ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

4

2018

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА IV
Број 4, 2018.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година IV • Број 4 • 2018 • 585–793
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 Милена Валенчич Зуљан, Љубљана
Проф. др Јелена Врањешевић, Београд
Доц. др Дијана Вучковић, Никшић
Проф. др Мирко Дејић, Београд
Проф. ем. др Ћемал Долићанин, Нови Пазар
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Тамара Ефендић Спахић, Тузла
Проф. др Љиљана Живковић, Београд
Проф. др Садета Зечић, Сарајево
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Љупчо Кеверески, Битољ
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Маја Љубетић, Сплит
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Љубица Марјанович Умек, Љубљана
Проф. др Милан Матијевић, Загреб
Проф. др Благоје Нешић, Косовска Митровица
Доц. др Милка Николић, Крагујевац
Доц. др Ненад Томовић, Београд
Проф. др Драгица Тривић, Београд
Проф. др Сања Филиповић, Београд
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
Проф. др Марко Шуица, Београд
Секретар редакције: Мр Мирјана Илић, *KLETT* друштво за развој образовања

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања
Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик
Лариса Стамболија, немачки језик
Графичка припрема: Жељко Тешевић
Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд
Тираж: 500 примерака
Штампа: *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
Часопис је у категорији М54 Листе МПНТР Републике Србије

LEARNING AND TEACHING
Year IV • Issue 4 • 2018 • 585–793
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade
On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić
Editor in Chief:
Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade
Editorial Board:
Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad
Professor Veljko Banđur, PhD, Belgrade
Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade
Professor Milena Valenčič Zuljan, PhD, Ljubljana
Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade
Docent Dijana Vučković, PhD, Nikšić
Professor Mirko Dejić, PhD, Belgrade
Professor emeritus Ćemal Dolićanin, PhD, Novi Pazar
Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad
Professor Tamara Efendić Spahić, PhD, Tuzla
Professor Ljiljana Živković, PhD, Belgrade
Professor Sadeta Zečić, PhD, Sarajevo
Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka
Professor Marina Janjić, PhD, Niš
Zorica Jocić, PhD, Valjevo
Professor Ljupčo Kevereski, PhD, Bitola
Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade
Professor Maja Ljubetić, PhD, Split
Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade
Professor Ljubica Marjanovič Umek, PhD, Ljubljana
Professor Milan Matijević, PhD, Zagreb
Professor Blagoje Nešić, PhD, Kosovska Mitrovica
Docent Milka Nikolić, PhD, Kragujevac
Docent Nenad Tomović, PhD, Belgrade
Professor Dragica Trivić, PhD, Belgrade
Professor Sanja Filipović, 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: *KLETT* Educational Development Society
Translators: Jagoda Čupić, English language
Larisa Stambolija, German language
Graphic Pre-press: Željko Tešević
Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade
Circulation: 500 copies
Printed by: *DMD*, Belgrade
Published quarterly

LERNEN UND UNTERRICHT
4. Jahrgang • Heft 04 • 2018 • 585–793
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

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

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

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

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018 • 585–793
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Драго Ј. Бранковић и Ружица О. Пандуревић Стојић
Морални узори ученика основношколског узраста (оригинални научни чланак) 595–616

Јосип Ђ. Ивановић и Александар Л. Нађ Олајош
Монтесори програм у увјетима глобализације (прегледни чланак) 617–628

Веселин В. Мићановић и Татјана Л. Нововић
Проблеми примјене интегрисаног приступа у реализацији програмских циљева у предшколским установама из визуре васпитача (прегледни чланак) 629–646

Драган Ј. Курбалија и Јелена М. Шакотић Курбалија
Карактеристике проблематичног понашања ученика у средњој школи (оригинални научни чланак) 647–666

Ружа И. Томић
Проблемска настава (прегледни чланак) 667–682

Блаженка Р. Тривунчић и Јелена Н. Михајловић
Језичка интерференција француског језика у српски на основном лексичком нивоу (стручни чланак) 683–700

Немања Д. Вукановић
Процјене и самопроцјене учења и емоција у дигиталном окружењу (оригинални научни чланак) 701–716

Миља М. Кривокућа и Ирена С. Мучибабић
Мишљења одељењских старешина о превенцији дигиталног насиља (претходно саопштење) 717–740

Саша С. Чорболоковић
Хумористички дискурс у основношколским радним свескама за српски језик (стручни чланак) 741–754

Оливера С. Живановић
Методе рада са даровитим ученицима у почетној настави математике (стручни чланак) 755–766

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Радмила Д. Николић
Целовита студија о васпитној делатности у савременој школи (Бранко Јовановић, *Васпитни рад у школи*, Завод за уџбенике, Београд, 2018) 767–768
Катарина Ј. Ласић
Умјетност у настави, настава у умјетности, (Др Јасне Богдановић Чурић, *Умјетност у настави, настава у умјетности*, Факултет умјетности у Требињу Универзитета у Источном Сарајеву, 2018) 769–772
Матеа Г. Галинец
Копмпетенције одгајатеља (Адријана Вишњић Јевтић и Ивана Висковић (ур.). *Изазови сурадње – Развој професионалних компетенција одгојитеља за сурадњу и партнерство с родитељима*. Загреб: Алфа, 2018) 773–775

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 776–778

САДРЖАЈ – 2018. ГОДИНА 779–783

РЕЦЕНЗЕНТИ РАДОВА У 2018. ГОДИНИ 784–785

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 786–787

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year IV • Issue 4 • 2018 • 585–793
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Drago J. Branković Ružica and O. Pandurević Stojić
Moral Examples and Role Models of Primary School Children (original scientific paper) 595–616

Josip Đ. Ivanović, and Aleksandar L. Nađ Olajoš
The Montessori Method in the Age of Globalisation (review paper) 617–628

Veselin V. Mićanović and Tatjana L. Novović
Preschool Teachers' Outlook on Problems Relating To Application of Integrated Approach in Program Goal Realisation in Preschool Institutions (review paper) 629–646

Dragan J. Kurbalija and Jelena M. Šakotić Kurbalija
Problem Behaviour in Secondary School Students and Its Practical Implications (original scientific paper) 647–666

Ruža Tomić
Problem-based Instruction (review paper) 667–682

Blaženka R. Trivunčević and Jelena N. Mihajlović
Linguistic Interference of French on the Acquisition of Serbian at the Basic Level (professional paper) 683–700

Nemanja D. Vukanović
Assessment and Self-Assessment of Student Learning and Emotions in a Digital Environment (original scientific paper) 701–716

Milja M. Krivokuća and Irena S. Mučibabić
Prevention of Digital Abuse from the Perspective of Homeroom Teachers (preliminary communication) 717–740

Saša S. Čorboloković
Humorous Discourse in Serbian Language Workbooks for Primary School (professional paper) 741–754

Olivera S. Živanović
Teaching Methods for Gifted Students in Elementary Mathematics Education (professional paper) 755–766

2. REVIEWS

Radmila D. Nikolić
A Comprehensive Study of Teaching in Modern School (Branko Jovanović, *Educational Work at School, Institute for Textbook Publishing and Teaching Aids*, Belgrade, 2018) 767–768

Katarina J. Lasić
Art in Instruction, Instruction in Art (Jasna Bogdanović Čurović, PhD, *Art in Instruction, Instruction in Art*, University of East Sarajevo, Academy of Fine Arts in Trebinje) 769–772

Matea G. Galinec
Preschool Teacher Competencies (Adrijana Višnjić Jevtić and Ivana Visković (editor). *Challenges of Cooperation – Developing Professional Competences of Preschool Teachers for Cooperation and Partnership with Parents*. Zagreb: Alfa) 773–775

ABOUT AUTHORS 776–778

CONTENTS FOR 2018 779–783

LIST OF REVIEWERS FOR 2018 784–785

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 788–789

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
4. Jahrgang • Heft 04 • 2018 • 585–793
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Drago J. Branković und Ružica O. Pandurević Stojić
Ethische Vorbilderder Grundschüler (Origineller Wissenschaftsartikel) 595–616

Josip Đ. Ivanović und Aleksandar L. Nađ Olajoš
Montessori-Programm in den Bedingungen der Globalisierung (Übersichtsartikel) 617–628

Veselin V. Mićanović und Tatjana L. Novović
Probleme der Anwendung des integrierten Ansatzes bei der Verwirklichung der Programmziele in Vorschuleinrichtungen aus der Sicht der Erzieher (Übersichtsartikel) 629–646

Dragan J. Kurbalija und Jelena M. Šakotić Kurbalija
Problematisches Verhalten der Schüler in der Sekundarschule und praktische Auswirkungen (Origineller Wissenschaftsartikel) 647–666

Ruža I. Tomić
Problemunterricht (Übersichtsartikel) 667–682

Blaženka R. Trivunčić und Jelena N. Mihajlović
Sprachinterferenz der französischen und serbischen Sprache auf lexikalischem Grundniveau (Fachartikel) 683–700

Nemanja D. Vukanović
Beurteilung und Selbsteinschätzung des Lernens und der Gefühle der Schüler im digitalen Umfeld (Origineller Wissenschaftsartikel) . 701–716

Milja M. Krivokuća und Irena S. Mučibabić
Meinungen der Klassenlehrer zur Verhinderung digitaler Gewal (Übersicht) 717–740

Saša S. Čorboloković
Humorvoller Diskurs in den Arbeitsbüchern für die serbische Sprache in den Grundschulen (Fachartikel) 741–754

Olivera S. Živanović
Methoden der Arbeit mit begabten Schülern im Anfangmathematikunterricht (Fachartikel) 755–766

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Radmila D. Nikolić
Eine umfassende Studie zur Erziehung in der modernen Schule (Branko Jovanović, *Erziehungsarbeit in der Schule*, ZUNS, Belgrad, 2018) 767–768

Katarina J. Lasić
Die Kunst im Unterricht, der Unterricht im Kunst (Dr. Jasna Bogdanović Čurić, *Die Kunst im Unterricht, der Unterricht im Kunst*, Fakultät für Kunst Trebinje, Universität Ost-Sarajevo, 2018) 769–772

Matea G. Galinec
Erzieherkompetenzen (Adrijana Višnjić Jevtić und Ivana Visković, *Herausforderungen der Zusammenarbeit, Entwicklung professioneller Kompetenzen der Erzieher für die Zusammenarbeit und Partnerschaft mit den Eltern*, Alfa, Zagreb, 2018) 773–775

AUTORENINFO 776–778

INHALT FÜR DAS JAHR 2018 779–783

REZENSENTEN IM JAHR 2018 784–785

HINWEISE FÜR MITARBEITER 790–792

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 37.034-057.874
Оригинални научни чланак • 595–616
Примљен: 22.12.2018.
Прихваћен: 18.12.2018.

Драго Ј. Бранковић
Академија наука и умјетности Републике Српске

Ружица О. Пандуревић Стојић
Основна школа „Сутјеска”, Модрича

МОРАЛНИ УЗОРИ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме. Проблем избора моралних узора спада у нове, у педагошкој науци још увијек недовољно осмишљене и емпиријски истражене проблеме. Недостају прецизнија одређења и семантичка тумачења основних појмова из ове области (морални примјери, морални узори, морални идеали). Са методолошког аспекта идентификација узора, а посебно њихових особина је сложено истраживачко питање о којем се тек воде почетне расправе. Разматрање једног броја теоријских проблема и приказ резултата емпиријског истраживања моралних узора код ученика основношколског узраста чине садржај овог рада. Са теоријског аспекта разматрани су проблеми суптилности процеса избора моралних узора и холистичког схватања њихових особина. У дијелу емпиријског истраживања статистички су представљени налази о нивоу формираности моралних узора и њихових особина, као и повезаност особина моралних узора у породици, школи, код „самог себе” и пријатеља.

Кључне ријечи: *морална својства*, *морални примјери*, *морални узори*, *морални идеали*, *холистичко схватање*.

УВОД

О кризи савременог друштва, морала и васпитања све више је расправа у друштвеним и хуманистичким наукама. Глобализацијски процеси и савремене информатичко-комуникационе технологије детерминисали су бројне промјене у науци, технологији и човјековом животу. Морал и моралне вриједности нашли су се на цивилизацијској вјетрометини у којој се слобода схвата и тумачи као отуђење човјека од човјека, човјека од дру-

ства, морала од моралних норми. Криза морала детерминисала је кризу васпитања, а посебно је изражена криза моралног васпитања (Бабић, 1998). Моралности се све више приступа као апстрактној вриједности, а заборавља да „чин моралности даје велики допринос развоју човекољубља, отачаствољубља, тиме што личност подстиче на напоре иза којих настаје дело које има вредоносну димензију" (Јефтић, 2012: 11). Процеси формирања моралне личности, а посебно моралне аутономије (крајњи циљ моралног васпитања) отргнути су од реалног ширег, али и ужег социјалног контекста. Породица, па и школа, у таквим условима тешко могу бирати педагошки вриједне садржаје, а посебно адекватне поступке и специфичне методе моралног васпитања.

Личност младог човјека (васпитаника) изложена је бројним моралним изазовима. Посебно је снажан утицај различитих аморалних примјера и понашања у слободном времену. У таквим условима личност формира и изграђује свој морални идентитет. У тим процесима, под утицајем више фактора (породица, школа, вршњачке групе, друштвена средина) врши се избор моралних узора и формирају се морални идеали. Суптилним процесом избора моралних узора педагошка наука скоро и да се није до сада бавила, већ је проблем формирања аутономне моралне личности разматрала као јединствен процес моралног васпитања. Теоријски су недовољно осмишљени основни проблеми моралних узора, а резултати емпиријских истраживања су доста скромни и недовољно критички протумачени. Узроке томе треба тражити и у неизграђености различитих методолошких приступа моралном васпитању (Ђорђевић, 1977), али и неразвијености педагогије моралности (Јефтић, 2012).

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Процес формирања моралне личности (процес моралног васпитања) у педагогији схвата се, истражује и тумачи као један од најкомплекснијих процеса у формирању и развоју личности. И поред тога, у педагошкој науци концем прошлог и првим деценијама овог вијека доминирале су расправе о кризи морала (Поповић, 1991; Haste, 1993; Шушњић, 1995; Стојаков, 1995), формирању моралне особе (Поповић, 1989; Ристић, 1989; Бранковић, 2000) и стицању моралних сазнања, али и о садржајима и методама моралног васпитања (Ђорђевић, Ђорђевић, 2009; Ристић 1995; Mikanović, 2016; Ковачевић, 2012; Јефтић, 2012). Критички увид у наведене расправе показује да су оне темељене на теоријама моралног развоја (Пијажеова теорија моралног суђења, Колбергова теорија моралог развоја, Хофманова теорија алтруи-

стичке мотивације) и да се могу синтетички исказати кроз морални интелектуализам, морални рационализам и морални волунтаризам. Мањи број теоријски оријентисаних педагога покушава открити и осмислити неке друге, сложеније аспекте моралности какви су формирање моралне свијести, моралне аутономије и моралног идентитета. У нове, недовољно теоријски осмишљене и емпиријски истражене проблеме свакако спадају и морални узори и морални идеали. Није спорно да у суптилним процесима формирања моралне личности морални узори имају усмјеравајућу функцију. Сложеније питање од тога је *како* се и *када* морални узори формирају. У суштини, „моралност је развојни процес и јавља се сразмјерно могућностима јединке да процењује, размишља и учествује у решавању проблема и то у атмосфери пуној равноправности, правде и узајамног поштовања" (Миочиновић, 2004: 17). Одговори на таква теоријска питања процеса формирања моралних узора имају своје корјене у самом поимању морала.

У педагошкој литератури као полазна дефиниција морала најчешће се узима да је то „облик делатног, практичног одношења човека према свету, према другим људима као и према себи самом" (Павићевић, 1974: 11). Из таквог појмовног одређења морала релевантне одреднице за дефинисање моралних узора су односи према „другим људима" и „самом себи". Стога су у праву научници (етичари, психолози, педагози) који схватају моралне узоре као моделе који су прихватљиви (пожељни) или су узори на које се вриједи угледати или које треба опонашати (имитирати). Морални узори су „прихватљиве особе из непосредне друштвене околине и јавног живота, а могу бити и групе особа које повезују иста обиљежја или карактеристични образци понашања" (Pedagoška enciklopedija II, 1989: 489). Резултати досадашњих емпиријских истраживања показују да узори могу бити реалне особе из садашњости и прошлости, из ужег и ширег друштвеног окружења. Морални узори формирају се уочавањем, имитирањем и идентификацијом са изабраном моралном особом. Тај процес почиње посматрањем, преко замишљања понашања узора у одређеним ситуацијама, до уношења промјена у властите моралне поступке које особу чине сличном (истом) са моралним узором. Такав поступак моралним узорима придаје карактер средства али и циља формирања моралне личности.

Један од почетних, али и педагошки релевантних проблема је избор моралних узора који егзистирају у социјалном окружењу (породица, школа, ужа средина). Поред узора из непосредног окружења мноштво моралних узора се налази у литератури, науци, умјетности, историји и филму. Постојање моралних узора је битно, али су битнији од тога процеси њихове идентификације, уочавање моралних вриједности узора у цјелини или појединих њихових особина и поступака. Критичка синтеза моралних ври-

једности одређених личности и избор (пристајање да неко буде узор) су ракурсне тачке процеса формирања моралних узора.

У теоријске расправе о моралним узорима треба укључити и расправе о моралним идеалима. Морални идеал, за разлику од моралног узора, је лик који не постоји или није постојао у реалном свијету, већ представља замишљен лик којем се тежи (лик моралног савршенства). Морални идеал показује циљ, перспективу, коначну сврху живота па чак и смисао човјекове егзистенције. Морални идеали представљају моралну снагу и оријентацију ка моралним вриједности и моралној аутономији. Са аспекта процеса формирања моралне личности у педагогији је откривена законитост према којој се узори *слиједе*, а идеали у том процесу личност *подстичу, храбре и одушевљавају*. У том суптилном процесу формирања моралних идеала „пут води од позитивног примјера до стварања узора, а од њега до стварања идеала" (Vukasović, 1977: 314). Морални примјери (примјери моралног понашања и дјеловања), морални узори и морални идеали чине суштину и конститутивне компоненте процеса формирања аутономне моралне личности, што је и крајњи циљ моралног васпитања.

Схватање и тумачење моралних узора често се своди само на моделе позитивних (прихватљивих) личности, што представља поједностављено схватање морала, моралних узора и процеса моралног развоја (моралног васпитања). Сваки модел личности, па и модел личности означен као морални узор, представља сложену унутрашњу структуру коју чине различите особине (својства – карактеристике) којима се означава и описује конкретна личност (Pedagoška enciklopedija II, 1989: 161). Особине личности, па и особине моралних узора су „оно што неки појединачни случај, или класу случајева, издваја и разликује од других случајева или класа" (Крстић, 1996: 443). Стога се и морални узори не могу приказивати и истраживати „црно-бијелом" техником и на такав начин разликовати моралне од неморалних личности. Доминација појединих особина моралних али и неморалних омогућава разликовање добрих од лоших, моралних од неморалних личности. У процесима формирања аутономне моралне личности оспособљеност за разликовање (идентификацију) моралних од неморалних поступака и понашања представља сложен, не само моралан (животан), већ и методолошки (истраживачки) проблем. У стварности (животне ситуације) личност намјерно (свјесно) па чак и ненамјерно (подсвјесно) уочава, просуђује, вреднује и прихвата (пристаје на) поједине моралне или неморалне поступке и особине појединих личности. У методолошком смислу неопходна су „шира методолошка разматрања специфичних истраживачких метода, техника и инструмената којима би се, на примјеренији начин, проучавале и истраживале специфичности процеса формирања моралне личности" (Бранковић, 2005: 200). Почетни методоло-

шки проблем везан је за идентификацију особина моралне личности (Bordens, Abbott, 1991) који је могуће ријешити примјеном два поступка: идентификацијом особина моралних узора путем критичког самопосматрања испитаника (отворена питања), и процјенама ставова испитаника на основама теоријских идентификованих особина моралних узора (теоријска рационала).

Проблем критеријума класификације и разврставања особина моралних узора и моралних идеала спада у теоријски недовољно осмишљена и рјешена питања. Није спорно да, што потврђују и досадашња емпиријска сазнања, постоји већи број особина моралних узора. Указујемо само на занимљива схватања А. Вукасовића, који морална својства личности (морални профил) разврстава у дванаест група: 1. честитост, 2. уљудност, 3. дисциплинираност, 4. хуманост, 5. праведност, 6. друштвеност, 7. досљедност, 8. прекаљеност, 9. радиност, 10. самосталност, 11. патриотизам и 12. интернационализам. Унутар тих група наведено је чак 45 посебних моралних својстава (Vukasović, 1977: 214–221). Није спорно да се у наведеним моралним својствима налазе и одреднице које најдиректније изражавају моралне особине али, поред њих, постоје и друге код којих су та својства израженија. Са теоријско-методолошког аспекта релевантан је проблем избора оних моралних особина које доминантно одређују моралну личност или њен морални идентитет (Blasi, 2004) и њену моралну аутономију (Ковачевић, 2012). Наша сазнања показују да би у таква доминантна својства моралних узора могли убројати:

– скромност – посебна и јединствена морална особина личности која представља скуп различитих и специфичних поступака у појединим областима моралног понашања и дјеловања и којом се изражава реалност „слике о себи" према другим особама.

– упорност – скуп моралних својстава којима се испољава истрајност, непромјенљивост, непопустљивост, стабилност, постојаност и непоколебљивост.

– пристојност – понашање у складу са личним вриједностима (квалитетима) уз уважавање других онакви какви они стварно јесу па пристојност не значи само исказивање лажне скромности нити агресивност према другима.

– искреност – вјеродостојност комуницирања (говорење истине) и дјеловања према другима и самом себи и обухвата више посебних својстава (истинољубивост, отвореност, присност, племенитост, часност и етичност).

– праведност – морално својство личности чију суштину чини способност усклађивања сопствених (индивидуалних) и општедруштвених интереса (однос према другима и самом себи) и садржи више појединачних

својстава (принципијелност, истинољубљивост, уважавање других, хуманост).

– одговорност – практичан однос личности према пројектованим (замишљеним) циљевима и њоме се исказује зависност исхода догађаја од поступака или дјелатности личности.

– стрпљивост – својство чију суштину чини не само ишчекивање и вјеровање у остваривање замишљеног (предвиђеног) циља већ и низ поступака којима се тај циљ остварује.

– културно понашање – начини и поступци опхођења с другим људима у складу с прихватљивим (позитивним) личним и друштвеним моралним нормама.

И наведени преглед особина моралних узора указује на њихову бројност. Поред тога, свако својство моралних узора није једнозначно. Тако родитељи и васпитачи понекад подузимају моралне утицаје које не би требало чинити (Oser & Althof, 1997), што доводи и до формирања моралних али и неморалних особина. И код моралних узора морална и не-морална својства конкретних узора могу се манифестовати на континууму различитих нивоа. Суптилност моралних процеса (Strozewski, 1992; Haydon, 2010; Бранковић, 2005; Јефтић, 2012) па и формирања моралних узора чине и начини њиховог функционисања. Формирање моралних својстава увијек је повезано с потискивањем супротних (неморалних) својстава на појединачном нивоу. У процесима моралног развијања и обликовања личности (морално васпитање) морално својство *скромност* формира се потискивањем свих облика умишљености, болесних амбиција и хвалисања, *упорност* потискивањем тврдоглавости, превртљивости, несталности, попустљивости и непостојаности, *пристојност* замјеном за неучтивост, дрскост и бруталност, *искреност* напуштањем лажности, лицемјерства, улизивања, лукавости и дволичности, *праведност* потискивањем личног непоштења, неравноправности и необјективности, *одговорност* игнорисањем помањкања осјећаја дужности, лакомислености, неозбиљности и некритичности, *стрпљивост* потискивањем наглости, брзоплетости, умишљености и неорганизованости, а *културно понашање* потискивањем свих облика и поступака којим се угрожава пристојност, углађеност, сусретљивост, уљудност и поштовање људског достојанства.

Теоријски релевантан је и проблем холистичког испољавања моралних особина личности. Дуг временски период личност, па и моралност, „распарчавана" је на њихове компоненте. Насупрот „распарчавању", под снажним узицајем хуманистички оријентисане психолошке и педагошке мисли развило се холистичко схватање. Представници холистичког схватања „сматрају да личност у природним условима дјелује као цјелина па је оправдано личност истраживати онакву како она природно функционише"

(Бранковић, 2001: 44). Са холистичког аспекта морални узори функционишу као недјељиве цјелине па су „вредни пажње покушаји да се споје делови" (Поповић, 1992: 62). Поједине особине моралних узора су уочљиве и могуће их је идентификовати и квантификовати на различитим нивоима изражајности (скале процјене). Морални узори се по правилу формирају тако да су одређени већим бројем пожељних (позитивних) моралних особина и поступака. Поред таквих постоје и морални узори код којих су поред моралних изражене и неморалне особине. Стога методолошку суштину истраживања моралности чини „природа моралних вредности и њихова повезаност са моралним понашањем" (Đorđević, 1977: 68). На конкретном нивоу, методолошку суштину чине идентификација моралних узора (моралних својстава) и изграђеност ставова испитаника о властитим моралним узорима.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

Емпиријско истраживање ставова ученика основношколског узраста о моралним узорима је доста сложен методолошки проблем. Методолошке специфичности садржане су не само у суптилности истраживачког проблема (морални узори), већ и у поступцима идентификације како моралних узора тако и њихових моралних особина[1]. На основу резултата релевантних тангентних истраживања идентификовани су морални узори и њихове особине у породици, школи, код „самог себе" и код пријатеља. Код свих моралних узора идентификовано је по седам специфичних моралних особина.

Предмет истраживања дефинисан је као емпиријско истраживање ставова о моралним узорима и њиховим моралним особинама код ученика основношколског узраста. Из тако дефинисаног предмета произашао је и циљ истраживања чију суштину чини идентификација моралних узора и њихових моралних особина као и повезаност ставова о моралним узорима и моралним особинама. Тако дефинисан циљ конкретизован је кроз два основна истраживачка задатка:

[1] Истраживање чије резултате приказујемо дио је ширег истраживачког пројекта *Морални узори ученика основношколског узраста* у оквиру којег су истраживани ставови ученика о моралним узорима и њиховим особинама, детерминанте избора моралних узора, затим избор моралних узора из спорта, музике, филма, политике и историјских личности.

а) идентификација и утврђивање нивоа формираности ставова ученика основношколског узраста о моралним узорима и њиховим особинама у породици, школи, код самог себе и код пријатеља;

б) утврђивање међусобне повезаности између особина моралних узора у породици, школи, код „самог себе" и код пријатеља.

Истраживањем су провјераване једна основна и четири посебне претпоставке. Према основној претпоставци, код ученика основношколског узраста постоје формирани ставови о моралним узорима у породици, школи, код „самог себе" и код пријатеља, као и да постоји међусобна повезаност између моралних особина (скромност; упорност; пристојност; искреност; праведност; одговорност; стрпљивост; културно понашање) код моралних узора. Из тако формулисане основне, изведене су четири појединачне претпоставке које се односе на повезаност моралних особина код узора у: а) породици, б) школи, в) код „самог себе", г) код пријатеља.

У оквиру емпиријске неексперименталне методе (*survey research metod*) кориштена је техника самопроцјењивања особина моралних узора. Основни инструмент (Скалер самопроцјене моралних узора – ССМУ) садржи 70 тврдњи на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 до 5) разврстаних у четири подскалера:

а) морални узори у породици (отац; мајка; брат; сестра),

б) морални узори у школи (разредни старјешина; вјероучитељ, наставник енглеског језика),

в) морални узор код пријатеља (пријатељи у школи; пријатељи ван школе),

г) ја сам „сам себи" морални узор.

Узорак за ово истраживање чинила су 492 ученика петих (195) и деветих (297) разреда основних школа са подручја општина Модриче и Шамца.

У обради података за потребе интерпретације резултата, односно потврђивања или одбацивања посебних претпоставки кориштен је SPSS 17.0 for Windows statistički paket за дескриптивну статистику (аритметичка средина, стандардно оступање, Skjunis, Kurtoyis и Пирсонов линеарни коефицијент).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу теоријских сазнања о моралним узорима и креираног специфичног методолошког концепта извршено је емпиријско истраживање чији су резултати потврдили нека досадашња сазнања али и указали на

оправданост осмишљавања још једног броја нових питања. Резултати емпиријског истраживања представљени су кроз утврђивање нивоа формираности моралних узора (седам својстава) као и утврђивањем нивоа међусобне повезаности особина код моралних узора у породици, школи, код „самог себе" и код пријатеља.

Морални узори у породици

Подаци о процјени ставова ученика о особинама моралних узора (скромност; упорност; поузданост; искреност; уредност; одговорност; културно понашање) из породице (отац; мајка; брат; сестра) представљени су у Табели 1.

Табела 1. *Процјена ученика о моралним узорима у породици*

Моралне особине	N	M	SD	Sk	Ku
Отац					
Скромност	436	4,06	1,16	–1,15	0,47
Упорност	434	4,39	1,00	–1,80	2,67
Поузданост	432	4,53	0,85	–2,17	4,89
Искреност	436	4,61	0,76	–2,24	5,14
Уредност	431	4,48	0,88	–1,78	2,73
Одговорност	434	4,66	0,73	–2,49	6,16
Културно понашање	434	4,64	0,73	–2,43	6,65
Мајка					
Скромност	439	4,39	1,01	–1,83	2,82
Упорност	436	4,47	0,94	–2,12	4,33
Поузданост	434	4,71	0,65	–2,70	8,15
Искреност	438	4,79	0,52	–2,97	10,96
Уредност	441	4,87	0,45	–4,25	20,26
Одговорност	438	4,83	0,48	–3,59	16,33
Културно понашање	435	4,84	0,47	–3,38	12,49
Брат					
Скромност	202	3,59	1,42	–0,58	–0,98
Упорност	203	3,87	1,31	–0,96	–0,24
Поузданост	200	3,81	1,32	–0,85	–0,51
Искреност	201	4,00	1,23	–1,06	0,06
Уредност	201	3,96	1,24	–1,05	0,67
Одговорност	199	3,92	1,29	–0,98	–0,21
Културно понашање	198	4,22	1,09	–1,38	1,19

Сестра					
Скромност	216	3,93	1,28	–0,87	–0,54
Упорност	219	4,22	1,12	–1,37	0,94
Поузданост	215	4,12	1,17	–1,29	0,78
Искреност	217	4,31	1,00	–1,42	1,26
Уредност	215	4,53	0,88	–1,95	3,20
Одговорност	216	4,26	1,06	–1,36	1,05
Културно понашање	213	4,58	0,81	–2,08	4,18

У претходној табели представљена је дескриптивна статистика процјена ученика о нивоима формираности моралних узора у породици (отац, мајка, брат и сестра) за сваку од седам моралних особина. Од теоријски минималне (1) до максималне (5) добивене су средње вриједности (СД), највише за мајку (4,39–4,87) као моралног узора, затим за оца (4,06 – 4,66), сестру (3,39–4,58), па за брата (3,59–4,22). Слиједи закључак да ученици као моралног узора најприје процјењују мајку, оца, затим сестру, па брата. Анализа средњих вриједности показује да су оне високе како за све чланове породице тако и за све моралне особине. Стандардна одступања (SD) су у нормалним границама и крећу се од 0,45 до 1,42. Све вриједности Sk (Skjunis) су негативне и крећу се од (–0,58 до –4,25) и немају изразито асиметричне дистрибуције, изузев за три особине код мајке (уредност, одговорност и културно понашање), што указује да је крива „нагнута на десну страну". Вриједности Ku (Kurtozis) су у 14 случајева веће од стандардних (2,75) што говори о издужености кривуље („шиљатија" од нормалне), а код 14 особина узора дистрибуција је у границама нормалне. С обзиром на величину узорка наведене вриједности (Sk; Ku) немају превелик утицај на резултате статистичке анализе.

Са теоријског али и методолошког аспекта битно је и сазнање о повезаности између процјена ученика о појединим особинама моралних узора чланова породице (Табела 2).

Везе између процјене ученика о моралним узорима чланова породице за сваку моралну особину утврђене су помоћу Пирсоновог линеарног коефицијента. Обављене су прелиминарне анализе да би се доказало задовољење претпоставки о хомогености, линеарности и нормалности варијансе. Добијене су статистички значајне корелације за све моралне особине у свим комбинацијама (мајка – отац; мајка – брат; мајка – сестра; отац – брат; отац – сестра; сестра – брат). Коефицијенти корелације крећу се од ниских (0,12) до високих (0,69) и сви су позитивни. То значи да уколико је ученику морални узор мајка за одређену моралну особину, онда су и отац, брат и сестра. Такви резултати истраживања указују на сазнање да ставови

о моралним особинама појединих чланова породице (узори) представљају и ставове о моралности породице као примарне друштвене заједнице.

Табела 2. *Корелација између особина моралних узора чланова породице*

Скромност			
Узори	отац	мајка	брат
мајка	0,61**		
брат	0,45**	0,38**	
сестра	0,55**	0,52**	0,69**
Упорност			
Узори	отац	мајка	брат
мајка	0,52**		
брат	0,24**	0,32**	
сестра	0,31**	0,44**	0,33**
Поузданост			
Узори	отац	мајка	брат
мајка	0,33**		
брат	0,23**	0,29**	
сестра	0,21**	0,25**	0,41**
Искреност			
Узори	отац	мајка	брат
мајка	0,27**		
брат	0,36**	0,23**	
сестра	0,21**	0,41**	0,67**
Уредност			
Узори	отац	мајка	брат
мајка	0,27**		
брат	0,24**	0,13**	
сестра	0,35**	0,12**	0,47**
Одговорност			
Узори	отац	мајка	брат
мајка	0,23**		
брат	0,19**	0,36**	
сестра	0,27**	0,32**	0,52**

** Корелација је статистички значајна на нивоу 0,01.

Високе просјечне вриједности (SD) и високи позитивни коефицијенти корелације (значајност на нивоу 0,01) потврђују претпоставку да ученици основношколског узраста *имају формиране ставове о моралним узори-*

ма у породици те да постоји повезаност између моралних особина узора у породици.

Морални узори у школи

Због бројности наставника и различитости њихових функција у школи тешко је свеобухватно истраживати ставове ученика о наставницима као моралним узорима. У овом истраживању изабрана су само три наставника који се битно разликују у функцијама које обављају. Истраживањем су ученици процјењивали моралне особине (скромност; упорност; пристојност; искреност; праведност; одговорност; стрпљивост) разредног старјешине, вјероучитеља и наставника енглеског језика као моралних узора.

Табела 3. *Процјена ученика о моралним узорима у школи*

Моралне особине	N	M	SD	Sk	Ku
Разредни старјешина					
Скромност	455	4,29	1,13	–1,70	2,05
Упорност	456	4,59	0,85	–2,40	0,11
Пристојност	457	4,81	0,63	–4,05	18,01
Искреност	454	4,65	0,78	–2,53	6,53
Праведност	459	4,75	0,67	–3,41	13,03
Одговорност	454	4,41	0,97	–1,85	3,00
Стрпљивост	389	4,38	1,14	–1,87	2,46
Вјероучитељ					
Скромност	389	4,38	1,13	–1,87	2,46
Упорност	387	4,48	0,93	–2,11	4,36
Пристојност	387	4,71	0,77	–3,24	11,09
Искреност	390	4,66	0,78	–2,83	8,56
Праведност	388	4,62	0,82	–2,56	6,71
Одговорност	387	4,67	0,78	–2,81	8,35
Стрпљивост	384	4,53	0,89	–2,19	4,64
Наставник енглеског језика					
Скромност	389	4,14	1,25	–1,34	0,64
Упорност	391	4,42	1,03	–1,91	2,99
Пристојност	390	4,62	0,90	–2,65	6,56
Искреност	391	4,58	0,61	–2,53	6,12
Праведност	391	4,46	1,00	–2,00	3,40
Одговорност	395	4,59	0,90	–2,60	6,44
Стрпљивост	390	4,17	1,20	–1,35	0,71

Дескриптивна статистика процјена ученика о моралним узорима у школи, одвојено за разредног старјешину, вјероучитеља и наставника енглеског језика за сваку од седам моралних особина показује да су средње вриједности (SD) највише за разредног старјешину (4,38–4,81) као моралног узора, затим за вјероучитеља (4,38–4,71), па наставника енглеског језика (4,14–4,62). То значи да у школи ученици као моралног узора најприје виде разредног старјешину, вјероучитеља, па наставника енглеског језика. Стандардна одступања (SD) крећу се од 0,61 до 1,25 и у границама су нормалних распршења. Вриједности Sk су негативне и указују на асиметричну расподјелу и њен „нагиб надесно". Позитивне вриједности Ku значе да је расподјела „шиљатија" од нормалне. Добивене вриједности Sk и Ku немају великог утицаја због величине узорка.

Сазнања о процјенама вриједности особина моралних узора у школи битно употпуњују показатељи о кореалтивним везама између тих особина (Табела 4).

Табела 4. *Корелација између процјена ученика о моралним узорима у школи*

Скромност		
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,52**	
наст. енглеског језика	0,55**	0,56**
Уредност		
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,48**	
наст. енглеског језика	0,46**	0,43**
Пристојност		
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,32**	
наст. енглеског језика	0,32**	0,27**
Искреност		
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,27**	
наст. енглеског језика	0,38**	0,33**
Праведност		
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,32**	
наст. енглеског језика	0,34**	0,26**
Одговорност		
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,36**	

наст. енглеског језика	0,32**	0,44**
	Стрпљивост	
Узори	разр. старјешина	вјероучитељ
вјероучитељ	0,25**	
наст. енглеског језика	0,38**	0,21**

** Корелација је статистички значајна на нивоу 0,01.

Приказани коефицијенти корелације између процјена ученика о особинама моралних узора у школи су статистички значајни на нивоу 0,01 за све моралне особине у свим комбинацијама (вјероучитељ – разредни старјешина; вјероучитељ – наставник енглеског језика; разредни старјешина – наставник енглеског језика). Коефицијенти корелације се крећу од ниских (0,21) до високих (0,56) и сви су позитивни. Највише вриједности коефицјента корелације израчунате су код особина *скромност* (вјероучитељ – наставник енглеског језика) а најниже код особине *стрпљивост* (вјероучитељ – разредни старјешина).

Високе вриједности аритиметичких средина и позитивних (статистичких значајних) коефицијената корелације потврђују претпоставку да ученици основношколског узраста *имају формиране ставове о моралним узорима у школи и да постоји међусобна повезаност између процјењиваних моралних особина.*

Морални узор „сам себи”

Свака личност па и личност ученика основношколског узраста има потребу да процјењује личне моралне особине (самопроцјењивање) и да формира властите ставове о томе колико може бити „сама себи” морални узор. Резултати такве процјене ставова приказани су у Табели 5.

Табела 5. *Процјена ученика колико је сам себи морални узор*

Моралне особине	N	M	SD	Sk	Ku
Културно понашање	478	4,51	0,74	–1,45	1,72
Искреност	478	4,56	0,69	–1,66	2,67
Пријатељство	479	4,81	0,52	–3,44	14,21
Комуникативност	478	4,65	0,67	–2,21	5,46
Уредност	477	4,55	0,78	–1,89	3,54
Поузданост	478	4,63	0,70	–2,27	6,04
Марљивост	477	4,43	0,86	–1,71	3,02

Анализа статистичких показатеља презентованих у табели показује да ученици основношколског узраста имају формиране ставове о властитим моралним особинама. Ученици су „сами себи" морални узор за особину означену као пријатељство (4,81), затим комуникативност (4,65), поузданост (4,63), искреност (4,56), уредност (4,55), а најмање за културно понашање (4,51) и марљивост (4,43). Стандардна одступања крећу се од 0,52 до 0,86 и у границама су нормалне дисперзије. Вриједности Sk су негативне (од –1,45 до –3,44) што указује да је расподјела асиметрична („нагиб надесно"), а њене негативне вриједности говоре да је већина резултата међу нижим вриједностима у односу на аритметичку средину. Позитивни Ku крећу се у распону од 1,72 до 14,21 и показују да је расподјела „шиљатија" од нормалне, тј. да су резултати „нагомилани" око центра расподјеле. Резултати процјене показују да ученици основношколског узраста *имају високо формиране ставове о властитим моралним особинама* (*4,43 – 4,81*) *и да они представљају узоре „самом себи*".

Морални узори међу пријатељима

Посебну улогу у формирању особина моралних узора имају и пријатељи. Истраживањем су ученици процјењивали двије групе пријатеља: пријатеље у школи и пријатеље ван школе. Процјењивано је седам моралних особина: културно понашање, искреност, пријатељство, комуникативност, уредност, поузданост и марљивост (Табела 6).

Дескриптивна статистика процјена ученика о пријатељима као моралним узорима (одвојено за пријатеље у школи и ван школе) показује да су на општем нивоу средње вриједности више за пријатеље ван школе (4,30–4,71) него у школи (4,17 4,69). Међутим, само за моралну особину *комуникативност* аритметичка средина је већа код пријатеља у школи, што значи да ученици ту особину виде израженијом код узора „пријатељи у школи". Стандардна одступања (SD) крећу се од 0,71 до 1,20. Негативне вриједности Sk изузев код пријатеља у школи (–3,01) су у границама (од –3 до + 3) и показују да кривуља има „нагиб надесно". Позитивни Ku крећу се од 1,72 до 14,21 и показују да је расподјела „шиљатија" од нормалне, тј. да су резултати „нагомилани" око центра расподјеле. Ученици основношколског узраста *имају високо формиране ставове* (*4,22–4,71*) *о моралним особинама узора код пријатеља у школи и пријатеља ван школе, што је била и посебна претпоставка у овом истраживању.*

Табела 6. Процјена ученика о пријатељима као моралним узорима

Моралне особине	N	M	SD	Sk	Ku
У школи					
Културно понашање	449	4,17	1,20	–1,34	0,71
Искреност	453	4,26	1,04	–1,34	1,08
Пријатељство	450	4,69	0,77	–3,06	9,87
Комуникативност	452	4,64	0,74	–2,61	7,77
Уредност	450	4,42	0,98	–1,85	2,98
Поузданост	451	4,40	0,96	–1,64	2,11
Марљивост	445	4,22	1,07	–1,36	1,11
Ван школе					
Културно понашање	403	4,29	1,03	–1,58	2,01
Искреност	403	4,43	0,89	–1,74	2,93
Пријатељство	403	4,71	0,71	–3,01	9,82
Комуникативност	400	4,60	0,83	–2,51	6,43
Уредност	400	4,48	0,89	–1,80	2,69
Поузданост	402	4,47	0,87	–1,86	3,42
Марљивост	401	4,30	1,04	–1,63	2,13

Са педагошког аспекта корелативне везе између моралних особина пријатеља у школи, пријатеља ван школе и властитих моралних особина (процјена „самог себе” као узора) посебно су значајне за ово истраживање (Табела 7).

Табела 7. *Корелација између процјена о моралним узорима пријатеља и самога себе*

Културно понашање		
Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,54**	
сам себи	0,38**	0,28**
Искреност		
Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,36**	
сам себи	0,21**	0,15**
Пријатељство		
Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,44**	
сам себи	0,13**	0,08**
Комуникативност		

Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,47**	
сам себи	0,24**	0,20**
	Уредност	
Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,54**	
сам себи	0,35**	0,32**
	Поузданост	
Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,51**	
сам себи	0,20**	0,13**
	Марљивост	
Узори	пријатељ у школи	пријатељ ван школе
пријатељ ван школе	0,45**	
сам себи	0,25**	0,16**

Корелација између процјене ученика о пријатељима као моралним узорима (у школи и ван школе) и „самог себе" као моралног узора за сваку моралну особину показује да су добијене статистички значајне корелације за све моралне особине у свим комбинацијама (пријатељ ван школе – пријатељ у школи; пријатељ ван школе – узор „сам себи"; пријатељ у школи – узор „сам себи"). Све корелације су позитивне и статистички значајне (значајност на нивоу 0,01) и крећу се од ниских (0,08) до високих (0,54). То значи да уколико је ученику морални узор пријатељ ван школе за одређену моралну особину, тада је и пријатељ у школи такође узор али и *да су процјене узора „сам себи" повезане са процјенама моралних узора пријатеља у школи и ван школе, што је и била почетна претпоставка.*

ЗАКЉУЧАК

Теоријска проучавања савремене литературе указују на сазнање да је процес формирања моралних узора саставни дио и битна одредница јединственог процеса формирања моралне личности и њене моралне аутономије. Поред основних фаза (етапа) процеса формирања моралне личности (морална сазнања; морална увјерења; морално понашање и дјеловање), формирање моралних узора препознатљиво је и према другим специфичностима. Избор моралних узора у првој фази одвија се кроз уочавање и критичко процјењивање својстава (поступака) личности из реалног свијета (уже и шире окружење) и научно-умјетничког стваралаштва (наука, исто-

рија, књижевност, сликарство, филм, позориште и др.). Суштину друге фазе чини пристајање и избор личности (особина) за властите моралне узоре. У трећој, завршној фази, врши се идентификација са схватањима, понашањима и дјеловањима изабраних моралних узора (моралним особинама). Изабрани морални узори омогућавају личности да се поистовјећује са узором и његовим моралним особинама, што мотивационо утиче и на властиту дјелатну компоненту. Стога је посебно битно сазнање према којем се морални узори слиједе и на основу њих подузимају различити поступци моралног понашања и дјеловања. О педагошким вриједностима и законитостима таквог процеса формирања моралних узора постоје скромна теоријска и емпиријска сазнања.

Са теоријско-методолошког аспекта за процес формирања моралних узора постоји неколико битних питања: на ком узрасту се формирају морални узори, које личности и из којих области живота и стваралаштва се бирају за моралне узоре, које моралне особине посједују морални узори, какве постоје везе и међусобни односи између особина моралних узора?

Истраживање чије смо резултате представили у овом раду указује на неколико нових сазнања: а) ученици основношколског узраста већ у раном дјетињству формирају властите ставове о моралним узорима у породици, школи, међу пријатељима а процјењују да и они „сами себи" представљају морални узор, б) идентификован је већи број својстава моралних узора, међу којима на скалама процјене су најзначајнија: скромност, упорност, поузданост, искреност, уредност, одговорност и морално понашање, в) између изабраних моралних узора из различитих области живота и стваралаштва постоје високе корелативне везе, г) постоји висока повезаност између појединих особина моралних узора. Поред тих сазнања резултати истраживања указали су и на недовољно осмишљен и истражен проблем утицаја основних детерминанти на избор моралних узора и њихових моралних особина.

Теоријска сазнања и резултати малог броја проведених емпиријских истраживања указују да на избор моралних узора утиче велик број детерминанти чији утицај (смјер и интензитет) није истраживачки верификован. То се посебно односи на сљедеће детерминанте: пол ученика (дјечаци – дјевојчице), узраст (млађи школски узраст – старији школски узраст), општи школски успјех (недовољан, довољан, добар, врло добар, одличан), економски статус породице, запосленост родитеља, мјесто становања (град – приградска насеља – село) и породична ситуација у којој ученици живе.

Поред неопходности истраживања детерминанти избора пуну педагошку и методолошку оправданост имала би и наредна емпиријска

истраживања чији би се предмет могао дефинисати као идентификација моралних узора ученика из ужег и ширег социјалног окружења. Посебно била би занимљива сазнања о резултатима истраживања о избору моралних узора из свијета спорта, музике, књижевности, политике као и избора историјских личности као моралних узора.

И ово истраживање указало је на потребу, могућности и оправданост изграђивања специфичне методологије емпиријских истраживања суптилних процеса формирања и развијања личности (Ђорђевић, 1977) какав је и проблем избора моралних узора. Комплементарност истраживачких парадигми (квантитативна – квалитативна) могуће је методолошко рјешење и за истраживање моралних узора и моралних идеала код ученика основношколског узраста.

Литература

Бабић, Ј. (1998). *Морал и наше време*, Београд: Просвета.

Blasi, A. (2004). *Neither personality nor cognition*. Mahwah, NJ. Erlbaum. *Changing Conceptioins of Psihological Life*, 3/26.

Bordens, K. S., Abbott, B. B. (1991). *Research Desing and Methods – a process Approach*, London-Toronto: Mountein View.

Бранковић, Д. (2001). Холистички приступ формирању моралне личности, Бања Лука: *Наша школа*, 1–2, 44–55.

Бранковић, Д. (2005). Холистичко схватање процеса формирања моралне личности, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине: *Зборник,* Кри-Мел-Будисава, 191–203.

Бранковић, Д. (2000). Педагошки аспекти формирања моралне личности, Бања Лука: *Наша школа*, 3–4, 19–34.

Vukasović, A. (1977). *Moralni odgoj*, Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Ђорђевић, Ј. (1977). *Различити методолошки приступи проучавању проблема моралног васпитања*. Београд: Просвета.

Ђорђевић, Ј., Ђорђевић, Б. (2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања,* Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Јефтић, С. Б. (2012). *Педагогија моралности*, Ниш: Филозофски факултет.

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

Крстић, Д. (1999). *Психолошки речник,* Београд: Савремена администрација.

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

Миочиновић, Љ. (2004). *Морални развој и морално васпитање,* Београд: Институт за педагошка истраживања.

Oser, F. & Althof, W. (1997). *Moralishe selbstbestimmung-Modelle der Entwicklung und Erziehung in Wertebereiche*. Sttutgart: Klett-Cotta.

Павићевић, В. (1974). *Увод у етику,* Београд: БИГЗ.

Pedagoška enciklopedija I i II, (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Поповић, Б., Ристић Ж. (1989). *Морална особа,* Београд: Просвета.

Поповић, Б. (1991). Обриси целовите моралне особе, Београд: Институт за педагошка истраживања, *Зборник* 23, 7–23.

Поповић, Б. (1992). Грешка у распарчавању у психологији морала, Београд: Институт за педагошка истраживања, *Зборник* 24, 62–76.

Ристић, Ж. (1995). Морална одговорност у стицању нових научних сазнања, у: *Моралност и друштвена криза*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 333–339.

Стојаков, С. (1995). Рефлексије друштвене кризе на систем моралних вредности у васпитању, у: *Моралност и друштвена криза,* стр. 175–183. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Strozewski, W. (1992). *W kregu wartosci*, Krakow: Wydawnictwo Znak.

Haste, H. (1993). Moral creativity and education for citizenship, *Creativity Research Journal,* 6 (1–20), 153–164.

Haydon, G. (2010). *Reason and virtues:* The paradoks of R. S. Peters on moral education. *Journal of Philosophy of Education,* 43, 173–188.

Шушњић, Ђ. (1995). Хришћанске вредности и норме, у: *Моралност и друштвена криза,* стр. 348–355, Београд: Институт за педагошка истраживања.

Drago J. Branković, Academy of Sciences and Arts of the Republika Srpska,
Ružica O. Pandurević Stojić, Primary School "*Sutjeska*", Modriča

MORAL EXAMPLES AND ROLE MODELS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Summary

The issue of moral examples is a new one in pedagogy, belonging to a group of issues that haven't been sufficiently elaborated or empirically investigated yet. We lack precise definitions and semantic interpretations of the basic concepts from this field (moral examples, moral role models, and moral ideals). From the methodological point of view, identifying role models, particularly their characteristics is a complex research question which is yet to be discussed in detail. This paper comprises the analysis of a certain number of theoretical problems and the presentation of an empirical study of moral role models on a sample of primary school students. The theoretical aspect of the paper includes the problems of subtlety of the process of choosing one's role models and holistic understanding of their characteristics. The research also includes statistical data about the degree of formation of children's role models and their characteristics, as well as the connection between role models' characteristics within one's family, within oneself, and within one's friends.

Keywords: *moral properties*, *moral examples*, *moral role models*, *moral ideals*, *holistic understanding*.

Drago J. Branković, Wissenschaftsakademie Republik Srpska
Ružica O. Pandurević Stojić, Grundschule „Sutjeska" Modriča

ETHISCHE VORBILDER DER GRUNDSCHÜLER

Zusammenfassung

Das Problem der Auswahl der ethischen Vorbilder ist eines der noch nicht genügend durchdachten und empirisch untersuchten Probleme in der neueren pädagogischen Wissenschaft. Es gibt keine genaueren Definitionen und semantischen Interpretationen von Grundbegriffen in diesem Gebiet (moralische Beispiele, moralische Vorbilder, moralische Ideale). Aus methodologischer Sicht ist die Identifikation der Vorbilder und ihrer Eigenschaften eine komplexe Forschungsfrage, über die zurzeit diskutiert wird. Den Inhalt dieses Artikels bilden

die Berücksichtigung einer Reihe theoretischer Probleme und die Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung der ethischen Vorbilder bei Grundschülern. Aus theoretischer Sicht wird betrachtet, wie die ethischen Vorbilder ausgewählt werden und wie ganzheitlich ihre Eigenschaften wahrgenommen werden. Im Rahmen der empirischen Forschung werden die Erkenntnisse über die Entwicklung der ethischen Vorbilder und ihrer Eigenschaften dargestellt, sowie die Verbindung zwischen Eigenschaften der ethischen Vorbilder und der Familienmitglieder, Freunde aus der Schule und sich selbst.

Schlüsselwörter: *moralische Eigenschaften*, *moralische Beispiele*, *moralische Vorbilder*, *moralische Ideale*, *holistische Darstellung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 373.23(497.11)"2001/..."
371.4МОНТЕСОРИ
Прегледни чланак • 617–628
Примљен: 30.9.2018.
Прихваћен: 15.11.2018.

Josip Đ. Ivanović,
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici Univerziteta u Novom Sadu

Aleksandar L. Nađ Olajoš,
Osnovna i srednja škola „Žarko Zrenjanin", Subotica

MONTESSORI PROGRAM U UVJETIMA GLOBALIZACIJE

Rezime. Svrha je ovog rada isticanje važnosti primjene metode rada Montessori programa u kontekstu društvenih, gospodarskih i kulturnih promjena koje je donio proces svjetske međuzavisnosti – proces globalizacije. Program predškolskog odgoja i obrazovanja dio je predškolskog programa i cjelokupnog programa obrazovanja koji se ostvaruje s djecom od jedne godine do početka škole. Realizacijom ovog programa potiče se razvoj sveukupne ličnosti djeteta, njegovih stvaralačkih sposobnosti, kreativnosti, formiranje vrijednosnih stavova i iskustava potrebnih za daljnje obrazovanje. Koristimo priliku da ukažemo na mjesto i značaj Montessori programa u procesu izgradnje kulturnog identiteta djeteta te mogućnosti za pronalaženje najbolje strategije u ekonomiji života u 21. stoljeću.

Ključne riječi: *globalizacija*, *Montessori program*, *predškola*, *vrtić*, *odgajatelj*.

UVOD

Globalizacija, kao što je poznato, nije samo ekonomski, već suvremeni društveni i kulturni fenomen koji intenzivno mijenja izgled suvremenih tokova društvenog života uopće (Giddens, 2003). Nemoguće je slijediti isti stupanj modernizacije, odnosno globalizacije društva u svim područjima i regijama svijeta. Sukladno tome treba slijediti i „putokaze" kritičkog vrednovanja tradicije, što podrazumijeva proces prevrednovanja tradicije u kontekstu suvremenog socijalnog života.

Polazeći od učenja američke građanske sociologije, koja stavlja težište na istraživanje mikroanalitičkih socijalnih odnosa kao vidljivih odnosa u društvenoj dinamici, dolazimo do dvostrukog tumačenja reguliranja socijalnog života:

– socijalni sustav uvjetuje promjene unutar socijalnih podsustava;

– putem socijalnih podsustava, kao socijalnih jedinica, uspostavlja se reguliranje svakodnevnog života ljudi i teži uređenju socijalnog sustava (Giddens, 2005).

Ova se uvjetovanost uglavnom manifestira preplitanjem, prožimanjem, nestajanjem i javljanjem izmijenjenih društvenih odnosa i uspostavljanjem vrijednosnog pluralizma. Pedagoški izazovi u poticanju ostvarivanja kulture socijalnog podsustava polaze od razvoja kulturnih kompetencija unutar predškolskog sustava odgoja i obrazovanja, potom prihvaćanja raznovrsnih vrijednosnih orijentacija u interdisciplinarnim tečajevima zastupljenim u nacionalnim strategijama u obrazovanju. Mladi naraštaji u ranijem dobu formiraju vlastite stavove prema samom sebi i najbližoj okolini, a razdoblje nakon ranog djetinjstva pogodno je za usvajanje etničkih stereotipa i predrasuda. Ukoliko predškolske ustanove ne započnu proces samoaktualizacije i samorealizacije, obrazovanje će biti sve manje produktivno. U velikoj domeni primjena Montessori pedagogija može kreirati društvo u kome se dijete promatra kroz potrebu izraženu težinom za akcijom kao i samom akcijom, a zadaća odgojitelja u okviru metode Marije Montessori jest da mu oslobađa puteve kojima će se moći ostvariti i samosaznati tim samoostvarivanjem (Montessori, 2006: 37–39).

OSNOVNE STAVKE MONTESSORI PEDAGOGIJE

Montessori pedagogija se najbolje razumijeva na temelju osnova Montessori programa koji je jedinstven na svim kontinentima prema Udruženju AMI (Association-Montessori Internationale). Organizacija sa sjedištem u Amsterdamu utvrdila je Montessori program s ciljem očuvanja, širenja i daljnjeg razvoja osnovnih ideja i načela zasnovanih na holističkom razvoju ljudskog bića. AMI organizacija pruža visoku kvalitetu nastave s obzirom na Montessori načela. Postoje i brojne druge institucije na međunarodnoj i lokalnoj razini koje podupiru Montessori pedagogiju. Mnoge od njih udružene su od 1991. godine, zajedno s Montessorijevim akreditacijskim vijećem za obrazovanje učitelja (MACTE) – Montrealskim programom za odobravanje programa obrazovanja učitelja. Montessori pedagogiju podučavaju AMI treneri ili pojedinci koji zadovoljavaju visoke kriterije MASTE za predavače. Udruga AMI odobrava određenu fleksibilnost programa različitim uvjetima pojedinih zemalja i otvorena je promjenama koje proizlaze iz tih razlika (www.montesori.org.rs).

Montessori pedagogija temelji se na osnovnim obilježjima reformne pedagogije, a u prošlom i ovom stoljeću pronašla je svoje mjesto i označila razvojne pravce u odgojno-obrazovnom procesu širom svijeta. Glavno je geslo te suvremene pedagoške metode sadržano u izreci: „Pomozi mi da to učinim sam". Prema njoj je Montessori model jedinstven i uvijek prepoznatljiv među drugim pedagoškim usmjerenjima. Ujedno je i načelo odgoja i obrazovanja svakoga djeteta kako bi se moglo razviti u samostalnu i samosvjesnu osobu, a zahtjevi koje postavlja pred nositelje odgojno-obrazovnog procesa odnose se na više ručnog rada i aktivnog učenja djece, više slobode i težnja za napuštanjem krute forme koja dijete stavlja u domenu pasivnog promatrača (Ivanović, Nađ-Olajoš, 2017).

Najveći doprinos pedagoške koncepcije Marije Montessori zasigurno je težnja da dijete bude aktivni član u procesu odgoja, kroz rad i poticanje djece na što veću samostalnost u radu te samovrednovanje. Pritom djeca već „od rođenja putem brojnih umnih aktivnosti izgrađuju svoj unutarnji, duhovni život" (Schafer, 2015: 13). Temeljno pedagoško načelo kojeg ona ističe upravo je poštovanje djeteta koje podrazumijeva da odnos između odraslih i djece nije hijerarhijski ustrojen, već se izrazito teži poštovanju dostojanstva djetetove ličnosti. Pritom je nastavnik ili odgajatelj partner u djetetovu samoodgoju koji razmišlja o samom djetetu, bodri ga i pomaže u punom razvoju njegove ličnosti. Montessori pedagogija ističe važnost toga da svijet oko sebe djeca percipiraju osjetilima i vlastitim iskustvom jer „ne koristiti se svojim osjetilima znači dopustiti da ona zakržljaju" (Seitz, Hallwachs, 1997: 43). Korištenjem osjetila pritom komuniciramo sa svijetom oko sebe i stvaramo veze i odnose s drugim ljudima. Spajanje odgoja osjetila i odgoja kretanja u jedinstvenu cjelinu za Mariju Montessori predstavlja kriterij za zdravi psihički, duhovni, tjelesni i društveni razvoj djeteta. Središnje načelo Montessori pedagogije odnosi se na slobodan izbor aktivnosti, teme, rada, podjele aktivnosti, vremena, materijala i dr. Dijete se može potpuno posvetiti nečemu samo ako je njegovo djelovanje slobodno i ako su mu materijali za rad dostupni. Sloboda pritom ne podrazumijeva da dijete smije raditi sve što hoće, već treba odrediti smislene granice „kao što kuća bez zidova nije kuća, tako sloboda bez granica nije sloboda" (Schafer, 2015: 127). Roditelji su pritom pomagači koji su uvijek tu za dijete ukoliko ono treba pomoć i podršku, ali još uvijek mu ostavljaju dovoljno prostora za samostalne aktivnosti kako bi ono raslo.

U središtu Montessori pedagogije je dijete. Svako dijete je dragocjena, jedinstvena osobnost koja se razvija prema njegovim sposobnostima i ritmu, dok s druge strane postoje prirodne razvojne potrebe i zakoni zajednički za svu djecu. Aktivnosti u dječjem vrtiću Montessori uglavnom su individualne, čime se ispunjava potreba za razvojem u skladu s vlastitim kapacitetima, ali postoje grupne aktivnosti u kojima svako dijete preuzima određenu ulogu. Potreba za kretanjem ispunjena je svakodnevnim kretanjem, preuzimanjem predmeta, nošenjem, rezanjem, dnevnim aktivnostima usmjerenim na brigu o sebi i njihovoj

okolini. Potreba za razvojem osjetila ostvaruje se pomoću posebnih didaktičkih materijala. Te vježbe uključuju usporedbu, povezivanje, analizu i zaključak. Svi ti procesi sastavni su dio procesa razmišljanja i razvoja inteligencije. Potreba za razvojem jezika ispunjava se pravilnim imenovanjem objekata, situacija i aktivnosti, čime se obogaćuje vokabular. Unutarnja osjetljivost dovodi dijete do odabira onog što je neophodno za razvoj, čineći ga osjetljivim na neke stvari, a za neke druge indiferentnim. Svojstva razdoblja posebne osjetljivosti su: univerzalnost, preklapanje, vrijeme ograničenja i perceptibilnost. Dijete bi trebalo dobiti priliku za poboljšanje ovih svojih svojstava (www.terminland.de/kinderland/extras.as).

OSOBNOST MONTESSORI PROGRAMA U SRBIJI

Nakon reformskih procesa obrazovanja u Europi, u Srbiji je 1996. godine definiran Nacionalni humanistički koncept predškolskog odgoja i obrazovanja. Osnovna obilježja su: integralni pristup u kome se naglašavaju obrazovni aspekti unutar holističkog pristupa, otvoreni sustav obrazovanja u kojem se dijete i ustanova shvaćaju kao otvoreni sustavi, diversifikacija programa koja je rezultat različitih potreba i interesa djece i roditelja. Analizirajući razvoj predškolskog odgoja u Srbiji, eksperti OESS-a i UNICEF-a 2001. godine procijenili su prednosti ove koncepcije ističući da je: izvršena kurikularna reforma na razini modela odgojno-obrazovnih programa, reguliran sustav stručnog usavršavanja uz manjkavost inicijalnog obrazovanja, integriran pristup njezi, odgoju i obrazovanju, decentraliziran sustav financiranja... Sljedeći opće tendencije razvoja, posebno diversifikaciju modela programa i modela institucija radi konkurencije kvalitete u djelatnosti predškolskog odgoja, u Srbiji je započet proces uvođenja i razvijanja Montessori sustava. Početno obrazovanje i praćenje sudionika realizirani su u organizaciji stručnjaka mađarske udruge Montessori u Budimpešti. Na razini privatnog sektora, Montessori školica „Pitagora" u Beogradu, temelji se na „buđenju" želje za učenjem, zadovoljavanju radoznalosti, izgrađivanju koncentracije djeteta, razvijanju radnih navika i samopouzdanja. Ciljevi se ostvaruju putem vježbi praktičnog života, senzorno-perceptivnih vježbi, vježbi iz matematičkog i jezičnog područja, aktivnosti, vježbi i pokusa iz prirodnih znanosti, povijesti, zemljopisa, aktivnosti iz umjetničkih domena. Početna edukacija ostvarena je u Londonu, te ovaj Montessori program nosi obilježje engleskog pristupa Montessori učenju. Na razini nevladinog sektora Montessori program je uvođen kroz rad Montessori školica CSR (od 2000 do 2003. godine u sklopu projekta „Buđenje") u 10 Montessori škola u Srbiji. Projektom je upravljao obrazovni tim CSR (Catholic Relief Services, kasnije Centar za obrazovanje kvalitete, Beograd). Jedan od ciljeva projekta bio je adaptacija bazičnog Montes-

sori programa Opera Nacionale sukladno nacionalnoj koncepciji predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pešić i suradnici (1996) vodili su proces adaptacije putem pedagoško akcijskog istraživanja. Predmetom istraživanja bilo je utvrđivanje i mijenjanje postojeće pedagoške prakse u ostvarivanju modela Otvorenog Montessori programa. Model Otvorenog Montessori programa definirao je teorijski okvir, pružio jasnu orijentaciju praktičarima u oblikovanju života u odgojnoj skupini djece, pojasnio značaj razumijevanja djeteta, učenja i poučavanja, kao i razvijanja vlastitih sredstava analize pomoću kojih će procjenjivati svoj rad i tragati za vlastitom motivacijom. Model dalje razvija Montessori okruženje za učenje; razrađuje sfere djelovanja, učenja i poučavanja unutar Montessori filozofije, funkcije obitelji i lokalne zajednice. Standardi organizacije, prostora, opreme kadra i drugog igrovnog materijala sastavni su dijelovi Otvorenog programa, nastali tijekom procesa adaptacije Montessori programa. Na razini državnog sektora, uvođenje i razvijanje Montessori učenja u Srbiji odvijalo se u predškolskoj ustanovi „Naša radost" u Subotici (2003–2006), u dječjem vrtiću „Neven". Ova je predškolska ustanova 2005. godine obilježila 160 godina postojanja te je ta dugogodišnja tradicija razvila uvjete za otvorenost za promjenu, kvalitetu i sigurnost. Otvorenost za promjene uvjetovala je i odgovor na izazov razvijanja autentičnosti Montessori programa u otvorenom programu dječjeg vrtića „Neven". Otvoreni Montessori program predstavlja jednu koncepciju učenja i poučavanja, obrazovanja i odgoja predškolske djece unutar Montessori metoda i suvremene humanističke koncepcije razvoja djeteta. Nastao je na temelju trogodišnjeg tehničko-akcijskog istraživanja procesa razvijanja državnog dokumenta *Osnova programa predškolskog odgoja i obrazovanja.* Temeljnim opredjeljenjima ovih koncepcija, procesom akcijskog istraživanja, transformirana je odgojna praksa i autentični program djece, odgojitelja i roditelja dječjeg vrtića „Neven". Rezultat istraživanja je otvoreni Montessori program koji se u realnom kontekstu ostvaruje, potvrđuje, opovrgava, dograđuje i mijenja. To je program čije je jedno od glavnih obilježja životnost, mjesto zajedničkog življenja djece i odraslih, u kome dijete pribavlja neposredna različita životna iskustva te se unose stalne promjene i razvija se dalje, sukladno rezultatima kritičke refleksije.

Sastavni dijelovi Otvorenog Montessori programa su: teorijska zasnovanost programa, opći ciljevi, otvoreni Montessori ambijent, Montessori odgajatelj, sfere djelovanja i spoznaja, Montessori vrtić – proširena obitelj u lokalnoj zajednici, pedagoška organizacija i struktura odgojno-obrazovnog rada, pedagoška dokumentacija, portfolio i evaluacija osoblja, didaktički materijali (Pašić i sur., 1996).

Paralelno s ovim akcijama stvarala se i realna osnova i atmosfera za formiranjem Montessori društva Srbije 2004. godine sa sjedištem u Subotici, u Montessori vrtiću „Neven". Djelovanje Montessori društva usmjereno je na

popularizaciju ideja Marije Montessori u radu s predškolskom i školskom djecom, organiziranje stručnog usavršavanja Montessori odgajatelja, pedagoga i drugog stručnog kadra, koordiniranje i sinkroniziranje akcija postojećih Montessori vrtića u Srbiji i povezivanje s Montessori asocijacijama u svijetu (dostupno na: www.montesori.org.rs).

Dječji vrtići u Srbiji koji rade prema Montessori programu – osnovne odlike

Montessori vrtić „Meda"

Montessori vrtić „Meda" osnovan je 2005. godine sa sjedištem u Beogradu, a program je potvrdilo Ministarstvo prosvjete i znanosti Republike Srbije. Odgojno-obrazovni rad s djecom organiziran je u tri cjeline.

Jaslice: od 1. do 3. godine. Odgojno-obrazovni rad s djecom jasličke dobi odvija se u maloj skupini od osmero djece, s njima radi medicinska sestra, licencirani Montessori odgojitelj. Program se kreira pojedinačno u odnosu na dob i razvojne karakteristike svakog djeteta pojedinačno.

Dječji vrtić: od 3. do 6. godine. Obrazovni se rad provodi metodom Montessori u praktičnom, osjetilnom, matematičkom, jezičnom i kozmičkom središtu. Djeca rade individualno u skladu sa svojim tempom razvoja i jedinstvenim stilom učenja. Uz ovaj program, dodatni programi predstavljaju niz tematskih radionica na svim područjima razvoja djece.

Priprema za školu. Program je usklađen s pripremnim predškolskim programom koji je sastavni dio Općih načela odgojno-obrazovnog programa – novi podzakonski dokument. Po završetku ovog programa, Zaklada će izdati certifikate koji su potrebni za upis u prvi razred osnovne škole. Predškolska djeca također sudjeluju u programu Montessori, u svim radionicama, ali imaju i zaseban oblik rada sa svojim odgajateljem unutar male skupine kada rade u jezičnom, matematičkom i znanstvenom centru (www.scribd.com/tasijana/d).

Montessori vrtić „Pitagora"

Cilj obrazovanja djeteta u ranom djetinjstvu ne bi trebao biti zatrpavanje djeteta podacima, već buđenje želje za učenjem, zadovoljavanje radoznalosti i izgradnja koncentracije, radnih navika i samopouzdanja. Program rada u školici „Pitagora" upravo proizlazi iz navedene filozofije i metode rada Montessori. Program stoga obuhvaća sljedeće aktivnosti: vježbe iz područja praktičnog života, vježbe iz senzornog područja, aktivnosti iz jezičnog područja, vježbe iz matematičkog područja aktivnosti, vježbe i pokusi iz prirodnih znanosti i povijesti.

Cilj aktivnosti iz jezičnog područja je upoznavanje djeteta s oblikom slova i pripremama za proces čitanja (idući postupno od prepoznavanja oblika pisma, preko čitanja najprije kraćih dvoslovnih i troslovnih riječi, do čitanja dužih riječi). Zatim su obuhvaćene pripreme za proces pisanja (priprema ruke pomoću posebnog materijala), a također i vježbe u sastavljanju kraćih riječi i rečenica (pomoću pokretne abecede). Ciljevi jezičnih aktivnosti su također i obogaćivanje rječnika i poticanje čitanja, kao i uvođenje djeteta u osnove gramatike (vrste riječi). Sjedenje i pričanje „u krugu" i razne jezične igre također su dio ovih aktivnosti (Nikolić, Tošović, 2005).

Montessori vrtić „Neven"

Montessori vrtić „Neven" je organizacijska jedinica predškolske ustanove „Naša radost" u Subotici u kome se ostvaruje i razvija Otvoreni Montessori program. On predstavlja jednu koncepciju učenja i poučavanja, obrazovanja i odgoja predškolske djece u okviru Montessori metoda i suvremene humanističke koncepcije razvoja djeteta (Marković, 2006). Organizacija odgojno-obrazovnog procesa, odnosno organizacija rada odgojnih skupina jest sljedeća:

– jedna skupina radi Otvoreni Montessori program na mađarskom jeziku,
– jedna skupina radi i mađarski i srpski jezik istovremeno,
– jedna skupina radi samo na srpskom jeziku (Marković, 2006).

MONTESSORI ODGOJITELJ

Montessori odgojitelj ima jasnu ideju da se djetetu ne daju gotova znanja o osobama, stvarima, predmetima i pojavama. Svjestan je radikalne promjene u kojoj je aktivna uloga odgojitelja, kao subjekta poučavanja i kontrole, premještena na aktivnu ulogu djeteta. Montessori odgojitelj razvija:

– sposobnost promatranja ponašanja djeteta
– interakcije među djecom te djece i okruženja
– analizira korištenje materijala koji je uvijek otvoren za nova iznenađenja
– poštuje vrijeme i ritam učenja povezan s razlikama i individualnim varijacijama
– mjeri izravnu intervenciju i priprema uvjete za učenje u manjim skupinama ili frontalnim aktivnostima (Marković, 2006).

Prije nego uoči usmjeravanje pažnje djeteta na materijal, odgojitelj koristi različite načine vanjske motivacije, stvara toplu i opuštenu atmosferu u aktivnostima koje imaju prvenstveno zabavno obilježje. U razdoblju kada dijete počinje pokazivati zanimanje za materijale, odgojitelj se povlači i ulazi u sjenu. Montes-

sori odgojitelj izravno poučava – uređenje o oblikovanju okoliša, izboru novog okruženja za učenje, njegovoj strukturi; predlaže zajedničke akcije za izgradnju, ponavljanje, produbljivanje iskustava; u tijeku individualiziranog učenja, izvodi prezentaciju vježbe, prati proces rada, ponavljanje, prestanak zanimanja i javljanje novoga; bilježi pojedinačna dostignuća i analizu zaključivanjem potrebnih pedagoških intervencija; u učenju u manjoj skupini podržava nezavisni izbor; on je inicijator, informator, posrednik i partner u konstruktivnoj razmjeni –„djeci ostavljaju čaroliju otkrića". Montessori nastavnik ima konstantan profesionalni razvoj i na kraju osjeća radost stvaranja – uči uživati (Marković, 2006: 12).

SVOJSTVA MONTESSORI PROGRAMA U HRVATSKOJ

U Hrvatskoj prije pedeset godina nije bio omogućen pluralizam u obrazovanju, a sve institucije organizirane su prema jedinstvenoj državnoj pedagogiji. Državne ustanove i vrtići u Hrvatskoj u procesu su mijenjanja. Pedagoške ideje pedagoga reformske pedagogije i danas privlače pažnju učitelja, odgojitelja i roditelja u traganju za primjerenim pedagoškim rješenjima za djecu koja će živjeti u 21. stoljeću. Na ovom popisu pedagoških ideja u Europi, ideje Marije Montessori zauzimaju visoko mjesto. Ugledajući se na Europu, Hrvatska razvija koncept implementacije Montessori ideja u državne institucije. To se može postići dodatnim obrazovanjem odgojitelja i nastavnika i pronalaženjem donatora za opremu prostora u kojem će se djeca obrazovati prema idejama Marije Montessori.

Jedan program ostvaren je uz pomoć austrijskih Montessori pedagoga, a u tijeku su i neki programi koje organiziraju hrvatski stručnjaci okupljeni u Montessori udruženja odgojitelja i učitelja. Postavlja se pitanje: što bi hrvatski nacionalni dječji vrtići mogli preuzeti ili „učiti" iz Montessori pedagogije u Europi? Valja napomenuti da je Montessori pedagogija u položaju didaktičkog odgoja usmjerenog na djecu od samog početka, tj. više od 100 godina (www.hrmdrustvo.hr). Montessori pedagogija i njena metoda obrazovanja utječu na razvoj pedagoške ideje u Hrvatskoj, a radove o tome proučavali su čuveni hrvatski pedagozi (Lj. Kraičić, 1912., D. Trstenjak, 1916., J. Demarin, 1929) koji nam prenose prve spoznaje o Montessori pedagogiji.

Prvu Montessori ustanovu u Hrvatskoj otvorila je 1934. godine u Zagrebu grofica Dedee Vranyczany, koja je pohađala edukaciju Montessori pedagogije u Londonu 1933. godine. Isto tako je poznato da je Vera Stein-Erlich, pedagoginja, antropološkinja, psihologinja i sociologinja radila po Montessori metodi i 1934. izdala knjigu pod nazivom „Metoda Montessori u školi", koja čini cjelinu s još tri knjige. Valja reći da su i odgojitelji vrtića u Veloj Luci na otoku Korču-

li, sestre dominikanke Terezija Didaković i Paula Grandov, proučavale Montessori pedagogiju i primjenjivale je od 1935. do 1941. u svom pedagoškom radu s djecom predškolske dobi. Pojavom političkih promjena u Hrvatskoj, nakon Drugog svjetskog rata, prevladao je socijalistički pristup u odgoju i obrazovanju, dok primjene alternativnih pedagogija bivaju zabranjene. Promjenama i uspostavom demokratske vlasti 90-ih godina u Republici Hrvatskoj stvorene su pretpostavke za razvoj djelatnosti koja sadržaj svoga rada najprije vidi u djetetu i njegovim razvojnim i prirodnim potrebama.

Osnovno načelo odgoja, kako u svijetu, tako i kod nas, jest ideja pedagoškog pluralizma, razvoj slobodne volje i odsustvo svake indoktrinacije. Ovakav odnos prema odgoju i obrazovanju otvara vrata suvremenom trenutku razvoja Montessori pedagogije u Republici Hrvatskoj, koji započinje 1991. godine otvaranjem prve privatne „Dječje kuće" u Splitu. Danas Montessori program provodi mnogo vrtića u Hrvatskoj, a 2003. je otvorena Osnovna Montessori škola barunice Dedee Vranyczany. Montessori pedagogija danas djeluje na temeljnom principu emancipacije djeteta kao osobe. To se ostvaruje uvažavanjem djetetovih potreba kao i vrednovanjem njegovih sposobnosti i napredovanja u sazrijevanju. Specijalno za potrebe djeteta treba pripremiti okolinu u kojoj ono boravi, pribore koji zadovoljavaju pedagoška i didaktička načela koja je osmislila Marija Montessori. Odgojitelji koji realiziraju program i valoriziraju napredak što ga djeca ostvaruju u svom razvoju imaju vrlo važnu ulogu. Posebna se pozornost posvećuje djeci s posebnim potrebama i razvojnim teškoćama. Ovi standardi koje je Montessori sama postavila sačuvali su svoju aktualnost sve do danas (www.hrmdrustvo.hr).

ZAKLJUČAK

Opći zaključak o primjeni Montessori metode u Srbiji sadržan je u sljedećem: da se Srbija još uvijek rukovodi tradicionalnim principima i načelima odgoja čime osigurava kvalitetu i stabilnost obrazovanja. Međutim, mogućnost korištenja novih programa, kao što je Montessori metoda, osigurava veći stupanj uključivanja djece u tjednu realizaciju odgojno-obrazovnog programa. Utemeljenost programa na interesu i većem stupnju kreativnog uključivanja same djece, u određenoj mjeri korigira centralizirani statički model reguliranja obrazovanja i osigurava njegovo dinamiziranje u većoj mjeri.

S druge pak strane, karakteristika obrazovnog sustava u Hrvatskoj jest njegova decentralizacija, što omogućava svim predškolskim ustanovama i vrtićima u državi da rade po metodi Marije Montessori. U europskim zemljama, tvorci obrazovnog sustava opredijelili su se za unificirani jedinstveni sustav obrazo-

vanja na teritoriju cijele države. Jedino je u Vojvodini i jednim dijelom u Beogradu zaživio ovaj model odgoja Marije Montessori. Programiranje rada u vrtićima koji rade po Montessori programu u Hrvatskoj izvršen je na kvalitetan i sveobuhvatan način. Metodske jedinice su detaljnije isplanirane, međusobno povezane, logički odabrane, ovisno od razdoblja kada se obrađuju uz danu slobodu odgojiteljima za njihovo prilagođavanje uzrastu djece i njihovoj osposobljenosti za praćenje i sudjelovanje u realizaciji programa. Program u Srbiji daje se u jednostavnijem obliku i pogodniji je za praćenje realizacije i evaluacije djece. Program u Hrvatskoj i Srbiji pokriva sva područja obrazovnog rada i sve aspekte razvoja. Podržavajući metodu Marije Montessori djeca se potiču na znanstveno istraživanje, razumijevanje, logičko razmišljanje, razumijevanje životnih procesa, zemljinih procesa, obrazaca, ciklusa i promjena, a unutar društvenih znanosti zastupljen je građanski odgoj i ekonomija. Cijeli program u Srbiji jest pragmatičniji, dok u Hrvatskoj odgojitelji više obraćaju pažnju na kreativnost i igre mašte. U realizaciji programa izuzetna se pažnja posvećuje djeci čiji materinski jezik i jezik kojim se govori u obitelji nije srpski ili hrvatski, tako da se sve aktivnosti odvijaju na svim ostalim jezicima. Takav je, primjerice, slučaj u graničnim područjima kao što je Subotica, gdje se program provodi na mađarskom. U tom se pogledu u Hrvatskoj postupa vrlo dosljedno i ustrajno, onako kako je država propisala i u punoj suradnji s roditeljima, kojima se u tom smislu, na početku školske godine, upućuje poziv u pisanoj formi.

Provedba Montessori programa u dječjim vrtićima osigurava djeci boravak u sobama dizajniranim, prilagođenim i uređenim za djecu predškolske dobi. Kada se spomene Montessori, prvo na što se pomisli jest didaktički materijal. On je u vrtićima u Hrvatskoj raznovrsniji i bogatiji, mogućnosti razmjene iskustava između skupina su veće, zajedničke aktivnosti i priredbe s djecom na cjelodnevnom boravku maksimalno angažiraju svu djecu čime se postižu bolji rezultati, programi se temelje na svlađavanju materijala kroz igru i zabavu, što je pedagoški govoreći, adekvatnije. Prvi pokušaji promjene odgojno obrazovnog sustava u Hrvatskoj dogodile su se zakonskim izmjenama koje su omogućile organizaciju privatnih vrtića i ponudile programsko-pedagoška rješenja.

Što se tiče uspoređivanja programskih sadržaja u području razvoja govora u Srbiji i Hrvatskoj, možemo slobodno reći da vrtići u jednoj i u drugoj zemlji pridaju veliku važnost napredovanju djece u ovom području. Jedina je razlika što odgojitelji u Hrvatskoj, vodeći se iskustvima europskih zemalja, kroz nove programe kao što je Montessori, osmišljavaju takve aktivnosti gdje se djeca samostalnije i bez velike pomoći odgojitelja uče upoznavanju pisma, početnom čitanju i pisanju, komunikativnim sposobnostima, dok se u Srbiji tomu pristupa na tradicionalniji način. U Hrvatskoj se, dakle, naglasak stavlja na sam proces, dok je u Srbiji za nastavnike važan samo konačni rezultat.

Literatura

Avramović, Z. (2006). *Kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bek, U. (2001). *Rizično društvo – u susret novoj moderni*. Beograd: Filip Višnjić.

Гидденс, Э. (2003). *Социология.* Москва: Едиториал УРСС.

Gidens, E. (2005). *Odbegli svet – kako globalizacija preoblikuje naše živote*. Beograd: Stubovi kulture.

Ivon, H., Krolo, L., Mendeš, B. (2011). *Pedagogija Marije Montessori – poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma* – Znanstvena monografija. Dječji vrtić Montessori dječja kuća. Split: Udruga Montessori pedagogije.

Ivanović, J., Nađ-Olajoš, A. (2017). Pluralizam pedagoških koncepcija u suvremenoj nastavi, u: *Zbornik radova naučnih konferencija Učiteljskog fakulteta na mađarskom jeziku*. str. 232–246, Subotica: Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku.

Marković, M. (ur.) (2006). *Otvoreni Montessori program u Montessori vrtiću Neven*. Subotica: Predškolska ustanova „Naša radost".

Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.

Nikolić, D., Tošović, K. (2005). *Ovo je moja školica – metoda Montesori na primeru školice Pitagora*. Beograd: DN Centar.

Pešić, M., Kostić, M. (1996). Programi predškolskog obrazovanja u svetu: Kvebek, Japan. *Prosvetni pregled*. Beograd: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.

Pravilnik o opštim Osnovama predškolskog programa, od 03. 10. 2006. godine, objavljen u „Prosvetnom pregledu", specijalni broj 12.

Rosić, T. (2008). *Metodika razvoja govora, izabrani tekstovi*. Jagodina: Pedagoški fakultet u Jagodini.

Josip Đ. Ivanović
University of Novi Sad, Teacher Training Faculty in the Hungarian Language in Subotica

Aleksandar L. Nađ Olajoš
Primary and Secondary School "Žarko Zrenjanin", Subotica

THE MONTESSORI METHOD IN THE AGE OF GLOBALISATION

Summary

The aim of this paper is to underline the importance of the Montessori Method implementation in the context of social, economic and cultural changes brought about by the process of interdependence on a planetary scale – globalisation

process. The program of preschool education is part of a comprehensive program of education for children between the ages of one and school age. Realisation of this program stimulates the overall development of the child's personality, his creativity, and formation of the core attitudes and experiences necessary for further education. We use this opportunity to point out the position and importance of the Montessori Method in the process of building the child's cultural identity and the possibilities of finding the best strategy in the circumstances surrounding one's life in the 21st century.

Keywords: *globalisation*, *Montessori Method*, *preschool*, *kindergarten*, *preschool teacher*.

Josip Đ. Ivanović
Fakultät für Lehrkräfte Subotica, Universität Novi Sad

Aleksandar L. Nađ Olajoš
Grund- und Sekundarschule „Žarko Zrenjanin“ Subotica

MONTESSORI-PROGRAMM IN DEN BEDINGUNGEN DER GLOBALISIERUNG

Zusammenfassung

Der Zweck dieses Artikels ist es, die Bedeutung der Arbeitsweise von Montessori im Kontext sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Veränderungen hervorzuheben, die durch den Prozess der globalen Interdependenz – den Prozess der Globalisierung – hervorgerufen sind. Das Vorschulprogramm der Erziehung und Ausbildung ist ein Teil des gesamten Ausbildungsprogramms, das mit den Kindern im alter von einem Jahr bis zum Schulanfang durchgeführt wird. Die Verwirklichung dieses Programms fördert die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Kindes, seiner Schaffungsfähigkeiten und seiner Kreativität, sowie die Bildung wertvoller Einstellungen und Erfahrungen, die für die Weiterbildung benötigt sind. Wir nutzen die Gelegenheit, auf den Platz und die Bedeutung des Montessori-Programms für den Aufbau einer kulturellen Identität eines Kindes hinzuweisen und die Möglichkeit, die beste Strategie im Lebensstil des 21. Jahrhunderts zu finden.

Schlüsselwörter: *Globalisation*, *Montessori-Programm*, *Vorschule*, *Kindergarten*, *Erzieher*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 373.211.24(497.16)
373.2.214
Прегледни чланак • 629–646
Примљен: 10.10.2018.
Прихваћен: 13.12.2018.

Veselin V. Mićanović i Tatjana L. Novović
Univerzitet Crne Gore – Filozofski fakultet u Nikšiću

PROBLEMI PRIMJENE INTEGRISANOG PRISTUPA U REALIZACIJI PROGRAMSKIH CILJEVA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA IZ VIZURE VASPITAČA

Rezime. Inovativni modeli rada zahtijevaju kompleksniji pristup realizaciji programskih ciljeva pa često budu zapostavljeni ili improvizovani u radu. Integrisani pristup jedan je od inovativnih modela koji je izuzetno zahtjevan kako u procesu planiranja, tako i u procesu organizacije i realizacije istog u radu sa djecom. Cilj rada je da identifikuje probleme iz ugla vaspitača koji otežavaju i/ili sprečavaju primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva na predškolskom uzrastu. Za uzorak smo uzeli dvije fokus grupe od po 10 vaspitača iz dvije predškolske ustanove u Crnoj Gori. Fokus grupe su se razlikovale po stepenu stručne spreme. Istraživanje pokazuje da je integrisani pristup zastupljeniji u radu vaspitača sa visokom stručnom spremom nego kod vaspitača sa višom stručnom spremom, te da postoje objektivno prisutni činioci koji u velikoj mjeri otežavaju i/ili onemogućavaju primjenu integrisanog rada u vrtiću, te da se sistemskim sagledavanjem dati problemi mogu riješiti i rad učiniti značajno produktivnijim.

Zaključci do kojih smo došli ukazuju da je neophodno stvoriti optimalne uslove za integrisanu realizaciju programskih ciljeva i organizovati stručno usavršavanje vaspitača kako bi oni na što kvalitetniji način pristupili primjeni integrisanog pristupa u praksi.

Ključne riječi: *integrisani pristup*, *programski ciljevi*, *dijete*, *vaspitač*, *vrtić*.

UVOD

Integrisani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu podrazumijeva funkcionalno povezivanje i usklađivanje vaspitno-obrazovnih oblasti i programskih sadržaja koji su slični ili se međusobno dopunjuju u realizaciji planiranog cilja. To znači da poznavanje materije jedne oblasti vaspitno-obrazovnog rada doprinosi i pomaže kvalitetnijem usvajanju sadržaja druge vaspitno-obrazovne oblasti. Funkcionalne sposobnosti djece se razvijaju kroz sticanje funkcionalnih znanja u integrisanim aktivnostima vaspitno-obrazovnog rada. Ovakav model rada teži čvršćoj povezanosti različitih vaspitno-obrazovnih područja bez jasno prepoznatljive granice u realizaciji planiranih ciljeva i sadržaja, a znanja koja se usvajaju i primjenjuju u različitim situacijama postaju trajnija i primjenljivija. Međutim, problem mnogih obrazovnih sistema je u tome što ne poklanjaju pažnju ovakvoj organizaciji rada i realizaciji predviđenih ciljeva i sadržaja. Organizacija vaspitno-obrazovnog procesa i pospješivanje interesovanja vaspitača za planiranje integrisane realizacije programskih ciljeva kroz adekvatne aktivnosti u velikoj mjeri zavise od raspoložive nastavne tehnologije (Mićanović, 2013).

Dakle, kvalitetno osmišljene integrisane aktivnosti povezuju programske ciljeve različitih oblasti i područja, pri čemu djeca predškolskog uzrasta stiču funkcionalnija znanja o nekom fenomenu koji se ne posmatra izolovano, kroz prizmu jedne vaspitno-obrazovne oblasti. Mogućnost da se neki vaspitno-obrazovni pojam sagleda sa raznih strana doprinosi uspješnijem transferu znanja, a pri tome podstiče i razvija stvaralačko mišljenje i omogućuje kvalitetnije razvijanje istog.

Savremeni pristup organizaciji aktivnosti u vrtiću je razvojnog karaktera i kao takav ne propisuje stroga uputstva koja treba doslovce primijeniti, kao što je to bio slučaj s tradicionalnim programom, već se daje veća sloboda vaspitaču da planira aktivnosti po dječjoj inicijativi (Petrović-Sočo, 2007). Osnovu za dječju inicijativu upravo daje integrisani pristup kroz tematske cjeline. Tematsko povezivanje pomaže djeci da potpunije razumiju stvarnost i svijet koji ih okružuje i razviju svijest o postojanju nekog problema ili teme koja ih zanima, a vaspitač treba da razvije mrežu aktivnosti koja će uključiti sva područja rada sa kojima je data tema povezana. Aktivnosti sa zajedničkom temom organizuju se u okviru različitih centara aktivnosti i prilagođene su odgovarajućim područjima učenja. Svrha ovakvog integrisanja je da se pomogne djeci da razvijaju svijest o različitim aspektima problema koji se izučava. Cilj je omogućiti lični dječji angažman u istraživanju i razviti kod djece želju za istraživanjem i učenjem.

Znanja i vještine koje djeca stiču su funkcionalno i logički povezani bez bojazni da sadržaj jedne vaspitno-obrazovne oblasti u potpunosti bude izdvojen i

nepovezan sa sadržajima i ciljevima ostalih oblasti. Naravno da ne treba težiti da se po svaku cijenu sve tematske cjeline integrišu, već integrisani pristup treba planirati i realizovati tamo gdje je to moguće i gdje će njegov efekat biti uspješniji. Ono što integrisani pristup karakteriše i izdvaja od drugih pristupa jeste što on jednom linijom presijeca više vaspitno-obrazovnih ciljeva, povezivajući različite segmente kurikuluma u smislenu cjelinu koja se fokusira na jednu širu oblast iz različitih vaspitno-obrazovnih područja. Integrisani pristup kroz intelektualni, društveni, emocionalni i estetski razvoj podržava cjelovit razvoj djeteta, ne apostrofirajući samo izdvojene, uglavnom kognitivne, segmente ličnosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2007: 148). Koncept integrisanog pristupa nije izolovan od drugih oblika aktivnosti, već naprotiv, u sebi ujedinjuje druge modele aktivnosti, kao što su učenje otkrivanjem, istraživanjem, učenje kroz igru, problemsko učenje, kooperativno, iskustveno učenje, kao i manipulisanje različitim didaktičkim materijalima. Osnovna namjera je sticanje znanja koje se zasniva na dječijoj aktivnosti, a ne na podučavanju, odnosno integrisani pristup je više usmjeren na sam proces sticanja znanja, a ne samo na krajnji proizvod. Prostorno okruženje često nije zadovoljavajuće i ne omogućuje izbor različitih materijala koji imaju potencijal za integrisanje aktivnosti, za interakciju i saradnički pristup rješavanju problema (Fields & Boesser, 1988). Prostor za učenje bi trebalo da bude funkcionalan i primjeren metodama rada koje koristi vaspitač (Kyriacou, 2001: 121).

Pod pritiskom tehnološkog razvoja i savremenog društva moramo biti svjesni činjenice da danas djeca mnogo brže dolaze do informacija putem filma, interneta, putovanja itd. Glavni zadatak vaspitača je da djecu pravilno usmjeri kako da koriste te informacije, da ih povezuju sa prethodnim znanjima i stvaraju uopštenu sliku, jer time postižu bolje razumijevanje stvarnosti koja ih okružuje. Tradicionalni pristup je neproduktivan jer ne motiviše ni djecu ni vaspitače i konzervativno djeluje u radu (Jensen, 2003: 104). Iz tog razloga treba da se primjenjuju različite metode i oblici rada, jer je potrebno da aktivnosti budu racionalne, zanimljive, kreativne i efikasne kako bi djeca iz njih nosila funkcionalnija znanja i umijeća. Za većinu vaspitača holističke metode i integrisana organizacija uključuje rad na način za koji oni nisu profesionalno pripremljeni. Prema tome, vaspitačima treba obezbijediti stručno usavršavanje koje će ih osnažiti da postanu kompetentni za uvođenje inovativnih postupaka i metoda u svoju svakodnevnu radnu praksu, jer „u procesu prevođenja sa praktičnog na simboličko iskustvo integrisano učenje ima značajnu ulogu. U tom procesu je važno posredovanje vaspitača u prevođenju spontanih iskustava u sistematizovana iskustva. Zadatak vaspitača je da prvo obezbeđuje što više situacija u kojima će deca integrisano učiti, a onda da kroz diskusiju sa decom planirane aktivnosti spontanog iskustva povezuje u konstruisano iskustvo. Integrisano učenje ne treba izjednačavati sa podučavanjem u kome se vrši korelacija aktivnosti i sadržaja. Ovakvo

podučavanje je povezano sa problemskim podučavanjem i podučavanjem podsticanja kooperativnog učenja. Integrisano učenje postaje smisleno u odnosu na pristup rešavanju problema, jer se polazeći od ličnih iskustava kao polazišta, ali i kroz razmenu sa drugim osobama i okruženjem, dolazi do uopštenijeg razumevanja problema" (Stojanović & Bogavac, 2016: 117–118).

Kvalitetno planiran integrisani pristup u vrtiću treba da pokriva sva područja dječjeg razvoja kako bi adekvatno odgovorio prirodi razvoja djeteta. Integrisanje srodnih sadržaja i tema pomaže holistički, cjelokupni dječiji razvoj. Obično se u zamjerkama ovom pristupu ističe da kod djece ne može razviti bitne predmetne – specifične vještine, ali to na ovom uzrastu nije ni cilj, jer dijete svijet doživljava u globalu. Vaspitač ima mogućnost da integriše sadržaje na različite načine, vodeći računa da predviđeni plan i program bude realizovan, a da planirane aktivnosti vode ostvarenju definisanog cilja i zadataka. Sadržaji učenja treba da proizilaze iz različitih programskih ciljeva sa zajedničkom temom koja djecu zanima. Brojna istraživanja su pokazala da je intrinzična motivacija jedan od glavnih pokretača djetetovog razvoja. Stoga bi bilo poželjno da se uravnoteže činjenična znanja sa interesima djeteta. Znanja stečena na takav način su mnogo kvalitetnija, jer se izgrađuju praktičnom primjenom na način i u kontekstu koji za djecu ima smisla. Integrisani pristup preporučuje i međusobno druženje djece različitog uzrasta i sposobnosti, jer tako djeca razvijaju interakcijske vještine i uče kroz međusobnu saradnju. Vrijeme koje je predviđeno za određenu aktivnost treba da bude fleksibilno raspoređeno. Odluku o vremenskom trajanju aktivnosti donosi vaspitač zavisno od uzrasta. Sve ovo zahtijeva veću angažovanost i pripremu vaspitača, razvijenu profesionalnu kompetenciju za rad, materijalno-tehnička sredstva, što najčešće predstavlja problem za izvođenje integrisanog pristupa.

Ukoliko vaspitač ima želju i zainteresovan je da integriše programske ciljeve, neophodna mu je pomoć u vidu prilagođavanja rasporeda i didaktičkog materijala. Zato je potrebno uključivanje više vaspitača u rad. U tom slučaju treba uraditi raspored aktivnosti za djecu i vaspitače koji će se raditi po principu integracije, zbog specifičnosti njenih potreba (Spremić, 2007: 77). Da bi integrisanje programskih ciljeva bilo prihvaćeno od strane vaspitača, da bi se organizovalo i realizovalo, neophodno je dodatno motivisati zasposlene u predškolskim ustanovama. Sredstva za dodatnu motivaciju moguće je obezbijediti animirajući lokalnu, ali i širu društvenu zajednicu.

Vaspitno-obrazovna praksa pokazuje da se često vaspitno-obrazovni rad realizuje na tradicionalan način, gdje još uvijek dijete ima pasivnu ulogu i gdje vaspitač dominira. Primarni razlog za ovakvo stanje je inertnost i nespremnost vaspitača da prihvate inovativne modele kao bazične i svakodnevne potrebe vaspitno-obrazovnog procesa (Radojičić, 2011: 370). Tradicionalni pristup realiza-

ciji aktivnosti uči djecu činjenicama, i to tako što znanja dijeli u pojedinačne oblasti koje nemaju dodira jedne sa drugima, pa je logično da ne može da pripremi i osposobi djecu za savremeni svijet koji se transformiše velikom brzinom. Suprotno navedenom, vaspitač bi trebalo da posmatra dječje aktivnosti u centrima, te u skladu sa zapažanjima, dopunjuje i rearanžira materijale u njima i u slučaju opadanja dječjeg interesovanja otvara nove centre interesovanja (Miljak, 2009). Kroz integrisanje programskih ciljeva ne usvajaju se samo određena znanja iz pojedinih oblasti, nego se njeguju i stiču misaone, fizičke, emotivne i socijalne kompetencije.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet i cilj istraživanja. Predmet istraživanja je mišljenje vaspitača o integrisanom pristupu u realizaciji programskih ciljeva u vrtiću. Cilj istraživanja je da se na temelju iskustvenog mišljenja identifikuju eventualno prisutni problemi primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva.

Glavna istraživačka hipoteza. *Pretpostavlja se da su vaspitači upoznati sa modelom integrisanog pristupa u vaspitno-obrazovnom procesu u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori, što u značajnoj mjeri odgovara ključnim zahtjevima u domenu: planiranja, učenja, načina implementacije kurikuluma, stručno--profesionalne obuke i usavršavanja.*

Uzorak istraživanja. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od dvije fokus grupe od po deset ispitanika. Istraživanje je sprovedeno nad dvijema ciljnim grupama: vaspitači sa višom stručnom spremom i vaspitači sa visokom stručnom spremom.

Metod istraživanja. U istraživanju smo primijenili tehniku grupnog intervjua sa metodama teorijske analize i neeksperimentalno empirijskog proučavanja. Vodič za razgovor u fokus grupi dat je u obliku polustrukturisanog usmjerenog intervjua. Pitanja koja su činila sadržaj razgovora definisana su u skladu sa postavljenim problemom, a odnosila su se na: razumijevanje integrisanog pristupa; pohađanje seminara za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva; mogućnost primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u postojećim uslovima u kojima se odvija vaspitno-obrazovni proces; planiranje primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva; zastupljenost integrisanog pristupa u kontekstu proučavanja programskih ciljeva i identifikacije sadržaja unutar vaspitno-obrazovnih oblasti; dostupnost stručne literature o primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolstvu; timski rad u primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati do kojih smo došli ukazuju da se integrisani pristup rijetko koristi u realizaciji programskih ciljeva u predškolstvu, te da postoje brojni problemi u primjeni istog, kao i to da vaspitači sa višom stručnom spremom skoro i da ne koriste integrisani pristup u svom radu. Najveći problemi uočavaju se u nedovoljnoj osposobljenosti vaspitača za primjenu ovog pristupa, nedostatku podrške nadležnih institucija, nedostatku potrebnog didaktičkog materijala, kao i veoma obimnom i iscrpnom planiranju za koje vaspitači nijesu dodatno motivisani. Mišljenja vaspitača o ponuđenim pitanjima smo sumirali i izdvojili ona koja su bila najfrekventnija u fokus grupama od strane najvećeg broja ispitanika.

Razumijevanje integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva

Integrisani pristup u vaspitno-obrazovnom radu nije potpuno nov i kao takav trebalo bi da ga razumiju svi vaspitači bez obzira na stepen stručne spreme, jer je poznato da se djetetu kroz integrisani pristup osiguravaju različiti izbori i osnažuje njegova nezavisnost i samostalnost u aktivnostima (Slunjski, 2011). Međutim, vaspitači u objema fokus grupama su čuli za integrisani pristup, ali postoji objektivna razlika u njegovom razumijevanju. Tako vaspitači sa višom stručnom spremom iako znaju šta je integrisani pristup ipak ističu da nemaju potrebna znanja za njegovo korišćenje u radnom procesu:

– Naravno da znam šta je integrisani pristup, ali mi nikada nijesmo upoznati sa načinom njegove primjene u praksi.
– Ja i moje koleginice možda nekada koristimo pojedine segmente integrisanog rada, ali to više radimo rutinski, ne znamo pravila po kojima se on primjenjuje.
– Sigurno da je naše razumijevanje više vezano za to da smo čuli za ovaj pristup i nije nam nepoznat, ali ja, a smatram i moje koleginice, ne razumijemo kako se on primjenjuje prvo u planiranju a potom i u neposrednoj realizaciji zanimanja.

S druge strane, vaspitači sa visokom stručnom spremom ističu:

– Integrisani pristup dovoljno razumijem, da budem iskrena, mnogo više nego što ga primjenjujem u radu. Tokom studija smo radili timski na planiranju i osmišljavanju integrisanih aktivnosti u realizaciji srodnih ciljeva različitih vaspitno-obrazovnih područja.
– Naravno da razumijem ovaj pristup, ali ga vrlo rijetko primjenjujem u radu, ne samo zbog obimnije pripreme, već i zbog nedostatka uslova za

takav rad.
– Mogu se pohvaliti, tu je i moja koleginica s kojom dijelim rad u grupi pa može potvrditi, da s vremena na vrijeme planiramo i primjenjujemo integrisani rad, ali da budem iskrena, to više radimo kad možemo djecu izvesti u prirodu nego u učionici. I sigurno da razumijemo njegovu primjenu u radu.

Izdvojili smo po tri učestalija odgovora iz fokus grupa koji najslikovitije predstavljaju grupu vaspitača tog profila stručne spreme. Na osnovu dobijenog mišljenja možemo konstatovati da vaspitači sa visokom stručnom spremom mnogo bolje razumiju pojam integrisanog pristupa, što se posebno ogleda u domenu njegovog praktičnog razumijevanja. Vaspitači sa višom stručnom spremom tokom studija (prije više od dvije decenije) nijesu sticali ni teorijska ni praktična znanja o integrisanoj realizaciji programskih ciljeva, dok su vaspitači sa visokom stručnom spremom prošli tu obuku tokom studija. Da je to tako potvrđuje i činjenica da se ovaj pristup češće koristi od strane vaspitača sa visokom nego vaspitača sa višom stručnom spremom. Dobijeni odgovori upućuju na potrebu preduzimanja značajnih edukativnih koraka na polju obuke vaspitača za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji planiranih programskih ciljeva u vrtiću.

Pohađanje seminara za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva

Sasvim je izvjesno da vaspitači moraju biti pripremljeni za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva. Budući da vaspitači razvijaju sopstvena umjeća kojima se služe da bi djeci približili i učinili interesantnim planirane aktivnosti u realizaciji programskih ciljeva, to im treba obezbijediti stručna usavršavanja i kontinuirano ih podsticati u tome (Wragg, 1993). Pošto su seminari jedan od načina obuke vaspitača za sticanje određenih umjeća, interesantno je da su seminari na ovu tematiku rijetki što potvrđuju odgovori ispitanika u obje fokus grupe. Značajno je i to da vaspitači objektivno priznaju da ne vladaju u potrebnoj mjeri kompetencijama koje osiguravaju podsticanje i razvoj učenja kroz integrisane aktivnosti. Primjenjujući integrisani pristup kroz osmišljene aktivnosti u grupi, djeca konstruišu znanja na višem nivou i proširuju misaone vidike koje ne bi tako uspješno postigli u individualnim aktivnostima (Šefer, 2005).

O tome da li su pohađali seminare za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva, vaspitači sa višom stručnom spremom su naveli sljedeće:

Nijesmo pohađali seminare za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u vrtiću. Smatramo da bi bilo neophodno to uraditi, jer se ne može od nas ni tražiti ni očekivati da radimo na taj način a da nemamo znanja o takvom radu.

Vaspitači sa visokom stručnom spremom dijele mišljenje sa svojim kolegama po pitanju seminara:

Što se tiče seminara ili nekog drugog vida naše obuke za integrisani pristup u radu, nije ih bilo u vrtiću, ono što znamo to je sa studija. Tako da pretpostavljamo da se to ne planira u našoj obuci jer zahtijeva bolju opremljenost radnog prostora.

Kao što vidimo, mišljenja vaspitača sa višom stručnom spremom i vaspitača sa visokom stručnom spremom po pitanju pohađanja seminara su uglavnom ujednačena. Obje grupe su istakle da nijesu pohađale seminare, te da seminari i drugi oblici stručnog usavršavanja za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva nijesu zastupljeni u njihovoj obuci. Zbog toga vapitači sa višom stručnom spremom i nemaju razvijene kompetencije za ovakav rad, dok oni vaspitači koji su tokom studija prošli obuku ponekad ga primijene u radu, ali ujedno ističu da se ta obuka ne realizuje zbog nespremnosti vrtića za ovakav rad. Ovim odgovorima smo utvrdili da je nedovoljna posvećenost nadležnih institucija za obuku vaspitačkog kadra ovakvom modelu rada jedan od temeljnih problema u samoj primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolskim ustanovama.

Mogućnost primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u postojećim uslovima u kojima se odvija vaspitno-obrazovni proces

Za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva neophodno je stvoriti uslove koji će biti dovoljno stimulativni i podsticajni kako za vaspitača, tako i za dijete. Ovdje prevashodno mislimo na raznovrsnost i brojnost didaktičkih sredstava i materijala, podsticajno okruženje i mogućnost izvođenja aktivnosti u različitom prirodnom i društvenom ambijentu.

O tome kakve su mogućnosti za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u postojećim uslovima u kojima se odvija vaspitno-obrazovni proces, vaspitači sa višom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Iako nijesmo prošli obuku za integrisani pristup u radu ipak mogu sa sigurnošću istaći da je u postojećim uslovima vrlo teško, čak i nemoguće primijeniti bilo koji inovativni pristup u radu pa samim tim i integrisani pri-

stup. Mi nemamo sredstava za rad, a pritom imamo prekobrojne grupe koje otežavaju bilo kakav rad.

– U postojećim uslovima teško je da sačuvamo djecu a teško uspijevamo da nešto radimo sa njima, u mojoj grupi ima 45 djece, a ima grupa sa preko 50 djece na izuzetno malom prostoru.

O ovom problemu vaspitači sa visokom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Moguće je primjenjivati integrisani pristup u realizaciji programskih ciljeva, ali pod uslovom da se držimo normativa o brojnosti grupa, da su prostorije veće i da prethodno dobro sve isplanirate i pripremite materijal sami ili u saradnji sa roditeljima, jer u vrtiću nemamo podršku za to. To je ipak zahtjevan rad i ne može se improvizovati.

– Slažem se s koleginicom u potpunosti. Mi i kad planiramo nešto ovakvo, onda djecu izvodimo u park i tamo organizujemo aktivnosti u kojima integrišemo različite programske ciljeve. Uz prekobrojnost grupa i realnu oskudicu materijala za rad teško možemo govoriti o adekvatnim uslovima za integrisani pristup u radu u vrtiću. Definitivno nas teško ko razumije, okruženje u kojem radimo ne prepoznaje važnost našeg posla i nemamo podršku, mada ima pojedinaca koji su uvijek spremni da pruže podršku, ali su to ipak rijetke situacije.

Dakle, mišljenja vaspitača sa višom stručnom spremom i vaspitača sa visokom spremom su u velikoj mjeri ujednačena. Odgovori vaspitača u objema fokus grupama upućuju na zaključak da su mogućnosti za primjenu interisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva izrazito male, kako u pogledu malih prostornih kapaciteta, prekobrojnih grupa, tako i zbog nedovoljne raznovrsnosti i brojnosti didaktičkih i drugih materijalnih sredstava. Takođe, veliki problem predstavlja i nedovoljno stimulisano okruženje, pa je samim tim i motivisanost vaspitača za realizaciju integrisanog pristupa u ostvarivanju programskih ciljeva veoma mala.

Planiranje primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva

Planiranje je neophodan preduslov realizacije integrisanog vaspitno-obrazovnog procesa. Od kvalitetnog planiranja u velikoj mjeri zavisi i kvalitet realizacije planiranog. Ovaj proces mora biti postupan i sistematičan. Dobro planiranje integrisanog pristupa podrazumijeva sagledavanje programskih ciljeva u totalitetu, imajući pred sobom dijete zbog kojeg se planira i društvo kome su potrebni aktivni nosioci naučno-tehnoloških, prirodnih i demokratskih, društve-

nih promjena (Mandić i Vilotijević, 1975: 195). Vaspitač mora planirati integraciju sadržaja uvažavajući karakteristike djece, njihove sposobnosti, interesovanja, vodeći računa o materijalno-tehničkim mogućnostima i raspoloživom didaktičkom materijalu. Prema tome, planovi vaspitača ne mogu biti identični i ne moraju se realizovati u isto vrijeme, jer zavise od karakteristika i mogućnosti same djece.

O tome kako vrše proces planiranja primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva, vaspitači sa višom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Prije samog procesa planiranja, ja detaljno analiziram programske ciljeve, proučavam nastavni plan i program. Međutim, kako mi je integrisani pristup nepoznat ja ga i ne primjenjujem u radu, ali svakako da sam odgovorna i da mi je planiranje zaista važno za realizaciju aktivnosti u grupi.

– Slažem se s koleginicom, planiranje je važno i posvećujemo mu dosta pažnje kako bismo osmislili zanimanja i učinili ih interesantnim djeci.

O planiranju primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva vaspitači sa visokom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Planiranju posvećujem baš puno vremena i u situacijama kada planiram integrisani pristup tada mi je neophodno izdvojiti značajno više vremena nego za realizaciju odvojenih aktivnosti.

– Da, upravo tako, jer moramo da analiziramo sadržaje više predmetnih područja, da uočimo njihovu vezu i mogućnost integrisanja. Ovaj pristup od nas zahtijeva veoma iscrpno i detaljno planiranje, kao i čitanje literature, koja nam nekada nije lako dopstupna, pa ga iz tog razloga ne primjenjujemo često.

Da se uočiti da ispitanici, bez obzira na stručnu spremu, shvataju važnost planiranja i da mu posvećuju posebnu pažnju. Međutim, vaspitači sa višom stručnom spremom usljed nepoznavanja integrisanog pristupa ne upuštaju se u planiranje istog pa ga i ne primjenjuju u radu. Interesantni su odgovori ispitanika sa visokom stručnom spremom, oni dijele mišljenje da je proces planiranja integrisanog pristupa iscrpniji, i zahtijeva praćenje stručne literature što ponovo iziskuje utrošak više vremena od tradicionalnog pristupa pa mu zbog toga i rijetko pribjegavaju. Očigledno je da se planiranje integrisanog pristupa ne može improvizovati i zahtijeva stručniji pristup što vaspitačima predstavlja veliki problem, zbog kojeg ga često, kako su i sami naveli, ne primjenjuju u realizaciji programskih ciljeva.

Zastupljenost integrisanog pristupa u kontekstu proučavanja programskih ciljeva i identifikacije srodnih sadržaja unutar vaspitno-obrazovnih oblasti

Da bi se kvalitetno primijenio integrisani pristup u realizaciji programskih ciljeva, potrebno je prvo proučiti programske ciljeve, a zatim i identifikovati sadržaje unutar vaspitno-obrazovnih oblasti. Ciljevima se određuju smjernice za rad predškolskih ustanova, s namjerom kvalitetnog razvoja u predškolskom vaspitanju i obrazovanju. Oni određuju pravac kojem treba težiti u smislu ličnog razvoja i učenja djeteta u skladu sa njegovim razvojnim karakteristikama. Kako bi se realizovali ciljevi dati u planu i programu potrebno je utvrditi srodne sadržaje vaspitno-obrazovnih oblasti i planirati njihovu moguću integraciju. Na takav način djeci pružamo neposredniji i sadržajniji pristup izučavanju programskih sadržaja u kojem će proces sticanja znanja biti zasnovan na dubljem i potpunijem razumijevanju. Tako se fokusiramo na razvoj kvalitetnog okruženja u kojem će dijete moći, htjeti i imati mnogo prilika da uči i živi u zajednici s drugom djecom i odraslima (Petrović-Sočo, 2009).

O tome koliko proučavaju programske ciljeve, analiziraju i identifikuju srodne sadržaje unutar vaspitno-obrazovnih oblasti, koje bi mogli integrisano realizovati, vaspitači sa višom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Sigurno prilikom svakog planiranja analiziramo sve programske ciljeve, nastojimo da u istom vremenskom periodu radimo srodne ciljeve iz različitih područja rada, ali ih ne integrišemo u realizaciji.

– Da, kao što je koleginica istakla, vodimo računa da stvaramo korelaciju srodnih sadržaja, ali ne planiramo i ne realizujemo integrisani pristup u radu.

O ovom pitanju vaspitači sa visokom stručnom spremom su odgovorili sljedeće:

– Naravno da moramo posvetiti dosta vremena i pažnje analizi programskih ciljeva i njihovom planiranju. U tom procesu razvrstavamo po temama srodne programske ciljeve tako da ukoliko odlučimo da primijenimo integrisani pristup već u planu imamo pripremljene srodne programske ciljeve.

– Prvo proučavamo nastavne programe, identifikujemo sadržaje unutar same oblasti, rasporedimo ih na način koji najviše odgovara određenoj oblasti (simultano, sukcesivno ili kombinovano), a zatim izvršimo planiranje na način da se sadržaji povezuju u zaokružene smislene cjeline, odnosno, vršimo integraciju u užem smislu, a zatim uočavamo dodirne tačke sa sadržajima ostalih oblasti i ostvarujemo stvarno moguću međupredmetnu integraciju, odnosno integraciju u širem smislu.

Između vaspitača sa višom i visokom stručnom spremom ne postoje razlike u pogledu odgovornosti u pristupu planiranju realizaciji programskih ciljeva. Vaspitači iz obje grupe ispitanika iskazuju stav odgovornog pristupa i ističu značaj planiranja u ukupnom procesu rada u vrtiću. Međutim, u pogledu proučavanja programskih ciljeva i identifikovanja srodnih sadržaja unutar vaspitno-obrazovnih oblasti sa ciljem njihove integracije postoje izvjesne razlike. Vaspitači sa višom stručnom spremom na drugačiji način pristupaju ovom problemu, oni nastoje da identifikuju srodne sadržaje da bi na neki način uspostavili međupredmetnu korelaciju, dok vaspitači sa visokom stručnom spremom mnogo ozbiljnije, sa više truda, a i znanja, identifikuju srodne sadržaje sa jasnim ciljem njihove povremene integracije. Proučavanjem programa i utvrđivanjem sadržaja, vaspitači sa visokom stručnom spremom izdvajaju teme sa srodnim sadržajem i planiraju njihovo integrisanje.

Dostupnost stručne literature o primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolstvu

Da bi vaspitači na kvalitetan način primjenjivali integrisani pristup u realizaciji programskih sadržaja neophodno je da im bude lako dostupna literatura koja se bavi navedenom problematikom. Kako je integrisani pristup jedan od inovativnih modela u vaspitno-obrazovnom radu, tako još uvijek kod nas nema dovoljno literature koja bi u velikoj mjeri pomogla vaspitačima u planiranju i pripremi integrisanog učenja.

O problemu dostupnosti stručne literature u primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva vaspitači sa višom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Literatura nam je gotovo nedostupna, tako da je teško planirati integrisani pristup u realizaciji programskih sadržaja. Mada smatram da i nadležne institucije ne posvećuju pažnju takvom modelu rada.

– U našoj biblioteci nema knjiga o integrisanim aktivnostima, ali u nekim knjigama koje posjedujemo u ličnoj arhivi možemo pronaći mali, ali nedovoljan broj primjera za intergrisani pristup u realizaciji programskih ciljeva.

O ovom pitanju vaspitači sa visokom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Literatura je zaista nedostupna, jedino je dostupna putem interneta, ali i tamo u maloj mjeri. To nam nikako nije dovoljno za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva. Smatram da bismo morali

imati mnogo konkretniju literaturu i neposredno vezanu za naš obrazovni program.

– Koleginice znaju da u našoj biblioteci ne možemo ništa naći vezano za ovu problematiku, zato smo prinuđeni da tragamo na internetu i da pokušamo da budemo inovativni ugledajući se na primjere uglednijih obrazovnih sistema iz okruženja i šire.

Ako sagledamo mišljenja vaspitača sa višom školskom spremom i vaspitača sa visokom školskom spremom, možemo zaključiti da naše predškolske institucije u svojim bibliotekama ne raspolažu literaturom po pitanju integrisanog pristupa u realizaciji programskih aktivnosti u vrtiću. To je, čini se, dovoljan razlog za vaspitače sa višom stručnom spremom da se ne edukuju i ne primjenjuju ovaj model rada u svojoj praksi. Za razliku od njih, vaspitači sa visokom školskom spremom su posvećeniji i znatno više angažovaniji u potrazi za literaturom potrebnom za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva i do iste dolaze putem interneta ili na neki drugi način.

Međutim, na osnovu ukupne situacije možemo konstatovati da nedostatak stručne literature, kao i primjera iz neposredne prakse, koji bi vaspitačima bili orijentir za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva, kod velikog broja vaspitača ne podstiče inicijativu za inoviranjem praktičnih aktivnosti u vrtiću.

Timski rad u primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva

U cilju kvalitetne primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva potrebno je da vaspitači razmjenjuju znanja i lična iskustva o navedenoj problematici, kao i da zajednički učestvuju u planiranju i realizaciji istog, jer će tako ovaj pristup postići veću efikasnost. Prije svega, potrebno je da vaspitači budu otvoreni za timski rad, za saradnju sa svojim kolegama, da prihvataju njihove ideje i sugestije. Timskim radom vaspitači potpunije sagledavaju integrisani pristup određenom problemu, pospješuju rad i uočavaju propuste koje treba ispraviti.

O timskoj saradnji u primjeni integrisanog pristupa, vaspitači sa višom stručnom spremom su naveli sljedeće:

– Ne postoji timski rad u primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva, taj pristup i ne primjenjujemo. Uglavnom svako radi svoj posao.

– Timski rad ili bolje reći rad u paru se ogleda u pripremanju zani-

manja po centrima, ali i toga je sve manje, jer se nedjeljno mijenjamo u smjenama pa svako za sebe planira aktivnosti koje će realizovati.

O ovom pitanju vaspitači sa visokom stručnom spremom su istakli sljedeće:

– Već sam istakla da rijetko primjenjujemo integrisani pristup, ali kad radimo na takav način onda je naša saradnja intenzivnija. Tada više sarađujem sa svojim koleginicama i zajednički planiramo, organizujemo, pa i primjenjujemo integrisani pristup u realizaciji programskih ciljeva. To nam mnogo pomaže u radu jer smo u prilici da sagledamo jedan problem sa više aspekata.

– Ja bih istakla još da upravo to da je interesovanje svih nas mnogo veće kada se dogovorimo da primijenimo integrisani pristup u radu, vjerovatno što je to novina u radu i niko od nas nije potpuno kompetentan za takav pristup i prosto se pomažemo i učimo jedni od drugih.

Kao što vidimo, mišljenja ispitanika sa višom i visokom stručnom spremom se razlikuju. Naime, vaspitači sa višom školom ne razmjenjuju ideje sa svojom kolegama, dok jedan broj vaspitača sa visokom spremom ipak pruža pomoć svojim kolegama, sarađuju, zajednički planiraju i izvode integrisanje sadržaja ili tema, što im olakšava i čini uspješnijom realizaciju vaspitno-obrazovne prakse.

ZAKLJUČCI

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje je doživjelo značajan preokret, budući da je vaspitno-obrazovna praksa zakoračila iz tradicionalnog sistema, čiji je cilj bio stvoriti poslušno dijete koje će se prilagoditi krutim zahtjevima društva, u holistički, integrisani pristup u kojem je naglasak stavljen na zadovoljavanje djetetovih potreba. Dobro razumijevanje programskih ciljeva, razvijena komunikacija između vaspitača i između djece i vaspitača, kao i izbor aktivnosti čine osnovu uspješog učenja (Olteanu, 2015). Dijete želi vlastitim djelovanjem i čitavim svojim bićem doživjeti, istražiti i otkriti svijet. Uloga vaspitača u integrisanom učenju je da pomogne djeci da otkriju međusobnu povezanost stvari i pojava i izgrade dublju sferu znanja i veću sposobnost za primjenu naučenog u njegovom svakodnevnom životu, jer kako ističe Šagud (Šagud, 2015) nacionalni kurikulum za rano i predškolsko vaspitanje i obrazovanje potencira važnost potrebe djeteta za aktivnim istraživanjem i otkrivanjem neposredne okoline, te razumijevanjem i kritičkim promišljanjem, kao i pronalaženjem originalnih rješenja i otkrivanjem divergentnih perspektiva. Dakle, potrebno je djetetu pružiti

kvalitetno oblikovan prostor, bogat podsticajnim materijalom pomoću kojeg će vlastitim tempom, na vlastiti način i u skladu s vlastitim interesima sticati nova znanja i razvijati svoje sposobnosti. Djetetu treba omogućiti bavljenje određenom temom kroz različite aktivnosti, koristeći različita znanja, tj. omogućiti mu integrisani način učenja.

Sprovedeno kvalitativno istraživanje koje smo realizovali tehnikom grupnog intervjua pokazalo je da postoje ozbiljni problemi u primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva u predškolskim ustanovama.

Istraživanje je pokazalo sljedeće:

– Da vaspitači nijesu osposobljeni za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva. Mišljenja vaspitača iz obje fokus grupe po pitanju stručnog osposobljavanja je ujednačeno. Istina, u našoj zemlji integrisani pristup organizaciji aktivnosti još uvijek nije dobio mjesto koje zaslužuje.

– Postoje male mogućnosti za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskh ciljeva. Za ovakav pristup u realizaciji programskih ciljeva ne postoje raznovrsna sredstva, kao ni primjereni prostorni kapaciteti.

– Planiranje integrisanog pristupa zahtijeva veoma iscrpan posao za vaspitače u objema fokus grupama, te stoga ne pristupaju često ovakvom pristupu u realizaciji programskih ciljeva.

– Vaspitači sa visokom stručnom spremom su više angažovani u pogledu proučavanja programskih ciljeva i identifikaciji sadržaja u odnosu na vaspitače sa višom stručnom spremom.

– Stručna literatura vaspitačima nije lako dostupna, odnosno problem nedostatka literature koja tretira integrisane aktivnosti je krucijalni problem za primjenu integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva.

– Postoje razlike u pogledu spremnosti za saradnju između vaspitača sa višom školom i vaspitača sa visokom stručnom spremom. Tako vaspitači sa visokim stepenom obrazovanja pokazuju više spremnosti za saradnju koja se ogleda u samom planiranju, organizaciji i realizaciji integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva.

Dakle, postavljena pretpostavka *da su vaspitači upoznati sa modelom integrisanog pristupa u vaspitno-obrazovnom procesu u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori*, *što u značajnoj mjeri odgovara ključnim zahtjevima u domenu: planiranja, učenja*, *načina implementacije kurikuluma*, *stručno-profesionalne obuke i usavršavanja*, je u velikoj mjeri opovrgnuta što nam ukazuje na ozbiljne korake koje je potrebno preduzeti u cilju unapređenja vaspitno-obrazovne djelatnosti u predškolstvu. Ovim istraživanjem su identifikovani osnovni problemi primjene integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva. Kako bi se riješili problemi vezani za ovakav pristup realizaciji programskih ciljeva, neophodno je dosta ulaganja u stvaranje optimalnih uslova, kao i ulaganje u stručno

usavršavanje vaspitača kako bi oni na što kvalitetniji način pristupili primjeni integrisanog pristupa u realizaciji programskih ciljeva.

Literatura

Avramović, Z., Vujačić, M. (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse.* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, 9 (2). 147–160.

Đorđević, V. (2007). *Projektna nastava i interaktivna nastava.* Beograd: Učiteljski fakultet.

Fields, M. V., Boesser, C. (1988). *Constructive Guidance and Discipline.* Merrill, Prentice Hall: New Jersey, Columbus, Obio.

Gajić, M. (2008). *Osnovne didaktičko-metodičke karakteristike integrisane nastave*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Jensen, E. (2003). *Super-nastava, nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umjeća*. Zagreb: Educa.

Mandić, P., Vilotijević, M. (1975). Planiranje i pripremanje za rad nastavnika za vaspitno-obrazovni rad. *Putevi i dostignuća,* 175–180.

Mićanović, V. (2013). Interaktivna tabla u početnoj nastavi matematike. *Tehnologija, informatika i obrazovanje*, 7, (str. 339–352), Banja Luka: Filozofski fakultet, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Novi Sad: Centar za razvoj i primjenu nauke, tehnologije i informatike.

Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*: *novi pristup u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.

Olteanu, L. (2015). Construction of tasks in order to develop and promote classroom communication in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46 (2), 250–263.

Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.

Petrović-Sočo, B. (2009). *Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja.* Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Radojičić, L. (2011). Integrativna nastava u savremenom obrazovnom procesu. *Obrazovna tehnologija, 4,* 367–378.

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Spremić, A. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija,* 1–2, 74–80.

Spremić, A. (2009). Integrativna nastava kao sistemski način povezivanja znanja u nastavnom procesu. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju,* 400–409, Beograd: Učiteljski fakultet.

Стојановић, А., Богавац, Д. (2016). *Методичке стратегије развоја дечјих потенцијала у савременој предшколској установи*. Београд: Учитељски факултет.

Šagud, M. (2015). Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima. *Školski vjesnik*, 64 (1), 91–111.

Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Wragg, E. C. (1993). *Primary Teaching Skills.* London: Routledge.

Veselin V. Mićanović, Tatjana L. Novović
Univerzitet Crne Gore – Filozofski fakultet u Nikšiću

PRESCHOOL TEACHERS' OUTLOOK ON PROBLEMS RELATING TO APPLICATION OF INTEGRATED APPROACH IN PROGRAM GOAL REALISATION IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Summary

Innovative models of instruction require a more complex approach to program goal realisation, which is why they are frequently being neglected or improvised in teaching practice. An integrated approach is one of those innovative models, but this approach is also very demanding, both in terms of the planning process and in terms of its organisation and realisation in teaching. The aim of this paper is to identify problems that may hinder and/or completely obstruct the application of an integrated approach in program goal realisation with preschool children. Our sample comprises two focus groups, each containing 10 preschool teachers from two preschools in Montenegro. Focus groups differed by education level. Our research shows that an integrated approach is more frequently utilised by preschool teachers with a university degree than by those with a vocational college degree, that there are objective factors that greatly hinder and/or completely obstruct the application of integrated approach in preschool, and finally, that through systematic analysis, we may be able to solve the given problems, thus making instruction significantly more productive. The conclusions we have reached indicate the necessity of creating optimal conditions for program goal realisation and

organising in-service training for preschool teachers so they could implement an integrated approach in practice in the best manner possible.

Keywords: *integrated approach, program goals, children, preschool teacher, preschool.*

Veselin V. Mićanović und Tatjana L. Novović
Universität Montenegro – Fakultät für Philosophie Nikšić

PROBLEME DER ANWENDUNG DES INTEGRIERTEN ANSATZES BEI DER VERWIRKLICHUNG DER PROGRAMMZIELE IN VORSCHULEINRICHTUNGEN AUS DER SICHT DER ERZIEHER

Zusammenfassung

Innovative Arbeitsmodelle fordern einen komplexeren Ansatz zur Verwirklichung der Programmziele und werden während der Arbeit oft vernachlässigt oder improvisiert. Der integrierte Ansatz ist eines der innovativen Modelle, das sowohl im Planungsprozess als auch im Prozess der Organisation und Umsetzung in der Arbeit mit Kindern äußerst anspruchsvoll ist. Das Ziel dieses Artikels ist es, die Probleme aus der Sicht der Erzieher zu identifizieren, die die Umsetzung des integrierten Ansatzes in der Realisation der Programmziele im Vorschulalter erschweren und / oder verhindern. Die Forschung wurde in zwei Fokus-Gruppen von jeweils 10 Erziehern aus zwei Vorschuleinrichtungen in Montenegro durchgeführt. Die Fokus-Gruppen waren unterschiedlich im Grad der beruflichen Erfahrung. Die Forschung zeigt, dass der integrierte Ansatz in der Arbeit der Erzieher mit einem höheren Grad der beruflichen Erfahrung stärker vertreten ist, dass es objektive Faktoren gibt, die die Anwendung der integrierten Arbeit im Kindergarten erheblich erschweren und / oder verhindern, und dass man mit einer systematischen Einsicht die Probleme lösen kann und die Arbeit wesentlich produktiver machen kann. In den Schlussfolgerungen hat man darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, optimale Bedingungen für die integrierte Verwirklichung der Programmziele zu schaffen und die Fortbildungen für die Erzieher zu organisieren, damit sie den integrierten Ansatz in der Praxis besser anwenden können.

Schlüsselwörter: *integrierter Ansatz*, *Programmziele*, *Kind*, *Erzieher*, *Kindergarten*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 316.624-057.874:159.9.019.4
Оригинални научни чланак • 647–666
Примљен: 2.12.2018.
Прихваћен: 12.12.2018.

Драган Ј. Курбалија
Пољопривредна школа са домом ученика, Футог

Јелена М. Шакотић-Курбалија
Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОБЛЕМАТИЧНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ

Резиме. У раду су након осврта на истраживања која су потврдила основне претпоставке Теорије проблематичног понашања и њену примењивост у веома различитим социокултурним окружењима, представљени и резултати истраживања спроведеног у циљу утврђивања шта под проблематичним понашањем подразумевају стручни сарадници и наставници запослени у школама за средњошколско образовање у нашој средини. На основу прикупљених података, закључено је да можемо разликовати више типова проблематичног понашања ученика; те да ставови наставника и стручних сарадника нису усаглашени ни по питању могућности предвиђања проблематичног понашања ученика, нити у виђењу последица таквог њиховог понашања. Значајан број их се ипак слаже да се проблематично понашање ученика може предвиђати, односно, запажају да се ученици понашају релативно уједначено током времена и релативно независно од ситуације у којој се налазе – одређена непожељна понашања која се касније структурирају у проблематично понашање могу се уочити и на самом почетку школовања, у току процеса формирања структуре односа у одељењу. На основу полазних теоријских поставки и досадашњих налаза утврђених у нашој средини, наведене су практичне импликације и дате смернице како за нека будућа истраживања, тако и за рад на превенцији проблематичног понашања у средњим школама.

Кључне речи: *проблематично понашање*, *ризично понашање*, *здравствено угрожавајуће понашање*, *протективни фактори*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Теорија проблематичног понашања (Problem Behavior Theory) Ричарда Џесора и његових сарадника (Jessor, Graves, Hanson, & Jessor, 1968; Jessor, & Jessor, 1977; Jessor, Donovan, & Costa, 1991; Jessor, 1993; Jessor, Turbin, & Costa, 1998; Jessor, 2016; Jessor, 2018), представља значајан допринос бољем разумевању механизама настанка и одржавања различитих облика ризичних и здравствено угрожавајућих понашања, која се могу јавити у периоду адолесценције и млађег одраслог доба. Истовремено, ова теорија представља пример како се предмет истраживања може много боље сагледати уколико му се не приступа само из оквира једне науке, како истраживање усмерено на проблем може превазићи многа ограничења са којима се суочавају конвенционална истраживања усмерена на једну научну дисциплину, и како теорија може расти, мењати се и развијати у складу са резултатима истраживања.

Теорија проблематичног понашања је настала крајем 50-тих година прошлог века за потребе истраживања злоупотребе алкохола међу младим припадницима индијанске заједнице у руралним пределима Јужног Колорада. У то време америчка психологија је још увек била под снажним утицајем бихејвиоризма, који је из ње протерао питања субјективности и смисла, а притом су клинички психолози у пракси били принуђени да раде без релевантног теоријског оквира који је узимао у обзир социјално окружење, већ су се пре свега ослањали на поставке психоанализе и теорија које су се бавиле цртама личности (Jessor, 2016).

Прве идеје, које ће касније постати Теорија проблематичног понашања, настале су под утицајем Теорије социјалног учења Џулијана Ротера (Rotter, 1954), која се бавила когнитивно-социјалним појмовима очекивања и вредности, а фокус у истраживању је стављала на *психолошку* ситуацију, а не на однос између спољашњих стимулуса и реакције организма. Вођен овим идејама и сопственим незадовољством владајућом парадигмом у америчкој психологији, Џесор је одлучио да прошири истраживачки оквир и да испита, не само факторе који доводе до прекомерног узимања алкохола у индијанској заједници, већ да истраживањем обухвати све три етничке заједнице које су живеле у тој области (Индијанце, Хиспаноамериканце и белце). Поред тога, било је очигледно да злоупотреба алкохола није „изолован проблем", и да је она често повезана са другим облицима кршења норми. Због тога је Џесор у испитивање укључио широку мрежу различитих облика проблематичног понашања (нпр. насиље, делинквентно понашање...), а укључио је и различите облике просоцијалног и конвенционал-

ног понашања (нпр. одлазак у цркву, академско постигнуће, укљученост у рад секција и школских клубова...).

На основу прелиминарних етнографских студија које су спровели у тој области, формулисана је претпоставка да би се међугрупне и унутаргрупне разлике у степену злоупотребе алкохола и израженості других облика проблематичног понашања код младих припадника три веома различите етничке заједнице могле објаснити уколико се у обзир узму варијабле везане за социокултурно окружење и варијабле везане за личност адолесцената. Варијабле везане за социокултурно окружење биле су подељене у три групе за које су аутори веровали да имају директну везу са степеном израженості проблематичног понашања: *подстицаји на проблематично понашање, социјалне норме* и *друштвена контрола.*

Подстицаји на проблематично понашање обухватају ограничен приступ неким друштвено пожељним циљевима и притисак окружења да неко почне да се проблематично понаша да би могао да оствари те циљеве (нпр. да неко мора нешто да украде да би постао члан банде...). *Социјалне норме* представљају постојање јасних правила понашања у одређеној заједници. Уколико не постоји консензус о томе како човек треба да се понаша, која су понашања социјално прихватљива, а која осуђујућа, већа је вероватноћа да ће се јавити проблематично понашање. Овај концепт у великој мери се ослања на Мертонов концепт аномије (Merton, 1957). Најзад, аутори су претпоставили да ће се проблематично понашање у већој мери јавити у условима ослабљене *друштвене контроле*, када такво понашање није адекватно санкционисано.

Међутим, иако су се разлике међу припадницима три етничке заједнице могле приписати различитостима у нормама понашања и социокултурном окружењу, ове варијабле нису могле да понуде одговор на питање постојања индивидуалних разлика у израженості проблематичног понашања међу појединцима унутар ове три заједнице. Због тога су у истраживачки модел укључене и варијабле везане за саму личност адолесцената које су биле аналогне варијаблама социјалног окружења. Оне су се односиле на неусклађеност личних циљева и очекивања да се они могу остварити легалним средствима; лична уверења о унутрашњем/спољашњем локусу контроле, отуђености и прихваћености од стране друштва..., и најзад, на личне ставове према проблематичном и девијантном понашању.

Испитана је и група варијабли везаних за процес социјализације и породичну климу. Њу су чиниле варијабле везане за родитељски систем награђивања и кажњавања, родитељска уверења о функционисању правила у друштву и родитељски ставови према проблематичном и девијантном понашању.

Подаци су, на три независна узорка, прикупљени од одраслих припадника три етничке заједнице, средњошколаца и случајног узорка њихових родитеља. Резултати су показали да прикупљени подаци о личности, породичним вредностима и социјалном окружењу могу објаснити знатан део разлика у израженості проблематичног понашања младих, како на нивоу целог узорка, тако и на подузорцима различитог пола и етничке припадности (Jessor и сар., 1968).

Међутим, иако су ови резултати били веома значајни, посебно у време „когнитивне револуције" у америчкој психологији, њихов основни недостатак се односио на чињеницу да су подаци прикупљени само у једном наврату, и нису садржали информације о томе како се проблематично понашање развија током времена. Зато је следећа студија Џесора и сарадника укључила лонгитудинално испитивање. У периоду од 1969. до 1981. Ричард и Ширли Џесор испитали су ученике od 7. до 9. разреда (13–15 год.), родитеље који су имали децу у средњој школи и студенте прве године факултета из једног малог места у Стеновитим планинама. Подаци од ученика и студената прикупљани су сваке године током њиховог школовања (1970–1973), а накнадно су прикупљени још у два наврата (1979. и 1981). Тако је истраживање покрило период од ране адолесценције, па све до млађег одраслог доба.

Сама теорија модификована је за потребе овог истраживачког пројекта, и ова верзија представља „класичну" Теорију проблематичног понашања (Jessor & Jessor, 1977). Иако је основна истраживачка претпоставка остала иста: *варијације у систему личности и варијације у систему перципираног социјалног окружења могу, свака појединачно, допринети објашњењу варијација у проблематичном понашању адолесцената; али је њихова веза са проблематичним понашањем много јача уколико се посматрају заједно, него ако се свака посматра одвојено* (Jessor, 2016), одређење проблематичног понашања знатно је промењено у односу на „Троетничку студију". Поред злоупотребе алкохола, која је била у фокусу ранијег истраживања, у нацрт је укључено и пушење дувана, конзумирање марихуане, конзумирање „тешких" дрога, делинквентно понашање, сексуална активност, политички активизам и укљученост у милитантне протесте током раних 70-тих година прошлог века. Такође, прикупљени су и подаци о начину провођења слободног времена, понашању које је везано за здравље, академском постигнућу, укључености у верску заједницу, одласцима у цркву и сл.

Модификовано је и одређење социокултурног окружења. За разлику од претходне студије која је спроведена у заједници која је састављена од припадника различитих етничких група са веома различитим културама и

обичајима, у новој студији испитани су углавном белци, припадници средње класе, па је зато и фокус у истраживању био померен на процену *перципираног* социјалног окружења. При процени перципираног окружења, адолесцент је стављен у улогу квази-етнографа који је процењивао своје родитеље, пријатеље, вршњаке и наставнике, њихову подршку, контроле и утицај и степен њиховог прихватања проблематичног понашања. Варијабле перципираног окружења подељене су на проксималне (за које се могла наћи јасна веза са проблематичним понашањем, нпр. постојање блиских пријатеља који се проблематично понашају) и дисталне (за које је веза са проблематичним понашањем пре свега теоријска, нпр. подршка родитеља, наставника...). Поред података о перципираном окружењу прикупљени су и подаци о социо-демографским варијаблама и подаци о социјализацији. Варијабле везане за саму личност нису се пуно мењале, и, као и у претходној студији, садржале су процену подстицаја и притисака да се започне са проблематичним понашањем, лична уверења о проблематичном понашању и личне контроле.

Резултати овог опсежног истраживања дали су основу за формирање неколико важних закључака и претпоставки који су у великој мери утицали на касније виђење проблематичног понашања адолесцената у психологији. Пре свега они се односе на то да постоји степен *психолошке склоности* адолесцента да се упусти у проблематично понашање, а који је одређен његовим ставовима и особинама личности, али и ставовима и особинама његовог перципираног социјалног окружења. Други важан закључак односи се на постојање *синдрома проблематичног понашања*, односно на налаз да се различити облици проблематичног понашања често јављају заједно код истих адолесцената (нпр. злоупотреба алкохола, злоупотреба психоактивних супстанци, преурањена и неодговорна сексуална активност, насиље, делинквентно понашање, ризична вожња...). Због тога су аутори апеловали да се проблематично понашање у адолесценцији мора проучавати као целина, и да не би требало правити превентивне програме који су усмерени само на једну врсту проблематичног понашања. Најзад, важан закључак овог истраживања био је и тај да многи облици проблематичног понашања у адолесценцији имају особине *развојне промене*, односно, да за многе адолесценте различита проблематична понашања као што су пијење алкохола, пушење или губитак „невиности" представљају начин да уђу у свет одраслих. Пошто су ова понашања обично одређена старосним границама и везана су за „пунолетство", аутори су претпоставили да се склоност проблематичном понашању може одредити и преко процене склоности ка развојној промени код конкретне особе.

На основу резултата Follow-Up студије, када су ипитаници из средње школе и факултета испитани и у периоду млађег одраслог доба, могло

се још закључити да се предикторским варијаблама и на овом узрасту могло објаснити више од 40% варијансе проблематичног понашања. Ови резултати сугеришу да постоји релативно стабилна веза између појаве проблематичног понашања, личности и социокултурног окружења, како у периоду адолесценције, тако и у млађем одраслом добу. Поред тога, и у млађем одраслом добу регистроване су снажне коваријације између учесталости коришћења алкохола, дрога, генералног девијантног понашања и пушења дувана које сугеришу постојање синдрома проблематичног понашања, а такође и на основу склоности ка проблематичном понашању у адолесценцији могао се предвидети и степен проблематичног понашања у раном одраслом добу. Најзад, важан закључак Follow-Up студије био је да се развојна промена од адолесценције до млађег одраслог доба несумњиво дешава у смислу повећања степена конвенционалности у понашању. Код већине испитаних адолесцената њихово проблематично понашање у младости није „уништило" њихову будућност у смислу запослења, заснивања породице, здравља итд. (Jessor, Donovan, & Costa, 1991), што је још један резултат који говори о важности посматрања проблематичног понашања у адолесценцији као дела развојне промене ка одраслом добу.

Након развода од Ширли, 1982. године, Ричард Џесор није предузимао већа емпиријска истраживања, али је наставио са развојем теорије, пре свега као управник Института за бихејвиоралну науку. Такође, популарност Теорије проблематичног понашања у то време довела је и до могућности за сарадњу са другим истраживачима и до њене примене на неке нове области проблема. Прва област била је *питање здравља и здравственог понашања адолесцената*. Наиме, још у ранијим истраживањима је постало јасно да већина проблематичних понашања адолесцената не представља само кршење норми шире друштвене заједнице, већ да она представљају понашања која су директно или индиректно угрожавајућа по само здравље адолесцената (пушење, злоупотреба алкохола, „лаких" и „тешких" дрога, преурањена и неодговорна сексуална активност...). Због тога је теоријски оквир проширен, пре свега у оквиру „конвенционалног" понашања (академско постигнуће, учешће у ваннаставним активностима, одлазак у цркву...), које је постојало у ранијој верзији теорије. Овој области придодата су и различита понашања која промовишу и унапређују здравље и везана су за „здрав стил живота" (здрава исхрана, вежбање, редовно спавање, одржавање хигијене зуба, придржавање правила о безбедности...) (Jessor, 1984). Друго важно проширење Теорије проблематичног понашања односило се на проучавање *развоја адолесцената у „тешким условима"*. Ова област проблема односила се на питање како су адолесценти који су одрастали у условима недаћа, оскудице, високог ризика и сталне опасности ипак успели да напредују у животу, остану у школи и не одају се пороцима

и различитим облицима проблематичног понашања. Одговор на питање налазио се у стављању истраживачког фокуса не на проучавање проблематичног понашања (које је било свеприсутно у оваквим заједницама), већ на проучавање резилијентности, личних и срединских ресурса и фактора позитивног и успешног развоја (Jessor, 1993; Jessor, Turbin, & Costa, 1998). Закључци ових истраживачких пројеката довели су и до финалне модификације Теорије проблематичног понашања и њене формулације у оном облику каква је актуелна.

Највећа промена у Теорији проблематичног понашања била је та што је превазишла оквире самог проблематичног понашања и почела да се бави *ризичним понашањем* (Jessor, 2016). Наиме, проблематично понашање је свако понашање које је осуђено и/или санкционисано (формалним или неформалним) друштвеним нормама које постоје у широј или ужој друштвеној заједници у којој адолесцент расте и развија се, а ризично понашање је свако понашање које може угрозити здравље и развој адолесцента (без обзира на ставове социокултурног окружења према таквом понашању). Тако су поред „класичних" облика проблематичног понашања (злоупотреба психоактивних супстанци, преурањена сексуална активност, насиље, делинквентно понашање...) у теорију увртени и различити облици ризичног понашања адолесцената [недовољна физичка активност, нередовно спавање, нездрава исхрана (конзумирање брзе хране, гојазност или држање ригорозних дијета), непридржавање правила безбедности, ризична вожња...]. Иако резултати студија показују да се различити облици ризичних понашања често јављају заједно, као што је то случај и код проблематичног понашања, тако да су неки аутори чак говорили о „понашајном здрављу" (Matarazzo, Weiss, Herd, Miller, & Weiss, 1984), сам Џесор упозорава на опасност од изједначавања *ризичног понашања* (risk behavior) и *хазардерског понашања* (risk taking behavior), које је присутно у новије време. Када се говори о хазардерском понашању, имплицитно се претпоставља да су адолесценти *свесни* ризика у који се упуштају, да постоји *намера* да се тако понашају и да се ризично понашају због доживљаја *узбуђења* које им сам ризик доноси. Ово, по Џесору, није увек случај. Истина је да ризично понашање понекад са собом носи и одређени степен узбуђења, али би било погрешно претпоставити да адолсеценти свесно теже том доживљају и да је узбуђење једини разлог због кога се они ризично понашају. Теорија проблематичног понашања јасно тврди да би се ризично понашање могло много боље сагледати проучавањем низа фактора ризика и заштитних фактора у личности адолесцента и његовом социокултурном окружењу. Такође, не би требало превидети да многа ризична понашања у адолесцанцији, иако представљају ризик по здравље и благостање, представљају и начин да се остваре поједини развојни циљеви као што су стицање ауто-

номије, прихватање вршњака, добијање „статуса одраслог”... Поред тога, Џесор упозорава на појаву редукционизма у објашњењу ризичног понашања у адолесценцији који је присутан у последње време. Покушај објашњења ризичног понашања адолесцената „незрелошћу њиховог мозга”, неразвијеним чеоним режњевима, хормонским дисбалансом или генетским факторима носи са собом опасност да се ризично понашање у адолесценцији почне третирати као „болест” која треба да се лечи одређеном „терапијом”. Ово је посебно опасно уколико се узме у обзир да је проценат варијансе проблематичног понашања који се може објаснити генетским и физиолошким факторима релативно мали у односу на варијансу објашњену психосоцијалним факторима. Генетска и медицинска истраживања свакако дају важан допринос бољем разумевању механизама јављања и одржавања ризичног понашања у адолесценцији, али медицински модел ризичног понашања не би требало да буде једини (нити најутицајнији!) начин објашњења ове појаве (Jessor, 2018).

У складу са проширењем предмета Теорије са проблематичног на ризично понашање, проширени су и претпостављени фактори који доводе до њега. За сваку област за коју се претпоставља да има утицај на формирање животног стила адолесцената (генетски/биолошки утицаји, социјално окружење, перципирано окружење, личност и понашање) дефинисани су *фактори ризика* и *фактори заштите*. Фактори ризика и заштите се у великој мери преклапају са факторима подстицаја и контрола који су постојали у ранијој верзији теорије, али су називи промењени због проширења теорије на домене здравствене заштите и превенције у циљу лакше разумљивости и јаснијег одређења, пошто су стручњацима из ових области били ближи термини „ризик” и „заштита” од термина „психолошка склоност проблематичном понашању” (Jessor, 2016). Фактори заштите промовишу позитивно, просоцијално понашање, па стога и смањују вероватноћу јављања ризичног понашања. Они обухватају моделе позитивног и просоцијалног понашања у окружењу, личне и друштвене маханизме контроле јављања ризичног понашања, друштвену подршку позитивном и просоцијалном понашању, и лично искуство са просоцијалним понашањем и здравим начином живота. Са друге стране, фактори ризика повећавају вероватноћу јављања ризичног понашања и укључују постојање модела ризичног понашања у околини, постојање подстицаја и притисака околине да се започне са ризичним понашањем, личну рањивост и раније искуство са ризичним понашањем.

Фактори ризика подељени су у две категорије: фактори ризика који су везани за *започињање* са новим ризичним понашањима и фактори ризика који су везани за *интензивирање* и *устаљивање* ризичног понашања које је већ присутно, али у мањој мери. Пошто је понашање адолесцената у

великој мери усмерено на експериментисање и истраживање социјалног окружења, акценат би требало ставити на проучавање фактора ризика који доводе до интензивне, редовне и хроничне појаве ризичних понашања. Такође, треба имати у виду да фактори заштите имају своју заштитну улогу само у условима када постоји ризик од појаве ризичног понашања. Када ризик не постоји, фактори заштите имају промотивну улогу и пружају подршку развоју позитивног, здравог и просоцијалног понашања и развоја. У случају постојања фактора ризика, фактори заштите имају модераторску улогу и могу смањити утицај негативних фактора ризика на појаву ризичног понашања код адолесцената (Jessor, 2016).

Од раних 80-тих година прошлог века па све до данас спроведена су многа истраживања која су потврдила основне претпоставке Теорије проблематичног понашања и њену примењивост у веома различитим социокултурним окружењима (Aguilar-Vafaie, Roshani, Hassanabadi, Masoudian, & Afruz, 2011; Astatke, Black, & Serpell, 2000; Bonino, Cattelino, & Ciairano, 2005; Ciairano, Kliewer, & Rabaglietti, 2009; Costa и сар., 2005; Jessor и сар., 2003; Jessor, 2008; Jessor, Turbin, & Costa, 2010; Kabiru, Beguy, Ndugwa, Zulu, & Jessor, 2012; Madkour, Farhat, Halpern, Godeau, & Gabhainn, 2010; Ndugwa и сар., 2010; Turbin и сар., 2006; Vazsonyi и сар., 2008; Vazsonyi и сар., 2010). Такође, појавиле су се и друге студије које су, иако нису имале Теорију проблематичног понашања као основни референтни оквир, указале на постојање јасне везе између појаве различитих облика ризичног понашања адолесцената, са једне стране, и карактеристика њихове личности и социокултурног окружења, са друге.

Резултати Билефелдске студије адолесцената су показали да су главни фактори који доводе до конзумације алкохола и дрога, пушења и агресивног понашања: неиспуњена очекивања родитеља која се тичу успеха у школи, јаки субјективни напори да се удовољи захтевима школе, тешкоће у успешној комуникацији и интеракцији у групу вршњака; и нижи социјални статус у односу на другове и вршњаке (Hurrelmann, 1989).

Лонгитудинално истраживање спроведено на канадским адолесцентима у периоду од 1988. до 1991. године (Maggs, & Almeida, 1995) обухватило је податке прикупљене од адолесцената и њихових родитеља. Резултати сугеришу да адолесценти за које су карактеристичнија проблематична понашања из сва четири испитана домена (непоштовање и свађе са родитељима, избегавање школских обавеза, употреба психоактивних супстанци и антисоцијално понашање) имају лошију слику о себи, слабију контролу импулса и негативнији емоционални тон. Мишљење о себи је, према налазима ове студије, директно повезано са ризичним понашањем, јер су адолесценти који су у току истраживања почели у већој мери да се понашају на

конвенционалан начин имали и позитивнији однос према себи, и обрнуто. Са друге стране, налази показују да код млађих адолесцената постоји јака позитивна повезаност између учесталости ризичног понашања и прихваћености од стране вршњачке групе. Адолесценти старости 12–14 година који су склонији различитим облицима ризичног понашања доследно су пријављивали и већи степен ангажованости у вршњачкој групи и већи степен прихватања од стране групе вршњака, при чему се степен прихваћености од вршњачке групе мењао са степеном ангажованости у ризичном понашању. Најзад, резултати истраживања сугеришу и да однос адолесцената према ризику и забави може да објасни чак до 56% варијансе проблематичног понашања. Другим речима, резултати ове студије указују на то да је за предвиђање развоја проблематичног понашања код адолесцената веома битан податак о томе како адолесцент процењује проблематично понашање на димензији забавно – ризично.

Резултати студије дечака старијих разреда основне школе (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2000) показују да постоји шест релативно независних конфигурација у односу на самопроцене, процене других ученика из разреда и процене наставника. Тих шест конфигурација су: узорни (Model) дечаци, „жилави" (Tough) дечаци, лоши ученици (Low Academic Boys), пасивни (Passive) дечаци, бистри антисоцијални (Bright Antisocial) дечаци, и повучени (Troubled) дечаци.

Резултати сугеришу да постоји висок степен слагања међу самопроценама, проценама других ученика и проценама наставника у погледу карактеристика различитих конфигурација ученика и у погледу припадности појединих ученика одређеним конфигурацијама. Такође, резултати показују да „жилави" дечаци, иако су склони различитим облицима проблематичног понашања, могу бити подједнако популарни у разреду као и узорни дечаци. Висок социометријски статус жилавих дечака и тенденција да они око себе окупљају лоше ученике и бистре антисоцијалне ученике у вршњачке групе у којима се високо вреднује физичка компетентност и агресивност расветљава процес утицаја вршњачких група на развој различитих облика проблематичног понашања код адолесцената.

Резултати истраживања односа моралности и прекомерног узимања алкохолних пића код новосадских средњошколаца (Курбалија, 1996) сугеришу да је за адолесценте склоне прекомерном конзумирању алкохолних пића у циљу смањења напетости и контроле агресије карактеристичан недостатак саосећања и морално нереаговање.

Резултати једне домаће студије (Митровић, Смедеревац, Грујичић, и Чоловић, 2006) сугеришу и да се на основу алтернативног петофакторског модела операционализованог упитником ZKPQ-50-CC могу пронаћи раз-

лике у особинама личности адолесцената са различитим степеном ризика од појаве проблематичног понашања. За групу испитаника са ниским ризиком од појаве проблематичног понашања карактеристична је просоцијална оријентација и емоционална стабилност; умерено ризичну групу карактеришу висок степен анксиозности и слаба интегрисаност у социјалну средину; док је за адолесценте који већ имају искуства са већином ризичних понашања типичан висок степен импулсивног тражења сензација, агресивност и анксиозност.

Имајући у виду везу социокултурног окружења у коме се адолесцент налази са одређењем, појавом и начинима одржавања проблематичног понашања, као и то да адолесценти велики део времена проводе у школи, одлучили смо да подробније испитамо карактеристике проблематичног понашања ученика у самом одељењу. Наиме, без обзира на то из каквог окружења ученици долазе, социокултурна клима која се формира у одељењу на почетку средњошколског образовања садржи различите подстицаје, норме и механизме контроле проблематичног понашања. Због тога се основни проблем истраживања приказаног овим радом може изразити питањем: Шта стручни сарадници и наставници у нашој средини опажају као карактеристике проблематичног понашања ученика у средњој школи? Такође, основни циљеви истраживања били су: утврдити карактеристике проблематичног понашања средњошколаца у контексту њиховог понашања у одељењу; и дефинисати скуп варијабли на основу којих би се могло вршити предвиђање таквог понашања на самом почетку школовања, у фази формирања односа у одељењу.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Психолошко-педагошким службама свих новосадских средњих школа су упућени анкетни упитници за стручне сараднике и анкетни упитници за по 10 професора. Од стручних сарадника се тражило да сами попуне анкетне упитнике и анкетирају професоре са којима имају добру сарадњу и за које сматрају да би могли дати корисна запажања. Од наставника и стручних сарадника се тражило да се присете „ученика који су се понашали проблематично” са којима су имали непосредно искуство у току свог рада, и да наведу своја запажања по следећим питањима: а) Шта је те ученике разликовало од осталих ученика? б) Какве су биле последице таквог њиховог понашања? в) Да ли сматрају да се такво њихово понашање могло предвидети на почетку њиховог школовања, и, ако је одговор потврдан, на основу чега?

Прикупљени су одговори 71-ог испитаника: 13 стручних сарадника и 58 професора са територије општине Нови Сад; прикупљени подаци су обрађени на нивоу анализе учесталости појединих категорија одговора.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Одређење проблематичног понашања. Седам професора (9,86%) изјавило је да у свом раду нису имали искуство са „проблематичним ученицима". Понашања која су, по мишљењу осталих професора и стручних сарадника, „проблематичне ученике" у највећој мери разликовала од осталих грубо се могу поделити у четири релативно уједначене класе. Групе понашања приказане су од најзаступљенијих до мање уобичајених, а наведена су сва понашања која су препозната као проблематична од стране бар два професора и/или стручна сарадника.

Прва и најчешће идентификована група проблематичног понашања везана је за различите облике *агресивног понашања,* пре свега у односу према имовини школе и социјалном окружењу. Понашања из ове групе била су: агресивност (38,03%), добацивање (7,04%), нетолерантност (5,63%), уништавање имовине школе (5,63%), вулгарност (4,23%), туча (4,23%), вређање (4,23%), бахатост (4,23%), ароганција (4,23%), крађа (2,82%), делинквентно понашање (2,82%), набуситост (2,82%), сукоб са вршњацима (2,82%), импулсивност (2,82%) и претње (2,82%). Као што резултати показују, често су као „проблематични ученици" идентификовани они који се понашају агресивно у односу на друге. То су ученици чије је понашање окарактерисано као „дрско и вулгарно", који не поштују друге људе, а своју агресивност испољавају честим тучама и малтеретирањем других, али и неодговорним понашањем и уништавањем школске имовине. Овакви ученици својим понашањем често ремете наставу и односе у разреду.

Друга група проблематичног понашања односи се на различите облике *незаинтересованог понашања* од којих је најчешћи изостајање са наставе. Понашања сврстана у ову групу била су: изостајање са часова (38,03%), незаинтересованост (26,76%), немотивисаност (14,08%), нерад (14,08%), кашњење на час (5,63%), немарност (2,82%), недостатак амбиције (2,82%) и кампањски рад (2,82%). Готово у подједнакој мери препозната, иако много одређенија, група проблематичног понашања ученика односи се на одсуство интереса за наставу и школске активности.

Трећа група проблематичног понашања се, као и прва, односи на агресивно понашање, међутим, у овом случају агресивност је усмерена према непоштовању ауторитета професора и непоштовању правила пона-

шања на часу и у школи. Пошто су различити облици *бунтовног понашања* често навођени као одређење проблематичног понашања, одлучили смо да их издвојимо у посебну категорију. Понашања сврстана у ову групу су: ометање часова (22,54%), непоштовање ауторитета (18,31%), неваспитање (16,90%), неодговорност (15,49%), дрскост (15,49%), лагање (9,86%), недисциплина (7,04%), непристојност (5,63%), непоштовање правила (5,63%), некултура (4,23%), незрелост (4,23%), свађа се са професорима (4,23%), фалсификовање оправдања (4,23%), самовољно напуштање часа (4,23%) и неповерљивост према одељењском старешини (2,82%). Поједине облике проблематичног понашања сврстане у ову групу тешко је јасно раздвојити од оних облика агресивног понашања који се налазе у првој категорији, међутим, у овом истраживању агресивна понашања која су везана за ометање наставе и нарушавање односа професор – ученик раздвојена су од агресивног понашања које се испољава у свим приликама. Чини се да су ова понашања више одраз адолесцентног бунта према ауторитету и кршења правила понашања, док су понашања из прве групе пре свега одређена особинама личности.

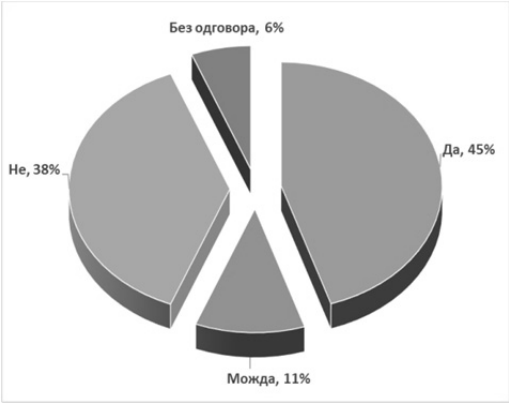
Четврту, и последњу већу, категорију проблематичног понашања чине различити облици *неприлагођеног понашања*. Понашања сврстана у ову групу су: анксиозност (5,63%), неуротичност (5,63%), проблеми у породици (4,23%), депресивност (4,23%), неадаптираност на социјалну средину (4,23%), пад концентрације (4,23%), страх (2,82%), емоционална лабилност (2,82%) и адолесцентна криза (2,82%). Као посебан, иако много мање заступљен облик проблематичног понашања наведено је и понашање повучених и преплашених ученика обузетих сопственим проблемима који се тешко интегришу у колектив. Овакви ученици не ремете отворено наставни процес, али наставници и стручни сарадници ипак и ова понашања сврставају у проблематична.

Последице проблематичног понашања. Други део анкетног упитника односио се на дефинисање последица оног понашања које је идентификовано као проблематично. Испитани професори и стручни сарадници навели су као последице следеће: нема последица (33,80%), искључење из школе (32,39%), смањена оцена из владања (30,99%), понављање разреда (28,17%), лош успех (28,17%), укор (15,49%), избацивање са часа (7,04%), породични проблеми (5,63%), исписивање из школе (5,63%), велики број неоправданих часова (5,63%), отварање досијеа у МУП-у (4,23%), поправни испити (4,23%), упућивање на ванредно школовање (4,23%), упућивање на педагошко-психолошку службу (4,23%), сукоби са одељењем (2,82%) и ускраћивање одласка на екскурзију (2,82%). Чак 33,80% испитаних професора и стручних сарадника из новосадских средњих школа сматра да понашање ученика које представља проблем у раду и извођењу наставе ни на

који начин није санкционисано. Са друге стране, велики број испитаних професора и стручних сарадника сматра да су последице проблематичног понашања пре свега искључење из школе, смањена оцена из владања, понављање разреда и лош школски успех.

Могућност предвиђања проблематичног понашања. Као што се може видети из Графикона 1, скоро половина испитаних професора и стручних сарадника сматра да се проблематично понашање ученика које се развијало током њиховог четворогодишњег боравка у средњој школи могло предвидети на почетку школовања ових ученика. Притом, више од половине испитаних професора и стручних сарадника нема такво уверење, или га бар не прихвата у потпуности.

Графикон 1. *Предвиђање проблематичког понашања*



Начини на основу којих се могло предвидети проблематично понашање ученика које су навели професори који су сматрали да се такво понашање може предвидети су: боље посматрање ученика (40,85%), сагледавање породичне ситуације (21,13%), комуникација са другим ученицима (9,86%), успех у претходним разредима (9,86%), контакт са основном школом (8,45%), на основу претходног искуства (7,04%), комуникација на часу (4,23%), реаговање на неуспех (4,23%), контакт са одељењским старешином (4,23%), примљени су „преко везе" (4,23%), реаговање на успех (2,82%) и оцена из владања (2,82%).

Највећи број анкетираних професора и стручних сарадника који верују да се проблематично понашање може предведети на почетку школовања (чак 90,62%) сматра да се то може учинити једноставно – бољим увидом у понашање самог ученика, пре свега посматрањем његове комуникације са другим ученицима и посматрањем његовог понашања на часу.

Такође, као вредни извори информација потребних за закључивање, о томе да ли ће се неки ученик проблематично понашати, наводе се породична ситуација и понашање ученика у основној школи.

ЗАКЉУЧАК

Теорија проблематичног понашања примењена је у великом броју различитих трансверзалних и лонгитудиналних студија, и прикупљен је значајан број налаза који говоре у прилог општости и солидности њеног теоријског оквира. Истраживања потврђују да постоје значајне коваријације међу различитим облицима проблематичног понашања, тј. „синдром" проблематичног понашања. Не само да су проблематична понашања међусобно позитивно повезана, већ су негативно повезана са просоцијалним облицима понашања и понашањима која унапређују здравље. Због тога програми превенције проблематичног понашања ученика треба да се заснивају на бољем разумевању неформалних односа и динамике унутар школског одељења (Курбалија и Шакотић-Курбалија, 2010).

Управо у циљу бољег разумевању неформалних односа и динамике унутар одељења спроведено је истраживање приказано овим радом и на основу њега смо закључили да је могуће разликовати различите видове проблематичног понашања ученика. Знатан број испитаних професора и стручних сарадника сматра да понашање ученика које представља проблем у раду и извођењу наставе ни на који начин није санкционисано. Остали испитани професори и стручни сарадници сматрају да су последице проблематичног понашања пре свега: искључење ученика из школе, смањена оцена из владања, понављање разреда и лош школски успех.

Проблематично понашање ученика се по мишљењу готово половине анкетираних професора и стручних сарадника могло предвидети на почетку школовања, пре свега бољим увидом у понашање самих ученика, посматрањем њиховог понашања на часу и комуникације са остатком разреда, али и увидом у њихово породично стање и информацијама о њиховом понашању у основној школи. Дакле, по процени оних професора и стручних сарадника који верују да се проблематично понашање ученика може предвиђати, ученици се понашају релативно уједначено током времена и релативно независно од ситуације у којој се налазе, па се одређена непожељна понашања која се касније могу структурирати у проблематично понашање могу уочити и на самом почетку школовања, у току процеса формирања структуре односа у одељењу. Иста понашања могу се, по мишљењу ових професора и

стручних сарадника, уочити и у оквирима функционисања у породици, а била су присутна и у току ранијег школовања.

На основу полазних теоријских поставки и досадашњих налаза утврђених у нашој средини, какве практичне импликације можемо извући?

Како се различити облици проблематичног понашања често јављају заједно код истих адолесцената (нпр. злоупотреба алкохола, злоупотреба психоактивних супстанци, преурањена и неодговорна сексуална активност, насиље, делинквентно понашање, ризична вожња...), аутори Теорије су закључили да се проблематично понашање у адолесценцији мора проучавати као целина, и да не би требало правити превентивне програме који су усмерени само на једну врсту проблематичног понашања.

Такође, на основу Теорије проблематичног понашања, али и налаза ранијих истраживања у нашој средини (Шакотић-Курбалија, 2005) можемо закључити да је значајно развијати и реализовати психосоцијалне програме који ће на креативан и занимљив начин учити децу и младе како да што боље успоставе контакт са собом и са другима – да развију способност разумевања себе, својих осећања и потреба, и способност разумевања других – без обзира да ли су им слични или не. Дугорочно посматрано, најзначајније је радити на промоцији менталног здравља, јер се промоцијом позитивног, просоцијалног понашања смањује вероватноћа јављања ризичног понашања. Са превентивним програмима, у смислу примарне превенције проблематичног понашања, треба почети на што ранијем узрасту, када се тек развија дететов став о себи самом, његово самопоуздање, али и поверење у друге људе и очекивања од будућности. У периоду ране адолесценције је значајно што пре уочити тенденције детета ка проблематичном понашању, како би се радило на секундарној превенцији – спречавању да се учврсте различити обрасци проблематичног понашања. Но, увек има смисла радити и на терцијарној превенцији проблематичног понашања.

На крају, при планирању будућих истраживања, сетимо се да аутори Теорије проблематичног понашања упозоравају да се проблематично понашање не може предвиђати само на основу особина личности или ставова испитаника! У циљу што бољег разумевања динамике различитих облика проблематичног понашања, фактора ризика и фактора заштите код адолесцената, неопходно је узети у обзир већи број различитих предикторских варијабли. Овај шири сет предикторских варијабли, поред самопроцена адолесцената (које укључују и процене подстицаја и притисака да се започне са проблематичним понашањем, личних уверења о проблематичном понашању и личној контроли), треба да укључи и податке од људи из социјалног окружења, тачније – податке из вишеструких система социјалних окружења, као и податке из система понашања.

Литература

Aguilar-Vafaie, M. E., Roshani, M., Hassanabadi, H., Masoudian, Z., & Afruz, G. A. (2011). Risk and protective factors for residential foster care adolescents. *Children and Youth. Services Review, 33* , 1–15.

Astatke, H., Black, M. M. & Serpell, R. (2000). Use of Jessor's theoretical framework of adolescent risk behavior in Ethiopia: Implications for HIV/AIDS prevention. *Northeast African Studies, 7* , 63–68

Bonino, S., Cattelino, E. & Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk: Behaviors, functions, and protective factors*. New York: Springer

Ciairano, S., Kliewer, W. & Rabaglietti, E. (2009). Adolescent risk behavior in Italy and the Netherlands: A cross-national study of psychosocial protective factors. *European Psychologist, 14* , 180–192.

Costa, F. M., Jessor, R., Turbin, M. S., Dong, Q., Zhang, H. & Wang, C. (2005). The role of social contexts in adolescence: Context protection and context risk in the U.S. and China. *Applied Developmental Science, 9* , 67–85.

Hurrelmann, K. (1989.). Health promotion for adolescents: preventive and corrective strategies against problem behaviour. University of Bielefeld. Bielefeld. in: *Healty Schools resource package*. WHO regional office for Europe. Copenhagen.

Jessor, R. (1984). Adolescent development and behavioral health. In J. D. Matarazzo, S. M. Weiss, J. A. Herd & N. E. Miller (Eds.), *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention* (pp. 69–90). New York: Wiley.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist*, 48 (2), 117–126.

Jessor, R. (2008). Description versus explanation in cross-national research on adolescence. *Journal of Adolescent Health, 43* (6), 527–528.

Jessor, R. (2016). Problem Behavior Theory over the Years. *The Origins and Development of Problem Behavior Theory* (str. 15–42). Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-40886-6_2

Jessor, R. (2018). Reflections on Six Decades of Research on Adolescent Behavior and Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 47 (3), 473–476. DOI: https://doi.org/10.1007/s10964-018-0811-z

Jessor, R., Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.

Jessor, R., Graves, T. D., Hanson, R. C. & Jessor, S. L. (1968). *Society, personality, and deviant behavior: A study of a tri-ethnic community*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jessor, R. & Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development*: *A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.

Jessor, R., Turbin, M. S., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H. C. & Wang, C. H. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence, 13* (3), 329–360.

Jessor, R., Turbin, M. S. & Costa, F. M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, 2, 194–208.

Jessor, R., Turbin, M. S. & Costa, F. M. (2010). Predicting developmental change in healthy eating and regular exercise among adolescents in China and the United States: The role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Journal of Research on Adolescence, 20* (3), 707–725.

Kabiru, C. W., Beguy, D., Ndugwa, R. P., Zulu, E. M. & Jessor, R. (2012). "Making it": Understanding adolescent resilience in two informal settlements (slums) in Nairobi. *Kenya, Child and Youth Services, 33* , 12–32.

Курбалија, Д. (1996.). *Узимање алкохолних пића и неки аспекти моралности код новосадских матураната*. Дипломски рад, Катедра за психологију, Филозофски факултет. Нови Сад

Курбалија, Д., Шакотић-Курбалија, Ј. (2010). Предвиђање проблематичног понашања адолесцената. *Педагошка стварност, 9–10*, 882–892.

Madkour, A. S., Farhat, T., Halpern, C. T., Godeau, E. & Gabhainn, S. N. (2010). Early adolescent sexual initiation as a problem behavior: A comparative study of five nations. *Journal of Adolescent Health, 47* (4), 389–398.

Maggs, J. L. & Almeida, D. M. (1995): Risky business. *Journal of Early Adolescence, 15* (3), 344–363.

Matarazzo, J. D., Weiss, C. M., Herd, J. A., Miller, N. E. & Weiss, S. M. (Eds.), (1984). *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention*. New York, NY: Wiley.

Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.

Митровић, Д., Смедеревац, С., Грујичић, С. и Чоловић, П. (2006). Типолошки приступ ризичном понашању адолесцената. *Зборник Института за педагошка истраживања, 1*, 264–278

Ndugwa, R. P., Kabiru, C. W., Cleland, J., Beguy, D., Egondi, T. & Zulu, E. M. (2010). Adolescent problem behavior in Nairobi's informal settlements: Applying Problem Behavior Theory in sub-Saharan Africa. *Journal of Urban Health, 88* (Suppl. 2), 298–317.

Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology, 36* (1), 14–24.

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Turbin, M. S., Jessor, R., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H. C. & Wang, C. H. (2006). Protective and risk factors in health-enhancing behavior among adolescents in China and the United States: Does social context matter? *Health Psychology, 25* (4), 445–454.

Vazsonyi, A. T., Chen, P., Young, M., Jenkins, D., Browder, S. & Kahumoku, E. (2008). A test of Jessor's problem behavior theory in a Eurasian and a Western European developmental context. *Journal of Adolescent Health, 43* (6), 555–564.

Vazsonyi, A. T., Chen, P., Jenkins, D. D., Burcu, E., Torrente, G. & Sheu, C. J. (2010). Jessor's problem behavior theory: Cross-national evidence from Hungary, the Netherlands, Slovenia, Spain, Switzerland, Taiwan, Turkey, and the United States. *Developmental Psychology, 46* (6), 1779–1791.

Шакотић-Курбалија, Ј. (2005). Европски идентитет младих у Србији и импликације за развој психосоцијалних програма. У: Францешко, М. и Зотовић, М. (ур.): *Личност у вишекултурном друштву, Вол. 5*, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, Одсек за психологију, Нови Сад, 75–84.

Dragan J. Kurbalija
Vocational School of Agriculture with Dormitory, Futog, Novi Sad

Jelena M. Šakotić-Kurbalija
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy

PROBLEM BEHAVIOUR IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND ITS PRACTICAL IMPLICATIONS

Summary

After an overview of the studies that confirmed the basic assumptions of the Problem-Behaviour Theory and its applicability in different socio-cultural environments, we presented results of a study the aim of which was to determine what is meant by problem behaviour by teachers and expert associates working in secondary schools from our community. Based on qualitative analysis of the collected data, we can distinguish between several types of problem behaviour identified in students; in addition, attitudes of teachers and expert associates are not synchronised either with regard to predicting problem behaviour in students, or with regard to their perspective on the consequences of such behaviour. However, most of them agree problem behaviour of students can be predicted after all, i.e. they have

observed students behave relatively consistently over time and relatively independently of the situation they are in – certain undesirable behaviours that may later form problem behaviour can be identified immediately after enrolment, during the process of relationship structure formation in class. Based on the initial theoretical assumptions and previous findings from our community, we will present practical implications and offer directions both for future research, and for efforts directed toward prevention of problem behaviour in secondary schools.

Keywords: *problem behaviour*, *risky behaviour*, *protective factors*.

Dragan J. Kurbalija
Schule für Landwirtschaft mit Internat, Futog, Novi Sad

Jelena M. Šakotić-Kurbalija
Universität Novi Sad, Fakultät für Philosophie

PROBLEMATISCHES VERHALTEN DER SCHÜLER IN DER SEKUNDARSCHULE UND PRAKTISCHE AUSWIRKUNGEN

Zusammenfassung

Nachdem die Forschungen die Grundannahmen der Theorie des problematischen Verhaltens und deren Anwendbarkeit in sehr unterschiedlichen soziokulturellen Umgebungen bestätigt hatten, wurden auch die Ergebnisse der Forschung dargestellt, die feststellen sollten, welche Verhaltensweisen unter dem problematischen Verhalten Erzieher und Lehrer in unseren Sekundarschulen wahrnehmen. Aufgrund der qualitativen Analyse der gesammelten Daten wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass wir verschiedene Arten des problematischen Verhaltens bei den Schülern unterscheiden können und dass die Einstellungen der Lehrer weder hinsichtlich der Möglichkeit, das problematische Verhalten der Schüler vorherzusagen, noch hinsichtlich der Folgen eines solchen Verhaltens konsistent sind. Eine bedeutende Anzahl der Lehrer ist sich jedoch einig, dass das problematische Verhalten der Schüler vorhergesagt werden kann, das heißt, die Lehrer können feststellen, dass sich die Schüler im Laufe der Zeit relativ gleichmäßig und relativ unabhängig von der konkreten Situation verhalten. Einige unerwünschte Formen des Verhaltens können schon am Anfang der Schulzeit sichtbar sein, während sich die Struktur der Beziehungen in einer Klasse gestaltet. Aufgrund der anfänglichen theoretischen und der bisher in unserer Umgebung gesammelten empirischen Ergebnisse nennen die Autoren praktische Leitlinien sowohl für die zukünftigen Forschungen,als auch für die Arbeit an der Vorbeugung des problematischen Verhaltens in den Sekundarschulen.

Schlüsselwörter: *problematisches Verhalten*, *Risiko-Verhalten*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.314/.315
37.026
Прегледни чланак • 667–682
Примљен: 20.6.2018.
Прихваћен: 13.10.2018

Ruža I. Tomić
Sveučilište Hercegovina u Mostaru – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići

PROBLEMSKA NASTAVA

Rezime: Današnja škola i nastava u njoj trebaju težiti razvijanju učeničkih interesa prema znanjima, vještinama i navikama kako bi učenike što više i jače osposobili za samostalno učenje, za permanentno obrazovanje, odnosno samoobrazovanje. Kad se učenici u učenju osamostale potpuno da se i sami mogu obrazovati, shvatiće šta je učenje i da njime mogu uspješno upravljati. Život u savremenom vremenu informacijske tehnologije i brzomijenjajućeg svijeta postavljaju pred vaspitanike brojne probleme koje treba riješiti i rješavati, brzo, efikasno, u hodu, trku, samostalno, u suprotnom, doći će do negativnih posljedica. Zato savremena didaktika i nastava u njoj traže da nastava ima istraživački karakter. Zadatak je savremene škole i nastave u njoj da učenici shvate nastavni sadržaj toliko da znanja mogu samostalno primijeniti u potpuno novim situacijama. Na taj način se najviše razvija njihovo stvaralačko mišljenje, što je glavni cilj problemske nastave.

Ovim radom želimo ukazati na organizaciju, značaj i prednosti, kao i načine organizovanja problemske nastave koja još uvijek nije dovoljno saživjela u našim školama, a u kojoj težnja za efikasnim odgojem i obrazovanjem ne ograničava razvoj učenikove ličnosti. Glavno polazište problemske nastave je da se nastava u budućnosti treba mijenjati u smjeru maksimalne učenikove aktivnosti tokom učenja, ulaganja vlastitog napora.

Ključne riječi: *problemska nastava*, *organizacija*, *značaj*, *prednosti*, *načini organizovanja*.

UVOD

Savremena škola u zadnje vrijeme nastoji akcenat sa pedagogije poučavanja pomjeriti ka pedagogiji učenja. Iz toga razloga traga za što racionalnijim i efikasnijim strategijama učenja. Da bi u tome uspjela nastoji posebno animirati

učenike u procesu nastave. Putevi, oblici i načini racionalizacije nastave i učenja svoj puni praktični izraz dobivaju u efektima (ishodima) učenja, odnosno u stepenu ostvarenja programskih ciljeva i zadataka pojedinih nastavnih predmeta i škole kao cjeline. Sve ovo nameću suprotnosti između stalno rastućeg generacijskog iskustva što ga mladi trebaju usvojiti u nastavi i vrijeme koje za to usvajanje posjeduju. Ničković (1970) naglašava da efikasnije, brže i racionalnije učenje postaje polazna teorijska i akcijska osnova i krajnji cilj savremene didaktike, ali i zahtjev savremenog vremena. Ovo nameće zahtjev za primjenom racionalnih metoda učenja bez kojih nema racionalne i intenzivne nastave. Savremenoj civilizaciji potrebno je više obrazovanih, inteligentnih i sposobnih ljudi kako bi uspješno rješavali probleme s kojima se susreće savremeni svijet. Sve ovo naglašava potrebu efikasnosti nastave. Potrebno je da savremena škola smanji razliku između ekspanzije naučnih činjenica i primjene tih rezultata u širokim slojevima društva.

Zbog izuzetnog značaja ishoda učenja za pojedinca i društvo u cjelini, učenju rješavanjem problema potrebno je dati posebnu pažnju u vrijednosnom sistemu škole. Saznanja iz prakse i rezultata njenog istraživanja pokazuju da postoji potreba za učenjem rješavanjem problema u nastavi s ciljem bržeg, efikasnijeg i racionalnijeg učenja. Svaki učenik u odjeljenju je konkretna ličnost. U školi, isto kao i u životu, nude se radni i misaoni postupci i prezentiraju se u obliku problema koji traže rješenje. Svako razmišljanje i rad imaju za cilj rješavati probleme. Učenje rješavanjem problema kao savremeni i najproduktivniji način učenja i stvaralačkog mišljenja u kome učenik postaje istraživač sve je češće potreba i neminovnost vremena u kome živimo. Učenika treba naučiti da svoje probleme sam rješava. Efikasno učenje je zahtjev vremena u kome živimo. Iz tog razloga smo se odlučili predstaviti prednosti, mogućnosti i načine organizovanja problemske nastave u kojoj maksimalno dolazi do izražaja učenje rješavanjem problema kako bi usmjerili interes nastavnika za intenzivnijom i češćom primjenom ovog nastavnog sistema u radu s učenicima.

POJAM PROBLEMSKE NASTAVE

Za problemsku nastavu upotrebljavaju se brojni drugi nazivi i sinonimi, kao: učenje putem rješavanja problema u nastavi, problematizirana nastava, nastava putem problema, problem metoda, problemsko učenje, problemsko pitanje, problemsko izlaganje, nastava problemima, rješavanje problemskih zadataka, problemska nastavna situacija, nastava putem problemskih zadataka, itd. Autori različito definišu problemsku nastavu, ali se u suštini svi slažu. „Rješavanje pro-

blema je stvaralačka aktivnost gdje se u susretu sa posebnim zahtjevima traži pronalaženje novih rješenja" (Tomić i Osmić, 2006; Brkić i Tomić, 2017: 182).

Objasnit ćemo pojam problem. „Problem je subjektivni doživljaj, spoznajni i emocionalni, što znači da subjekt, odnosno čovjek doživljava problem. Što je težina problema veća to je njegova spoznajna i emocionalna obojenost veća" (Poljak, 1985: 152). Riječ problem je grčkog porijekla i označava teško pitanje ili naučni zadatak koji treba riješiti, zatim okolnost koja izaziva dvoumljenje, brigu, sumnju. Riječ problem je „nedovršena spoznajna struktura i zbog toga kod osobe suočene s njim stvara nemir, napetost i želju za njegovim rješavanjem" (Duraković, 1985: 41). Problem predstavlja teorijsko ili praktično pitanje koje treba riješiti, sporno pitanje, teškoću, težak zadatak, zagonetku (Đorđević, 1981; Kurnik, 2002). Baveći se ovim pitanjem Duraković (1985) navodi da je tokom usvajanja znanja veoma važna lična aktivnost i da bez akcije nema efekata određene aktivnosti. Nailaskom na problem učenik traži odgovor na pitanje koje je pred njime (Jelavić, 1998). To je pitanje koje traži odgovor.

Problemska nastava je tip nastave u kojoj učenici samostalnim istraživanjem i rješavanjem problema razvijaju stvaralačko mišljenje.

Bit problemske nastave svodi se na njena dva osnovna aspekta:
– logika znanstvenog istraživanja i
– zakonitost psihologije mišljenja.

Danas je opšteprihvaćeno mišljenje da je rješavanje problema jedan od najviših oblika učenja. Učenici stiču znanja na kreativan način i stalno kritički procjenjuju date činjenice.

Prema Stevanoviću (1998), u problemskoj situaciji postoje suprotnosti između:
– datog i zadatog;
– eksplicitnog i implicitnog;
– poznatog i nepoznatog;
– starog i novog.

Nosilac problema je subjekt. Aktivnosti u okviru rješavanja problema kreću se u okviru trijade – problemska situacija, aktivnost učenika i situacija cilja.

Vilotijević razlikuje pojam problem od pojma zadatak. Za njega je zadatak mnogo širi i obuhvatniji. I pojam problem jeste zadatak, ali sa brojnim specifičnostima.

Značaj problemske nastave izvire iz njene suštine. Ona treba uticati na otklanjanje slabosti klasične nastave. Problemska nastava je nastala s ciljem da se poveća efikasnost obrazovnog rada i da se unesu racionalne promjene u organizaciju nastavnog rada. Nakon pojave u SAD, širi se i u ostale zemlje svijeta.

RAZVOJ PROBLEMSKE NASTAVE

Početke problemskog poučavanja i bitne karakteristike nalazimo kod rimskih i antičkih teoretičara. Za rimskog učitelja Kvintilijana, glavni cilj nastave je da učeniku ne treba učitelj jednog dana. On se zalagao za samoobrazovanje i saradnju učitelja i učenika. Dumbović (2005: 172) navodi da mu je bila glavna misao da učenicima treba dati nekoliko kratkih uputa, po kojima će moći dalje raditi bez tuđe pomoći u skladu sa svojim sposobnostima.

Razvoj prirodnih nauka, njihovo uvođenje u škole, tražilo je i promjenu nastavnih metoda. U XVI vijeku pretpostavke problemskog poučavanja javljaju se kod francuskog kritičara, filozofa moralizma, proznog pisca i pedagoga Michela Eyquem de Montaignea (1533–1592). Po njegovom mišljenju učenike treba staviti u situaciju da posmatraju, upoređuju, razlikuju i razmišljaju o stvarima. Učitelj je tu da mu pomogne pronaći i otkrivati nove spoznaje. On postavlja pitanje: Čemu znanje bez razumijevanja? A znamo da „Znati napamet ne znači znati" (Dumbović, 2005: 440).

Na početku XX vijeka javljaju se pokreti mladih i seoskih narodnih škola, radnih škola i jedinstvenih škola, nazvanih reformskom pedagogijom. Svi ovi pokreti su se zalagali za značaj razvojne spoznaje, za poučavanje i učenje, za cjelovitost nastavnog procesa gdje se poštuju svi interesi učenika i nastava shvata kao rad (Pranjić, 2005: 75). U školama su stvorene radionice (G. Kerchensteiner), zbližen je poziv i škola. Amerikanac John Dewey isticao je razmišljanje tokom rada. Veliki je značaj pridavao oblikovanju karaktera pri radu (samosavladavanju, istrajnosti), a naglašavao je i vrijednost rada za stručno osposobljavanje" (Gudjons, 1993: 86). John Dewey (1859–1952), jedan od glavnih predstavnika moderne filozofije u SAD, naklonjen idealizmu novokantovskog smjera, a u psihologiji kasnije zastupa biheviorizam, smatra da je zadatak filozofije pedagoški i da ona treba služiti stvaranju boljeg čovjeka.

Zastupao je koncepciju odgoja koja se može sažeti u maksimi: učenje kroz rad" (Dewey, 2007: 1). Smatrao je da je školovanje dio vaspitnog rada, dok vaspitanje u njegovom punom značenju podrazumijeva „sve uticaje koji idu za tim da formiraju stavove i dispozicije (želje kao i vjerovanja) koji sačinjavaju vladajuće navike uma i karaktera" (Dewey, 2004: 59). Nije bio za jednostavno pamćenje gradiva, već se zalagao za tehnike rješavanja problema i razvoja kritičkog mišljenja. On je umjesto razredno-predmetno-časovnog sistema nastave kreirao učenje uz projektnu nastavu (Matijević, 1994: 10).

William Heard Kilpatrick (1871–1965) zajedno sa Deweyem je autor projekt-metode koja se sastoji u samostalnom izboru i izradi nekog zadatka od strane učenika, ili organizovanju neke grupe radova. „Želio je dokazati kako najdje-

lotvornije funkcionira ona nastava i ono učenje koje je blisko stjecanju znanja i iskustva u stvarnim, praktičnim i životnim situacijama, a metodika nastavnog rada mora biti maksimalno približena znanstvenim metodama otkrivanja i istraživanja pojedinih problema" (Mijatović, 1999: 56). Ovim je počela da se primjenjuje problemska nastava kao nastavni sistem. Javila se poslije programirane nastave. Zbog njenog ulaska u brojne nastavne sisteme postoje brojne varijante problemske nastave. U literaturi se spominje: problemska strategija, problemska komunikacija, problemska metoda, problemska situacija, problemsko pitanje, projektno učenje, otkrivajuća metoda. Rijavec (2003: 352) naglašava da „nastavnik umjesto da izlaže gotove ideje i pojmove mora preuzeti pasivniju ulogu te primjenom sokratovske tehnike vođenja razgovora navesti učenike da sami izvode zaključke i pokušavaju razumjeti ono što uče".

Aktivni oblici učenja koji se primjenjuju mogu povećati aktivnost učenika. Govoreći o problemskoj nastavi u okviru nastave prirode i društva De Zan (1999: 127) naglašava da je „zadaća škole i nastave da školsko učenje preraste u prirodno učenje, gdje god je to moguće, da se u njoj stalno i sve više unose dijelovi prirodnog učenja, sa svim prednostima koje ono donosi". Problemska nastava se zasniva na iskustvenom učenju, što znači da učenik uči u procesu snalaženja u novim uslovima, gdje mora jasno identifikovati problem (problemsku situaciju) i rješenjima generalizovati i stvoriti nove spoznaje, odnosno nove vidove ponašanja. U ovom nastavnom sistemu svi su učenici aktivni, nema pasivnih.

PEDAGOŠKO-DIDAKTIČKE VRIJEDNOSTI PROBLEMSKE NASTAVE

Karakteristika problemske nastave je da učenici sami rješavaju problemski zadatak koji im je zadat uz veću ili manju učiteljevu pomoć. Učenici rješavaju problemske zadatke koji su već riješeni u nauci i društvenoj praksi, ali učeniku nije rješenje poznato kao pojedincu. Ovdje se radi o otkrivanju već otkrivenoga. „Rješavanje problemskog zadatka je, u stvari, nalaženje, otkrivanje nepoznatoga (implicitnoga) na osnovi poznatoga (eksplicitnoga)" (Kadum, 2005: 50).

Tokom rješavanja problema učenici se ponašaju kao istraživači, oni otkrivaju, i u tom procesu su zastupljeni svi oblici misaone aktivnosti. Učenici na kreativan način stiču znanja i date činjenice stalno kritički procjenjuju. Didaktičku vrijednost problemske nastave uočili su i naglašavali brojni didaktičari (Ničković, 1968, 1970, 1984; Rosandić, 1974; Kalin, 1982; Poljak, 1985; Miličić, 1989; Stevanović, 1998; Jelavić, 1998; Vilotijević, 1999, 2001; Kadum, 2005; Tomić i Osmić, 2006; Selimović, 2015; Brkić i Tomić, 2017). Stevanović (1998:

183–184, citirano u Brkić i Tomić, 2017: 184–185) smatra kako se neke od didaktičkih vrijednosti problemske nastave ogledaju u:

– povećanju efikasnosti odgojno-obrazovnog rada;
– ubrzavanju razvoja mentalnih sposobnosti i psihičkih funkcija;
– osiguranju aktivnog učenja;
– razvijanju sposobnosti apstraktnog mišljenja kao najviše intelektualne funkcije;
– razvijanju samostalnosti i psihičke sposobnosti učenika;
– intenzifikaciji nastave;
– upoznavanju različitih tehnika i metoda efikasnog učenja;
– aktivnoj uključenosti učenika u proces učenja;
– pojačanoj motivaciji;
– uspješnom razvijanju misaonih operacija: analize, sinteze, apstrakcije, generalizacije, indukcije, dedukcije i dr;
– omogućavanju stvaralaštva učenika;
– stvaralačkoj usmjerenosti učenika u razredu;
– poboljšanju trajnosti znanja;
– njegovanju ustrajnosti i upornosti;
– osposobljavanju učenika za samostalan rad;
– njegovanju inventivnosti, originalnosti i osjetljivosti za probleme;
– njegovanju kritičnosti, fleksibilnosti i kreativnosti;
– intenzifikaciji misaone aktivnosti;
– razvijanju sposobnosti uviđanja bitnih veza i odnosa;
– korišćenju različitih izvora za stjecanje znanja;
– povećanoj primjenjivosti stečenih znanja i iznosu transfera;
– jačanju samopouzdanja i vlastite snage.

Kadum (2005) navodi da učenje putem rješavanja problema povećava efikasnost rada, razvija psihičke funkcije i sposobnosti apstraktnoga mišljenja, pojačava intelektualne sposobnosti, izgrađuje kritički stav učenika, podstiče interes i motivaciju, razvija pozitivne osobine ličnosti, razvija stvaralačko mišljenje, doprinosi trajnijem znanju i osigurava njihovu primjenu, poboljšava osposobljenost za samostalan rad i učenje, potpomaže samostalnost i samoučenje, omogućava primjenu grupnog rada i doprinosi individualizaciji nastave.

Problemska nastava omogućava veću učenikovu misaonu i stvaralačku aktivnost, što dovodi do afirmacije „učenika kao aktivnog sudionika nastavnog procesa, kao istraživača koji razvija svoju inicijativu, svoje stvaralačko mišljenje, svoj sud, koji na osnovi određenih metoda samostalno otkriva matematičke putove, ljepotu i njezine čari" (Rosandić, 1974: 31). Učenik uči rješavati probleme na taj način „što angažira svoja ranija iskustva u rješavanju novonastalih situacija u vlastitom spoznajnom prostoru" (Bežen i aut., 1991: 86).

I komunikacija u problemskoj nastavi je demokratska. Problemska nastava „omogućuje: umjesto vođenja nastavnika – samovođenje, umjesto instrukcije – samoinstrukciju, umjesto poučavanja – samopoučavanje" (Milijević, 2003: 373). Učenik je istraživač, kreator, rješavanjem problema on uči, stiče znanje, razvija sposobnosti, vještine i navike, on je subjekt, dok je nastavnik u drugom planu, nema direktivnosti nastave, dolazi do izražaja vjera učenika u sopstvene snage, osjetljivost na probleme, njegova sposobnost uočavanja, mišljenja i rješavanja problema, na svojstven način, bez straha da će pogriješiti, da neće uspjeti. Rješavanjem problema razvija se stvaralačko mišljenje. Osnovni uslov za stvaralaštvo je apstraktno mišljenje, odnosno originalno dostignuće ili rješenje o nekoj novoj i do tada nepoznatoj situaciji. Ničković (1984) naglašava da pored spoznajnih, problemska nastava ima i veliki odgojni značaj. Ona mijenja položaj učenika u nastavi, razvija kod njih interes, motiviše ih na uspješan samostalan rad, savladavanje teškoća i razvija stvaralačko mišljenje. „Rješavanje problema prati: fleksibilnost, originalnost, fluentnost, inventivnost, kreativnost, osjetljivost na probleme, kritičnost prema informacijama i dobivenom rezultatu rješenja problemskog zadatka, sposobnost uočavanja problema s raznih strana, sposobnost zamišljanja predmeta u skladu sa novom problemskom situacijom i druge karakteristike ličnosti" (Brkić i Tomić, 2017: 186). Učenje putem rješavanja problema je vid racionalizacije nastave i povećanje njene efikasnosti. „Pored ulaženja u suštinu, bitno je stvaranje navika kritičkog i stvaralačkog mišljenja u nastavi putem problema" (Ničković, 1968: 64).

Problemska nastava se može primjenjivati u svim nastavnim područjima i kod učenika svih uzrasta. Posebno je efikasna u nastavi prirodnih nauka (matematike, fizike, hemije, biologije), dok se rjeđe primjenjuje u nastavi društvenih nauka. Mogućnosti primjene problemske nastave zavise od: uzrasta učenika, o stepenu individualnog psihičkog razvoja, od motivacije i emocionalnog stanja učenika, od količine informacija kojima učenik raspolaže, od osjetljivosti za uviđanje problema, od načina sticanja znanja i od afiniteta nastavnika za primjenu ovog načina rada.

FAZE RADA U PROBLEMSKOJ NASTAVI

Brojni autori izučavali su misaone tokove rješavanja problema. Ono što je zajedničko za sve je naglašavanje mišljenja tokom rješavanja problema, zbog čega mnogi ističu važnost mišljenja tokom rješavanja problema, zato naglašavaju analiziranje, postavljanje hipoteza, planiranje, primjenu analogije, upoređivanje, sintetiziranje i zaključivanje.

Poljak (1977) navodi faze nastavnog časa problemske nastave koje je predložio Dewey. To su:

– posmatranje i uočavanje teškoće – problema
– definisanje problema
– pretpostavljanje mogućeg rješenja – hipoteza
– provjeravanje hipoteze i sticanje iskustva
– prihvaćanje ili odbacivanje hipoteze.

Pet faza u rješavanju problema navode i Pardel (1963) i Ničković (1970); šest faza u rješavanju problemskih zadataka navodi Nikolić (1980) i sedam faza navodi Jovanović-Ilić (1977).

Organizovanje ovakvog časa traži od nastavnika da poznaju strategije rješavanja problema, aktivnih metoda nastavnog rada (grozdovi, konceptualne tablice, rotirajući pregled, Vennov dijagram, insert metoda čitanja), kao i integraciju multimedijalnih nastavnih sredstava.

Problemska nastava u didaktičko-organizacijskom pogledu prolazi kroz sljedeće faze: „problemska situacija, teškoće; rješavanje problemskog zadatka, postavljanje hipoteze i prikupljanje podataka, činjenica radi provjere hipoteze i zaključci, generalizirani odgovori na postavljeni problemski zadatak" (Jelavić, 2001: 150–151).

Za Vilotijevića (1999, 2001), najprihvaćenije je objašnjenje toka u rješavanju problema ono u kome se navodi da je to misaoni proces koji čine četiri faze.

Organizacija problemske nastave razlikuje se od uobičajene (klasične) nastave. Razlike su u sljedećim didaktičkim postupcima: u problemskoj nastavi se mijenja uobičajena struktura nastavnog časa (pripremanje učenika, obrada gradiva, ponavljanje, vježbanje i provjeravanje); priprema učenika (pozitivno pridobijanje) realizuje se u problemskoj situaciji; obrada gradiva se veže za fazu rješavanja problema; dok se ponavljanje, vježbanje i provjeravanje susreću u svim fazama časa i ne moraju se smjenjivati određenim redom. Struktura odgojno-obrazovnog rada u problemskoj nastavi odgovara logici naučnog istraživanja (stvaranje problemske situacije, formulisanje problema, postavljanje hipoteze: izbor metoda i oblika rada istraživanja, rješavanje problema i analiza rezultata istraživanja koja garantuje vjerodostojnost hipoteza).

Učenje i poučavanje u inovativnim nastavnim sistemima, u što ubrajamo i problemsku nastavu, pretežno su „oslobađajući, jer je učenik pretežno subjekt nastave, unutrašnje (intrinzički) motivisan, uglavnom samostalno uči (samoinstruiše se), samovodeći se (samoupravljajući) i produktivno radeći. Nastavnik inventivno priprema, fleksibilno i kreativno organizuje nastavu u čijem centru je učenje i stvaralaštvo učenika, te je njegovo angažovanje najčešće istraživačko,

osmišljavano metodologijom naučnog rada" (Ilić, 2015: 660). U nastavnom sistemu problemska nastava i drugim inovativnim sistemima nastave povećan je nivo slobode učenika i nastavnika. Ovo ima veliki društveni i pedagoški značaj.

Kako će se organizovati čas na kome je zastupljena problemska nastava zavisi od više faktora (prirode gradiva, problemskih zadataka, prethodnih znanja učenika i njihovog iskustva u rješavanju problema). U skladu sa navedenim i sa afinitetom nastavnika čas problemske nastave može imati sljedeće faze:

Stvaranje problemske situacije – U uvodnom dijelu časa nastavnik postavlja problemski zadatak kako bi stvorio atmosferu radoznalosti, mobilisao pažnju i interesovanja učenika. Nastoji izazvati misaonu napetost kod učenika i motivisati ih. Problemska situacija može se stvoriti iznošenjem suprotnih stavova o nekom problemu, postavljanjem teze koja se može osporavati, anketom među učenicima, navođenjem neke izreke ili poslovice i slično. Nedavno je razvijena i varijanta interaktivne problemske nastave.

Glavni dio časa je *rješavanje problema* – Mogu se primjenjivati različiti oblici rada: individualni, tandem, grupni. U ovoj fazi rada učenici trebaju prvo cjelovito sagledati problem, vidjeti i analizirati date elemente, utvrditi koji elementi (podaci) nedostaju da bi se problem riješio, sagledati veze i odnose između elemenata i to povezati sa prethodnim znanjima. Nastavnik diskretno rukovodi časom iz drugog plana prepuštajući učenicima da budu maksimalno aktivni. Rješavanje problema je proces u kome učenici ponavljaju ranije gradivo i stiču nova znanja.

Treća faza je *vježbanje i utvrđivanje* – U završnom dijelu časa učenicima se zadaje još neki problem istog tipa, sa nekom novom nepoznanicom i traži da ga riješe. Na ovaj način se učenici osposobljavaju da stiču znanja rješavanjem problema.

Domaći zadatak je posljednja faza i zato nastavnik mora učenicima unaprijed pripremiti zadatke. Treba im dobro objasniti na što da obrate pažnju pri rješavanju zadataka. Dobri domaći zadaci i kontrola urađenih pomoći će da se znanja utvrde i obavezivaće učenike na povećanu misaonu aktivnost.

Branković i Ilić (2003) navode da orijentacioni tok interaktivne problemske nastave ima sljedeće faze:

– zajednički uvod u rješavanje problema;
– formiranje grupa ili parova učenika za rješavanje problema i određivanje zadataka (problema);
– interaktivno (grupno ili tandemsko) rješavanje problema;
– prezentacija rezultata kod interaktivnog rješavanja problema;
– analiza i ocjena rada na rješavanju problema;
– uopštavanje rezultata i sinteza znanja;

– eventualno zadavanje domaće zadaće.

Faze pripreme nastavnog časa problemske nastave koju nudi Kurnik (2002) su:

– stvaranje problemske situacije;
– postavljanje problema koji niču iz postavljene problemske situacije;
– proučavanje uvjeta;
– rješavanje postavljena problemskog zadatka;
– razmatranje dobivena rješenja i iskazivanje novoga znanja;
– proučavanje dobivena rješenja i traženje drugih načina i putova rješavanja;
– proučavanje mogućih proširenja i poopćenja postavljena problemskoga zadatka;
– zaključci izvršena rada; dijalog učenika i učitelja; razmatranje mogućnosti primjene novoga znanja.

Opisane faze časa problemske nastave ne treba shvatiti rigidno i kruto, već ih treba mijenjati od jednog problemskog zadatka do drugog itd.

„Učiti nekog kako se rješavaju zadaci znači odgajati mu volju. Rješavajući zadatke (koji ne smiju biti prelagani) učenik uči da ustraje i usprkos neuspjehu uči cijeniti i sitna napredovanja, uči čekati bitnu ideju i koncentrirati se na nju svim svojim snagama kad se ona pojavi. Ako učenik u školi nije imao prilike da iskusi razne osjećaje u borbi za rješenje, tada je njegov matematički odgoj promašio u onom pogledu koji je za život najvažniji" (Polya, 1966: 91).

Faze rada na času problemske nastave koje smo ponudili samo su primjeri koji mogu poslužiti kao uzor, a nikako šabloni kojih se treba uvijek i obavezno pridržavati. Već smo naveli da tok časa problemske nastave zavisi od više faktora koje treba uzimati u obzir tokom planiranja rada na nastavi primjenom ovog nastavnog sistema.

Čas problemske nastave treba vrednovati sam nastavnik. Na vrijeme treba dobiti prave informacije kako bi se ispravile na vrijeme napravljene greške u njegovoj realizaciji. Nastavnik treba uočiti greške, utvrditi slabosti načinjene tokom realizacije časa i ispraviti ih.

Uloge učenika i nastavnika u problemskoj nastavi

Razlozi koji govore u prilog što češće primjene problemske nastave u našoj savremenoj školi su brojni. Problemsku nastavu možemo primjenjivati u svim nastavnim oblastima i predmetima i u radu sa svim uzrastima vaspitanika, još od predškolske dobi. Efikasnost primjene ovog nastavnog sistema posebno je došla do izražaja u predmetima prirodnih nauka: matematike, moje okoline, fizi-

ke, hemije, biologije i drugih, ali i u društvenim naukama. Od oblika rada posebno se pokazao efikasnim grupni oblik rada u osnovnoj školi. Svaki nastavnik u svome godišnjem planu planira problemsku nastavu na početku školske godine (određuje nastavne teme i nastavne jedinice).

Tokom primjene problemske nastave nastavnik treba voditi računa o: dobi učenika; nivou psihičkog razvoja svakog pojedinca; emocionalnom stanju; motivaciji; nivou i obimu informacija; nivou osjetljivosti za uviđanje problema; načinu sticanja znanja i o ličnoj opredijeljenosti da radi s učenicima putem problemske nastave.

Ovaj didaktički sistem je relativno težak i zahtjevan i za nastavnika. Nastavnik treba biti dobro stručno i metodički osposobljen da bi uspješno primjenjivao problemsku nastavu u radu s učenicima. Nastavnik savjetuje učenike pri izboru izvora znanja, upućuje ih u potrebne teorijske činjenice i vodi završnu raspravu o dobivenim rezultatima samostalnog rada učenika. Da bi se postigao uspjeh u rješavanju problema Ramulj (1963) navodi metodička pravila za rješavanje problemskih zadataka u nastavi i to:

– sa rješavanjem problemskih zadataka ne treba žuriti;

– prije rješavanja zadataka treba razjasniti sve uvjete bez kojih je nemoguće naći njegovo pravilno rješenje;

– pri rješavanju zadataka sačuvati gipkost ili elastičnost mišljenja;

– izbjegavati nepravilno ili neprikladno prenošenje načina rješavanja jednog problemskog zadatka na drugi, po nekim oblastima, različit, problemski zadatak;

– treba imati u vidu da treba posjedovati znanja da bi se riješili problemski zadaci;

– ne ispuštati iz vida mogućnost slučajnog nalaženja tačnog rješenja problemskog zadatka.

Uloge nastavnika u problemskoj nastavi su brojne. On je organizator misaone aktivnosti učenika. Tokom pripremanja za nastavni čas nastavnik treba sastaviti plan djelovanja, projektovati svoj proces rada, ali i anticipirati misaonu aktivnost učenika u svakoj fazi nastavnog časa. Kada nastavnik obrađuje neki problemski zadatak, on treba najprije probuditi interes stvaranjem problemske situacije koja mora biti primjerena predznanju i sposobnostima učenika, što može učiniti na sljedeće načine, prema Kadumu (2005: 58–59):

– nastavnik jasno i precizno postavlja problemski zadatak učenicima;

– nastavnik stvara situaciju u kojoj se od učenika zahtijeva da sami shvate i formiraju problem koji se u toj situaciji nalazi;

– nastavnik stvara situaciju s više ili manje jasno naznačenim problemom koji tokom analize treba učenike dovesti do novog problemskog zadatka, koji je on predvidio;

– nastavnik stvara situaciju s više ili manje jasno naznačenim problemom koji tokom analize učenike dovodi do novog problemskog zadatka koji on nije u potpunosti predvidio.

U problemskoj nastavi nastavnik je organizator, motivator i programer nastavnog rada. Kako bi uspješno realizovao problemsku nastavu nastavnik treba posebno voditi računa o sljedećem:

– vršiti planiranje i selekciju nastavnih sadržaja za primjenu problemske nastave;

– odabrati elemente za stvaranje problemske situacije;

– predviditi vlastitu aktivnost, ali i moguće odgovore učenika;

– rukovoditi posmatranjem i aktivirati intelektualnu, voljnu i emocionalnu komponentu učenika;

– vršiti izbor metoda, oblika i sredstava nastavnog rada;

– vršiti izbor problema prema dobi učenika i gajiti povjerenje u njihove optimalne mogućnosti;

– pripremati pisani i odgovarajući didaktički materijal;

– formulisati stvarne (a ne izmišljene) probleme;

– utvrđivati sistem motivacionih postupaka za učenike itd.

Ničković (1970) navodi didaktička uputstva koja mogu pomoći u učenju rješavanjem problema u bilo kome nastavnom predmetu u kome se primjenjuje ovaj vid učenja. Poznavanje ovih uputstava veoma je važno za nastavnike.

Ta uputstva su:

– Sve nastavne jedinice nisu jednako pogodne za učenje putem rješavanja problema.

– Problem treba postaviti na početku časa i on učenike treba motivisati.

– Težina problema treba odgovarati uzrastu učenika.

– Svaki novi problem treba uzimati u obzir učeničko prethodno iskustvo.

– Kod učenika treba razvijati sposobnost za kritički i stvaralački pristup rješavanju problema.

– Najbitnije je da učenici otkriju suštinske veze i odnose.

– Neophodno je stvarati situacije u kojima će učenik upoznavati i usvajati razne tehnike učenja i samostalnog rada.

– Svakome učeniku treba pružiti priliku da može izložiti svoje hipoteze i prijedloge za rješavanje problema.

– Ne treba faze rješavanja problema shvatiti kao shemu koja se ne smije mijenjati.

– Učenici trebaju sami postavljati probleme i rješavati ih.

– U tradicionalnoj nastavi može se koristiti problemski način rada i mišljenja.

– Učenike treba uključivati da sami vrednuju i ocjenjuju efekte, jer je rad efikasniji.

– Učenik u problemskoj nastavi ima subjekatsku, istraživačku i aktivnu ulogu. On je istraživač i kreator. Ovu nastavu zbog toga treba sve češće primjenjivati u školama.

Čas problemske nastave treba vrednovati sam nastavnik. Na vrijeme treba dobiti prave informacije kako bi se ispravile na vrijeme napravljene greške u njegovoj realizaciji. Nastavnik treba uočiti greške, utvrditi slabosti načinjene tokom realizacije časa i ispraviti ih.

ZAKLJUČAK

Odgojne i didaktičke vrijednosti problemske nastave su ogromne. Zbog svega toga možemo slobodno kazati da ona predstavlja jedan od savremenih nastavnih sistema koji treba naći svoju češću primjenu u savremenoj školi. Veliki broj nastavnika se zbog složenosti u njenoj organizaciji i primjeni nerado odlučuje za ovaj sistem nastavnog rada. Ove barijere u radu nastavnika treba prevazići pojačanim motivacijskim postupcima jer, uzimajući u obzir efekte i ishode školskog učenja do kojih je došao veliki broj praktičara koji se bavio istraživanjem efikasnosti učenja rješavanjem problema, ovaj sistem nastave bi trebao naći svoje mjesto među vodećim nastavnim sistemima u savremenoj školi. Zato ga treba koristiti u svim nastavnim predmetima i na svim nivoima obrazovanja u savremenoj školi, od predškolske dobi do visokoškolskog obrazovanja. Njegova prednost u odnosu na ostale nastavne sisteme je u podsticanju razvoja kritičkog i stvaralačkog mišljenja, što je preduslov pripreme djece i mladih za cjeloživotno učenje, permanenetno obrazovanje i samoobrazovanje.

Literatura

Bežen, A. i dr. (1991). *Osnove didaktike*. Zagreb: Školske novine.

Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije.* Banja Luka.

Brkić, M., Tomić, R. (2017). *Metodika nastave*. Međugorje: Sveučilište Hercegovina.

De Zan, I. (1999). *Prirodoslovni postupci u početnoj nastavi priorodoslovlja*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu. Zagreb: 1, 7–18.

Dewey, J. (2004). *Liberalizam i društvena akcija*. Zagreb: Kruzak.

Dumbović, I. (2005). *Enciklopedija, pedagozi značajni za praksu i teoriju odgoja*. Lekenik.

Duraković, M. (1985). *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti u problemsko-kreativnoj nastavi*. Pula: Istarska naklada.

Đorđević, J. (1981). *Savremena nastava – organizacija i oblici*. Beograd: Naučna knjiga.

Gudjons, H. (1993). *Pedagogija – temeljna znanja.* Zagreb: Educa.

Ilić, M. (2015). Učenje i poučavanje u efikasnoj nastavi. U: *Učenje i nastava* I. Beograd. 1, 11–30.

Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Jelavić, F. (2001). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Jovanović-Ilić, M. (1977). *Razvoj sposobnosti učenja*. Beograd: Prosveta.

Kadum, V. (2005). *Učenje rješavanjem problemskih zadataka u nastavi* (*matematike*). Pula: Visoka učiteljska škola u Puli.

Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.

Kurnik, Z. (2002). Problemska nastava. U: *Matematika i škola*, *časopis za nastavu matematike.* Zagreb, 15.

Matijević, M. (1994). *Alternativne škole*. Zagreb: Una-mtv & institut za pedagogijska istraživanja.

Mijatović, A., Vrgoč, H., Peko, A., Mrkonjić, A., Ledić, J. (1999). *Osnove suvremene pedagogije.* Zagreb: Hrvatsko-književni zbor.

Milijević, S. (2003). *Interaktivna nastava matematike.* Banja Luka: Društvo pedagoga Republike Srpske.

Ničković, R. (1984). Problemska nastava kao kompleksni didaktički sistem. U: *Pedagogija*, 3–4.

Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Ničković, R. (1968). *Učenje u nastavi i njegovi efekti*. Beograd: Mlado pokoljenje.

Pardel, T. (1963). *Pedagogicka psychologia*. Bratislava: SPN.

Polya, G. (1966). *Kako riješiti matematički zadatak*. Zagreb: Školska knjiga.

Poljak, V. (1977). *Nastavni sistemi.* Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Poljak, V. (1985). *Didaktika.* Zagreb: Školska knjiga.

Pranjić, M. (2005). *Didaktika.* Zagreb: Hrvatski studij sveučilišta u Zagrebu.

Ramulj, K. A. (1963). Psihologija mišljenja i problem vaspitanja mišljenja (prijevod s ruskog). U: *Pedagoška stvarnost*. 1.

Rijavec, M. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Rosandić, D. (1974). *Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskog ili srpskog jezika u srednjoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Stevanović, M. (1998). *Didaktika*. Tuzla: R & S.

Stevanović, M. (2000). *Modeli kreativne nastave*. Tuzla: R & S.

Selimović, H. (2015). *Didaktika.* Travnik: Edukacijski fakultet.

Terhart (2001). *Metode učenja i poučavanja*. Zagreb: Educa.

Tomić, R. (1980). Razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja u nastavi matematike u trećem razredu osnovne škole. *Naša škola*, 1–2.

Tomić, R. i Osmić, I. (2006). *Didaktika*. Tuzla: Ofset.

Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga. Učiteljski fakultet.

Vilotijević, M. (2001). *Didaktika*. Sarajevo: Most.

Ruža I. Tomić
Herzegovina University in Mostar

PROBLEM-BASED INSTRUCTION

Summary

Today's school and instruction should strive toward developing student interest in knowledge, skills and habits so as to empower students to engage in independent learning, lifelong learning and self-learning. When students are fully independent in learning, they will realise what learning is and how to successfully manage it. Life in the modern era of information technologies and rapidly changing world present various challenges before education professionals, which must be solved quickly, efficiently, on the go and independently, otherwise, they may face negative consequences. This is why contemporary didactics demands that instruction must be inquiry-based. The main task of modern school and teachers is to make students understand the teaching content to an extent that would enable them to implement the acquired knowledge in new situations. This way, we develop creative thinking in students which is certainly the main goal of problem-based instruction. The aim of this paper is to explain the organisation, significance, benefits, as well as ways to organise problem-based instruction which hasn't been sufficiently present in our schools, because in this type of instruction, aspirations toward efficient education and upbringing do not collide or limit the development of student personality. The main premise of problem-based instruction is that teaching should change in the future and strive toward achieving maximum student engagement in learning and investing one's personal effort.

Keywords: *problem-based instruction, organisation, importance, advantages, organisation methods.*

Ruža I. Tomić
Universität Herzegowina, Mostar

PROBLEMUNTERRICHT

Zusammenfassung

Die heutige Schule und der Unterricht sollten sich bemühen, das Interesse der Schüler an Wissen, Fertigkeiten und Gewohnheiten zu entwickeln, um den Schülern zu ermöglichen, selbstständig zu lernen, sich stets auszubilden, bzw. selbstauszubilden. Wenn die Schüler so selbstständig im Lernen sind, dass sie sich selbstständig ausbilden können, werden sie verstehen, was Lernen ist, und dass sie ihren Lernprozess erfolgreich verwalten können. Das Leben in der modernen Zeit der Informationstechnologie und in der schnelllebigen Welt stellt vor die Schüler viele Probleme, die schnell, effektiv, unterwegs, beiläufig und selbstständig gelöst werden müssen, anderenfalls können negative Folgen auftreten. Daher erfordert die moderne Didaktik, dass der Unterricht Forschungscharakter hat. Es ist die Aufgabe einer modernen Schule und ihrer Unterricht, dass die Schüler die Lerninhalte so gut beherrschen, damit sie ihr Wissen in völlig neuen Situationen selbstständig anwenden können. Auf diese Weise wird ihr kreatives Denken am meisten entwickelt, was das Hauptziel des Problemunterrichts ist. Mit diesem Artikel wollen wir auf die Organisation, die Bedeutung und die Vorteile, sowie auf die Art und Weise hinweisen, wie der Problemunterricht organisiert werden kann, sodass das Streben nach effizienter Erziehung und Ausbildung die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler nicht einschränkt. Der Hauptausgangspunkt des Problemunterrichts ist, dass sich der Unterricht in der Zukunft in Richtung der maximalen Schüleraktivität bewegen muss.

Schlüsselwörter: *Problemunterricht*, *Organisation*, *Bedeutung*, *Vorteile*, *Organisationsweise*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811.133.1
811.164.41:811.133.1
Стручни чланак • 683–700
Примљен: 21.8.2018.
Прихваћен: 24.11.2018.

Блаженка Р. Тривунчић и Јелена Н. Михајловић
Допунска школа на српском језику у Париском региону

ЈЕЗИЧКА ИНТЕРФЕРЕНЦИЈА ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА У СРПСКИ НА ОСНОВНОМ ЛЕКСИЧКОМ НИВОУ

Резиме: У истраживању се пошло од актуелне језичке ситуације у српском језику у Париском региону. Разматрају се резултати истраживања које је спроведено поступком тестирања 150 ученика средњег и старијег узраста, од 8 до 14 година, различитог нивоа владања српским језиком, који наставу у Српској допунској школи похађају у Париском региону. Подаци добијени тестирањем приказују степен интерференције француског језика у српски у наведеној групи испитаника. Дескриптивна анализа података добијених тестирањем показује велики степен замене српских речи француским речима и њиховог прилагођавања на основном лексичком нивоу. Трансформације речи су лексичко-семантичке природе, са потпуним или делимичним изменама фонетског склопа. Добијени подаци потврђују неке од узрока интерференције, а самим тим и указује на методе и поступке којима би се могло утицати на заустављање или бар успоравање процеса деградације и нестајања српског језика у франкофоној средини.

Кључне речи: *интерференција*, *француски језик*, *српски језик као страни*, *Париски регион*, *Српска допунска школа*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Интерференција је лингвистички феномен који произилази из контакта језика. Према Мекеју, (Mackey, 1976) „интерференција је употреба елемената из једног језика док говоримо или пишемо другим”.

Вајнрек (Weinreich, 1953) сматра да наизменична употреба два језика код једног говорника може довести до одступања од норме сваког од

језика. Управо та одступања представљају интерференцију језика у језичкој пракси.

Језици се у овом процесу прожимају што се манифестује кроз лексичке позајмљенице и нове синтаксичке формулације. Тако настају нове речи прилагођене специфичном изговору другог језика, нови реченични обрти и/или дословни превод идиоматских израза (калкови). Процес настаје постепено, почев од деформације изговора који се поступно прилагођава најближем страном изговору.

Интерференција се састоји у томе што ученици погрешном аналогијом (сличношћу) поистовећују изговор гласова и целих речи српског језика са изговором гласова и речи француског језика, конструишу реченице и користе ред речи у српском језику према нормама француског језика. Појава тих грешака може се објаснити великом стабилношћу навика француског језика које се непрестано учвршћују у пракси у свакодневном говору.

Између језика који припадају истој породици језика процес учења је лакши и тиме је интерференција мања, док је код језика који су по пореклу удаљенији, процес учења комплекснији, а степен интерференције већи.

Процес учења страног језика у директној је вези са матерњим језиком на који се ученик непрестано позива и тиме прави грешке, које се манифестују на свим лингвистичким нивоима. Међутим, то је само један од чинилаца који узрокује процес интерференције. Подједнако су важни и мотивација ученика, психокогнитивни и социјални фактори, методологија наставе.

Појмом интерференције бави се контактна лингвистика која у нашем случају разматра структурне, прагматичне и социопсихолошке аспекте контаката српског и француског језика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања: Језичко понашање ученика основношколског узраста у српској допунској школи указује на језичке тешкоће у разумевању и изражавању на српском језику, на употребу измењених француских речи уместо српских и на комуникацију на француском језику која је устаљена као облик међусобног споразумевања.

Предмет истраживања је проучавање степена интерференције француског језика у српски на основном лексичком нивоу.

Циљ истраживања је да прикаже актуелну језичку ситуацију код српско-француских билингвала у франкофоној средини.

Узорак истраживања обухвата 150 ученика средњег и старијег узраста, од 8 до 14 година, различитог нивоа владања српским језиком, који наставу у Српској допунској школи похађају у Париском региону.

Истраживање је реализовано поступком тестирања и анкетирања, критичком анализом података из узорака на различитим језичким нивоима (фонетском, морфосинтаксичком, лексичко-семантичком), дескриптивном анализом добијених резултата уз разматрање механизама прилагођавања елемената мањинског и доминантног језика.

Тестирање је спроведено у оквиру троделног теста који садржи различите типове питања. Првим делом теста са 12 питања затвореног типа испитивано је именовање појмова на основном лексичком нивоу; језик комуникације попуњавањем празнина у дијалогу; превод француских речи; разумевање значења речи; синтаксичка употреба глаголских и именских речи. Други део теста садржи додатна питања из области Читања и разумевања прочитаног у одломцима из књижевноуметничких и научних текстова са циљем мерења фреквентности непознатих речи.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Именовање појмова

Ученици су имали задатак да напишу речи на основу слике, тј. да именују појмове који се тичу свакодневне лексике, од школског прибора до хране.

Табела 1. *Именовање појмова*

	Исправан облик српске речи		Неправилан ортографски и фонетски облик српских речи		Француске речи и прилагођени облици		Без одговора	
оловка	105	67,74%	33	21,29%	6	3,87%	11	7,10%
лењир	95	61,29%	40	25,81%	12	7,74%	8	5,16%
канта (за смеће)	79	50,97%	8	5,16%	54	34,84%	14	9,03%
рачунар	11	7,10%	92	59,35%	38	24,52%	9	5,81%

Укупни проценат ученика који је написао српске речи по угледу на фонетски француски систем, изменио француске речи или их навео у изворном облику, заједно са онима који нису одговорили на питање, креће се од 32,26% (у примеру *оловка*) до 49,03% (*канта*). Најизраженији степен интерференције запажа се код појма *канта за смеће*, где 34,84% ученика записује француску реч и њене прилагођене облике. Уместо лексеме *рачунар*, ученици користе англицизам *компјутер* у 59,35%, који је и у Србији у широкој употреби, али је записан у начелу у неправилном облику.

Аналитичко посматрање примера неправилних ортографских и фонетских облика са прилагођеним француским речима као што су:

– *хемиска*/ *емиска*/ *олофке*/ *оловта*/ *оловку*/ *овлока*/ *олооке*,

– *ленир*/ *лење*/ *ленјир*/ *лењире*/ *лејир*/ *лељир*/ *ленијнир*,

– *regle*/ *регл*/ *регла*,

– *poubela*/ *pubelu*/ *poubelle*/ *пубела*/ *бубела*,

– *компиутор*/ *компитер*/ *копутер*/ *конпиотер*/ *цомпутер*/ *cumpjuter*

– *ordinator*/ *ordinate*/ *ordinatore*/ *ordinateur*/ *ординатор*/ *ординатер*/ *ординатер*/ *PC*,

– указује на узроке неправилног бележења српских лексема.

Немо х које се у француском језику не изговара изостаје на почетку речи, а бележење ћириличне графеме *њ* представља тешкоћу код ученика јер је нема у француском писму. У примеру *лењире* среће се француско немо *е* које се пресликава по аутоматизму у српске речи под утицајем доминантног језика. Реч почиње словом *с* које се на почетку речи у француском језику чита као *к*. Замена безвучног плозива *п* његовим парњаком, замена *в* и *ф,* губљење гласа ј у међувокалном положају, неразликовање носних назала *н, м* у положају испред *б*, указују на нестабилност и недовољну усвојеност акустичких одлика српског језика и непознавање правописних начела. Потпуна адаптација у ћириличне верзије запажа се у речима *регл* и *пубела,* које добијају одлике деклинације. Навођење речи у облику акузатива среће се и код правилно написаних српских облика као што су *оловку, канту и* показује да ученици препознају деклинацију као особеност срспког језика, али не владају правилима, односно да су у говору чули облике акузатива (*Баци у канту/пубелу; Додај ми оловку*) и тако усвојили реч.

Општи закључак је да се речи везане за српску трпезу у начелу знају. Интерференција је изражена на фонетском нивоу: мешање писама, прилагођавање француском ортографском систему, уз фонетске и графемске замене слова *к/с/ч, л/ј, з/с, ј/ж/џ/г, ц/тс*. На синтаксичком плану запажају се деформације падежног система, попут навођења облика акузатива или генитива уместо номинатива.

Табела 2: *Писање речи на основу слике*

Исправан облик српске речи			Неправилан ортографски и фонетски облици		Француске речи и примери прилагођавања		Без одговора	
сир	107	69,03%	33	21,29%	11	7,10%	4	7,10%
пиле/пилетина	99	63,87%	24	15,48%	24	15,48%	8	2,58%
шунка	22	14,19%	11	7,10%	39	25,6%	31	20,00%
крушка	99	63,87%	31	20,00%	12	7,74%	13	8,39%
лубеница/бостан	84	54,19%	45	29,03%	13	8,39%	13	8,39%
парадајз	48	30,97%	71	45,81%	18	11,61%	18	1,61%

Генитивни облик *сира* заступљен у дијалекту, а који наводи 21,29% ученика, указује на то да је реч научена у свакодневници, у контакту са родбином, те да се српске речи чувају у породичном окружењу уколико се српским говори (чак 90,32% написало је ову реч или њен дијалекатски облик). Срећу се и облици *sip, cir, cire, сер* који показују истовремену употребу ћириличних и латиничних слова. Исти је случај и са речи *пиле/пилетина/печено пиле/(пилеће) месо*, где се наилази на симпатичне облике као што су *батак, пиленце, кокош(ч/с)ка,* чак и *петао* (*укупно* 79,35%). Адаптација речи *пиле/пилетина* у *пилет* и *пулетина* садржи хибридну ортографску и фонетску трансформацију, начињену по угледу на француску реч *poulet,* која се изговара /pule/. Извршена је замена вокала српским првим слогом *ПИле*, али је крај речи написана по угледу на француски. У другој речи обрнут је процес: први део речи је француски, а завршетак српски. Облици који су навођени су *пилет/пилета/пил/пулетина/пилече* уз француску реч *poulet*.

Утицај француске лексике видан је у примеру прилагођавања француске речи *jambon* у ћириличне облике *жамбон*, *јамбон*, *гамбон*, *џамбон* у 25,6%, при чему се записује почетним словом *ж* (на основу француског изговора), али се бележи и варијанта са почетним *ј* јер се оно у француском чита као *ж*. Облик са почетним *џ* указује на трагање за ћириличном графемом која ће означити глас који се чује. Поред ових облика, појављују се и *genbon/gambon џамбон/гонбон/*.

Проценат ученика који исправно пише реч *шунка* је мали, 14,19%, док је 7,10% записује неправилно (*жунка, шумка, шуска),* где је изражено неразликовање фрикатива и назала. Број ученика који су наводили и друге речи попут *месо, прасе, бут, плескавица, сланина/е, саламе, паштета, пршута* износи 33,55% и указује да се ова лексика користи у свакодневној комуникацији.

У писању лексеме *парадајз* греши 45,81%, при чему се може издвојити чак 10 различитих ортографских варијанти: *парадаис/е/ парадајзе/ paratajze/ парадаиз/ paradajž/ парадајс/ парајиз/ парадиз/ paradaci.* Ученици наводе и француску реч *tomate* у 11,61%, рачунајући и примере *томато* и *томату*, где је заступљена фонетско-морфолошка измена француске речи.

Слични резултати добијени су и за речи *крушка* и *лубеница*. Неправилни облици указују на ортографске грешке и на погрешну употребу деклинационих облика: *krušku/ срушка/ кричка/ kručka/ crućka/ кришка/ kruhka/ круска/ гочка/ круш* код 20% ученика; *jubenica/ лубениса/ лубениза/ lubentsu/ лубеницу/ лубенича/е лубенитса/ lubenjica/ лубенићу* код 29,03%.

Ниједан ученик *fromage* није записао ћирилицом или прилагодио српском језику, што није случај са речи pastèque (8,39%). Реч је прилагођена у облике: *пастек/а, пастека/ тастеке/ постекуе*.

Табела 3. *Попуњавање празнина у дијалогу*

Синтаксичка организација реченице је добра, али уз правописне и граматичке грешке			Синтаксички склоп по узору на модел француске реченице		Делимично попуњен или непопуњен дијалог	
Мало грешака	18	11,61%	84	54,19%	21	13,55%
Доста грешака	21	13,55%				
Доста грешака: мешање писама	11	7,10%				
Укупно	50	32,26%		105	67,74%	

Дијалог претежно одликује употреба кратких речи попут речца и узвика, употреба жаргонизама и англицизама, уз неправилне морфолошке и фонетске облике и речи из свакодневног говора. Интерференција је присутна у синтаксичкој организацији реченице (грешке у правопису, деклинацији и конгруенцији, без знакова интерпункције, уз мешање писама – 54,19% ученика).

Примери:

1. *Реченица*: *Данас че да има киша*; *Доброти*, *Како си/Супер и ти*?

2. *Предлошко-падежне конструкције*: *У тренинг*, *близу културни центар*, *идем на тренингу*.

3. *Писање глаголских облика*: *Закасни ћу*, *Не можем*, *несам*, *не мам*, *идеме*, *незнам*, *требам*, *ћу да закасним*, *видимосе*, *тела би*.

4. *Изражавање времена*: *шес сати*, *у 17 сата*, *за 1 сате*, *15h*, *17h30*, *један ипо сата*, *у 4 сати*.

5. *Свакодневна лексика*: *нема проблема*, *важи*, *управуси*.

6. *Дијалог у коме преовладавају кратке речи*: *да*, *не*, *важи*, *добро*, *ок*, *океј*, *супер*, *ајде*, *па да*, *ма јок*, *па добро*, *јесте/није*, *позз*, *саоо*, *čао*.

Познавање и употреба српских речи

Истраживали смо колики број ученика зна српску реч, и упоредили са бројем ученика који знају француску реч. Српску и француску реч која означава било ког члана шире породице: *рођак* и *cousine* написало је 7,74%. Реч у облику *kousin*, *kuzin* написала су 4 ученика, а ученици греше и у писању француске речи. Већина ученика је за српске речи наводила одговоре: *баба, деда, брат* (међу којима се појављује *тетка, ујак*, негде и *стриц*, *strina*) уз одговарајући превод на француски. Речи *породица*, *фамилиа*, *famille* написало је 10 ученика, а један је навео француску реч *proche* која означава ближњег. Број оних ученика који нису одговорили на питање је 32. Закључује се да мали број ученика наводи српску реч, а већина користи француску. Имајући у виду број ученика који није одговорио на питање и одговоре попут писања чланова шире породице уз навођење речи *породица* изводи се закључак да је разумевање захтевније формулације питања на ниском нивоу.

Укупно 61,29% навело је српску реч *пријатно*, али уз правописне и фонетске варијације попут: *приатно, приетно, пријетно, приано*; три ученика су написала: *Кад се једе не прича се*; а по један ученик*: Добар тек*, *За пет минута, Лепо једи*. Иако се тражи српски израз, француски израз *bonne appétit* наводи 10,32%, а 23,87% ученика није одговорило на питање.

Табела 4. *Употреба српских и прилагођених француских речи*

Српска реч			Прилагођена француска реч		
лењир	115	74,19%	регл	25	16,13%
страница	106	68,39%	паж	32	20,65%
дневна соба	70	45,16%	салон	69	44,52%
домар	64	41,29%	гардијан	69	44,52%

Анализа резултата илуструје замену српских речи прилагођеним француским речима у 44,52% у примерима *салон* и *гардијан*. Укупно 30,97% ученика није одговорило на питање укључујући и оне који нису разумели питање, па су заокружили све одговоре.

Табела 5. *Допуњавање реченица*[1]

Исправан облик српске речи			Неправилан ортографски и фонетски облик		Француске речи		Без одговора	
лимун	50	65,79%	8	10,53%	4	5,26%	18	23,68%
ужина	21	27,63%	27	35,53%	7	9,21%	21	27,63%
риба/е	57	75,00%	1	1,32%	2	2,63%	16	21,05%
поклон	61	80,26%	4	5,26%	2	2,63%	9	11,84%
колач/торта	57	75,00%	10	13,16%	2	2,63%	7	9,21%

Проценат ученика који је правилно навео српске речи креће се до 80,26% у примеру речи *поклон*. Ова се лексика усваја не само у свакодневници, већ се тема рођендана, воћа и поврћа обрађује на часовима у оквиру допунске наставе.

Мали број ученика користи српску реч *ужина*; само 27,63%. Уместо ње је *ручак, доручак*, *десерт*, des(s)ert, *sladoled, bombone, stolom/sto, slatkiši, frez sa čečerom, ujina*. У свакодневници преовладава француска реч *goute(r)*, а сада се претпоставља да су ученици били у прилици да размишљају и желели су да нађу српску реч. Интересантан је пример мешања српске и француске лексике у примеру *frez sa čečerom* (јагоде са шећером). Француске речи користи мањи број ученика, а српске речи су, поред правилног бележења, записане са одликама француске лексике, као што је *limune/limon.*

Број ученика који је написао српске речи за прилагођене француске речи у примерима попут *тикет, гар, мери, биро* износи од 44,74% до 47,37%. Проценат ђака који не осећају те речи као прилагођене стране речи, а неки на линији пишу да нема српске речи, износи између 9,21% и 17,11%. Када се сабере број оних који су препознали да је у питању измењена француска реч (само подвукли пример) и број оних који нису одговорили на питање, резулат је око 50% ученика, изузимајући речи *порука* и *телефон*. Већина ученика речи *месаж* и *портабл* замењује српским речима, јер се оне често користе. У занемарљивом броју случајева постоје грешке у бележењу речи или навођење других речи попут речи *писмо* (2 ученика). Ипак је у 13,16% случајева уочљива интерференција на фонетском и морфолошком плану у речи *телефон* која је записана као *телефоне* и *telephone*. Контактографеме ф и *ph*, замењене су као „јединице адаптације гра-

[1] Обрађено је 76 узорака јер су задатке 7, 8, 9, 10, 11 и 12 радили ученици средњег и старијег узраста.

фичког лика" (Ајдуковић, 2003: 6), с тим што је ћирилична варијанта добила полугласник, а реч по узору на француски је у прилагођавању изгубила акцентовано *е* (у изворном облику се записује télephone).

Табела 6. *Препознај и подвуци неприхватљиве речи и замени их српским речима*

Понуђена реч и исправан одговор			Неправилан ортографски и фонетски облик		Подвучено, без замене		Без одговора	
Ноел/Божић	28	36,84%	16	21,05%	19	25,00%	8	10,53%
ваканс/распуст, одмор	37	46,68%	2	2,63%	26	34,21%	11	14,47%
тикети/карте	35	46,05%	2	2,63%	20	26,32%	13	17,11%
гар/станица	34	44,74%	6	7,89%	27	35,53%	9	11,84%
мери/општина	34	44,74%	6	7,89%	29	38,16%	7	9,21%
месаж/порука	57	75,00%	1	1,32%	10	13,16%	6	7,89%
портабл/телефон	53	69,74%	10	13,16%	9	11,84%	4	5,26%
биро/радни сто	36	47,37%	3	3,95%	28	36,84%	9	11,84%

Неправилно бележење српских речи *општина* и *станица* јавља се у мањем броју примера (*окупчтина, обштина, bonque, mori; stanitsa, stanića, stoniču, stanisu*), а који су резултат графемских и фонетских грешака. Трагање за српским речима у примеру *биро* даје у малом броју случајева речи *табла, poso, dasku*, а по један ученик је навео реч *воз* и *железничка* као замену за реч *гар*. Пример мешања графема српског и француског језика уз мешање морфолошких одлика јесте реч *порука* која је написана у акузативу са графемом *у* које нема у српском језику.

У другој реченици, у којој се тражила српска реч за реч *тикет*, ученици су подвлачили и реч *тикет* и реч *аутобус*. Укупно 14,47% ученика је подвукло и реч *аутобус*. Такође, у трећој реченици је поред речи *мери* 5 ученика подвукло и *административне* (обавезе).

Реч *Божић* исправно наводи само 36,84%, што је мали проценат у односу на садржај наставе на српском језику где се сваке школске године обрађује ова тема. Преко 50% ученика зна ову реч, али 21,05% је погрешно записује у варијантама *Вож(з)ич*, *Богич*, међу којима су и примери *Ускрс/Ускрас, Нова година, зима*.

Неправилно записивање српских речи указује на фонетско-ортографске потешкоће са којима се сусреће у просеку 20% ученика, у зависно-

сти од конкретног примера, али и са неразумевањем упутстава у самом задатку, као што је у овом случају изражено неразумевање речи *подвуци*.

Замена глагола српским глаголима

Табела 7. *Подвучене глаголе замени понуђеним српским глаголима*

	Исправан одговор		Без одговора		Погрешни одговори	
рамбусирати/ вратити	40	52,63%	26	34,21%	5	6,58%
телешаржирати/ преузети	25	32,89%	30	39,47%	16	21,05%
инсталирати се/сместити се	37	48,68%	28	36,84%	6	7,89%
препарирати/ написати	31	40,79%	32	42,11%	9	11,84%
анулирати/ отказати	33	43,42%	28	36,84%	10	13,16%

Добијени подаци показују да измењене и прилагођене француске речи зна да замени понуђеним српским речима најмање 32,89%, а највише 52,63% ученика. Број ученика који није одговорио на питања и оних који су написали погрешан одговор указује на то да измењене француске речи ђаци прихватају као уобичајене. Интерференција је у овом случају спроведена на морфолошко-семантичком плану и показује унутрашњу трансформацију речи, односно прилагођавање облика француске лексике српском језику са променом значења речи.

Број ученика који је написао српске речи *заузет*, *напредак*, *уживати* је мали – 31,58% што доказује да су се измењене француске речи (*бити окупиран, прогрес, профитирати*) усталиле у речничком фонду младих говорника (23,68% ученика написало је *заузет*, 5,26% *напредак*/ *напредовати*, а само 2,63% *уживати*). Један ученик наводи српску реч *визитирао* као замену за понуђену *профитирати*.

Табела 8. *Преведи речи*

	Исправан одговор		Остали одговори		Без одговора[2]	
Place de Clichy/трг	2	2,63%	43	56,58%	31	40,79%
vacances/ распуст/одмор	38	50,00%	11	14,47%	21	27,63%
voyage/путовање	23	30,26%	6	7,89%	35	46,05%
cahier/свеска	34	44,74%	17	22,37%	23	30,26%
cinéma/биоскоп	37	48,68%	12	15,79%	26	34,21%
marché/пијаца	7	9,21%	28	36,84%	32	42,11%
devoir/домаћи (задатак)	31	40,79%	29	38,16%	16	21,05%
occasion/прилика	7	9,21%	10	13,16%	59	77,63%

Превођење речи са француског на српски језик

Превод француских речи на српски урадило је најмање 2,63% ученика у примеру *трг,* до 50% ученика у примеру *распуст/одмор*. У преводу речи *vacances* 14,47% ученика пише неправилне облике, по угледу на француски: *распус, распусте, одморе, распуштање* или прилагођава у *ваканс/е*, или записује друге речи као што су *летење, лето, пролеће*. Place de Clichy већина преводи као *место,* са варијантама *Место од Клиши, Место Сличи, плаца.* Реч *путовање* 7,89% записује као *пут(ем), путује, путање, екскурзија.* Велики број ученика је не преводи, чак 46,05%. У примеру *путање* долази до синкопе, односно испуштања инфикса -*ова* који је морфолошко обележје многих српских речи. Облик *путем* може настати испуштањем гласова *ј* јер нису довољно јасно артикулисани у свакодневном говору, а треба узети у обзир и да српска говорна средина није књижевни језик у већини случајева. Лексему *cahier* 22,37% ученика погрешно преводи као *књигу*, уз ортографске погрешке *книга, книга, снига*, навођење у акузативу, *књигу*, а два ученика су написала *столица* и *хемиска*.

Реч *биоскоп* 15,79% бележи неисправно: *бијоскоп, биоскопе, pioskope*, а појављује се и хрватска варијанта *кино*, док један ученик наводи *филм*. Лексему *пијаца* изменило је 36,84% ученика у облике као што су: *пиас, пиасé, piace, пијац, пиаса, piač, пиљац, пиац, пиатса*. Очито је да се хрватским говори у једној породици јер се среће и облик *трговина*, што

[2] Међу онима који нису одговорили има и ученика који су преписивали француске речи.

указује да се речи чувају најпре у породичном окружењу. Среће се и лексема *продавница* уз неправилно записивање: *продавниса; продамнице*. Велики број ученика зна реч *домаћи*, а погрешке у писању је направило скоро половина: *домачи; домасі, домати, domache, задатке, domoki.* Највећи број ученика не зна превод речи occasion (77,63%); 5 је преводи као *полован*, док 5 потпуно адаптира у *оказион*. Придев *полован* је наведен као решење јер ђаци у свести преводе синтагму *voiture d'occasion*. Ђаци не знају српску реч јер је не користе, те се позивају на француске синтагме које су чули и на основу тога преводе значење речи. Један ученик наводи *славље*, вероватно по узору на превод француског израза: *Quelle ocassion! Grande ocassion.*

Анализа 12. задатка, у коме је требало објаснити значење речи *омиљени***,** указује на недостатак лексичког фонда. Од 76 ученика, 40 није написало одговор, што износи 52,63%. Већина ученика је одговарала речју *најбољи/наj бољи/наj боји* или синтагматским примерима *најбољи друг, најбољи филм, омиљена игра, спорт, колач*; Описно: *Кад волим нешто, кад нешто волимо више од нечег другог (преферирамо*). У последњем примеру ученик наводи глагол који представља пример потпуне интерференције француског језика у српски (*преферирати*); Примери потпуних, ортографски и синтаксичких исправних одговора су веома ретки: *Реч омиљени се помиње када нешто више волимо од осталог, на пример: Розе је моја омиљена боја.*

Фреквентност непознатих речи

Додатним задацима који нису били обавезни и који су намењени ученицима средњег и старијег узраста испитује се фреквентност непознатих речи.

Старији узраст

На узорку од 20 ученика старијег узраста, пописане су речи које је подвукла већина ученика:

У првом тексту: *преамбула*, *фуснота*, *поднебља*, *меридијани*, *амблеми*, *штампа*, *крцат*, *идеограми*, *драж*, *фиока*, *рогови*, *небеса*, *вагон*, *безуспешно*, *племићки*, *острво*, *белешка*, *исподвлачен*, *прекуцан*, *мојсијевски*, *стрпљиво*, *особит*, *стилизован*, *величанствен*, *копно*;

У другом тексту: *архивска*, *идејни*, *творац*, *великан*, *заоставштина*, *заснивати се*, *збирка*, *издање*, *штампан*, *оформљен*, *уништен*, *малобројна*, *просветитељ*, *стручни*, *фонд*, *просвета*, *прилози*.

Речи које су означене као непознате од стране по једног ученика су: *реформатор, просветитељ, великан, рогови, вагон, острво.*

Закључује се да већина ученика не разуме термине из области науке, а речи које су једном означене усвојене су на часовима допунске наставе код 90% ученика.

Средњи узраст

Анализа непознатих речи код ученика средњег узраста (38 узорака) приказује да је разумевање одломка из књижевноуметничког и научног текста ограничена великим бројем непознатих речи као што су:

Словенско порекло, *такорећи*, *кецеља*, *споразумевати се*, *папуча*, *шећер*, *чаршаф*, *ћебад*, *душек*, *јорган*, *бисмо*, *уопште*, *чизма*, *снага*, *наш*, *бос*.

Дивни предео, *одједном*, *танак*, *присећати се*, *свугдашња*, *одрвенети*, *крв*, *ужагрен*, *искежен*, *Аска*, *опијати*, *заносити*, *следити*, *грозан*, *грозота*, *варљив*, *опомена*, *смрт*, *завеса*, *мајчина*, *ножице*, *смех*, *невидљив*.

У већини случајева подвучене су речи *словенско порекло, такорећи, кецеља, споразумевати се, уопште*, док је у књижевноуметничком тексту фреквентност непознатих речи учестала и тиче се свих наведених облика.

Закључује се да је књижевноуметнички језик, изнијансираних синонима и суптилних значења речи далек ученицима допунске наставе на српском језику, а разумевање текста и тумачење често је сведено на „превођење", односно тражење прикладнијих, ближих синонима које су ђаци негде у свакодневном говору могли чути.

У тексту Милана Шипке спорадично су подвлачене речи *папуча, шећер, чаршаф, ћебад, душек, јорган, чизма,* што доказује да су ове турцизме ђаци могли чути у свакодневном говору у оквиру уже или шире породице у Србији.

Не изненађује ни податак да има ученика који су подвлачили глаголски облик *бисмо*, заменицу *наш*, придев *бос* или *мајчин*, именице *смех* и *смрт*. Ови примери показују да се српски језик усваја као страни, да свака измена речи, била фонетска или морфолошка, у свести ученика остаје непрепозната, односно, значење речи је непознато, лексички фонд, било активни, било пасивни, сведен је на речник свакодневне комуникације уз употребу основних облика речи које су делимично или у потпуности измењене под утицајем француског језика.

Од 38 предатих узорака, 8 ученика није подвукло ниједну реч. Претпоставља се да текст није прочитан, а само 5 ученика од укупно 38 подву-

кло је по једну или две непознате речи као што су *кецеља, грозота, свугдашњи, заносити, ужагрен*.

Мишљење родитеља о употреби српског језика у говорној средини

Уз методу тестирања спроведено је анкетирање 63 ђачка родитеља са циљем сагледавања и утврђивања узрока интерференције.

Упитник спроведен међу ђачким родитељима указује на то да се у породици формирају и надограђују језичке основе. Степен владања српским језиком директно је условљен односом породичног окружења према језику.

Проценат испитаника код којих у кући оба супружника говоре истим матерњим језиком је 66,67%. Међутим, само 15,87% назначило је да у кући говори само српским језиком. Поређење ових података указује да је један од узрока нестајања српских речи ограничено коришћење српског језика унутар саме српске породице.

Ђачки родитељи су у процени нивоа говорења српског језика своје деце одговорили да 20,63% деце течно говори, а 38,10% добро говори српски језик. Основну комуникацију на српском језику познаје 20,63%, а 22,22% родитеља наводи да дете разуме, али одговара на француском.

Српски језик самоиницијативно у комуникацији користи 57,14% ученика, док је проценат деце која користе на подстицај и само кад морају (22,22% и 19,05%) у збиру знатан и указује на губљење говрних навика и лексичког фонда.

Дакле, према одговорима родитеља, око 40% ученика влада само основном комуникацијом, од чега код половине потпуно изостаје говорни чин на српском језику. Процена родитеља еквивалентна је резултатима тестирања, који показују да око 50% ученика уноси измене у лексеме на свим језичким нивоима.

У томе да је одржавање и неговање веза са родбином и пријатељима из Србије веома важно слаже се 79,37%, док 20,63% сматра да је важно, али немају довољно времена. Ниједан родитељ се није изјаснио да уопште није важно, што показује везаност и афективни однос према отаџбини, а самим тим и према језику.

Културни и друштвени живот српске заједнице уз наставу на српском језику доприноси унапређењу језичког понашања, у чему се слаже 98,41% испитаника.

ЗАКЉУЧАК

Испитивања интерференције потврдила су претпоставке од којих се пошло на свим нивоима. Трансформације речи су лексичко-семантичке природе, са потпуним или делимичним изменама фонетског склопа.

У оквиру контактне мреже српског и француског језика, код ученика билингвала српске допунске школе, запажена су три механизма:

1. Спољашња трансформација:

– прилагођавање облика речи изговору другог језика – фонетски план;

– пресликавање граматичких особина једног од језика – морфолошки план;

– изградња синтагми и реченица по моделу француске синтаксе – синтаксички план.

2. Унутрашња трансформација:

– прилагођавање облика са променом значења речи – морфолошко-семантички план.

3. Замена српских речи француским речима која је потпуна и делимична на фонетском нивоу.

Дескриптивна анализа добијених резултата показује да, у контакту српског и француског језика, на основном речничком нивоу, у просеку 50% ученика уноси измене у лексеме на свим језичким плановима.

Тај проценат опада код мањег броја речи које су у широкој употреби (до 20%), а расте у захтевима који се тичу писменог изражавања (до 70%).

Разумевање сложенијих упутстава у задатку и лексема изван речника свакодневнице на ниском је нивоу и достиже у појединим примерима и 90%. Разумевање дискурса књижевноуметничког или научног текста ограничено је великим бројем непознатих речи.

Добијени резултати могу постати полазиште за нова истраживања и научно бављење овом проблематиком. Обрада добијених података потврђује неке од узрока интерференције, а самим тим може да укаже на методе и поступке којима би се могло утицати на заустављање или бар успоравање процеса деградације и нестајања српског језика у франкофоној средини.

Усвајање српског језика изван матице зависи од:

1. степена изложености говорном моделу;
2. свакодневне употребе језика у породичној средини;
3. укључивања у друштвено-културни живот српске заједнице и
4. похађања наставе на српском језику у оквиру допунске школе.

Некњижевни изговор, употреба дијалекта, контактна мрежа српског и француског језика, мали број часова у оквиру допунске школе, целодневна изложеност једном говорном узусу чине да су сви наведени фактори недовољни да се заустави процес деградације српског језика. Задатак свих институција и појединаца јесте трагање за стратегијама које ће утицати на свест говорника српског језика о важности очувања језичког идентитета и унапређења језичког понашања.

Литература

Ајдуковић, Ј. (2003). Контактема – основна јединица лингвистичке контактологије, Славистика, VII, Београд, 2003, 74–84; *Пројекат Растко*: http://www.rastko.rs/rastko-ru/jezik/jajdukovic/jajdukovic-kontaktema_c.pdf

Бугарски, Р. (2005). *Језици*. Београд: Чигоја.

Јокановић-Михајлов, Ј., Ломпар, В. (2015). *Говоримо српски – уџбеник српског језика за странце*. Београд: МСЦ.

Крајишник, В., Звекић-Душановић, Д. (2017). *Општи стандарди постигнућа за предмет Српски као нематерњи језик за крај првог и другог циклуса обавезног образовања, општег средњег образовања и основног образовања одраслих – приручник за наставнике*. Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији.

Ломпар, В. (2017). *Српски с лакоћом – приручник за предаваче српског језика као страног*. Београд: МСЦ.

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Ed. Klincksieck.

Станојчић, Ж. (1996). Морфологија, синтакса и фразеологија; *Српски језик на крају века*, (ур. Милорад Радовановић). Београд: Институт за српски језик САНУ – Службени гласник.

Точанац-Миливојев, Д. (1997). *Методе у настави и учењу страног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Филиповић, Р. (1986). *Теорија језика у контакту – увод у лингвистику језичких додира*. Загреб: ЈАЗУ – Школска књига.

Шотра, Т. (2010). *Дидактика француског као страног језика*. Београд: Филолошки факултет.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact, findings and problems*. New York: Impresum.

Blaženka R. Trivunčević and Jelena N. Mihajlović
Supplementary School of the Serbian Language and Heritage in Île-de-France

LINGUISTIC INTERFERENCE OF FRENCH ON THE ACQUISITION OF SERBIAN AT THE BASIC LEVEL

Summary

This study started from the current situation relating to the Serbian language in Île-de-France (Paris Region). We analysed the results of the research conducted by testing 150 students aged 8 to 14 years with different levels of proficiency in Serbian, who attend classes in supplementary schools of the Serbian language throughout the Paris Region. Statistical data obtained by testing show the degree of linguistic interference (language transfer) from French to Serbian in the observed group of respondents. Descriptive analysis of the test data show a high degree of replacement of Serbian words with their French alternatives, and their adaptation at the basic lexical level. Word transformations are both lexical and semantic in nature, with complete or partial alterations of the phonetic composition. The processing of the obtained data confirm some of the causes of the interference, therefore pointing out to methods and procedures that could be utilised to stop, or at least slow down the process of degradation and disappearance of the Serbian language in a Francophone environment.

Keywords: *interference, French language, Serbian as a foreign language.*

Blaženka R. Trivunčić und Jelena N. Mihajlović
Zusatzunterricht in serbischer Sprache in Region Paris

SPRACHINTERFERENZ DER FRANZÖSISCHEN UND SERBISCHEN SPRACHE AUF LEXIKALISCHEM GRUNDNIVEAU

Zusammenfassung

In der Forschung war die aktuelle sprachliche Situation der serbischen Sprache in Region Paris im Fokus. In diesem Artikel werden die Ergebnisse der Forschung untersucht, die 150 Schüler im Alter von 8 bis 14 Jahre umgefasst hat. Sie besuchen den Zusatzunterricht in serbischer Sprache in der gesamten Region Paris. Die statistischen Daten, die durch Tests erhalten wurden, zeigen, wie stark Französisch in Serbisch in der genannten Gruppe der Befragten eingreift. Die deskriptive Analyse der Testdaten zeigt, dass serbische Wörter durch französische

Wörter weitgehend ersetzt und auf der lexikalischen Ebene angepasst werden. Die Worttransformationen sind lexikalisch-semantischer Natur mit vollständigen oder teilweisen Änderungen in der phonetischen Anordnung. Die Bearbeitung der erhaltenen Daten bestätigt einige der Interferenzursachen und weist damit auf die Methoden und Verfahren hin, die den Prozess der Abbau und das Verschwinden der serbischen Sprache beeinflüssen können.

Schlüsselwörter: *Interferenz*, *Französisch*, *Serbisch als Fremdsprache*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 316.644-057.874:[37.018.43:004.738.5(497.6)
371.39
Оригинални научни чланак • 701–716
Примљен: 27.5.2018.
Прихваћен: 17.11.2018.

Немања Д. Вукановић
Основна школа „Петар Петровић Његош”, Бања Лука

ПРОЦЈЕНЕ И САМОПРОЦЈЕНЕ УЧЕЊА И ЕМОЦИЈА УЧЕНИКА У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Резиме: Почетком 21. вијека у школама интензивно се ради на теоријским дидактичко-педагошким, практичним и нормативно-правним опредјељењима у вези са учењем у дигиталном окружењу. Не занемарујући васпитне димензије личности ученика, теоријским проучавањем и емпиријским истраживањем смо се поред процјена и самопроцјена учења, усмјерили на то које емоције доминирају код ученика у дигиталном окружењу. Узорком је обухваћено 116 ученика осмог и деветог разреда основне школе са подручја Бањалуке и Приједора. Дошли смо до сазнања да постоји разлика између опредијељености за начин кориштења рачунара и процјена и самопроцјена учења и емоција у дигиталном окружењу, као и да међу ученицима различитог узраста дјелимично постоји разлика у процјенама и самопроцјенама учења и емоција у дигиталном окружењу.

Кључне ријечи: *учење*, *емоције*, *дигитално окружење*, *рачунар*, *интернет*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Промјене на пољу васпитања и образовања у савременом друштву захтијевају научно утемељен приступ. Циљ је да се створе претпоставке за превазилажење традиционалних оквира учења и поучавања и стварање нових и иновативних, а то значи да не би требало занемаривати нека „суптилна питања у вези са учењем у 21. вијеку, као што су: самоучење, самообразовање, учење у дигиталном окружењу, емоције и учење и учење засновано на исходима” (Вукановић, 2017).

Цимерманов (Zimmerman, 1989) модел саморегулационог учења, као и Хјуитов трансакцијски модел процеса поучавања-учења (Huitt, 2003) такође указују на потребу превазилажења традиционалних приступа учењу и кретања ка учењу за живот, а не ка учењу о животу. Према Милеровој (Miller, 2001) пирамиди учења (Схема 1) учење може бити активно и пасивно.

Схема 1. *Пирамида учења* (Miller, 2001: 89)

Када говоримо о подјели учења на активно и пасивно, чини нам се да је ријеч о дихотомној подјели. „Битно је нагласити да уз активно учење, као супротна категорија, не може стајати пасивно учење. Све промјене које се дешавају индивидуи настају као резултат свјесне или несвјесне и намјерне или случајне активности" (Вукановић, 2017). Не задржавајући се исувише дуго на природи учења, Милерова схема приказује да се најмање сјећамо онога што смо читали, а највише онога што смо изговорили или урадили (Miller, 2001). Када ово посматрамо у правцу дигитализације процеса учења и сазнања и у правцу стварања претпоставки за дигитално окружење праћено угодним емоцијама, ученици бивају активни учесници, стваралоци и истраживачи, презентатори свог рада, иноватори и модератори. Витич и Шулер (Wittich & Schuler, 1996) посебно истичу значај аудио-визуелних средстава, који у великој мјери представљају темељ за размишљање и формирање ставова код ученика. Додиг и Пивац (Dodig, Pivac,

2008) су дошли до сазнања да је вербално изражавање промашено, посебно за ученике, јер су они у позицији сазнавања или примања информација. У нашем случају значајан је и податак да се у ЕУ земљама, од шесте до девете године полако повећава проценат употребе интернета, а свој највиши врх досеже око 12. године (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Ólafsson, 2009). Овај податак иде у прилог чињеници да код дјеце постоји позитиван став према употреби интернета и дигиталних технологија, а нама даје задатак да постојећу вољу усмјеримо ка ономе што ће обогатити њихову личност.

Међутим, узраст некад може бити препрека за различите иновативне приступе у настави, па је због тога неопходно позабавити се мишљу у којој мјери су ставови ученика о дигиталном окружењу детерминисани њиховим узрастом и да ли ученици који већи дио времена проводе радећи за рачунаром у сврху учења школских садржаја више и позитивније вреднују дигитално окружење. На тај начин се стварају сигурније основе за осмишљавање и афирмацију дигитализације процеса учења.

Релевантни извори из 2014. године указују да је укупан број Фејсбук корисника у свијету 1,4 милијарде. Укупан проценат корисника од 18. до 24. године је 98%, док је 25% корисника Фејсбука млађих од 10 година. Исто тако, подаци указују да 59% тинејџера сматра да су друштвене мреже несигурне (Grbavac i Grbavac, 2014).

Једно мјеродавније истраживање на подручју Републике Српске указује на податак да „од 309 ученика основних школа и 513 ученика средњих школа са подручја Бањалуке њих 99,5% користи компјутер, док 0,4% (3 ученика) не користи овај дигитални медиј" (Дуроњић и Прибишев Белеслин, 2012).

Истраживањем других аутора на подручју Републике Српске дошли смо до података „да се испитаници који су касније почели да користе компјутер сматрају мање успјешним у раду на њему и имају негативне ставове према учењу уз помоћ интернета, па га у складу с тим и слабије користе у те сврхе" (Станковић-Јанковић и Зечевић, 2012).

Експлицирајући претходно наведене налазе, овим путем је драгоцјено установити у коју сврху ученици користе рачунар, те да ли се њихов избор пројектује на процјене дигиталног окружења.

Ако ученике уведемо у нови сазнајни процес, од наставника ће се очекивати „да схвати потребе, проблеме интересовања и склоности ученика, да буде пријатељ дјетета и ученика, његов савјетник, човјек од повјерења, те је неопходно развијање климе, међусобног повјерења и адекватних комуникација између наставника и ученика" (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988).

Најкомплетнију слику ћемо добити уколико будемо посматрали њихове емоције, тј. „некакво кретање, покретање или узбуђено стање које је резултат одређене ситуације која је за личност значајна или неког унутрашњег менталног стања" (Станковић, 2007: 19). Општепознато је да „човјеков ЦНС, односно мозак, памти угодне догађаје, информације које преузима уз угодне емоције, а потискује или заборавља информације које је преузео уз неугодне емоције" (Suzić, 2008: 153), па према томе, оно што нас усрећи у једном тренутку, некада нас може оставити равнодушним (Сузић и Дубравац, 2011). То значи да је емотивно стање моментално, краткотрајно и промјенљиво.

Процес учења треба обогаћивати и иновирати систематично и истраживачки му приступати и тако код ученика стварати угодне емоције (радост, понос) које ће даље подстицати когнитивну прилагодљивост, наспрам неугодних (страх, срам).

У педагошко-психолошкој литератури, такође, није било запажених истраживања у којима су се доводиле у везу процјене и самопроцјене дигиталног окружења и емоција с обзиром на узраст ученика и намјену кориштења рачунара.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

На основу свега претходно наведеног, *предмет* овога истраживања је процјена и самопроцјена ученика виших разреда основне школе о учењу и емоцијама у дигиталном окружењу с обзиром на узраст и намјену кориштења рачунара.

Према томе, *циљ* је испитати како ученици виших разреда основне школе процјењују учење и емоције у дигиталном окружењу с обзиром на узраст и намјену кориштења рачунара.

У оквиру овог истраживања обухватили смо сљедеће варијабле:

– учење у дигиталном окружењу (субскалери: дигитално окружење и процес учења, наставници и учење у дигиталном окружењу, дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену, перзистенција и пажња при учењу у дигиталном окружењу);

– емоције у дигиталном окружењу (радост – уживање, страх – забринутост, понос, срам – непријатност);

– намјена кориштења рачунара (учење, забава, друштвене мреже);

– узраст (осми и девети разред).

Главна истраживачка хипотеза гласи: *Претпостављамо се да постоји статистички значајна повезаност процјена и самопроцјена ученика виших разреда основне школе о учењу и емоцијама у дигиталном окружењу са узрастом и опредијељеношћу за начин употребе рачунара*.

Помоћне истраживачке хипотезе су:

1. Утврдити постоји ли разлика међу ученицима различитог узраста у процјенама и самопроцјенама учења и емоција у дигиталном окружењу и
2. Испитати постоји ли разлика између опредијељености за начин употребе рачунара и учења и емоција у дигиталном окружењу.

За потребе овога истраживања користили смо упитник и скалер УПРИЕУ – *Учење примјеном рачунара и емоције ученика*. Скалер се састоји од 39 тврдњи подијељених у четири субскалера. Први субскалер *Дигитално окружење и процес учења* састоји се од 16 тврдњи, други субскалер је *Наставници и учење у дигиталном окружењу*, састављен од осам тврдњи, трећи субскалер назван је *Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену* и састављен је од девет тврдњи, и посљедњи субскалер, *Перзистенција и пажња при учењу у дигиталном окружењу*, чини шест тврдњи.

Провјеру метријских карактеристика, односно поузданости скалера, извршили смо на основу Кромбах-алфа теста (Cronbach's Alpha test). На нашем узорку од 116 (100% важећи узорак) испитаника вриједност Кромбах-алфа коефицијента за тврдње (Cronbach's Alpha = 0,72) задовољава критеријум поузданости, док је вриједност истог коефицијента за емоције нешто већи (Cronbach's Alpha = 0,88), те такође задовољава критеријум поузданости.

Популацију чине ученици предметне наставе основних школа Републике Српске. Узорак чине ученици осмог и деветог разреда (по два одјељења) основне школе из Бањалуке и по једно одјељење осмог и деветог разреда из Приједора. Из Бањалуке смо одабрали градску ЈУ Основну школу „Петар Петровић Његош”, а из Приједора приградску ЈУ Основну школу „Бранко Радичевић” Петрово ради ефикасности и брзине провођења истраживања. Узорком смо обухватили 116 ученика, од чега је 50 ученика осмог разреда и 66 ученика деветог разреда, 102 ученика из градске школе и 14 ученика подручне школе. Што се тиче полне структуре, обухватили смо 49 дјечака (ученика) и 67 дјевојчица (ученица).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Процјене и самопроцјене учења и емоција у дигиталном окружењу с обзиром на узраст

Настојали смо утврдити да ли постоји разлика међу ученицима различитих разреда, то јест различитог узраста, у процјени и самопроцјени учења у дигиталном окружењу. Да ли матуранти или осмаци различито вреднују наведене варијабле?

Табела 1. *Учење и примјеном рачунара с обзиром на узраст ученика*

Варијабла	Разред	*M*	*SD*	*t*-вриједност	*p*
Дигитално окружење и процес учења (сазнања)	VIII	3,36	0,56	6,07	0,00
	IX	2,75	0,53		
Наставници и учење у дигиталном окружењу	VIII	2,14	0,77	1,42	0,16
	IX	1,96	0,55		
Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену	VIII	3,42	0,94	2,19	0,03
	IX	3,10	0,63		
Перзистенција и пажња при учењу у дигиталном окружењу	VIII	3,19	0,70	1,63	0,11
	IX	2,99	0,62		

Напомена: негативни предзнак испред t-вриједности значи да статистичка значајност разлике аритметичких средина иде у корист друге варијабле

У Табели 1 уочавамо да постоји статистички значајна разлика међу ученицима осмог и деветог разреда у првој и трећој варијабли – *Дигитално учење и процес учења (сазнања)* и *Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену.*

За варијаблу *Дигитално учење и процес учења (сазнања)* аритметичка средина у осмом разреду је 3,36, а у деветом разреду 2,75 и t = 6,07 са значајном разликом на нивоу 0,00. Наведени подаци нас упућују на закључак да ученици осмог разреда више вреднују дигитално учење и процес учења (сазнања) од ученика деветог разреда. Узимајући у обзир да је истраживање спроведено у мјесецу марту, могуће је да ученици деветог разреда нису хтјели оповргавати већ провјерени начин учења – уобичајено учење, те су у већем броју прибјегавали нижем вредновању. Виша вредновања ученика осмог разреда указују на њихову спремност на промјене, на дигитализацију процеса учења и сазнања. Ако би тренд раста аритметичке средине био евидентан код млађих ученика (седми и шести разред), то би

указивало на већу спремност на дигитално учење и процес учења (сазнања) што су ученици млађи. То повезујемо са потребом веће мотивисаности за учење код млађих ученика и константним промјенама и освјежењима у наставном процесу.

За варијаблу *Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену*, уочавамо нешто мању *t*-вриједност (t = 2,19 на нивоу статистичке значајности 0,03), са аритметичком средином за осми разред 3,42 и за девети разред 3,10. Закључујемо да ученици осмог разреда статистички значајно више вреднују ову варијаблу од ученика деветог разреда. Осмаци су и у овој варијабли више подржали дигитално учење, јер олакшава учење и доприноси уштеди на времену. Деветаци, као и у претходно поменутој варијабли, не сматрају у тој мјери као осмаци да им учење у дигиталном окружењу представља олакшицу. Овдје ћемо поменути познату реченицу *Лакше је васпитавати, него преваспитавати*. Дуги низ година проведених учећи на уобичајен начин и близина завршетка основношколског васпитања и образовања отежава ученицима спремност за, према њиховим ставовима, велике промјене овога типа. Како су ученици старији, тако су боље оспособљени за самостално учење на већ провјерен начин.

У варијабли *Наставници и учење у дигиталном окружењу* није евидентна статистички значајна разлика у процјенама и самопроцјенама међу ученицима различитог узраста, што указује на чињеницу да ученици приближно једнако вреднују однос ученик – наставник у контексту дигиталног окружења.

Сличне податке добили смо за варијаблу *Перзистенција и пажња при учењу у дигиталном окружењу*, гдје *t*-вриједност (t = 1,42) указује на одсуство значајне разлике у процјенама и самопроцјенама ученика с обзиром на узраст. Ученици осмог и деветог разреда су приближно исто вредновали перзистенцију и пажњу при учењу у дигиталном окружењу. Приближна годишта ученика нису утицала на то да добијемо статистички значајне разлике у вредновању, што не бисмо могли претпостављати да би био случај у разликама између ученика шестог и деветог разреда.

На основу налаза у Табели 2 изводимо закључак да између варијабли *Радост (уживање)* и *Узраст* постоји статистички значајна разлика (t = 3,44 на нивоу значајности p = 0,00). Ученици осмог разреда више се радују при учењу у дигиталном окружењу од ученика деветог разреда. Како смо већ претходно навели, ученици деветог разреда нису спремни да на крају свог деветогодишњег васпитно-образовног процеса експериментишу са новим начином учења, те већу радост вјероватно осјећају учећи неким уобичајеним или боље провјереним методама, облицима и условима. Нови начини учења им не гарантују успјех, носе са собом ризик, те је управо

поменута разлика између ученика осмог и деветог разреда статистички значајна. У супротном, ученици осмог разреда су спремнији за промјене, налазе се на средини образовања у предметној настави, те учење у дигиталном окружењу за њих представља радост и уживање.

Табела 2. *Емоције ученика у дигиталном окружењу с обзиром на узраст*

Варијабла	Узраст	*M*	*SD*	*t*-вриједност	*p*
Радост (уживање)	VIII	18,54	8,65	3,44	0,00
	IX	13,86	6,01		
Страх (забринутост)	VIII	7,90	5,35	0,43	0,67
	IX	7,5	4,68		
Понос	VIII	6,02	5,74	–3,57	0,00
	IX	10,21	6,63		
Срам (непријатност)	VIII	6,54	5,61	–0,92	0,36
	IX	7,42	4,71		

Када је ријеч о односу између варијабли *Понос* и *Узраст*, такође постоји статистички значајна разлика. У овом случају очекивања су мало другачија. Водећи се чињеницом да су ученици деветог разреда ниже вредновали радост (уживање) учећи у дигиталном окружењу, овдје имамо ситуацију да су више вредновали понос од својих другара из осмог разреда. Та значајност је на нивоу $p = 0{,}00$ и *t*-вриједношћу –3,57. Ученици деветог разреда, при помисли да су на прагу завршетка основног васпитања и образовања, осјећају понос. То емотивно стање преносе и на учење, као ђаци који су већ научили да уче, да познају школу и наставнике, да су изучили наставне садржаје, те да су спремни за средње образовање. Ако узмемо у обзир да се понос јавља у ситуацијама када је понашање ученика у складу са идеалним *ја*, онда је јасно да ученици деветог разреда учење уз помоћ рачунара схватају као начин пожељног, идеалног учења и извршавања школских обавеза.

Страх (*забринутост*) и *Срам* (*непријатност*) се не разликују између ученика осмог и деветог разреда у статистичком погледу. То нам указује да је и једно и друго емотивно стање подједнако присутно код ученика осмог и деветог разреда, те да узраст не игра битну улогу у њиховој заступљености.

Помоћну хипотезу о постојању разлике међу ученицима различитог узраста у процјени и самопроцјени учења и емоција у дигиталном окружењу прихватамо дјелимично.

Процјена и самопроцјена учења и емоција у дигиталном окружењу с обзиром на намјену кориштења рачунара

Ученици користе рачунар и дигиталне медије у различите сврхе (учење, забаву, друштвене мреже). Истраживање из Књажевца (Србија) дало је сличне резултате када је ријеч о намјени употребе рачунара (интернета). „Ученици највише користе интернет ради забаве, њих 84,49% (86,31% дјечака и 82,43% дјевојчица), док ради учења, сазнања о нечем новом то чини 15,51% ученика (13,09% дјечака и 17,57% дјевојчица) (Mitrović и сарадници, 2014: 66). У инструменту поменутог истраживања понуђене су двије категорије када је ријеч о намјени кориштења интернета, за разлику од нашег у коме смо имали три категорије.

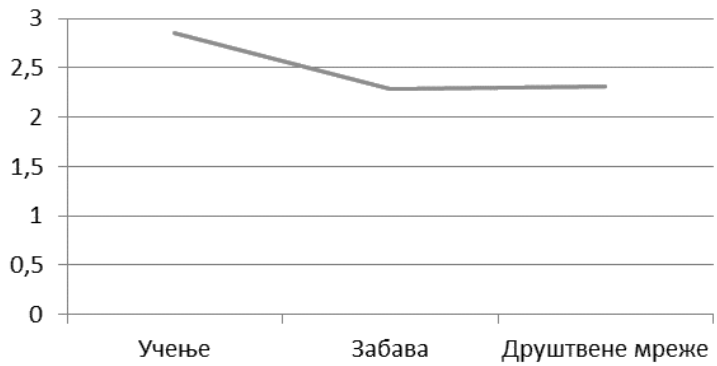
С обзиром на то која је сврха употребе рачунара, ученици су различито процјењивали учење у дигиталном окружењу и емоције у дигиталном окружењу.

Табела 3. *Учење у дигиталном окружењу с обзиром на намјену кориштења рачунара* (*ANOVA*)

Варијабла	Намјена кориштења рачунара	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Дигитално окружење и процес учења (сазнања)	Учење	17	3,06	0,36	0,41	0,664
	Забава	29	2,94	0,69		
	Друштвене мреже	70	3,05	0,59		
	Свега	116	3,03	0,59		
Наставници и учење у дигиталном окружењу	Учење	17	2,85	0,79	6,31	0,003
	Забава	29	2,28	0,58		
	Друштвене мреже	70	2,31	0,54		
	Свега	116	2,38	0,62		
Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену	Учење	17	2,75	0,71	6,51	0,002
	Забава	29	3,37	0,67		
	Друштвене мреже	70	3,40	0,68		
	Свега	116	3,30	0,71		
Перзистенција и пажња при учењу у дигиталном окружењу	Учење	17	2,91	0,85	1,58	0,21
	Забава	29	2,94	0,59		
	Друштвене мреже	70	2,69	0,72		
	Свега	116	2,78	0,71		

Из Табеле 3 видимо да не постоји статистички значајна разлика између *Намјене кориштења рачунара* и *Дигиталног окружења и процеса учења (сазнања)*. Ученици који рачунар највише користе за учење и друштвене мреже подједнако процјењују дигитално окружење и процес учења (сазнања). Ово би значило да ученици који највише користе друштвене мреже исто високо вреднују учење у дигиталном окружењу (M = 3,05), као и ученици који рачунар највише користе у сврху учења (M = 3,06).

Статистички значајна разлика јавља се између варијабли *Намјена кориштења рачунара* и *Наставници и учење у дигиталном окружењу* (F = 6,31 на нивоу 0,00).



Графикон 1. *Аритметичке средине скорова које су на инструменту УПРИЕУ, субскалер Наставници и учење у дигиталном окружењу постигли ученици с обзиром на различито опредјељење употребе рачунара*

Примјећујемо да највећу аритметичку средину (M = 2,85) имамо код учења. Сасвим је очекивано да ће наставници имати већи утицај на ученико-во опредјељење за учење путем рачунара, него за друштвене мреже и забаву.

Још једну запажену разлику са статистичком значајношћу срећемо између варијабли *Намјена кориштења рачунара* и *Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену* (F = 6,51 на нивоу 0,00). Овдје су ученици више бирали друштвене мреже и забаву. Зашто? Одговор на питање крије се у потреби ученика да преко друштвених мрежа размјењују садржаје учења у виду фотографија, видео-записа, текста, информација о школским обавезама, распореду школских активности и слично. Прошло је вријеме када су ученици одлазили једни код других да преписују школске лекције. У 21. вијеку ученик може виртуелно присуствовати настави преко

e-learning-а, гдје истовремено добија информације као да је у школи са својим вршњацима.

Између варијабли Намјена кориштења рачунара и Перзистенција и пажња при учењу у дигиталном окружењу нема статистички значајне разлике (F = 1,58).

Табела 4. *Емоције у дигиталном окружењу с обзиром на намјену кориштења рачунара* (*ANOVA*)

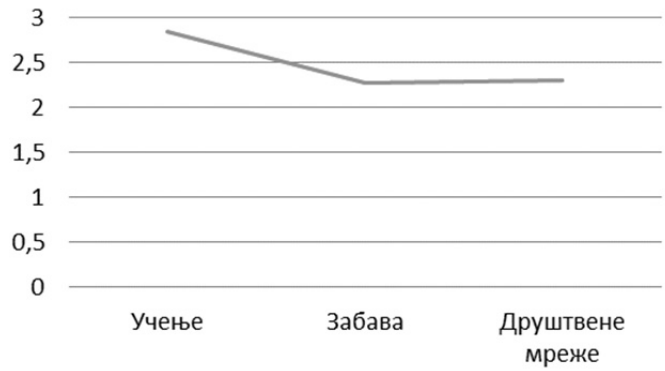
Варијабла	Намјена кориштења рачунара	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Радост	Учење	17	21,35	8,97	11,01	0,000
	Забава	29	18,38	9,97		
	Друштвене мреже	70	13,51	4,63		
	Свега	116	15,88	7,60		
Страх (забринутост)	Учење	17	6,76	5,18	2,22	0,114
	Забава	29	6,34	4,90		
	Друштвене мреже	70	8,44	4,84		
	Свега	116	7,67	4,96		
Понос	Учење	17	3,06	3,73	7,52	0,001
	Забава	29	9,93	8,86		
	Друштвене мреже	70	9,07	5,34		
	Свега	116	8,41	6,58		
Срам (непријатност)	Учење	17	7,82	5,28	5,85	0,004
	Забава	29	4,34	3,97		
	Друштвене мреже	70	7,97	5,16		
	Свега	116	7,04	5,11		

У Табели 4 уочавамо да постоје три статистички значајна односа између варијабли *Намјена кориштења рачунара* и емоција (радост, понос и срам).

Ученици највише осјећају радост док уче (*M* = 21,35), а потом док рачунар користе из забаве (*M* = 18,38). Разлика између емоције *Радост* и *Намјене кориштења рачунара* је значајна на нивоу 0,00 (*F* = 11,01). Богатство информација на интернету, видео-прилога, фотографија, слика и шематских приказа код ученика изазива осјећај радости. Свједоци смо чињенице да на интернету постоји јединство текста, слике, звука и покрета. Брзина доласка до информација је несумњиво незамјењива, те ученицима ствара олакшицу при учењу и угодне емоције.

Осјећај поноса код ученика је највише присутан док раде за рачунаром из забаве (*M* = 9,93), потом док су на друштвеним мрежама (*M* = 9,07) и најмање док уче (*M* = 3,06). Разлика између ове емоције и варијабле *Намјена кориштења рачунара* је статистички значајна на нивоу 0,00 и *F* = 7,52. Ученици понос осјећају када се добро забаве. Интернет нуди велики број забавних веб-сајтова, могућности да ученици истражују интернет свијет, опција за информатичко описмењавање и слично. Све то доприноси да се код ученика јавља понос при успјешно обављеном задатку.

Што се тиче варијабли *Намјена кориштења рачунара* и *Срама (непријатности)* разлика је статистички значајна на нивоу 0,00 (*F* = 5,85). Ученици највише непријатности осјећају радећи на друштвеним мрежама (*M* = 7,97), док у нешто мањој мјери и током учења (*M* = 7,82) и најмање када рачунар користе из забаве (*M* = 4,34).



Графикон 2. *Аритметичке средине скорова које су на инструменту УПРИЕУ постигли ученици за питање намјене кориштења рачунара*

Свјесни смо пријетњи и лоших страна друштвених мрежа – примјера педофилије, отуђења лозинки, објављивања нецензурисаних фотографија, лажних профила и слично. Те чињенице свјесни су и наши ученици, те је осјећај непријатности код њих евидентан. Непријатне тренутке ученици доживљавају и током учења, гдје се испреплићу емоције радости и срама (непријатности). Мноштво информација којим интернет располаже може да збуни ученике, нарочито ако се те информације сукобљавају са онима које сазнају у школи. Ученике треба учити како да користе податке са интернета. Често су у прилици да научено у школи не знају примијенити код куће, те се присуство неугодних емоција интензивира. И сасвим очекиван резултат уочљив је у табели и графикону, а тиче се малог присуства

емоције срама (непријатности) током рада за рачунаром из забаве. Ученици углавном доживљавају угодне емоције, али је евидентно да су у мањој мјери присутне и неугодне.

Из свега сагледаног дјелимично прихватамо помоћну хипотезу о постојању статистички значајне разлике између опредјељености за начин кориштења рачунара и учења и емоција у дигиталном окружењу.

* * *

Главну хипотезу о постојању статистички значајне повезаности процјена и самопроцјена ученика виших разреда основне школе о учењу и емоцијама у дигиталном окружењу са узрастом и опредјељењем за начин употребе рачунара дјелимично (већим дијелом) прихватамо.

ЗАКЉУЧАК

Иновације на пољу васпитања и образовања ученика заснивају се на научно верификованим и теоријско-методолошки утемељеним сазнањима науке и струке. Због тога се драгоцјеним сматрају сва сазнања тангентних емпиријских истраживања и теоријских проучавања из подручја дигитализације процеса учења и поучавања.

Циљ савремене наставе и учења је припрема ученика за функционално знање. Ученици у дигиталном окружењу бивају активни учесници, стваоци и истраживачи, презентатори свог рада, иноватори и модератори, што их уводи и припрема за живот у савременом дигиталном друштву. Велики проценат употребе рачунара код младих указује на то да постоји неизмјерна вољa служења овим дигиталним медијем, коју је потребно искористити на начин који ће оплеменити процес сазнања.

С друге стране, угодне емоције код ученика су пропусна карта за корак даље, због тога их у наставном процесу не треба занемаривати, већ одржавати и у континуитету подстицати. Ефекти учења у дигиталном окружењу ће бити изнимно већи уколико буду праћени угодним емоцијама.

У нашем емпиријском истраживању дошли смо до сазнања да међу ученицима различитог узраста постоји разлика у процјени и самопроцјени учења и емоција у дигиталном окружењу између појединих варијабли. Па се тако значајна разлика јавила у процјенама и самопроцјенама варијабли *Дигитално окружење и процес учења (сазнања)* и *Дигитално окружење – олакшица при учењу и уштеда на времену.* Млађи ученици више вреднују процес учења у дигиталном окружењу и дигитално окружење као олакши-

цу при учењу и уштеду на времену. Разлог може бити тај што ученици завршног разреда нису спремни за промјене, па би у иновирању наставног процеса требало систематски провјерити да ли су ученици завршног разреда спремни за дидактичке иновације овог типа. Угодна емоција радости је израженија код ученика осмог разреда – очекиван резултат с обзиром на то да ученици деветог разреда нису високо процјењивали учење у дигиталном окружењу. Међутим, понос су више процјењивали старији ученици. Разлог за то може бити осјећај зрелости и спремности за ново поглавље у васпитно-образовном систему.

Ученици који најчешће користе рачунар у сврху друштвених мрежа највише вреднују учење као олакшицу и уштеду на времену. Овим показатељем сазнајемо да ученицима друштвене мреже, поред забаве, служе за размјену садржаја учења и интерактивни приступ садржајима учења.

Занимљив истраживачки налаз, а и нама најдрагоцјенији, је тај да ученици највише бивају радосни када користе рачунар у сврху учења и извршавања школских обавеза, а потом за забаву. Понос најчешће осјећају када се забављају. С друге стране, срам је најизраженији током кориштења друштвених мрежа, па се отвара ново питање за неко сљедеће истраживање: *Које емоције подстичу садржаји друштвених мрежа код ученика старијег школског узраста?*

Литература

Wittich, W. A., Schuller, C. F. (1996). *Audio-vizuelna sredstva, njihova priroda i upotreba*. Beograd: Vuk Karadžić.

Вукановић, Н. (2017). Учење у уобичајеном и дигиталном окружењу. *Наша школа*, 3−4, 99−110.

Grbavac, J., Grbavac, V. (2014). Pojava društvenih mreža kao globalnog komunikacijskog fenomena. *Media, culture and public relations*, 5, 2, 206−219.

Dodig, M., Pivac, D. (2008). Vrijednost vizualnog izraza u nastavnom procesu. *Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije s međunarodnom suradnjom*, 155−168.

Дурић, Т., Прибишев Белеслин, Т. (2012). Истраживачки простор: Методолошки оквири истраживања дигиталне писмености. У научној монографији: *Интернет култура дјеце и младих у Републици Српској* (35–51). Бања Лука: Факултет политичких наука.

Ђорђевић, Б., Ђорђевић, Ј. (1988). *Ученици о својствима наставника*. Београд: Просвета.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329−339.

Miller, B. (2001). *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima, priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Sarajevska tribina.

Mitrović, D., Đorđević, J., Ćirić, D., Miletić, E., Bogoslović, M., Mladenović, M. i Đorđević, M. (2014). Upotreba interneta kod đaka u Knjaževcu. U časopisu *Timočki medicinski glasnik – TMG*, 2, str. 66−77. Zaječar: Glasilo Podružnice Srspkog lekarskog društva.

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

Станковић-Јанковић, Т., Зечевић, И. (2012). Кориштење компјутера и интернета у процесима учења. У научној монографији *Интернет култура дјеце и младих у Републици Српској* (53–70). Бања Лука: Факултет политичких наука.

Сузић, Н. (2008). Емоције и афективни стилови у настави. *Педагогијска истраживања*, 2, 153−165.

Сузић, Н., Дубравац, Д. (2011). Однос између емоције и активне партиципације ученика, *Истраживања у педагогији*, 1, 11−24.

Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. and Ólafsson, K. (2009). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. LSE, London: EU Kids Online (Deliverable D3.2, 2nd edition).

Huitt, W. (2003). *A transactional model of the teaching/learning process*. Valdosta, GA: Valdosta State University.

Nemanja D. Vukanović
Primary School "Petar Petrović Njegoš", Banja Luka

ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT OF STUDENT LEARNING AND EMOTIONS IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Summary

At the beginning of the 21st century, in the Republika Srpska and wider, intensive efforts have been undertaken related to the didactic, pedagogical, practical and legal aspects of learning in a digital environment. Without neglecting educational dimensions of student personality, and in addition to assessment and self-assessment of learning, we implemented theoretical and empirical research to

determine predominant emotions students feel in a digital environment. Our sample comprised 116 students of the eighth and ninth grade of primary school from the regions of Banja Luka and Prijedor. We can conclude there is a difference in the chosen methods of computer usage, determination to use them, assessment and self-assessment of learning and emotions in a digital environment, and that students of different age manifest partial differences in assessment and self-assessment of learning and emotions in a digital environment.

Keywords: *learning, emotions, digital environment, computer, Internet.*

Nemanja D. Vukanović
Grundschule „Petar Petrović Njegoš“ Banja Luka

BEURTEILUNG UND SELBSTEINSCHÄTZUNG DES LERNENS UND DER GEFÜHLE DER SCHÜLER IM DIGITALEN UMFELD

Zusammenfassung

Am Beginn des 21. Jahrhunderts wird sowohl innerhalb, aber auch außerhalb der Republik Srpska intensiv an didaktisch-pädagogischen, theoretischen, praktischen und normativ-rechtlichen Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Lernen im digitalen Umfeld gearbeitet. Ohne die erzieherische Dimension der Schülerpersönlichkeit zu vernachlässigen, haben wir uns durch theoretische Uberlegungen und empirische Forschungen neben der Beurteilung und Selbsteinschätzung des Lernens auch darauf konzentriert, welche Gefühle bei den Schülern im digitalen Umfeld dominieren. An der Umfrage haben 116 Schüler der achten und neunten Klasse aus Banja Luka und Prijedor teilgenommen. Wir sind zum Erkenntnis gekommen, dass es einen Unterschied zwischen der Entscheidung für die Verwendung der Computer und der Beurteilung und Selbsteinschätzung des Lernens und der Gefühle im digitalen Umfeld gibt, und dass es zwischen den Schülern im verschiedenen Alter auch einen Unterschied in der Beurteilung und Selbsteinschätzung des Lernens und der Gefühle im digitalen Umfeld gibt.

Schlüsselwörter: *Lernen*, *Gefühle*, *digitales Umfeld*, *Computer*, *Internet*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 316.624-057.874:004.738.5(497.11)
Претходно саопштење • 717–740
Примљен: 24.7.2018.
Прихваћен: 24.11.2018.

Миља Д. Кривокућа
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, Београд

Ирена С. Мучибабић
Основна школа „22. октобар” Сурчин

ПРЕВЕНЦИЈА ДИГИТАЛНОГ НАСИЉА У ШКОЛАМА ПО МИШЉЕЊУ ОДЕЉЕЊСКИХ СТАРЕШИНА

Резиме. Дигитално насиље постаје све учесталије и процењује се да ће оно бити значајно доминантније у односу на остале облике насиља као што су физичко, психичко, социјално и сексуално насиље. Истраживање је имало за циљ да се утврди на који начин одељењске старешине опажају појаву дигиталног насиља, те утврде активности које воде његовој превенцији у школи и ван ње. Нагласак је на идентификовању активности које могу ефикасно превенирати ову нову друштвено-технолошку појаву и учесталост овог феномена. Истраживање показује да наставници, односно одељењске старешине, сматрају да је неопходно да развијају компетенције које ће им омогућити ефикасан рад на заштити ученика од вршњачког дигиталног насиља, што се мора узети у обзир и при конципирању програма стручног усавршавања, али и при планирању похађања програма обука, како на нивоу школе, тако и на системском нивоу.

Кључне речи: *превенција*, *дигитално насиље*, *дигитална комуникација*, *нивои насиља*, *стручно усавршавање*, *одељењске старешине*.

УВОД У ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Дигитална технологија данас је све присутнија и са правом можемо заузети став да ће нам ближа, али и далека будућност зависити од дигиталне технологије. У низу сегмената дигитализације издваја се дигитална комуникација, која постаје саставни део свакодневне комуникације на свим узрастима. Пре тридесет година, ретко ко би могао претпоставити да

ћемо бити сведоци убрзаног дигиталног развоја друштва на глобалном нивоу. Још мање смо могли предвидети да ће ова нова технолошка револуција са собом донети низ проблема са којима се тешко носе и најуређенији друштвени системи на планети. Неспремни смо дочекали развој информационо-комуникационих технологија, не слутећи њихове развојне капацитете и поред чињенице да смо дубоко свесни да је свака индустријска револуција са собом носила низ потешкоћа на које је требало реаговати како превенцијом тако и интервенцијом.

Развој информационо-комуникационих технологија и дигитализација друштва на глобалном нивоу утицали су на појаву и развој негативног друштвеног феномена – дигиталног насиља, чије облике тешко можемо јасно дефинисати, јер се развијају и мењају свој облик.

У *Мапи пута за превенцију онлајн и других облика насиља над децом на интернету*[1] наводи се између осталог да онлајн насиље као и други облици злостављања деце, а нарочито сексуално злостављање, почињено путем ИКТ, представљају једну од најозбиљнијих претњи савременом друштву. Република Србија је препознала важност информационе безбедности као једне од шест приоритетних области развоја информационог друштва и предузела кораке у циљу успостављања свеобухватног оквира информационе безбедности. У складу са тим, Стратегија развоја информационог друштва у Републици Србији до 2020. године[2] (*Службени гласник РС*, број 51/10) предвиђа да развој и унапређење информационе безбедности треба постићи кроз унапређење правног и институционалног оквира, заштиту критичне информационе инфраструктуре, борбу против високотехнолошког криминала и научно-истраживачки рад.

Још 2009. кроз Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање[3] (*Сл. гласник РС*, бр. 72/09) јасно су дефинисани облици и нивои насиља – физичо, психичко, сексуално, социјално и дигитално, и разврстани у три нивоа указујући на важност превентивних и интервентних активности у образовно-васпитним установама у циљу спречавања свих облика насиља.

[1] https://nwb.savethechildren.net/sites/nwb.savethechildren.net/files/library/Mapa%20puta-Srbija.pdf
[2] https://www.paragraf.rs/propisi/strategija_razvoja_informacionog_drustva_u_republici_srbiji.html
[3] https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik_o_protokolu_postupanja_u_ustanovi.html

У *Посебном протоколу за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*[4] из 2007. године насиље се дефинише као „сваки облик једанпут учињеног или поновљеног вербалног или невербалног понашања које има за последицу стварно или потенцијално угрожавање здравља, развоја и достојанства деце/ученика". У овом одређењу, као и у дефиницији Светске здравствене организације „елиминисана је компонента намере да се нанесе штета, што је поцртано навођењем конкретних облика насиља, као што су занемаривање и немарно поступање, где се насиље такође не ограничава само на поступке који су детету непријатни и које би оно избегло – пресудно је угрожавање детета и његовог здравља, развоја, достојанства" (Попадић, 2009).

У поменутом *Посебном протоколу за заштиту ученика од насиља, занемаривања и злостављања дигитално* насиље разврстано је у три нивоа:

– Први ниво: узнемиравајуће позивање, слање узнемиравајућих порука СМС-ом, ММС-ом.

– Други ниво: оглашавање, снимање и слање видео-записа, злоупотреба блогова, форума и четовања, снимање камером појединаца против њихове воље, снимање камером насилних сцена, дистрибуирање снимака и слика.

– Трећи ниво: снимање насилних сцена, дистрибуирање снимака и слика, дечја порнографија.

При утврђивању наведених нивоа у ситуацијама дигиталног насиља потребно је узети у разматрање и друге параметре, па се тако у поменутом документу наводи да разврставање насиља, злостављања и занемаривања на нивое има за циљ обезбеђивање уједначеног поступања (интервенисања) установа у ситуацијама насиља и злостављања када су актери деца, односно ученици (дете – дете, ученик – ученик, дете и ученик – запослени), где се исти облици насиља, злостављања и занемаривања могу појавити на више нивоа, али се разликују по интензитету, степену ризика, учесталости, последицама и учесницима.

Све већа видљивост вршњачког насиља у школама често наводи на закључак да је оно у значајном порасту. Међутим, појава вршњачког насиља се никако не сме изоловано посматрати од насиља које је присутно у друштву и доминантног система вредности. Вршњачко насиље, иако се догађа и у школском контексту, због сложености и учесталости интеракција међу ученицима никако се не сме везивати само за школе. У вези са тим

[4] http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Posebni_protokol_-_obrazovanje1.pdf

и улога образовно-васпитног система је ограничена уколико се не надовезује на васпитно деловање у породици. Васпитање почива на узајамности односа родитеља и детета, али и јакој емоционалној вези родитеља и деце. Дигитално насиље као феномен који лако превазилази просторно-временске границе посебно захтева сарадњу породице и школе, како на интервентном тако и на превентивном нивоу. Употреба дигиталне технологије од стране самих родитеља, тј. начин њене употребе у породичном контексту, формира учењем по моделу понашање и ставове детета и у дигиталном свету.

Дигитално насиље је „заправо повезано са тзв. класичним насиљем, јер су деца која су изложена класичним облицима насиља чешће и жртве дигиталног насиља, као што су деца која су склонија класичном насилничком понашању такође склонија дигиталном насиљу. Међутим, за разлику од класичног насиља, код дигиталног насиља имамо и низ специфичности: тешкоће у идентификовању онога ко врши насиље, сталну доступност онога ко трпи насиље, бесконачна публика, брзо ширење информација и трајност учињеног" (Попадић, Кузмановић, 2016).

Навике у примени информационих технологија се формирају од најранијег узраста те је са превентивним активностима, како би биле ефикасне, потребно почети што раније. То је и један од разлога због чега је фокус нашег интересовања на наставницима основних школа, у овом случају на одељењским старешинама, који поред саветодавно-васпитног рада са децом треба да раде и са родитељима и да заједно са њима планирају и реализују васпитне активности и на пољу превенције свих облика насиља.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Овим истраживањем смо желели да остваримо увид у рад одељењских старешина, када је реч о превенцији и интервенцији у ситуацијама дигиталног насиља.

Предмет овог истраживања је утврђивање полазних основа, по мишљењу одељењских старешина, за континуирано јачање компетенција наставника за превентивни рад на спречавању дигиталног насиља, како у школи тако и у друштву уопште.

Из свега овог произилази да је циљ истраживања: *Утврдити, по мишљењу одељењских старешина, активности које воде превенцији дигиталног насиља како у школама тако и ван ње*.

Само истраживање омогућило је да дефинишемо препоруке школама за квалитетнију превенцију и интервенцију кроз следеће задатке: 1) колико је дигитално насиље присутно у школама у односу на дефинисане нивое насиља; 2) каква је сарадња са родитељима на пољу превенције и интервенције дигиталног насиља; 3) на који начин треба јачати капацитете одељењских старешина, односно школа у превенцији дигиталног насиља, независно да ли се оно догађа у школи или ван ње.

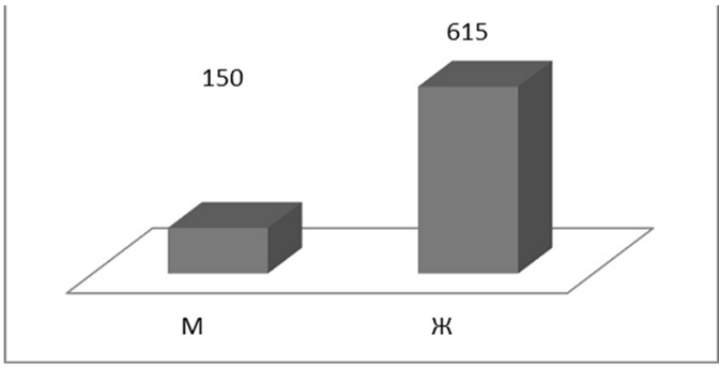
Табела 1. *Узорак испитаника у односу на територијалну припадност*

	Град	Број испитаника	Проценат (%)
1.	Београд	103	16,25
2.	Северна Косовска Митровица	89	11,63
3.	Крагујевац	84	10,98
4.	Смедерево	64	8,37
5.	Нови Сад	41	5,36
6.	Бор	39	5,10
7.	Зајечар	34	4,44
8.	Крушевац	32	4,18
9.	Кладово	27	3,53
10.	Сокобања	27	3,53
11.	Баточина	24	3,14
12.	Сурдулица	22	2,88
13.	Неготин	20	2,61
14.	Врање	20	2,61
15.	Аранђеловац	17	2,22
16.	Сомбор	14	1,83
17.	Велика Плана	14	1,83
18.	Ивањица	13	1,70
19.	Мајданпек	11	1,44
20.	Александровац	9	1,18
21.	Шид	8	1,04
22.	Рума	8	1,04
23.	Топола	7	0,91
24.	Беочин	7	0,91
25.	Инђија	7	0,91
26.	Лапово	7	0,91
27.	Чачак	7	0,91
28.	Бујановац	5	0,65
29.	Владичин Хан	5	0,65
		765	100,00

Одељењским старешинама је потребна системска подршка у јачању компетенција за квалитетну превенцију дигиталног насиља у школама.

Истраживање је реализовано током марта и априла 2018. године у основним школама на територији Србије. Укупно 765 наставника разредне наставе, наставника предметне наставе и стручних сарадника који су имали одељењско старешинство је анкетирано онлајн упитником са 30 питања. Укупно са територије двадесет девет градова учествовало је 765 наставника у истраживању. Структура узорка у односу на територијалну припадност испитаника дата је у Табели 1.

Састав узорка истраживања по полу указује да у просвети у значајном проценту доминирају жене, њих 615 или 80,4% у односу на мушкарце, којих је у овом истраживању 150 или 19,6%. Графикон 1. приказује састав испитаника по полу, који нам указује на родну неуједначеност која може бити предмет неког наредног истраживања.



Графикон 1. *Структура узорка по полу*

Овим истраживањем обухваћено је укупно 346 наставника разредне наставе, 418 наставника предметне наставе и један стручни сарадник који је у овој школској години био ангажован као одељењски старешина у старијим разредима основне школе.

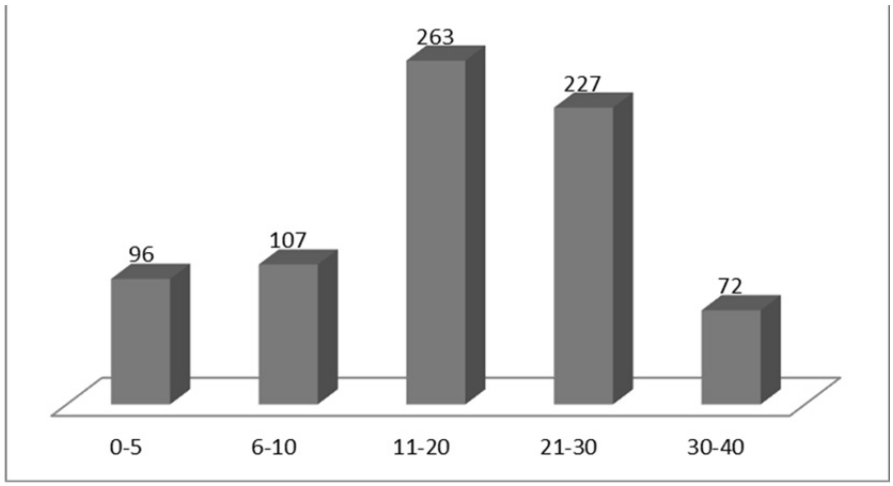
Састав узорка у односу на одељењско старешинство по разредима дато је у Табели 2. и Графикону 2, где се може увидети уједначеност узорка по разредима. Двадесет наставника разредне наставе обавља наставу у комбинованим одељењима првог и другог разреда, а 25 у комбинованим одељењима трећег и четвртог разреда. Током истраживања сами су бирали да ли ће се водити као одељењске старешине једног или другог разреда.

Табела 2. *Структура испитаника/одељењских старешина по разредима*

Разред	Број обухваћених одељењских старешина/одељења по разредима	Проценат (%)
Први	87	11,37
Други	89	11,63
Трећи	86	11,24
Четврти	84	10,98
Пети	112	14,64
Шести	103	13,46
Седми	107	13,98
Осми	97	12,68
	765	100,00

У истраживању је индиректно обухваћено 14.417 ученика из 765 одељења са територије 29 градова Србије.

Састав узорка у односу на радни стаж у просвети указује да су испитаници који имају од 11 до 20 година радног стажа заступљенији, што се виду у Графикону 2, у односу на остале наставнике са мање и више година радног стажа.



Графикон 2. *Структура одељењских старешина у односу на радни стаж у просвети*

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Присутност дигиталног насиља у школама

Истраживањем смо покушали да детектујемо који је облик вршњачког насиља најризичнији и може имати драматичне последице из угла одељењских старешина. Подаци указују да одељењске старешине у великом проценту знају да сви облици вршњачког насиља могу бити подједнако ризични и да то зависи од нивоа насиља, па су тако најризичнији облици насиља:

– психичко насиље, за 125 испитаника или 16,3% одељењских старешина;

– физичко насиље, за 84 испитаника или 11% одељењских старешина;

– дигитално, за 52 испитаника или 6,8% одељењских старешина;

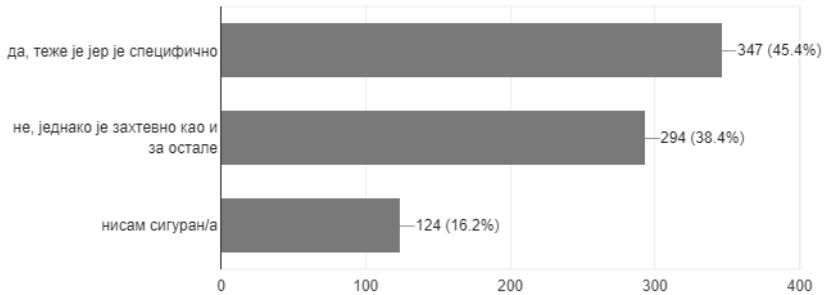
– сексуално насиље, за 95 испитаника или 12,4% одељењских старешина;

– социјално насиље, за 41 испитаника или 5,4% одељењских старешина,

– када је комбиновано, за 136 испитаника или 17,8% одељењских старешина, док

– сви облици насиља могу подједнако бити ризични у зависности од нивоа насиља карактеристичан је став за 627 испитаника, односно 82% одељењских старешина.

Имајући у виду учесталост дигиталног насиља последњих година независно од тога да ли се дешава међу вршњацима, или уопште, одељењске старешине нам у великом проценту (45,4%) указују да је теже одредити ниво дигиталног насиља него ниво других облика насиља када се те ситуације идентификују како у школи тако и ван ње, што се јасније може видети у Графикону 3. Овај резултат нас не изненађује будући да дигитално насиље нема увек јасно видљиве последице које је могуће одмах уочити, што ситуације дигиталног насиља чини посебно ризичним. Због тога што превазилази просторно-временске баријере врло брзо може да ескалира и у том смислу ако изостане правовремено реаговање прелазак из једног у други ниво може бити много драстичнији.



Графикон 3. *Тешкоће у одређивању нивоа дигиталног насиља*

Правилник о протоколу поступања у школи у одговору на насиље, занемаривање и злостављање разврстава све облике насиља, па тако и дигитално насиље, на три нивоа, уз разматрање већ поменутих параметара (интензитет, степен ризика, учесталост, последице и учесници). Како у поменутом документу јасно стоји да су ситуације насиља на првом нивоу у ингеренцији одељењског старешине који предузима активности у сарадњи са родитељима, групом ученика, целим одељењем, уз могућност укључивања и других наставника, занимало нас је колико често су се испитаници сусретали са облицима дигиталног насиља на првом нивоу. Резултати указују да 547 одељењских старешина, односно 71,5% испитаних у периоду од годину дана није имало ситуације насиља у својим одељењима, док 205 или 26,8% је током једне школске године имало до десет ситуација дигиталног насиља у свом одељењу. Мањи проценат, 1,2% или 9 испитаника у својим одељењима имало је између десет и двадесет ситуација дигиталног насиља током једне школске године, а само 4 испитаника (0,5%) у својим одељењима забележило је више од двадесет, а мање од тридесет ситуација дигиталног насиља на првом нивоу као што су: узнемиравајуће позивање, слање узнемиравајућих порука СМС-ом, ММС-ом, преко друштвених мрежа.

Када је реч о другом нивоу дигиталног насиља и ситуацијама када је неопходно да одељењски старешина укључи Тим за заштиту ученика од насиља, директора, психолога, педагога, одељењске старешине указују да у 712 одељења није било евидентирано насиље другог нивоа или у 93,1%, док 51 испитаник, односно 6,7% одељењских старешина указује да је у својим одељењима детектовало други ниво дигиталног насиља у опсегу од једне до пет ситуација. Један одељењски старешина (0,1%) је у свом одељењу имао више од пет, а мање од десет ситуација дигиталног насиља другог нивоа, као и један одељењски старешина (0,1%) који је у свом одељењу имао више од десет ситуација дигиталног насиља. У ове ситуације другог

нивоа спадају оглашавање, снимање и слање видео-записа, злоупотреба блогова, форума и четовања, снимање камером појединаца против њихове воље, снимање камером насилних сцена, дистрибуирање снимака и слика...

На трећем нивоу дигиталног насиља, када је школа у обавези да активира и спољашњу заштитну мрежу (центри за социјални рад, полиција, здравство, специјализоване установе, цивилни сектор...), увиђа се значајан пад ових ситуација у односу на први ниво дигиталног насиља, где 750 испитаника, односно одељењских старешина (98%) указује на то да у својим одељењима нису имали ситуације дигиталног насиља трећег нивоа, а 15 одељењских старешина (2%) је током школске године у својим одељењима имало ситуације као што су снимање насилних сцена, дистрибуирање снимака и слика, случајеве дечје порнографије.

Анализирајући добијене податке везано за реаговање по нивоима увиђамо да број ситуација дигиталног насиља значајно опада што је ниво насиља већи, што је и очекивано имајући у виду реаговање на првом нивоу, које ако је добро осмишљено води заустављању насиља, а не његовом усложавању. Међутим, могуће је да на неке од ситуација није ни реаговано, тј. да оне нису идентификоване.

Дигитално насиље се у већини случајева дешава ван школе, али се неретко пренесе у школу у дигиталној или измењеној форми, па се може десити да већ усложено дигитално насиље на другом и трећем нивоу ескалира у школским условима иако је иницирано у вршњачком, локалном, породичном или неком другом окружењу. Ставови испитаника, по питању ситуација дигиталног насиља у школи и ван ње, јасно указују на то да је неопходно васпитно деловати на ученике у сарадњи са родитељима, али и другим институцијама. Одељењске старешине сматрају да:

– Када се дигитално насиље деси ван школе родитељи и друге установе треба да реагују да заштите дете – 318 испитаника (41,6%);

– Када се дигитално насиље деси ван школе, школа треба васпитно да ради са ученицима у сарадњи са родитељима – 395 испитаника (51,6%);

– Када се дигитално насиље деси ван школе, школи треба дати могућност да казни ученике – 81 испитаник (10,6%);

– На дигитално насиље школа мора да реагује, јер се оно често комбинује са другим врстама насиља (емоционално, сексуално) и може имати озбиљне последице – 500 испитаника (65,4%);

– Дигитално насиље је комплексно и друге институције треба да имају примарну улогу у његовом спречавању и реаговању без обзира на место дешавања (школа или ван школе) – 388 испитаника (50,7%);

– Родитељи имају највећу одговорност у превенцији дигиталног насиља, јер треба да контролишу шта њихова деца раде на интернету – 489 испитаника (63,9%);

– Дигитално насиље је опасно, али је мање опасно од класичног насиља које се дешава у реалном свету – 59 испитаника (7,7%).

У изнетим ставовима одељењских старешина примећује се да само 63,9% испитаника сматра да родитељи треба да имају највећу одговорност у превенцији дигиталног насиља, јер треба да контролишу шта њихова деца раде на интернету. Очекивали смо већи проценат на рачун одговорности родитеља имајући у виду да управо у породичним околностима и креће прва превенција дигиталног насиља употребом таблета, телефона, интернета, друштвених мрежа. У идентификованим ставовима одељењских старешина 500 испитаника (65,4%) сматра да на дигитално насиље школа мора да реагује, јер се оно често комбинује са другим врстама насиља (емоционално, сексуално) и може имати озбиљне последице. Наведено указује да наставници препознају важност своје улоге и исказују спремност у ангажовању на заштити од дигиталног насиља, што представља огроман потенцијал школа у превенцији насиља као друштвеног феномена.

У погледу учесталости дигиталног насиља увиђамо да су ситуације дефинисане првим нивоом најдоминатније, а ситуације са другог и трећег нивоа су у значајно мањем проценту, па сходно наведеном можемо заузети став да велики број одељењских старешина предузима активности превентивног и интервентног типа на пољу заустављања овог феномена. Када је реч о учесталости облика дигиталног насиља, резултати указују да су најзаступљенији слање узнемиравајућих СМС или ММС порука као и злоупотреба друштвених мрежа, форума, четовања, што се може видети у Табели 3.

Испитаници су наводили и колико ученика је у њиховом одељењу пријављивало њима као одељењским старешинама да им се догодила нека од ситуација дигиталног насиља, па тако 159 одељењских старешина или 20,78% наводи да је више од десет посто ученика по одељењу њима пријављивало да им се десила ситуација дигиталног насиља, као и њих 12 или 1,57% који су навели да им је више од 20% ученика по одељењу пријављивало ситуације дигиталног насиља које се њима лично дешавају. Њих 594 или 77,66% указује да им нико од ученика није пријављивао ситуације дигиталног насиља које се њима дешавају.

Одељењске старешине су кроз упитник наводиле и податак везан за пријаву дигиталног насиља које се дешава другу/другарици у одељењу. Примећује се да значајан проценат ученика има поверења у свог одељењског старешину.

Табела 3. *Учесталост облика дигиталног насиља по одељењима кроз процену одељењских старешина*

	Ниједном		Једном		До пет пута		Више од пет пута		Свакодневно	
Облици дигиталног насиља	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Узнемиравајуће позивање телефоном	689	90,05	58	7,58	18	2,35	–	–	–	–
Слање узнемиравајућих порука или слика СМС-ом, ММС-ом	623	81,44	98	12,81	40	5,23	4	0,52	–	–
Злоупотреба блогова, форума, фејсбука и четовања	627	81,96	92	12,03	37	4,84	9	0,01	–	–
Отварање лажних профила на друштвеним мрежама	705	92,16	42	5,49	18	2,35	–	–	–	–
Снимање камером и дистрибуирање снимака насилних сцена	735	96,08	30	3,92	–	–	–	–	–	–
Сексуално узнемиравање путем смс-а или интернета	758	99,08	7	0,91	–	–	–	–	–	–
Отварање и прикључивање вибер групама са циљем удруживања против неког ученика/ученице	710	92,81	48	6,27	7	0,91	–	–	–	–

Табела 4. *Учесталост пријављивања дигиталног насиља одељењским старешинама*

%	Пријавило да им се догодило насиље		Пријавило да се другу/другарици догодило дигитално насиље	
	∑	**%**	∑	**%**
0	594	77,65	664	86,80
До 10	159	20,78	84	10,98
11–20	12	1,57	11	1,44
21–30	–	–	6	0,78
	765	100,00	765	100,00

У 84 одељења или 10,98% до 10% ученика у одељењу пријављивало је свом одељењском старешини да се дигитално насиље дешава његовом другу/другарици, као и да је у 11 одељења или 1,44 случајева то чинило до 20% ученика, а у 6 одељења или 0,78% до 30% ученика. Учесталост пријаве дигиталног насиља одељењским старешинама дата је у Табели 4.

Заинтересованост родитеља за превенцију и реаговање у ситуацијама дигиталног насиља

Иако породица има више него значајну улогу у превенцији не само дигиталног него свих облика насиља, школа у великој мери може и треба да буде ослонац родитељима у превенцији било ког облика насиља и интервенцији у случајевима када се оно деси.

Када је реч о сарадњи са родитељима, не само у ситуацијама дигиталног насиља него и насиља уопште, увиђа се да се мали проценат родитеља укључује у активности које организује одељењски старешина, да су од 109 или 14,2% одељењских старешина родитељи тражили подршку у ситуацијама дигиталног насиља независно да ли се оно дешавало у школи или ван ње. Иако се у односу на број детектованих ситуација дигиталног насиља очекивало укључивање свих родитеља, подаци указују на следеће:

– 97 или 12,68% испитаника, односно одељењских старешина указује да је један до два родитеља по одељењу тражио подршку од школе у ситуацији дигиталног насиља;

– 20 или 2,61% испитаника указује да им се обраћало дупло више, односно три до пет родитеља тражећи подршку од школе, а

– 2 или 0,26% испитаника указује да су родитељи учестало тражили подршку од школе и одељењског старешине у ситуацијама дигиталног насиља.

Увидом у активности које школа или пак одељењске старешине индивидуално реализују на тему безбедности и превенције од насиља за родитеље ученика стање је следеће:

– 366 одељењских старешина или 47,8% није иницирало укључивање родитеља у превентивне активности када је реч о насиљу уопште, па и о дигиталном;

– 288 одељењских старешина или 37,6% је иницирало укључивање родитеља у превентивне активности као што су предавања, радионице, трибине;

– 115 испитаних одељењских старешина или 15% од укупног броја испитаних указује нам на то да родитељи не показују спремност за укљу-

чивање у превентивне активности које организује школа или одељењски старешина.

Наведени подаци о укључивању родитеља у школске активности и организовање истих у школама представљају слабе карике васпитног деловања родитеља и школе на будуће нараштаје када је реч о превенцији дигиталног насиља. У складу са тим важно је јачати иницијативу наставника и школе да у превентивне активности укључују родитеље, како у њихово осмишљавање тако и у реализацију.

Како се из дана у дан број корисника друштвених мрежа увећава, а међу њима је значајан број ученика млађих разреда, и поред чињенице да постоји ограничење у годинама како би појединац могао да отвори профил на некој од актуелних мрежа, овим путем сазнајемо да само у 239 одељења ученици немају профиле, а да се проценат ученика повећава са календарским узрастом, односно са годинама школовања.

Занимљив је и податак да је значајном броју ученика профил на некој друштвеној мрежи отворен од стране родитеља. Ова чињеница је забрињавајућа када се погледа број одељења и постотак родитеља који су својој деци отворили профиле, јер само у 407 одељења одељењске старешине могу да тврде да родитељи нису отварали профиле својој деци на некој од друштвених мрежа. Када у обзир узмемо и слабу укљученост родитеља у превентивне и интервентне активности школе, можемо закључити да је неопходно да школе иницирају едукацију родитеља, али и активну двосмерну сарадњу која подразумева да се и сами родитељи придржавају правила безбедног коришћења интернета као и да буду свесни свих ризика и опасности по децу.

Како одељењске старешине имају добар увид у своја одељења, овим истраживањем увиђамо да значајан број ученика има на друштвеним мрежама пријатеље које не познаје, јер само у 453 одељења или 59,22% испитаника/одељењских старешина са великом сигурношћу се тврди да су у њима ученици који немају за пријатеље на друштвеним мрежама појединце које не познају. Детаљнијим увидом у податке који су дати у Табели 5. увиђамо да је велики број ученика у ризику да им се деси нека непријатност на друштвеним мрежама јер комуницира са непознатима. Овоме придодајемо и чињеницу да више од 50% ученика на глобалном нивоу има приступ интернету са свог мобилног апарата.

Табела 5. *Могућност коришћења интернет комуницирања путем друштвених мрежа*

	Има профил на друштвеној мрежи		Родитељи су им отворили профил		Имају на профилу пријатеље које не познају		Користе телефон са могућношћу приступа интернету	
%	f	%	f	%	f	%	f	%
0	239	31,24	407	53,20	453	59,22	161	21,05
До 10	97	12,68	146	19,08	139	18,17	81	10,59
11–20	70	9,15	68	8,89	49	6,40	97	12,68
21–30	25	3,27	36	4,71	28	3,66	37	4,84
31–40	31	4,05	27	3,53	25	3,27	33	4,31
41–50	47	6,14	30	3,92	20	2,61	42	5,49
51–60	30	3,92	25	3,27	9	1,18	39	5,10
61–70	72	9,41	12	1,57	10	1,31	86	11,24
71–80	78	10,20	10	1,31	19	2,48	70	9,15
81–90	41	5,36	–	–	7	0,91	58	7,58
91–100	35	4,57	4	0,52	6	0,78	61	7,97
	765	100,00	765	100,00	765	100,00	765	100,00

Све наведено указује да се у породицама родитељи недовољно баве превенцијом овог феномена. Имајући у виду сложеност и убрзано ширење дигитализације, превенција у породици би морала бити далеко већа и кључна за безбедност деце. Поставља се и питање колико су родитељи свесни негативног дејства дигитализације друштва и свих негативних ефеката који са њом долазе. Како је формирање општинских савета родитеља постало обавезујуће за локалне самоуправе, неоспорно је да овде лежи значајан потенцијал који може превенирати у значајној мери нарастајући феномен дигиталног насиља, а што је у складу са прописаним обавезама овог саветодавног локалног тела.

Стручна подршка превенцији и интервенцији у ситуацијама дигиталног насиља

У истраживању нас је занимало на који начин треба јачати капацитете одељењских старешина, односно школа када је реч о феномену дигиталног насиља независно од тога да ли се оно догађа у школи или ван ње.

У циљу превенције дигиталног насиља Министарство просвете, науке и технолошког развоја у сарадњи са Уницефом током 2016. године

активно је радило на изради приручника *Дигитално насиље – превенција и реаговање*[5] који је преко школских управа прослеђен свим школама као подршка у превенцији и реаговању школа на овај феномен. Приручник је намењен наставницима, одељењским старешинама, члановима Тимова за заштиту од насиља али и свим просветним радницима како би ојачали сопствене компетенције на пољу превенирања овог феномена. За годину дана значајан број просветних радника, у овом случају одељењских старешина, упознат је или делимично упознат са садржајем овог приручника. Тако 272 испитаника или 35,6% кажу да су упознати са садржајем овог приручника, 298 испитаника или 39% указују нам да су делимично упознати са садржајем истог, док 198 испитаника или 25,9% није имало прилику да се упозна са садржајем наведеног приручника. Нешто процентуално нижи подаци указују да мањи број наставника, односно одељењских старешина користи поменути приручник у образовно-васпитном раду са ученицима основне школе. Тако 178 испитаних или 23,3% одељењских старешина користи у свом раду поменути приручник, док 258 или 33,7% испитаних га делимично користи, а 329 или 43% не користи приручник у раду са ученицима. У раду са родитељима овај приручник користи 133 или 17,4% испитаника, делимично 236 или 30,8%, а 396 или 51,8% не користи овај приручник.

Одељењске старешине, њих 176 или 35,6%, овим истраживањем нам указују да им је потребна додатна обука за примену поменутог приручника у пракси, док њих 115 или 23,2% реализује активности које су раније планирали а нису у вези са поменутим. Њих 212 или 32,8% није упознато са садржајем приручника. Увиђа се да разлози за неупотребу поменутог приручника леже у неинформисаности, као и у несигурности за самосталан превентивни рад на овом пољу.

Како су школе у обавези да планирају и реализују активности стручног усавршавања у својим установама кроз разне облике као што су разни типови часова, трибине, прикази стручних радова, чланака, приручника, предавања и друго на тему превенције не само дигиталног него свих облика насиља овим истраживањем увидели смо следеће:

– 376 одељењских старешина или 49% испитаних у току школске 2017/2018. године у оквиру интерног стручног усавршавања нису планирали ни учествовали у активностима превенције како дигиталног тако и било ког другог облика насиља;

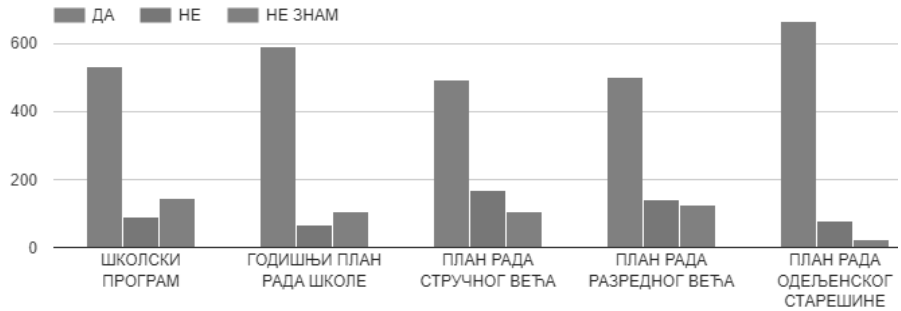
– 111 испитаника, односно 14,5% у својим установама присуствовало је или реализовало час/активност на тему превенције насиља;

[5] http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/priru%C4%8Dnik-interaktivni.pdf

– 70 испитаника, односно 9,2% одељењских старешина присуствовало је или реализовало приказ приручника, књиге, брошуре у циљу превенције свих облика насиља у школама;

– 236 испитаника, односно 30,8% одељењских старешина присуствовало је или је реализовало трибину, предавање, дискусију на тему превенције насиља.

Постоји велико неслагање у планирању превентивних активности и реализацији истих, јер на питање да ли се планирају активности на превенцији дигиталног насиља кроз школске програме, годишњи план рада школе, план рада стручног већа, план рада разредног већа, план рада одељењског старешине, минимални број испитаника не зна да ли се ове активности планирају или се уопште не планирају. Планирање превентивних активности у школама приказано је у Графикону 4.



Графикон 4. *Планирање конкретних превентивних активности кроз део обавезних планова и програма основне школе*

Имајући у виду да се у школи може реализовати низ активности на пољу превенције не само дигиталног него свих облика насиља, одељењским старешинама/испитаницима понудили смо листу превентивних активности (Табела 6).

Испитаници су у оквиру сваке понуђене активности чекирали да ли су понуђене превентивне активности реализовали једном, до пет пута, више од пет пута или ниједном. Из података се може закључити да се најчешће реализују активности на часовима одељењског старешинства и родитељских састанака, а најређе активности у сарадњи са другим колегама, као и са наставником информатике. Управо сарадња са колегама представља важан потенцијал размене примера добре праксе, интерног стручног усавршавања и јачања мреже превентивних активности на нивоу целе

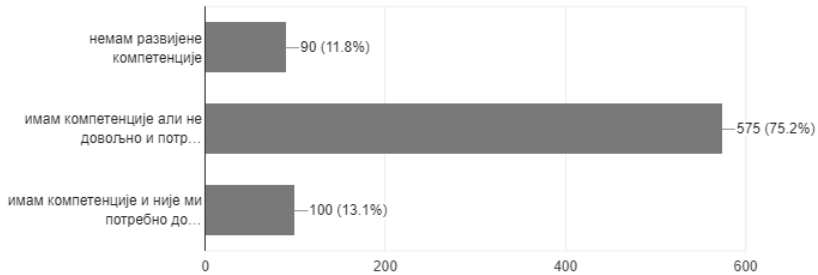
школе. Да би превенција била ефикасна, она мора да обухвата целокупну школу, тј. све запослене, ученике и родитеље.

Табела 6. *Учесталост појединих превентивних активности у одељењима*

Активности	Ниједном		Једном		До пет пута		Више од пет пута	
	f	%	f	%	f	%	f	%
На ЧОЗ организовано предавање о ризицима и заштити на интернету	63	8,23	321	41,96	319	41,70	62	8,10
ЧОЗ – реализована тема дигитално насиље	100	13,07	355	46,40	272	35,55	38	4,97
Предавање спољних сарадника и стручњака	235	30,72	367	47,97	153	20,00	10	1,31
Стручни сарадник је рализовао активности у одељењу	346	45,23	320	41,83	82	10,72	17	2,22
Реализовано тематско предавање за родитеље одељења	327	42,74	376	49,15	57	7,45	5	0,65
Чланови већа реализовали су огледне и друге часови	483	63,14	235	30,72	47	6,14	–	–
Наставник информатике реализовао активности у одељењу	522	68,23	177	23,14	55	7,19	11	1,44
Израда паноа, презентација, зидних новина...	436	56,99	255	33,33	68	8,89	6	0,78
Тим за заштиту организовао је предавање	420	54,90	279	36,47	55	7,19	11	1,44
Ђачки парламент учествовао у превентивним активностима	358	46,80	270	35,29	117	15,29	20	2,61
Предавање, трибине, радионице за родитеље...	409	53,46	274	35,82	73	9,54	9	1,17
Предавања о заштитним мерама на интернету	421	55,03	253	33,07	72	9,41	19	2,48

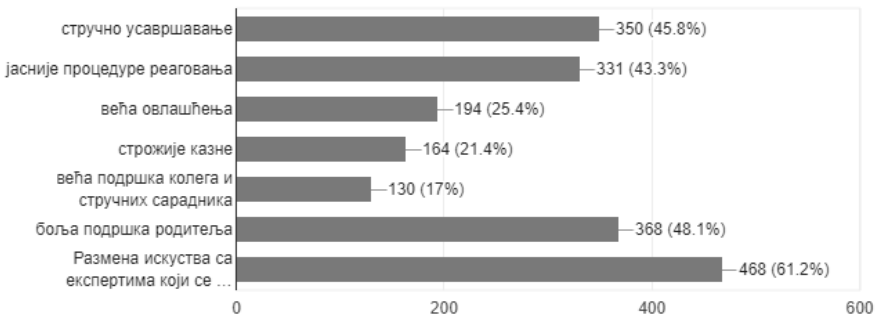
Испитаници су кроз упитник имали прилику да самопроцењују своје компетенције када је реч о превенцији дигиталног насиља. Занимљиво је да 75,2% испитаника, или 575 одељењских старешина сматра да поседује компетенције, али недовољно развијене и потребно им је додатно стручно усавршавање, док 90 испитаника или 11,8% одељењских старешина сматра да не поседује компетенције када је реч о превенирању овог феномена. Само 100 испитаника, или 13,1% одељењских старешина сматра да има

компетенције и није им потребно додатно стручно усавршавање о овом феномену (Графикон 5).



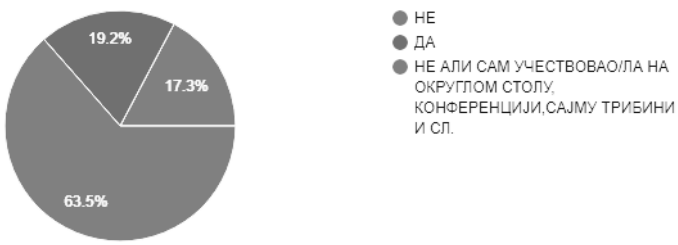
Графикон 5. *Самопроцена компетенција одељењских старешина на пољу превенције дигиталног насиља*

Занимљиви су резултати добијени овим истраживањем који се односе на процену одељењских старешина шта им је потребно у решавању ситуација дигиталног насиља независно да ли се оне дешавају у школи или ван ње, где 468 испитаника, односно 61,2% одељењских старешина сматра да им је тренутно најпотребнија размена искуства са експертима који се баве заштитом од дигиталног насиља. Сем наведеног значајно је истаћи да одељењске старешине указују и на то да им је потребна већа подршка родитеља (48,1%), стручно усавршавање (45,8%) као и јасније процедуре у реаговању (43,3%) на дигитално насиље (Графикон 6). Када је реч о „јаснијим процедурама" поставља се питање колико су саме процедуре нејасне, а колико наставници нису на адекватан начин упознати и информисани о истима што је важно са аспекта планирања стручног усавршавања и адекватног информисања запослених.



Графикон 6. *Самопроцена одељењских старешина шта им је најпотребније како би оснажили своје компетенције*

У погледу похађања акредитованих стручних семинара у вези са заштитом од насиља утврдили смо да је 19,2% испитаника похађало акредитовани семинар, а 17,3% је имало прилику да своје компетенције на пољу превенције оснажи путем конференција, стручних скупова, трибина и округлих столова. Занимљиво је да 63,5% одељењских старешина није имало прилику да се стручно усавршава на тему превенције дигиталног насиља што је приказано Графиконом 7.



Графикон 7. *Стручно усавршавање одељењских старешина на пољу превенције дигиталног насиља*

На основу резултата истраживања не можемо да изведемо поуздан закључак о разлозима недостатка стручног усавршавања из ове области, посебно ако узмемо у обзир да сами наставници процењују да им је стручно усавршавање потребно. Иако сматрају да је потребно, не значи и да га процењују као високо приоритетно нити да се као такво препознаје на нивоу школе, а што се онда одражава на планирање и реализацију стручног усавршавања.

ЗАКЉУЧЦИ

Анализа добијених података кроз истраживање даје нам смернице за утврђивање полазног оквира превенције дигиталног насиља која би морала да се организује на више поља, јер је феномен дигиталног насиља изузетно слојевит и захтева интердисциплинарност и у превенцији, па тако превенцију треба организовати:

– Унутар образовно-васпитних установа, односно школа;

– Кроз системску подршку министарстава (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Министарство за туризам, трговину и телеко-

муникације и Министарство унутрашњих послова) и других релевантних институција;

– На глобалном нивоу кроз подршку медија;

– Јачањем капацитета породица за превенцију у породичним околностима.

Образовно-васпитним установама је неопходна додатна едукација како у препознавању овог феномена тако и у планирању сета превентивних активности које превазилазе рад одељењских заједница, али и поштовању успостављених процедура у случају интервенисања. У вези са тим укључивање родитеља посебно преко саветодавних органа у којима партиципирају у осмишљавању и реализацији превентивних мера је услов без кога се не може као и индивидуални саветодавни рад са родитељима и укључивање у реализацију васпитног рада у конкретним случајевима. Родитељи и наставници и сами морају бити добро информисани и едуковани на пољу ризика и безбедности у виртуелном свету али и својим понашањем бити добар модел ученицима. Препознавање потребе за стручним усавршавањем указује на важност планирања стручног усавршавања које ће обезбедити развијање дигиталних компетенција и компетенција за рад са ученицима и родитељима на пољу заштите од дигиталног насиља. Наставници на располагању имају извесне ресурсе за рад али их не користе довољно из разлога недовољне информисаности и потребе за додатном обуком за њихово коришћење. Без обзира на специфичности које дигитално насиље издавајају у односу на друге облике насиља, превенција подразумева не само упознавање са ризицима и јачање протективних фактора као и развој дигиталне компетенције као ширег феномена, већ и развој свих оних вештина које је неопходно подстицати у превенцији било ког облика насиља (емоционална писменост, социо-емоционалне вештине, вештине комуникације и решавања сукоба, јачање самопуздања и друго). Резултати до сада реализованих пројеката на пољу заштите од насиља као што је програм Школа без насиља[6], указују да је за ефикасну превенцију неопходно да се реализују активности које подједнако обухватају запослене, родитеље и ученике као и повезивање школе са другим институцијама и локалном заједницом. Управо ова врста свеобухватности није довољно препознатљива на основу добијених резултата, јер је не перципирају ни сами наставници у својим школама.

Резултати овог истраживања указују да се највећи број ситуација дигиталног насиља, када је реч о млађем узрасту ученика, односи на ситуације првог нивоа, што указује на могућност и неопходност ефикасног

[6] http://sbn.mpn.gov.rs/o-skoli-bez-nasilja/o-programu-4046

интервенисања и у складу је са опадајућим трендом броја ситуација насиља на другом и трећем нивоу. Било би значајно испратити тај тренд у односу на пораст укључености родитеља и њихове стварне партиципације у заштити деце од дигиталног насиља. Занимљиво је да иако је реч о ученицима млађих разреда, где је учешће родитеља у школи генерално још увек интензивно, овде имамо супротан случај. То је једним делом могуће објаснити неопходношћу боље едукације родитеља и иницијативе за њихово укључивање од стране наставника и школе. Не смемо заборавити да едукација родитеља игра важну улогу у превенцији дигиталног насиља, и она треба да буде системска, у чему препознајемо велике ресурсе у наставном кадру и медијима.

Интерсекторска сарадња, када говоримо о системским мерама, неопходна је не само због сложености феномена већ и због тога што породица данас постаје све значајнија, посебно како њен утицај није довољно видљив у школи и како се веза са породицом препознаје као карика која недостаје. Премда има значајну улогу у васпитању, школа може само да се надовеже на васпитну функцију породице али не и да је компензује. Одрасли, посебно када је реч о информационим технологијама, неретко негирају да имају развијене потребне вештине и да познају информационо-дигитални свет, међутим имају искуство које деца немају, а које сматрамо кључним у васпитном раду.

Како је први корак у сваком раду неопходност сензибилизације и проактивног става, сматрамо да је он већ постигнут, јер наставници овај проблем препознају као релевантан и исказују спремност за професионално ангажовање. Интересантно би било упоредити ставове наставника, родитеља и ученика, што може бити тема неких од будућих истраживања.

Литература

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

Закон о информационој безбедности. *Сл. гласник РС, 6/2016.*

Ивановић, Ј., Марковић, Д. (2017). *Мапа пута превенције онлајн и других насиља над децом на интернету у Републици Србији*. Београд: Save the Children

Кузмановић, Д. (2017). *Емпиријска провера конструкта дигиталне писмености и анализа предиктора постигнућа*. Београд. Доступно на: http://dobrinkakuzmanovic.weebly.com/uploads/2/6/4/8/26488972/dr_20.11.2017.pdf

Кузмановић, Д., Лајовић, Б., Грујић, С., Меденица, Г. (2016). *Дигитално насиље – превенција и реаговање*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС и Педагошко друштво Србије.

Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију Београд.

Попадић, Д., Кузмановић, Д. (2013). *Коришћење дигиталне технологије, ризици и заступљености дигиталног насиља међу ученицима у Србиј*и. Доступно на: http://sbn.mpn.gov.rs/clientpub/uploads/Digitalno%20nasilje-Izvestaj%202013.pdf

Попадић. Д., Кузмановић Д. (2016.) *Млади у свету интернета.* Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја, Уницеф и Теленор. Доступно на: http://dobrinkakuzmanovic.weebly.com/uploads/2/6/4/8/26488972/mladi_u_svetu_interneta_web.pdf

Школа без насиља. Београд. Министарство просвете, науке и технолошког развоја РС. Доступно на: http://sbn.mpn.gov.rs/o-skoli-bez-nasilja/o-programu-4046

Посебни протокол за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама. (2007). Министарство просвете Републике Србије. Доступно на: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Posebni_protokol_-_obrazovanje1.pdf

Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање. *Службени гласник РС,* 72/2009.

Стратегија развоја информационе безбедности у Републици Србији за период од 2017. до 2020. године**.** *Службени гласник РС*, 53/2017.

Уредба о безбедности и заштити деце при коришћењу информационо-комуникационих технологија од 30. јуна 2016. године. Влада Републике Србије.

Milja D. Krivokuća, Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, Belgrade

Irena S. Mučibabić, Primary School *22. oktobar*, Surčin

PREVENTION OF DIGITAL ABUSE FROM THE PERSPECTIVE OF HOMEROOM TEACHERS

Summary

Digital abuse is becoming more frequent and some assessments say that it will become dominant in relation to other forms of violence, such as physical, psychological, social and sexual violence. The aim of this study is to determine

ways in which homeroom teachers can identify the occurrence of digital abuse, and define activities to prevent it, inside and outside of school. The emphasis is on identifying activities that could efficiently prevent this new technology-related phenomenon and reduce the frequency of its occurrence. The research shows that teachers, specifically homeroom teachers, believe in the necessity of developing competencies that will allow them to efficiently protect students from digital abuse, which is something that must be considered when designing professional development programs, but also when planning training program attendance, both at school and at system level.

Keywords: *prevention*, *digital abuse*, *digital communication*, *levels of violence*, *professional development*, *homeroom teachers*.

Milja M. Krivokuća, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung der Republik Serbien, Belgrad

Irena S. Mučibabić, Grundschule „22. Oktober“ Surčin

MEINUNGEN DER KLASSENLEHRER ZUR VERHINDERUNG DIGITALER GEWALT

Zusammenfassung

Digitale Gewalt wird immer häufiger und es wird geschätzt, dass sie in Bezug auf andere Formen von Gewalt wie körperliche, psychische, soziale und sexuelle Gewalt deutlich dominanter sein wird. Das Ziel der Forschung war es, festzustellen, wie die Klassenlehrer die digitale Gewalt wahrnehmen, und welche Aktivitäten zu der Prävention der Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule führen. Der Schwerpunkt liegt auf der Erkennung der Aktivitäten, die dieses neue sozio-technologische Phänomen und seine Häufigkeit wirksam verhindern können. Die Forschung zeigt, dass Lehrer, bzw. Klassenlehrer es als notwendig finden, die Kompetenzen zu entwickeln, die ihnen ermöglichen, die Schüler effizient von der Gewalt der Gleichaltrigen zu schützen, was bei der Gestaltung der Fortbildungsprogramme und bei der Planung der Ausbildungsprogramme berücksichtigt werden muss, sowohl auf Schul- als auch auf Systemebene.

Schlüsselwörter: *Prävention, digitale Gewalt*, *digitale Kommunikation*, *Gewaltsniveaus*, *Fortbildung*, *Klassenlehrer*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811.163.41
371.67.046.12
Стручни чланак • 741–754
Примљен: 24.10.2018.
Прихваћен: 18.11.2018.

Саша С. Чорболоковић
Основна школа „3. октобар”, Бор

ХУМОРИСТИЧКИ ДИСКУРС У ОСНОВНОШКОЛСКИМ РАДНИМ СВЕСКАМА ЗА СРПСКИ ЈЕЗИК

Резиме. Рад се бави заступљеношћу и анализом хумористичког дискурса у радним свескама за српски језик у старијим разредима основне школе. Основни циљ рада је испитивање учесталости питања и илустрација са вербалним хумором у радним свескама за српски језик од петог до осмог разреда. Задаци рада су истражити форме хумористичког дискурса које се као део предлошка јављају у питањима (и илустрацијама), а потом прецизирати и језичке области у којима он доминира, као и најчешћа средства/механизме којима се вербални хумор у датим примерима остварује (уз навођење језичких нивоа на којима се врши поигравање).

Кључне речи: *српски језик*, *радна свеска*, *вербални хумор*, *двосмисленост*.

УВОД У ПРОБЛЕМ

Од савремене наставе српског језика и књижевности се очекује да буде активна, интересантна, креативна, да садржи елементе игре, да хумор предлаже као средство активирања пажње и интеракције, поспешивања комуникације, ублажавања стреса, олакшавања памћења, као и охрабривања ученика да учествују на часу (Луковић, 2010: 77). Међутим, у наставној пракси то често није тако. Више је критика тренутне ситуације него конкретних и остварљивих предлога, спремности и залагања за њено побољшање и осавремењивање.

Иако хумор доприноси бољој атмосфери за рад[1], подстиче креативност ученика, и доприноси да учење буде „перцептивно дубље и доживљајно снажније" (Сузић, 1998: 355), у нашим школама и даље остаје као недовољни или пак непланског коришћен ресурс при обради садржаја, вежбама или утврђивању градива. У програмским подручјима/областима српског језика хумор је различито заступљен. То потврђују и наставни планови и програми старијих разреда основне школе за други циклус основног образовања. Засигурно је неизоставно његово регистровање и тумачење при интерпретацији дела хумористичке садржине, па и свих наведених хумористичних одломака, дакле у књижевности[2], док је у језичкој култури факултативно присутан јер хумористичка тематика или духовито исказивање ставова, мишљења, могу бити основа говорних, али и писаних вежби, писмених и домаћих задатака, што зависи од самих ученика, али и подстицаја наставника. Што се тиче наставе граматике, хумор се јавља више спонтано и успутно, него што је његова функционална употреба испланирана са унапред припремљеним хумористичним примерима

[1] Многе предности употребе хумора у страној литератури су описане у бројним емпиријским и теоријским радовима (Ziv 1979, Korobkin 1988, Cornett 1986, Gorham and Christophel 1990, Herbert 1991, Jeder 2015, Берк 2002, Powers 2005, Garner 2006, Morrison 2007). Ефекти примене видљиви су: у настави (занимљивија, забавнија, ефикаснија), учењу (мотивисано, са пажњом и већим интересовањем, лакше и трајније памћење информација, функционалност наученог градива, подстицање на размишљање, креативност, боље оцене) и у самој учионици (пријатнија и опуштенија атмосфера, без стреса и напетости, боља комуникација и квалитетнији однос између актера наставног процеса, придобијање и незаинтересованих ученика).

[2] Уочена различита заступљеност хумора у програмским подручјима и употреби у наставној пракси као да је пресликана из секундарне литературе. Много су свеобухватнији и садржајнији прикази у монографијама (радовима) које се баве овом проблематиком у књижевности него у осталим областима српског језика (уп. Бајић, 2008; Јањић, 2008; Кликовац, 2009). Највише је хумористичких текстова у петом, а како се приближава осми разред тај број опада. Карактерише их тематска и жанровска разноликост. Много је више прозних (преовлађују романи и приповетке) него поетских остварења и то ауторске књижевности у односу на усмено стваралаштво. Уочљиво је и то да преовлађују дела националне књижевности док су дела светских књижевника мање заступљена.

који би се користили као лингвометодички текст при усвајању или утврђивању неке наставне јединице[3].

Предмет овог рада је заступљеност и анализа хумора у радним свескама[4] за српски језик од 5. до 8. разреда основне школе. Основни циљ рада је испитивање учесталости оваквих примера у питањима и илустрацијама. Задаци рада су: истражити састав језичког предлошка у питањима, сагледати језичке области у којима он доминира, као и начин на који се хумористички ефекат (вербални хумор) у ексерпираним примерима постиже.

Истраживачки корпус овог рада чине радне свеске за српски језик од петог до осмог разреда[5] (Ломпар, Несторовић, 2017; Ломпар, Несторовић, 2015; Ломпар, Несторовић, 2014; Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010), урађене по реформисаном плану за други циклус основног образовања и васпитања. Полазна основа анализе је само први језички део са интегрисаном језичком културом у свакој радној свесци ауторке Весне Ломпар. Приликом одабира корпуса битни су били следећи критеријуми: акредитованост, доступност и раширеност ових уџбеничких јединица у наставној пракси.

За испитивање учесталости питања са хумористичким дискурсом користе се статистичка и компаративна метода. Метод анализе двосмислености у питањима је дескриптивно-аналитички, а основни критеријум класификације примера је структурално-прагматични. На основу језичког нивоа на коме се двосмисленост јавља, издвојени су следећи типови двосмислености: фонолошка, морфолошка, творбена, семантичка и прагматич-

[3] Један од ретких уџбеника у коме се вицеви јављају као методички полазни текст за усвајање новог градива је ауторке Кликовац, 2010. Ако занемаримо кратке хумористичне форме, нема много ни примера хумористичких текстова који се јављају као полазни текст за усвајање језичких садржаја, што сведочи о слабој унутарпредметној корелацији између језика и књижевности.

[4] Саставни део акредитованих уџбеничких комплета за Српски језик јесу и радне свеске, које су због своје практичности готово неизоставне у настави. Прва и најважнија њихова предност у односу на остале уџбеничке јединице јесте та што се могу укључити у све активности и све фазе организовања наставног процеса. Могу се применити у свим деловима и типовима часа, за рад у школи и код куће (Илић, 2006: 113–114). Друго, њима се обезбеђује интеграција различитих подручја наставе језика, али и међуобласна корелација између све три области предмета Српски језик: језика, књижевности и језичке културе. Радне свеске су најчешће конципиране као дводелне. Први део обично прати обрађене наставне јединице из језика и језичке културе у граматици, а други садржај текстова у читанци.

ка бисемичност. Као поткласификацијски критеријум узима се језички механизам који омогућава двосмисленост (полисемија, хомонимија...).

ВЕРБАЛНИ ХУМОР

Хумор се на основу начина остваривања дели на: вербални и невербални. Вербални хумор је хумор изражен помоћу језика (хумориста се заправо поиграва језичким материјалом) док невербални хумор настаје помоћу гестова, мимике или слика. Класификацију хумора са лингвистичког аспекта први је дао Цицерон у свом делу De oratore. Он је хумор поделио на хумор у речи (de dicto) и хумор у ствари (de re). Заправо Цицеронова подела се одржала уз мање узмене и допуне до дана данашњег. У основи вербалног хумора је обично нека неподударност заснована на двосмислености (бисемичности/амбигвитету). Двосмисленост се може јавити у виду игре речима или игре значењима (каламбури). Каламбури се могу стварати нехотице или циљано, тј. могу бити део успостављене случајности или свесне намере појединца. За други случај неопходан је таленат, тј. особа која ствара хумор мора бити духовита, виспрена и интелигентна. Још је Аристотел предлагао употребу шала говорницима у току аргументације својих ставова како би привукли, придобили публику (Продановић Станкић, 2016: 28). Вербални хумор може бити део говорног или писаног дискурса. Што се тиче саме бисемичности, она може обухватити различите језичке нивое, па се на основу тога могу издвојити њени различити типови: фонолошка, морфолошка, лексичка, синтаксичка... До сада у српском језику двосмисленост није проучавана систематски: предмет је неколико посебних расправа, односно њихових сегмената (Поповић, 1978; Ковачевић, 1994; Бугарски, 1996: 216–220; Поповић, 2004: 228–232; Ивић, 2006; Ковачевић, 2011; Чорболоковић, 2013: 397–408). Највише је о двосмислености писано у оквиру нормативне стилистике и науке о књижевности. Нормативисти је негативно одређују као стилску погрешку приликом писања или грешку у говору коју треба отклонити како би се избегли могући неспоразуми и недоумице у комуникацији (Николић, 2002: 87–89; Шипка, 2008: 112–119). „У науци о књижевности двосмисленост је сврсисходна (интенционална) јер обогаћује значење текста, па на њој почива низ стилских фигура или књижевних текстова (...)”, (Поповић, 2007: 165).

Врло детаљан приказ двосмислености дала је и Ђорђевић у својој докторској дисертацији (1979). Наиме, иако се ауторка бави синтаксичком двосмисленошћу у енглеском језику, њена дисертација је значајна јер на једном месту даје сажет преглед научних дисциплина које је проучавају,

различите приступе у њеној анализи, као и различите класификације врста у литератури. Од новијих радова треба издвојити докторску дисертацију Дијане Продановић Станкић (2016). Ауторка у оквиру анализе језичких и ванјезичких аспеката вербалног хумора у конверзацији у енглеском и српском језику из когнитивнолингвистичке перспективе говори и о двосмислености (Станкић, 2016: 74–82) преузимајући поделу двосмислености на структуралну и прагматичну, коју предлаже Рос (Ross, 1998: 8, наведено према Продановић Станкић, 2016: 76). Структурална двосмисленост се може јавити на различитим језичким нивоима, фонологији, графофолији, морфологији, лексици или синтакси, док се прагматична односи на различите начине поигравања значењем које има нека лексема или израз у датом контексту.

ХУМОРИСТИЧКИ ДИСКУРС КАО ПРЕДЛОЖАК ЗА ПИТАЊА

Анализирана питања показују да је коришћени хумористички дискурс као предложак за питања разноврстан. У питању су вицеви, анегдоте, шаљиве песмице, графити, штампарске грешке, дакле, ведри и шаљиви примери, ученицима занимљиви и искуствено блиски. Предложак служи као основа за формулисање питања и отвореног и затвореног типа. Присутна су питања на подвлачење, заокруживање, кратак одговор, вишеструки избор, допуњавање, повезивање. Више је питања затвореног типа (24) него оних отвореног типа (14). Интересантно је упоредити њихов број у односу на укупан број присутних питања у радној свесци за сваки разред.

Као што се може видети, укупно је 38 питања са неким обликом хумористичког дискурса (највише у осмом – 13, потом у петом – 11, шестом – 10 и седмом само – 4). Тај број је занемарљив (38) у односу на укупан број (1662) за сва четири разреда у радним свескама.

Табела 1: *Упоредни приказ питања у Клетовим радним свескама*

Радна свеска	Број питања са хумором	Укупан број питања
Пети разред	11	312
Шести разред	10	385
Седми разред	4	407
Осми разред	13	558
Укупно	38	1662

Податак да је највише оваквих питања у осмом разреду, тј. да је градиво осмог разреда најпогодније за састављање оваквих питања, може се узети са резервом јер многи делови радне свеске за осми разред представљају обнављање градива из претходних разреда. Такође, на основу уоченог стања у језичким областима може се закључити да хумористички предложак није подједнако присутан, вероватно ни погодан за формулисање питања у свакој језичкој области/теми:

Табела 2: *Дистрибуција питања са хумористичким дискурсом по областима*

Граматичка област	Број питања	%
Фонетика и фонологија	2	5,26
Морфологија	18	47,37
Синтакса	5	13,16
Лексикологија	6	15,79
Творба речи	4	10,53
Акценат	1	2,63
Правопис	2	5,26
Укупно	38	100,00

На основу података у табели, види се да је највише оваквих питања у морфологији, лексикологији и синтакси, а најмање у акцентологији, фонологији и правопису.

ОСНОВНИ НАЧИНИ ОСТВАРИВАЊА ХУМОРИСТИЧКОГ ЕФЕКТА У АНАЛИЗИРАНИМ ПРИМЕРИМА

Хумористички ефекат у примерима питања у анализираним радним свескама остварује се најчешће поигравањем на разним нивоима језика (фонолошки, морфолошки, лексички, семантички и прагматички). Такав хумор је најчешће заснован на двосмислености/бисемичности. На основу нивоа језика у коме се двосмисленост јавља, у раду се издвајају фонолошка, морфолошка, творбена, семантичка и прагматична бисемичност.

Фонолошка бисемичност

Пермутовање или замена слова[6], или слогова, најчешћи су начини поигравања на фонолошком нивоу. Новонастали духовити примери употребљени у ситуацији у којој се то не очекује, углавном су смишљени с циљем стварања одређеног хумористичког ефекта.

Прочитај следећу шалу и напиши у коју врсту речи спада подвучени пример:

Шта је то мало жуто, а виче: „Јупи, јупи!"

Пиле које говори шатровачки (Ломпар, Несторовић, 2017: 59).

Из *Антологије смешних штампарских грешака* Ивана Клајна издвојили смо неколико реченица у којима се цео смисао променио услед погрешно употребљеног слова. Све грешке су везане за глаголе. Подвуци их и напиши како би реч требало да гласи:

Кад нападну вируси и бактерије, организам ће лакше оболети ако редовно узимате витамин Ц.

Наставник треба мелодију да одсвира на клавиру, а затим да зева заједно са децом (Ломпар, Несторовић, 2015: 63).

Прочитај следећи графит: Фризер ме умаказио.

Ово шаљиво поигравање речју *умаказити* добијено је тако што је:

а) предњонепчани сонант замењен усненим сонантом

б) алвеоларни сонант замењен двоусненим сонантом

в) алвеоларни сонант замењен предњонепчаним сонантом (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 55).

У следећој шали подвуци безвучни предњонепчани сугласник који је погрешно употребљен.

Знам да чажем Ћ, само нечу. (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 55)

Морфолошка бисемичност

Морфолошка бисемичност се јавља приликом употребе падежних облика. Некада је неправилна употреба неког падежа основа хумора јер

[6] Заменом слова се обично добија реч која звучи слично, али значи нешто сасвим друго, па дати примери подсећају на малапропизме. Цела *Антологија смешних штампарских грешака* је настала на том принципу, дакле, примери нису настали из незнања или несвесно већ искључиво као вид намерног поигравања на фонолошком нивоу, а ради остваривања одређеног хумористичког ефекта.

баш тако употребљен падежни облик доноси потпуно ново значење (инструментал без предлога и инструментал са предлогом). Исти падежни облик може означавати и мушки и женски род (инструментал властитих имена типа *Бранка, Бранко*), што може унети забуну. Такође, двосмисленост може настати и погрешном идентификацијом врста речи и сл.

У следећој шали подвуци именицу у инструменталу:

Шетају Перица и Јовица парком, и Јовица каже Перици:

– Погледај пса са једним оком.

– Овај стави длан на једно око, па рече: – Где, где?

Да ли Перица зна да се инструментал који означава средство не употребљава са предлогом са? (Ломпар, Несторовић, 2017: 19)

Прочитај следећу шалу:

Перичина жена се породила и написала телеграм:

– Све је у реду. Поздрав, Милица са Бранком.

Перица се жали Јовици:

– То ти је кад Милица хоће да пише граматички исправно, па ја не знам да ли је мушко или женско у питању. Уместо да је написала лепо „са Бранка" или „са Бранку", па бих знао да ли сам добио ћерку или сина.

Напиши инструментал следећих именица: Бранко _____

Бранка _____

Који је падеж употребио Перица да би направио разлику мушког и женског имена.

Да ли се са тим падежом може употребити предлог са? (Ломпар, Несторовић, 2017: 20)

На једном зиду је осванув графит:

ПРЕЗИМЕ, ПИТАШ? ЈЕСЕН.

Хумор се овде заснива на погрешном тумачењу врста речи. Део именице презиме је схваћен као: а) прилог б) предлог в) друга именица

Заокружи слово испред тачног одговора. (Ломпар, Несторовић, 2014: 35)

Семантичка бисемичност

Носиоци семантичке бисемичности у одређеним примерима су речи или устаљени изрази (фразеологизми). Хумористички ефекат се постиже полисемијом и хомонимијом:

У следећој шали подвуци реч чија је вишезначност основ неспоразума:

Човек улази у воз:

– Је л̏ ово први разред?

– Да.

– Добар дан, децо, ја сам ваш нови учитељ. (Ломпар, Несторовић, 2017: 100)

У наведеном примеру двосмисленост је заснована на полисемији именице *разред.* Језички неспоразум у датом примеру је настао зато што учитељски позив и стални рад са децом наводи учитеља на погрешан траг у значењу речи *разред.* Хумористички ефекат настаје услед занемаривања очекиваног значења врста путничког вагона или одељења одређене удобности и цене већ искључивог ослањања на значење, њему блиско, дакле, разред као група деце.

Интересантан је пример *ни пет ни шест* где је двосмисленост настала двојаким тумачењем познатог фразеологизма: једном у фразеолошком значењу (без оклевања, одмах), а други пут у нефразеолошком (буквалном, дословном):

У следећој шали подвуци променљиве бројеве.

Иду две ципеле улицом. Једна упадне у рупу, а друга ни пет, ни шест, него седам. (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 64)

Хомонимијске лексеме *гриз* ʻзалогаја' и *гриз* ʻнамирница' су основа хумористичког ефекта у следећем примеру:

У следећем дијалогу подвуци пар хомонима:

Хоћеш ли мало колача?

– Дај ми само један гриз ако није са пшеницом.

– Не брини, моја мама у колаче не ставља гриз. (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 117)

Творбена бисемичност

У грађи има и примера хумора који су настали поигравањем творбено-семантичком парафразом изведених и сложених речи. Овакви примери су врло духовити јер се на сасвим неочекивани начин објашњава нека твореница, идентификују и издвајају њени творбени делови, који не одговарају мотивационој основи, тј. стварној формално-семантичкој вези:

У следећим шалама подвуци изведенице?

Шта је котларница?

– Жена котлара. (Ломпар, Несторовић, 2015: 66)

Заокружи слово испред примера у којој се шала заснива на односу хомонимије.

Како се зове Анка која пије чај?

– Чајанка.

Шта је стонога?

– Нога од стола.
Шта је комбинација?
– Нација у комбију.
Шта је Авала?
– Ала која лаје. (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 128)
У следећој шали подвуци сложеницу:
Две стоноге гледају фудбалски меч:
Е, овај фудбалер игра сјајно.
Штета што нема више ногу. (Ломпар, Несторовић 2015: 68)
На чему се заснива хумор у датој шали?
Која мачка није мачка?
Немачка.

Прагматична бисемичност

Код прагматичне бисемичности се врши поигравање значењем речи или целим исказом у датом контексту.

Милане, кад су Словени напустили прапостојбину?

Рано ујутру. (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 5)

Први пример је присутан у илустрацији која најављује поглавље „Историја језика" у радној свесци за осми разред[7]. Уместо очекиваног одговора тачне године или века, ученик се нашалио и навео део дана кад су Словени наводно кренули. Наравно да је реч о намерном језичком поигравању значењем реченице како би се скренула пажња, оставио утисак, а које изазива хумористички ефекат. Слична су и следећа два примера:

Подвуци синтагме у следећој шали.

Малог комарца пошаље мама на први самостални лет. Враћајући се кући, био је необично весео.

– Мама, мама, летео сам јако добро! Сви људи су ми тапшали! (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 26)

У следећој шали једна је последична реченица. Подвуци је.

[7] У овој радној свесци постоје и три врло успешна стрипа, као најава, увод у три тематске области *Историја језика, Правопис* и *Језичка култура*. Осим лакшег сналажења, ови шаљиви стрипови су у улози подстицања радозналости за садржаје који се у том делу утврђују или обнављају. Најчешће се хумор у датим стриповима може окарактерисати као вербално-визуелни јер осим текста и сам цртеж је веома смешан. По цртежу и репликама, стрипови показују утицај популарне културе, дневних новина и дечјих часописа на концепцију уџбеника.

Пошаље отац сина у собу да учи. Кад је мало касније отишао да провери како иде учење, имао је шта да види. Син гледа телевизију, а књига на поду.

– Да ли се тако учи? – подвикнуо је отац.

– Да, да! Толико сам се уморио од учења да ми је књига испала на под – као из топа одговори син. (Ломпар, Несторовић, Грушановић, 2010: 38)

ЗАКЉУЧЦИ

У раду су анализирана питања са хумористичким предлошком у радним свескама за српски језик у другом циклусу основног образовања и васпитања ауторке Весне Ломпар. На основу примера може се закључити да ауторка користи вицеве, анегдоте, графите, штампарске грешке, шаљиве стихове као основу за формулисање питања из граматике, дакле, примере који су ведри, занимљиви и ученицима искуствено блиски.

Ако се упореди број оваквих питања у односу на укупан број у радним свескама, онда се јасно може закључити да их је мало. Није ни свака језичка област подједнако у њима заступљена: највише је оваквих питања у морфологији, синтакси и лексикологији, а најмање у акцентологији и фонетици и фонологији, као и у правопису. Хумористички ефекат се остварује путем двосмислености/бисемичности на разним језичким нивоима (фонолошком, морфолошком, творбеном, семантичком и прагматичном). Највише је примера морфолошке, семантичке бисемичности. Механизми помоћу којих се остварује хумористички ефекат у њима су различити: хомонимија, полисемија, метатеза, супституција...

Ауторка Весна Ломпар оваквим приступом у формулисању питања искаче из оквира традиционалне граматике и даје значајан допринос иновирању уџбеничке литературе. Иако је број питања неупоредиво мали у односу на укупан број питања у радним свескама, она су одлична потврда да хумористички примери могу бити функционално употребљени у настави. Употреба хумора у језику добар је подстицај за неке будуће ауторе (али и ове садашње) да приликом писања уџбеника хумор уврсте у њих јер се не мора увек трагати за новим, понекад је могуће већ постојеће ресурсе искористити и дати наставном процесу нови квалитет.

Извори

Ломпар, В., Несторовић, З. (2017). *Српски језик за 5. разред основне школе* (радна свеска уз уџбенички комплет). Београд: Клет.

Ломпар, В., Несторовић, З. (2015). *Српски језик за 6. разред основне школе* (радна свеска уз уџбенички комплет). Београд: Клет.

Ломпар, В., Несторовић, З. (2014). *Српски језик за 7. разред основне школе* (радна свеска уз уџбенички комплет). Београд: Клет.

Ломпар, В., Несторовић, З., Грушановић, З. (2010). *Српски језик за 8. разред основне школе* (радна свеска уз уџбенички комплет). Београд: Клет.

Литература

Бајић, Љ. (2008). *Проучавање хумористичке прозе у настави*. Београд: Завод за уџбенике.

Berk, Ronald. „Student Ratings of 10 Strategies forUsing Humor in College Teaching.”*Journalon.*

Bryant, Jennings, P. Comisky & D., Zillman. „Teachers’ Humor in the College Classroom.” *Communication Education* 28 (1979): 110–118.

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

Garner, R. L. „Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha!.”*College Teaching* 54, no. 1 (2006): 177–180.

Gorham, Joan &D. M. Christophel.„The Relationship of Teachers‘Use of Humor in theClassroom to Immediacy and Student Learning”. *Communication Education* 39, no. 1 (1990):46–62.

Ђорђевић, Р. (1979). *Тумачење синтаксичке двосмислености у енглеском језику*. Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.

Ziv, Avner. “The Teacher's Sense of Humour and the Atmosphere in the Classroom.”*School Psychology International* 1, no. 1 (1979): 21–23.

Ивић, М. (2006). О улози придевског атрибута у отклањању/успостављању двосмисла, *Језик о нама*. Београд, 43–47.

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

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

Jeder, Daniela.„Implications of Using Humor in the Classroom”. *Procedia–Social and Behavioral Sciences* 180 (2015): 828 – 833.

Кликовац, Д. (2009). О употреби вицева у настави српског језика као матерњег. *Књижевност и језик,* 56 (3–4), 297–310.

Кликовац, Д. (2010). *Српски језик и језичка култура за 8. разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Ковачевић, М. (1994). Дисамбигвација сатиризама с дилогијском структуром, *Зборник Матице српске за филологију и лингвистику* 37. Нови Сад: Матица српска.

Ковачевић, М. (2011). *О неким разлозима бисемичности реченица у новинарском језику*. Ниш: Филозофски факултет.

Korobkin, Debra. „Humor in the Classroom: Considerations and Strategies." *College Teaching*36, no. 4(1988): 154–158.

Morrison, Mary Kay. *Using Humor to Maximize Living: Connecting with Humor*. New York:

Николић, М. (2002). *Стилске вежбе*. Београд: Просветни преглед.

Поповић, Љ. (1978). О двозначним конструкцијама, *Наш језик*, н. с., књ. 23, (3–4), 95–103.

Поповић, Љ. (2004). *Ред речи у реченици*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Popović, T. (2007). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Logos Art.

Powers, Ted. „Engaging Students with Humor." *Observer 18, issue 12 (December 2005). URL:* https://www.psychologicalscience.org/observer/engaging-students-with-humor (18. 3. 2018)

Prodanović Stankić, D. (2016). *Verbalni humor u engleskom i srpskom jeziku*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Продрому, Л., Кландфилд, Л. (2011). *Технике подучавања*. Београд: Клет.

Речник српскога језика, Нови Сад, 2007.

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

Cornett, Claudia E. *Learning through Laughter: Humor in the Classroom*. Bloomington, Indiana:Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1986**.**

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

Saša S. Čorboloković
Primary School *3. oktobar*, Bor

HUMOROUS DISCOURSE IN SERBIAN LANGUAGE WORKBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL

Summary

This paper discusses the presence and analysis of humorous discourse in Serbian language workbooks for senior grades of primary school. The main objective is to examine the frequency of questions and illustrations with elements of verbal humour in Serbian language workbooks from the fifth to the eighth grade. Research tasks include examining the forms of humorous discourse occurring in questions (and illustrations), and specifying linguistic areas where this type of discourse is prevalent, as well as the most common tools/mechanisms for conveying examples of verbal humour (specifying linguistic levels at which the play on words is realised).

Keywords: *Serbian language*, *workbook*, *verbal humour*, *double meaning*.

Saša S. Čorboloković
Grundschule „3. Oktober“ Bor

HUMORVOLLER DISKURS IN DEN ARBEITSBÜCHERN FÜR DIE SERBISCHE SPRACHE IN DEN GRUNDSCHULEN

Zusammenfassung

In diesem Artikel befasst sich der Autor mit der Darstellung und Analyse des humorvollen Diskurses in den Arbeitsbüchern für die serbische Sprache in den älteren Klassen der Grundschule. Das Hauptziel des Artikels ist, die Häufigkeit der Fragen und Illustrationen mit verbalem Humor in den Arbeitsbüchern für die serbische Sprache von der fünften bis zur achten Klasse zu untersuchen. Die Aufgabe war, die Formen des humorvollen Diskurses zu untersuchen, die als Teil der Vorlage in Fragen und Illustrationen erscheinen, die sprachlichen Bereiche anzugeben, wo Humor dominiert, sowie die häufigsten Mittel und Mechanismen zu erkennen, mit denen sich Humor in den gegebenen Beispielen verwirklicht (mit Bezug auf die sprachlichen Ebenen auf denen man das Spiel durchführt).

Schlüsselwörter: *serbische Sprache*, *Arbeitsbuch*, *Verbalhumor*, *Mehrdeutigkei.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::51-028.31
159.928.23-057.874:51
Стручни чланак • 755–766
Примљен: 10.12.2018.
Прихваћен: 20.12.2018.

Оливера С. Живановић
Основна школа „Боривоје Ж. Милојевић”, Крупањ

МЕТОДЕ РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА УПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ[1]

Резиме: Истраживачки рад заснован на теоријској анализи истраживања различитих стратегија које доприносе развоју потенцијала даровитих ученика. Циљ је расветљавање релевантних метода које је потребно примењивати у раду са даровитим ученицима у почетној настави математике. Прво, одређује епистемолошко значење термина. Друго, разматра најадекватније методе и поступке које доприносе развоју постигнућа даровитих ученика (Renzulli, 2003; Winner, 2005; Cvetković-Lay, 1998; Pavleković, 2009; Devlin, 2008). Најзад, приказује и анализира релевантна истраживања у вези са методама које се користе у раду са даровитим ученицима у почетној настави математике. На основу сагледаних теорија и досадашњих истраживања извео је следеће закључке. Да би се одговорило на захтеве које ставља савремено образовање када су у питању даровити ученици, неопходно је креирање одговарајућих активности за њихову подршку и сигуран успех. Најпогодније методе које доприносе остваривању високих постигнућа даровитих ученика у почетној настави математике су различити начини обогаћивања и модификовања редовне наставе, реализација додатне наставе и математичких секција, учешће на такмичењима, обезбеђивање повољне социјалне климе и акцелерација. Неопходно је споменути и неговање унутрашње мотивације која у великој мери утиче на интересовања даровитих ученика, те побуђује њихову радозналост, креативност и преданост приликом решавања математичких задатака.

Кључне речи: *методе рада*, *даровити ученици*, *почетна настава математике*.

[1] Рад је презентован на Међународној научно-стручној конференцији, под називом *Даровитост, образовање и развој*, коју је организовала Менса Србије у Београду 30. 07–02. 08. 2018.

УВОД

Време у коме живимо захтева бројне промене, како у друштву тако и у образовању. Да бисмо образовање подигли на један виши ново, неопходно је превазићи многе проблеме са којима се сусрећемо у процесу наставе. Наша пажња у овом раду биће усмерена на почетну наставу математике и методе које се користе при раду са даровитим ученицима.

Прилагођавање наставе просечном ученику доводи до низа недостатака, док ћемо ми издвојити један, важан са потребе нашег рада, а то је неуважавање даровитих ученика, односно спутавање развоја њихових потенцијала и постигнућа у настави математике. Када говоримо о даровитости можемо рећи да се најстарија схватања у вези са овом појавом везују за интелигенцију. Дакле, сналажење при решавању различитих типова задатака и проблема, можемо посматрати као способност која се мери бројем тачно решених задатака, а зависи од коефицијента интелигенције (Лазаревић, 2001).

Даровитост најпре треба препознати, јер понекад се ова способност манифестује у чудном облику, па се даровити ученик може показати као непримерен, немаран, дрзак, хиперактиван и сл. Ове појаве понекад прикривају феномен даровитости те такво дете остаје занемарено, а његове способности ће стагнирати (Грандић и Летић, 2007). Како бисмо дубље расветлили појам даровитости у почетној настави математике, прво ћемо представити епистемолошко значење термина, а потом приказати адекватне методе и поступке рада са даровитим ученицима.

ПОЈАМ И ОДЛИКЕ ДАРОВИТОСТИ

Одређење појма даровитости било је у дискурсу многих истраживача, те се до данас још увек није прихватила нека општа дефиниција. Даровитост се врло често посматра као необично, несвакидашње понашање које доприноси остваривању значајнијих и квалитетнијих резултата, него што постижу остали појединци са сличним карактеристикама (Чудина-Обрадовић, 1990).

Рензули (Renzulli, 2005) јасно истиче да постоје две врсте даровитости, прва, школска даровитост, која подразумева лако овладавање одређеним наставним садржајима и друга, креативно-продуктивна даровитост, под којом подразумева натпросечну способност, креативност и мотивацију за рад. Натпросечна способност посматра се као интелигенција која пока-

зује висока постигнућа у одређеним областима. Креативност представља способност исказивања нових и оригиналних идеја, те доводи до развоја критичког мишљења ученика које детерминишу оригиналност, флуентност, елаборација и флексибилност. Мотивација се огледа кроз посвећеност задацима од стране ученика и врло је важна, како у почетној настави математике, тако и у осталим подручјима образовања.

Гање (Gagné, 2005: 99) даровитост посматра као „поседовање и испољавање природних способности у најмање једном специфичном домену, до нивоа који појединца сврстава у 10% најбољих у оквиру његове узрасне групе".

Винер (Winner, 2005) говори о даровитости као о високој интелектуалној способности, те се слаже са Рензулијевим одређењем и његове три компоненте (натпросечна способност, креативност, мотивација) наводи као значајне за идентификацију даровитих ученика.

Визек-Видовић и сарадници (Vizek-Vidović i sar., 2003) такође даровитост посматрају као способност појединца који има развијене следеће особине: натпросечну способност, висок степен креативности, високу заинтересованост на задатак (мотивацију), те на крају примену свих наведених особина у одређеној људској активности. Као што видимо, објашњавање појма даровитости од стране многих аутора углавном се своди на приказану трокомпонентну структуру од које је саткана, дакле, реч је о високој интелигенцији, мотивацији и креативности. Пошто се даровитост третира као способност која појединца подстиче да постиже изузетне резултате у одређеним областима, представићемо класификацију надарених ученика према способностима, која се грана на шест подручја. За потребе нашег рада велики значај имају прве четири области, тако да ћемо за сваку навести одлике које их карактеришу.

1. Опште интелектуалне способности – (висок степен интелигенције, радозналост, елоквентност, способност логичког закључивања, интерпретација нових идеја, добро памћење...);

2. Стваралачке (продуктивне способности) – (дивергентно мишљење, маштовитост, флексибилност, оригиналност, флуентност, елаборација, смисао за хумор, различити облици закључивања...);

3. Школске способности – (изразита заинтересованост за наставне садржаје, широк фонд информација у вези са истим, добра меморија памћења, усвајање различитих техника учења...);

4. Способност вођења – (брза адаптација на нове ситуације, остваривање добре социјализације, успешна комуникација и сарадња са средином у којој се ученик налази, захтевање високих очекивања, како од себе, тако

и од других, оствареност постављених циљева, изражен смисао за организацију, тежња за доминацијом...);

5. Уметничке способности;

6. Психомоторне способности (Gallagher, према: Koren,1989: 16).

За почетну наставу математике, опште интелектуалне, продуктивне, школске способности и способност вођења имају велики значај, јер могу омогућити брзо препознавање даровитости код ученика. Све претходно наведене карактеристике представљених способности заиста подстичу висок успех у настави математике.

МЕТОДЕ И ПОСТУПЦИ У РАДУ СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Како бисмо испунили захтеве које пред нас ставља савремено образовање потребно је најпре идентификовати даровите ученике, а потом им посветити пажњу и одабрати адекватне методе и поступке рада како би се њихови потенцијали и даље развијали. Додатна подршка даровитим ученицима од стране наставника онемогућиће спутавање даљег развоја њихових способности. Даровити ученици у настави математике врло често представљају одређени вид проблема наставницима, јер наставник своју наставу и поступак рада прилагођава просечном ученику, те на тај начин даровити ученици остају у сенци.

Арсић и Вучинић (Arsić i Vučinić, 2013) јасно истичу по којим особинама је лако препознати даровито дете. Дакле, да би наставник конструисао адекватну стратегију за напредовање даровитих ученика најпре мора да препозна следеће: висок степен опште интелигенције; изразито развијене говорне способности; способност расуђивања на вишем нивоу; општу информисаност на високом нивоу; лаку адаптацију на околину и висок степен социјализације; позитиван став према школи и друштву; наклоност према стваралаштву и култури; емоционалну стабилност и зрелост; постизање добрих резултата у природним и друштвеним делатностима; смисао за духовитост; истинољубивост, поузданост, одговорност и отпорност на искушења.

Врло је важно нагласити да се даровита деца међусобно разликују, што би значило да је код сваког детета даровитост исказана на посебан и другачији начин. С тим у вези не може се конструисати општа шема по којој можемо препознати свако даровито дете. Способности о којима говоре Арсић и Вучинић само су неке од многих које одликују даровитог ученика.

Надић (Nadić, 2000) сматра да је основношколски период најбољи за идентификацију даровитих ученика. Такође упућује и на то да треба водити рачуна о индивидуалним карактеристикама сваког ученика, јер свака од њих упућује на различит облик надарености.

Маринковић и Ђокић (Marinković, Đokić, 2016) сматрају да у почетној настави математике не можемо баш у потпуности користити термин „даровити" ученици, јер је превише рано, па је адекватнији назив „потенцијално даровити" ученици. Наставник треба да модификује редовну наставу и прилагоди је потребама ученика.

Математички даровити ученици показују изузетно интересовање за њу, исказују високе способности математичког мишљења, брзо решавање проблема уз формирање адекватних стратегија, усвајање и интерпретацију нових идеја. Погрешан је став многих наставника који у потенцијално даровите ученике сврставају само оне који имају високе способности рачуња, не узимајући у обзир остале видове који показују надареност (Marinković i Đokić, 2016). Различити наставни системи су врло актуелни и могу донекле помоћи у превазилажењу наведеног проблема. Када је у питању почетна настава математике, један од најадекватнијих наставних система јесте проблемска настава, а одмах за њом и диференцирана и индивидуализована настава. Проблемска настава, која захтева од ученика да самостално открива, интерпретира, расуђује и закључује може бити од великог значаја при идентификовању неког од сегмената надарености. Исти случај је и са осталим видовима наставних система. Наставници морају да се упознају са индивидуалним карактеристикама ученика како би сачинили обогаћен програм који ће пружити подршку потенцијално даровитим ученицима у виду менторске наставе, хомогеног груписања, диференциране наставе и сл. (Frydenberg & O'Mullane, 2000).

Различити облици едукативних математичких игара такође могу помоћи, како при идентификацији надарености, тако и при њеном поткрепљењу и подстицању. Математичке игре су важне јер учесници током игре постављају питања која имају математичку основу: „Како се игра?", „Који је најбољи начин доћи до победе?", „Шта ако...?", „Колика је шанса да победим?". Математичка позадина им је: интерпретација, оптимизација, анализа, варијације и вероватноћа (Борковић, 2017). Математичке игре код ученика осим што изазивају задовољство и срећу, новоде их да закључују, генерализују, да се суочавају са апстрактним појавама, потом да развијају логичко-математичку и визуално-спацијалну интелигенцију и комбинаторику (Cvetković-Lay, 1998).

Одржавање и извођење додатне наставе математике и математичке секције за ученике такође је од великог значаја за подстицање и развој

надарености. У оквирима додатне наставе и математичких секција могу се организовати различити пројекти у којима ће ученици тимски и самостално износити своје идеје и закључке. Размена идеја и искустава ученика са истим афинитетима свакако да може само допринети већем напретку, још бољој социјализацији и наравно, стицању нових знања.

Девлин (Devlin, 2008) u svojoj knjizi *Математички ген,* говори о томе да сви ученици имају предиспозиције да се баве математиком али да тога нису свесни. Он бављење математиком поистовећује са трчањем маратона које не захтева никакву посебну надареност, а брзина доласка до циља зависи од јаке воље, жеље и мотивације. Да би мотивација била успешна и права, садржаје из математике можемо повезивати са садржајима из других наставних предмета и тако успоставити корелацију математике са осталим наставним предметима.

Павлековић (Pavleković, 2009) сматра да се најбоља подршка даровитим ученицима огледа у виду организовања додатне наставе, ваннаставних математичких активности, математичких секција, па и акцелерације. Већ је било речи о споменутим облицима наставних активности, тако да ћемо сада пажњу посветити акцелерацији. Дакле, акцелерација је вид наставе у коме се ученици излажу стандардима напредног нивоа, те самим тим нека знања усвоје и испоље доста раније од осталих ученика. Треба нагласити да је акцелерација погодна само за надарене ученике, тј. оне који брже уче, показују изузетну мотивацију за рад, презентују стратегије решавања задатака на нове и другачије начине у односу на друге ученике. Акцелерацију можемо спровести као групну и индивидуалну.

Рензули (Renzulli, 2003) у први план истиче мотивацију, најпре надарени ученик је сам заинтересован за решавање одређених задатака, а потом наставник је тај који треба да надогради већ постојећу мотивацију како би она опстала и имала дуготрајни ефекат. Многобројни унутрашњи и спољашњи фактори утичу на испољавање потенцијалне даровитости, висок степен унутрашње мотивације одликује даровитог ученика где ће он показати своју радозналост, посвећеност, одговорност и оригиналност у раду, док с друге стране, повољна социјална клима даје додатну потпору том раду. Подршка околине у којој се дете налази врло је важан подстицајни фактор за развој даровитости. Највећу улогу у том смислу имају наставници, родитељи, школски педагози и психолози и вршњаци.

Винер (Winner, 2005) сматра да свако даровито дете, да би успело и у највећем степену развило своје способности, мора имати подршку наставника и родитеља. Милић (Milić, 2011) говори о три круцијална фактора када је у питању креирање стратегије за рад са даровитим ученицима. Дакле, реч је о: сегрегацији, односно издвајању даровитих ученика, потом

акцелерацији или убрзавању и обогаћивању наставног програма. За сада је обогаћивање наставног програма најприхватљивији модел када је у питању организација рада са даровитим ученицима.

Максић (Maksić, 2007) предлаже два облика обогаћивања наставног програма. Први, који се односи на боравак ученика у хетерогеној групи са осталим ученицима, и додатно ангажовање у току редовне наставе и ваннаставних активности.

Са тог становишта ученику се нуде разноврсне могућности учешћа у додатном раду, математичким секцијама, такмичењима и сл. Други облик односи се на обогаћивање наставног програма ширим и комплекснијим наставним садржајима у смислу диференцијације наставе и индивидуализације. Оба облика су врло погодна за основношколски ниво и гарантују сигуран подстицај даровитим ученицима. Дакле, за даровите ученике најбоље је да имају велике могућности за учење, развој и деловање (Nedeljković, 2010).

ПРИКАЗ РЕЛЕВАНТНИХ ИСТРАЖИВАЊА У ВЕЗИ СА МЕТОДАМА РАДА СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА

Да бисмо дубље размотрили и расветлили проблем који се тиче метода и поступака у раду са даровитим ученицима неопходно је да споменемо релевантна истраживања која ће нам помоћи да изведемо неке нове закључке. Маричић и Шпијуновић (Maričić i Špijunović, 2013) у свом истраживању које се односило на идентификацију потенцијално даровитих ученика у почетној настави математике дошли су до закључка да је сарадња учитеља са педагошко-психолошком службом и родитеља на јако ниском нивоу, те да јако негативно утиче на подршку у развоју даровитости код ученика.

Милинковић (Milinković, 2014) је испитивао став учитеља према диференцираној настави у погледу развоја даровитости. Резултати које је добио овим истраживањем показали су да учитељи имају позитиван став према диференцираној настави и да овај вид наставе утиче на повећање активности даровитих ученика, међутим, врло често наставници и учитељи окренути су традиционалним ефектима наставе, тако да диференцирану наставу слабо спроводе.

Маринковић и Ђокић (Marinković, Đokić, 2016) извршиле су истраживање у којем је један од задатака био да се утврде ставови учитеља према раду са даровитим ученицима у вези са применом различитих облика

рада и наставних система у редовној настави математике. Резултати су показали да учитељи углавном користе индивидуални облик рада у комбинацији са неким другим обликом, углавном радом у пару, док групни облик рада углавном изостаје. Закључак који је изведен односи се на неопходност похађања стручних програма, ради обуке у раду са даровитим ученицима, јер уколико се на време не препознају надарени ученици, та способност биће заувек спутана и заборављена.

Поповић, Лазовић и Милосављевић (Popović, Lazović & Milosavljević, 2016) спровели су дескриптивно-експлоративно истраживање које се односи на разумевање посвећености развоју даровитости. У истраживању је учествовало 46 основних школа и 30 992 ученика. Резултати истраживања су показали да ИОП-3 постоји за само 16 ученика и то из укупно четири школе, док су се остале 42 основне школе изјасниле да немају таквих ученика, што је заиста забрињавајуће са аспекта савременог образовања. Закључак који је произашао на основу овог истраживања говори о ниском степену посвећености развоју даровитости, што представља велики проблем.

Муратовић и Мусић (Muratović, Music, 2017) су извршиле анкетирање учитеља осам основних школа у Тузли у вези са доминантним облицима подршке потенцијално даровитим ученицима. На основу спроведених истраживања резултати су показали да су додатна настава и ваннаставне активности најзаступљенији облици подстицања потенцијала даровитости ученика.

Аврамовић и Вујачић (Avramović, Vujačić, 2009) бавили су се испитивањем односа наставника према даровитим ученицима. Према резултатима које су добили на основу одговора 85 наставника основних и средњих школа, закључили су да наставници највише фаворизују додатну наставу, индивидуални рад и диференциране задатке.

Укључивање у пројекте, обогаћивање наставног програма и учешће у разним ваннаставним активностима такође су се показали као високо фреквентне стратегије у раду са даровитим ученицима, док је хомогено груписање најмање заступљено. Истраживања која смо представили упућују на присуство недовољног и неадекватног односа у интеракцији наставник – даровити ученик. Главни недостатак се огледа у недовољној стручној спремности наставника за рад са даровитима, што иницира непрепознавање даровитости на време и запостављање таквих ученика, што даље омета правилан развој, коришћење и надоградњу постојећих потенцијала.

ЗАКЉУЧАК

Да бисмо пружили најадекватнији вид подршке даровитим ученицима и унапредили постојеће способности, неопходно је формирати адекватну стратегију која ће се примењивати како на редовним часовима математике, тако и у оквирима ваннаставних активности.

Дунђерски (Дунђерски, 2003) указује на неопходност креирања посебних програма који ће даровитим ученицима помоћи да у потпуности остваре своје потенцијале. Обогаћивање наставног програма на редовним часовима математике представља широк спектар могућности које могу подржати даровитог ученика.

Организација и укључивање ученика у додатну наставу, математичке секције и такмичења такође су од великог значаја за неговање даровитости. Организовање рада у мањим групама омогућује ученику да изнесе сопствене идеје, потом да представи оригиналне начине доласка до решења задатка, да образложи своје и саслуша закључке других, да сарађује у групи, те да негује кооперативан рад и развија дружељубивост (Поповић и сар., 2016).

Имплементација индивидуализације, диференцијације и проблемске наставе релевантни су видови посебних наставних система који ће заокупити пажњу даровитог ученика. Међутим, свака образовна подршка има смисла само ако је део друштвене подршке која делује на развој даровитости појединца пре, у току и након школовања (Grandić, Letić, 2008).

Фактори који утичу на успех, односно неуспех даровитих ученика огледају се у породици, школском окружењу и друштву. Нарочито је важан висок степен интеракције који се остварује између родитеља и педагога, учитеља и самог ученика. Додатно стручно усавршавање наставника у вези са темом даровитости указује на неопходност како бисмо се отргли из оквира традиционалне наставе и усмерили ка захтевима које нам намеће савремено образовање. На основу свих изнетих чињеница можемо констатовати да је тема нашег рада оправдано исказала потребу да се дубље истражи и сагледа, те да отвори нека нова питања будућим истраживачима.

Литература

Arsić, Z. M., Vučinić, D. S. (2013). Individualizovana nastava u funkciji podsticanja razvoja darovitosti i kreativnosti kod učenika. У: Jovanović, B. (ур.). *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini* 43–2 (25–39).

Avramović, Z., Vujačić, M. (2009). Odnos nastavnika prema darovitim učenicima. *Pedagoška stvarnost.* 55 (9–10), 878–889.

Borković, T. (2017). Izazov rada sa darovitim učenicima u dodatnoj nastavi matematike. *Poučak,* 18 (70), 58–65.

Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (1998). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.

Devlin, K. (2008). *Matematički gen*. Zagreb: Algoritam.

Дунђерски, С. (2003). Одлучујућа улога наставника у идентификацији даровите деце. Зборник радова, 9 (265–267). Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Frydenberg, E. & O'Mullane, A. (2000). Nurturing talent in the Australian context: A reflective approach. *Roeper Review*, 22 (2), 78–85.

Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. U: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness,* 98–120. New York: Cambridge University Press.

Грандић, Р., Летић, М. (2007). Даровитост – дар или казна. *Практични аспекти савремених схватања даровитости* (Зборник 13). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.

Грандић, Р., Летић, М. (2008). Педагошка стратегија подстицања даровитости. *Педагошка стварност*, 54 (9–10), 865–881.

Koren, I. (1989). *Kako prepoznati i identificirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školskenovine.

Lazarević, N. (2001/02). *Darovitost*. Rijeka:Filozofski fakultet.

Максић, С. (2007). *Даровито дете у школи*. Београд: Завод за уџбенике.

Маричић, С., Шпијуновић, К. (2013). Идентификација ученика потенцијално даровитих за математику у млађим разредима основне школе. У: Николић, Р. (ур.). *Настава и учење* (221–236). Ужице: Учитељски факултет.

Маринковић, К., Ђокић, О. (2016). Стратегије рада учитеља са потенцијално даровитим ученицима за математику – искуства САД, Русије, Јапана, Кине, Румуније и Србије. *Иновације у настави*, 29 (2). стр. 38–54.

Милић, С. (2011). Идентификовање даровитих ученика у основној школи и рад са њима. *Нова школа*, 7, 109–123.

Милинковић, Н. (2014). Дидактичке вредности диференциране наставе у раду са ученицима потенцијално даровитим за математику. У: Николић, Р. (ур.). *Настава и учење* (569–580). Ужице: Учитељски факултет.

Надић, С. (2000). Друштвене и научне претпоставке рада са даровитима. Учитељ, 18 (69), 7–13.

Недељковић, Н. (2010). *Друштво у променама и образовање*. Београд: Едука.

Pavleković, M. (2009). *Matematika i nadareni učenici*, Zagreb: Element.

Popović, D. R., Lazović, M. M. & Milosavljević, Ž. B. (2016). Podrška razvijanju darovitosti u školskoj praksi. *Inovacije u nastavi– časopis za savremenu nastavu*, 29(3), 73–83.

Renzulli, J. S. (2003). The three-ring conception of giftedness: Its implications for understanding nature of innovation. In: Shavinina, L. V. (Ed.). *The international handbookon innovation* (79–96). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Renzulli, J. S. (2005). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. U R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 246–280. New York: Cambridge University Press.

Čudina-Obradović, M. (1990). *Nadarenost – razumijevanje*, *prepoznavanje*, *razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Vizek-Vidović, V., Rijavac, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – Vern.

Winner, E. (2005). *Darovita djeca*. Lekenik: Ostvarenje d.o.o.

Olivera S. Živanović
Primary School "Borivoje Ž. Milojević", Krupanj

TEACHING METHODS FOR GIFTED STUDENTS IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

Summary

This paper is based on theoretical analysis of the research of various strategies that may help develop the full potential of gifted students. The aim is to shed some light on the relevant teaching methods that should be implemented when working with gifted students in elementary mathematics education. First, we shall define the epistemological meaning of the term. Second, we shall analyse the most adequate methods and procedures that help increase the achievement of gifted students (Renzulli, Winner, Cvetković-Lay, Pavleković, Devlin). Finally, we shall present and analyse the relevant research relating to methods implemented in elementary mathematics education for working with gifted students. Based on the existing theories and research we analysed, we have come to the following conclusions. To respond to the demands of modern education concerning gifted students, we must design appropriate activities to support and ensure their success. The most suitable methods that have been proved to contribute to high achievement of gifted students in elementary mathematics education include different ways of enriching and modifying regular classes, organising supplementary classes and math clubs, ensuring participation in math competitions, providing a positive social climate and acceleration. We should also mention nurturing intrinsic motivation that

greatly affects the preferences and interest of gifted students, thus arousing their curiosity, creativity and dedication in solving mathematical problems.

Keywords: *teaching methods, gifted students, elementary mathematics education.*

Olivera S. Živanović
Grundschule „Borivoje Ž. Milojević“ Krupanj

METHODEN DER ARBEIT MIT BEGABTEN SCHÜLERN IM ANFANGMATHEMATIKUNTERRICHT

Zusammenfassung

Dieser Artikel basiert auf einer theoretischen Analyse der Erforschung verschiedener Strategien, die zur Entwicklung des Potenzials begabter Schüler beitragen. Das Ziel ist es, die relevanten Methoden zu klären, die bei der Arbeit mit begabten Schülern im Anfangmathematikunterricht angewandt werden sollen. Zuerst bestimmen wir die epistemologische Bedeutung des Begriffs. Dann betrachten wir die am besten geeigneten Methoden und Verfahren, die zur Entwicklung der Leistungen begabter Schüler beitragen (Renzulli, Winner, Cvetković – Lay, Pavleković, Devlin). Schließlich präsentieren und analysieren wir relevante Forschungen zu den Methoden, die wir in der Arbeit mit begabten Schülern im Anfangmathematikunterricht einsetzen. Aufgrund der untersuchten Theorien und früheren Forschungen haben wir die folgenden Schlussfolgerungen gezogen. Um auf die Anforderungen zu reagieren, die eine moderne Ausbildung vor uns stellt, wenn es um die begabten Schüler geht, ist es notwendig, geeignete Aktivitäten für ihre Unterstützung und ihren sicheren Erfolg zu schaffen. Die am besten geeigneten Methoden, die dazu beitragen, dass begabte Schüler im Anfangmathematikunterricht hohe Leistungen erbringen, sind verschiedene Möglichkeiten, den Unterricht zu bereichern und zu modifizieren, zusätzliche Unterrichtsstunden und AG´s, Teilnahme an Wettbewerben, günstiges soziales Klima und Beschleunigung. Wir müssen auch die Förderung der inneren Motivation erwähnen, die auf die Interessen der begabten Schüler stark beeinflusst und ihre Neugier, Kreativität und Hingabe bei der Arbeit mit den mathematischen Aufgaben fördert.

Schlüsselwörter: *Unterrichtsmethoden*, *begabte Schüler*, *Anfangmatheunterricht*.

УДК 37.018.1/.2(049.32)
37.015.3(049.32)
37.01:17(049.32)
Приказ • 767–768
Примљен: 2.12.2018.
Прихваћен: 14.12.2018.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

Радмила Д. Николић
Универзитет у крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

ЦЕЛОВИТА СТУДИЈА О ВАСПИТНОЈ ДЕЛАТНОСТИ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

(Бранко Јовановић, *Васпитни рад у школи*, Завод за уџбенике, Београд, уредник Маја Лалевић, 2018, 500 стр.)

Књига *Васпитни рад у школи* настала је као плод вишегодишњег проучавања и педагошког промишљања проф. др Бранка Јовановића о суштинским проблемима и аспектима пројектовања, остваривања и евалуације васпитне делатности у школи. Вредност и актуелност књиге су од посебног значаја у условима када се васпитна функција школе занемарује, што се веома неповољно одражава на квалитет остваривања кључних циљева васпитања, а посебно оних који се односе на свестрани и аутентични развој моралних, просоцијалних, радних, интелектуалних и креативно-стваралачких потенцијала ученика.

У књизи су студиозно, прегледно и зналачки представљена схватања и погледи компетентних домаћих и страних аутора, као и становишта самог аутора књиге о смислу, природи, могућностима и структуралним компонентама васпитног рада у школи. Феномене васпитања у школи и могућности унапређивања васпитне делатности аутор је изложио у шест међусобно повезаних проблемско-тематских целина, које се односе на:

1. суштину, циљеве, принципе, карактеристике и хуманистичку концепцију васпитног рада у школи;

2. подручја и садржаје васпитног рада у школи (интелектуално, морално, друштвено, радно, физичко и здравствено, естетско и еколошко васпитање);

3. особености положаја улога и васпитних потенцијала субјеката васпитног рада у школи (ученика, наставника, одељењских старешина, одељењских заједница ученика и школских педагога и психолога);

4. педагошку стратегију остваривања васпитне делатности (конструисање васпитног процеса, пројектовање и вредновање васпитног рада, сарадња породице и школе, управљање школом као педагошким системом и социопсихолошки контекст школе као чинилац успешности остваривања пројектованих циљева васпитне делатности);

5. методе и средства васпитног рада (особености и повезаност метода и средстава васпитног рада, специфичности педагошког комуницирања, развој школске дисциплине ученика, саветодавни и васпитни рад са ученицима, васпитно деловање у малим групама, превенција вршњачког насиља у школи и васпитна функција ученика);

6. форме и организација васпитног рада у школи (настава, слободне ученичке активности, час одељењског старешине, тематски разговори и предавања, колективни рад ученика, школске приредбе, екскурзије, посете, такмичења, излети и уређивање школских листова).

Књига је обогаћена педагошким инструментима за истраживање васпитних проблема и потенцијала у школи, примером педагошке радионице, текстом посвећеном свеобухватном васпитању карактера, индексом имена и индексом кључних појмова.

Текст за објављивање књиге рецензирали су и препоручили проф. др Никола Поткоњак, проф. др Недељко Трнавац и проф. др Радмила Николић. Уредник књиге је Маја Лалевић, а издавач Завод за уџбенике у Београду. Књига завређује пажњу и по свом обиму (око 500 страна) и броју коришћених библиографских јединица домаћих и страних аутора и извора (преко 250).

Књига *Васпитни рад у школи* је јединствена у нашој педагошкој литератури по својој теоријској утемељености, свеобухватности, актуелности, прегледности, инструкивности, јасном и прецизном стилу писања. Она је истовремено веома значајан и вредан извор и подстицај за даља научна проучавања феномена васпитног рада у школи. Изложени садржаји представљају поуздану основу за целисходније и креативније осмишљавање васпитне стратегије и методике реализовања циљева васпитног рада у школи и њихово хуманизовање. Због тога, ова књига може бити од велике користи наставницима, одељењским старешинама, педагозима, психолозима, ауторима програма васпитног рада и уџбеника, студентима и другима који се баве теоријом и праксом осмишљавања, реализацијом, вредновањем и унапређивањем васпитног рада у савременој школи и савременом друштву.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN2466-2801

УДК 159.954/.956-057.874(049.32)
371.3::159.9(049.32)
Приказ • 769–772
Примљен: 20.11.2018.
Прихваћен: 12.12.2018.

Katarina J. Lasić
Sveučilište Hercegovina u Mostaru – Fakultet društvenih znanosti dr. Milenka Brkića, Bijakovići

UMJETNOST U NASTAVNOM PROCESU

(dr Jasne Bogdanović Čurić, *Umjetnost u nastavi, nastava u umjetnosti,* Fakultet umjetnosti u Trebinju Univerziteta u Istočnom Sarajevu, 2018)

Knjiga *Umjetnost u nastavi, nastava u umjetnosti* djelo je autora dr Jasne Bogdanović Čurić. Knjiga je napisana na 207 stranica i podjeljena na 11 cjelina. Na kraju svake cjeline postoje pitanja za provjeru znanja i diskusija koja može pomoći čitaocima. Pored poglavlja studija sadrži Predgovor, Uvod i na kraju dijelove naslovljene: Umjesto zaključka, Prilozi i Literatura. Knjiga je tiskana 2018. godine u izdanju nakladnika Akademije likovnih umjetnosti Trebinje, Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

U dijelu *Predgovora* autorica raspravlja općenito o pojmu umjetnosti, njenom razvitku kroz povijest i načinu na koji je nastalo ovo djelo. Autorica razmatra cilj umjetničkog obrazovanja i njegovu polaznu osnovu u nastavi. Iz toga određenja cilja umjetničkog obrazovanja utemeljuje cilj sadržaja knjige koji se ogleda u približiavanju umjetnosti nastavi, odgajanju djece za umjetnost, načinu funkcioniranja u svakodnevnom životu pojedinca kako bi se na taj način potaknula kretivnost kao osobina svakog pojedinca. Ovim autorica želi približiti školsko učenje i prirodno učenje te na takav način osigurati definisane ishode učenja. Knjiga predstavlja sintezu teorijskog i praktičnog znanja.

U uvodnom dijelu ukratko su objašnjeni način i bavljenje umjetnošću u odgojno-obrazovnom sustavu, način balansa unutar nastavnih predmeta kao i pojedina mišljenja psihologa o kognitivnoj i razvojnoj psihologiji, percepciji, intuiciji. Autorica se osvrće na psihologe koji su se bavili samim proučavanjem

psihologije kao posebne discipline u obrazovanju. „Promjene su neophodne i trebaju prvo da krenu od sistema obrazovanja, zatim nastavnika, a to će sve uticati i na promjenu načina učenja kod učenika“ (Bogdanović Čurić, 2018: 9).

U prvom poglavlju knjige opisano je područje *Umjetnost i nastava*. Ovo područje obuhvaća sljedeće dijelove: obrazovanje za umjetnost i putem umjetnosti; doživljaj i opažanje umjetnosti; što je zapravo umjetnost?; izreke poznatih o umjetnosti. Težinu ovom dijelu daje naglasak na važnost umjetnosti i njeno jačanje i povezivanje s cjelokupnim obrazovanjem. Umjetnost naglašava kreativnost koja je unutarnja osobina svakog pojedinca. Autorica navodi da je glavna korist od umjetnosti u obrazovanju u tome što pomaže u stvaranju kompleksne slike svijeta u kojem svatko može pronaći sebe. Opisana je važnost uloge umjetnosti koja doprinosi estetskom, kreativnom razvoju ličnosti.

Poglavlje *Kreativnost kao ključna sposobnost pojedinca u današnjem društvu* opisuje suvremeni način shvaćanja sadržaja nastave, koji ukazuje na važnost odgojnog aspekta nastavnog procesa. Autorica objašnjava kako suvremeno društvo uvodi kreativnost i maštovitost kao ključne vrijednosti obrazovanja, s ciljem suočavanja s kompleksnim situacijama u brojnim kontekstima. Posebnu važnost pridaje karakteristikama kreativnosti: kreativnost kao primjena mašte, svrha ili cilj, orginalnost, znanje i kritički stav te sloboda i kontrola koje su bitne za obrazovanje. Svrha obrazovanja je pomoći svakoj osobi u razvijanju njenog punog potencijala kako bi bila aktivan sudionik u suvremenom svijetu. Poseban naglasak u ovoj cjelini je postavljen na kreativnog/suvremenog nastavnika koji bi trebao osposobiti učenike da samostalno donose svoje zaključke, razlučuju bitno od nebitnog, nastavnika koji će poticati kritičko mišljenje kod učenika i dr. Od svih cjelina u ovoj knjizi je najviše pozornosti posvećeno baš *Kreativnosti kao ključnoj sposobnosti pojedinca u današnjem društvu*.

Treće poglavlje se odnosi na područje *Metodike nastave kroz nastavu psihologije* gdje je opisana psihologija kao nastavni predmet; metodička osposobljenost nastavnika; specifičnosti nastave psihologije; osnovne pretpostavke za realizaciju nastave psihologije; ciljevi i zadatci nastave psihologije. Objašnjava se gdje je mjesto psihologije u nastavnim planovima škole, te ističu opći uvjeti i osnovne karakteristike nastave. Autorica dalje širi obrazloženje metodike nastave psihologije opisujući taksonomiju ciljeva učenja prema Bloomu, socijalnom učenju, Gnjenovim tipovima učenja i dr. Od navedene cjeline možemo dobiti povratnu informaciju, npr. na pitanja koji su bitni opći uvjeti za nastavu psihologije, koje tipove učenja razlikujemo kao i koji su zadatci nastave psihologije. Autorica je studiozno i s velikom predanošću opisala dio koji se odnosi na metodiku nastave psihologije razrađujući cijeli proces do najmanjeg detalja.

Svako djelo čini jednu sinergiju pa nije začuđujuće da je četvrto poglavlje posvećeno *Nastavniku psihologije*. Opisani su zahtjevi koje današnja suvremena

škola postavlja pred svakog nastavnika. Važan naglasak je stavljen na karakteristike dobrog nastavnika, jer ipak je nastavnik – njegova ličnost, ključ uspješnog provođenja nastavnog plana i programa. Nastavnik pored ljudskih osobina treba posjedovati i one pedagoške osobine koje se odnose na organizaciju aktivnog stjecanja znanja u procesu nastavnog sata. Da bi nastava bila uspješna, potrebno je da prevladava socijalna i emocionalna klima u razredu kao i međusobna interakcija nastavnik – učenik. Ponašanje nastavnika utječe na rezultat učenika u učenju. Prema tome, utjecaj nastavnika na rezultat učenja očituje se kroz emocionalno i socijalno okruženje te interakciju.

Peto poglavlje opisuje *Faze učenja s posebnim osvrtom na motivaciju*. Autorica navodi ukratko o fazi motivacije; fazi nastanka teškoća; fazi prevazilaženja teškoća; utvrđivanju naučenog; fazi primjene i vježbanja te transferu naučenoga. U ovom dijelu knjige je opisana motivacija na način kako nastavnik može motivirati učenika za učenje, poticati radoznalost i motivirati se na uspjeh u nastavi psihologije.

Šesto poglavlje nosi naziv *Pripremenje nastavnika za novu školsku godinu* a obuhvaća globalni ili godišnji plan rada; operativni (mjesečni) plan; pripremu za sat; tipove nastavnih sati; artikulaciju sata; te radionicu – prepoznavanje emocija. Ovo poglavlje daje odgovore na pitanja što obuhvaća nastavni sat, kako se za njega pripremiti, s kojim teškoćama se nastavnik susreće prilikom pisanja pripreme za sat.

Autorica sedmo i osmo poglavlje posvećuje važnosti *Nastavnih sredstava i Nastavnih metoda*. Navodi ulogu suvremenih nastavnih sredstava u procesu nastave koji će pridonijeti boljem i lakšem usvajanju znanja. Područje nastavnih metoda obuhvaća pojam i klasifikaciju nastavnih metoda, gdje je opisana metoda usmenog izlaganja i metoda razgovora. Ukazana je važnost na bitno svladavanje nastavnih metoda, prednosti i ograničenja primjene metoda u nastavnom procesu.

U devetom poglavlju riječ je o *Pojmu i vrsti nastave,* gdje je posvećena veća pozornost u odnosu na druga poglavlja. Ovo poglavlje se odnosi na opis značenja i funkcije suvremene (sistemske) nastave; Berlinskog modela nastave; vrste nastave; tradicionalne organizacije nastave u odnosu na suvremenu organizaciju; zatim na ulogu nastavnika u procesu aktivnog učenja; koji pristupi aktiviraju učenika u nastavi; kompjutorska nastava i net generacija. Naglašen je pojam nastave koja u školi zauzima centralno mjesto. Autorica vješto objašnjava kritike škole u nekoliko pravaca, povezujući učenika, nastavnika i nastavna sredstva u funkciji Didaktičkog trokuta. Ističe se važnost nastave u suvremenoj školi te koju ulogu nastavnik treba imati u nastavnom procesu s obzirom na suvremene zahtjeve današnjice. Ovdje se prvenstveno misli na net generaciju u odnosu na roditeljsku generaciju, te koliko moderna tehnologija utječe na proces nastave. Ovome možemo pridodati i kompjutorsku nastavu koja ostvaruje nove pristupe

nastavi te ostavlja dovoljno vremena nastavniku da djeluje odgojno, pedagoški i stručno da se uasvršava.

Sljedeće poglavlje se odnosi na *Utvrđivanje i evaluaciju*. Ovo poglavlje se sastoji od tri cjeline: uvod i predmet dokimologije; procjenjivanje znanja i mjerenje znanja. „Nastavnik kroz sistemski proces prikuplja, analizira i tumači kako bi odredio u kojoj su mjeri učenici svladali obrazovne ciljeve (Bogdanović Čurić, 2018: 172). U okviru pedagogije razvila se pedagoška disciplina koja pročuava oblast provjeravanja i ocjenjivanja i zove se dokimologija. Pored objašnjenja pojma dokimologija autorica navodi i način na koji se mjeri znanje. Objašnjava kako svako mjerenje ima tri kriterija: predmet mjerenja, instrument mjerenja i tehniku mjerenja. Uz ovo, objašnjeno je i koje karakteristike trebaju biti prisutne.

Zadnje, a ne i manje bitno poglavlje, odnosi se na *Perspektive efektivne nastave za dvadeset prvi vijek*. Navedeno poglavlje se odnosi na krajnji cilj nastave i pogled na efikasnog nastavnika. Dati su odgovori na pitanja kako razlikovati efikasnog nastavnika od onog manje efikasnog, kako učenje učenika utječe na ponašanje nastavnika, te osnovne pretpostavke o krajnjem cilju nastave. Ovim poglavljem autorica stavlja zaključnu misao na citat: „Nije znanje znanje znati, već je znanje znanje dati“.

Zaključne misli autorice odnose se na osvrt na komunikacijsko-informacijsku tehologiju. Ukazuje na potrebu tehnologije unutar odgojno-obrazovnog sustava, gdje ona ima veliku ulogu. Suvremena tehnologija se nalazi u širokoj upotrebi na način da učenici koristeći današnje medije koriste e-učenje, koriste sve društvene mreže te na takav način idu ukorak sa suvremenom školom.

Budući da se dr. sc. Jasna Bogdanović Čurić bavi psihologijom, u ovoj knjizi je vješto povezana teorija i praksa utjecaja umjetnosti u nastavnom procesu, nastavi psihologije. Ovdje je predmet proučavanja psihologija, što ne znači da se ova teorija i način razmišljanja ne mogu primjeniti i na druga područja. Autorica je svojom kreativnošću dala motiv, snagu i glavni cilj povezavši teoriju i praksu umjetnosti na način da je veći dio knjige posvetila kreativnosti kao zaboravljenoj osobini svakog pojedinca. Teorijski je povezala umjetnost s nastavom, a na praktičan način omogućila aktivno i interaktivno učenje. Autorica je koristila adekvatnu, priznatu i suvremenu literaturu, što je svakako dalo težinu ovoj knjizi. Koristeći metodički pristup nastavi, autorica je istaknula važnost uvođenja umjetnosti u nastavni proces. Ova knjiga može poslužiti svima, a prvenstveno prosvjetnim radnicima, studentima nastavničkih fakulteta, ravnateljima škola, svima koji se bave umjetnošću i ostalim. Objavom ove knjige dat je velik doprinos razvoju umjetnosti i njenoj ulozi u procesu nastave.

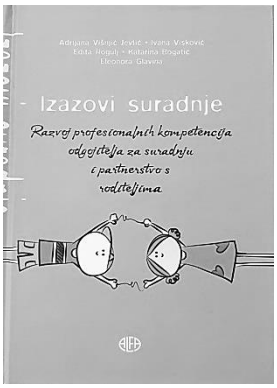
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 4 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 37.018.26(049.32)
37.064.1(049.32)
Прегледни чланак • 773–775
Примљен: 12.11.2018.
Прихваћен: 23.12.2018.

Matea G. Galinec
Dječji vrtić „Cvrčak", Čakovec, Hrvatska

KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

(Adrijana Višnjić Jević i Ivana Visković (ur.) *Izazovi suradnje – Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*, Alfa, Zagreb, 2018)



Razvoj prakse institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja usmjerava na potrebu aktivnog uključivanja svih dionika procesa – odraslih i djece. Iako je suradnja dvosmjeran proces, inicijativa i odgovornost za osmišljavanje i provedbu suradnje s roditeljima u pravilu je na odgajateljima i učiteljima. Upitno je koliko su oni, formalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem, kompetentni za suradnju i razvoj partnerskih odnosa.

S izazovima mogućnosti razvoja profesionalnih suradničkih kompetencija odgajatelja i učitelja suočili su se znanstvenici i praktičari – tim OMEP-a Hrvatske (*Svjetska organizacija za obrazovanje u ranom djetinjstvu*). U okviru Erasmus+ projekta *Development Teachers Competences for the Future,* temeljem analize recentne znanstvene literature, primjera kvalitetne i prakse i osobnih istraživanja, osmislili su interaktivne radionice za odgajatelje i učitelje. Kompetencijski ishodi radionica znanstveno su praćeni, a nalazi triangulirani i publicirani u recentnim časopisima[1]. U provedbi i diseminaciji projekta sudjelovali su znanstvenici i praktičari iz Velike Britanije, Norveške, Grčke i Poljske.

[1] Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187 (10), 1569-1582. DOI: 10.1080/03004430.2017.1299145. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1299145

Teorijski okvir suradnje i mogućnosti razvoja profesionalnih kompetencija odgajatelja i učitelja predstavljeni su u znanstvenoj monografiji autorica dr. sc. Adrijane Višnjić Jevtić i dr. sc. Edite Rogulj (Učiteljski fakultet u Zagrebu), doc. dr. sc. Ivane Visković (Filozofski fakultet u Splitu), Katarine Bogatić (Filozofski fakultet u Osijeku) i Eleonore Glavine (Dječji vrtić Čakovec). Pregledno i argumentirano analizira se obiteljsko funkcioniranje, kultura zajednica odrastanja djece, suvremeni pristupi djetetu kao aktivnom subjektu osobnog odgoja i obrazovanja, mogućnosti razvoja profesionalnih kompetencija, oblici otvorene i konstruktivne komunikacije te mogućnostima potpore svim dionicima procesa. Ukazuje se na interaktivnu prirodu odnosa djece, roditelja i stručnjaka u institucionalnom odgojno-obrazovnom sustavu. Naglašava se važnost afirmativnih stavova i funkcionalnih znanja praktičara te potreba razumijevanja i prihvaćanja različitosti obiteljskih kultura kao referentnog okvira dječjeg razvoja.

Prvo poglavlje, autorice Ivane Visković, analizira aspekte obiteljskog funkcioniranja i kulturu zajednica odrastanja djece. Kultura se tumači kao konstrukt vrijednosti, društvenih normi, odnosa i ponašanja (prepoznatljivih po načinima komuniciranja, distribucije moći i načinima rješavanja problemskih situacija). Obiteljska kultura tumači se kroz obiteljsku strukturu, funkcije i načine funkcioniranja te koncept roditeljstva. Ukazuje se na odgojno-obrazovne aspekte obiteljskog funkcioniranja kao referentnog okvira razvoja djece – izgrađivanja i prihvaćanja vrijednosti, normi, ponašanja i rituala zajednice te razvoj osobnosti pojedinca. Analizira se interaktivni odnos obiteljske kulture i kulture odgojno-obrazovnih ustanova kao sukonstrukcije svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Razumijevanje i prihvaćanje međukulturalnih sličnosti i razlika prediktor je partnerskog odnosa. Zagovara se rasprava, zajedničko vrednovanje i konstrukcija. Kvaliteta se tumači kao razvojni proces međusobne afirmativne potpore.

Poziciju djeteta u suvremenom društvu u drugom poglavlju razmatra autorica Katarina Bogatić. Ukazuje na potrebu istraživanja i razumijevanja dječje perspektive kao prediktora kvalitetnog odgojno-obrazovnog djelovanja i razvoja suradničkih odnosa u kojima je dijete aktivni i jednakopravni dionik. Analizira se povezanost aktualne i dugoročne dobrobiti djece, a posredno društva. Kulturološko okruženje referentni je okvir razvoja osobnosti i agentnosti djeteta. Razvoj djetetove osobnosti korelira s kvalitetom roditeljstva i odgojno-obrazovnih ustanova te njihovim interaktivnim odnosom.

Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2017). Teachers' Opinion on the Possibilities of Collaboration with Parents. *Croatian Journal of Education /CJE,* 19(1), pp.117–146. DOI:10.15516/cje.v19i1.2049 http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=264956

U trećem poglavlju Adrijana Višnjić Jevtić analizira suradničke kompetencije odgojitelja potrebne za razvoj partnerstva s roditeljima. Afirmativni stavovi, funkcionalna znanja, suradničke mogućnosti i zapreke, te organizacijske i komunikacijske vještine tumače se kao profesionalne kompetencije. Kvaliteta suradnje u pravcu razvoja partnerskih odnosa umnogome je povezana s kompetencijama praktičara – stručnjaka. Prediktor kvalitete je međusobno razumijevanje i povjerenje. Istodobno se ukazuje na potrebu prihvaćanja različite motiviranosti i angažiranosti roditelja za suradnju. Zadaća stručnih radnika – odgajatelja i učitelja je razumjeti, poticati, omogućavati i razvijati međusobne partnerske odnose koji doprinose dječjem razvoju, a posredno kvaliteti roditeljstva.

Na značajnost komunikacije kao operativne razine ponašanja i odnosa ukazuje Edita Rogulj. U četvrtom poglavlju autorica razmatra oblike i razine komunikacije, te potrebne kompetencije dionika procesa. Komunikacijske kompetencije tumače se kao prediktori uspostavljanja povjerenja, sredstvo za postizanje uspješne suradnje i partnerstva, ali i očekivani ishod tog procesa.

U petom poglavlju Eleonora Glavina govori o potrebi podrške svim sudionicima procesa. Od praktičara, odgajatelja i učitelja očekuje se izravna stručnu potpora roditeljima u svakodnevnom kontaktu. Istodobno, potpora je potrebna i odgojiteljima i učiteljima. Osim (formalne ili stvarne) potpore sustava, stručnjaka-praktičara i znanstvenika, osobno stručno usavršavanje, umrežavanja i razmjena iskustava te rasprava kao oblik zajedničkog učenja mogu učinkovito osnažiti pojedinca.

Ova znanstvena monografija publicirana je na engleskom i hrvatskom jeziku. Uz prof. dr. sc. Slavicu Bašić, recenzentice su iassoc. prof. Verity Campell-Barr (Plymouth Institute of Education, Velika Britanija) i prof. Ingrid Pramling Samuelsson (University of Gothenburg, Švedska), koje ovu znanstvenu monografiju preporučuju kao obvezni udžbenik u formalnom obrazovanju odgajatelja i učitelja. Istodobno je toplo preporučuju i roditeljima koji bi trebali preuzeti osobnu odgovornost za suradnju. Recenzentice procjenjuju da konstruktivni pristup monografije, sadržaj, struktura i jasnoća izraza omogućavaju svakom dioniku procesa osobno usavršavanje i razvoj.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Драго Ј. Бранковић (1945), доктор педагошких наука, академик, Академија наукаи умјетности Републике Српске, редовни професор Универзитета у Бањој Луци. Уже научне области: теорија и методологија педагогије.
Имејл: drago.brankovic@teol.net

Немања Д. Вукановић (1989), педагог, Основна школа „Петар Петровић Његош", Бања Лука. Ужи научни интереси: методика васпитно-образовног рада.
Имејл: nemanjatb@yahoo.com

Матеа Г. Галинец (1988), васпитач деце ране и предшколске доби, Дјечји вртић „Цврчак", Чаковец, Република Хрватска. Ужи научни интереси: педагогија раног одгоја.
Имејл: matea.galinec@gmail.com

Оливера С. Живановић (1990), учитељ, Основна школа „Боривоје Ж. Милојевић" Крупањ. Ужи научни интереси: методика наставе математике. Студент докторског студија на Учитељском факултету Универзитета у Београду – студијски програм: Методика разредне наставе.
Имејл: olivera.zivanovic@yahoo.com

Јосип Ђ. Ивановић (1954), доктор педагошких наука, редовни професор, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици Универзитета у Новом Саду. Ужи научни интереси: Образовање мањина, деце с посебним потребама и деце неповољног друштвеног положаја (посебно Рома).
Имејл: josip.ivanovic@magister.uns.ac.rs

Миља Д. Кривокућа (1981), магистар психолошких наука, стручни сарадник, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Ужи научни интереси: психологија учења.
Имејл: krivokucamilja@gmail.com

Драган Ј. Курбалија (1971), магистар психолошких наука, стручни сарадник – психолог, Пољопривредна школа са домом ученика, Футог, Нови Сад. Ужи научни интереси: педагошка психологија, психологија личности, психологија партнерских односа.
Имејл: dragankurbalija@gmail.com

Катарина Ј. Ласић (1987), педагог, виши асистент, Свеучилиште Херцеговина у Мостару, Факултет друштвених знаности др. Миленка Бркића, Бијаковићи. Уже научне области: педагогија, дидактика, методологија.
Имејл: katarina.lasic@hercegovina.edu.ba

Веселин В. Мићановић (1976), доктор методике наставе математике, ванредни професор Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: vele-nk@t-com.me

Јелена Н. Михајловић (1979), професор француског језика и књижевности, филолог српског језика и књижевности, наставница Допунске школе на српском језику у Паризу.
Имејл: bleu.byzantin@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

Александар Л. Нађ Олајош (1983), доктор наука – методика наставе, наставник, Основна и средња школа „Жарко Зрењанин" Суботица. Ужа научна област: методика рада са ученицима ометеним у развоју.
Имејл: nadj.aleksandar@gmail.com

Радмила Д. Николић (1950), доктор педагошких наука, редовни професор, Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу. Уже научне области: школска педагогија и породична педагогија.
Имејл:

Татјана Л. Нововић (1966), Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу. Ужа научна област стваралаштва: инклузивно образовање.
Имејл: tabo@t-com.me

Ружица О. Пандуревић Стојић (1975), Основна школа „Сутјеска" Модрича, магистар разредне наставе. Ужа научна област стваралаштва: морално васпитање.
Имејл: ruzicaps75@gmail.com

Ружа И. Томић (1952), доктор педагошких наука, редовни професор – подручје друштвених наука, васпитне знаности, Свеучилиште Херцеговина – Факултет друштвених знаности др Миленка Бркића, Бијаковићи. Уже области научног стваралаштва: социјална педагогија, специјална педагогија, методика, дидактика, породична педагогија.
Имејл: ruzatomic@hotmail.com

Блаженка Р. Тривунчић (1976), професор српског језика и књижевности, Допунска школа на српском језику у Паризу, наставник српског језика, Основна школа „Бранислав Нушић", Београд.
Имејл: blazenkatrivuncic@gmail.com

Саша С. Чорболоковић, професор српског језика и књижевности, Основна школа „3. октобар", Бор. Уже области научног стваралаштва: методика наставе српског језика.
Имејл: saleprof@gmail.com

Јелена М. Шакотић-Курбалија (1973), доктор психолошких наука, ванредни професор Универзитета у Новом Саду – Филозофски факултет. Уже области научног стваралаштва: психотерапија, саветодавни рад, психологија партнерских односа.
Имејл: jelenasakotickurbalija@ff.uns.ac.rs

САДРЖАЈ – 2018. ГОДИНА

1, 2018.

Миља Д. Кривокућа и Ивана А. Оролицки
Делотворност васпитно-дисциплинских мера у основној школи (оригинални научни чланак) 11–32

Hašim M. Muminović
Mjesto i funkcija ilustracije u metodičkom koncipiranju i unapređenju nastave (pregledni članak) 33–44

Зорица Ж. Јоцић
Извештај о раду директора школе кроз призму стандарда компетенција директора (стручни чланак) 45–68

Данијела Ђ. Ковачевић Микић
Пројектна настава као стратегија учења у оквиру предмета Српски језик и књижевност (стручни чланак) 69–88

Даница Н. Коцевска
Методичке радње и методички концепт у остваривању самосталности и креативности ученика за рецепцију књижевног текста (стручни чланак) 89–98

Биљана Ж. Стојановић
Настава и учење о Холокаусту (стручни чланак) 99–112

Аднан Р. Турковић
Уводни део часа у настави географије у основној школи (оригинални научни чланак) 113–124

Марија З. Александровић Стајић
Ставови ученика основне школе према наставном предмету Ликовна култура (претходно саопштење) 125–138

Дејан А. Миленковић
Примена елементарних игара у усмереним моторичким активностима предшколске деце (стручни чланак) 139–152

Анђелка М. Ковач и Мерима Н. Чаушевић
Дјечје стваралаштво у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (претходно саопштење) 153–168

Милица Ј. Андевски
Саветодавни рад и партнерски односи (*Слађана Зуковић, Саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања –*

теоријски и практични аспекти, Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, 2017) 169–175

Branislava B. Gonthier-Pešić
Etika i obrazovanju (Paulo Friere *Pedagogija autonomije,* Clio, Beograd, 2017) 176–178

Мирјана С. Илић
Истраживања у функцији унапређивања образовно-васпитне праксе (Миленко Кундачина и Јелена Стаматовић: *Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада*, „Само корак" д.о.о. Београд, 2018) 179–180

2, 2018.

Драго Ј. Бранковић, Маргарета Г. Скопљак и Драженко Л. Јоргић
Професионалне компетенције школских педагога (оригинални научни чланак) 201–218

Ивана З. Ковачевић и Душан М. Вујошевић
Учење као емоционално искуство: ефикасност у учењу и емоционална процена ситуације (оригинални научни чланак) ... 219–234

Амир О. Пушина
Потицање аналитичког мишљења у настави: један психологијски позив – изазов (прегледни чланак) 235–246

Александар Л. Нађ Олајош
Мишљења учитеља о ефектима примене корелацијско--интеграцијског методичког система у настави (оригинални научни чланак) 247–260

Аземина И. Дурмић
Примјена теорије циљева постигнућа у васпитно-образовном процесу (прегледни чланак) 261–274

Милица Р. Васиљевић Благојевић и Наташа В. Духанај
Ставови родитеља о припремном предшколском програму (претходно саопштење) 275–290

Јелена С. Радовановић и Јосип А. Слишко
Модел наставе и учења о сили потиска и појавама везаним за њу (оригинални научни чланак) 291–308

Александра С. Јовановић
Ставови ученика о настави грађанског васпитања (оригинални научни чланак) 309–324

Наталија Т. Будински и Мирослав Ђ. Новта
Развијање дигиталних и математичких компетенција ученика кроз истраживачко учење и креирање Свеј презентација (стручни чланак) 325–334

Биљана М. Алавања
Интегративна настава у школи у природи (стручни чланак) 335–348

Милан М. Спасојевић
Изграђивање одговорности ученика у коришћењу воде реализацијом акционог истраживања (стручни чланак) 349–364

Стеван Ј. Несторов
Школа као болест (Проф. др Светомир Бојанин, *Школа као болест*, Помоћ породици, Београд, 2017) 365–368

Александар П. Јанковић
Еколошке активности ученика (Мр Ана Савковић, *Педагошке вредности еколошких активности ученика*, Клет, Београд, 2017) 369–374

Марија Ј. Карачић
Методика одгојног рада – свеучилишни уџбеник (Др. сц. Миленко Бркић , др. сц. Ружа Томић, *Методика одгојног рада*, Свеучилиште Херцеговина у Мостару, Мостар, 2017) 375–378

3, 2018.

Ивана М. Бојевић
Социокултурни приступ проучавању мотивације за учење (прегледни чланак) 399–416

Предраг Ж. Живковић и Александра К. Анђелковић
Димензије и психолошки корелати резилијентности будућих учитеља (оригинални научни чланак) 417–436

Катарина И. Шимић и Маја М. Љубетић
Разлике међу родитељима у перцепцији педагошке компетенције (оригинални научни чланак) 437–458

Мурадиф С. Хајдер и Горан М. Аљетић
Обиљежја наставника и став према промјенама у образовању (оригинални научни чланак) 459–484

Бранимир Н. Вукчевић
Профил школског насилника на основу теста PIE-JRS (оригинални научни чланак) 485–498

Јована М. Вељовић
Завичајна књижевност у савременом књижевном образовању (*Методички приступ*) (прегледни чланак) 499–512

Биљана М. Алавања
Настава почетног читања и писања кроз игру (оригинални научни чланак) 513–530

Аднан Р. Турковић
Ставови наставника средње школе о значају хумора у настави (претходно саопштење) 531–542

Драгана Д. Вучковић и Александар Л. Нађ Олајош
Дефектолог – наставник у образовно-васпитном процесу у специјалној школи (стручни чланак) 543–556

Сашо Т. Огненовски
Импакт друштвених медија на процес учења – изазов или начин живљења (стручни чланак) 557–564

Јелена Д. Стаматовић
Огледи о наставнику – лични и професионални идентитет наставника (Предраг Живковић, *Педеутолошки огледи*, Универзитет у Крагујевцу – Факултет педагошких наука у Јагодини, 2018) 565–570

Ивица В. Радовановић
Мерење у педагошкој науци и образовно-васпитној пракси (Миленко Бркић и Миленко Кундачина, *Мјерење у истраживању одгоја и образовања*, Свеучилиште Херцеговина у Мостару, 2017) 571–573

4, 2018.

Драго Ј. Бранковић и Ружица О. Пандуревић Стојић
Морални узори ученика основношколског узраста (оригинални научни чланак) 595–616

Јосип Ђ. Ивановић и Александар Л. Нађ Олајош
Монтесори програм у увјетима глобализације (прегледни чланак) 617–628

Веселин В. Мићановић и Татјана Л. Нововић
Проблеми примјене интегрисаног приступа у реализацији програмских циљева у предшколским установама из визуре васпитача (прегледни чланак) 629–646

Драган Ј. Курбалија и Јелена М. Шакотић Курбалија
Карактеристике проблематичног понашања ученика у средњој школи (оригинални научни чланак) 647–666

Ружа И. Томић
Проблемска настава (прегледни чланак) 667–682

Блаженка Р. Тривунчић и Јелена Н. Михајловић
Језичка интерференција француског језика у српски на основном лексичком нивоу (стручни чланак) 683–700

Немања Д. Вукановић
Процјене и самопроцјене учења и емоција у дигиталном окружењу (оригинални научни чланак) 701–716

Миља М. Кривокућа и Ирена С. Мучибабић
Мишљења одељенских старешина о превенцији дигиталног насиља (претходно саопштење) 717–740

Саша С. Чорболоковић
Хумористички дискурс у основношколским радним свескама за српски језик (стручни чланак) 741–754

Оливера С. Живановић
Методе рада са даровитим ученицима у почетној настави математике (стручни чланак) 755–766

Радмила Д. Николић
Целовита студија о васпитној делатности у савременој школи (Бранко Јовановић, *Васпитни рад у школи*, Завод за уџбенике, Београд, 2018) 767–768

Катарина Ј. Ласић
Умјетност у настави, настава у умјетности, (Др Јасне Богдановић Чурић, *Умјетност у настави, настава у умјетности*, Факултет умјетности у Требињу Универзитета у Источном Сарајеву, 2018) 769–772

Матеа Г. Галинец
Компетенције одгајатеља (Адријана Вишњић Јевтић и Ивана Висковић (ур.). *Изазови сурадње – Развој професионалних компетенција одгојитеља за сурадњу и партнерство с родитељима*. Загреб: Алфа, 2018) 773–775

РЕЦЕНЗЕНТИ РАДОВА У 2018. ГОДИНИ

Проф. др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду
Проф. др Радомир Арсић, Универзитет у Косовској Митровици
Проф. др Иван Балта, Свеучилиште у Осијеку
Проф. др Вељко Банђур, Универзитет у Београду
Проф. др Сања Благданић, Универзитет у Београду
Проф. др Јасна Богдановић, Универзитет у Источном Сарајеву
Проф. др Радмила Бодрич, Универзитет у Новом Саду
Доц. др Ивана Висковић, Свеучилиште у Сплиту
Проф. др Борка Вукајловић, Независни универзитет у Бањој Луци
Проф. др Јелена Врањешевић, Универзитет у Београду
Проф. др Дијана Вучковић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
Доц. др Ирена Голубовић Илића, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Мирко Дејић, Универзитет у Београду
Проф. др Садета Зечић, Универзитет у Сарајеву
Проф. др Амела Ибрахимагић, Универзитет у Тузли
Проф. др Миле Илић, Универзитет у Бањој Луци
Доц. др Александар Јанковић, Универзитет у Новом Саду
Проф. др Првослав Јанковић, Универзитет у Новом Саду
Проф. др Марина Јањић, Универзитет у Нишу
Проф. др Бисера Јевтић, Универзитет у Нишу
Проф. др Саит Качапор, Универзитет у Косовској Митровици
Проф. др Бранка Ковачевић, Универзитет у Источном Сарајево
Проф. др Миленко Кундачина, Свеучилиште „Херцеговина" у Мостару
Проф. др Сузана Кусовац, Независни универзитет у Бањој Луци
Доц. др Нина Лазаревић, Универзитет у Нишу
Проф. др Маја Љубетић, Свеучилиште у Сплиту
Доц. др Јасна Максимовић, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Јелена Максимовић, Универзитет у Нишу
Проф. др Сања Маричић, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу
Проф. др Сунчица Мацура Миловановић, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Никола Мијановић, Универзитет Црне Горе у Подгорици
Проф. др Бране Микановић, Универзитет у Бањој Луци
Проф. др Јасмина Милинковић, Универзитет у Београду
Проф. др Хусеин Мусић, Универзитет „Џемал Биједић" у Мостару
Проф. др Благоје Нешић, Универзитет у Косовској Митровици
Доц. др Милка Николић, Универзитет у Крагујевцу
Др Мирјана Николић, ВШСС за васпитаче у Сремској Митровици
Проф. др Радмила Николић, Универзитет у Крагујевцу

Проф. др Гордана Нинковић, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Биљана Павловић, Универзитет у Косовској Митровици
Проф. др Ивица Радовановић, Универзитет у Београду
Доц. др Биљана Рајчинова, Универзитет „Св. Кирил и Методиј" у Скопљу
Проф. др Марија Сакач, Универзитет у Новом Саду
Доц. др Мирјана Стакић, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Јелена Стаматовић, Универзитет у Крагујевцу
Проф. др Тања Станковић Јанковић, Универзитет у Бањој Луци
Проф. др Синиша Стојановић, Универзитет у Нишу
Проф. др Драго Тешановић, Универзитет у Бањој Луци
Проф. др Сања Филиповић, Универзитет уметности у Београду
Проф. др Миљана Радмила Ускату, Западни универзитет у Темишвару
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Универзитет у Крагујевцу

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (’н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

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

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави,* 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas--degelman/apa-style/.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикона изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. *Структура узорка истраживања*.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

"Teaching and Learning" journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n") and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010б.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. *Research sample structure.*

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n") und einfache Anführungszeichen ('n') verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi.* Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

Internetdokument: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials.* Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in

Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. *Struktur des untersuchten Datenmaterials*.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.

Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”
KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата (4 броја) **износи 1.600,00 динара.**
Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
***KLETT* друштво за развој образовања, Београд**
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни уредник Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)- . - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд : DMD штампарија). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244

ISSN 2466-2801

9 772466 280005 >