ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

3

2017

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА III
Број 3, 2017.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година III • Број 3 • 2017 • 403–580
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

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

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

Тираж: 500 примерака
Штампа: *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year III • Issue 3 • 2017 • 403–580
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

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

LERNEN UND UNTERRICHT
3. Jahrgang • Heft 03 • 2017 • 403–580
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

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

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

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

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017 • 403–580
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Ивана Б. Банчевић Пејовић
Вредносна утемељења алтернативних педагошких модела у XX и XXI веку (оригинални научни чланак) 413–434

Наташа Д. Ћирић
Методолошко образовање наставника као један од показатеља рефлексивне праксе (стручни чланак) 435–446

Мелида Ф. Жупљанин
Компетенције наставника (прегледни чланак) 447–456

Слађана В. Вилотић
Интерактивна настава и квалитет рада ученика млађег школског узраста (прегледни чланак) 457–472

Марија А. Ђорђевић
Злоупотреба алкохола у периоду адолесценције и квалитет породичних интеракција (оригинални научни чланак) 473–492

Љиљана М. Ђуровић
Развој еколошких компетенција наставника путем иницијалног образовања (оригинални научни чланак) 493–502

Јелена Д. Булајић
Прилог корелативном тумачењу Андрићевих текстова у средњој школи (прегледни чланак) 503–516

Марија С. Раковић
Обрада научног функционалног стила у средњој медицинској школи (*корелација са стручним предметима*) (оригинални научни чланак)..... 517–530

Радослав В. Милошевић
Савремена математика без формула (стручни чланак) 531–546

Озренка Ј. Бјелобрк Бабић, Индира А. Мешкић
Подстицање музичке креативности ученика млађег школског узраста у педагошким радионицама (стручни чланак) 547–562

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Никола В. Мијановић
Цјеловита научна монографија (Д. Бранковић, Б. Микановић: *Васпитање и слободно вријеме*) (приказ) 563–566

Ивана П. Стојков
Прилог изучавању даровитости ученика млађих разреда за говорење и писање (Стана Смиљковић, Зорица Цветановић, *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*) (приказ) 567–570

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 571–572

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 573–574

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year III • Issue 3 • 2017 • 403–580
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Ivana B. Bančević Pejović
Valuative Bases of the Alternative Pedagogical Models in the 20th and 21st Century (original scientific paper) 413–434

Nataša D. Ćirić
Methodological Education of Teachers as an Indicator of Reflective Practice (professional paper) 435–446

Melida F. Župljanin
Teacher Competences (review paper) 447–456

Slađana V. Vilotić
Interactive Instruction and the Quality of Student Performance among the Youngest Primary School Population (review paper) 457–472

Marija A. Đorđević
Abuse of Alcohol in Adolescence and the Quality of Family Interactions (original scientific paper) 473–492

Ljiljana M. Đurović
Development of Teachers' Environmental Competences through Initial Education (original scientific paper) 493–502

Jelena D. Bulajić
Argument in Favour of Correlative Interpretation of Andrić's Texts in Secondary School (review paper)..... 503–516

Marija S. Raković
Analysis of Scientific-Functional Style in a Secondary School of Medicine (*correlation with vocational courses*) (original scientific paper) 517–530

Radoslav V. Milošević
Modern Mathematics without Formulas (professional paper)..... 531–546

Ozrenka J. Bjelobrk Babić, Indira A. Meškić
Encouraging Musical Creativity of Youngest Primary School Students in Pedagogical Workshops (professional paper) 547–562

2. REVIEWS

Nikola V. Mijanović
Comprehensive Scientific Monograph (D. Branković, B. Mikanović: *Education and Leisure Time*) (review) 563–566

Ivana P. Stojkov
Contribution to the Study of the Gift for Public Speaking and Writing among the Youngest Primary School Population (Stana Smiljković, Zorica Cvetanović, *Gift for Public Speaking and Writing among the Youngest Primary School Students*) (review) 567–570

ABOUT AUTHORS 571–572

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 575–576

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
3. Jahrgang • Heft 03 • 2017 • 403–580
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Ivana B. Bančević Pejović
Wertvolle Grundlagen alternativer pädagogischer Modelle im zwanzigsten und einundzwanzigsten Jahrhundert (Originalfachartikel) 413–434

Nataša D. Ćirić
Methodologische Ausbildung der Lehrer als eine der Anezeigen der Reflexiven Praxis (Fachartikel) 435–446

Melida F. Župljanin
Lehrerkompetenzen (Übersichtsartikel) 447–456

Sladjana V. Vilotić
Interaktiver Unterricht und Qualität der Arbeit von Schülern im jüngeren schulischen Alter (Übersichtsartikel) 457–472

Marija A. Djordjević
Alkoholmissbrauch in der Adoleszenz und Qualität der familiären Beziehungen (Originalfachartikel)..... 473–492

Ljiljana M. Djurović
Entwicklung der Ökologischen Kompetenz der Lehrer durch die Grundausbildung (Originalfachartikel) 493–502

Jelena D. Bulajić
Beitrag der Korrelativen Interpretation der Texte von Ivo Andrić in Sekundarschulen (Übersichtsartikel) 503–516

Marija S. Raković
Bearbeitung des wissenschaftlichen funktionalen Stiles in der Sekundarschule für Medizin (*Korrelation mit Berufsfächern*) (Originalfachartikel) 517–530

Radoslav V. Milošević
Moderne Mathematik ohne Formeln (Fachartikel) 531–546

Ozrenka J. Bjelobrk Babić, Indira A. Meškić
Förderung der Musikalischen Kreativität bei den Schülern im Frühschulalter in pädagogischen Workshops (Fachartikel) 547–562

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Nikola V. Mijanović
Vollständige wissenschaftliche Monographie (D. Branković, B. Mikanović: *Erziehung und Freizeit*) (Darstellung)..... 563–566

Ivana P. Stojkov
Beitrag zur Forschung der Begabtheit zum Sprechen und Schreiben bei den Schülern im jüngeren schulischen Alter (Stana Smiljković, Zorica Cvetanović, *Begabte für Sprechen und Schreiben im jüngeren Grundschulalter*) (Darstellung) 567–570

AUTORENINFO 571–572

HINWEISE FÜR MITARBEITER 577–579

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.013
Оригинални научни чланак • 413–434
Примљен: 8.8.2017.
Прихваћен: 1.9.2017.

Ивана Б. Банчевић Пејовић
Основна школа „Јован Јовановић Змај”, Свилајнац

ВРЕДНОСНА УТЕМЕЉЕЊА АЛТЕРНАТИВНИХ ПЕДАГОШКИХ МОДЕЛА У XX И XXI ВЕКУ[1]

Резиме: Потреба за алтернативним школским системом постоји од када и само школство и проистиче, пре свега, из незадовољства званичним образовањем. Како су многи мислиоци истицали, превасходни циљ званичног образовања јесте преношење система вредности на коме друштвени поредак почива и преко ког се репродукује, а образовање заправо треба да подстиче неспутани креативни процес. Рад образовање ставља у шири историјски и метафизички контекст, односно проматра га у спрези са друштвено-политичким приликама. Да би се нагласила потреба за револуционарним педагошким експериментима, потребно је јасније осветлити последице поменутих супротних педагошких пракси – званичног и алтернативног школског система. Ради лакшег распознавања, метафорично ћемо их назвати матрифокално и патрифокално оријентисано образовање.

Кључне речи: *образовање*, *критичка педагогија*, *хуманистичка педагогија*, *тоталитаристичка педагогија*, *матрифокално и патрифокално друштво*, *креативност*, *револуција*.

УВОД

Да би се зауставила злоупотреба образовања, које се стално „реформише”, да би заправо остало исто и које је, како Алтисер каже, најмоћнији државни идеолошки апарат (Althusser, 2006: 141–148), потребно је да се непрестано и изнова открива права природа процеса којима су деца изло-

[1] Рад је део докторске дисертације *Одбрана креативности: Вилијам Блејк у савременој књижевној критици, уметности и педагогији*, 2015.

жена и да се испитују подаци који говоре о њиховом дубоком незадовољству у култури.

Насиље у школама, психички проблеми великог броја деце који се лече медикаментима, а не критичким размишљањем и теоријским знањем, јасно говоре зашто педагогија јесте централна преокупација многих мислилаца (филозофа, педагога, уметника). Најпре се треба осврнути на радове педагога који се баве критичким преиспитивањем образовног система јер сматрају да само револуционарне промене у односу према младима, промене у педагогији преко којих се контролише будућност, могу довести до разрешења антропофагне ситуације савременог човека. Та опозициона педагогија заснива се на слободи критичког мишљења и изражавања, на вери у моћ разумевања и љубави и на неспутаној креативности и машти.

МЕТОДОЛОШКЕ ПОСТАВКЕ РАДА

За потребе рада, две парадигме на којима образовање може да почива и на којима се заснивају ставови о типу образовања метафорично ће бити назване матрифокално и патрифокално оријентисано образовање. По првобитној, матрифокалној[2] концепцији образовања, знање се преноси спонтано и иницира неспутану креативност и машту. По накнадној, патрифокалној концепцији, знање је строго контролисано и доступно само привилегованима. У *Песмама невиности и искуства* Вилијам Блејк је крајем XVIII века ову транзицију из матријархалног у патријархални систем критички приказао. Показао је, и у својим илустрацијама и у својим текстовима, како се знање из неспутане игре у природи сели у идеолошки клаустрофобичне просторе патријархалних учионица. У XXI веку Аустралијанка Џермејн Грир, професорка која је на Кембрицу предавала Шекспира, посебно елоквентно је изразила своју критику патријархалног образовног система у предавању посвећеном британској педагошкињи Винифред Мерсијер[3] (Greer, 2010). У свом предавању она наглашава да је учење мајчински посао, али да то не значи да мушкарци не могу да га обављају. Интеракција мајке и детета, а тиме и процес учења детета о свету, као и учење детета да разми-

[2] У раду је намерно избегнут термин *матријархат*. Фреди Перлман у књизи *Против Левијатана, против Његове Приче!* (1983) говори и о неоснованости термина матријархат. Усвајањем речи „архија", која означава владање, матријархату су додељене карактеристике које том друштвеном уређењу не само да нису инхерентне, већ су сасвим супротне (Perlman 2009: 15–16).

[3] Доступно на: https://www.google.rs/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=germaine+greer+winifred+public+lecture.

шља, започиње првим додиром, који се обично везује за мајку. Статистика на коју Џ. Грир указује наводи на закључак да је западно друштво, упркос свим прокламацијама, заправо против деце (antichild). О томе сведочи деградиран положај наставника, а пре свих учитељица, што је само један од бројних индикатора омаловажавања никог другог до деце. Савремене тзв. цивилизоване државе одвајају огроман новац из буџета за војску и наоружање, а минималне плате у образовним институцијама откривају небригу друштва према деци, младима и њиховом интелектуалном развоју. Ослободилачке тежње, по мишљењу Џ. Грир, не треба да буду усмерене према постизању једнакости са мушкарцима, чији патријархални модел друштва и концепт власти ни по којој основи није прихватљив и не треба да се имитира. Она наглашава да револуције, било да су интелектуалне, уметничке или политичке, морају да промене такав поредак и врате га хуманистичким начелима које је заговарао Блејк и које заговарају многи други њему слични хуманисти. Као што је Блејк у *Песмама невиности* и *Песмама искуства* истакао разлику између две педагогије (учење на крилу мајке или ничице на коленима пред патријархалним ауторитетима), тако и све бројнији савремени аутори опције које су нам на располагању приказују кроз контраст матрифокалног система вредности и миленијумске нехумане патријархалне традиције. Приказ аутора који следи открива којим путем се дошло до таквог одређења и виђења проблема.

О матрифокалним заједницама нема записа, сем у старим легендама. Историја се бележи од патријархалног друштва па надаље. Ипак, на почетку те историје, као браниоци људског права на знање које би било доступно свима, пре нове ере стоји – Сократ, а после нове ере – Исус. Може се рећи да су они заговорници матрифокалне концепције образовања. Чињеница да је Сократу и Исусу суђено, као и да су убијени, довољно јасно говори о природи друштвених система који опстају само прогонећи и уништавајући све друштвене манифестације хуманости. Сократ је на равноправној нози разговарао и са робовима и са владарима. По гностичким јеванђељима, Исус није говорио о греху и покајању, већ о заблудама и просветљењу, понашао се као водич који свима отвара пут и приступ до бољег разумевања живота. Инсистирао је да никоме није господар, већ равноправни учесник који заједно с другима тежи самоспознаји и, на тај начин, спознаји боголикости човека. Елејн Пејгелс истиче да је за гностичке алтернативне секте Исус од највећег значаја као учитељ:

> Уместо што долази да нас спасе од греха, он стиже као водич који нам омогућује духовно разумевање. Када ученик достигне просветљење, Исус му више не служи као духовни учитељ: они постају једнаки – чак истоветни (Пејгелс, 1981: 24).

Првобитно Христово учење освојило је свет зато што је покушавало да укине терор паганских патријархалних империја[4]. Међутим, уместо да дође до одустајања од апсолутистичких патријархалних ауторитета, стара патријархална паганска концепција доминације човека над човеком само је добила ново, хришћанско рухо.

Сократ је инсистирао да непреиспитан живот (у коме је у његово време било све више идеолошких лажи) не вреди живети, управо зато што је схватио да ће критички непреиспитано друштво почивати на псеудознању и погрешним учењима, стављеним у службу поробљавања и сакаћења човека и његове хуманости. Како каже Антони Готлиб у књизи *The Dream of Reason: A History of Philosophy from the Greeks to the Renaissance* (Сан разума: историја филозофије од Грка до ренесансе) (2000):

> За Сократа је веза између врлине и мудрости била толико блиска да се чини као да их је поистовећивао. Сократова теорија почиње и завршава се душом. У *Одбрани* он каже да је у животу најважније постарати се за њену добробит. На другом месту он каже да душу „сакатимо лошим делима а да јој добра дела користе". Чинити добро значи чинити оно што је добро за душу, а чинити лоша дела јој шкоди. Ништа што човеку други људи чине не може нашкодити, уколико себе оснажи чинећи добра дела. „Добром човеку ништа не можеш ни у животу ни после смрти". Зато се Сократ није бојао суда који му је судио (Gottlieb, 2002: 155).

Сврха Сократове педагогије била је да људе научи како да препознају и изаберу облике понашања који су добри за душу, како би могли да се одупру манипулацијама искривљене перцепције (нпр. перцепције да је добро оно што је добро за џеп[5], односно профит, а не духовна добит и врлине). Сократ није могао да буде хришћанин зато што се родио пре Христа, али га са Христом спаја етика, чињеница да је исту концепцију духовности и етичности развио бранећи се против неетичког друштвеног поретка који је, касније, на исти начин сметао и Исусу.

У књизи Едит Хамилтон[6] *Witness To The Truth Christ And His Interpreters* (Сведок истине: Христ и његови тумачи) (1948) Сократ је истакнут

---

[4] Вил Дјурант у оквиру своје историје цивилизације посебну књигу посвећује сукобу Исуса и Цезара, а Бернард Шо однос хришћанства и империје описује у комаду *Андроникус и Лав*.

[5] Шекспир о томе пише у драми *Ричард III*, када убице рационализују зашто је у времену у коме живе добро бити без савести и савест налазе у кеси оних који могу да плате другим људима да одустану од савести и изврше злочин.

[6] Американка Едит Хамилтон је једна од првих жена универзитетских професорки која се бавила ревидирањем евроцентричног виђења хеленске културе и прва је указала на недоследност западне интерпретације мита о Дионису.

као једини „сведок истине" пре Исуса (Hamilton, 1962: 17). Цело једно поглавље поменуте књиге посвећено је овом античком филозофу. Професорка Хамилтон анализира појмове доброте и истине успостављањем паралеле између Сократа и Исуса. Она наглашава да ни Сократ ни Исус нису ништа записивали јер су сматрали да свако сам мора да дође до истине. Истина не може да се нађе ни у филозофији, ни у теологији, већ само кроз индивидуална животна искуства која су много пресуднија од диктата постојећег система мисли. Едит Хамилтон каже да је „као и Исус, и [Сократ] живео своју истину и умро за њу", а обојица су својим примерима омогућили другима да „верују у истину"[7] (Hamilton, 1962: 23–24) коју неће преузимати од других, већ ће је тражити у сопственом одговорно проживљеном животу. Сократ и Исус не нуде садржај који се пасивно преузима, већ метод трагања за истином који се активно примењује и проверава. Људе као што су Сократ и Исус (може се рећи и Мартин Лутер Кинг), који су развили метод за утврђивање шта је за људе истински добро, ништа на свету не може да натера да се прилагоде систему који, како они јасно виде, није праведан. Исту непокорност неправди показали би и сви њихови ученици чија су врата перцепције, њиховом методом трагања за истином, очишћена и који јасно виде разлику између правде и добра и начина живота који им се нуди, а са правдом и добрим заправо није повезан.

С обзиром на то да Сократ и Исус нису сами записивали оно што су говорили, професорка Хамилтон упозорава да не смемо да их гледамо само кроз очи Аристотела, односно писаца четири јеванђеља, већ их морамо гледати сопственим очима (60), имајући на уму њихове најузвишеније карактеристике. Обојица су волели људе и нису им судили због њихових мана, већ су им помагали да се од мањкавог начина размишљања ослобађају. Говорећи о Сократовој бризи за људску душу, Едит Хамилтон каже[8]:

> [Сократова] мисија, веровао је, била је да отвори слепе очи, да учини да људи увиде таму свог незнања и свог зла и да тиме у људима пробуди чежњу ка светлости; да их наведе да траже док не ухвате трачак вечне истине и доброте (...) Када би им се истина и доброта једном приказали, када би људи једном могли да их сагледају у свој њиховој лепоти, они би неизбежно, неодољиво тражили све потпуније увиде. (...) свако може да створи ред у једном делу света који је заправо његов, у сопственој души. Закони и ауторитет државе могу да се урушавају, али законе унутрашњег живота, успостављену самоконтролу, ништа споља не може да пољуља. Свако ко успостави божански ред у себи чини тиме

[7] Like Christ he [Socrates] lived his truth and died for it. (…) He [Socrates] made it easy for people to believe in goodness.

[8] Она и сама говори Блејковим језиком и активира чувену Блејкову метафору о „очишћеним вратима перцепције".

велики допринос успостављању истог таквог реда и у спољњем свету (Hamilton, 1962: 33–34).

Иако су и Сократ и Исус убијени због својих радикалних ставова и способности да замисле и другима пренесу визију праведнијег света, њихова традиција, као река понорница, непрестано прати ток званичне историје Запада и избија у видно поље у животима бројних филозофа, педагога и уметника који имају развијено историјско чуло и у стању су да у историји Запада препознају и повежу носиоце хуманистичке традиције, иако су они углавном грубо раздвајани поделом на припаднике паганства и хришћанства и другим непрецизним поделама. Сукоб уметности и империје и даље траје, а педагогија коју званични системи на власти заговарају, подстиче концепцију човека чији је живот подређен новцу. О томе, примера ради, сведоче упуства родитељима изнета у тексту „How to make moneymaker" (Како направити ловатора), који је 1996. године објављен у часопису *Psychology Today* (Психологија данас), у рубрици „Како се преносе вредности"[9]. Свим родитељима који сматрају да је циљ васпитања створити финансијски агресивно и успешно дете, доктор психолошких наука Тим Кејсер саветује да ће најбоље резултате постићи ако својом хладноћом, неразумевањем и недемократским понашањем дете одврате од љубави према човеку и усмере га ка љубави према новцу.

Треба нагласити да су западни патријархални системи (како империјални пагански тако и империјални хришћански) системски репресивни. Таквим системима није потребан слободан човек, већ инструментализовани послушник. Педагогије које се унутар таквих система користе су утилитаристичке – награђују конформизам и гуше имагинацију, односно, како у есеју „Писање као прекорачење" каже америчка драмска списатељица Наоми Волас, кажњавају ону врсту маште која не жели да се стави у службу империја[10] (Wallace, 2007). Да се метод контроле путем страха користи и данас, извештава и документарни филм Скота Нобла *Human Resources*

[9] Видети на: www.psychologytoday.com/articles/199603/how-make-moneymaker.

[10] Rarely do students of drama enter the classroom with what we might call, for lack of a better term, "original minds". Surely their originality, their agency for questioning and considering, is there, but it has been dominated and subdued by a culture that amplifies individuality over community, profit over peace, property over human need. For we live in a culture that is hostile to creativity and original thought that does not serve capitalism, empire, and the most virulent by-products of those forces: racism, homophobia, classism and sexism. Доступно на: www.playwrightsfoundation.org/images/previous%20teachers/at_jan08_transgressionFINAL.pdf.

(Људски ресурси) (2010)[11]. Филм показује како се људска бића претварају у потрошни ресурс на располагању моћницима који ће према својим потребама да их користе. Да би се беспомоћни и покорни људи произвели, потребно је да се репрограмирају. Филм показује документарни материјал везан за експерименте којима се до оваквог зацртаног циља долази. Нобл показује како је злоупотребљени „дјуизам"[12] намерно коришћен да изазове страх код деце да би се њима касније лакше манипулисало. Како се код беба које никакав страх нису показивале страх вештачки изазива, тако се у њима потенцијал за љубав (који би Исус развијао) замењује потенцијалом за страх (који ће касније развијати и користити држава). За разлику од деце која нису била део експеримента, код деце која јесу – страх и агресија коју страх изазива (а не љубав) постају програм по коме ће они касније у животу да се понашају.

ПОСТАВКЕ РЕВОЛУЦИОНАРНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

У наставку изнећемо ставове мислилаца и педагога који су у сопственим животним и професионалним околностима препознавали и прихватали разлоге који су их наводили да револуционарно делују у односу на друштвене праксе с којима се не слажу, зато што су очигледно деструктивне, неправедне и, по њима, супротне суштини људске природе.

Богдан Суходолски у студији *Три педагогије*[13] истиче да је Сократ међу првима говорио о васпитању које учи човека како да се понаша „смело и радикално", односно о васпитању које човеку даје „храбрости да своју људску судбину супротстави вољи богова, а свој људски живот друштве-

[11] Доступно на: www.documentarystream.com/human-resources-social-engineering-in-the-20th-century/.

[12] Такозвани „дјуизам", који је Нобл у документарном филму приказао, злоупотребио је оригинални концепт познатог прогресивног америчког психолога Џона Дјуија. Нортроп Фрај (2000: 46) и Ноам Чомски (2004: 27–28) наглашавају да је дјуизам био једна бриљантна идеја која се после тако мало времена претворила у своју супротност, јер је Америка покварила и променила ту идеју, уместо да је та идеја променила Америку. У документарном филму је представљен дијаметрално супротан концепт.

[13] Једна је педагогија егзистенције, која даје слику васпитаника какав би он требало да буде (користан за друштво), и била би својеврсна педагогија принуде, педагогија тоталитаризма. Друга је педагогија есенције, која поставља питања какав васпитаник заиста јесте, и то би била педагогија хуманизма. Трећа би представљала покушај споне између две поменуте педагогије.

ним законима и обичајима" (Суходолски, 1974: 10). У смелу и радикалну традицију Суходолски убраја и Џона Виклифа[14] (88), из гроба ископаног и јавно спаљеног због тога што је *Библију* превео на енглески језик, да би већем броју људи омогућио директан приступ божјим речима. Такво потенцијално ширење знања, поготово по питању етике, било је супротно потребама класног система у средњем веку. Слично Виклифу прошли су и Тиндал, Томас Мор, Ђордано Бруно и многи други.

Много година касније иста опасна помисао о једнакости људи у богу и присуству божјих квалитета (и божјег ауторитета) у сваком човеку, довела је до екскомуникације Лава Николајевича Толстоја. И у XXI веку сведоци смо сукоба хуманистичке педагогије Сократа, Исуса, Блејка, Толстоја, Гандија и других с педагогијом тоталитаризма, која почива на контроли знања, контроли људске перцепције, људске креативности, људског ума. Прогони слободарских верзија хришћанства настављају се и данас. До које мере је за естаблишмент опасна ова помисао, показује и чињеница да су због оваквих „јеретичких" ставова у XX веку убијени бројни хришћански свештеници (нпр. Мартин Лутер Кинг). На удару су посебно жестоко били носиоци теологије ослобођења у Латинској Америци: Оскар Ромеро, Жан-Бертран Аристид, Ернесто Карденал. О каквом ослобађању је реч, појашњава Богдан Суходолски, чија изучавања европске јеретичке традиције стварају контекст за боље разумевање теологије ослобођења и других нових „јеретичких" покрета. Суходолски представља циљеве старе и нове јереси као жељу да се дође до укидања владавине људи над људима и „ослобађања човековог рада из стега које је наметнуо профит владајућих класа"[15] (Суходолски, 1974: 7, 111). Реч је о најновијој манифестацији оне хришћанске традиције која је кроз векове Христа, учитеља и ослободитеља, покушавала да ослободи од злоупотреба којима су његово име и дело били изложени у рукама званичних државних хришћанских цркви. Та традиција се стално потискује и оспорава, али исто тако стално поново избија у видно поље историје, зато што представља алтернативу која задовољава потребе људске природе за правдом и миром. Да би се остварила визија

[14] Видети серију Мелвина Брега *The Adventure of English* (Авантура енглеског), доступно на: www.youtube.com/watch?v=kfgons95HnA.

[15] Волтерово четврто писмо о квекерима, из књиге *Волтер: Филозофска писма*, наводи пример такве људске заједнице, коју су квекери у осамнаестом веку кратко време били у стању да организују. Волтер о квекерима у Америци каже следеће: „Домороци, уместо што би бежали у шуме, полако су се привикавали на иначе мирољубиве квекере: онако као што су презирали друге хришћанске освајаче који су уништавали Америку, они су заволели ове придошлице" (Волтер, 1992: 21).

праведног друштва, теологију ослобођења и данас прати одговарајућа педагогија. Концепција образовања Паула Фреиреа враћа достојанство и снагу потлаченима. Упркос нападима на теологију ослобођења, она је доживела успех у Латинској Америци, управо захваљујући позитивним друштвеним променама до којих је дошло услед успешне примене Фреиреове педагогије потлачених.

У личности Паула Фреиреа, функције теолога и педагога идеално су спојене и широј јавности понуђене на увид у књизи *Педагогија потлачених*. Фреире се дуго бавио образовањем одраслих. Као хришћанин, био је вођен примером Исуса, хуманисте, учитеља и револуционара. Сматрао је, слично Блејку, да знање које се стиче критичким мишљењем људе оспособљава за ментални бој, односно сматрао је да разумевање историје ослобађа од неправде и неистина и да постаје „мач" за еманципацију угњетаваних и презрених на свету. У духу радикалне теологије бунта против ауторитета, Фреиреова педагогија сасвим природно подстиче и креативно „уметничко стваралаштво које иде противно традицији и академизму" (Freire, 2002: 202). И за Фреиреа и за Суходолског може се рећи да следе револуционарне критичке традиције из којих су се родиле субверзивне грчке трагедије и по којима су живели и стварали Сократ, Исус, Шекспир, Молијер, Блејк, Толстој, Ганди, Мартин Лутер Кинг и многи други.

Фреире образовање види не као прилагођавање традиционалним неправдама, већ као „праксу слободе, када се људи њиме користе да критички и креативно сагледају стварност и тако открију како да учествују у трансформацији свог света" (Freire, 1996: 34). По њему, стварност је процес, а не скуп стабилних непроменљивих чињеница и учитељи су ту да активирањем ученичких креативних потенцијала, заједно с њима, осмисле ту стварност. Патерналистичка подвојеност учитељ – ученик се губи и тај однос постаје, као по гностичким јеванђељима, приближнији партнерству (Freire, 1996: 56). До аутентичног мишљења ученици долазе кроз комуникацију и размену идеја у „дијалошком односу", каже Фреире, коме су учитељски узор били Сократ и гностички Исус. Он даље наводи:

> Приповиједање [предавање на часу] (с учитељем као приповједачем) наводи ученике на механицистичко памћење испричаног садржаја. Што је горе, оно их претвара у „спремишта", „посуде" које учитељ треба испунити.(...) Тако образовање постаје чин одлагања: ученици су одлагалишта, а учитељ одлагатељ. Умјесто да комуницира, учитељ приопћава и ствара идеје које ученици стрпљиво примају, памте и понављају. То је „банкарски" концепт образовања, у којем је опсег активности допуштен ученику ограничен на примање и похрањивање информација. (...) Учитељ се својим ученицима приказује као њихова неизбјежна супротност (...) Ученици, отуђени попут робова у хегелијанској дијалек-

тици, прихваћају своје незнање као оправдавање учитељева постојања – но, за разлику од роба, никад не успијевају открити да они подучавају учитеља.

Raison d'être образовање за ослобођење, с друге стране, лежи у тежњи према помирењу. Образовање мора започети разрјешењем супротности учитељ – ученик, измирењем те супротности тако да обојица истовремено буду и учитељ и ученик. (...)

Не чуди да [банкарски] концепт образовања људе види као прилагодљива бића којима се може управљати. Што се ученици више труде да похране информације које су им дане, мање развијају критичку свијест која би требала бити резултат њихова интервенирања у свијет ради његова мијењања. Што више прихваћају пасивну улогу која им је наметнута, то су склонији прилагодити се свијету таквом какав јест и прихватити искомадану слику стварности каква је у њих похрањена.

Банкарско образовање способно је на најмању мјеру свести или потпуно поништити ученикову креативност, а потицати његову лаковјерност и тако служити интересима тлачитеља, којима није стало ни до разоткривања свијета ни до његова преображавања. Тлачитељи се користе својим „хуманитаризмом" за очување стања које им доноси добит. Стога готово инстинктивно одбојно реагују на сваки експеримент у образовању који потиче критичке способности и не слаже се с парцијалним погледом на стварност, већ стално настоји уочити што повезује једну точку с другом, један проблем с другим (Freire, 2002: 57–59).

Фреире на следећи начин повезује обесправљеност човека с технолошким напретком:

Све више и више тлачитељи се користе знаношћу и технологијом као неоспорно моћним инструментима за остварење својег циља: одржавање свијета обесправљености манипулацијом и репресијом. Обесправљени, као објекти, „ствари", немају друге сврхе осим оне коју су им намијенили њихови тлачитељи (Freire, 2002: 47).

Фреире закључује да лажно образовање омогућава експлоатацију и дехуманизацију, односно „постиже замену објективне реалности њеним лажним контрадикторним интерпретацијама" (Freire, 1996: 26, 34). Аутентично мишљење се не стиче у изолацији, у „кули од слоноваче", већ кроз комуникацију и размену идеја, у „дијалошком односу" с другима (Freire, 1996: 58).

Примери универзитетских професора бел хукс[16] и Питера Мекларена, на које је рад Паула Фреиреа утицао, показују да је могуће превазићи однос доминације учитељ – ученик, који је инкорпориран у савремени званични систем образовања, и ослободити се говора моћи који он подразумева. У педагошкој пракси коју спроводе, покушавају, како је то Фреире говорио, да педагогију претворе у инструмент револуције, односно оруђе радикалних друштвених промена: „Човјек је незавршено биће, биће могућности. Отуда његова тежња *бити више*. Отуда његова могућност да непрекидно ствара и преображава свијет" (Freire, 2002: 15). Главна инспирација педагога који су се позивали на Фреиреа јесте његово инсистирање на „педагошком карактеру револуције", јер револуционари педагогијом, а не „пропагандом као средством уверавања", треба да промене она имплементирана становишта код осталих људи која оправдавају њихов унижени и потлачени положај, како би их ослободили (Freire, 1996: 53–54).

Сусрет с Фреиреовом педагогијом уверио је бел хукс да је могуће да се предаје а да се при томе не оснажује систем доминације. У књизи *Teaching to Transgress* (Образовање као пракса слободе), бел хукс каже да „професори не морају да буду диктатори на часу", а да њихова предавања, уколико су релевантна и повезана са стварним животом, „зацељују (...) и пружају [ученицима] језик за изражавање сопствене политичке борбе" (hooks, 1994: 18, 19, 46). Она непрестано у својим есејима прозива „империјалистички супремистички капиталистички патријархат белог човека" (hooks, 2004: 17) и говори о трансформативној снази љубави[17], свесна да живи у култури доминације која раслојава и антагонизира и по принципима расе, али и пола и класе (hooks, 1994: 26–27). Наслов њене књиге *Where We Stand: Class matters* (Позиција коју смо заузели: Класа је битна) (2000) бележи тренутак када је она схватила да је класна дискриминација, о којој не сме да се говори, старија и од расне и полне, о којима је дозвољено расправљати. Она подсећа на пророчке речи Мартина Лутер Кинга да свет пропада због банкрота моралних и духовних вредности једнако као и због економског банкрота, и истиче да је неопходна ревизија, то јест револуција, свих вредности и стандарда по којима данас живимо (McLaren, 1994: 26–27). Најважније је истаћи да у књизи *Све о љубави: нове визије*, бел хукс схвата да љубав не може да постоји у култури у којој нема правде за

[16] Ауторка намерно користи мала слова за свој псеудоним, сматрајући да је већ вишеструко дискриминисана у друштву белог мушкарца, тако да писање имена великим словом не прави разлику.

[17] У књизи *Све о љубави* (2000) одаје пошту и Ериху Фрому, још једном омиљеном учитељу.

свако биће, а посебно за децу која су „често изложена аутократској и фашистичкој моћи одраслих" (McLaren, 1994: 20).

Питер Макларен такође констатује да је „школство одређено недостатком разумевања", изазваним „амнезијом која покрива поједине делове историје" (McLaren, 1995: 13). Он апелује да „предаторску" културну логику треба преиспитивати и ослобађати је се развојем критичког мишљења. У студији *Критичка педагогија и култура предаторства: супротстављене политике у постмодерно доба*, он инсистира да се у наставне часове инкорпорирају искуства ученика којима у класичном моделу школе није омогућено да се истински активирају и слободно развијају. Та активна партиципација требало би да представља први корак у „педагогији за ослобођење", која одбија да усваја перспективу наметнуту од стране доминантне културе и успева да избегне културну невидљивост и асимилацију (McLaren, 1995: 83).

Рад Ериха Фрома утицао је не само на Паула Фреиреа и бел хукс, већ и на још двојицу његових савременика значајних за овај рад: Ивана Илича и Александра Садерленда Нила. Иван Илич, првобитно католички свештеник, а касније следбеник теологије ослобођења, већи део живота провео је у Латинској Америци и најпознатији је по критици образовног система изнетој у књизи *Доле школе*. Оригинални наслов књиге је *Deschooling Society*, што би се могло превести као „рашколовавање друштва". Ту Илич излаже концепцију друштва ослобођеног традиционалне врсте школства. То би пре свега значило залагање за организације које се базирају на критеријумима који подржавају лични раст и развој, пре него пасивност и зависност од бирократских ауторитета:

> ... поустановљавање [институционализовање] вредности неизбежно има за последицу физичко загађење, друштвену поларизацију и психолошку немоћ: три димензије у процесу светске деградације и модернизоване беде. (...) Ми треба да истражујемо могућност коришћења технологије за стварање установа које ће служити личном, стваралачком и аутономном међуделовању, као и омогућити појаву вредности суштински неподложних контроли (Ilič, 1980: 5–6).

Књига *Доле школе* (1971) објављена је три године после Фреиреове књиге *Педагогија потлачених* и Илич у њој даје најсуштаственију критичку анализу дисоцијативне педагошке праксе:

> Школа хини да разбија знање на „предмете", да у ученике уграђује наставни програм начињен од тих монтажних делова, и да постигнут резултат оцењује према једној међународној лествици. Људи који се подвргавају аршину других за мерење њиховог личног развоја убрзо примењују исто мерило и на себе. Њима се више не мора показивати где им је место, јер сами налазе додељене им прегратке (...) Људи скројени у

школи пуштају да им неизмерно искуство измакне из руку. За њих, оно што се не да мерити постаје нешто другоразредно, претеће (Ilič, 1980: 56–57).

Ми треба да истражујемо могућност коришћења технологије за стварање установа које ће служити личном, стваралачком и аутономном међуделовању, као и омогућити појаву вредности суштински неподложних контроли (Ilič, 1980: 5–6).

Илич оспорава намере савременог школства, зато што у њему уочава исте механизме колонизације којима се служила и још увек се служи званична црква. Он каже:

Школа је постала светска религија једног модернизованог пролетеријата, залуд обећавајући избављење убогима технолошког доба. Њу је прихватила национална држава, која све грађане врбује у наставни програм подељен на разреде ради стицања једне дипломе за другом на начин који није несличан ранијим обредима посвећивања и свештеничким унапређењима. Модерна држава је преузела дужност да спроведе пресуду својих просветних радника користећи у ту сврху добронамерне школске службенике чија је брига уредно похађање наставе и услови за запошљавање, готово као што су учинили шпански краљеви, који спровођаху пресуде својих теолога служећи се конкистадорима и инквизицијом (Ilič, 1980: 17–18).

Илич пореди наставнике са поповима, чији „скривени наставни програм школовања служи и богатима и сиромашнима као обред посвећивања у тајне једног потрошачког друштва усмереног на раст" (Ilič, 1980: 45–47). Он детаљно образлаже своје виђење западне концепције раста и успеха:

Није се једино образовање школовало; школовала се и сама друштвена стварност. (...) И богати и сиромашни зависе од школа и болница, које их воде кроз живот, изграђују им поглед на свет и одређују шта је исправно а шта не. У очима и једних и других, неодговорно је сам себе лечити, непоуздано бити самоук, а организовати живот заједнице када за то не плаћају они на власти представља облик агресије или субверзије. Обе скупине се с подозрењем односе према самосталном постигнућу, јер се уздају у установну обраду. (...) Бирократске структуре задужене за добробит народа тврде да имају професионални, политички и финансијски монопол над друштвеном уобразиљом, па постављају мерила за одређивање вредности и изводљивости било чега. (...) Чим једно друштво претвори основне потребе у захтеве за научно произведеним артиклима, сиромаштво се дефинише према мерилима која технократе могу по вољи мењати. Оно се тада односи на људе који су у неком важном погледу заостали за оглашаваним идеалом потрошње (Ilič, 1980: 7–8).

Сматра да школе нису „у стању да обезбеде околности које подстичу неспутану, истраживачку примену савладаних вештина" и упућује на стварну сврху образовања:

> ... Образовање намењено истраживачком и стваралачком коришћењу вештина не може се ослањати на увежбавање. Оно може да представља исход поучавања, али таквог поучавања које је, у основи, супротно увежбавању. Образовање се ослања (...) на критички наум свих оних који стваралачки користе сећања. Ослања се на изненађење изазвано неочекиваним питањем, које истраживачу и његовом партнеру отвара нова врата (Ilič, 1980: 26–27).

Илич подсећа да је Фреире због својих ставова од 1964. године био приморан да прелази из једног изгнанства у друго. У такву ситуацију довела га је жеља да истраје у образовању сељака, описмењавајући их како би постали способни да стварност узму у своје руке. По Иличу, нудио им је образовање које „словима обелодањује стварност и олакшава јој приступ као проблему" (Ilič, 1980: 28).

У поглављу „Професионални просветни радници", у оквиру шестог дела „Мреже за учење", јавља се алузија на Хакслија и његов „врли нови свет" диригован „добронамерним" институцијама и програмима (Illich, 1970: 103). По Иличу, деца су у стању да осете праву природу наводне добронамерности државних институција. Илич на самом почетку књиге, у првом, најчешће цитираном пасусу каже:

> Многи ученици, нарочито они сиромашни, интуитивно знају шта ће им школе пружити. У њима ће их школовати да бркају процес и суштину. Чим се ова разлика замагли, човек претпоставља да важи једна нова логика: што се нешто више обрађује, то ће се добити бољи резултати; или успех се постиже ескалацијом. На тај начин, ђака „школују" да брка наставу с учењем, прелазак у виши разред с образовањем, диплому са стручношћу, а течно изражавање са способношћу казивања нечег новог. Уобразиља [машта] му је „школована" да место вредности прихвата услуге. Лечење се брка са бригом о здрављу, социјални рад с бољим животом заједнице, полицијска заштита са сигурношћу, војна равнотежа с националном безбедношћу, јурњава за новцем с плодоносним радом. Дефиниција здравља, учења, достојанства, независности и стваралачког прегнућа своди се на делатност установа које тврде да служе њиховом остваривању, а њихово унапређење доведено је у зависност од доделе већих средстава за рад болница, школа и других агенција о којима је реч. У овим ћу огледима показати да поустановљавање [институционализовање] вредности неизбежно има за последицу физичко загађење, друштвену поларизацију и психолошку немоћ: три димензије у процесу светске деградације и модернизоване беде. (...) Ми треба да истражујемо могућност коришћења технологије за стварање установа

> које ће служити личном, стваралачком и аутономном међуделовању, као и омогућити појаву вредности суштински неподложних контроли (Ilič, 1980: 5–6).

Иличев противпредлог су „мреже за учење" у којима је образовање самодириговано и ослобођено од монопола нечијих туђих образовних уверења (Illich, 1970: 79–104). Сврха образовних мрежа је да обезбеде дијалошку ситуацију која даје подједнаке могућности и за учење и за подучавање (Ilič, 1980: 99). Они који желе да уче, сем информације коју добијају, размењују и критичке коментаре о спознајама до којих долазе. Ученик сам бира када ће и од кога ће учити, што је омогућено базом података оних који о одређеној области подучавају или би о тој области да уче, па може да дође и до формирања група за учење, заснованих на заједником интересовању.

Илич наводи школу као модел, али се његова критика односи и на друге институције потрошачког друштва: породицу, цркву, медије и војску (Illich, 1970) које функционишу по истим принципима. Нада се да ће његова анализа скривеног школског наставног програма учинити очигледном потребу за „рашколовавањем друштва" и осветлити аналогне процесе промена до који би требало да дође у здравству, политици, безбедности, вери, комуникацијама.

Као пример школе у којој се деца уче да спознају свет користећи све своје спознајне апарате (интелектуалне, емоционалне и моралне) послужиће школа Самерхил, у Сафоку у Енглеској, коју је 1921. године основао Шкотланђанин Александар Нил. Та школа и данас постоји. Нил је још један педагог који се противио индоктринацији коју државни образовни систем спроводи. Стање на универзитетима које је посећивао овај педагог коментарише на следећи начин:

> Када држим предавања на педагошким школама и универзитетима, често сам запањен недораслошћу тих младића и девојака накљуканих непотребним знањем. Они много знају, у дијалектици немају премца, умеју да цитирају класике, но о ставу према животу су многи од њих на нивоу новорођенчета. Они су били обучени да *знају* ствари, али им није било допуштено да осећају. Ти студенти су љубазни, пријатни и ревносни, али ту нешто недостаје: емоционални чинилац, моћ подређивања мисли осећањима. Причам им о свету који им је био и остао ускраћен. Уџбеници из којих уче немају везе са људским карактером, љубављу и самоопредељењем. И тако, систем тера даље по своме, настојећи да се само испуни наставне норме савлађивања градива из уџбеника, тера даље и раздваја главу од срца (Nil, 1990: 42).

Нил је указивао да државне школе производе послушнички менталитет код људи који је потребан за ропску службу институцијама система у

који треба да се уклапају. Намера школе је да спречи људе да открију праву природу механизама репресије којима су подвргнути и на којима систем почива (Neill, у: Bailey, 2013: XIV). Џејмс Тули, аутор увода биографије Александа Нила коју је написао Ричард Бејли (Bailey, 2013: XIV), каже да Нил у претходној изјави није на уму имао само немачке и италијанске државне школе које су „децу припремале за службу фашистичким државама", већ и капиталистичке државе „које су захтевале послушан и поводљив народ" (Bailey, 2013). Ричард Бејли наглашава да је Нил био свестан негативног утицај који су калвинистичке школе имале на своје ученике и њега самог, а посебно је био свестан негативног утицаја калвинистичког „инсистирања на порицању телесног, на давању важности интелекту, а не машти, као и на моралној обавези да се буде покоран" (Bailey, 2013: 9).

Ерих Фром је 1960. године, у предговору за прво издање Нилове књиге *Самерхил: Радикални приступ у одгоју деце*[18], истакао главне претпоставке на којима је Нил саградио своју школу, чији је основни принцип слобода и поштовање деце. Неуспех досадашњег јавног образовања Фром види у чињеници да су очигледан ауторитет и присила, коришћени у традиционалном образовању, и даље присутни, али претворени у такозвани аутономни ауторитет који подразумева манипулацију и скривену принуду, при чему обе врсте ауторитета угрожавају дететову слободу. Зато није чудно што се дете, ради одбране целовитости свога бића, буни[19] (Fromm, 1960: 6). Затим Фром образлаже принципе на којима почива Нилова педагогија која отелотворује прогресивистичко образовање. Те принципе конституише пре свега вера у неискварену доброту деце и њихову љубав неодвојиву од знатижеље и љубопитљивости. За Нила је, образлаже даље Фром, емоционална интелигенција једнако важна као и когнитивна интелигенција. Иако се на дисциплини у Ниловој школи не инсистира, прави се разлика између слободе и анархије, јер слобода не значи и дозволу за нарушавање и угрожавање туђег живота (Fromm, 1960: 7–8).

У уводу своје књиге Александар Нил говори о школи Самерхил као о месту где се лечи несрећно дете које није само по себи такво, већ га је таквим учинила ментална „обрада" код куће (Nil, 1990: 17). Он се усуђује да јавно каже да сва мржња, сви злочини, потичу управо од незадовољства и туге који настају услед дубоког неразумевања. Примери које Нил наводи показују изопаченост друштва, а не изопаченост деце. А деца се охрабрују

[18] Значајно је поменути да је књига Александра Нила, за коју је Ерих Фром писао предговор, у XXI веку у Србији доживела чак четири издања (2003, 2009, 2011. и 2013. године).

[19] Доступно на: www.gyanpedia.in/Portals/0/Toys%20from%20Trash/Resources/books/summerhill.pdf.

да кажу своје мишљење и пре свега да га имају, посебно ако се оно тиче свакодневних ситуација у којима се налазе. Деца се наводе да коментаришу преступе које су сами направили, чиме се уче демократији, солидарности, поштовању туђе личности... У другом делу књиге Нил жигоше савремени модел васпитања заснован на забранама, казнама, присили и одрицању љубави. У таквим начинима опхођења према деци, упозорава он као и бел хукс касније, рађа се Фромово некрофилно друштво. Тако одгојену децу Нил зове неслободна и *anti life* деца. Децу у коју родитељи верују, и чији емотивни развој подстичу, Нил назива *pro life*. Таква деца се лако отарасе нездравих инхибиција које им намећу други, јер је и њихов интелект одгајан у здравој средини, на здрав начин, и лако распознаје намере да се укроти. Нилов закључак указује на трагичан исход патријархалног васпитања заснованог на страху који осакаћује дечју психу.

Важност Александра Нила лежи у чињеници да је он, као педагог и учитељ који је непосредно радио с децом, искорачио из система и отворио сопствену школу утемељену на сопственим педагошким назорима. Радећи кроз школу Самерхил, видни облик алтернативног образовања, Нил је својим примером желео да дискредитује и укине постојеће званично образовање. На одређени начин, школа Самерхил је била визија оног „института за креативну неприлагођеност" о којој је сањао Мартин Лутер Кинг, направљена са идејом да се најбоље руши оно што је деструктивно и старо. Нил даје бољу алтернативу, коју сви могу да виде и, поредећи два модела, могу да пригрле и изаберу, зато што схватају њене предности. Нил говори и о стандардном образовању:

> Држим да је циљ живота пронаћи срећу, што значи оно што вас занима. Образовање би требало да буде припрема за живот. Наша култура у томе није имала много успеха. Наше образовање, политика и економија воде ка рату. Наша медицина није изашла на крај са болешћу. Наша религија није успела да искорени пљачку и искоришћавање. Наш самохвалисави хуманизам још увек допушта јавном мњењу да одобрава један варварски спорт – лов. Коло времена доноси напредак само у области технике – медија и телевизије, електронике и млазних авиона. Прете нови светски ратови, јер је друштвена свест још увек примитивна.
>
> Ако се још осећамо способним за преиспитивање, поставимо неколико шкакљивих питања. Зашто човек, по свему судећи, више болује од разних болести него животиње? Зашто човек осећа мржњу и убија у рату, док животиње то не чине? Зашто је број оболелих од рака све већи? Зашто има толико самоубистава и толико патолошких сексуалних злочина? Зашто постоји облик мржње који се зове антисемитизам? Зашто су црнци предмет мржње и линчовања? Чему клеветање и пакост? Зашто је секс скаредна, недолична шала? Зашто је дете рођено

изван брака друштвено анатемисано? Зашто религије у којима већ одавно не постоје љубав, нада и милосрђе, и даље опстају? Зашто, зашто – хиљаду зашто упућених на рачун наше цивилизоване узвишености!

Постављам ова питања јер сам по професији наставник, дакле неко ко се бави младим људима. Постављам их јер су питања која наставници обично постављају без икаквог значаја и односе се на школске предмете. (...)

Колико је наше образовање истинско стваралаштво, истински изражавање себе? (Nil, 1990: 40–41).

Сви поменути аутори покушавају да истраже корене људске деструктивности и долазе до закључка да деструктивност подстичу, а креативност строго контролишу и преусмеравају културе чији је циљ и идеолошка основа потреба за доминацијом над другима, супротно начелима солидарности и сарадње, што су биле одлике мирних матрифокалних заједница[20]. О важности успостављања концепције образовања која ће инсистирати на живој машти и моралним вредностима и истинском, а не наметнутом „моралном" закону, говори и писмо човека који је преживео Холокауст, упућено наставницима и објављено у књизи Клајва Харбера *Schoolong as Violence: How Schools Harm Pupils and Societies* (Школство као насиље: Како школе шкоде ученицима и друштвима):

Драги наставници,

Преживео сам концентрациони логор. Моје очи су виделе оно што ниједан човек не треба да види. Моје очи су гледале гасне коморе које граде школовани инжењери, децу коју трују школовани лекари, одојчад коју убијају школоване медицинске сестре, мајке и бебе које стрељају гимназијалци. Због тога немам поверење у образовање. Оно што захтевам је да децу учините хуманијом. Ваш труд никада не сме да произведе учена чудовишта, квалификоване психопате, образоване Ајхмане. Читање, писање и рачунање су важни једино ако помажу да деца постану хуманија (Harber, 1984: 16).

Треба скренути пажњу и на тенденцију ка рационализовању, којој су склоне тоталитаристичке педагогије, а против којих се апелује у наведеном писму. Постојање фрустрација код младих конзервативно друштво не жели да протумачи као знак упозорења да је нешто у цивилизацији проблематично и да захтева промену. Бранећи се од било каквог критичког преиспитивања, конзервативно друштво се опредељује за једну другу стратегију – фрустрације код младих (до којих долази због осећања осујећености и спутаности), конзервативна друштва покушавају да нормализују и универза-

[20] О прогонима антрополога који су истраживали и указивали на предност заједница заснованих на матрифокалној матрици, говори доктор Ешли Монтегје.

лизују, односно да прикажу као неизбежан процес одрастања који нема алтернативу. Оваквом универзализовању последица погрешних педагогија супротставили су се почетком XX века Франц Боас и његове ученице, посебно Маргарет Мид, истичући да модел западне цивилизације, са свим последицама на децу које тај модел има, не може да се припише и осталим људским заједницама без претходног научног проверавања. Истраживања Маргарет Мид на Самои поткрепила су критичко мишљење да у западном друштву долази до сукоба између дечјег осећаја за правично и за правду и моралних закона по којима се очекује да деца живе. Овај рад је, у оквиру такве историје и такве традиције, идентификовао опозициону, слободарску педагогију која се, упркос вековним притисцима, као „река понорница", упорно и незадрживо појављује у људској историји. Разликује се од званичне педагогије зато што у пракси, а не само на речима, вреднује мир, светост живота, поштује достојанство човека и у личности детета, негује његове природне склоности, инсистира на плурализму идеја и бори се против једноумља, против једне доминантне (силом наметнуте) културне парадигме. Рад показује да борба за ослобођење човековог ума и људских потенцијала од деструктивних учења није спорадична, већ представља традицију која не успева да постане доминантна, али и даље кроз историју представља ослонац хуманог и осмишљеног креативног живота.

ЗАКЉУЧАК

Да би се смањио видно присутан јаз између ученика и наставника у савременом школству, неопходно је пратити упутства педагога који су овај проблем идентификовали и разматрали у ширем друштвеном контексту. Као прво, треба се лишити дискриминаторног концепта и хијерархијске парадигме доминације ученик – наставник, како су нас на то упозоравали Фреире и његови ученици хукс и Макларен. Наставник би требало да буде партнер на часу који допушта ученицима да пре свега слободно искажу своје мишљење. Мишљење ученика је прво које се треба чути о неком проблему. На тај начин наставник стиче увид у ниво знања ученика, али стиче и прилику да научи нешто од својих ученика. Такође, ученике треба свесно подстицати на критички став о етичким претпоставкама извесног проблема. Као друго, наставник би требало да буде модератор на часу тако што ће допустити ученицима да међусобно допуњују своја знања, уместо да им он знање сервира као *a priori*. У одељењу, а и шире, треба створити мреже учења, попут оних које је саветовао Илич, где ће ученици који имају иста интересовања учити једни од других, радећи на истим пројектима и истраживачким радовима. И као најважнију, трећу ставку, савремено школство

би требало да размотри ставове Александра Нила о постојању школства које никога неће присиљавати на учење, већ ће омогућавати спонтани и природни развој интересовања за науком и сазнавањем света који нас окружује, према потребама сваког појединца. То би значило да ученици сами могу да бирају и одређују себи предмете које ће учити и време када ће то чинити, баш као и у школи Самерхил, која и данас постоји и коју води Нилова кћи Зои. Из свега наведеног може се закључити да се са веома мало средстава може створити школа у коју ће радо ићи и ученици и наставници, уколико пре свега посао наставника обављају емпатични људи који верују у потенцијал својих ученика и који ће знати да искорите њихову креативност и машту.

Литература

Althusser, L. (2006). Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). In: *The Anthropology of the State a Reader* (Eds. A. Sharma and A. Gupta). Oxford: Blackwell Publishing.

Bailey, R. (2013). *A. S. Neill*. London, New York: Blommsbury Publishing Plc.

Bragg, M. (2003). *The Adventure of English*. Retrived December 18, 2013 from www.youtube.com/watch?v=kfgons95HnA.

Wallace, N. (2007). *Writing as transgression*. Retrived May 3, 2014 from www.playwrightsfoundation.org/images/previous%20teachers/at_jan08_transgressionFINAL.pdf.

Volter (1992). *Filozofska pisma.* Beograd: Moderna; Grafopublik.

Gottlieb, A. (2002). *The Dream of Reason*: *A History of Philosophy from the Greeks to the Renaissance.* New York: W. W. Norton & Company.

Greer, G. (2010). *Winifred Mercier Public Lecture*. Retrived June 16, 2014 from www.google.rs/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie= UTF-8#q=germaine+greer+winifred+public+lecture.

Illich, I. (1970). *Deschooling Society*. Retrived May 12, 2013 from www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html.

Ilič, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: BIGZ.

McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*: *Oppositional Politics in a Postmodern Era*. New York: Routledge.

Neill, A. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing.* Retrived August 5, 2010 from www.scribd.com/doc/5081386/summerhill.

Nil, A. (1990). *Slobodna deca Samerhila*. Beograd: BIGZ.

Noble, S. (2010). *Human Resources*. Retrived May 26, 2012 from www.documentarystream.com/human-resources-social-engineering-in-the-20th-century/.

Пејгелс, Е. (1981). *Гностичка јеванђеља*. Београд: Рад.

Perlman, F. (2009). *Protiv Levijatana, protiv njegove priče*! Beograd: Utopia.

Staff, P. T. (1996). *How to make moneymaker*. Retrived December 18, 2013 from www.psychologytoday.com/articles/199603/how-make-moneymaker.

Суходолски, Б. (1972). *Модерна филозофија човека*. Београд: Нолит.

Суходолски, Б. (1974). *Три педагогије*. Београд: Дуга.

Frye, N. (2000). *Northrop Frye's Writings on Education* (Eds. G. French, J. O'Grady).Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Opressed*. London: Penguin Books.

Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraz.

Fromm, E. (1960). Foreword. In: *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (Ed. A. Neill). Retrived August 5, 2010 from www.scribd.com/doc/5081386/summerhill and <http://gyanpedia.in /Portals/0/Toys%20from%20Trash/Resources/books/summerhill.pdf.

Hamillton, E. (1962). *Witness To The Truth Christ And His Interpreters*. New York: The Norton Library.

Harber, C. (1984). *Schoolong as Violence*: *How Schools Harm Pupils and Societies.* New York: Taylor and Frances.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress*: *Education as the Practice of Freedom*. London: Routledge.

hooks, b. (2004). *The Will to Change*: *Men*, *Masculinity*, *and Love*. New York: Atria books.

Chomsky, N. (2004). *Chomsky on* (*Mis*)*Education* (Ed. D. Macedo). New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Ivana B. Bančević Pejović
Primary School "Jovan Jovanović Zmaj", Svilajnac

REVOLUTIONARY PEDAGOGICAL EXPERIMENTS IN THE 20TH AND 21ST CENTURY

Summary

The need for alternative school systems has existed as long as official education. It arises from dissatisfaction with official education whose primary goal, as many theoreticians presented in this paper thought, is to transfer a value system

on which the community and government are based and through which they reproduce. According to them, education should encourage a free creative process. The paper puts education in a broader historical and metaphysical context, i.e. analyses it side by side with socio-political circumstances. To emphasise the need for revolutionary pedagogical experiments, we need to highlight the consequences of the aforementioned opposite pedagogical practices. For the sake of recognition, two paradigms on which the attitudes toward the education type are based will be metaphorically named matrifocally and patrifocally-oriented education.

Keywords: *education*, *critical pedagogy*, *humanistic pedagogy*, *totalitarian pedagogy*, *matrifocal and patrifocal society*, *creativity*, *revolution*.

Ivana B. Bančević Pejović
Grundschule „Jovan Jovanović Zmaj“ Svilajnac

WERTVOLLE GRUNDLAGEN ALTERNATIVER PÄDAGOGISCHER MODELLE IM ZWANZIGSTEN UND EINUNDZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT

Zusammenfassung

Den Bedarf an alternativen Schulsystemen gibt es seit es auch formale Ausbildung gibt. Er beruht auf der Unzufriedenheit mit der offiziellen Ausbildung, die, wie viele in diesem Artikel dargestellte Denker meinten, als das vorrangige Ziel ein Wertsystem hat, auf dem die soziale Ordnung beruht und durch das sie reproduziert wird. Ihrer Meinung nach sollte Ausbildung im Gegenteil einen ungelösten kreativen Prozess auffördern. Dieser Artikel stellt Ausbildung in einen größeren historischen und metaphysischen Kontext, bzw. beobachtet sie in Verbindung mit sozio-politischen Umständen. Um die Notwendigkeit revolutionärer pädagogischer Experimente zu betonen, müssen die Konsequenzen der oben genannten pädagogischen Praktiken geklärt werden. Um die Erkennung zu erleichtern, werden die beiden Paradigmen, auf denen die Einstellungen auf der Art der Ausbildung basieren, metaphorisch als matrifokal und patrifokal orientierte Ausbildung bezeichnet.

Schlüsselwörter: *Ausbildung*, *kritische Pädagogik*, *humanistische Pädagogik*, *totalitaristische Pädagogik*, *matrifokale und patrifokale Gesellschaft*, *Kreativität*, *Revolution*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.134(497.11)
Стручни чланак • 435–446
Примљен: 6.6.2017.
Прихваћен: 12.8.2017.

Наташа Д. Ћирић
Основна школа „Чегар”, Ниш

МЕТОДОЛОШКО ОБРАЗОВАЊЕ НАСТАВНИКА КАО ЈЕДАН ОД ПОКАЗАТЕЉА РЕФЛЕКСИВНЕ ПРАКСЕ

Резиме: У данашње време, за наставниково познавање васпитно--образовног процеса није довољно знање из дидактике, већ је потребно и знање из области истраживачког рада. Само тако наставник може да испита и критички сагледа сопствени рад како би га унапредио. Већа професионална култура, сарадња, веће лично ангажовање, активно учешће, све су то особине које од наставника стварају критичко-рефлексивног практичара спремног да правовремено сагледа, промени и коригује сопствену васпитно-образовну праксу. Циљ овог истраживања био је да се сагледају методолошка писменост и рефлексивност наставника. Резултати су показали да наставници обухваћени истраживањем сматрају да поседују потребна методолошка знања која примењују у пракси, схватају значај рефлексије и подстичу је у пракси.

Кључне речи: *методолошко образовање*, *рефлексивна пракса*, *истраживање*, *васпитно-образовна пракса*, *стручно усавршавање*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Значај методолошког образовања наставника за васпитно--образовну праксу

Васпитно-образовне институције у XXI веку постају заједнице које уче (Stoll, Fink, 2000), као и друштво знања. Савремена настава захтева развијање критичке свести и наставника и ученика, и доприноси развијању креативног и критичког мишљења. Међутим, иницијално образовање наставника не може им обезбедити сва знања и умења која су им потребна да би се носили са различитим аспектима своје професије у друштву које

се убрзано мења (The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns, 2004). Стручност наставника јесте претпоставка успешне рефлексивне праксе. Она подразумева „квалитет и ниво усвојености стручних знања којима наставник располаже и која користи у свом раду" (Јовановић, 2017: 127). Наставници, кроз рад на усвајању нових знања, морају сами да одговоре свим изазовима друштвених промена, да „доскоче" друштву знања, активно учествују у том друштву и припреме ученике за доживотно учење, како би и сами били актери целоживотног учења. Они непрекидно морају да промишљају и преиспитују процес учења и наставе, морају да постану рефлексивни наставници (Pollard, 2005). Тако наставник постаје кључни параметар квалитетног образовања.

У школи усмереној на промене наставници више не могу бити само корисници резултата истраживања, која најчешће спроводе професионални истраживачи већ морају постати активни учесници у истраживањима и проучавањима. Наставници треба да преузимају активну улогу у школским истраживањима, и тако постају рефлексивни практичари, односно наставници истраживачи. Од њих се очекује да свесно мењају услове под којима се истраживања одвијају јер они више нису вредносно неутрални експерти већ равноправни учесници. Наставник мора бити практичар и теоретичар праксе и мора бити оријентисан на доживотно образовање. Слободно се може рећи да је он алтернатива традиционалном практичару јер има промењен концептуални и методолошки приступ пракси (Максимовић, 2011). У зависности од нивоа усвојености методолошких знања и овладаности технологијом педагошких истраживања, наставници могу самостално или као сарадници истраживачких тимова реализовати различите врсте истраживања у настави и школи. Највише могућности за то имају на плану остваривања малих и акционих истраживања. Међутим, педагошка литература указује да без методолошких знања није могуће спроводити ниједно педагошко истраживање које претендује да има карактер научности. Нужна претпоставка за реализацију научно-истраживачких педагошких пројеката јесте поседовање одговарајуће методолошке културе која, према Јовановићу, обухвата „умеће анализирања педагошке стварности (појава, односа, ситуација, система, субјеката), способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања, стваралачку примену одређених теоријских поставки у конструисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе" (Јовановић, 2003: 212). Известан број наставника у школама који по ужој струци нису педагози, у жељи да унапреде и иновирају свој васпитно-образовни рад, бави се одређеним педагошким истраживањима. Посебно треба истаћи да је у последње време став према педагошким

истраживањима практичара измењен. Кундачина и Банђур наводе: „Доста дуго се сматрало да практичари (васпитачи у предшколским установама, учитељи, наставници и др.) представљају само „потрошаче" резултата научних педагошких истраживања, да они сами не могу бити ти који самостално истражују и долазе до вредних и теоријских и практичних педагошких сазнања" (Кундачина и Банђур, 2004: 11). Мора се нагласити да методолошки и статистички поступци и поступци мерења постају конститутивни параметри у истраживању педагошких феномена у области образовања и васпитања. У таквим околностима, наставнику практичару потребна су теоријска знања, практична оспособљеност и истраживачко искуство за истраживање властите праксе. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност наставника не подразумевају само теоријска, методолошка и статистичка знања и знања мерења, већ подразумевају и знања за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких поступака, као и знања за интерпретацију срећених и обрађених података истраживања и презентовање резултата (Кундачина, 2003: 221–235).

ПОЈАМ РЕФЛЕКСИВНОГ ПРАКТИЧАРА

При дефинисању појма рефлексивног практичара постоји опасност од преуског, али и од прешироког дефинисања. „Управо избегавање критика упућених преуским схватањима значи и тешкоћу да се појму уопште одреде границе и да се пронађе специфичност рефлексивног практичара" (Радуловић, 2011).

Сматра се да рефлексивно размишљање подстиче критичко размишљање. Критичко размишљање обухвата широк спектар вештина размишљања које воде до жељених резултата, а рефлексивно размишљање помаже да се ове мисаоне вештине интегришу тако што помажу при расуђивању (Shermis, 1999). У том смислу, наставник као рефлексивни практичар треба да буде:

– истраживач сопствене праксе;
– актер и креатор сопственог развоја и целоживотног учења;
– да самостално одлучује о сопственој пракси и њеном развоју;
– да поседује способност за тимски рад и негује сарадњу;
– да поред когнитивних, поседује и интуитивне способности;
– да запази, дефинише и решава проблем.

Наставник постаје рефлексивни практичар тек кад све напоменуте одлике јединствено почну да бивају изражене у једном наставнику. „То значи да се о рефлексивној пракси може говорити као о тежњи, и као о

процесу приближавања постављеном циљу" (Радуловић, 2011: 107). Потребно је систематски радити на грађењу професије наставника и образовања за њу. Рефлексивна пракса треба да буде темељ педагошких промена, а то може бити само ако је академски, теоријски и практично заснована.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У теоријском делу је већ указано да је за рефлексивну праксу неопходно поседовање методолошког знања, али је потребно утврдити и шта наставници мисле о томе. *Предмет истраживања* био је сагледавање ставова наставника о значају методолошког образовања за рефлексивну праксу.

Општи циљ овог истраживања можемо сагледати кроз: а) теоријски циљ – самопроцена наставника о томе да ли поседују и примењују знања из методологије у развијању и подстицању рефлексије; б) сазнајни циљ – истражити да ли постоји интерес и жеља наставника за сазнањима о савременим методолошким приступима и поступцима којима могу да унапређују свој рад и подстичу рефлексију.

Независне варијабле су године радног стажа наставника и универзитет на ком су завршили студије, а з*ависне варијабле* методолошко образовање наставника и знање о рефлексији.

Истраживање је спроведено у току школске 2015/2016. године. Популацију овог истраживања чинили су наставници основних и средњих школа. Узорак истраживања чинила су 172 наставника (ОШ „Чегар", Ниш – 60 наставника, ОШ „Добрила Стамболић", Сврљиг – 55 наставника; групе просветних радника на интернету – 57 наставника). Истраживање је било анонимно, како би се избегло давање пожељних одговора и како би се подстакла искреност у одговорима.

Табела 1. *Структура узорка наставника по радном стажу*

Године радног стажа	f	%
до 10	24	14,0
од 11 до 20	87	50,6
21 и више	61	35,5
Укупно	172	100,0

У Табели 1 може се видети да су наставници подељени у три категорије, у зависности од година радног стажа.

Табела 2. *Универзитет на ком су наставници завршили студије*

Универзитет на ком су завршили студије	f	%
Ниш	147	85,47
Београд	12	6,98
Приштина	7	4,07
Крагујевац	3	1,74
Нови Сад	2	1,16
Сарајево	1	0,58
Укупно	172	100,00

Подаци о универзитетима на којима су испитаници завршили студије приказан је у Табели 2. Највише испитаника завршило је студије на Универзитету у Нишу, потом на универзитетима у Београду, Приштини, Крагујевцу и Новом Саду, а свега један испитаник завршио је студије на Сарајевском универзитету.

У истраживању смо користили дескриптивну методу, уз технику скалирања. Истраживање је спроведено помоћу новоконструисане скале Ликертовог типа од 5 степени. Пред испитанике је постављен захтев да искажу степен слагања са појединoм честицом (тврдњом), избором једне од могућности: 1 – потпуно се слажем, 2 – углавном се слажем, 3 – делимично се слажем, 4 – углавном се не слажем, 5 – уопште се не слажем.

Како би се избегла тенденција давања сличних одговора, део скале је изражен у потврдном облику (пример: *Оспособљен/а сам да самостално или тимски планирам и спроведем истраживање у циљу унапређивања васпитно-образовне праксе*), а део питања у одричном облику (пример: *Нисам довољно упознат/а са статистичком обрадом података и зато тај посао препуштам педагогу или психологу*).

Од статистичких поступака коришћена је дескриптивна статистика (фреквенце и проценти), аритметичка средина (M), стандардна девијација (SD) и анализа варијансе (ANOVA).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Овим истраживањем желели смо да испитамо да ли наставници сматрају да су методолошки образовани за обављање рефлексивне праксе и да ли себе сматрају рефлексивним практичарима. Такође, желели смо да истражимо колико је наставницима значајно да се методолошки стално усавршавају, јер је методолошко образовање неминовно повезано са

рефлексијом. Проверу метријских карактеристика петостепене скале вршили смо Кронбаховим алфа тестом. Арбитрарна граница изнад које би се тест могао сматрати поузданим јесте вредност алфа коефицијента изнад 0,7, при чему смо добили да алфа коефицијент износи 0,722. Тиме смо потврдили поузданост и унутрашњу сагласност на овом узорку. Будући да је инструмент конструисан за потребе истраживања, применили смо факторску анализу. За факторску анализу веома је битно да варијабле које су укључене у анализу међусобно буду у значајној корелацији. Да бисмо проверили да ли су подаци одговарајући за анализу, потребно је да Кајзер-Мајер-Олкинов (KMO) тест буде већи од 0,3, а да је вредност Бартлетовог теста 0,05 или мања. Статистичком обрадом података добили смо вредност KMO теста 0,822, а Бартлетов тест показује да је вредност статистички значајна и износи p = 0,00, те да можемо потврдити да је факторска анализа оправдана. Факторском анализом са Вирамакс ротацијом издвојени су фактори; коришћен је критеријум карактеристичног корена већим од један и заједно објашњавају 68,1% укупне варијансе. У нашој анализи се показује да је најоптималније задржати шест фактора ради даље статистичке обраде података. Издвојени фактори су: статистичка писменост, отвореност за иновације, примена резултат истраживања, истраживачки рад, спремност за усавршавање, прихватање савета и критике. Сваки задатак, односно фактор, садржи по три честице, што значи да скала садржи укупно осамнаест честица. Да бисмо увидели који од фактора је најзаступљенији код наставника, користили смо дескриптивну статистику (аритемтичка средина, стандардна девијација). За утврђивање односа између година радног стажа и универзитета на ком су завршили студије у односу на издвојене факторе користили смо анализу варијансе (ANOVA).

Табела 3. *Заступљеност издвојених фактора*

Фактори	N	M	SD
Статистичка писменост	172	4,33	0,75
Отвореност за иновације	172	3,73	0,88
Примена резултата истраживања	172	3,50	1,02
Истраживачки рад	172	3,43	1,12
Спремност за усавршавање	172	2,88	0,98
Прихватање савета и критике	172	1,17	0,42

Дескриптивна статистика нам је омогућила да увидимо заступљеност понуђених фактора код испитаних наставника. На основу рангиране супскале приказане у Табели 3, можемо уочити да су највише изражене писменост (M = 4,33) и отвореност за иновације (M = 3,73), док су примена резултата истраживања (M = 3,5) и истраживачки рад (M = 3,43) готово

подједнако заступљени. На претпоследњем месту по заступљености налази се спремност за усавршавање (M = 2,88), а на последњем прихватање савета и критика (M = 1,17).

Анализом варијансе (ANOVA) утврђено је да за године радног стажа не постоји статистички значајна разлика. Можемо закључити да године радног стажа нису повезане са издвојеним факторима, што је приказано у Табели 4.

Табела 4. *Анализа варијансе фактора скале у односу на године радног стажа*

Фактори	Године радног стажа	N	M	SD	F	p
Прихватање савета и критике	11 до 20	85	1,19	0,48		
	21 и више	62	1,14	0,29		
	1 до 10	25	1,20	0,49		
	Укупно	172	1,17	0,42	0,52	0,59
Примена резултата истраживања	11 до 20	85	3,54	1,04		
	21 и више	62	3,47	1,06		
	1 до 10	25	3,42	0,92		
	Укупно	172	3,50	1,02	0,12	0,89
Спремност за усавршавање	11 до 20	85	2,91	0,95		
	21 и више	62	2,89	0,98		
	1 до 10	25	2,79	1,08		
	Укупно	172	2,88	0,98	0,26	0,77
Статистичка писменост	11 до 20	85	4,22	0,80		
	21 и више	62	4,43	0,61		
	1 до 10	25	4,45	0,82		
	Укупно	172	4,33	0,75	2,01	0,14
Отвореност за иновације	11 до 20	85	3,65	0,90		
	21 и више	62	3,82	0,75		
	1 до 10	25	3,81	1,07		
	Укупно	172	3,73	0,88	0,85	0,43
Истраживачки рад	11 до 20	85	3,28	1,11		
	21 и више	62	3,60	1,02		
	1 до 10	25	3,52	1,34		
	Укупно	172	3,43	1,12	1,92	0,15

Ови резултати су веома охрабрујући јер можемо да закључимо да постоји подједнака спремност на усавршавање, отвореност ка иновацијама и прихватање критика и савета, како код млађих, тако и код старијих рад-

ника. Ово казује да су старији наставници ослобођени сујете и спремни да уче без обзира на своје велико искуство и знање.

Када говоримо о универзитетима на којима су испитаници завршили факултете, Табела 5 показује да су најотворенији за иновације наставници који су студије завршили на Приштинском (M = 4,28) и Београдском универзитету (4,25), а најмање наставници који су завршили студије на Универзитету у Крагујевцу. Поменуте карактеристике су статистички значајне ($F = 3{,}17$, $p < 0{,}01$). Статистичка значајност се, такође, јавља и код истраживачког рада наставника ($F = 2{,}24$, $p < 0{,}05$). За истраживачки рад најспремнији су наставници који су завршили студије на Београдском универзитету (M = 4,83), а најмање су спремни наставници који су завршили студије у Крагујевцу (M = 2,56).

Табела 5. *Анализа варијансе фактора скале у односу на универзитет*

Фактори	Универзитет на ком су завршили студије	N	M	SD	F	p
Прихватање савета и критике	Ниш	147	1,17	0,43		
	Београд	2	1,00	0,00		
	Приштина	3	1,22	0,38		
	Крагујевац	12	1,22	0,38		
	Нови Сад	1	2,00			
	Сарајево	7	1,00	0,00		
	Укупно	172	1,17	0,42	1,12	0,35
Примена резултата истраживања	Ниш	147	3,46	1,03		
	Београд	2	4,50	0,71		
	Приштина	3	3,00	1,73		
	Крагујевац	12	3,63	0,88		
	Нови Сад	1	3,00			
	Сарајево	7	4,14	0,69		
	Укупно	172	3,50	1,02	1,23	0,30
Спремност за усавршавање	Ниш	147	2,85	0,96		
	Београд	2	3,88	0,53		
	Приштина	3	2,33	0,72		
	Крагујевац	12	2,69	1,16		
	Нови Сад	1	4,25			
	Сарајево	7	3,61	0,73		
	Укупно	172	2,88	0,98	1,94	0,09
Статистичка писменост	Ниш	147	4,37	0,74		
	Београд	2	4,83	0,24		
	Приштина	3	4,22	0,38	1,54	0,18

	Крагујевац	12	3,83	0,82		
	Нови Сад	1	5,00			
	Сарајево	7	4,24	0,66		
	Укупно	172	4,33	0,75		
Отвореност за иновације	Ниш	147	3,77	0,87		
	Београд	2	4,25	0,12		
	Приштина	3	4,28	0,25		
	Крагујевац	12	2,86	0,85		
	Нови Сад	1	4,17			
	Сарајево	7	4,00	0,61		
	Укупно	172	3,73	0,88	3,17	0,01
Истраживачки рад	Ниш	147	3,46	1,11		
	Београд	2	4,83	0,24		
	Приштина	3	3,78	0,19		
	Крагујевац	12	2,56	1,17		
	Нови Сад	1	4,00			
	Сарајево	7	3,76	0,96		
	Укупно	172	3,43	1,12	2,45	0,04

Анализом статистички значајних резултата у Табели 5 видимо да су за истраживачки рад и за иновације најмање спремни наставници који су завршили неки од факултета Универзитета у Крагујевцу, а најспремнији су наставници који су завршили неки од факултета Београдског универзитета.

Даље уочавамо да је статистичка писменост, такође, најмања код наставника који су дипломирали на Универзитету у Крагујевцу, а највећа код наставника који су дипломирали на Новосадском универзитету. Спремност за усавршавање најмања је на Универзитету у Приштини, а највећа у Новом Саду. Ипак, примена резултата истраживања најмања је управо на универзитетима у Новом Саду и Приштини, а највећа у Београду. Критику најмање прихватају наставници који су завршили факултете у Београду и Сарајеву, а најбоље их прихватају наставници који су завршили факултет на Универзитету у Новом Саду. Набројани фактори нису статистички значајни, те нећемо додатно анализирати приказане односе јер не можемо из њих изводити закључак.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад је резултат истраживања које је делом спроведено у основним школама у Нишу и околини, а другим делом преко интернета, на групама просветних радника. Циљ истраживања је био да се самопроценом

наставника утврди поседовање и примена методолошких знања у подстицању рефлексије у настави, као и развијање интереса наставника за сазнањима о савременим методолошким поступцима којима могу унапредити свој рад и подстицати сопствену рефлексивност.

У истраживању су учествовала 172 наставника. Они су дипломирали на различитим универзитетима у Србији и Босни и Херцеговини и разликовали су се по годинама радног стажа. Претпоставили смо да не постоје значајне разлике у односу на године радног стажа и поседовања и примене методолошких знања, што је истраживање и потврдило кроз све факторе истраживања. Наиме, сви наставници сматрају да су оспособљени за истраживачки рад, да поседују одговарајућу статистичку писменост, да прате научна истраживања и користе резултате тих истраживања. Наставници су се изјаснили да спроводе истраживања у школи и да самостално обрађују резултате ручно или програмом СПСС.

У односу на године радног стажа и подстицање рефлексивности у настави, није утврђена разлика. Сви наставници сматрају да су отворени за прихватање савета и критика и за иновације. Сви су подједнако спремни на усавршавање, без обзира на радни стаж. Ова чињеница се може тумачити и у позитивном и у негативном контексту. У начелу, подједнака заинтересованост јесте добра јер су на усавршавање спремни и наставници који имају више од 21 године стажа, без обзира на то што имају довољно искуства и довољно знања за рад. Они сматрају да и даље имају шта да науче и да могу да поправе васпитно-образовну праксу. С друге стране, помало брине што спремност на усавршавање није значајно већа код млађих наставника јер су они ти који тек треба да уче.

Разлоге за овакве резултате можемо тражити у томе што је методолошко образовање последњих деценија много заступљеније на наставничким факултетима него раније, па старији наставници сматрају да им је потребно додатно усавршавање, а млађи сматрају да су у том смислу едукованији. У вези са овом претпоставком, јављају се питања која треба истраживати у наредном периоду: да ли је методолошко образовање довољно заступљено кроз семинаре за стручно усавршавање и колико би такви семинари били значајни. Уједно се мора разматрати и колика је финансијска могућност наших наставника да самостално бирају програме и правце у којима се желе усавршавати, или им то намећу школа и Министарство. Ако ова питања узмемо у обзир, онда се можда може пронаћи и одговор на уочену разлику у спремности на усавршавање у односу на године. Спремност на усавршавање може помоћи да се, најпре, идентификују реалне потребе наставника када је реч о развоју савремених компетенција, а потом да се приступи систематичном едуковању и усавршавању у оним подручјима у којима се

појавила потреба (у тзв. ризик-подручјима). До тада, помоћ наставницима могу пружити стручни сарадници у школама (педагози и психолози). Они у самом колективу могу едуковати наставнике како да планирају и реализују различита акциона истраживања и како да примене добијене резултате да би унапредили непосредну наставну праксу.

На основу добијених резултата, као конкретан закључак овог истраживања можемо рећи да наставници обухваћени истраживањем сматрају да поседују потребна методолошка знања која примењују у пракси, да су у већини спремни на усавршавање, да схватају значај рефлексије и подстичу је у пракси.

Литература

Јовановић, Б. (2003). *Педагошко мишљење и методолошка култура наставника*. Ужице: Учитељски факултет.

Јовановић, М. (2017). *Описно оцењивање у теорији и пракси*. Ниш: Филозофски факултет.

Кундачина, М.; Банђур, В. (2004). *Акционо истраживање у школи: наставници као истраживачи*. Ужице: Учитељски факултет.

Кундачина, М. (2003). Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља. *Зборник радова*, 221–235. Ужице: Учитељски факултет.

Максимовић, Ј. (2011). Утицај методолошке културе наставника на школу и образовање. *Педагошка стварност*, 5–6, 548–557.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

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

Shermis, S. S. (1999*). Reflective thought, critical thinking*. Retrived on 12. 6. 2017. from http://www.indiana.edu/`eric_rec/ieo/digests/d143.html

Nataša D. Ćirić
Primary School "Čegar", Niš

METHODOLOGICAL TEACHER EDUCATION AS AN INDICATOR OF THE REFLECTIVE PRACTICE

Summary

Teacher's knowledge of the teaching process doesn't only involve the knowledge of didactics nowadays, but also knowledge in the field of scientific research so the teacher would be able to examine, critically analyze and evaluate his/her own practice for the purpose of improving it. This should inevitably lead to improved professional culture, personal engagement, cooperation, active participation and create a critically and reflectively-oriented practitioner that will be able to timely review, correct and modify his teaching practice. The objective of this research was to analyze the methodological literacy and reflection of teachers. The results show that teachers who participated in the sample believe that they possess the necessary methodological knowledge and implement it in practice, as well as that they understand the importance of reflection and encourage its application in practice.

Keywords: *methodological education*, *reflective practice*, *research*, *teaching practice*, *professional development*.

Nataša D. Ćirić
Grundschule „Čegar" Niš

METHODOLOGISCHE AUSBILDUNG DER LEHRER ALS EINE DER ANZEIGEN DER REFLEXIVEN PRAXIS

Zusammenfassung

Das Wissen des Lehrers über den Ausbildungsprozess bedeutet heute nicht nur die Kenntnisse der Didaktik, sondern auch des Bereichs der Forschungsarbeit, damit der Lehrer seine eigene Arbeit untersuchen, kritisch einsehen und bewerten kann, um sie auch verbessern zu können. Die Forschungsarbeiten bringen zu einer größeren beruflichen Kultur, beruflichem Engagement, Kooperation, und aktiver Teilnahme bei und führen zu einem kritisch-reflexiven Praktiker, der in der Lage ist, seine eigene Ausbildungspraxis rechtzeitig zu überprüfen, zu ändern und zu korrigieren. Ziel dieser Forschung war, die methodische Kompetenz und Reflexion der Lehrer einzusehen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die an der Forschung beteiligten Lehrer die notwendigen methodologischen Kenntnisse besitzen, verwenden ihre Kenntnisse in der Praxis, verstehen die Bedeutung der Reflexion und fördern sie in ihrer Praxis.

Schlüsselwörter: *methodische Ausbildung*, *reflexive Praxis*, *Forschung*, *Ausbildungspraxis*, *Fortbildung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.13/.14
Прегледни чланак • 447–456
Примљен: 10.9.2017.
Прихваћен: 21.9.2017.

Melida F. Župljanin
Osnovna škola „Bratstvo”, Novi Pazar

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Rezime: Jedna od definicija kompetencija jeste da one predstavljaju kombinaciju znanja, veština, stavova i vrednosti koje omogućuju pojedincu aktivno i efikasno delovanje u određenoj situaciji, odnosno svojoj struci. Nastavnik ima ključnu ulogu u realizaciji nastavnog procesa i ličnom razvoju učenika i zato je njegova stalna obaveza da izgrađuje vlastite kompetencije. Na to utiču pre svega zahtevi za povećanim kvalitetom obrazovanja i ciljevi obrazovanja: povećanje i produbljivanje znanja u pojedinim disciplinama; povećanje profesionalizma i svesti o vaspitnoj funkciji; pomaganje nastavnicima da otkriju i usavršavaju područja u kojima su posebno dobri.

Ključne reči: *kompetencije*, *stručno usavršavanje*, *nastavnik*, *savremena škola*.

UVOD

Savremeno društvo zahteva novu tipologiju znanja, veština, vrednosti i stavova, nove kompetencije pojedinaca. Otvorenost prema potrebama današnjice i susret s realnom životnom sredinom čini školu savremenijom. Kako bi se razvila školska zajednica i kako bi bila sposobna da odgovori potrebama tog razvoja u Evropskoj uniji, identifikovane su sledeće kompetencije nastavnika:

a) osposobljenost za nove načine rada u učionici;

b) osposobljenost za nove radne zadatke izvan učionice, u školi i sa socijalnim partnerima;

c) osposobljenost za razvoj novih kompetencija i novog znanja kod učenika;

d) razvijanje sposobnosti učenika za celoživotno učenje u društvu znanja;

e) razvijanje vlastite profesionalnosti;

f) upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije[1].

Dmitrović ističe da se pedagoške kompetencije nastavnika „najviše odnose na: dizajniranje programa i sredine u kojoj učenici borave, organizaciju pedagoške klime u kojoj se razvija učenik, kreira pedagoško-stvaralačke situacije, stručni je voditelj i posrednik celovitog razvoja učenika, programira individualno napredovanje učenika, organizator je problemskog i stvaralačkog učenja, inspirator je radoznalosti i kreativnosti, partner je koji podstiče otvorenu i ravnopravnu komunikaciju, interakciju, istraživač, analitičar svoga rada i rada učenika, pedagoški voditelj komunikacijskog procesa, pokretač kreativnih istraživačkih aktivnosti učenika, inspirator sticanja novih znanja i umenja, kreira timsku klimu, planira celoživotno učenje, inicijator je saradnje sa roditeljima, inovator sopstvenog znanja navika i umenja, inicijator promena itd. Kompetentnost nastavnika danas odnosi se posebno i na: sposobnost prilagođavanja promenama, spremnost za prihvatanje rizika, snalaženje u nepredvidljivim situacijama i što veću fleksibilnost, ali i sve više terapeutsku ulogu" (Dmitrović, 2011: 75).

Kompetencije nastavnika, po Piršlu (2009), predstavljaju kombinaciju znanja, veština, stavova i ličnih karakteristika koje omogućavaju pojedincu da aktivno i efikasno deluje u određenoj (specifičnoj) situaciji.

Piršl polazi od širokog dijapazona nastavničkih uloga (2009, citirano kod: Omersoftić, 2011) i razlikuje tri dimenzije nastavničkih kompetencija:

a) predmetnu (znanja iz određenog predmeta);

b) pedagoško-didaktičko-metodičku (koja obuhvata znanja i veštine posredovanja naučnih saznanja u nastavi određenog predmeta);

c) psihološku (osobine ličnosti nastavnika). (2009, citirano kod: Omersoftić).

DEFINISANJE KOMPETENCIJA

„Kompetencija podrazumeva posedovati neophodne sposobnosti, autoritet, veštinu, znanje." Biti kompetentan za određenu oblast znači pokazati svoju sposobnost na delu, biti merodavan, kvalifikovan za neki posao, a to zapravo može nastavnik u svom odeljenju. Kada se govori o kompetencijama, neizostavan je i pojam ***sposobnost***, koji se odnosi na „kapacitet ili moć da se deluje fizički i mentalno" (Pedagoški rečnik, 1967: 129).

[1] Profesionalni razvoj nastavnika u Crnoj Gori (2010), Zavod za školstvo Crna Gora, Podgorica.

Kao osnovu pri definisanju pojma kompetencija, uzećemo analizu Euridike[2] o ključnim kompetencijama koje su namenjene i učiteljima i nastavnicima (Key Competencies, 2002). Ključne kompetencije moguće je okvirno opisati kao skup znanja, veština i vrednosti koje su nužne za svakog pojedinca kako bi mogao delovati kao uspešan član zajednice (Key Competencies, 2002: 19). Romenvil tvrdi (Romainville, 1996; prema: Key Competencies, 2002: 13) da se reč koja ima francusko poreklo upotrebljava pre svega na području strukovnog obrazovanja u značenju „sposobnosti obavljanja određenog posla, odnosno zadatka".

Tek se u poslednje vreme upotrebljava i u oblasti opšteg obrazovanja, gde označava sposobnost da se upotrebe određena znanja. Kulahan je 1996. godine na simpoziju Veća Evrope (Coolahan, Key Competencies, 2002: 13) predložio da se kompetencije definišu kao „opšte sposobnosti delovanja koje se temelje na znanju, iskustvima, vrednostima i dispozicijama koje je pojedinac razvio kod uključivanja u obrazovnu praksu" (Razdevšek Pučko, 2003: 5).

Dej (Day, 1999: 57; prema: Razdevšek Pučko, 2003: 5) definiše kompetencije kao „sposobnost za obavljanje zadataka i uloga koje su potrebne za postizanje očekivanih standarda", pri čemu upozorava da je vrlo važno ko postavlja standarde, te da je postizanje standarda zavisno i od konteksta. Na taj problem upozoravaju i dokumenti OECD-a (DESECO, 2002: 14) u kojima je posebno naglašeno da socioekonomski i kulturni kontekst određuje vrednost pojedinih kompetencija (Key Competencies, 2002: 10).

Kompetencije za XXI vek

Suzić (2001: 292–303) je, polazeći od radova brojnih autora, razradio model Dvadeset osam kompetencija za XXI vek. Deli ih na četiri grupe (kognitivne, afektivne, socijalne i radno-akcione), a potom u svakoj od tih grupa navodi po sedam pojedinačnih kompetencija.

a) Kognitivne kompetencije

Kognitivne, racionalne ili intelektualne kompetencije odnose se prvenstveno na suđenje ili rasuđivanje, na registrovanje, analiziranje i evaluaciju informacija koje ličnost ima na raspolaganju i koje koristi svojim umom. Fenomen kognitivnih sposobnosti definiše se kod različitih autora manje ili više na

[2] Mreža *Eurydice* pruža informacije o obrazovnim sistemima i politikama u Evropi. Mrežu čine 42 nacionalne jedinice sa sedištem u 38 zemalja koje učestvuju u programu EU Erazmus+ (zemlje članice Evropske unije, Albanija, Bosna i Hercegovina, Island, Lihtenštajn, Crna Gora, Makedonija, Norveška, Turska i Srbija).

sličan način. Filip Ejbrami sa saradnicima prihvata sledeće određenje: „Pod kognitivnim sposobnostima se podrazumevaju procesi uključeni u učenje, uključujući sposobnost obrade informacija, određivanja odnosa i donošenja razumnih zaključaka i odluka" (Abrami i sar., 1995: 91; Suzić, 2000: 71; prema: Dautović, 2013).

Suzić (2000) navodi šta sve podrazumeva pod kognitivnim kompetencijama:

1. izdvajanje bitnog od nebitnog, veština odabiranja informacija;
2. postavljanje pitanja o gradivu, kao i o vlastitoj kogniciji;
3. razumevanje materije i problema;
4. pamćenje, odabir informacija koje je nužno pamtiti;
5. rukovanje informacijama, menadžment u korišćenju informacija – brzo pronalaženje, korišćenje i skladištenje informacija;
6. konvergentna i divergentna produkcija, fabrikovanje novih ideja, rešenja i produkata;
7. evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada, kao i ostvarene koristi.

Veoma važna kompetencija menadžera srednje linije (rukovođenje) jeste rukovanje informacijama, menadžment u korišćenju informacija – brzo pronalaženje, korišćenje i skladištenje informacija.

Suzić (prema: Dautović, 2013) navodi stav francuskog filozofa i naučnika Žan Marija Domenaka (Jean-Marie Domenach), koji je rekao da je zadatak obrazovanja „da razvije pojedinačno samoizražavanje i kritički smisao; pojedinac bi trebalo da uči kako da uči, da stekne odgovarajuće sposobnosti, prati argumentovanu raspravu, ovlada predmetom i da bude sposoban da verifikuje i asimiluje informaciju" (Gozzer, 1991; prema: Suzić, 2000).

b) Socijalne kompetencije

Socijalne kompetencije se mogu prepoznati kao zadovoljavanje potrebe za vezom sa drugim i drugačijim, a Suzić ih predstavlja kroz dve poznate teorije (2000):

Prva je *teorija pripadanja*, po kojoj ljudska bića imaju potrebu da uspostave minimalnu količinu pozitivnih, trajnih i značajnih personalnih odnosa (Baumeister and Leary, 1995), a druga je *teorija dodira*, koja polazi od hipoteze da su ljudi prirodno predodređeni da budu interesantni i ujedno autonomni, da imaju potrebu za dodirom sa drugim ljudima, da uspostave kontakt, ali i da brane vlastiti identitet i autonomiju (Goldstein, 1999; prema: Suzić, 2000: 92).

Suzić (2000) je socijalne kompetencije video kao:

1. razumevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa;
2. saglasnost, usaglašenost sa ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija;

3. grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uveravanja, organizacione sposobnosti, timske sposobnosti, podela rada;

4. komunikacija: slušati otvoreno i slati uverljive poruke, komunikacija „oči u oči", nenasilna komunikacija;

5. podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti;

6. uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratija;

7. osećanje pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (Suzić, 2000: 92).

c) Emocionalne kompetencije

Pojam emocionalne kompetencije možemo definisati kao sposobnost ili spremnost ličnosti da razume vlastite, kao i emocije drugih, da vlada svojim emocijama i da ih nadgrađuje ili usavršava, te koristi u socijalnim i životnim situacijama. Ovaj pojam se najbolje može shvatiti u kontekstu celovitog funkcionisanja ličnosti, pa tako Suzić pod emocionalnim kompetencijama podrazumeva sledeće osobine:

1. emocionalna svest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija;
2. samopouzdanje, jasan osećaj vlastitih moći i limita;
3. samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa;
4. empatija i altruizam;
5. istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta;
6. adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promena;
7. inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.

d) Radno-akcione kompetencije

Radno-akcione kompetencije podrazumevaju prvenstveno individualnu sposobnost izvršenja zadatka. Ma koliko grupa bila kompaktna i sposobna za realizaciju bilo kog zadatka, njen učinak mogu izvršiti samo pojedinci. Naime, Suzić (2000) kaže da bez individualne akcije grupa je fikcija, samo teorijski konstrukt. Individualna uključenost podrazumeva tri komponente:

1. svaki član grupe je odgovoran za vlastito ostvarenje,
2. svaki pojedinac preuzima obavezu da pomogne drugom članu grupe;
3. grupna ostvarenja su važna kao i individualna.

Na ovaj način se ostvaruje balans između individualne i kolektivne akcije i odgovornosti za ostvarenja, razvija se interpersonalna podrška i povećava individualna i grupna efikasnost (Suzić, 2000: 104; prema: Dautović, 2013).

Suzić (2000) pod radno-akcionim kompetencijama podrazumeva sledeće osobine:

1. poznavanje struke ili profesionalnost;
2. opšteinformatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskog jezika ili svetskih jezika;

3. savesnost, preuzimanje odgovornosti za lična ostvarenja;
4. perzistencija, istrajavanje na ciljevima uprkos preprekama ili neuspesima;
5. motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta;
6. inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti;
7. optimizam, unutrašnja motivisanost, volja za rad (Suzić, 2000: 104; prema: Dautović, 2013).

Navedenih *Dvadeset osam kompetencija* mogu poslužiti kao pouzdan kriterijum za merenje uspešnosti obrazovanja i vrednovanje obrazovnih ishoda.

Nove kompetencije nastavnika

Kada razmišljamo o kompetencijama učitelja i nastavnika, bez problema se možemo složiti sa Perenoovim shvatanjem da je sticanje kompetencija „osposobljavanje pojedinaca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidljivim situacijama", te predlažu definiciju, kompetentnosti kao „sposobnosti učinkovitog delovanja u brojnim situacijama, a koje se temelji na stečenom znanju, iako nije ograničeno tim znanjem" (Perrenoud, Key competences, 2002: 13; prema: Razdevšek Pučko, 2003: 5).

Prema C. Razdevšek Pučko (2003), takvo shvatanje je dovoljno široko, te donekle i dovoljno primereno za opisivanje zahteva koje pred učitelje i nastavnike postavlja savremena škola, koja zasigurno predstavlja „kompleksne, različite i nepredvidive situacije", a koja, isto tako, obuhvata i nužnost neprestanog profesionalnog razvoja, jer znanja koja su stečena u procesu osposobljavanja nikada nisu dovoljna (Razdevšek Pučko, 2003: 6).

Dej kritički upozorava da pojam *kompetencija* proizlazi iz „tejlorizma" i „kulta" (industrijske) efikasnosti, a prenos na područje obrazovanja predstavlja posledicu pritisaka proizašlih iz upoređivanja ekonomske efikasnosti i postizanja standarda (Day, 1999: 54; prema: Razdevšek Pučko, 2003: 5). Svakako da sam pojam *kompetencija* nije problematičan. Međutim, može predstavljati problem ukoliko se kompetencije definišu preusko, te kada postanu jedini i prevladavajući cilj. Problematično je ako će se kompetencije učitelja i nastavnika prosuđivati isključivo na temelju obrazovnih postignuća učenika na relativno uskim područjima ili uz pomoć unapred konstruisanih popisa, bez poštovanja i uzimanja u obzir kontekstualne specifičnosti. Uz neprestane promene zahteva savremene škole, problem takvih popisa može predstavljati i njihova statičnost.

U analizi koju je priredio urednik Euridike (Key Competencies, 2003; u: Razdevšek Pučko, 2003: 6) pokazalo se da danas niti jedna država, kada posta-

vlja zahteve za učitelje i nastavnike, više ne razmišlja samo o klasičnim (specifičnim) kompetencijama koje su vezane za rad sa učenicima, učenje i poučavanje. Uz te klasične zahteve, u analizi je identifikovano pet područja kao novih kompetencija (Key Competencies, 2002: 13; prema: Razdevšek Pučko, 2003: 6), a to su:

– poučavanje uz upotrebu savremene informacijske tehnologije;
– integracija dece s posebnim potrebama;
– rad u grupama s različitom decom, pa i u multikulturalno mešovitim grupama;
– menadžment škole i različiti administrativni poslovi;
– rešavanje konflikata.

Dakle, možemo zaključiti da se u ovom popisu radi manje-više o transferabilnim područjima, odnosno predmetno-nezavisnim kompetencijama. Međutim, učenje i sticanje transferabilnih kompetencija zahteva pomak u metodama poučavanja. To znači: više aktivnog rada učenika (studenata), više podsticanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja, rešavanje problema, funkcionalnija upotreba znanja u novim situacijama, manje klasičnog poučavanja.

Sticanje kompetencija nije moguće bez aktivne uključenosti samih učenika (studenata) (Razdevšek Pučko, 2003: 7).

Profesionalne kompetencije nastavnika – faktori

U kontekstu novih uloga često se spominju pojmovi „nova profesionalizacija" (Day, 1999; Zelena knjiga, 2001;,prema: Omersoftić, 2011) i „postmoderni profesionalizam". Na moguću konfliktnost pojmova *profesionalizam* (što znači – raditi kvalitetno u skladu sa standardima) i *profesionalizacija* (upućuje na status nastavnika u društvu) upozorava Hargrives (Hargreaves, 2000; Razdevšek Pučko, 2004; prema Omersoftić, 2011). Upravo zbog njihove komplementarnosti a neujednačenosti, moguća su zbunjivanja i nedoumice u društvu. Na tu činjenicu upozorava i dokument UNESCO-a u kojem je navedeno da su očekivanja od nastavnika velika, s obzirom na brojne nove uloge, a to ne prati adekvatan društveni status.

Dej (Day, 1999: 27; prema: Vujičić, 2007: 1019) navodi da je Šon (Schon, 1983) utemeljivač pojma „refleksivni praktičar" i citira ga: „Kompetentan praktičar, profesionalac je sposoban preko refleksije vlastite aktivnosti generisati nove spoznaje." Uz refleksiju, Dej spominje i kritičko mišljenje, pa i emocionalnu inteligenciju (Goleman; prema: Vujičić, 2007: 1019). Temeljenjem novih saznanja, a pre svega kroz akcijsko istraživanje, nastavnik razvija svoje kompetencije koje nadrastaju tradicionalne, minimalne. Koncept nove profesio-

nalizacije je valjan, prema mišljenju autora Zelene knjige, na koju se poziva C. Razdevšek Pučko (2004, prema: Omersoftić, 2011), jer daje više mogućnosti za oblikovanje neophodnih kompetencija za osposobljavanje današnjih nastavnika. Inicijative za određivanje nastavničkih kompetencija u saglasnosti su sa razvojem profesionalizacije, koja u osnovi ima ideju o profesionalizaciji nastave i nastavničke struke (Vlahović, 2004; prema: Omersoftić, 2011).

U mnogim zemljama Evrope uveden je novi model obrazovanja, na temelju pomenutih kompetencija, ali je na samom početku bio tehnicistički usmeren. Zbog toga su u Engleskoj, Portugalu i nekim drugim evropskim zemljama kompetencije preoblikovali u standarde, a uvedena je i provera kvaliteta praktičnog rada u razredu (prema: Razdevšek Pučko; prema: Omersoftić, 2011). Nakon što je izvršila istraživanje na uzorku od 97 direktora devetogodišnje osnovne škole u Sloveniji, C. Razdevšek Pučko (2004; prema: Omersoftić, 2011) predstavila je ključne nastavničke veštine, znanja i mogućnosti koje su direktori procenili kao najvažnije kod nastavnika. Najzastupljenija je didaktička i metodička osposobljenost (60%), potom savladavanje savremenih metoda poučavanja, planiranje, komunikacijske veštine i organizacijska znanja, koja su bitna i kod timskog rada.

ZAKLJUČAK

U današnje vreme više nego ikada ranije potrebno je da nastavnik preuzme inicijativu u razredu, školi i društvu. Brojnim izazovima i pritiscima društvenog miljea moći će da odgovori jedino kompetencijama i umećima. On mora biti inicijator, pokretač promena u učenju, mora biti potpuno posvećen svom radu i brinuti o razvoju učenika i škole. Liderska uloga obuhvata sve ove elemente, kaže Pavlović (Pavlović, 2008; prema: Omersoftić, 2011) i ističe da nastavnik – lider ima viziju različitih mogućnosti: da svi učenici mogu da nauče, da škola može da bude bolja i da svi nastavnici mogu da ostvare visok nivo profesionalnog uspeha koji se ogleda u postignućima učenika (Omersoftić, 2011).

Jedna od glavnih obaveza nastavnika jeste permanentno obrazovanje u toku rada, kontinuirano osposobljavanje i usavršavanje u skladu sa promenama u sistemu obrazovanja, promenama u društvu i aktivnostima koje će se obavljati u školi i van nje. To je proces usavršavanja nastavnika koji obrazuje druge, ali i sebe istovremeno, kako bi bio osposobljen da analizira pedagoške situacije, da primenjuje različite modele obrazovanja i metode nastave, da pripremi učenike da njihovo obrazovanje bude deo permanentnog obrazovanja.

Literatura

Dautović, M. (2013). *Cjeloživotno obrazovanje kao faktor razvoja SBK* (doktorska disertacija). Brčko: Internacionalni univerzitet Brčko Distrikt BiH.

Dmitrović, P. (2011). *Mogući putevi modernizacije vaspitno-obrazovnog procesa*. Čačak: Tehnički fakultet.

Hargreaves, D. H. (2000). *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.

Pedagoški rečnik (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije.

Razdevšek Pučko, C. (2003). *Kakvog učitelja/nastavnika treba* (*očekuje*) *škola danas* (*i sutra*). Ljubljana: Pedagoški fakultet.

Piršl, E.; Diković, M.; Pokrajac Bulian, A. (2009). Intercultural Competence and Sensitivity from Students Viewpoint. In: N. Popov, Ch. Wolhuter; B.Leutwyler; M. Mihova; J. Ogunleye; (Eds.). *Comparative Education and Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion*, 8, 363–368.

Suzić, N. (2000). *Dvadeset osam kompetencija za XXI vijek.* Banja Luka: Republički pedagoški zavod.

Vlahović, B. (1993). *Transfer inovacija u obrazovanju.* Beograd: Naučna knjiga.

Vlahović, B. i sar. (1996). *Opšta pedagogija*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Vujičić, L. (2007). *Kultura odgojno-obrazovnih ustanova i stručno usavršavanje učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet.

Melida F. Župljanin
Primary School “Bratstvo”, Novi Pazar

TEACHER COMPETENCES

Summary

One of the definitions of competences state that a competence represents a combination of knowledge, skills, attitudes and values that enables the individual to act actively and effectively in a certain situation, or his/her chosen profession. Starting from the fact that the teacher has a crucial role in the realisation of the teaching process and personal development of his students, the development of his competences is a continuous responsibility. This is primarily due to the requirements for increasing education quality in order to achieve the following goals: increasing

and expanding knowledge in specific disciplines; improving professionalism and the awareness of educational function; helping teachers to discover and advance areas for which they are particularly talented.

Keywords: *competences, professional development, teacher, contemporary school.*

Melida F. Župljanin
Grundschule „Bratstvo“, Novi Pazar

LEHRERKOMPETENZEN

Zusammenfassung

Eine der Definitionen der Kompetenzen ist, dass sie eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Werten darstellen, und dass sie einem Individuum ermöglichen, in einer bestimmten Situation, bzw. im Beruf aktiv und effizient zu handeln. Ausgehend von der Tatsache, dass der Lehrer eine Schlüsselrolle bei der Realisierung des Unterrichtsprozesses und der persönlichen Entwicklung der Schüler spielt, ist die Förderung seiner eigenen Kompetenzen eine ständige Verpflichtung. Die Forderung nach einer höheren Qualität der Ausbildung hat folgende Ziele: Steigerung und Vertiefung des Wissens in bestimmten Disziplinen; zunehmende Professionalität und Sensibilisierung für die Erziehungsfunktion; den Lehrern helfen, Bereiche, in denen sie besonders gut sind, zu entdecken und fortzubilden.

Schlüsselwörter: *Kompetenzen*, *Fortbildung*, *Lehrer*, *moderne Schule*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.314.6
159.953.5-057.874
Прегледни чланак • 457–472
Примљен: 10.9.2017.
Прихваћен: 21.9.2017.

Слађана В. Вилотић
Републички педагошки завод Републике Српске, Подручна канцеларија Фоча

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА И КВАЛИТЕТ РАДА УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Основни ресурси развоја савременог друштва јесу функционално знање и компетентни друштвено активни грађани. У складу с тим, примарни задатак савремене школе треба да буде подстицање ученика да усвајају функционална знања, како би се њихове способности развиле у складу са индивидуалним могућностима. Крајњи циљ јесте стварање цјеловите и самосталне личности, способне да учи, дјелује и живи. Пракса указује на то да традиционални облици наставе не могу да одговоре актуелним промјенама XXI вијека. Суштинско питање данашњице јесте: *Како организовати и реализовати наставу која ће омогућити квалитетан рад ученика млађег школског узраста?* Значајан број истраживања указује да примјена интерактивне наставе, која подразумијева специфичне дидактичко-методичке моделе, омогућава превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе. Овим радом желим указати да интерактивна настава, у чијој је основи доминантна активност ученика, као и адекватна социјално-емоционална интеракција, омогућавају квалитетан рад ученика и усвајање функционалних знања у складу са индивидуалним способностима и могућностима.

Кључне ријечи: *интеракција*, *интерактивно учење*, *интерактивна настава*, *квалитет рада ученика*, *процесуални квалитети рада ученика и наставника*, *исходишни темељни квалитети рада ученика*, *функционална знања ученика*.

УВОД

Савремени педагози и психолози предлажу да се настава организује тако да се сваки ученик може несметано развијати до сопственог максиму-

ма, али и да задовољи своје потребе. Такође, они се залажу да се у педагошку дјелатност уведу савременији модели наставе (нпр. интерактивна: настава на више нивоа сложености, инклузивна настава, програмирана настава, проблемска настава), као и разноврсне технике и стратегије учења. Знатан број ученика није у стању да прати наставу организовану на традиционалан начин, који се темељи на фронталном приступу и који претпоставља да су сви ученици једнаких способности, а то се оправдава прилагођености наставних садржаја просјечном ученику. Стратегија учења сваког ученика је индивидуална и самосвјесна. Наставник мора да познаје различите могућности приступа у учењу и на тај начин да задовољи потребе свих ученика јер ће одабрати најприкладније методе и технике сваком типу интелигенције (когнитивне, вербалне, визуелне, емоционалне итд.) и сазнајним могућностима ученика у конкретном одјељењу. Дакле, неопходно је разрадити методике према узрасту, способностима и стратегији учења ученика, јер је то основа за ментално-хигијенски приступ у васпитно-образовном раду.

Примјена интерактивне наставе омогућава превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе јер је карактеришу: доминантна активност ученика, адекватна социјално-емоционална интеракција која омогућава квалитетан рад и постизање функционалних знања у складу са индивидуалним способностима ученика и могућностима.

У складу са наведеним, *проблем* овог проучавања односи се на теоријску анализу утицаја интерактивне наставе на квалитет рада ученика млађег школског узраста, у поређењу са утицајем традиционалне наставе.

Циљ овог рада јесте да се сагледају обиљежја квалитета рада ученика, као и терминолошка разграничења и обиљежја интерактивне наставе. Такође, циљ је да се сагледају тангентна истраживања проблематике интерактивне наставе и квалитета рада ученика.

ОБИЉЕЖЈА КВАЛИТЕТА РАДА УЧЕНИКА

Да би се остварила ефикасна настава, Филип Ејбрами са сарадницима истиче сљедеће услове: „1. учениково структурисање садржаја (наставник понуди ученицима модел структурисања); 2. учинити информацију значајном" (Abrami et al., 1995: 13).

Према Илићу, у основне квалитете рада ученика могу се сврстати:

а) *процесуални квалитети рада ученика и наставника током наставе* који подразумијевају: 1) заштићеност од нежељених посљедица почет-

них неуспјеха; 2) упознатост са јасним и занимљивим стандардима (тј. да знају шта се од њих тачно очекује и у каквој су вези та очекивања са нечим до чега им је стало); 3) удруживање (ученицима је занимљивији рад који дозвољава, охрабрује или подржава могућности за међусобно зависан рад са другима); 4) иновативност и разноликост (ученицима је интересантнији рад у коме су континуирано изложени новом начину рада); 5) могућност избора варијанте активности или начина рада, чиме ученици демократски постају одговорни партнери који имају одређени ниво контроле над оним што раде, те раде са већом преданошћу; 6) организација информација и знања на јасан и доступан начин;

б) *исходишни темељни квалитети рада ученика, тј. резултати, мјерљива постигнућа* који се односе на: 1. фокусирање активности на производ или резултат значајан за њих; 2. садржај и бит – усвојеност кључних наставних садржаја, што указује на ниво усвојеног знања, развијеност умијења, навика и способности; 3. потврда значаја перформанси (ученици су мотивисанији кад им наставници, колеге и родитељи дају до знања да они мисле да је њихов рад важан); 4. оригиналност у извршавању задатака који имају стварне посљедице, што доводи до побољшања мотивације, а тривијални, безначајни и неприродни задаци не узимају се озбиљно и са интересовањем (Илић, 2011).

Дакле, жељени резултати реализације ефикасне разредне наставе су кључни образовно-васпитни исходи (знања, умијећа, способности) које је вриједно разумјети и трајно задржати (Илић, 2011).

У контексту реченог, функционална знања ученика подразумијевају „увјерљива усмена објашњења одређених појава, појмова и генерализација, идентификацију обиљежја датих феномена, идентификацију узрока и посљедица конкретних догађаја и процеса, рјешавање теоријских и практичних проблема, разликовања, упоређивања, класификације, анализе, повезивања, сучељавања, уопштавања, процјењивање, просуђивање, закључивање, илустровање, показивање, итд.” (Илић, 2011: 8).

Унапређење квалитета рада ученика и постизање функционалних знања у складу са њиховим индивидуалним карактеристикама могуће је примјеном интерактивне наставе, будући да је карактерише предоминантна активност ученика у позитивној социјално-емоционалној интеракцији.

ИНТЕРАКТИВНА НАСТАВА

Многи аутори су разматрали и дефинисали појмове: интеракција, интерактивно учење и интерактивна настава.

Према Сузићу, у најширем смислу, интеракција је „акција која се размјењује између X и Y, при чему X или Y може бити особа, група људи или медиј" (Сузић, 2005: 130). Основу за извођење ове дефиниције Сузић је нашао у Оксфордовом Енциклопедијском рјечнику: „*интерактиван* – остварити интеракцију између два или више људи или ствари" (Advanced Learners Encyclopedic Dictionary, 1993: 471; према: Сузић, 2005: 130).

Крнета сматра да „интеракција претпоставља узајамно дјеловање једне или више јединки или група у међусобној комуникацији; да је интерактивно учење процес учења, док се под појмом интерактивна настава подразумијева дидактички модел организације васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на наставним садржајима који су планирани наставним планом и програмом за одређене разреде" (Крнета, 2005: 61).

Према Сузићу, интерактивно учење треба посматрати као социјални чин, те га није пожељно одвајати од њега. Уколико би се интерактивном учењу одузела социјална димензија, постојала би опасност да се свако учење и свака акција сматра интеракцијом, што би условило да коедукација и даље буде запостављена (Сузић, 2005).

У складу са тим, Крнета сматра да се интерактивни метод школског учења заснива на „поставци да социјални фактори могу битно утицати на ток и резултате васпитно-образовног рада. Ти социјални утицаји на школу се манифестују дјеловањем фактора из уже и шире социјалне ситуације" (Крнета, 1999: 212).

У интерактивном учењу „централна идеја је да се до учења долази кроз процес укључивања у социокултурне активности сопствене заједнице" (Rogoff, 1996: 111).

Сузић сматра да се интерактивно учење заснива на „постигнућу, позитивним везама међу индивидуама и постизању социјалне компетенције у процесу психолошког прилагођавања" (Сузић, 1999: 25).

Интерактивно учење такође подразумијева и организацију наставног рада у којој се „процес одвија непрекидном интеракцијом наставника са ученицима, као и ученика међусобно" (Станковић, 2001: 183).

Бранковић истиче да полазни критерији за осмишљавање интерактивног учења у настави представљају обиљежја квалитетне наставе: 1. јасно структурирана настава; 2. висок дио стварног времена за учење; 3. подстицајна атмосфера за учење; 4. јасноћа садржаја; 5. успостављање смисла комуникацијом; 6. разноликост примјене наставних метода; 7. индивидуално подстицање; 8. интелигентно вјежбање; 9. транспарентност очекиваних постигнућа; 10. припремљена околина. Поред наведеног, интеркативно учење је препознатљиво и по томе што подразумијева функ-

ционално јединство све три педагошке стратегије учења (поучавање, учење, самоучење) (Бранковић, 2005; према: Ковачевић, 2012).

Интерактивно учење је „процес који резултира релативно перманентним промјенама у размишљању, емоцијама и понашању, које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији" (Сузић, 2005: 130). Такође, интерактивно учење подржава оптимални развој дјетета, који обухвата: 1) когнитивни развој; 2) емоционалне компетенције; 3) социјалне компетенције; 4) радно-акционе компетенције (Сузић, 2005).

Крнета сматра да интерактивна настава претпоставља максимално анагажовање ученика у непосредној социјалној ситуацији, те да је у складу са тим могуће очекивати значајно дјеловање активности и различитих облика учења на свестран развој личности ученика (сазнајни, социјални, емоционални и вољни) (Крнета, 2006; према: Ковачевић, 2012).

Према Милијевићу, циљ интерактивних метода и начина рада јесте преношење активности са наставника на ученике у повољној емоционалној клими, повећање сарадње и одговорности међу ученицима, као и већи ниво мотивације (Милијевић, 2004).

Бранка Ковачевић под појмом интерактивне наставе подразумијева „организован дидактички модел у коме доминира интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процес интерактивног учења на садржајима предвиђеним Планом и програмом" (Ковачевић, 2012: 19).

Сузић закључује: „ако на једном наставном часу преовлађују интерактивни методи, можемо рећи да је тај час базиран на интерактивном учењу, али ако се методи интерактивног учења на часу примјењују спорадично, тада ћемо такав час прије назвати традиционалним наставним часом или означити неким другим именом с обзиром на доминантни начин рада или примјену метода. Интерактивна настава је она настава на којој се доминантно примјењују методи интерактивног учења" (Сузић, 2005: 132).

Такође, интерактивно учење подразумијева организацију васпитно-образовног рада у којем постоје услови да ученик може да учи сам, у групи и заједници, односно да знање дијели са другима, тако да се задовоље захтјеви искуственог и цјеловитог учења.

ОБИЉЕЖЈА ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ

Позната тврдња да се усвајање знања одвија по Далесовом моделу (читањем 10%, слушањем 20%, гледањем 30%, говорењем 70%, а радећи

90%) служи као база за организацију интерактивне наставе. Интерактивна настава одговарајућим укључивањем ученика у учење даје најбоље резултате, што је у складу са кинеском пословицом „Што чујем заборавим, што видим запамтим, али што урадим знам" (према: Hartop, Furell, 2001: 12).

Ковачевић издваја сљедећа обиљежја интерактивне наставе: 1. заснована је на теоријским основама когнитивиста Пијажеа и Виготског, искуствима прагматисте Дјуиа, интеракционистичкој теорији Херберта Мида, затим на хуманистичким теоријама Маслова, Роџерса и Нила, теоријама развоја дјетета, као и на критичко-конструктивној дидактици и др.; 2. учење је усмјерено на развој, а стратегије учења су засноване на активностима ученика а не на готовом преузимању знања; 3. процес је плански организован; 4. циљ је усмјерен на развијање и подстицање способности расуђивања и закључивања, креативности, мотивације за учење, као и комуникацијских вјештина ученика; 5. доминантна је интеракција међу учесницима васпитно-образовног рада и процеса учења на садржајима планираним наставним програмом за конкретан разред; 6. омогућава усклађивање наставе са индивидуалним способностима и могућностима ученика; 7. постоје различити модели ове наставе, те се у њој могу примјењивати различите наставне методе и облици рада, као и разноврсна наставна средства; 8. подразумијева максимално интелектуално ангажовање ученика, као и флексибилан приступ наставника у организацији цјелокупног наставног процеса; 9. најприкладнији временски оквир за њену реализацију је блок-час; 10. претпоставља корелацију међу сродним наставним садржајима различитих наставних предмета; 11. доминантна је активност ученика науштрб говорне активности наставника; 12. ученици стичу знања путем откривања, притом улажу властити интелектуални напор; 13. учење није само исход већ је усмјерено на мијењање личности, подстицање спонтаности и радозналости код ученика; 14. тежиште рада наставника је у припремној фази (адекватна формулација питања и сл.), активност ученика је доминанта у самој фази реализације интерактивне наставе, док се на крају евалуације ученицима пружа поткрепљење у виду афирмативне повратне информације о њиховом залагању и напретку; 15. ученици уче како да: помажу, подрже и воде друге; како да уче, како се даје преглед градива, како се проналазе потребне информације и провјерава властита ефикасност у учењу; уче на властитим грешкама без страха од тих грешака; 16. примјена ове наставе условљена је узрастом ученика, природом градива и педагошко-дидактичко-методичким компетенцијама наставника (Ковачевић, 2012).

Интерактивну наставу карактерише и кооперативно учење „које је једна интерактивна стратегија у којој ученици раде заједно у групама које су пажљиво формиране с циљем да обезбиједе позитивну унутрашњу зависност" (Abrami et al., 1995: 1).

Сузић сматра да се интеракција у школским условима реализује у „оквиру кооперативног учења, рада у паровима, групног рада, пројект--метода и других модела који се примјењују у настави" (Сузић, 2005: 13).

Илић наводи сљедеће дидактичко-методичке моделе ефикасне интерактивне разредне наставе: „а) ефикасна интерактивна разредна настава различитих нивоа сложености; б) ефикасан рад ученика у групама нивоа; ц) ефикасан групни рад ученика; д) ефикасна тандемска настава; е) ефикасан рад ученика у оквиру слагалице; ф) ефикасан рад ученика у оквиру едукацијских радионица; г) ефикасна респонсибилна разредна настава; х) ефикасна интерактивна егземпларна разредна настава; и) ефикасна интерактивна проблемска разредна настава" (Илић, 2011: 5).

Такође, Илић истиче да „према доминирајућој активности непосредних учесника наставе, дидактичко-методичке моделе инклузивне наставе класификујемо у двије групе: 1. дидактичко-методички модели инклузивне традиционалне наставе (...) и 2. дидактичко-методички модели инклузивне иновативативне наставе: а) инклузивна индивидуализована настава (...); б) инклузивна интерактивна настава (...); и в) остали иновативни модели инклузивне иновативативне наставе (...) (Илић, 2009: 162).

Поред наведеног, једно од обиљежја интерактивне наставе јесте и педагошка радионица, која се дефинише „као организациона форма активности у којој ученици играњем улога, презентацијом, читањем, рачунањем, цртањем и на други начин активно раде на градиву, самостално, у међусобној интеракцији и уз помоћ наставника остварујући циљеве учења" (Сузић, 2005: 145).

Према Станојловићу, радионица подразумијева „специфичан поступак васпитно-образовног рада у оквиру кога се у условима повољне педагошко-психолошке, социјалне климе, уз наглашену активност ученика стичу нова знања и развијају способности или провјеравају, усавршавају раније стечена знања и способности и социјална искуства и то по унапријед утврђеном 'сценарију', који се реализује под руководством наставника" (Станојловић, 1999: 235).

Радионице могу бити креативне и едукативне: а) когнитивне и б) превентивне (усмјерене на развој личности, идентитета, изражавање, сазнање о себи и другима итд.). Оне између осталих педагошких циљева подстичу сарадњу у тиму, изражавање свог става, уважавање другачијег става, вјештина комуникације (Станојловић, 1999).

Једна од најчешћих слабости интерактивне наставе јесте псеудоактивизација ученика, која се јавља када: „1. наставник поставља неправилно дефинисана питања ученицима (ученик на питања одговара насумице,

нагађајући); 2. наставник не припрема ученике за стицање знања самосталном интелектуалном активношћу (задатак наставника је да припрема, иницира и каналише активности ученика); 3. наставник поставља сугестивна питања и користи мимику; 4. наставник не подстиче ученике да кроз презентацију стичу нова сазнања о суштини стварности (наставник реферише мање више независно од претходних радњи)" (Ковачевић, 2012: 21).

Веома често због недовољне компетентности наставника за организацију и реализацију интерактивне наставе долази до социјалног љенчарења знатног броја ученика. То су, прије свега, ученици са сниженом мотивацијом и заинтересованошћу за учешће у групи, ученици нижих, али и изразито виших интелектуалних способности, јер задаци нису формулисани тако да им омогућавају да дају свој лични допринос и тако осјете задовољство и афирмацију у раду (задаци су или претешки или прелаки или бесмилени). Неки аутори то називају и социјално дангубљење.

Ririgelman (Ririgelman) је навео два разлога због којих група често не остварује максималне резултата у раду на задацима: 1. појединци имају тешкоће при комбиновању својих напора да остваре пуну групну продуктивност; 2. појединци се понекад снажније залажу када раде за себе него за групу, и тако лично више остваре него у групи. Сходно наведеном, Ririgelman за превазилажење ове ситуације предлаже осмишљавање индивидуалне укључености ученика у остваривање групних циљева (према: Сузић, 1999).

Поред наведеног, приликом реализације интерактивне наставе веома често у пракси је евидентна и неефикасна евалуација индивидуалног, групног или рада у паровима, гдје често изостаје конкретна и афирмативна повратна информација о нивоу успјешности у раду, као и о достигнутим исходима учења.

Можемо закључити да интерактивна настава подразумијева примјену различитих модела интерактивног учења (настава различитих нивоа сложености, проблемска настава, инклузивна индивидуализирана настава итд.) који су усмјерени на стварање повољне социјално-емоционалне климе и који доприносе повећању мотивације у учењу. Тако се остварује квалитетан рад ученика и усвајају се функционална знања.

Евидентно је да интерактивна настава у основи представља не само методолошки приступ него и нови начин гледања на учење, односно нову филозофију. Та нова филозофија подразумијева сталну трансформацију, укључујући и промјену ставова и промјену начина рада наставника.

ОСВРТ НА ТАНГЕНТНА ИСТРАЖИВАЊА ПРОБЛЕМАТИКЕ ИНТЕРАКТИВНЕ НАСТАВЕ И КВАЛИТЕТА РАДА УЧЕНИКА

Милинковић истиче да нам није „непознат ни Брунеров став да свако дијете може усвојити свако градиво ако му се презентује на прави начин" (Милинковић, 2016: 9).

У сложеном моделу експерименталне провјере Сузић је тестирао „ефикасност интерактивног учења и поучавања у поређењу са традиционалном наставом заснованом на фронталном раду. Показало се да је интерактивна настава ефикаснија јер су ученици боље памтили чињенице, ефикасније су изводили схеме и издвајали битно од небитног. Осим тога, интеракција у настави помаже да ученици смање своја дефанзивна очекивања, избјегавање рада и самохендикепирање. С друге стране, појачана је перзистенција, опредијељеност ученика за сарадњу са наставником и уопште мотивисаност за наставу и учење" (Сузић, 2002: 12).

У раду *Обрада књижевног текста – интерактивна настава* Стевић истиче да је примјеном интерактивне наставе пажња ученика „била подигнута на један виши ниво, тако да су током цијелог часа били усмјерени на рад и активности које су сљедиле. Циљеви часа су успјешно остварени, јер су ученици уочили вриједности овог жанра у књижевности. Писмо као књижевна врста све више одумире и један од циљева је реафирмација ове ријетке књижевне врсте. Код ученика се пробудило интересовање везано са порукама из писма, које су оставиле печат и пут, којим млади човјек треба ићи у будућности" (Стевић, 2004: 49).

Према Сузићу, „Филип Абрами са сарадницима истиче два начина за ефикасније учење: 1) учениково структурисање садржаја (наставник понуди ученицима модел структурисања), 2) ученицима учинити информације значајним (Abrami et al., 1995: 13). Истраживања су показала да се ови циљеви ефикасније остварују у групној вршњачкој сарадњи. Кад наставник понуди ученицима модел структурисања наставних садржаја, ученици ће га лакше схватити и примијенити ако га анализирају у малој групи, ако један другоме изнесу виђења ситуације и своје идеје за ефикасан рад. Ово је уједно и начин осамостаљивања ученика, оспособљавање за учење, самосталан рад и рад у групи. Осим тога за ученике ће наставни садржаји и рад на њима постати много значајнији ако је то значајно и за њихове вршњаке" (Сузић, 2001: 35).

Истиче се да је посебна вриједност технике *Осјећање и градиво* у томе „што се на шест нивоа препознају питања за исти садржај: репродуктивном, продуктивно-репродуктивном, апликативном, аналитичком, ана-

литичко-синтетичком, инструктивном. Ученик треба бити спреман да на исто питање одговори на шест нивоа, од репродуктивног до креативног. Овдје се препознаје апликација Блумове таксономије. Иде се од просте репродукције до доказивања и демонстрације учења на основи коедукације. На тај начин се ученици оспособљавају да, осим репродукције, своја знања преносе другима" (Сузић, 2001: 39).

Мандић у раду *Интерактивно учење у проблемској настави даје Оријентациони модел интерактивног учења у проблемској настави математике*, након чега закључује да „иако још увијек нису емпиријски истражени и у пракси провјерени сви аспекти и нивои интерактивног учења у проблемској настави, могуће је говорити о појединим предностима ове дидактичке иновације. Ученици који у групама сарађују на рјешавању постављеног проблема, разноврсношћу идеја, бивају доведени до социјално когнитивног конфликта, чије разрјешење води повећању степена разумијевања садржаја, трајности усвојених знања али и социјализацији" (Мандић, 2001: 61).

Лидија Крстић у раду *Интерактивна настава примјеном проблемске наставе* даје примјер могућег начина обраде наставног садржаја *Повезаност ријечи у реченицу – ред ријечи* (*језичко-граматичка вјежба*), а затим закључује да је настава која је организована путем рјешавања проблемских задатака занимљивија и боља јер „активира сазнајне процесе код ученика; навикава их на самосталан рад и самосталну примјену стечених знања, умјења и навика у новим проблемским ситуацијама; има велики утицај на трансфер знања и способности; комбинацијом рационалног са емоционалним помаже развијању мотива и интересовања ученика; поучава ученике методама научног истраживања и навикава их да научено примјењују у пракси и кад год је то могуће; допушта да ученици у току реализације појединих наставних тема сами постављају проблеме и планирају њихово рјешење" (Крстић, 2005: 98–99).

Штула у свом раду долази до сазнања да „интерактивна егземпларна настава омогућава ученицима да схвате, да разумију и правописне и граматичке садржаје без оптерећивања сувопарним и непотребним дефиницијама, језичким правилима и законима радећи у групама (или паровима)" (Штула, 2006: 69–70).

На основу анализе резултата о односу традиционалне и интерактивне наставе граматике, Добраш долази до показатеља да „су ученици заинтересованији за учење ако се приликом обраде наставне јединице користи интерактивни поступак. Наравно да се традиционална настава не негира и да она има своје предности, али у данашње вријеме, када су ученицима доступни разни извори, нужно је осавременити наставу граматике и увести

ученике у свијет језика кроз игру, интересантне задатке у којима се учениково залагање врло брзо препозна и награди. Граматику учинити „опипљивијом" могу спретни наставници који вјешто користе интеракцију као модел успјешне сарадње, гдје ученици уче како пронаћи одговарајуће информације и добро их искористити, на уштрб запамћивања и репродуковања чињеница" (Добраш, 2015: 68).

Мира Лакетић у свом раду закључује: „ако желимо успјешну наставу матерњег језика и књижевности морамо је учинити интересантнијом. Сви модели индивидуализације наставе уносе динамику у рад. Први покушаји индивидуализације наставе у виду плана за прилагођавање наставе индивидуалним разликама ученика начинио је В. Сирч (W. Search) 1994. године. Индивидуализација у наставном раду на књижевним текстовима ученика поставља у активну субјекатску позицију. Један од облика индивидуализације наставе је и примјена наставних листића. Примјена наставних листића омогућава ученицима да раде и напредују према својим способностима и могућностима, да раде својим темпом. Ученици су активни и мотивисани. Повећава им се концентрација и пажња, добијају повратне информације и доживљавају успјех. Учи се истраживањем и откривањем. Подстиче се радозналост и развија критичко мишљење" (Лакетић, 2006: 205).

Резултати Илићевог експерименталног истраживања су показали да је инклузивна настава (интерактивна варијанта наставе различитих нивоа сложености, као и различити модели интерактивне и индивидуализоване наставе) имала позитивне образовне ефекте у настави српског језика у 5. разреду основне школе: „у просјеку ученици [су] постигли статистички значајно веће резултате у брзини читања у себи, у разумијевању прочитаног текста и у писменом изражавању него у обичајеној настави "(Илић, 2009: 223).

Резултати истраживања указују да интерактивна настава има значајне ефекте на развијање селф-концепта ученика (Ковачевић, 2007).

Хартоп и Фурел се осврћу на резултате истраживања из неурологије, па тако наводе „да када дијете има позитиван став према себи и када се осјећа сигурним и поштованим, дио мозга гдје се налазе емоције шаље енергију дијелу мозга гдје је смјештена мотивација. Мотивациони дио мозга отвара подручје пажње а са пажњом се активирају капацитети за учење. Неурологија усмјерава наставнике ка активном методу. Ово истраживање озбиљно доводи у питање наглашавање значаја образовања на racionalnoj интелигенцији и њеном прецјењивању док се често игнорише емоционална интелигенција. Сада је сасвим јасно да је недовољна пажња посвећена осјећањима дјеце као и процесу којим се мозак ангажује у уче-

ње. То је озбиљно инхибирало нервне функције учења у традиционалној настави" (Hartop, Furell, 2001: 18).

Бранка Ковачевић у свом истраживању долази до резултата који указују на могућност подстицања алтруистичког дјеловања код ученика у оквиру интерактивне наставе (Ковачевић, 2008). Реализацијом интерактивне наставе доприноси се и развоју емпатије код ученика (Ковачевић, 2008). Такође, налази указују да постоји позитиван утицај и на развој моралне аутономије ученика (Ковачевић, 2012).

Крнета наводи да се „разумијевање суштине и вриједности интерактивне наставе за развој ученика најбоље може постићи уочавањем – поређењем активности ученика у класичној и интерактивној настави. (...) Осим формалних разлика о положају ученика у процесу учења, евидентне су и разлике о мјесту и врсти активности ученика током учења, јер је очигледно да интерактивна настава претпоставља максимално ангажовање ученика у непосредној социјалној ситуацији, а класична настава пасиван положај у школским условима. На тај се начин могу очекивати и значајни ефекти тих активности и различитих облика учења не само на сазнајну компоненту ученикове личности, него прије свега на социјалну, емоционалну и вољну, што је примјерено развојним потребама младе личности" (Крнета, 2003: 12).

Из прегледа објављаних радова, публикација и истраживања евидентно је да се научна јавност није бавила истраживањима која директно и цјеловито обрађују педагошке дидактичко-методичке аспекте утицаја интерактивне наставе на квалитет рада ученика млађег школског узраста.

ЗАКЉУЧАК

У нашем друштву постоје велике разлике између теорије и праксе. Култура, могућности и начин рада могу бити разлози због којих постоји разлика између правила и њихове примене. Евидентно је да се васпитно-образовни процес може ефикасно реализовати примјеном различитих модела интерактивне наставе (настава различитих нивоа сложености, проблемска настава, инклузивна индивидуализирана настава итд.), који омогућавају квалитетнији рад ученика и усвајање функционалних знања, а све у компатибилности са њиховим индивидуалним карактеристикама и могућностима.

С обзиром на то да су наставници кључни фактор успјешности организације и реализације наставног процеса, реално је очекивати да ефика-

сност примјене интерактивне наставе, те њене импликације на квалитет рада ученика зависе од тога колико они добро познају њене теоријске основе. Такође, један од битних услова за ефикасну примјену различитих модела интерактивне наставе јесте мотивација наставника за њену примјену, као и њихова опредијељеност за предузимање нових и снажнијих улога: дијагностичара, планера, организатора и партнера за комуникацију у свакодневној педагошкој пракси.

Овим радом жељели смо: указати на ефекте утицаја интерактивне наставе на квалитет рада ученика млађег школског узраста (у односу на примјену традиционалне наставе); мотивисати наставнике на перманентно стручно усавршавање у овој области; те подстакнути истраживаче на нова дидактичка метатеоријска и емпиријска истраживања нивоа квалитета рада ученика млађег школског узраста.

Литература

Abrami, P. C.; Chambers, B.; Poulsen, C.; DeSimone, C.; D'Appolonia, S.; Howden, J. (1995). *Classroom connection*. London: Harcourt Brace.

Добраш, С. (2015). Позиција и активност ученика у традиционалној и интерактивној настави граматике. *Настава, научни, стручни и информативни часопис*, 1, 63−71.

Илић, М. (2009). *Инклузивна настава.* Источно Сарајево: Филозофски факултет.

Илић, М. (2011). Планирање, остваривање и евалуација темељних квалитета рада ученика у ефикасној разредној настави. *Нова школа*, VIII. Преузето 3. априла 2016, са сајта www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/MileIlic.pdf.

Ковачевић, Б. (2007). Ефекти утицаја интерактивне наставе на развијање селф-концепта ученика. *Радови Филозофског факултета Пале*, 9 (2), 347–357.

Ковачевић, Б. (2008). Подстицање алтруистичког дјеловања у интерактивној настави. *Нова школа*, 6, 25–42.

Ковачевић, Б. (2008). Интерактивна настава и емпатија ученика. *Наука, култура и идеологија*, 9−2, 423–435.

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

Крнета, Д. (2003). Интерактивна настава као дидактички модел организације васпитно-образовног рада. *Зборник радова*, 3, 9–22. Бања Лука: Републички педагошки завод Републике Српске.

Крнета, Д. (2005). Комуникацијска компетентност као циљ образовања и претпоставка интерактивног учења. *Усавршавањем наставника до активног учења ученика*, 49−69. Бања Лука: Министарство просвјете и културе Републике Српске, Републички педагошки завод.

Крстић, Л. (2005). Интерактивна настава примјеном проблемске наставе. *Образовна технологија*, 3−4, 90–99.

Лакетић, М. (2006). Индивидуализација наставног рада на књижевном тексту у разредној настави примјеном наставних листића. Зборник *Индивидуализација и инклузија у образовању*, 200–205. Сарајево: CES Programme Finnish Co-operation in the Education Sector of Bosnia i Herzegovina.

Мандић, А. (2001). Интерактивно учење у проблемској настави. *Образовна технологија*, 3–4, 49–62.

Милијевић, С. (2004). Егземпларно учење учења. *Интерактивно учење IV*, 251–303. Бања Лука: ХБС.

Милинковић, М. (2016). *Индивидуализација наставе у свјетлу концепта инклузивног образовања.* Преузето 6. априла 2016 са сајта www.inkluzija.org/index.php/biblioteka-a/44-razni-struni-lanci/171 individualizacija-nastave-u-svetlu-koncepta-inkluzivnog-obrazovanja.

Rogoff, B. (1996). Интерактивни модел учења и васпитања. *Психологија у свету*, 111–125.

Станковић, Т. (2001). Утицај групе на развој емоционалне и социјалне компетенције. *Интерактивно учење IV. Учење учења*, 183−221). Бања Лука: Удружење наставника ТТЦ.

Стевић, Б. (2004). Обрада књижевног текста – Интерактивна настава. *Образовна технологија*, 4, 45–49.

Сузић, Н.; Стојаковић, П.; Илић, М.; Бранковић, Д.; Милијевић, С.; Крнета, Д. и сарадници (1999). *Интерактивно учење.* Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањој Луци.

Сузић, Н. (2001). Интеракција као вид учења и поучавања. *Образовна технологија*, 3–4, 27–48.

Сузић, Н. (2002). Ефикасност интерактивног учења у настави: експериментална провјера. *Образовна технологија*, 2,13–45.

Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ–Центар.

Hartop, B.; Farrell, S. (2001). Интерактивне методе. *Образовна технологија*, 2, 9−24.

Штула, М. (2006). Интерактивна егземпларна настава граматике и правописа у V разреду основне школе. *Образовна технологија*, 4, 66–76.

Slađana V. Vilotić
Republic Pedagogical Institute of the Republika Srpska, PK Foča

INTERACTIVE INSTRUCTION AND THE QUALITY OF STUDENT PERFORMANCE AMONG THE YOUNGEST PRIMARY SCHOOL POPULATION

Summary

The basic resource of the modern society's development, characterised by an intensive scientific and technological advancement in all areas of life, is functional knowledge and competent, socially active citizens. Therefore, the primary goal of modern school should be to encourage the adoption of functional knowledge, thus developing student skills and competences, so they could develop in accordance with their abilities into accomplished and independent personalities, capable of learning, acting and living on their own. Practice indicates that traditional forms of instruction are unable to respond to changes occurring in the 21st century. The question that arises is: *How can we organise and implement instruction that will enable quality student performance among the youngest primary school population*? Numerous studies show that the implementation of interactive instruction, which implies special didactic and methodological methods, enables one to overcome inadequate educational practices. The aim of this paper is to point out that interactive instruction, which is built around student activity, as well as adequate socio-emotional interaction results in quality student performance, and thus adoption of functional knowledge in accordance with their individual abilities and skills.

Keywords: *interaction*, *interactive learning*, *interactive instruction*, *quality of student performance*, *process quality of student and teacher performance*, *fundamental qualities of student performance*, *student functional knowledge*.

Sladjana V. Vilotić
Pädagogisches Institut der Republik Srpska, Foča

INTERAKTIVER UNTERRICHT UND QUALITÄT DER ARBEIT VON SCHÜLERN IM JÜNGEREN SCHULISCHEN ALTER

Zusammenfassung

Die grundlegende Ressource für die Entwicklung einer modernen Gesellschaft, die durch intensiven wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt in allen Bereichen gekennzeichnet ist, sind funktionales Wissen und kompetente, sozial aktive Bürger. Daher sollte die Hauptaufgabe der modernen Schule darin bestehen, die Übernahme von funktionalem Wissen und damit die

Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler zu unterstützen, um entsprechend den individuellen Möglichkeiten integrale und unabhängige Persönlichkeiten zu entwickeln, die fähig sind zu lernen, zu handeln und zu leben. Die Praxis zeigt, dass traditionelle Unterrichtsformen nicht den tatsächlichen Veränderungen des 21. Jahrhunderts entsprechen können. Wenn man dies im Auge hat, ergibt sich die wesentliche Frage: *Wie organisiert und implementiert man den Unterricht, der Qualitätsarbeit von Schülern im jüngeren Schulalter ermöglicht?* Eine bedeutende Anzahl der Forschungen weist darauf hin, dass der Einsatz vom interaktiven Unterricht, der spezifische didaktisch-methodische Modelle beinhaltet, die Überwindung der unzureichender pädagogischer Praxis ermöglicht. Mit diesem Artikel möchte ich darauf hinweisen, dass der interaktive Unterricht, in dem die Aktivität der Schüler dominiert, sowie geeignete soziale und emotionale Interaktion die Qualitätarbeit der Schüler ermöglicht, und damit auch die Übernahme des funktionalen Wissens im Einklang mit ihren individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten.

Schlüsselwörter: *Interaktion*, *interaktives Lernen*, *interaktiver Unterricht*, *Qualitätarbeit der Schüler*, *Quatätarbeit der Lehrer*, *Grundziele*, *funktionales Wissen der Schüler*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN2466-2801

УДК 316.624-053.6(497.11)
316.356.2(497.11)
Оригинални научни чланак • 473–492
Примљен:16.8.2017.
Прихваћен:8.9.2017.

Марија А. Ђорђевић
Правно-пословна школа, Ниш;
Техничка школа „Прота Стеван Димитријевић”, Алексинац

ЗЛОУПОТРЕБА АЛКОХОЛА У ПЕРИОДУ АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ И КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНИХ ИНТЕРАКЦИЈА

Резиме: Злоупотреба алкохола у периоду адолесценције, као облик дисфункционалног понашања, повезана је са низом психосоцијалних проблема који могу изазвати негативне последице у развоју. Утврђивање постојања релације између склоности злоупотреби алкохола и квалитета породичних интеракција представљало је основни циљ овог истраживања. Истраживање је спроведено на узорку од 570 адолесцената који припадају неклиничкој популацији. Употребљени су инструменти: упитник за прикупљање општих података, скала за утврђивање злоупотребе супстанци АУДИТ и скала за утврђивање квалитета односа родитеља и адолесцената КОБИ. Резултати истраживања чинилаца који доприносе злопотреби алкохола у периоду адолесценције показали су да је квалитет породичних интеракција, посебно прихватање од стране мајке, најзначајни фактор.

Кључне речи: *злоупотреба алкохола, адолесценти*, *квалитет породичних односа*.

УВОД

Злоупотреба алкохола у периоду адолесценције као облик дисфункционалног понашања јесте тема проучавања многих научних дисциплина, а повезана је са низом психосоцијалних проблема који могу изазвати негативне последице у развоју. У већини европских земаља, па тако и у Србији, млади људи, биолошки и психолошки вулнерабилни, одрастају у окружењу у коме се конзумација алкохола традиционално перципира као уобичајен образац понашања. Под утицајем сложене комбинације економских,

социјалних, културних и образовних процеса, млади лако развијају ризичне облике понашања нарушавајући тако квалитет живота.

Многобројне студије указују на сталан пораст употребе алкохола у адолесцентном периоду. Резултати студије MTF (Monitoring the Future), изведене у Сједињеним Америчким Државама, под покровитељством Националног института (NDA), који системски прати учесталост употребе психоактивних супстанци у адолесцентном периоду, показују да је три четвртине ученика (72%) конзумирало алкохол више од неколико пута до краја средње школе (Johnston et al., 2008). Лонгитудинално Европско истраживање употребе алкохола и осталих дрога ESPAD (The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs) показује да је алкохол пробало бар једном у животу 90% средњошколаца (Hibellet al., 2009). Истраживање по методологији ESPAD-а у нашој земљи дало је сличне резултате: 89,1% средњошколаца је бар једном током живота попило једно или више алкохолних пића.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

1.1. Злоупотреба алкохола у адолесценцији

Злоупотреба алкохола – појмовно одређење

Злоупотреба алкохола се дефинише као социокултурно неприхваћено коришћење психоактивних супстанци које може изазвати штетне или непредвидиве последице по појединца и друштво (Букелић, 2002).

У међународној класификацији болести МКВ-10, акутна интоксикација алкохолом F 10.0 описана је као пролазно стање настало уношењем психоактивне супстанце које се манифестује сметњама свести и поремећајима: опажања, когниције, осећања и понашања и негативном реакцијом или последицама у социјалној средини, а то траје у зависности од фармакодинамских и фармакокинетичких особина супстанције. Штетна употреба алкохола F 10.1. јесте поремећај дефинисан као образац понашања који води ка оштећењу физичког или менталног здравља (Настасић, 2011). Овакав образац понашања најчешће је и социјално неприхватљив, те се његове последице јављају и на друштвеном плану (СЗО, 1992). У Дијагностичком приручнику Асоцијације психијатара из Сједињених Америчких Држава (DSM IV) описана је злоупотреба супстанци као маладаптиван образац коришћења супстанце који изазива штетне последице по здравље појединца, његово професионално и социјално функционисање и интерперсоналне

односе (неуспех у испуњавању обавеза на радном месту, школи или у кући, са карактеристичним понављањем коришћења супстанци у ситуацијама у којима то може бити опасно по здравље и живот) (DSM-IV, 1994).

Алкохолизам представља један од најозбиљних проблема јавног здравља. Иако је веома распрострањен, често остаје дуго неоткривен. Развој алкохолизма је спор и подмукао, у просеку је потребно 11–13 година да би се развила зависност од алкохола (Schuckit, 2000). Постоји неколико образаца пијења пре успостављања пуне дијагнозе синдрома зависности од алкохола (Станковић и сар., 2009):

– умерено пијење (мушкарци – до два пића на дан, жене – до једног пића на дан, старије особе оба пола – мање од једног пића на дан);
– ризично (прекомерно) пијење – носи ризик по здравље (мушкарци – више од 14 пића недељно или више од четири пића током одређене ситуације, жене – више од седам пића недељно или три пића током одређене ситуације, учестале интоксикације – оба пола);
– штетно пијење – конзумирање алкохола доводи до соматских или психолошких поремећаја, јасни докази о томе да је алкохол одговоран за такве поремећаје (идентификована је природа штетног ефекта пијења; перзистира најмање месец дана или се понавља током протекле једне године; нема зависности од алкохола);
– злоупотреба алкохола – присуство једног или више са алкохолом удружених проблема током једне године (неспособност обављања посла и личних обавеза, понављана пијења у потенцијално опасним ситуацијама, проблеми са законом због алкохола, континуирана употреба упркос његовом штетном утицају на социјалне и персоналне односе).

1.2.1. Учесталост конзумације алкохола у адолесцентном периоду

Конзумирање алкохола сматра се карактеристичним обележјем социјалног понашања у периоду сазревања, као интегрални део процеса социјализације. Студија пресека на младима узраста 15–16 година из 30 европских земаља (ESPAD) показује да је апсолутна већина испитиваних конзумирала алкохол барем једном у животу, а две трећине бар једном у протеклих 30 дана.

Светска здравствена организација (СЗО) процењује да широм света око две милијарде људи конзумира алкохолна пића, а да је код око 76,3 милиона дијагностикована злоупотреба или зависност од алкохола (СЗО, 2004). Зависност од алкохола има мали али значајан део одрасле популаци-

је (3–5% у развијеним земљама), док је ризично и штетно пијење присутно код много већег процента опште пунолетне популације (15–40%) (Babor et al., 2001).

Истраживања у последњој деценији XX века, и код нас и у свету, указују на пијење у све ранијем узрасту. Према подацима студије о употреби алкохола и других дрога међу младима узраста 16 година у Србији током 2008. године (Институт за Јавно здравље „Др Милан Јовановић Батут", 2009), чак трећина ученика (32%) изјашњава се како је бар једном приликом у току последњих месец дана попила пет и више пића заредом (тзв. „Binge drinking"или ексцесивно пијење).

1.2.2. Последице злоупотребе алкохола у адолесцентном периоду

Употреба алкохола и илегалних психоактивних супстанци има снажно дејство на интелектуалне функције, као што су: пажња, способност концентрације и брзина расуђивања. Коришћењем ових средстава значајно се продужава реакционо време и оштећује моторичка координација (Шолаја, 2007; Вујовић, 1999; Wenar, 2003). Кад организам почне да елиминише алкохол из тела, ово пријатно осећање бива замењено седацијом, и особа постаје тиха и повлачи се. Да би избегли овај ефекат и да би одржавали првобитно стање задовољства, већина адолесцената наставља да пије (Kuhn et al., 2003).

Злоупотреба алкохола у периоду адолесценције значајно утиче на целокупан ток развоја и оставља велике последице на функционисање личности у каснијем животном периоду. Краткорочни ефекти конзумирања алкохола повезани су са просуђивањем, реакцијама и постигнућем у одређеним ситуацијама. Истраживања показују да је 70% смртних случајева и трајне онеспособљености у раздобљу адолесценције повезано са ризичним понашањима везаним за алкохол, који је и главни узрочник убистава, самоубистава и несрећа са смртним исходом. Утврђено је да више адолесцената живот изгуби услед конзумирања алкохола него услед конзумирања свих других психоактивних средстава заједно (Рончевић и сар., 2001).

Као последица учестале употребе алкохола у адолесценцији јавља се отежано испуњавање свих развојних задатака који стоје пред младима у овој значајној фази одрастања. Често долази до потпуног прекида или отежаног и успореног процеса школовања и професионалног оспособљавања, смањена је могућност запослења, а јавља се и пад друштвеног статуса младе особе (Капор Стануловић, 1988).

Дугорочне последице односе се на нижа образовна постигнућа и нижи ниво остварености у свим сферама живота. Употреба психоактивних средстава у адолесценцији значајно смањује способност учења и запамћивања, у краткорочном и дугорочном смислу, а неретко доводи и до оштећења могућности сналажења у свакодневним активностима (Капор Стануловић, 1988).

Последице злоупотребе алкохола у адолесценцији су веома озбиљне, несагледиве, заустављају континуирани процес развоја и оштећују и психу и тело младе особе, одражавају се на даљи ток целокупног живота личности.

1.2.3. Фактори злоупотребе алкохола у адолесцентном периоду

Специфично стање у коме се налази млада недовољно изграђена личност може да доведе до учестале употребе и, касније, злоупотребе алкохола (временом и зависности). Алкохол им даје брзи, лажни осећај сигурности, одлучности и самопоуздања. Последњих година у свету се све више врше истраживања којима би се открили фактори ризика за почетак и наставак конзумације алкохола. Ризични фактори деле се на: индивидуалне, друштвене и породичне. Индивидуални фактори који могу да утичу на узимање алкохола су: физиолошки (могућност постојања генетских и биохемијских маркера ризика за зависност), рано проблематично понашање (агресивност, хиперактивност у детињству, честа негативна расположења), позитивни ставови према ефектима конзумације алкохола, дружење са „пробаторима", проблеми са школовањем.

Значајни друштвени фактори за злупотребу алкохола су: толеранција друштва према узимању алкохола, недоследност у поштовању и спровођењу норми и закона који се односе на продају алкохола, дезорганизација друштва, економска криза. Посебно су значајни ставови породице према злоупотреби алкохола, који су често пермисивни, чак подстичући, уз постојање таквог модела понашања у самој породици, непостојање или недоследност породичних правила у вези са понашањем чланова, породични и брачни конфликти, слаба кохезија (Настасић, 1998).

1.2. Квалитет породичних односа

Породица је један од најзначајнијих фактора социјализације и њен утицај се огледа у бројним сферама живота младих (Душанић, 2007), развоју различитих аспеката личности и понашања (Лацковић Гргин, 1994),

укључујући и развој професионалних интересовања (Хедрих, 2006). У развојно-психолошкој литератури, родитељство је концептуализовано на различите начине.

Породица и подршка коју она пружа својим члановима веома су значајни за нормалан развој људског бића (Kowal et al., 2007) и ментално здравље својих чланова (Кубурић, 1994; Ackerman, 1966). Ментално здравље је у директној вези са родитељском (посебно мајчинском) негом и бригом, почевши од самог рођења детета, па до сазревања (Ненадовић, 2008). Породично окружење сматра се кључним фактором психолошког прилагођавања у адолесценцији (Lofgrem & Lapsen, 1992), значајно је за формирање стабилне представе о себи (Тодоровић, 2004). Подршка унутар породице важан је извор осећања сигурности (Половина, 2006). Породица може да буде извор највеће добробити и подршке за појединца (Голднер Вуков, 1988), највећи потенцијални извор снага, извор стреса (Mosley Hänninen, 2009; Лазић, 2008), конфликата или проблема (Lacković Grgin, 1994), али и потенцијални медијатор или модератор утицаја најразличитијих извора стреса (Михић и сар., 2007). Милићева (1995, 2001) истиче да је породица условљена деловањем индивидуалног и групног понашања, организациони центар свакодневице, главни ресурс појединца у друштву које је у кризи, и значајно прибежиште појединца. Функционисање породице зависи од социоекономског контекста (Гачић, Мајкић, 2000), структуре, интеракције и функционисања породичних подсистема, ванпородичних система и друштва у целини (Зуковић, 2008а, 2008б). У психотерапијској литератури породица се најчешће посматра кроз функционалност, односно дисфункционалност. Функционална породица је породица која ствара адекватне услове за развој својих чланова и функционише током животног циклуса у оквиру четири подручја, и то: у подручју личног, брачног, родитељског и социоекономског функционисања (Николић и сар., 2008).

Белски (Belsky, 1997) је први истакао да је утицај родитељског понашања на развој детета резултат процеса у коме учествују вишеструке унутарпородичне и ванпородичне детерминанте. У досадашњим истраживањима потврђена је повезаност одређених димензија родитељског понашања с дечјим функционисањем. Пети и његови сарадници (Pettit et al., 2001) проучавали су утицај бихевиоралне и психолошке контроле родитеља на појаву проблема у понашању. Патерсон и сарадници (Patterson et al., 1992) утврдили су да су неконзистетно дисциплиновање и неадекватна контрола и васпитање детета најбољи предиктори делинквенције. Родитељско понашање које је повезано са позитивним развојем детета укључује родитељску топлину/респонсивност и бихевиоралну контролу (Baumrind, 1966). У истраживањима која су испитивала однос родитељске топлине и развојних исхода код деце, емиријски докази говоре да, када родитељи имају топао,

респонсиван однос са својим синовима и кћеркама, деца показују мање агресивности и делинквентног понашања, мање повлачења у социјалним контактима, мање дистреса, мање соматских симптома (Pettit et al., 1997).

Једна од првих и данас најутицајнијих теорија која је настојала да објасни повезаност родитељског понашања и психосоцијалних поремећаја код адолесцената јесте Рохнерова теорија родитељског прихватања и одбацивања (Parental Acceptance and Rejection Theory – PART). Ова теорија покушава да предвиди и објасни узроке и последице родитељског понашања на димензији емоционалне топлине, на чијем једном крају се налази прихватање, а на другом одбацивање. Према овој теорији, родитељско одбацивање има снажне негативне последице на понашање и личност деце, као и на функционисање личности одраслог који за себе каже да је био „одбачено" дете.

Табела 1. *Понашање родитеља према деци на димензији емоционалне топлине*

Прихватање		Одбацивање		
Љубав		Агресивност	Занемаривање	
физички	вербално	физички	вербално	нема контакта
пољубац	похвала	ударац	псовање	не обраћање пажње на дечје потребе
загрљај	комплимент	шамар	клетве	психичка и физичка одсутност
миловање додир	говорење лепих речи детету и о детету	штипање гребање шутирање	сарказам понижавање	индиферентност
играње са дететом	певање песмица	гурање	говорење бесмислених речи детету	игнорисање
гледање у очи детету	причање прича	чупање	исмевање	избегавање

(Rohner, 1984)

Прихватање (љубав) и одбацивање (недостатак љубави) главни су предсказивачи психосоцијалног развоја деце. Теорија родитељског прихватања/одбацивања предвиђа да родитељско одбацивање има негативне

утицаје на психолошку прилагођеност и бихевиорално функционисање (понашање деце).

Многобројна истраживања потврђују да се одбацивање може уплести у читав низ психијатријских болести и поремећаја у понашању укључујући: неурозе, шизофренију, психосоматске болести, алергије, делинквенцију, проблеме са школом, муцање, поремећај слике о сопственом телу итд. Обимно међукултуролошко истраживање током 45 година показује да се родитељско одбацивање може испољавати на четири начина: 1) емоционална хладноћа и равнодушност; 2) непријатељство и агресивност; 3) индиферентност и немарност; 4) недефинисано одбацивање (Rohner,1984). Појединци могу субјективно доживети родитељско одбацивање у виду недефинисаног одбацивања. Недефинисано одбацивање односи се на осећање да их родитељи не воле или не брину о њима, а да нужно нема објективних индикатора да су родитељи хладни и равнодушни, непријатни и агресивни или индиферентни.

Дековић и Меус (Deković & Meeus, 1997) истичу да је родитељско прихватање и одбацивање повезано с проблемима у понашању детета, са стицањем слике о себи, са слабим достигнућима у школи, с анксиозношћу и несигурношћу.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Један од круцијалних фактора злоупотребе алкохола садржан је у квалитету породичних односа. Предмет истраживања које се изводи у оквиру овог рада одређен је као утврђивање повезаности квалитета породичних односа и склоности ка злоупотреби алкохола у адолесцентном периоду. Испитивана је такође и разлика у степену израженості и повезаности обухваћених варијабли у подгрупи адолесцената конзумената и адолесцената неконзумената, како би се уочили релевантни фактори ризика.

Основна хипотеза истраживања гласи: Постоји статистички значајна повезаност квалитета породичних интеракција и склоности адолесцената ка злоупотреби алкохола. Из ње су издвојене посебне хипотезе: 1) Постоји статистички значајна повезаност одбацивања од стране родитеља и склоности адолесцената ка злоупотреби алкохола; 2) Постоји статистички значајна повезаност склоности адолесцената ка злоупотреби алкохола и контролних варијабли у истраживању (пол, године и место сталног боравка испитаника, ниво формалног образовања родитеља, материјално стање породице, целовитост породице, конзумација алкохола у породици, регистровани зависници од алкохола у породици); 3) Постоји статистички

значајна повезаност квалитета породичних интеракција и контролних варијабли у истраживању; 4) Постоји статистички значајна разлика у степену израженості квалитета породичних интеракција у подгрупи адолесцената конзумената и адолесцената неконзумената.

Независна (предикторска) варијабла чији је утицај на злоупотребу алкохола адолесцентне популације испитиван овим истраживањем, представља варијабла – квалитет породичних интеракција адолесцената, која је процењивана помоћу скале КОБИ (Вулић Прторић, 2004). Њиме се мери интеракција детета и родитеља на две димензије: прихватање (емоционална топлина, интимност) и одбацивање (контрола, емоционално занемаривање). Ове две димензије су концептуализоване у складу с теоријом родитељског прихватања и одбацивања (*PART – parental acceptance-rejection theory)* Ronalda Rohnera (Rohner, 1984, 1999).

Зависна (критеријумска) варијабла у овом истраживању представља мере злоупотребе алкохола у периоду адолесценције. Степен израженості употребе алкохола у адолесцентној популацији процењиван је помоћу скале за утврђивање злоупотребе супстанци – AUDIT (The Alcohol Use Disorders Identification Test: Interview Version I). Тај тест служи за рану идентификацију ризичног и штетног пијења, као и зависност од алкохола. Одговори су класификовани у три групе: конзумација алкохола, зависност од алкохола и проблеми повезани са конзумацијом алкохола.

Значајне **контролне варијабле**, чији би утицај потенцијално могао да се одрази на релацији између критеријумских и предикторских варијабли у истраживању, сврстане су у контролне варијабле: пол испитаника, године испитаника, место сталног боравка испитаника, ниво формалног образовања родитеља, материјално стање породице, целовитост породице, начин конзумације алкохола у породици, регистровани зависници од алкохола у породици и остварени школски успех испитаника у претходној школској години.

Инструменти коришћени за прикупљање података у овом истраживању су: скала за утврђивање квалитета породичних интеракција КОБИ, скала за утврђивање злоупотребе супстанци – AUDIT (The Alcohol Use Disorders Identification Test: Interview Version I), упитник за прикупљање општих података (посебно конструисан за примену у овом истраживању).

Скала квалитета породичних интеракција КОБИ (Вулић Прторић, 2004) мери интеракције детета и родитеља на две димензије, у литератури најчешће описане као прихватање (емоционална топлина, интимност) и одбацивање (контрола, емоционално занемаривање). Скала КОБИ се састоји од 55 тврдњи: 22 тврдње описују однос детета с мајком, 22 тврдње описују однос детета с оцем и 11 тврдњи се односи на општу атмосферу у

породици. Скала се састоји од 5 супскала: Задовољство сопственом породицом, Прихватање од стране мајке, Прихватање од стране оца, Одбацивање од стране мајке и Одбацивање од стране оца. Испитаници на скали Ликертовог типа процењују (од 0 до 5) колико се свака од наведених тврдњи односи на њихов однос с мајком, оцем, или породицом као целином. За свих 5 супскала утврђена је висока унутрашња поузданост (Кронбах алфа се креће од 0,85 до 0,89).

Скала за утврђивање злоупотребе супстанци – AUDIT (The Alcohol Use Disorders Identification Test: Interview Version I). Тест је намењен за рану идентификацију ризичног и штетног пијења, као и зависност од алкохола код одрасле популације, а развила га је и препоручила Светска здравствена организација (Babor et al., 2001). Конструисан је за међународну примену и у складу је са класификацијом МКБ 10. Потврђен је у студији са испитаницима из шест земаља (Норвешка, Аустралија, Кенија, Бугарска, Мексико, САД). Коефицијент поузданости теста креће се у просеку од 0,80 до 0,90. Садржи 10 питања, а задатак испитаника је да заокруже један од четири понуђена одговора. Резултат од 8 или више бодова код мушкараца или 7 код жена, указује на вероватноћу опасног или штетног конзумирања алкохола.

Истраживање је спроведено на пригодном узорку испитаника који припадају неклиничкој популацији адолесцената и обухватило је 570 ученика I и IV разреда, узраста 15 и 18 година, Техничке школе из Алексинца и Правно-пословне школе из Ниша.

Као општи истраживачки метод, одабрано је неексперименталне, корелационо испитивање без поновљених мерења. Да бисмо добили одговоре на постављене хипотезе, употребљен је корелациони нацрт истраживања, а од метода за прикупљање података, коришћени су тестови и упитници намењени регистровању и мерењу варијабли укључених у истраживање.

Време предвиђено за попуњавање тестова и упитника било је ограничено на 45 минута (један школски час). Пре приступања попуњавању упитника, ученицима је дато краће објашњење о разлозима испитивања, као и упутство за попуњавање упитника. Наглашено је да је испитивање анонимно и да је изузетно битно да покушају да дају што искреније одговоре на понуђена питања. Узорком је обухваћен приближно подједнак број адолесцената мушког и женског пола.

У фази дефинисања теоријског оквира примењиван је библиографско спекулативни, а приликом обраде и интерпретације резултата статистички метод. Сви подаци прикупљени истраживањем обрађивани су поступцима дескриптивне и корелационе статистике. За утврђивање зна-

чајности разлика између аритметичких средина коришћени су t тест и анализа варијансе.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Табела 2. *Просечни скорови КОБИ димензија и поузданост супскала код адолесцената*

Квалитет породичних интеракција	КОБИ					
	Min.	Max.	AS	SG/AS	SD	Кронбахов α коефицијент
Задовољство сопственом породицом	12,00	47,00	33,75	0,684	7,989	0,883
Прихватање од стране оца	11,00	55,00	39,95	0,791	8,741	0,890
Прихватање од стране мајке	10,00	50,00	42,99	0,683	7,761	0,801
Одбацивање од старне оца	12,00	72,00	22,01	0,683	10,534	0,906
Одбацивање од стране мајке	12,00	60,00	22,53	0,596	9,171	0,865

На основу података из досадашњих истраживања (Пророковић и сар., 2004), утврђена је висока унутрашња поузданост за свих пет супскала (Кронбахов алфа коефицијент креће се од 0,85 до 0,89). У овој студији имао је вредност 0,833.

Табела 3. *Израженост AUDIT и поузданост одговора адолесцената*

AUDIT+						
	Min.	Max.	AS	SG/ AS	SD	Кронбахов α коефицијент
Колико често пијете алкохолна пића?	0	4	1,11	0,648	1,005	0,774
Колико алкохолних пића попијете у типичном дану када пијете?	0	4	0,71	0,633	1,136	0,777
Колико често попијете шест или више пића?	0	4	0,65	0,676	0,993	0,770

Колико често сте у протеклој години схватили да не можете да престанете да пијете када једном почнете?	0	4	0,18	0,409	0,677	0,802
Колико често у току протекле године због пијења нисте успели да урадите оно што се од Вас очекивало?	0	4	0,11	0,505	0,507	0,798
Колико често Вам је у току протекле године ујутру било тешко да устанете после тешког пијења?	0	4	0,13	0,469	0,538	0,800
Колико често сте у току протекле године имали осећај кривице и кајања после пијења?	0	4	0,21	0,464	0,568	0,799
Колико често у току протекле године због тешког пијења нисте успели да се сетите неких детаља од претходне ноћи?	0	4	0,31	0,531	0,806	0,790
Да ли сте Ви или неко други били повређени због пијења?	0	4	0,33	0,368	1,063	0,813
Да ли је неко (рођаци, пријатељи, лекар или други здравствени радник) био забринут због вашег пијења или Вам предлагао да смањите пијење?	0	4	0,16	0,327	0,739	0,810

Тест је конструисан за међународну примену и у складу је са класификацијом МКБ 10. Потврђен је у студији са испитаницима из шест земаља (Норвешка, Аустралија, Кенија, Бугарска, Мексико, САД). Коефицијент поузданости теста креће се у просеку од 0,80 до 0,90 (Babor et al., 2001).

У овој студији је израчунати Кронбахов алфа коефицијент имао вредност 0,811. Сви одговори показују задовољавајуће вредности.

Табела 4. *Учесталост конзумације алкохола*

		Учесталост	%	Учесталост	%
Неконзументи	0,00	182	31,9	182	31,92
Повремени конзументи	1,00	85	14,9	261	
	2,00	44	7,7		
	3,00	45	7,9		
	4,00	23	4,0		45,78
	5,00	25	4,4		
	6,00	39	6,8		
Опасно штетно конзумирање алкохола	7,00	23	4,0	87	
	8,00	18	3,2		
	9,00	26	4,6		
	10,00	8	1,4		15,26
	11,00	10	1,8		
	12,00	2	0,4		
Зависност	13,00	8	1,4	28	
	14,00	4	0,7		
	15,00	5	0,9		
	16,00	3	0,5		4,91
	17,00	4	0,7		
	18,00	3	0,5		
	19,00	1	0,2		
Алкохолизам	20,00	2	0,4	12	
	21,00	2	0,4		
	22,00	1	0,2		
	23,00	2	0,4		2,10
	24,00	2	0,4		
	28,00	2	0,4		
	33,00	1	0,2		
	Укупно	570	100%	570	100%

Резултати приказани у Табели 4 показују учесталост конзумације алкохола у адолесцентној популацији, на целом узорку. Мањи број испитиваних субјеката изјавио је да никада не конзумира алкохол (182 испитаника или 31,92%). Највећи број испитаника је изјавио да само повремено конзумира алкохол (261 испитаника или 45,78%). Забрињавајући податак о перманентној конзумацији алкохола мањег броја адолесцената, који указује на неки облик зависности и алкохолизам, представља знак опасности и могућност за превентивно реаговање.

Како бисмо испитали релације квалитета породичних интеракција, а у вези са злоупотребом алкохола у периоду адолесценције, користили су се статистички поступци Пирсонове линеарне корелације. Њима се показују квалитет и јачина везе између варијабли, при чему је критеријумску варијаблу представљао сумациони скор на скали AUDIT, где се мери злоупотреба алкохола. Предиктивну варијаблу чинио је сумациони скор на супскалама КОБИ, где се испитује квалитет породичних интеракција.

Табела 5. *Пирсонов коефицијент корелације квалитета породичних интеракција и злоупотребе алкохола код адолесцената*

Квалитет породичних интеракција	Злоупотреба алкохола код адолесцената
Задовољство сопственом породицом	–0,029
Прихватање од стране оца	–0,168**
Прихватање од стране мајке	–0,237**
Одбацивање од стране оца	0,234**
Одбацивање од старне мајке	0,239**

*Корелација на нивоу 0,01
**Корелација на нивоу 0,05

Анализа Табеле 5 показује Пирсонов коефицијент корелације *квалитета породичних интеракција и злоупотребе алкохола* код адолесцената. Уочава се позитивна корелација, слабог интензитета, између *одбацивања* од стране оба родитеља и *злоупотребе алкохола* ($p < 0,5$) и негативна корелација између конзумације алкохола и *прихватања* од стране оба родитеља ($p < 0,5$), на основу процене адолесцената. Деца која имају осећај да их оба родитеља одбацују, значајно су анксиознија, депресивнија, у већој мери користе емоционалну реактивност и имају мање самопоштовања од деце која се осећају прихваћенима.

У Табели 6 приказани су резултати Пирсоновог коефицијента корелације *квалитета породичних интеракција* и контролних варијабли у истраживању (социодемографске карактеристике испитаника). Анализа одговора на нивоу појединачних варијабли показала је да постоји статистички значајна негативна повезаност између *прихватања од стране оца* и испитаника мушког пола. Постоји и позитивна корелација између испитаника женског пола и *прихватања* од стране мајке. Успех испитаника позитивно корелира са прихватањем од стране оба родитеља и негативно корелира са *одбацивањем* од стране оба родитеља, што је у складу са теоријским поставкама и резултатима досадашњих истраживања. Материјално стање породице је позитивно повезано са прихватањем од стране оца ($p <$

0,5) и негативно повезано са о*дбацивањем оца* (p < 0,5). *Прихватање од стране оца* је статистички значајно позитивно повезано са конзумацијом алкохола у породици. У породицама у којима је присутна учестала конзумација алкохола адолесценти процењују да их очеви не прихватају.

Табела 6. *Пирсонов коефицијент корелације квалитета породичних интеракција и контролних варијабли*

Квалитет породичних интеракција	Контролне варијабле								
	Пол	Успех	Место	Образовање оца	Образовање мајке	Материјално стање породице	Целовита породица	КАП	А
Задовољство породице	,069	,073	,016	–,010	–,049	,070	–,060	,043	–,037
Прихватање од стране оца	–,199**	,130**	–,054	,035	–,015	,170**	–,139	,090*	–,048
Прихватање од стране мајке	,115**	,106**	–,016	-,010	–,002	,046	-,163**	,071	,004
Одбацивање од стране оца	–,045	–,173**	–,052	–,026	,053	–,128**	,140**	–,066	,012
Одбацивање од стране мајке	–,041	–,107*	,023	,029	,054	–,027	,115*	–,031	,032

* Корелација на нивоу 0,01
** Корелација на нивоу 0,05

Упоредна анализа испитиваних варијабли представљала је један од задатака овог истраживања (уколико резултати статистичке анализе омогуће разврставање испитаника у две групе), односно утврђивање разлике у степену израженості испитиваних варијабли у подгрупи адолесцената конзумената и адолесцената неконзумената, а циљ је био да се добије јаснија слика о факторима који су повезани са стварањем и одржавањем поремећаја.

Табела 7 показује резултате упоредне анализе аритметичких средина подгрупе адолесцената конзумената и адолесцената неконзумената у степену израженості *квалитета породичних интеракција*. Анализа одговора на нивоу појединачних варијабли показала је да постоји статистички зна-

чајна разлика између адолесцената конзумената и неконзумената у процени *прихватања од стране мајке* (П.010) и процени *одбацивања од стране оца* (П.015) и *одбацивања од стране мајке* (П.017).

Табела 7. *Упоредна анализа изражености квалитета породичних интеракција адолесцената конзумената и неконзумената*

Квалитет породичних интеракција	Неконзументи			Конзументи			t-тест	p
	N	AS	SD	N	AS	SD		
Задовољство породицом	182	33,72	3,05	388	33,76	3,62	–0,121	0,903
Прихватање од стране оца	182	40,54	8,49	388	39,67	8,85	1,113	0,266
Прихватање од стране мајке	182	44,21	7,29	388	42,42	7,91	2,578	0,010
Одбацивање од стране оца	182	20,44	10,29	388	22,74	10,57	–2,438	0,015
Одбацивање од стране мајке	182	21,19	8,79	388	23,16	9,28	–2,449	0,017

Адолесценти конзументи процењују да их родитељи одбацују, да их занемарују, не разумеју и да имају превелике захтеве. Неконзументи позитивније процењују емоционалне аспекте односа мајка–дете: постоји међусобна блискост, мајке пружају подршку деци, имају поверење и разумевање.

ЗАКЉУЧАК

Основна претпоставка овог истраживања гласила је да постоји статистички значајна повезаност *квалитета породичних интеракција* и *злоупотребе алкохола у периоду адолесценције*. Она је изведена на основу постулата и ставова које заступају интегративни теоријски модели обухваћени овим истраживањем (Rohner, 1984), као и на темељу резултата прикупљених кроз претходне истраживачке студије о факторима ризика за злоупотребу алкохола у адолесцентном периоду (Попов, Нововић, 2007).

Након обраде, разматрања и анализе налаза добијених испитивањем чинилаца који доприносе злоупотреби алкохола у периоду адолесценције, изведени су значајни закључци.

Резултати истраживања потврђују тезу о утицају породице на развој адолесцената. Прихватање детета од стране родитеља показује негативну повезаност, ниског интензитета са злоупотребом алкохола. С обзиром на то да се прихватање односи на позитивне емоционалне аспекте односа родитељ – дете у облику међусобне блискости, пружања подршке, поверења и разумевања, релативну симетричности у међусобним односима, оправдано је претпоставити да ће такав квалитет односа поставити стандарде за будуће понашање. Адолесценти склони злоупотреби алкохола, процењују да их родитељи одбацују. Доживљај адолесцента да родитељи нису заинтересовани за њега, да му не посвећују довољно времена и пажње, повезан је са већим нивоом анксиозности, депресивности и мањим нивоом самопоштовања код адолесцената. Рот (1994) истиче да се у психолошкој литератури наводи да је најбитније осећање сигурности, осећање детета да га родитељи воле и да се брину о њему. Недовољна брига за дете или недостатак љубави према детету првенствени су узроци због којих се код детета развијају одређене друштвено непожељне особине: агресивност и непријатељски став према околини или затварање према околини, повученост и пасивност.

Упоредна анализа аритметичких средина подгрупе адолесцената конзумената и адолесцената неконзумената у степену израженості *квалитета породичних интеракција* указала је да међу групама постоје статистички значајне разлике у доживљају блискости сопствене породице. Испитаници конзументи имају знатно израженији доживљај занемаривања, неразумевања, одбацивања од стране оба родитеља у односу на испитанике неконзумената. Доживљај блискости, поверења и прихватања од стране мајке карактерише одговоре неконзумената. Родитељско одбацивање је одређено одсуством топлине и емоционалности, док је родитељско прихватање одређено присуством топлине и емоционалности.

На основу резултата може се закључити да *квалитет породичних интеракција*, прецизније *одбацивање* од стране оца и *прихватање од стране мајке*, диференцира две групе испитаника. Ови резултати истраживања могу се сматрати значајним, посебно када се има у виду да се адолесценти налазе у периоду развојне кризе, која је провокативна за настанак бројних поремећаја и јављање многих нежељених облика понашања.

Дакле, наше истраживање чинилаца који доприносе злоупотреби алкохола показало је да је доживљај блискости са родитељима веома значајан. Најзначајнији предиктор злоупотребе алкохола адолесцената јесте *прихватање од стране мајке.*

Литература

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders IV* (DSM-IV). Washington: American Psychiatric Press.

Babor, T. F.; Higgins-Biddle, J. C. (2001). *Brief Intervention For Hazardous and Harmful Drinking. A Manual for Use in Primary Care*. Geneva: World Healh Organization.

Backović, D.; Maksimović, M.; Stevanović, D. (2007). Psihosocijalni faktori rizika i zloupotreba psihoaktivnih supstancija kod adolescenata. *Vojnosanitetski pregled*, 64 (5), 331–336.

Belsky, J. (1997). Theory testing, effect-size evaluation, and differential susceptibility to rearing influences: The case of mothering and attachment. *Child Development*, 68, 598–600.

Bukelić, J. (2002). *Droga u školskoj klupi.* Beograd: Sveti Sava.

Deković, M.; Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescences self concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163–176.

Hibell, B.; Guttormsson, U.; Ahlström, S.; Balakireva, O.; Bjarnason, T.; Kokkevi, A.; Kraus, L. (2009). *The 2007. ESPAD Report*: *Substance use amongstudents in 35 European countries*. Stockholm: The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN).

Johnston, L. D.; O'Malley, P. M.; Bachman, J. G.; Schulenberg, J. E. (2008). *Monitoring the Future national results on adolescent drug use*: *Overview of key findings, 2007* (NIH Publication No. 08-6418). Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.

Kapor Stanulović, N. (1988). *Na putu ka odraslosti – psihički razvoj i psihosocijalni aspekti zdravlja mladih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Nastasić, P. (1998). *Alkoholizam i međugeneracijsko prenošenje*. Beograd: Tehnis.

Nastasić, P. i sar. (2011). *Nacionalni vodič za dijagnostikovanje i lečenje alkoholizma*. Beograd: Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut".

Popov, B.; Novović, Z. (2007). Negativan fidbek, uverenja i značajnost cilja u predikciji disfunkcionalnih emocija. *Psihologija*, 40 (2), 277–292.

Rohner, E. C.; Rohner, R. P.; Roll, S. (1984). Perceived parental acceptance - rejection and children's reported behavioral disposition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,11 (2), 221–225.

Rončević, N.; Stojadinović, A.; Radovanov, D.; Marinković, L. (2001). Zdravlje adolescenata i rizično ponašanje. *Zbornik Matice Srpske za društvene nauke*, 21 (8), 110–111.

Rot, N. (1994). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Stanković, Z.; Trbić, V.; Nastasić, P.; Mladenović, I. (2009). *Dijagnostičko-terapijske smernice za alkoholizam.* Beograd: Institut za mentalno zdravlje.

World Healh Organization (1992). The ICD 10 Classification of mental and behavioral disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Healh Organization.

Marija A. Đorđević
Technical School "Prota Stevan Dimitrijević", Aleksinac

ABUSE OF ALCOHOL AMONG ADOLESCENTS AND THE QUALITY OF FAMILY INTERACTIONS

Summary

Abuse of alcohol among adolescents, as a form of dysfunctional behaviour, is related to a range of psycho-social issues that can cause negative developmental consequences. The main aim of this research was to determine the existence of a relation between one's tendency toward alcoholism and the quality of family interactions. The research was conducted on a sample of 570 adolescents belonging to a non-clinical population. The following instruments were used: a questionnaire for collecting general data, a scale for determining the degree of substance abuse – AUDIT, and a scale for determining the quality of adolescent-parent relations – QAPR. Research results of the factors that contribute to substance abuse among adolescents show that the quality of family interactions, especially mother acceptance, are the most important factor related to abuse of alcohol among adolescents.

Keywords: *abuse of alcohol among adolescents*, *quality of family interactions in adolescent population*.

Marija A. Djordjević
Technische Schule „Prota Stevan Dimitrijević“, Aleksinac

ALKOHOLMISSBRAUCH IN DER ADOLESZENZ UND QUALITÄT DER FAMILIÄREN BEZIEHUNGEN

Zusammenfassung

Der Missbrauch von Alkohol bei Jugendlichen als eine Form des Verhaltens ist mit einer Reihe von psychosozialen Problemen verbunden, die nachteilige Auswirkungen auf die Entwicklung haben können. Das Hauptziel dieser Forschung war zu bestimmen, ob es eine Beziehung zwischen der Qualität der familiären Interaktionen und einer Neigung zum Alkoholmissbrauch gibt. Die Umfrage wurde an einer Stichprobe von 570 Jugendlichen durchgeführt. Die Instrumente, die verwendet wurden: ein Fragebogen zur Erfassung allgemeiner Daten, eine Skala zur Bestimmung des Drogen- und Alkoholmissbrauchs - AUDIT und eine Skala zur Bestimmung der Qualität der Beziehungen zwischen Jugendlichen und ihren Eltern - KOBI. Die Ergebnisse der Umfrage haben gezeigt, dass die Qualität der familiären Interaktionen, insbesondere die Anerkennung von der Mutter, der wichtigste Faktor beim Alkoholmissbrauch von Jugendlichen ist.

Schlüsselwörter: *Alkoholmissbrauch bei Jugendlichen*, *Qualität der familiären Beziehungen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.134:502/504(497.11)
Оригинални научни чланак • 493–502
Примљен: 10.8.2017.
Прихваћен: 30.8.2017.

Љиљана М. Ђуровић
Основна школа „Момчило Настасијевић”, Горњи Милановац

РАЗВОЈ ЕКОЛОШКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА ПУТЕМ ИНИЦИЈАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Како је главни развојни ресурс високо развијених друштава људски капитал, а квалитет људског капитала зависи од система васпитања и образовања, нашу пажњу смо усмерили на то колико су наставници који раде у нашим школама имали шансу да развију еколошке компетенције путем иницијалног образовања. Анкетирали смо 217 наставника и анализирали смо наставне планове и програме наставничких факултета. Установили смо да је мање од половине наставника имало прилику да похађа наставни предмет који је у свом програму садржао елементе заштите животне средине, и да је тек 27 % имало организоване одласке у природу током студија. Тренутна ситуација би се могла ублажити развијањем еколошких компетенција наставника путем семинара стручног усавршавања и изменама наставних планова наставничких факултета.

Кључне речи: *наставници*, *иницијално образовање*, *еколошке компетенције*, *стручно усавршавање*.

УВОД

Савремени начин живота и рада људи претрпео је велике промене. Главни чиниоци тих промена су: „научни и технолошки развој, развој информатичких друштава, глобализација и интернационализација економије” (Andevski, 2003: 185). Последице су вишеструке. Отуђење људи је постало свакодневица, а отуђење људи од природе стил живота. Од стручњака који се баве образовањем и васпитањем захтева се хитно преиспитивање циљева образовно-васпитног рада, како би дошло до њиховог усагла-

шавања са реалном ситуацијом. У том контексту, нарочито је важна брига за заштиту животне средине.

Образовање и васпитање за заштиту животне средине почиње породичним и предшколским васпитањем. Родитељи, васпитачи, учитељи, наставници су узор деци. Оптималан учинак је ако се понашање родитеља уклапа у еколошки пожељне оквире и да дете надограђује лепезу навика кроз вртић и школу, тако да се развије у квалитетног члана друштва који ће знати да брине о својој околини. Нажалост, у нашим условима не наилазимо често на такву ситуацију. Реформа образовног система у Србији дала је прилику да се у наставне програме унесу разрађени и савременији циљеви и садржаји васпитања и образовања за заштиту животне средине. Урађене су измене наставних планова и програма ради увођења нове философије живота и еколошких принципа у наставу. Као по правилу изостала је континуирана и координирана акција свих релевантних фактора. За сада нам је реформа, која је почела 2001. године и која је имала велике амбиције на пољу еколошког образовања, донела само увођење нових предмета (обавезних и изборних). Еколошка криза у свету зближава људе, подстиче их на другачији начин размишљања, на проналажење новог, срећнијег и здравијег начина живота. Код нас је ситуација озбиљнија. Презаузети егзистенцијалним проблемима, нисмо спремни на промене од којих не видимо директну корист. Излаз треба тражити у развијању еко-педагошких компетенција наставних кадрова, који ће у непосредном раду свакодневно преносити вредности на млађе генерације.

Наставницима, као носиоцима васпитно-образовног и наставног процеса, неопходно је стручно и дидактичко-методичко образовање и усавршавање из области заштите животне средине јер су они кључни чиниоци у остваривању циљева и задатака образовања за заштиту животне средине. Наставници, директно или индиректно, утичу на широку популацију младих нараштаја, те је њихов значај тиме већи.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

На свим светским скуповима указује се на еколошке проблеме, глобалну кризу и потребу да се посебна пажња усмери на образовање за заштиту животне средине (Париз, 2015; Копенхаген, 2009). „Због тога не изненађује да је образовање свуда главна преокупација народа и влада. Оно постаје приоритет над приоритетима” (OECD, 2001: 7).

Повереништво за васпитање и образовање Европске уније је, састављајући компетенције неопходне за живот и рад будућих поколења у мул-

тикултурарној и мултилингвалној Европи, препоручило да све чланице редефинишу циљеве васпитања и образовања и ускладе их са понуђеним моделом. Нагласак је на преиспитивању компетенција наставника, нарочито еко-педагошких компетенција, како би се предупредили патње и несреће које постају наша свакодневица. Наставници нису само преносиоци знања, већ васпитачи будућих генерација (Стоиљковић, 2014).

Образовање за заштиту животне средине треба да буде део система образовања од вртића до универзитета. Оно излази из оквира екологије, превазилази оквире школе, тиче се глобалних проблема човечанства: друштвеног развоја, мира, људских права, равноправности, праведности. Потребно је повезати га са ваннаставним активностима, друштвенокорисним радом, здравственим васпитањем, промоцијом хуманих вредности, предупређивањем социопатолошких поремећаја и понашања. Стратегија образовања за одрживи развоја као општи циљ има оснаживање популације знањима и вештинама за одрживи развој. Неопходно је да сви постанемо одговорни и да се стварају веће шансе за вођење здравог и продуктивног начина живота у складу са природом, бригом за друштвене вредности, једнакост полова и културну разноликост. Програми образовања наставника за заштиту и унапређење животне средине јесу изазов и прилика да наставник, поред стицања стручних компетенција, развија своју личност и освежава професионална знања и вештине. Постоје и препреке са којима се наставници сусрећу у програмима (Sinner, 2010; Phelan et al., 2006). Проблеми су посебно изражени у односу између универзитетских професора и будућих наставника на иницијалном степену образовања, јер могу бити у потпуној супротности (Grierson, 2010). Уколико наставни кадар не поседује еко-педагошке компетенције, неће моћи да прати изазове савременог света и да одговори на промене које нам предстоје у будућности.

Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године у петом поглављу, Образовање наставника, истиче: „Мисија образовања наставника је изградња националног система професионалног развоја наставника на свим нивоима образовања и оспособљавање наставника тако да се гарантују високи васпитно-образовни стандарди (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. g., Sl. glasnik RS, 107/2012, 138). Суштинску промену ка екологизацији васпитно-образовног система могу извести једино наставни кадрови личним професионалним развојем. „Професионални развој наставника подразумева повећање наставникове свесности о томе шта ради, како то ради и на који начин може свој рад да унапреди" (Бјекић, 1999: 14). Да би се образовање наставника успешно спровело, последњих година урађени су многобројни пројекти из области заштите животне средине. Програми који се користе за образовање наставних кадрова за заштиту животне средине не садрже само знања из екологије као науке, већ и из социологије

и економије. Пре свега, ово образовање треба да обезбеди знања еколошких чињеница, основе социологије, које су у вези са хуманом екологијом, развој способности код наставника за критичку анализу и разумевање појава и проблема у животној средини и висок степен одговорног понашања за заштиту животне средине. Због потребе за свим овим знањима и способностима неопходна је интеграција трију наука:

– екологије, као науке која проучава интеракције живог света и околине, укључујући човека и његову природну средину (у урбаном и у сеоском подручју) и еколошке принципе у вези са компонентама средине и поремећајима који утичу на еко-системе;

– економије, у области рационалног коришћења природних извора и у вези с тим извора планирања, примене адекватне технологије, исправне политике на релацији производња – потрошња;

– социологује, са аспеката који укључују одговарајућу друштвену и индивидуалну одговорност за животну средину, сагледавање процеса креирања ставова, законског и административног система и друге мере које се односе на заштиту природе, интеграцију регионалног планирања са еколошким и економским захтевима и др. (Nikolić, 2003).

Бавећи се условима за развој еколошке свести популације, занимало нас је да ли су наши наставни кадрови који су студирали на наставничким факултетима имали прилику да развију еколошке компетенције као предуслов развијања еколошке свести ученика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Формирање еколошких компетенција наставних кадрова један је од најважнијих задатака свих актуелних међународних еколошких програма. Образовање оних који ће образовати, од васпитача, преко учитеља и наставника, све до универзитетских професора, јесте императив савременог образовања. Еколошке компетенције наставних кадрова треба да остваре својеврсне промене у васпитању и образовању младих нараштаја. Деца основношколског узраста изузетно су заинтересована за своје окружење, брзо учење и стицање навика.

Проблем истраживања јесте питање колико су развијене еколошке компетенције наших наставника као основа за квалитетнији рад са ученицима у образовању за заштиту животне средине.

Циљ истраживања је дијагностиковање постојећег стања еколошких компетенција основношколских наставника.

У складу са постављеним циљем постављен је и *задатак истраживања*: Испитати да ли су наставници својим иницијалним образовањем имали прилику да стекну еколошке компетенције.

Хипотеза истраживања: Наставници својим иницијалним образовањем нису имали прилике да стекну еколошке компетенције.

За потребе потврђивања хипотезе издвојили смо *варијабле истраживања*:

а) Независне варијабле:

– стручна спрема, модалитети: средња, виша и висока;

– радно искуство, модалитети: 0–10, 11–20, 21–30, 31–40;

– пол, модалитети: мушки, женски;

– радно место, модалитети: учитељ, наставник, остало;

б) Зависне варијабле:

– процене истраживача при анализи наставних планова и програма наставничких факултета.

Упитником, поред општих података, прикупили смо податке о:

– заштити животне средине као студијском предмету, са модалитетима: да и не;

– организованим одласцима у природу на студијама, са модалитетима: да и не.

Примењивали смо дескриптивну истраживачку методу, а у оквиру ње користили смо различите технике и поступке истраживања; анализу примарних и секундарних извора, компаративну анализу, нестандардизовано интервјуисање и анкетирање, односно анкетни упитник као истраживачки инструмент.

Анализа садржаја је реализована приликом анализе наставних планова и програма наставничких факултета и друге доступне педагошке документације и релевантне литературе. Инструменти су табеле и чек листе. Анкетним упитником смо испитивали чињенице.

Популацију истраживања чине наставници основних школа из Београда, Ниша, Чачка и Горњег Милановца, у школској 2012/2013. години. Случајним узорком је обухваћено 217 наставника, који се разликују по степену стручне спреме, годинама радног искуства и месту боравка, како би узорак био што репрезентативнији.

Узорак истраживања чини 31 (око једне седмине) просветни радник из Београда, 76 или 35,18% њих је из Ниша, 47 или 21,66% из Чачка и 63 или 29,03% из Горњег Милановца (Табела 1).

Табела 1. *Узорак наставника према граду у коме раде*

Град	f	%
Београд	31	14,29
Ниш	76	35,18
Чачак	47	21,66
Горњи Милановац	63	29,03
Укупно	217	100,00

Истраживање је обављено у јуну 2013. године. Анализа садржаја наставних планова и програма рађена је током 2015. године. Статистичка обрада података је урађена помоћу пакета SPSS 16.0.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Увидом у програме наставничких факултета установили смо да просветни радници током иницијалног образовања нису имали прилику да стекну еколошке компетенције. Изузетак су наставници биологије, географије и хемије.

На *учитељским факултетима* као изборни предмети могу се изучавати: Социјална екологија, Увод у екологију или Екологија у настави природе и друштва.

Будући професори *биологије* изучавају предмет Човек и животна средина као обавезан на III години, а изборни предмети на IV година су: Екологија човека са урбаном екологијом, Основи екологије микроорганизама и Генетика и екологија еволуционих процеса. На мастер студијама за професора биологије обавезан предмет је Еколошки, здравствени и социјални аспекти биолошког образовања и васпитања.

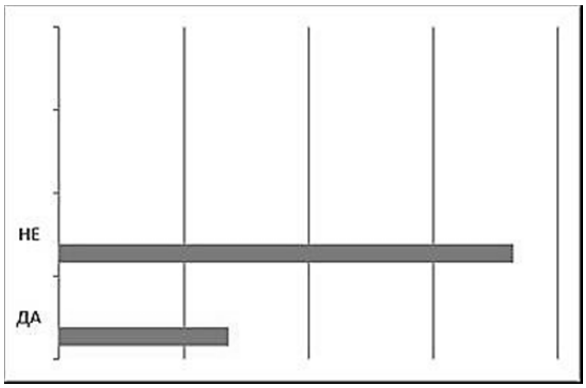
Будући професори *географије* изучавају на II години предмете: Заштита природе и Климатске промене, а на IV години: Животна средина.

Будући професори *хемије* изучавају на IV години предмет Хемија животне средине.

На питање о постојању предмета везаних за заштиту животне средине на основним студијама, 94 наша испитаника (43,32%) одговорила су позитивно, док је 123 њих (56,68%) одговорило негативно.

Развијање еколошких компетенција наставних кадрова покушали смо да пратимо током студија кроз организоване одласке у природу, теренску наставу и сл. Организоване одласке у природу током студија имало је

59 испитаника (27,19%), док је већина будућих наставника – 158 њих (72,81%) било ускраћено за то искуство (Графикон 1).



Графикон 1. *Организовани одласци у природу током студирања*

Увидом у програме рада факултета на којима се школују будући наставници и анализом одговора које су нам дали наши испитаници, закључили смо да је мање од половине њих имало шансу да се упозна са заштитом животне средине на теоријском нивоу, док је мање од трећине имало прилику за организоване одласке у природу и практичну обуку за спровођење наставе ван учионице и у складу са еколошким принципима.

Током иницијалног образовања наставници нису имали прилику да развију личне еколошке компетенције (56,68% није имало наставни предмет у вези са заштитом животне средине на студијама), док је само 27,19% имало искуство организованог одласка у природу.

Потврђена је наша хипотеза: *Наставници, својим иницијалним образовањем нису имали прилике да стекну еколошке компетенције*.

ЗАКЉУЧАК

Млађи разреди основне школе су најчешће пресудни за формирање ставова и вредности код ученика. Управо због тога треба инсистирати на квалитету личности наставних кадрова, поготову учитеља. Образовање за заштиту животне средине квалитетно могу спроводити наставници који имају развијене еко-педагошке компетенције, који су спремни на еколошку акцију и креирање такве наставе да изазову дечју радозналост и ангажованост за решавање и предупређивање еколошких проблема.

Сматрамо да је неопходно креирање и реализација студијских програма високошколског образовања и програма неформалног учења и усавршавања, који ће за циљ имати перманентан развој еко-педагошких компетенција наставних кадрова за унапређење образовања и васпитања за заштиту животне средине.

Овим радом констатовали смо тренутно стање и указали на недостатак у иницијалном образовању наставника. Како се са развојем друштва мењају и компетенције наставаних кадрова, тако је приоритетан задатак образовне политике да препозна потребе будућности, донесе прецизне стратегије и стандарде компетенција наставних кадрова. Истовремено, мора се водити рачуна о суштини наставничке професије, како би се избегло пуко задовољавање форме. Полазећи од значаја образовања за одрживи развој и неминовности екологизације васпитно-образовног система, наставници морају константно да преиспитују сопствени рад, личне вредности и педагошке ставове. Развој образовања за одрживи развој јесте приоритет образовања, а развој еколошких компетенција наставних кадрова је процес који му претходи. Да би наставници што више развили своје еколошке компетенције, као прелазно решење предлажемо семинаре стручног усавршавања.

Литература

Andevski, M. (2003). Pedagoška kompetentnost u novom društvenom diskursu. Zbornik radova *Obrazovanje i usavršavanje učitelja*, 185–196. Užice: Učiteljski fakultet.

Бјекић, Д. (1999). *Професионални развој наставника*. Ужице: Учитељски факултет.

Grierson, A. L. (2010). Changing conceptions of effective teacher education: The joyrney of a novice teacher educator. *Studing Teacher Education*, 6 (1), 3–15.

OECD (2001). *Education Policy Analysis: Edication and Skills.* Paris: Centar for Educational Research and Innovation.

Nikolić, V. (2003). *Obrazovanje i zaštita životne sredine.* Beograd: Zadužbina „Andrejević".

Phelan, A.; Sawa, R.; Barlow, C. et al. (2006). Violence and subjectivity in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Enviromental Education*, 34 (2), 161–179.

Snner, A. (2010). Negotiating spaces: the in-betweenes of becoming a teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (1), 23–37.

Стојиљковић, С. (2014). *Психолошке карактеристике наставника*. Ниш: Филозофски факултет.

Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik RS*, 107/2012.

Ljiljana M. Đurović
Primary School "Momčilo Nastasijević", Gornji Milanovac

DEVELOPMENT OF TEACHERS' ENVIRONMENTAL COMPETENCES THROUGH INITIAL EDUCATION

Summary

Starting from the fact that the main resource of highly developed societies is human capital, and that the quality of human capital depends on the education system, we focused our attention on determining the facts: what is the extent to which teachers working at our schools developed their environmental competences during initial education? Our survey included 217 teachers. By analysing the curricula and syllabuses of teacher education faculties, we determined that less than a half of future teachers had a chance to attend a course that included elements of environmental protection, whereas only 27 % had organised outdoor lectures during studies. The current situation could be improved by developing teachers' environmental competences at in-service training seminars and by modifying the syllabuses of teacher education faculties.

Keywords: *teachers*, *initial education*, *environmental competences*, *professional development*.

Ljiljana M. Djurović
Grundschule „Momčilo Nastasijević", Gornji Milanovac

ENTWICKLUNG DER ÖKOLOGISCHEN KOMPETENZ DER LEHRER DURCH DER GRUNDAUSBILDUNG

Zusammenfassung

Von der Tatsache ausgehend, dass die Hauptentwicklungsressource hoch entwickelter Gesellschaften das Humankapital ist und dass die Qualität des Humankapitals vom Erziehungs- und Ausbildungssystem abhängt, haben wir unsere Aufmerksamkeit auf die Bestimmung der tatsächlichen Situation gerichtet: Inwieweit hatten die Lehrer, die in unseren Schulen arbeiten, die Chance, durch die

Ausbildung die ökologischen Kompetenzen zu entwickeln? Die Umfrage von 217 Lehrern und die Analyse der Lerhpläne und Curricula der Fakultäten für Lehrkräfte haben gezeigt, dass weniger als die Hälfte der Lehrer eine Möglichkeit hatten, ein Unterrichtsfach mit den Elementen des Umweltschutzes zu besuchen, und dass nur 27% während des Studiums organisierte Ausflüge in die Natur hatten. Die derzeitige Situation könnte durch die Entwicklung der ökologischen Kompetenzen der Lehrer durch Fortbildungsseminare und Änderungen in Lehrplänen der Fakultäten für Lehrkräfte gemildert werden.

Schlüsselwörter: *Lehrer*, *Frühausbildung*, *ökologische Kompetenzen*, *Fortbildung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::821.163.41
Прегледни чланак • 503–516
Примљен: 12.9.2017.
Прихваћен: 26.9.2017.

Јелена Д. Булајић
Текстилно-технолошка и пољопривредна школа „Деспот Ђурађ”,
Смедерево

ПРИЛОГ КОРЕЛАТИВНОМ ТУМАЧЕЊУ АНДРИЋЕВИХ ТЕКСТОВА У СРЕДЊОЈ ШКОЛИ[1]

Резиме: У овом раду настојимо да укажемо на потребу примене корелативног приступа у обради Андрићевих текстова у средњој школи. Пре свега, истичемо важност интертекстуалне релације између Андрићевих есејистичких текстова, у којима је изнео своју поетику приче, и романа *Проклета авлија*, који заузима важно место у књижевном опусу овог писца. Посебно се осврћемо на везу између ставова предочених у Андрићевој стокхолмској беседи и семантичке структуре мотива приче и причања у датом романескном остварењу. У сажетом облику дајемо извесна упутства која ученици могу применити у свом истраживачком приступу, а главни део рада чини модел интерпретације засноване на поменутом интертекстуалном односу. Анализом долазимо до закључка да замишљени приступ у наставној обради поменутих Андрићевих текстова има вишеструки значај.

Кључне речи: *прича*, *причање*, *приповедна инстанца*, *интерпретација*, *корелација*, *поетика*.

УВОД

У настави књижевности ученици средње школе често имају прилику да поетику једног писца упознају посредством различитих текстова чији је он аутор. Таква могућност пружа им се у сусрету са делом Иве Андрића. Врло је важно у настави књижевности ученицима скренути пажњу на

[1] Рад је настао проширивањем и прилагођавањем саопштења са научне конференције „Наука и савремени универзитет 5”, одржане 13. новембра 2015. године на Филозофском факултету Универзитета у Нишу.

доминантна обележја у поетичким системима оних писаца чија дела проучавају и указати на главне мисаоне преокупације тих писаца како би могли боље разумети одређено књижевноуметничко остварење и како би одређеног ствараоца могли памтити по његовим суштинским опредељењима. Упознавање ученика са поетиком и уметношћу овог нашег великог писца било би непотпуно уколико се не би усмерила пажња на феномен приче као једну од централних тачки у духовном хоризонту Иве Андрића. Ову чињеницу потврђује, пре свега, огроман број наратива које је овај писац уграђивао у ткање својих романа и својих приповедака, имајући као примарни циљ да у свом делу исприча причу. Такође, Андрић је о причи експлицитно промишљао у својим есејистичким текстовима, а у *Проклетој авлији* дати феномен је тематизовао тако да он постане један од средишњих мотива овог романа. Постојећи наставни програм за ученике средњих школа нуди могућност да се мотив приче и причања сагледа кроз корелативно испитивање три Андрићева текста предвиђена програмским садржајем — беседе *О причи и причању*, есеја *Разговор са Гојом* и романа *Проклета авлија.*

Полазна тачка у истраживачком раду намењеном ученицима била би откривање оних идејних ставова о причи и причању које је Иво Андрић исказао у својим есејистичким текстовима, а потом би се испитивање усмерило на проучавање мотивске структуре у роману *Проклета авлија* са циљем да се утврди семантика поменутог мотива која је остварена у свету овог дела. Врло је важно ученике упутити на проучавање система приповедних инстанци и тачки гледишта у структури овог романа, а посебно на испитивање односа говорних инстанци из романа према причи и причању. На важност испитивања приповедачког поступка у роману *Проклета авлија* подсећа нас Миодраг Павловић:

> Наставникова одлука да се свету романа *Проклета авлија* приступа посредством анализе приповедачког поступка је вишеструко оправдана, а највише тиме што су главна поетичка обележја дела утемељена у стваралачком сагледавању феномена приче и приповедања. Приповедачки поступак уско је повезан са осталим интеграционим чиниоцима обраде, а највише са композицијом и са ликовима, па се и они укључују у интерпретацију на природан начин и омогућавају целовито сагледавање дела (2016: 177).

Последња фаза у испитивању на коју би ученике требало упутити јесте да поставе у корелативан однос Андрићеву мисао о причи са семантиком мотива приче из романа *Проклета авлија*. Како би се ученички рад конкретизовао и прецизирао, пожељно би било припремити им одређене

истраживачке задатке који би следили претходна упутства.[2] У овом раду, због скучености простора, нећемо бити у прилици да понудимо концепт могућих истраживачких задатака, већ ћемо настојати да прикажемо својеврстан модел замишљене анализе, чији се резултати могу третирати прилогом за корелативну обраду Андрићевих текстова у средњој школи.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РОМАНА *ПРОКЛЕТА АВЛИЈА* У КОНТЕКСТУ АНДРИЋЕВЕ МИСЛИ О ПРИЧИ

Андрићева мисао о причи

У својој беседи коју је изговорио приликом примања Нобелове награде, у Стокхолму 1961. године, Иво Андрић у заокруженом облику предочава своје виђење приче и причања. Овде, пре свега, износи мисао о исконској и непресушној потреби човековој да људима преноси причу о судбини човека у свету:

> На хиљаду разних језика, у најразноличнијим условима живота, из века у век, од древних патријархалних причања у колибама, поред ватре, па све до дела модерних приповедача која излазе у овом тренутку из издавачких кућа у великим светским центрима, испреда се прича о судбини човековој коју без краја и прекида причају људи људима (Андрић, 1981: 69).

У овом делу своје беседе Андрић ће закључити да, упркос променама на плану медија кроз које се та прича преноси, „човечанство од првог блеска свести, кроз векове прича само себи, у милион варијаната, упоредо са дахом својих плућа и ритмом свога била, стално исту причу" (1981: 70).

Друга важна идеја која је оваплоћена кроз исти Андрићев текст тиче се функције приче и сврхе људског причања. Чини се да се могу издвојити две основне улоге које овде Андрић приписује човековој потреби за причом и причањем. Првом се указује на причање као модел којим човек настоји да превазиђе исконски страх у себи, односно „да одложи неминов-

[2] Милија Николић указује на важност примене истраживачких задатака у настави књижевности: „Истраживачки задаци су основни облик подстицања ученика да у примању уметничког текста максимално искористе и развију своје способности. Помоћу њих се систематично стимулише и изоштрава читалачка пажња и побуђује критичка и истраживачка радозналост. Они стављају ученике у положај самосталних истраживача и подстичу их да уз читање обаве прикладне аналитичко-синтетичке радње које их оспособљавају за стручно и поуздано учешће у интерпретацији књижевног дела (Николић, 1999: 273).

ност трагичног удеса који нам прети, и продужи илузију живота и трајања" (Андрић, 1981: 70). Као виши циљ приче, Андрић овде истиче њену моћ да човеку разоткрије смисао живљења, односно „да нам осветли, бар мало, тамне путеве на које нас често живот баца, и да нам о том животу, који живимо али који не видимо и не разумемо увек, каже нешто више него што ми, у својој слабости, можемо да сазнамо и схватимо" (1981: 70). Сличну мисао Андрић ће провући и кроз свој есеј *Разговор са Гојом* као савет великог уметника „да треба ослушкивати легенде, те трагове колективних људских настојања кроз столећа, и из њих одгонетати, колико се може, смисао наше судбине" (1981: 25).

Важно место у Андрићевој стокхолмској беседи јесте моменат када писац упозорава на личну одговорност онога који прича за оно о чему прича, доводећи у везу одговорност са човековим правом на слободу: „Свак прича своју причу по својој унутарњој потреби, по мери својих наслеђених или стечених склоности и схватања, и снази својих изражајних могућности; свак сноси моралну одговорност за оно што прича, и сваког треба пустити да слободно прича" (1981: 72).

Јунаци *Проклете авлије* као приповедачи и слушаоци прича

Пишчеви ставови из поменуте беседе и његовог чувеног есеја, које смо истакли у претходној анализи, сведоче о снажном Андрићевом доживљају приче и једној заокруженој мисаоној концепцији коју је поседовао о датом феномену. Свакако да је роман у чијој представљеној стварности доминира људска потреба за причањем могао написати писац којег је опседала ова црта човековог бића. Када се успостави интертекстуални однос између романа *Проклета авлија* и Андрићевих ставова о причи и причању које је експлицитно изразио, може се закључити да су јунаци *Проклете авлије* живи сведоци ове исконске човекове потребе.

Важан елеменат у структури овог романа који нас усмерава да у њему уочимо тему приче и причања као доминантну јесте свакако његова композиција. Определивши се за прстенасти модел композиције, Иво Андрић је искористио ту могућност да у простор свог романа уведе више различитих говорних инстанци, а уједно и више различитих фокализатора, при чему је изградио ланац прича које се међусобно преплићу. Поред инстанци које говоре, у дати систем прича уградио је и реципијенте који та казивања слушају и уживљавају се у њих. На врху пирамиде казивача у роману *Проклета авлија* налази се тзв. свезнајући приповедач, који има повлашћени статус – уобличава приче оних приповедних инстанци које казују на унутарњим нивоима приповедања. Ту, пре свега, мислимо на

казивање фра Петра, Хаима и Ћамила, којима примарни наратор у тексту ретко уступа прилику да директно говоре, већ он износи властиту интерпретацију њихове приче. Због тога Петар Џаџић закључује да нам је у *Проклетој авлији* јасно „стављено до знања да су све приче, свих приповедача, укључујући и самог Петра, на известан начин накнадно систематизоване, сређене, да су им прибављени логична заокруженост и нужан континуитет излагања" (1973: 373). Услед оваквог положаја који заузима свезнајући приповедач у роману, можемо закључити да је ова говорна инстанца уједно и „слушалац" који туђа животна искуства преноси читаоцу као последњем у низу прималаца. С друге стране, иако ће примарна приповедна инстанца интерпретирати највећи део приповедања других казивача, не можемо занемарити њихово присуство јер се њихов глас свакако осећа као глас који се прожима са гласом примарног приповедача.

Инстанца која на другом нивоу у односу на казивање примарног наратора преноси причу, али не директно, јесте лик неименованог младића, који се, загледан у гроб фра Петра, присећа његових причања о боравку у Проклетој авлији. Дакле, овај лик је само условно речено преносилац фра Петрове приче јер је читаоцу стављено до знања да кроз његову свест протиче сећање на туђу причу, мада ће то сећање интерпретирати приповедна инстанца која казује на првом нивоу у овом роману. Идентитет овог јунака остаје неодређен, на шта нам указује Петар Џаџић:

> То је лик без особености и идентитета. О њему не дознајемо ништа, или готово ништа: представивши нам се на начин обзирно штур и недовољан, младић је једноставно и пуко присуство, неко ко остаје у сенци, у дубокој позадини, непримећен и без жеље да се наметне, иако баш њему дугујемо заметак и гранање необичне приче о Проклетој авлији. Ускраћена су нам сва ближа одређења: он је само један поглед и једно сећање (1973: 305).

Младић је ипак окарактерисан са једног аспекта, а то је његов однос према лепоти причања који се афирмише преко његовог сећања на фра Петра: „И сада, док гледа његов гроб у снегу, младић у ствари мисли на његова причања. И све би хтео, и по трећи и по четврти пут, да каже како је лепо умео да прича. Али то се не може казати" (Андрић, 2004: 7). Такође, у форми слободног неуправног говора, где се преплиће глас приповедача и глас младића, изражена је младићева мисао о слободи као предуслову за аутентично људско казивање: „Најбоље је ипак пустити човека да прича слободно" (Андрић, 2004: 9). Можемо, дакле, закључити да лик неименованог младића припада оној скупини ликова из романа *Проклета авлија* који гаје велику љубав према причи јер виде у њој могућност спознања најопштијих истина, будући да је управо прича овог младића одвела до мисли о пролазности и смрти као коначној истини о животу и постојању. Због тога

младић може да закључи: „Ничег нема. Само снег и проста чињеница да се умире и одлази под земљу" (Андрић, 2004: 126).

Лик фра Петра такође спада међу оне фигуре у роману који у причи види уточиште од животних недаћа. Прича фра Петра о Проклетој авлији и познанству са Ћамилом, који ће посебно заокупити његову пажњу, протиче у виду младићевог сећања, али ће њену говорну интерпретацију дати свезнајући приповедач пуштајући фра Петра да само на одређеним местима проговори, и то на другом нивоу у односу на оквирну причу која припада младићевом сећању. Како год, читалац о њему има утисак као о изврсном казивачу јер се као такав испољио кроз причања упућена младићу. Будући да фра Петар своју причу прича у предсмртном часу, можемо претпоставити да је страх од сусрета с крајем мотив за његово казивање, нарочито због тога што је „причао као човек за ког време нема више значења и који стога ни у туђем животу не придаје времену ни редовном току времена неку важност. Његова прича могла је да се прекида, наставља, понавља, да казује ствари унапред, да се враћа уназад, да се после свршетка допуњава, објашњава и шири, без обзира на место, време и стварни, стварно и заувек утврђени ток догађаја" (Андрић, 2004: 8–9). С друге стране, фра Петар који припада другом временском плану у односу на оквирну причу, тачније временском плану приповеданог времена, има сасвим другачији однос према причи. У време свог боравка у Проклетој авлији фра Петар је изузетно затворен према другима, о свом личном животу не говори, штавише страхује од изговорене речи. Међутим, у истом тренутку има велику потребу за смисленим разговором, тако да се он у овој ситуацији јавља, пре свега, као слушалац туђе приче. Посебну пажњу заокупља лик Ћамила и његова прича о поистовећивању са личности Џем султана. Фра Петар се показује као човек изразите емпатије, разумевања и човекољубља. Поступком самокарактеризације истакнута је црта способности да саслуша другог: „А у себи је мислио: ја сам помало на мог амицу, покојног фра Рафу, који је сваког могао да саслуша и поднесе, и у шали увек говорио: 'Ја бих без хљеба још некако и могао, али без разговора, вели, не могу'" (Андрић, 2004: 50). На другом месту у роману указује се на његову безграничну отвореност за друге људе: „Треба човека пустити да каже све. Њему су људи одувек, свуда па и овде, слободно прилазили, брзо се повезивали с њим и лако му се поверавали" (Андрић, 2004: 92). На крају романа, када Ћамил бива одведен у непознатом правцу, фра Петар теже подноси проклетство Авлије долазећи до саме ивице очаја, и у тим моментима показује велику чежњу за разумним човеком и правим разговором, како сам каже. Видимо, дакле, да лику фра Петра туђа животна прича служи као излаз из авлијине тескобе јер се мање осећа усамљеним, а преко сазнања о невином страдању другог човека лакше подноси и сопствено. Иво Тартаља у својој студији о *Прокле-*

тој авлији промишља на следећи начин о причању као могућности да се превазиђе животна тескоба: „Причање човеку проширује круг живота чудесним путовањима кроз време и простор, обогаћује живот проживљавањем туђих судбина. У тескоби човек помишља како би да прескочи оквире живота који му је дат" (1979: 155). Важно је истаћи и другу страну у односу фра Петра према причању, а ту мислимо на његово подозревање од непромишљеног говора. У том духу овај лик и размишља о Хаимовој неконтролисаној потреби да прича: „Ова његова говорљивост и довела га је овамо" (Андрић, 2004: 50). Такође ће и због Ћамиловог причања осећати страховање и себе прекоревати што није смогао снаге да прекине његов говор и укаже му на опасности до којих га може одвести. О овом ставу фра Петра према непромишљено изговореној речи Петар Џаџић говори:

> Постоји за њега приметна и кобна веза између говора, нарочито исповедног говора, а посебно варијанте коју ћемо назвати непромишљени говор – и тешких околности, патња и страдања у које човек упада. Постоји у њему једно скривено и добро прикривено стање које бисмо назвали вербофобијом – страхом од изговорене речи кад је та реч интимнијег карактера (1973: 358).

У низу приповедача из романа *Проклета авлија* посебно место заузима лик Ћамила. И његова прича о Џем султану дата је у виду интерпретације свезнајућег приповедача, при чему само на једном месту Ћамил директно говори о овој личности. Ћамил користи облик слободног неуправног говора, чиме указује на потпуно уживљавање у судбину датог лика. У тренутку када буде испитиван због сумње у политичку позадину његовог бављења личности Џем султана, Ћамил ће изговорити кобне речи „Ја сам то", истичући апсолутно поистовећивање са човеком коме је сличан по „заједничком именитељу патње, илузионизма и трагике, у којој осећање дерасинираности и странствовања међу људима, неадаптираности свету коме се припада, представљају најкарактеристичније компоненте" (Џаџић, 1973: 310). Иако на почетку познанства са фра Петром овај лик показује опрезност у свом говору, након зближавања са њим и стицања поверења Ћамил има неконтролисану потребу да свом саговорнику исприча целу причу о судбини овог лика, штавише да му одређене сегменте те приче понови више пута. Ћамил се поистовећује са Џем султаном јер је у причи о његовој судбини пронашао објашњење и за сопствену трагику, а само идентификовање са другим олакшава му да је носи. Уочавање извесног обрасца по којем се судбине ове двојице јунака могу довести у паралелан однос омогућава увођење значења митског у структуру Ћамиловог лика, на шта су указали проучаваоци попут Петра Џаџића и Иве Тартаља: „Преко Џем султана и контекста његовог живота, за који је карактеристичан мотив 'браће-непријатеља', Ћамил се у конструкцији 'повести' укљу-

чује у митску причу и лозу митских јунака, егземпларних линости, архетипова" (Џаџић, 1973: 316). Занимљиво је истаћи још једну могућност сагледавања Ћамиловог односа према причи о Џем султану, а то је она могућност која нам пружа да у том односу видимо однос једног писца према лику којег ствара, о чему нам говори Иво Тартаља: „Ћамилово пресудно признање пред иследницима искрена је исповест једног историчара који постаје песник" (1979: 103).

Као посредник између приче о Ћамилу и фра Петра јавља се лик Хаима, који има ту улогу да фра Петру исприча причу о Ћамиловој прошлости и разлозима због којих је доспео у затвор, као и да попуни недоречености везане за исход Ћамилове судбине. У највећој мери и говор Хаима дат је у виду приповедачеве интерпретације, али у роману има доста коментара којима се карактерише његов начин говорења и објашњава потреба за њим. Карактеристично је то да Хаим не говори о себи, већ само о другима; посебно има потребу да говори о људима који су по својој судбини изузетни или на вишем друштвеном положају, као и да разоткрива зла дела и одаје признања добрима. Међутим, циљ његовог говорења није предмет о коме говори већ он сам: „И видело се да говори више због себе, што не може друкчије, него због оног што говори и оних којима говори" (Андрић, 2004: 50). Хаим је овде остварен као лик који се непрестано бори са својим уображеним страховима и погрешним мислима, он је човек који сумња у све и у сваког. Разлог његовог неконтролисаног говора јесте свакако потреба да преко њега савлада свој страх, а причом о неправдама у свету покушава да нађе оправдање и за своју верзију приче о неправди која је њему учињена. Посебно је занимљив начин на који Хаим прича. Његов лик се уздиже до могућности визионарства у том погледу:

> Призоре који су се одиграли између двоје људи, без сведока, он је знао да исприча до невероватних појединости и ситница. И није само описивао људе о којима прича него је улазио у њихове помисли и жеље, и то често и у оне којих ни сами нису били свесни, а које је он откривао. Он је говорио из њих. А имао је чудан дар да са посве малом променом у гласу опонаша говор лица о коме је реч, и да буде час валија, час просјак, час грчка лепотица; а посве незнатним покретима тела или само личних мишића могао је да прикаже у потпуности ход и држање једног човека или кретање животиња или чак и изглед мртвих предмета (Андрић, 2004: 52).

Важно је истаћи још једно уочавање које се тиче карактера Хаимовог говора, а које износи Петар Џаџић у својој студији „О Проклетој авлији Иве Андрића". Позивајући се на коментар који је део фра Петровог размишљања о Хаиму, у коме он налази оправдање за Хаимову раскошност у приповедању изазвану његовом потребом да машта, Џаџић сматра да на

овом месту фра Петар Хаима „пређутно диже у ранг казивача-артисте" (1973: 351):

> Јер, шта бисмо ми знали о туђим душама и мислима, о другим људима, па према томе и о себи, о другим срединама и пределима које нисмо никад видели нити ћемо имати прилике да их видимо, да нема таквих људи који имају потребу да усмено или писмено казују оно што су видели и чули, и што су с тим у вези доживели или мислили? Мало, врло мало. А што су њихова казивања несавршена, обојена личним страстима и потребама, или чак нетачна, зато имамо разум и искуство и можемо да их просуђујемо и упоређујемо једне с другима, да их примамо и одбацимо, делимично или у целости. Тако, нешто од људске истине остане увек за оне који их стрпљиво слушају или читају (Андрић, 2004: 53).

Ово је свакако веома важно место у роману којим се структура централног мотива допуњује у односу на претходно уочена значења. Наиме, овде се прича идентификује са формом мита, односно књижевном уметношћу у ширем смислу речи. Није случајно да баш фра Петар износи овакво виђење будући да је и сам обликован као лик који има истанчан осећај за лепоту приче. То је несумњиво утицало да фра Петар прихвати Хаима као свог саговорника, иако због његове неконтролисане глагољивости гаји извесну одбојност али истовремено и сажаљење. Са друге стране, фра Петар Хаимову причу дочекује као нужност видећи у њој једини начин да дође до истине о Ћамиловој судбини, за кога га веже искрено саосећање.

У свету *Проклете авлије* живе и ликови који, за разлику од претходно сагледаних казивача, у причи не виде могућност да се уживе у судбину другог човека или да преко ње открију неке дубље смислове постојања, већ причање за њих представља могућност да испоље своје страсти, да кроз њега савладају своје страхове, да маштањем улепшају стварност са којом не желе да се суоче. Већ на почетку унутрашње приче о фра Петровом боравку у Проклетој авлији ови гласови оживеће простор цариградског затвора. Овде, пре свега, мислимо на ликове Заима и неименованог човека атлетског стаса, који говори промуклим гласом. Иза Заимових прича о срећним женидбама и својим занатима крије се маска за његова кривотворења због којих је доспео на робију; он свој страх од тешке казне, уколико се ствар докаже, трансформише у измаштане приче о срећном животу: „Заим је брбљивац који се за осећање ниже вредности искупљује прозирно компонованим причама о својој моћи, угледу, слави, у неком животу пре Авлије, животу који никада није био његов живот" (Џаџић, 1973: 323). Човек промуклог гласа има само једну, опсесивну, тему, а то су жене и љубавна страст. Некадашњем криминалцу, коцкару, алкохоличару и женскарошу није остало ништа до да у Проклетој авлији своју страст према

женама испољава кроз своја казивања о њиховој лепоти и путености. Из Хаимове перспективе његов говор окарактерисан је на следећи начин:

> И само о женама говори. То је болест. Он, очигледно, не би могао ни замислити да може негде бити женске љубави, љубавне страсти или само помисли, а да он не учествује у њима. И топи се и нестаје као парче шећера у води. Од некадашњег силеџије и расипника није остало готово ништа до ово празно препирање са докоњацима и стална потреба за говором и причањем (Андрић, 2004: 116).

Када говоримо о односу ликова из романа *Проклета авлија* према говору, треба рећи да у свету овог дела има и таквих фигура који немају слуха за причу, који у речи виде разлог за опасност и који нису спремни да се уживе у судбину другог и покажу разумевање. За разлику од својих претходника, који у причи виде мелем како за своје страхове и страсти, тако и за своје глади за знањем, правдом и истином, ови ликови немају нимало потребе за причом јер нису свесни њених моћи, или је се боје због последица које несмотрено изговорена реч може да донесе. Њихово затварање очију пред могућностима које нуди реч свакако је део њихове слободе избора и у томе су равноправни са ликовима који слободно говоре о чему желе и слободно слушају глас другог. Међу оваквим ликовима треба поменути два трговца из Бугарске, који у Проклетој авлији налазе своје уточиште покрај фра Петра, али који ни са њим ни са осталим становницима затвора не успостављају никакву комуникацију. Још снажнији карактер који је обележен потпуном затвореношћу према другом и који према смисленој речи гаји мржњу и бес јесте лик валије, који је главни кривац за Ћамилову судбину: „Кад је валија угледао гомилу књига, и још на разним језицима, и множину рукописа и бележака, он се толико запрепастио и тако наљутио да је решио да на своју одговорност ухапси сопственика и пошаље га, заједно са књигама и хартијама, у Цариград" (Андрић, 2004: 64). Видимо да валија не жели ни да чује Ћамилову причу, већ сама чињеница да се он бави књигама одбија га од Ћамила будући да је за њега то знак за слободоумље у односу на ауторитарну власт. Валија је заправо извршитељ те власти и он због тога ни себи ни другима не даје право да слободно говори. Као извршитељ исте такве власти од које страхује валија, јавља се и чиновник који ће у затворској ћелији ислеђивати Ћамила. И код њега постоји страх од изговорене речи, тако да се и он придружује ликовима који не познају право човека да слободно говори: „Ви знате да реч ни кад је у најдубљој шуми изговорена не остаје на месту, а поготову кад се напише или чак и другима каже, као што сте ви по Смирни писали и говорили" (Андрић, 2004: 104). Овој скупини ликова можемо придружити, на неки начин, и ликове двојице фратара који пописују заоставштину после смрти фра Петра. За разлику од младића који је замишљен над причом фра

Петра, из које настоји да докучи основне животне истине, ова двојица ликова не показују интересовање за фра Петрову судбину, већ иза његовог живота виде само предмете, а не једну од прича у низу људских судбина. Обузети својим егоистичним потребама, не показују емпатију према човеку који је немоћан пред пролазношћу и нестајањем.

Однос између причања у свету *Проклете авлије* и Андрићевог поимања феномена приче

Након анализе ликова из *Проклете авлије* са аспекта њиховог односа према причи и причању, могли смо да уочимо више типова говора, у зависности од разлога због којих се испољавају и карактера њиховог садржаја. Кроз казивања ових јунака могли смо да чујемо, најпре, причу испуњену драгоценим животним искуством које њеном слушаоцу отвара очи пред истином постојања. Оваква прича, која се изговара у тренутку сусрета са животним крајем, није дар само за њеног слушаоца, већ и самом казивачу пружа могућност да доживи илузију трајања и превазиђе страх од коначности. Уживљавање у судбину другог човека до мере потпуног поистовећивања са њим, а на основу истог обрасца животне судбине, учинила је да се прича овде пројави и као мит, а да њеном примаоцу трагику личне животне драме учини лакшом. Причање приче за једног од казивача из света овог романа служи као могућност да превазиђе своје уображене страхове и да осуди неправду у свету, а будући да наступа као визионар који маштом настоји да попуни недоречености и оствари целовитост, његова прича пројављује се као уметничко остварење. Поред ових смислених говора у свету Проклете авлије чују се и гласови који одражавају људске страсти и страхове, а такви разговори имају намеру да попуне оне празнине које су остале и у животу изван Авлије, а које зјапе и током боравка у њој. Међу становницима Проклете авлије има и ликова чији је говор мук и који су толико затворени у себе да немају емпатију за туђу животну причу. Свет овог романа испунили су и они који се због страха од ауторитета плаше да слободно мисле и говоре и који према смисленој речи гаје мржњу. Оно што је заједничко за све фигуре из романа *Проклета авлија* јесте то да се они слободно одређују према причи и причању и сносе одговорност за свој избор.

Ако се вратимо на Андрићев есеј у коме је изложио своју поетику приче и причања, можемо закључити да су се пишчеве идеје из тог есеја сабрале у структури истог мотива из романа *Проклета авлија*. На тај начин, „из жица пишчеве епике и жица његове есејистике, које су се ванредно приближиле, отео се снажан акорд” (Тартаља, 1979: 161). Заправо, док читамо овај роман, ми ослушкујемо Андрићеве речи о причи из Сток-

холма. Оне представљају чврсту потку за разумевање и тумачење овог књижевноуметничког остварења, а такође их потврђујемо мишљу коју смо уочили и у есеју *Разговор са Гојом*. Иако је и у беседи и у роману допустио људима да слободно причају о чему они хоће, али им је предочио и одговорност коју ће због тога сносити, Андрић се ипак одредио према врсти дискурса који настоји да афирмише. Док је у роману то учинио посредно, наглашавајући предност оних ликова који посредством смислене приче и искрене емпатије налазе излаз из проклетства Авлије, у есеју ће рећи директно да прича треба да буде „покретана љубављу и вођена ширином и ведрином слободног људског духа. Јер, приповедач и његово дело не служе ничему ако на један или на други начин не служе човеку и човечности" (Андрић, 1981: 72).

ЗАКЉУЧАК

На крају рада желимо да укажемо на значај примене наставног тумачења Андрићеве стокхолмске беседе и романа *Проклета авлија* у њиховом односу корелације. Пре свега, упућивањем ученика да уоче експлицитне пишчеве ставове о причи и причању пружамо им могућност да се упознају са главним поетичким назорима овог нашег великог писца. Ослањањем на експлицитну поетику приликом тумачења романа *Проклета авлија* и успостављањем везе између пишчевих идеја и њиховог отелотворења у свету романа, ученици се тако усмеравају на прави пут у трагању за основним смислом дела, а оно би требало да их одведе до Проклете авлије, која постаје „слика и прилика тескобе у којој човек страда, али и место где се он ванредно зближује са другим човеком и на летећем ћилиму причања пристиже у непознате светове" (Тартаља, 1991: 14). Досезањем до ове тачке у откривању значењског слоја романа, лако ће се потврдити теза, већ познату у науци, да роман *Проклета авлија* представља матичну ћелију у опусу Иве Андрића, будући да је у њему учинио транспарентним основна начела своје поетике (Џаџић, 1973). Приступ тумачењу романа *Проклета авлија* који би превасходно био утемељен на испитивању система приповедних инстанци и тачки гледишта у структури дела, пружиће прилику да се у фокус истраживања постави приповедачки поступак, чему се у наставној пракси често приступа површно и поједностављено (Павловић, 2016: 176), а дата романескна структура управо пружа велики изазов за такво проучавање. Важно је указати и на то да се истовременим стављањем акцента на феномен приче и причања у оквиру експлицитне поетике Иве Андрића, и интерпретативним сагледавањем истог мотива унутар романа *Проклета авлија*, врло спонтано може побудити ученичка пажња да у свом

животном искуству пронађу дати феномен и да искажу лични став према њему. „Литерарни мотиви су најпродуктивнији мостови између објективног света и уметнички реализоване фикције, па се на њима и најчешће сусрећу писац и читалац, спајају се њихова искуства и успоставља стваралачка сарадња" (Николић, 1999: 326). На тај начин, кроз наведену корелативну обраду Андрићевих текстова, могуће је интензивније постићи и васпитни циљ наставе књижевности, будући да Иво Андрић својом идејом о причи као насушној човековој потреби, која га зближава са другим, подсећа читаоца да исти афинитет код себе освести, да га оживи и да се захваљујући њему повеже са другим човеком у међусобном односу разумевања и прихватања.

Извори

Андрић, И. (1981). О причи и причању. *Историја и легенда*, 68–72. Београд: Удружени издавачи.

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

Андрић, И. (1981). Разговор са Гојом. *Историја и легенда*, 11–30. Београд: Удружени издавачи.

Литература

Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Павловић, М. (2016). *Књижевност у четвртом разреду гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.

Тартаља, И. (1979). *Приповедачева естетика*. Београд: Нолит.

Тартаља, И. (1991). *Пут поред знакова*: *трагом Андрићевог стваралаштва*. Нови Сад: Матица српска.

Џаџић, П. (1973). О Проклетој авлији Иве Андрића. *Критике и огледи*. Београд: Српска књижевна задруга.

Jelena D. Bulajić
Textile-Technological and Agricultural School "Despot Đurađ", Smederevo

ARGUMENT IN FAVOUR OF CORRELATIVE INTERPRETATION OF ANDRIĆ'S TEXTS IN SECONDARY SCHOOL

Summary

This paper will attempt to point out the need to implement a correlative approach in the interpretation of Andrić's texts in secondary school. First of all, we will underline the importance of intertextual relation between Andrić's essays, where he presented his narrative poetics and the novel *Prokleta avlija* (The Damned Yard) which occupies an important place in the opus of this author. We will put special emphasis on the relation between the attitudes declared in his Nobel Prize acceptance speech and the semantic structure of the story and narration's motifs in the given novel. We will also offer some concise instructions to students which they can apply in their research approach, and the main part of the paper will be an interpretation model based on the aforementioned intertextual relationship.

Keywords: *story, storytelling, narrative instance, interpretation, correlation, poetics.*

Jelena D. Bulajić
Schule für Textil, Technologie und Landwirtschaft „Despot Djuradj", Smederevo

BEITRAG DER KORRELATIVEN INTERPRETATION DER TEXTE VON IVO ANDRIĆ IN SEKUNDARSCHULEN

Zusammenfassung

In diesem Artikel möchten wir auf die Notwendigkeit hinweisen, einen korrelativen Ansatz bei der Bearbeitung der Texte von Ivo Andrić in der Sekundarschule anzuwenden. Zuallererst betonen wir die Bedeutung der intertextuellen Beziehung zwischen Andrićs Essaytexten, in denen er die Poetik in seinen Geschichten darstellt, und dem Roman „Prokleta avlija", der einen wichtigen Platz im literarischen Werk dieses Schriftstellers einnimmt. Wir verlassen uns besonders auf die Beziehung zwischen den Ansichten, die in Andrićs Stockholm-Rede ausgedrückt werden, und auf die semantische Struktur des Motives der Geschichte im Roman. In einer knappen Form geben wir einige Anweisungen, die Schüler in ihrem Forschungsansatz anwenden können, der Hauptteil des Artikels ist das Modell der Interpretation basierend auf der oben erwähnten intertextuellen Beziehung.

Schlüsselwörter: *Geschichte*, *Erzählung*, *Erzählungsinstanz*, *Interpretation*, *Korrelation*, *Poesie*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 811.163.41'38
811.163.41'276.6:61
371.3::811.163.41
Оригинални научни чланак • 517–530
Примљен: 28.8.2017.
Прихваћен: 20.9.2017.

Марија С. Раковић
Жича

ОБРАДА НАУЧНОГ ФУНКЦИОНАЛНОГ СТИЛА У СРЕДЊОЈ МЕДИЦИНСКОЈ ШКОЛИ (КОРЕЛАЦИЈА СА СТРУЧНИМ ПРЕДМЕТИМА)

Резиме: Предмет овога рада јесте обрада научног функционалног стила у средњој медицинској школи у контексту концепције средњег стручног образовања усмереног на професионалне компетенције. Полази се од претпоставке да корелација наставе матерњег језика са наставом стручних предмета представља један од најефикаснијих начина за постизање трансфера знања. Циљ рада јесте: 1) да се испита на који начин се лингвистичке компетенције ученика могу ускладити са вештинама потребним за обављање медицинске струке; 2) да се предложи модел за међупредметну корелацију наставе српског језика са наставом стручних медицинских предмета. Усвајање и проширивање знања о научном функционалном стилу спроводи се на одговарајућим лингводидактичким текстовима: 1) одломци из уџбеника стручних предмета у средњој медицинској школи и одломци наставних материјала који се користе на стручним предметима; 2) одломци из научних чланака објављених у научним часописима из медицине; 3) стилски разноврсни текстови из популарне медицине. Процес наставе и учења структурира се применом критеријума функционалностилистичке анализе. Ученике усмеравамо да уоче, опишу и објасне специфичности употребе стандардног језика у научним текстовима из медицине. Закључује се да међупредметна корелација омогућава: 1) на ужем плану – да ученици сагледају матерњи језик као интегрални део знања из струке, а самим тим и да се мотивишу за унапређивање знања из матерњег језика; 2) на ширем плану – да се настава српског језика у медицинској школи укључи у актуелну реформу средњег стручног образовања.

Кључне речи: *настава српског језика*, *средња медицинска школа*, *међупредметна корелација*, *научни функционални стил*, *стилистичка анализа*, *језик медицинске струке*.

УВОД

У настави матерњег језика „ученици [се] припремају за културну говорну комуникацију, да схватају и тумаче језичке појаве и да своја језичка знања примењују приликом говорења, писања и читања, као и за културни дијалог и језичку толеранцију" (Петровачки, 2008: 9). Настава матерњег језика у средњим стручним школама, усклађена са актуелном реформом средњег стручног образовања, оријентише се према професионалним вештинама и укључује се у процес оспособљавања ученика за обављање професије за коју се образују. Према савременим приступима, „*стручно образовање* се одређује као она врста образовања која је усмерена на оспособљавање ученика за обављање одређеног посла или занимања, те је крајњи циљ стручног образовања стицање знања, вештина и компетенција који омогућују запослење" (Деспотовић, 2010: 87). У овом раду сагледавају се могућности да се настава српског језика и књижевности у *средњој медицинској школи* прилагоди концепцији *образовања усмереног на исходе*.

Предмет рада јесте наставна обрада *научног функционалног стила* у средњој медицинској школи у контексту концепције средњег стручног образовања усмереног на професионалне компетенције. Полази се од претпоставке да усвајање знања о научном стилу, остварено у корелацији са наставним садржајима стручних предмета, може допринети изграђивању професионалних знања и умења у области медицинске струке. Циљ рада јесте: 1) да се испита на који начин се лингвистичке компетенције ученика могу ускладити са потребним вештинама за обављање медицинске струке; 2) да се предложи модел за *међупредметну корелацију* наставе српског језика са наставом стручних медицинских предмета.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Међупредметна корелација наставе матерњег језика са наставом стручних предмета представља један од најефикаснијих начина за јачање трансферних знања код ученика, као и за мотивисање ученика стручних школа да унапређују знања из матерњег језика (в. Лепојевић, 2017; Николић, 2014а; Николић, 2017). Важно је да ученици сагледају матерњи језик као интегрални део знања из струке. Наставна област *култура изражавања*, у оквиру садржаја о *функционалним стиловима*, пружа могућности да ученици стручне школе на часовима српског језика изграђују вештине употребе *језика струке.* Као што је познато из наставне праксе, језику струке посебна пажња посвећује се у обуци страних језика. Неопходно је предло-

жити одговарајуће методичке приступе овом феномену и у оквиру матерњег језика. Како показује досадашња методичка литература, стилистички приступ омогућава наставнику да осмисли активности путем којих ученици овладавају правилима употребе матерњег језика у различитим областима људске делатности (в. Николић, 2014б).

Упознавање са научним функционалним стилом и његовим подстиловима доприноси изграђивању језичке и научне писмености, што представља предуслов за ефикасно учење (в. Тривић, Стевановић, 2012). Обрада научног функционалног стила у средњој медицинској школи значајна је за будуће медицинске раднике јер се на настави српског језика проширују и систематизују знања о ускоспецијализованом професионалном језику – језику медицинске струке – који су ученици усвојили на стручним предметима. Током обраде научног функционалног стила важно је ученицима усмерити пажњу на то да је усвајање знања из функционалне стилистике значајно за усвајање језика струке, а самим тим и за адекватно обављање медицинске делатности.

У медицинској школи, према наставном плану и програму, нису предвиђени посебни часови који би се односили на матерњи језик струке. Усвајање језика будуће професије обезбеђено је у оквиру других језичких предмета – 1) *Латински језик* (у првом разреду) и 2) *Енглески језик* (у сва четири разреда). У настави енглеског језика стручни текстови се користе у све четири године школовања, при чему се код ученика развијају рецептивне, продуктивне и преводилачке вештине. Путем одговарајућих активности континуирано се побољшавају: 1) ниво разумевања текста; 2) знање и примена медицинске терминологије; 3) превођење са матерњег језика и на матерњи језик.

Обрада научног функционалног стила у настави српског језика има високу *корелативну валентност* јер отвара могућности за интеграцију лингвистичких компетенција стечених на свим језичким предметима у медицинској школи. „Матерњи језик је најбољи *савезник* ученика и стога га треба систематски користити. Он је *кључ за дешифровање* сваког новог језика који учимо" (Маринковић, 2009: 311).

За поједине стручне предмете у медицинској школи не постоји уџбеник, већ се у настави користе дидактичка средства која припремају наставници. Недостатак уџбеника представља посебан проблем јер „користећи се уџбеницима, ученици се упознају са метајезиком природних и друштвених наука тј. са научним функционалним стилом" (Николић, 2013: 180).

ОБРАДА НАУЧНОГ ФУНКЦИОНАЛНОГ СТИЛА НА КОРПУСУ ТЕКСТОВА ИЗ МЕДИЦИНСКЕ СТРУКЕ

Језик медицинске струке до сада је највише истраживан у области страних језика (Вукчевић Лацковић, 2016; Кочовић, 2015; Лојаница, Тодоровић, 2009; Мићић, 2009; Мићић, Синадиновић, 2013; Синадиновић, 2015; Синадиновић, 2016; Филиповић, 2013). Наставник српског језика има на располагању обимну литературу о функционалним стиловима уопште (Тошовић, 2002: 329–354; Симић, Јовановић, 2002: 91–147; Катнић Бакаршић, 2001: 75–87), о научном функционалном стилу (Зенчук, 1995; Каталинић Удовичић, 1979; Митрофанова, 1979; Холберг, 1979), као и о научном стилу у српском језику (Кликовац, 2004; Петковић, 2009; Симић, 2003). Међутим, у оквиру србистике мало је радова који се баве језиком медицине (Марковић, 2014) и анализом жанрова из ове области (на пример, анализа жанра *упутства за употребу лека*, Јовановић, 2014).

Систематско познавање стандардног српског језика подразумева усвајање норме на свим лингвистичким нивоима (фонетски, морфолошки и синтаксички; творбени и лексички), као и ортографске норме. Међупредметну корелацију треба успостављати континуирано са стручним предметима током сва четири разреда средње медицинске школе. Упознавање са нормом свих нивоа стандардног језика треба спровести на примерима из медицинске струке, тј. на језичким предлошцима и лингводидактичким текстовима из медицине. На сваком језичком нивоу, неопходно је укључити и одговарајућу ортографску норму. На пример, садржаје из морфологије и творбе речи треба повезати са правописним правилима везаним за флексију речи страног порекла и за писање речи са творбеним елементима страног порекла.

Упознавање са одликама научног функционалног стила у средњим стручним школама, према наставном програму, предвиђено је за други разред у области *култура изражавања*. Предлажемо да у четвртом разреду наставник осмисли одговарајуће активности за проширивање знања о научном стилу. Приликом обраде у другом разреду мање су могућности за примену знања из језика, али такве могућности постоје јер је за први разред предвиђена наставна тема *Језички систем и науке које се њиме баве*. У завршном разреду постоје највеће могућности за свеобухватно активирање језичких знања, самим тим и за унутарпредметну корелацију наставних области *култура изражавања* и *језик*. Важно је да у завршном разреду ученици прошире знања о научном стилу овладавајући његовим карактеристикама на свим нивоима језичке хијерархије.

СТИЛИСТИЧКА АНАЛИЗА МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТОВА: ПРЕДЛОЗИ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

Важно је да наставник српског језика за часове усвајања и проширивања знања о научном функционалном стилу у медицинској школи припреми одговарајуће лингводидактичке текстове из области медицине:

а) За други разред погодни су одломци из уџбеника стручних предмета у медицинској школи (уџбенички подстил приступачнији је ученику). Процес наставе и учења структурира се тако да ученици применом критеријума функционалностилистичке анализе уоче, опишу и објасне специфичности употребе стандардног језика у научним текстовима из медицине.

б) У четвртом разреду могу се користити захтевнији текстови, као што су одломци из научних чланака објављених у научним часописима из медицине. Проширивање знања спроводи се тако да се ученици, у складу са својим могућностима, упознају са начином на који научници у области медицине износе резултате својих истраживања.

в) За оба претходно поменута разреда адекватни су текстови из научно-популарне медицинске литературе (на пример, одломци из популарне енциклопедије намењене широком кругу корисника који се не баве медицином). Важно је да ученици запазе разлике у односу на употребу стандардног језика унутар струке.

г) За трећи разред, када се обрађује *публицистички функционални стил*, предлажемо текстове из популарне медицине намењене читаоцима изван медицинске струке. Ученике треба усмерити да запазе на који начин се језик њихове струке употребљава у медијима.

Предмет стилистичке анализе јесу: 1) стилске црте (прецизност, експлицитност, аргументација, објективност, одсуство експресивности); 2) језичка средства којима се стилске црте остварују (деагентизација, научно *ми*, кондензација реченице, номинализација исказа, декомпоновање глагола). Подразумева се да је задатак наставника да сва декларативна и процедурална знања усклади са могућностима ученика. Навешћемо примере лингводидактичких текстова и показати на који начин се може спровести функционалностилистичка анализа приликом усвајања и проширивања знања о научном функционалном стилу у медицинској школи.

Одломци из уџбеника стручних предмета и одломци из наставних материјала коришћених на стручним предметима. – За лингводидактичке текстове изабрали смо: 1) одломак из уџбеника *Анатомија и физиологија* (Анђелковић и сар., 2007: 67); 2) наставни материјал из пред-

мета *Здравствена нега*, који је припремио наставник стручног предмета[1]. Настава ових предмета реализује се у првом разреду медицинске школе. Ученицима другог разреда познат је уџбеник *Анатомије и физиологије*, као и наставни материјал из предмета *Здравствена нега*. Тиме је омогућена успешна корелација са матерњим језиком:

1) СРЦЕ (cor)

Срце је централни орган прибора за крвоток. То је шупљи мишићни орган који прихвата крв приспелу великим венским судовима, након чега је ритмичним контракцијама истискује у артеријски систем. Срце је смештено у средњем делу доњег средогруђа (mediastinum inferius). Срце се налази између унутрашњих медијастиналних страна плућних крила, иза доње половине грудне кости и суседних ребарних хрскавица, а испред аорте и једњака. Срце има облик неправилне тростране пирамиде чија је база (basis cordis) окренута навише, удесно и уназад, а врх (apex cordis) је управљен надоле, улево и напред.

2) BRONCHITIS ACUTA

Бронхитис представља запаљење слузокоже бронха које је катарално. Узрокован је вирусима. Клиничком сликом предоминира упоран, сув кашаљ, погоршаван при изласку на влажан ваздух и током ноћи. Налаз на lungs-у је оскудан, а након 4–5 дана може се јавити sputum. Фебрилност је ретка. Јављање болести је код деце на узрасту од 2. до 9. месеца. Уочава се да је у 90% случајева изазивач RS вирус, отпочињући са знацима инфекције горњих респираторних путева – цурењем носа, ниском фебрилношћу, а настављајући са развојем тахипнеје и знацима опструкције. Торакс је у хиперинфлацији. Приликом аускултације чујан је weezing, уз присуство великог броја раноинспиријумских пукота. Уколико је опструкција велика, сматра се да долази до цијанозе и респираторне инсуфицијенције. Дошло се до закључка да се у оваквим ситуацијама за 1–2% деце мора извршити хоспитализовање. Уколико је у питању лакши облик, није потребно вршити примену терапије. Ако постоји коронарна мана или урођено пулмонално оштећење, терапија је обавезна. Користећи бронходилататоре и кортикостероиде долазимо до побољшања клиничке слике. Антибиотици не врше већи утицај на ток болести. Диференцијација астме и акутног бронхиолитиса је, у првој години живота, тешка. Уочава се да тада астма има лакшу клиничку слику, па се, с обзиром на то, разликује од акутног бронхиолитиса.

Наведени одломци показују типичне одлике научног стила на различитим језичким нивоима. На лексичком плану запажа се: 1) општа стилски

[1] Наставни материјал је преузет од наставника Медицинске школе у Краљеву. У настави се користи и уџбеник Бељозовић и сар. (2008).

неутрална лексика; 2) терминолошка лексика из медицине, домаћег и страног порекла (*срце*, *крвоток*, *орган*, *једњак*; *бронхитис*, *торакс*, *аускултација*); 3) вишечлани терминолошки изрази (*прибор за крвоток*, *венски судови*, *артеријски систем*, *респираторна инсуфицијенција*); 4) стручни изрази (*клиничка слика*, *извршити хоспитализовање*); 5) употреба латинских назива (*mediastinum inferius*, *basis cordis*, *apex cordis*).

На морфолошком плану уочљива је доминација именских речи (именице и придеви), као и неличних глаголских облика: 1) глаголски прилог садашњи (*отпочињући са знацима инфекције горњих респираторних путева*; *настављајући са развојем тахипнеје и знацима опструкције*; *Користећи бронходилататоре и кортикостероиде*); 2) глаголски придев трпни (*Узрокован је вирусима*; *упоран*, *сув кашаљ*, *погоршаван при изласку на влажан ваздух*; *Приликом аускултације чујан је weezing*). Мања заступљеност глагола у личном конгруентном глаголском облику доводи до апстрактности излагања. Ова појава типична је за тзв. интелектуалне стилове, а у наведеним одломцима испољава се у употреби: 1) глаголских именица (*Јављање болести је код деце на узрасту од 2. до 9. месеца*); 2) декомпонованог глагола (*Антибиотици не врше већи утицај на ток болести*), посебно ако се јављају две именице (*није потребно вршити примену терапије*); 3) комбиновања декомпонованог глагола са глаголском именицом (*мора се извршити хоспитализовање*).

У погледу синтаксичких одлика научног стила, наведени одломци показују примере: 1) вишечланих именичких синтагми (*облик неправилне тростране пирамиде чија је база (basis cordis) окренута навише*, *удесно и уназад*; *запаљење слузокоже бронха које је катарално*); 2) обезличавања реченичне конструкције (*Сматра се да уколико је опструкција велика...*; *Дошло се до закључка да се у оваквим ситуацијама...*; *Уочава се да тада астма има лакшу клиничку слику...*). Јасности и прецизности доприносе: 1) понављање теме исказа (*Срце је смештено...*; *Срце се налази...*; *Срце има облик...*); 2) просте реченице и сложене реченице са мањим бројем простих (*Бронхитис представља...*; *Узрокован је...*; *Клиничком сликом предоминира...*).

Одломци из научног чланка. – Из научног часописа у коме се објављују научна истраживања из области ургентне медицине изабрали смо одломак какав се може користити приликом проширивања знања (Јовић и сар., 2005: 83):

> 3) Повремен пад крвног притиска у виду хипотензивних епизода (нпр. синкопа, јака изненадна вртоглавица) може да буде знак тежег поремећаја регулације крвотока. Посебан проблем у дијагностичком и терапеутском смислу представљају рекурентне синкопе. Најважнији узроци интермитентне или перзистентне синкопе дати су у *Табели 1*.

Циљ рада. – Циљ рада је да покажемо инциденцу артеријске хипотензије у нашем свакодневном раду, на основу доступних нам података. Сматрали смо, на почетку, да је однос лекара према хипотензији прилично површан.

Метод рада. – У раду смо користили ретроспективну анализу протокола СХМП Зајечар за период јануар–децембар 2004. године. С обзиром на то да се хипотензија манифестује различитим симптомима, пратили смо следеће дијагнозе: I95 (Hypotensio arterialis), R53 (Langu et lassitudo) и R55 (Syncopa et colapsus). Такође, пратили смо и дистрибуцију по полу.

Резултати. – Укупан број пацијената који су се у 2004. години обратили Служби хитне медицинске помоћи у Зајечару био је 18.095. Од тог броја, са наведеним дијагнозама (I95, R53, R55) било је 279 пацијената (1,55%). Расподељено по дијагнозама број пацијената је следећи: 201 (1,12%) пацијент са дијагнозом R55, 41 (0,23%) са дијагнозом R53, а најмање, 37 (0,20%) пацијената са дијагнозом I95. Из овога видимо да се у нашем раду хипотензија среће у веома малом броју случајева и најчешће се манифестује синкопом/колапсом. Такође, запажена је и разлика у расподели према полу пацијената. Наиме, 61% ових пацијената чиниле су жене, а преосталих 39% мушкарци. Предузете терапијске мере приказане су у *Табели 2*.

Лингвистичке карактеристике којима су ученици овладали користећи уџбеничке текстове, јављају се и у наведеном примеру *строго научног подстила*. Шири одломци омогућавају ученицима да се упознају са начином на који се износе резултати научних истраживања: 1) композиција текста (композиционе целине: *Увод*, *Историја проблема*, *Методологија*, *Резултати истраживања*, *Закључак*); 2) однос према другим ауторима (цитирање, парафразирање).

Текстови из популарне медицине. – Научно-популарни подстил из медицине појављује се у различитим стилским варијацијама, од популарних енциклопедија до електронских и штампаних медија у којима се дају вести из медицине. Наводимо одредницу из енциклопедије *Људско тело* (Fardon, 2000: 18) и чланак из тзв. занимљиве медицине (сајт *Популарна наука*):

4) КРВНЕ ГРУПЕ

Крв већине људи припада једној од четири групе или типа – A, 0, B и AB. Крвна група A је најчешћа. Крв је резус (Rhesus) позитивна (Rh+) или резус негативна (Rh–). Око 85% људи је Rh+, а преосталих 15% Rh–. Ако је крв Rh+, а крвна група A, каже се да је крвна група A позитивна. Ако је крв Rh– и крвна група 0, тада је 0 негативна и тако редом.

Трансфузија је примање крви од друге особе. Организам може да прихвати само крв исте групе. Трансфузија се даје када неко изгуби превише крви због повреде или операције. Даје се и када је потребно заменити оболелу крв.

ЗАНИМЉИВОСТ

У крви Rh– труднице развијају се антитела која штетно делују на Rh+ бебу.

5) „ЗОМБИ ЋЕЛИЈЕ" СТВОРЕНЕ У ЛАБОРАТОРИЈИ ЕФИКАСНИЈЕ ОД ЖИВИХ

Ако сте веровали да су једини зомбији они које сте имали прилике да видите у филмовима страве и ужаса, нисте у праву: истраживачи из Њу Мексика (САД) недавно су се похвалили да су успели да створе зомби ћелије – готово савршене реплике ћелија сисара, које врше многе од функција живих ћелија, али заправо нису живе.

Али уместо да прогоне и једу људе, што зомбији из филмова најчешће раде, ови мајушни зомбији раде у нашу корист – и већ налазе широк низ примена, од сензора до катализатора у погонским батеријама. Ако се питате како, треба се само сетити чињенице да ћелија представља следећи могућ корак у нанотехнологији, у којој научници машине више не граде од великих комада метала, већ од појединачних молекула.

„Изградња структура нанометарских димензија представља врло велики изазов за научнике", пише тим поводом др Брајан Кер, стручњак у области науке о материјалима из Националне лабораторије Сандија у Албукеркију. Техника о којој је реч подразумева таложење силиката – материје од које је начињен песак – на мајушним структурама унутар живих ћелија. Након тога, ћелије се загревају како би протеини од којих се састоје сагорели, а за њима остају неживи, али структурно слични зомбији.

Зомбијима који тетурају кроз холивудске филмове ови минијатурни зомбији слични су и по томе што их се није лако отарасати.

Према речима др Џефрија Бринкера, још једног члана истраживачког тима и професора на Универзитету Њу Мексика, зомби ћелије постоје у „чврстом, тродимензионалном, стабилном облику, који се неће деформисати чак ни приликом загревања на преко 500°C. Постојаност ових деликатних структура је просто запањујућа".

Нама преостаје само да се надамо да ови зомбији неће нарасти, добити ноге, и окренути се против нас.

Наведени текстови готово су супротстављени на стилском плану. Одредница из енциклопедије приближава се *строго научном подстилу* и

може се посматрати као реализација једног од подстилова научног функционалног стила. Чланак са сајта *Популарна наука* припада публицистичком функционалном стилу и могао га је написати новинар (а не медицински стручњак). Аутор овог текста настојао је да пренесе информацију, као и да језичком формом привуче читаочеву пажњу.

Чланак је осмишљен као комбинација духовитих коментара и података о истраживању (*Али уместо да прогоне и једу људе*, *што зомбији из филмова најчешће раде*, *ови мајушни зомбији раде у нашу корист – и већ налазе широк низ примена*...). На лексичком плану, комбинују се: 1) лексика и изрази из разговорног стила (*раде у нашу корист*, *није их се лако отарасити*); 2) експресивно употребљена лексика (*зомби ћелије*); 3) термини (*катализатор*, *атом*, *молекул*). За разлику од научног стила, на синтаксичком плану не доминира обезличавање већ директно обраћање (*Ако сте веровали да су једини зомбији они које сте имали прилике да видите у филмовима страве и ужаса*, *нисте у праву*...).

Стилистичку анализу текстова из тзв. занимљиве медицине треба повезати са писменим вежбама у трећем разреду у наставној подобласти *писмено изражавање* (програмом за овај разред предвиђено је писање публицистичких жанрова, као што су вест, извештај, чланак и др.).

ЗАКЉУЧАК

Настава српског језика у медицинској школи има значајну улогу у повезивању језичких и професионалних вештина. Међупредметна корелација омогућава: 1) на ужем плану – да ученици сагледају матерњи језик као интегрални део знања из струке, а самим тим и да се мотивишу за унапређивање знања из матерњег језика; 2) на ширем плану – да се настава српског језика у медицинској школи укључи у актуелну реформу средњег стручног образовања.

Усвајање и проширивање знања о научном функционалном стилу спроводи се на одговарајућим лингводидактичким текстовима: 1) одломци из уџбеника стручних предмета у средњој медицинској школи и одломци наставних материјала који се користе на стручним предметима; 2) одломци из научних чланака објављених у научним часописима из медицине; 3) стилски разноврсни текстови из популарне медицине. Процес наставе и учења структурира се применом критеријума функционалностилистичке анализе, при чему наставник има задатак да сва декларативна и процедурална знања усклади са могућностима ученика. Важно је да се уоче, опишу и објасне специфичности употребе стандардног језика у научним текстови-

ма из медицине. Стилистичка анализа обухвата: 1) стилске црте (прецизност, експлицитност, аргументација, објективност, одсуство експресивности); 2) језичка средства којима се стилске црте остварују (деагентизација, научно *ми*, кондензација реченице, номинализација исказа, декомпоновање глагола).

Овладавање правилима употребе научног функционалног стила омогућава ученику средње медицинске школе да ефикасно стиче и унапређује стручна знања и умења. У настави матерњег језика треба континуирано кроз све разреде користити текстове из медицине, остварене у различитим подстиловима научног и публицистичког функционалног стила.

Извори

Анђелковић, И. и сар. (2007). *Анатомија и физиологија*. Београд: Завод за уџбенике.

Бељозовић, А. и сар. (2008). *Здравствена нега I*, *за први разред медицинске школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Milojković, D. (2013). „*Zombi ćelije*" *stvorene u laboratoriji efikasnije od živih*. Čitano 15. 8. 2017. http://popularnanauka.com/index.php?/Medicina/Temeljna-medicinska-nauka/Zombi-celije-stvorene-u-laboratoriji-efikasnije-od-zivih.htm.

Јовић, М. и сар. (2005). Артеријска хипотензија – заборављена дијагноза. *ABC*, 5 (1–3), 80–87.

Fardon, J. (2000). *Ljudsko telo.* Beograd: Prometej.

Литература

Вукчевић Лацковић, Б. (2016). Примена мапа ума у настави медицинског енглеског језика струке. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 369–379. Крагујевац: ФИЛУМ.

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

Зенчук, В. (1995). Проблеми проучавања синтаксичких особина научног исказа у светлу функционално-стилистичке деференцијације савременог српског језика. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 32/2, 317–326. Београд: МСЦ.

Јовановић, Ј. (2014). О жанристици (генологији) као лингвистичкој дисциплини. *Филолог*, 5 (9), 116–127.

Katalinić Udovičić, P. (1979). Naučni funkcionalni stil. *Strani jezici*, 8 (1–2), 74–82.

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

Кликовац, Д. (2004). О научном функционалном стилу (с анализом текста). *Књижевност и језик*, 51 (1–2), 23–38.

Кликовац, Д. (2005). О стилу Радосава Бошковића: комуникација са читаоцем. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 34/1, 141–154. Београд: МСЦ.

Кочовић, М. (2015). Особености језика медицине у енглеском и у српском језику: називи за обољења, лекове и лековита средства – контрастивни приступ. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 185–193. Крагујевац: ФИЛУМ.

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

Лојаница, М.; Тодоровић, Ј. (2009). Стилске адаптације приликом превођења различитих типова медицинских текстова. *Језик струке*: *теорија и пракса*, 685–697. Београд: Филолошки факултет.

Маринковић, Л. (2009). Улога матерњег језика у настави немачког језика. *Језик струке*: *теорија и пракса*, 307–312. Београд: Филолошки факултет.

Марковић, Ј. (2014). Језик медицине између неразумевања и вишезначности. *Српски језик*, *књижевност*, *уметност*, *Вишезначност у језику*, 45–51. Крагујевац: ФИЛУМ.

Mitrofanova, O. D. (1979). Jezik znanstveno-tehničke literature. *Strani jezici*, 8 (1–2), 68–73.

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

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

Николић, М. (2014б). Функционалностилистички приступ средњошколској настави језика на примеру синтаксичког подсистема поредбених и начинских реченица. *Липар*, 54, 27–42.

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

Мићић, С. (2009). Изворна настава енглеског језика за студенте медицине. *Језик струке*: *теорија и пракса*, 483–488. Београд: Филолошки факултет.

Mićić, S.; Sinadinović, D. (2013). Anglicizmi u jeziku medicinske nauke i struke. *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*, 93–104. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.

Петковић, Ј. (2009). Научни стил проф. Мирослава Николића. *Наслеђе*, 14 (1), 135–154.

Симић, Р. (2003). Научни стил Павла Ивића. *Јединство наука данас (интердисциплинарни приступ сазнању)*, 729–743. Бања Лука: Филозофски факултет.

Симић, Р.; Јовановић, Ј. (2002). *Основи теорије функционалних стилова*. Никшић – Јасен, Београд – Друштво за српски језик.

Синадиновић, Д. (2015). Дискурс моћи у интеракцији лекара и пацијената. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 205–215. Крагујевац: ФИЛУМ.

Синадиновић, Д. (2016). Одлике дискурса медицинских сусрета. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 317–326. Крагујевац: ФИЛУМ.

Тривић, Д.; Стевановић, Ј. (2012). Језичка и научна писменост предуслов за ефикасно учење. *Стваралаштво, иницијатива и сарадња. Импликације за образовну праксу*, 159–185. Београд: Институт за педагошка истраживања.

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

Filipović, V. (2013). Problem usvajanja pasivne konstrukcije u nastavi engleskog jezika medicinske struke. *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*, 231–242. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta.

Holberg, R. (1979). Stručni jezici i opći jezik. *Strani jezici*, 8 (1–2), 24–34.

Marija S. Raković
Žiča

ANALYSIS OF SCIENTIFIC FUNCTIONAL STYLE IN SECONDARY SCHOOL OF MEDICINE (CORRELATION WITH VOCATIONAL SUBJECTS)

Summary

The subject of this paper is the analysis of scientific functional style in secondary medical schools in the context of secondary vocational education focused on professional competences. Our starting assumption is that correlation between mother tongue education and vocational courses represents one of the most efficient ways of achieving knowledge transfer. The objective of the paper is: 1) to examine the ways in which students' linguistic competences can be integrated with the skills required for medical profession; 2) to propose a model of inter-subject correlation of Serbian language education and vocational medical subjects. Adoption and expansion of knowledge of scientific-functional style is realised on the appropriate linguo-didactic tests: 1) excerpts from textbooks for vocational medical subjects in secondary schools of medicine and excerpts of teaching materials used in vocational courses; 2) excerpts from scientific articles published in medical journals; 3) texts

from the field of popular medicine written in diverse styles. The process of teaching and learning is structured through the use of the criteria of functional stylistic analysis. We guide and direct students so they could observe, describe and explain the particularities of using standard language in scientific texts from the field of medicine.

Keywords: *Serbian language education*, *secondary school of medicine*, *interdisciplinary correlation*, *scientific functional style*, *stylistic analysis*, *language of medical profession*.

Marija S. Raković
Žiča

BEARBEITUNG DES WISSENSCHAFTLICHEN FUNKTIONALEN STILES IN DER SEKUNDARSCHULE FÜR MEDIZIN (KORRELATION MIT BERUFSFÄCHERN)

Zusammenfassung

Das Thema dieses Artikels ist die Bearbeitung eines wissenschaftlichen funktionalen Stiles in der Sekundarschule für Medizin im Kontext des auf berufliche Kompetenzen fokussierten Konzeptes der beruflichen Sekundarausbildung. Man geht von der Annahme aus, dass die Korrelation zwischen dem Unterricht der Muttersprache und dem Unterricht der Berufsfächern einer der effektivsten Wege ist, um Wissenstransfer zu erreichen. Das Ziel dieses Artikels ist es: 1) zu untersuchen, wie die linguistischen Kompetenzen der Schüler an die Fähigkeiten, die für die Ausübung des ärztlichen Berufes erforderlich sind, angepasst werden können; 2) ein Modell für die fächerübergreifende Korrelation des Unterrichts des serbischen Sprache mit dem Unterricht in den medizinischen Berufsfächern vorzuschlagen. Die Übernahme und die Erweiterung des Wissens über den wissenschaftlichen Funktionsstil erfolgt über die entsprechenden linguodidaktischen Texte: 1) Auszüge aus den Lehrbüchern, die für Berufsfächer in der Sekundarschule für Medizin bestimmt sind, und Auszüge aus den Unterrichtsmaterialien, die in Berufsfächern verwendet werden; 2) Auszüge aus den wissenschaftlichen Artikeln, die in wissenschaftlichen Zeitschriften für Medizin veröffentlicht werden; 3) verschiedene Texte in Populärmedizin. Der Unterrichts- und Lernprozess wird nach dem Kriterium der funktionalstilistischen Analyse strukturiert. Die Schüler sollen die Besonderheiten der Verwendung der Standardsprache in wissenschaftlichen Texten in Medizin erkennen, beschreiben und erklären.

Schlüsselwörter: *Serbischunterricht*, *Sekundarschule für Medizin*, *fächerübergreifende Korrelation*, *wissenschaftlicher funktionaler Stil*, *stilistische Analyse*, *Sprache der Medizin*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::51
Стручни чланак • 531–546
Примљен: 10.6.2017.
Прихваћен: 16.8.2017.

Радослав В. Милошевић
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

САВРЕМЕНА МАТЕМАТИКА БЕЗ ФОРМУЛА

Резиме: Циљ овога рада јесте да се истакне могућност интерпретације неких тема из савремене математике без формула. Најприје су језиком савремене математике описани линеарни и метрички простори, афине трансформације и групе трансформација, а затим су наведени примери како се ти појмови могу објаснити без формула, користећи експерименте из механике, физике, хемије, грађевинарства, као и из свакодневне праксе.

Кључне ријечи: *математика без формула*, *простори линеарни и метрички*, *трансформације*, *групе трансформација*.

УВОД

Познато је из историје математике да су многи математички проблеми рађени описно, па чак и у стиховима и у причама (Етрурске плочице, Архимедови проблеми, те кратке приче А. П. Чехова).

Овдје ћемо се бавити проблемима из теорије савремене математике као што су линеарни и метрички простори, затим афине трансформације и групе трансформација, те ћемо их описати без уобичајених математичких формула.

Познато је у класичној математици да је *формула* сваки симболички запис, односно алгебарски израз, као и једнакост, који садржи неко тврђење, теорему или закључак. Било би добро подсјетити се какав значај и какво значење у математици имају нпр. Стирлингова, Ојлерова, Гринова, Тајлорова формула и др. На основу тога, намеће се закључак да се формулама могу изражавати и истинита и лажна тврђења. Формуле у математици помажу да се сложена расуђивања, гломазне теореме замијене кратким записом. Скоро је незамисливо да се теме савремене математике могу

интерпретирати без формула, али ћемо у овом раду покушати да истакнемо и ту могућност.

Још од античких времена кориштен је *Еуклидов простор* као простор чије се својство описује аксиомима апсолутне геометрије и Еуклидовим постулатом (аксиомом) о паралелним правама. Општије речено, Еуклидовим простором се назива n-димензионални метрички простор у коме је могуће увести Декартов координатни систем и онда се метрика дефинише на сљедећи начин: растојање између тачака M с координатама $(x_1, x_2, \ldots, x_n)$ и M' с координатама $(x'_1, x'_2, \ldots, x'_n)$ израчунава се по формули:

$$\rho = MM' = \sqrt{(x_1 - x'_1)^2 + (x_2 - x'_2)^2 + \cdots + (x_n - x'_n)^2}$$

Еуклидов простор је полазна основа за формирање осталих математичких простора, али и геометријских трансформација, о чему ће овдје бити ријечи.

До почетка XX вијека математика се развијала у свим правцима и смјеровима, без могућности да се сагледа као једна цјеловита научна дисциплина. О математици као природној и егзактној науци први је говорио Давид Хилберт (David Hilbert), на Међународном конгресу математичара у Паризу 1900. године, постављајући је на принципима формализма дедуктивне науке. Најприје је увео основне појмове и основне ставове, а затим изведене појмове и изведене ставове. Овдје ћемо илустровати његов приступ формирању основних појмова и ставова, а то ће нам омогућити интерпретацију савремених математичких тема без формула.

Замислите да су испред Вас сликарска четкица, плакатно перо, фломастер и танко заоштрена оловка. Коју бисте од ових алатки користили да повучете праву линију на папиру? По свему судећи, посегнућете за оловком. И то је разумљиво: сликарска четкица исписује широку црту, са неравним ивицама, мрљама од мастила, пипцима разливеним на све стране, то јест, са многобројним појединостима које немају никакве везе са правом линијом. Недостатака имају и перо и фломастер. Једино оштро зашиљена оловка на папиру не оставља траг, односно, голим оком је непримјетан.

Но, погледајте траг оловке кроз лупу: ни по чему није бољи од трага који је оставила сликарска четкица! Та иста промјенљива ширина, те исте криве ивице.

Оловку је потребно замијенити савременијим инструментом. Али, гдје је такав инструмент који ће свести на нулу све небитне појединости? Размисливши трезвено, вјероватно ћете доћи до јединог закључка: такав инструмент нећеш наћи ни у једном прибору за техничко цртање.

Можда би улогу таквог инструмента одиграла ријеч? Јер, кажу: линија јесте дужина без ширине. Али, шта је то дужина? Шта је то ширина? Не може ли се овдје замијенити једна дефиниција другом? Не разјашњава ли се један предмет кроз други, који, опет, треба дефинисати? Нема краја питањима. Јесмо ли се заплели у својим истраживањима? Произилази да не можемо да дамо тачну дефиницију праве. Па то је једно од основних појмова геометрије. Можемо ли да конструишемо ако не постоји прецизна дефиниција?

Обратићемо се ауторитетима у математици. Њемачки математичар Давид Хилберт у својој књизи *Основи геометрије* наводи:

„Ми ћемо замишљати о разликама система елемената: елементе првог система називаћемо тачке, елементе другог система називаћемо праве, елементе трећег система називаћемо равни. Замислићемо тачке, праве и равни у одређеним корелацијама и означаваћемо те међусобне односе разним изразима као што су: лежати, између, конгруентан, паралелан, непрекидан, бесконачан.” (Hilbert, 1957: 4).

Тачније, у математичком смислу, потпуни опис тих међусобних односа постиже се геометријским аксиомима. Те аксиоме изражавају одређене, међусобно повезане основне елементе нашег описаног огледа из искуства у свакодневној пракси.

ЛИНЕАРНИ ИЛИ ВЕКТОРСКИ ПРОСТОР

Линеарни простор је исто што и векторски простор, па можемо прићи његовом описивању на уобичајен начин.

Векторски простор се дефинише овако: разматра се скуп елемената било које природе, који се називају вектори. У овом скупу су утврђена правила: 1.) сваком пару елемената (x, y) из R одговара одређени трећи елемент $x + y$ из R, који се назива сума елемената x, y. Сваком елементу x из R и сваком реалном броју λ одговара одређени елемент из R, који се назива производ λ са x и означава са λx.

Овај скуп ћемо назвати векторски простор ако је: 1. $x + y = y + x$; 2. $(x + y) + z = x + (y + z)$; 3. ма какви били x и y постоји вектор z такав да је $x + z = y$; 4. $\lambda(\mu x) = (\lambda\mu)x$; 5. $(\lambda + \mu)x = \lambda x + \mu x$; 6. $\lambda(x + y) = \lambda x + \lambda y$; 7. $1.\ x = x$.

Ако постоји из R систем елемената $e_1, e_2, \dots e_n$, такав да се сваки вектор x из R може представити, и то на јединствен начин, у облику $x = \lambda_1 e_1 + \lambda_2 e_2 + \cdots \lambda_n e_n$, гдје су $\lambda_1, \lambda_2, \dots \lambda_n$ реални бројеви, скуп елемената који задовољавају ова својства се назива n-димензионални вектор-

ски простор, а систем $e_1, e_2, \dots e_n$ је његова база. Једноставан примјер векторског простора јесте скуп свих усмјерених сегмената или вектора у обичном тродимензионалном простору, с операцијом сабирања, одузимања и множења бројем дефинисаним на уобичајен начин.

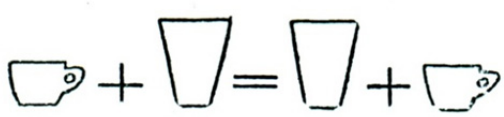
Као други примјер векторског простора може да послужи скуп свих полинома чији степен није већи од *n*. Не мијењајући суштину аксиома (1–7), може се сматрати да су $\lambda, \mu, \lambda_1, \lambda_2, \dots \lambda_n$ елементи произвољног поља, на примјер, поља комплексних бројева. У овом случају, ријеч је о комплексном *n*-димензионалном векторском простору.

Лако је примијетити да својства векторског простора која смо малоприје навели представљају уопштење својстава обичног тродимензионалног векторског простора, али не и свих његових својстава. Даљим уопштавањем појмова, као што су дужина вектора, скаларни производ два вектора, може се прићи појму Еуклидовог *n*-димензионалног простора. Сви ови појмови и операције могу се уопштити и на случај бесконачног броја димензија, о чему говоре такође Хилбертови простори и метрички простори.

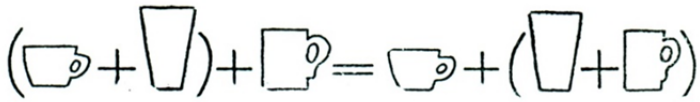
Примјер 1.

Разматрајући огледе и искуства из механике и других области физике који користе појам вектора, математика је изградила такозване аксиоме линеарног простора.

Ево једног од њих: векторе можемо слагати у било ком реду, резултат ће бити исти. На примјер, пресипајући двије посуде кафе, можемо пресути другу у прву, а можемо прву у другу. То је такозвани комутативни закон сабирања као на сљедећој слици.



Ево другог аксиома: приликом сабирања векторе можемо удруживати на било који начин. На примјер, пресипајући три посуде кафе, можемо прво пресути прву у другу, а затим пресути их у трећу. Резултат ће опет бити исти. То је такозвани асоцијативни закон сабирања, као на сљедећој слици.



Без сумње и један и други закон важе за елементе сваког скупа у коме је дефинисана операција сабирања.

Пређимо у лабораторију и замијенимо кафе и млијеко водом и концентрисаном сумпорном киселином. Можемо усути воду у киселину, а можемо поступати и обрнуто, сипати киселину у воду, као у сљедећим формулама:

$H_2O+H_2SO_4=$ раствор сумпорне киселине

$H_2SO_4 + H_2O =$ опасно!

Међутим, сигурност на раду налаже управо први начин и категорички забрањује други. Ствар је у томе што се приликом смјесе концентроване супстанце киселине и воде ослобађа велика топлота, киселина почиње да ври, распршује се и пријети да опече оног ко наивно сматра да се закон комутације остварује различитим поступцима сабирања.

Према томе, у хемијској лабораторији сједињавањем реактива не остварује се прва од споменутих аксиома сабирања. Дакле, увијек се не остварује друга аксиома. Хемичари знају на који начин припремити водени раствор кристалног јода. Јод прво треба растворити у алкохолу, а затим добијени раствор разблажити водом.

Мијењајући редосљед сабирања нећемо доћи до истог резултата: са водом јод ће формирати суспензију, која се неће претворити у раствор додавањем алкохола.

Уочавамо да аксиоми линарног простора не важе за све елементе који се удружују по закону комутације (на примјер, код хемијских реактива).

МЕТРИЧКИ И ТОПОЛОШКИ ПРОСТОРИ

Метрика је начин дефинисања (одређивања) растојања између двије тачке (елемената) или дефинисања мјере угла у овом или оном геометријском систему.

У диференцијалној геометрији метрика се дефинише изразом за елемент дужине лука помоћу диференцијалне квадратне форме (као у Римановој геометрији).

У топологији метрика се уводи дефинисањем растојања $\varrho(x,y)$ између елемената x и y, чиме се дати скуп преводи у метрички простор.

У линеарним векторским, као и функционалним просторима, метрика се задаје скаларним производом, помоћу којег се могу дефинисати појмови растојања и угла.

Метрички простор је скуп у коме је сваком пару елемената M и M_1, који се називају тачке простора, координиран број $\varrho(M, M_1) \geq 0$, тзв. растојање тачке M од M_1, који задовољава сљедеће услове (аксиоме метричког простора): 1. (аксиома идентичности) $\varrho\ (M, M1) = 0$ онда, и само онда, кад је $M = M_1$; 2. (аксиома симетрије) $\varrho\ (M, M_1) = \varrho\ (M_1, M)$; 3) (аксиома троугла) $\varrho\ (M, M_1) + \varrho\ (M_1, M_2) \geq \varrho\ (M, M_2)$.

Примјер 1.

Бројна оса $\varrho\ (x_1, x_2) = |x_2 - x_1|$; 2. n-димензионални Еуклидов простор

$$\varrho(M_1, M_2) = \sqrt{(x_n^{(2)} - x_n^{(1)})^2 + \cdots + (x_n^{(2)} - x_n^{(1)})^2};$$ 3. Хилбертов простор

$$\varrho(M_1, M_2) = \sqrt{\sum_{n=1}^{\infty} (x_n^{(2)} - x_n^{(1)})^2};$$ 4. простор функција непрекидних на сегменту $[a, b]$

$\varrho\ (f, g) = max|f(x) - g(x)|$; 5. простор функција чији је квадрат интеграбилан

$$\varrho(f,g) = \sqrt{\int_a^b [f(x) - g(x)]^2\, dx}.$$

У овим примјерима растојање задовољава аксиоме метричког простора.

Тополошки простор је појам који у одређеном смислу уопштава појам метричког простора. Тополошки простор јесте скуп произвољних елемената који се називају тачкама тополошког простора, издваја се класа скупова који се називају отвореним скуповима или околинама (аналогно отвореним скуповима Еуклидовог простора). Околином тачке назива се произвољан отворен скуп који садржи дату тачку.

Захтјева се да произвољна унија и коначан пресјек отворених скупова буде отворен скуп. Тиме је дефинисан однос „бесконачне блискости”: тачка x је гранична за скуп M, ако свака околина тачке x садржи тачку ску-

па M. Самим тим је на тополошком простору могуће разматрање непрекидних функција и непрекидних пресликавања.

Тополошки простор може се дефинисати и на други начин. На примјер, помоћу операције затварања. Међутим, таква дефиниција је сувише општа и зато има мало примјена ван саме топологије. Даље сужење појма тополошког простора представљају *Хаусдорфови простори*, нормални простори и слично.

Примјери: Произвољан метрички простор јесте тополошки простор. У ствари, назовимо скуп M отвореним, ако за сваку тачку $x \epsilon M$ постоји $\delta > 0$ такво да и свако y које задовољава услов $\varrho(x, y) < \delta, y \epsilon M$. Ти скупови испуњавају горе поменуте захтјеве. Скуп цијелих бројева постаје тополошки простор ако се околина броја n дефинише као аритметичка прогресија са разликом d, узајамно простом са n.

Примјер 2.

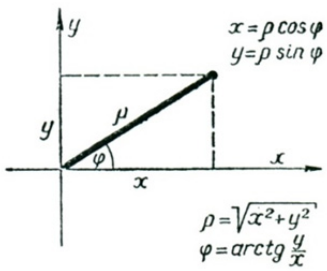
Година 6938: Христу Богу благодарни деспот Ђурађ, господар Србљем и Поморју зетском. Наредбом Његовом сазида се овај Град (Смедерево) у години 6938.

Овај натпис можете прочитати изнад главне капије града Смедерева, а можете погледати и на интернету.

Наведени натпис говори о давно минулим временима. Но, то није необично јер је град Смедерево подизан као нова престоница тадашње Србије, послије Боја на Косову, умјесто Крушевца. Али, година је 6938.

По црквеном предању, вријеме се рачунало од *стварања свијета*, а то је било 5508 година прије Христа. То је број који треба одузети од датума старих љетописа приликом превођења на савремени систем рачунања времена. Дакле, 6938 – 5508 = 1430, а то је година изградње града Смедерева по новом рачунању времена. Тек је краљ Александар Карађорђевић 1931. године ускладио вријеме рачунања са европским. Тада су године почеле да се рачунају од рођења Исуса Христа.

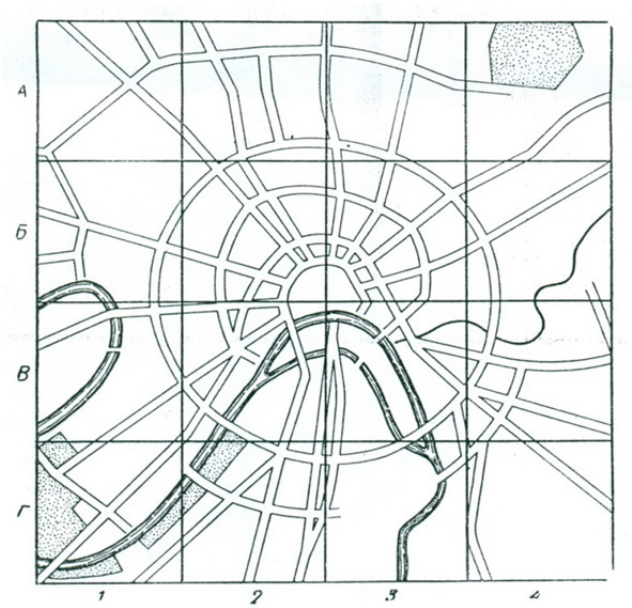
Два система савременог рачунања времена са математичке тачке гледишта су два једнодимензионална система координата који омогућавају да се оријентишемо у времену. Прерачунавање датума је прелаз из једног у други систем рачунања. Одузимањем броја 5508 изводи се формула таквог преласка.



Прелазак из једног система у други

често користи физику када се захтјева опис сличних појава. Понекад се дешава да прелазимо из ваљкастог у сферни систем (види слику), понекад из поларног у Декартов систем.

Погледајте план већег града: преко цртежа улица налази се танка правоугаона мрежа. Радијуси и прстенови улица – поларни систем координата, хоризонталне и вертикалне комплементарне ознаке – Декартов. Координате било које тачке на плану могуће је одредити, како у једном, тако и у другом систему. Али, могу се одредити координате тачке само у једном од система, а формулама преласка могу се изводити координате у другом систему.



Формуле преласка из дводимензионалног у тродимензионални систем координата далеко су компликованије него из једнодимензионалног у дводиомензионални.

АФИНЕ ТРАНСФОРМАЦИЈЕ

Афина геометрија је геометрија која изучава афина својства фигура тј. таква својства фигура која остају инваријантна при афиним трансформацијама.

У афиној геометрији се, у општем случају, не одржава растојање између тачака *A'* и *B'* тј. $AB \neq A'B'$. Појам растојања двије тачаке уопште не припада афиној геометрији.

Теореме, на примјер, о дијељењу медијана троугла тачком њиховог пресјека у одређеном односу или о својству спрегнутих дијаметара елипсе јесу теореме афине геометрије, док појам висине или бисектрисе троугла нису афини.

Афина геометрија се може дефинисати и као геометрија чији сви ставови проистичу из одређеног система аксиома, или као геометрија одређена (окарактерисана) групом афиних трансформација.

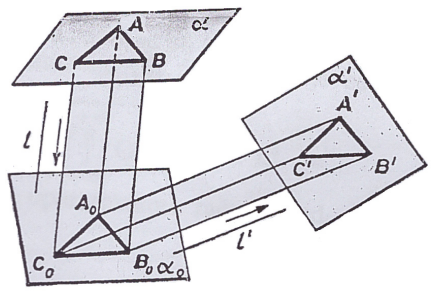
Афина трансформација равни α у раван α' (или равни α у исту ову раван, или простора у исти простор) јесте производ перспективно-афиних трансформација (паралелних пројекција).

Ако се тачке *A, B, C,...* равни α пројектују у правцу *l* у тачке A_0, B_0, C_0, ...равни α_0 (као на слици), а тачке A_0, B_0, C_0, ... паралелном пројекцијом у правцу *l'* пројектује у тачке *A', B', C',* ... у равни α', кореспондентност између равни α и α', при којој тачкама *A, B, C,* ... равни α одговарају тачке *A', B', C',* ... равни α' биће афина кореспондентност.

При афиној трансформацији равни, праве прелазе у праве, тачке у тачке, паралелне праве прелазе у паралелне праве, задржава се инцидентност тачака и правих, и задржава се прости однос три тачке (основна инваријанта афине трансформације).

Тако ће при афиној трансформацији равни трапез прећи у трапез, квадрат у паралелограм.

Афина трансформација двије равни или равни у њу саму задаје се са три пара кореспондентних тачака *(A, A'), (B, B'), (C, C')* од којих ниједна од три тачке једне равни нису колинеарне; другим ријечима, афина трансформација равни задаје се са два недегенерисана троугла Δ *ABC и* Δ *A'B'C'.*



Афина трансформација образује *групу*, о чему ће касније бити више ријечи.

Афина трансформација равни α у раван α' може се дефинисати аналитички као трансформација при којој су координате *(x', y')* тачке равни α' и тачке *(x, y)* равни α везане линеарним формулама.

$$\begin{aligned} x' &= a_1x + b_1y + c_1, \\ y' &= a_2x + b_2y + c_2, \end{aligned} \quad \text{гдје је} \quad \begin{vmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{vmatrix} \neq 0.$$

Однос површина двије фигуре при афиним трансформацијама остаје непромијењен, тј. представља инваријанту афину трансформацију; афина трансформација равни у њу саму могу да промијене или да не промијене оријентацију фигуре.

Најважније афине трансформације су сажимање (контракција) равни ка правој, помјерање, хомотетија, симетрија. Тако су све трансформације које се изучавају у елементарној геометрији посебни случајеви афине трансформације.

При афиној трансформацији равни, елипса прелази у елипсу (у посебном случају – у круг); на овај начин су елипса и круг афино сродне фигуре (или афино једнаке). Парабола при афиној трансформацији прелази у било коју другу параболу, хипербола – у хиперболу. Тако све елипсе образују један афини тип (класу) кривих другог реда, параболе – други афини тип и хиперболе – трећи тип кривих. При афиној трансформацији крива једног афиног типа не може прећи у криву другог афиног типа.

Афина трансформација се често користи као метод рјешавања геометријских задатака, при томе се дата фигура трансформише у једноставнију, на којој се изналази задато својство, па се затим врши обрнута афина трансформација и изналази тражено својство дате фигуре.

На примјер, задатак – конструисати тангенту из дате тачке *M* на елипсу задату паром спрегнутих дијаметара – може се ријешити тако да се један од ових дијаметара узме за ос афиног сродства и пречник круга афино сродног задатој елипси. Сада ће спрегнути дијаметри елипсе прећи у нормалне пречнике круга; тачка *M* ће при изабраној трансформацији прећи у неку тачку *M'*. Пошто се конструише тангента на круг из *M'*, конструише се њој афино сродна права, а ова ће онда бити тражена тангента на елипсу.

Примјер 3.

Причало се како је једном у Александрији древни градитељ срео неког знатижељног туђинца који се зауставио испред чувеног александријског светионика и задивљено узвикнуо:

„Како ви градите тако високе светионике?”

„Веома једноставно”, одговорио је градитељ. „Прво ископамо дубоку јаму, а затим је изврнемо наопачке.”

Трансформацију јаме у светионик, приказану на овој слици, математичар би назвао симетријом у односу на раван или осном симетријом.

Суштина термина је добро објашњена сликом: горњи и доњи дио на њој су замијенили мјеста, симетрично су се рефлектовали према хоризонталној правој која одваја небо од земље. Назваћемо ову праву осом симетрије.

Слика нас увјерава у то да симетрија (у односу на раван) задржава облик фигура исто као транслација и ротација. Постоји, ипак, једна нијанса која се од њих разликује, а то је рефлексија.

Замислите да се сватионици граде управо тако, како је описао градитељ – извртањем јаме. Замислите сада да грађевинари хоће да украсе зидове светионика натписима. Како ће их стављати на зидове јаме? Стрмоглавце сигурно неће, одговорићете ви. Тако изврнути, заједно с јамом, натписи ће бити написани наопако.

Суштину таквог изненађења најлакше је схватити размотривши шта чини трансформација рефлексије са неком обичном геометријском фигуром, на примјер – троуглом којим је на нашој слици означен врх светионика.

Обратимо пажњу, прво, на доњу половину слике и запазимо врхове троугла, рецимо, у смеру казаљке на сату. У тој досљедности примјетимо сада одговарајуће врхове рефлектованог троугла на горњој половини слике. Показаћемо да овога пута морамо ићи у смеру супротном од кретања казаљке на сату. Каже се да симетрија мијења оријентацију тијела. Супротно томе, не мијења га транслација и ротација фигура.

ГРУПЕ ТРАНСФОРМАЦИЈА

Тарнсформација је кореспонденција између елемената два скупа произвољне природе таква да је сваком елементу x неког скупа X координиран потпуно одређен елемент y неког (у општем случају, другог) скупа Y. Најчешће се под појмом трансформација подразумијева узајамно једнозначна кореспонденција између елемената x и $y = f(x)$ истог скупа. У геометрији је често ријеч о пункталним трансформацијама, у којим се свакој тачки неке многострукости (линије, површи, простора) кореспондира, уопште узевши, друга тачка ове многострукости, тј. пункталне трансформације су пресликавања скупа тачака (многострукости) на њега самог.

Ако је ријеч о пункталним трансформацијама у равни, оне се могу задати једнакостима:

$$x' = f(x, y), \qquad y' = \varphi(x, y),$$

гдје је тачка (x, y) праслика (оригинал), а тачка (x', y') – слика (трансформат).

Многе пункталне трансформације образују групу. Тако, на примјер, постоје: *група ротација* равни око фиксиране тачке, на примјер, око координатног почетка; *група паралелних помјерања*; *група кретања* (прве и друге врсте); *група трансформација сличности*; *група афиних трансформација* (центроафиних и еквиафиних); *група пројективних трансформација*, која се састоји од свих узајамно једнозначних пункталних трансформација проширене (пројективне) равни, при којим права прелази у праву:

$$x' = \frac{a_1x + b_1y + c_1}{ax + by + c}, \qquad \begin{vmatrix} a_1 & b_1 & c_1 \\ a_2 & b_2 & c_2 \\ a & b & c \end{vmatrix} \neq 0.$$
$$y' = \frac{a_2x + b_2y + c_2}{ax + by + c},$$

Из ових једнакости трансформација се види да права $ax + by + c$ прелази у бесконачно далеку (несвојствену) праву.

Позната је, такође, група цикличних трансформација, која се састоји из трансформација кретања, рефлексије, сличности и инверзије, и која преводи кругове и праве у кругове или у праве. За разлику од прије споменутих група трансформација (линеарних група трансформација, које преводе праве линије у праве), ове трансформације се називају бирационалним трансформацијама, тј. трансформацијама у којима су координате x и y тачке равни рационалне функције координата x' и y' одговарајуће тачке.

У геометрији се изучавају и трансформације које преводе тачке равни у праве и обрнуто, на примјер, поларна трансформација у односу на криву другог реда. Свака група трансформација одржава нека својства фигура непромјењена (инваријантна) у односу на трансформацију ове групе. На основу овога, свака група трансформација дефинише нека своја својства геометријских фигура, своју геометрију. Тако се, на примјер, изучавају метричка, афина, пројективна и друга својства фигура (Ерлангенски програм). Што је ужа група трансформација, тим више инваријантних својстава фигура она изучава, тим је богатија садржајем. А што је шира група трансформација, то она изучава мање инваријантних својстава фигура, али су ова својства дубље везана са самом фигуром. Најопштија својства фигура су тополошка својства, која су инваријантна по свим тополошким трансформацијама (узајамно једнозначним и непрекидним). У тополошка својства фигура спадају број димензија, повезаност (конвекција), оријентација.

Примјер 4.

Дозволите да вас позовем за чајни сто. Он није, истина, чајни, више је демонстрациони, и не нудим Вам да попијемо чај за овим столом него да наставимо излагање о геометријским трансформацијама.

Ту су кашика и чаша. Како бисте прихватили нашу тврдњу да су с прецизношћу до неке трансформације кашика и чаша једно те исто? Хоће ли Вам то изгледати невјероватно? А у стварности, таква трансформација постоји. Ево слике на којима су приказани његови повезани елементи по типовима. Пажљиво погледајте: као да руке грнчара обликују мекану смјесу, претварајући једно тијело у друго, нпр. чашу у кашику.

Ту су ђеврек и шоља. Тврдимо да су и они сродни по типу. Њихова сродничка трансформација приказана је на слици.

Када разгледамо слику, уочићемо да је у току трансформације окружен мали лук. Брижљиво смо га очували у тренутку највећих деформација. Намјерно смо пратили да се та петља не би прекинула или прекрила. У томе се испољава особеност свих тих трансформација о којима сада говоримо. Уз сву своју оригиналност они нису тако произвољни. Они не могу да преведу све на шта наиђу у све што пожеле. Будући да има пуну слободу дјеловања и рада, или бисмо далеко једноставније трансформисали ђеврек у шољу. Тако бисмо га згужвали у једну грудву, затим бисмо је

обликовали у једну шољу са округлом избочином, истуреним дијелом, за мали лук, и напосљетку би овај истурени дио пробушили. Али, овај пут то не дозвољавају, забрањују одређене особености тих трансформација о којима говоримо. Ова специфичност се састоји у једноставном захтјеву: ни један разрез, ни један отвор, ни расцјеп, ни једно слепљивање. Трансформације које допуштају овај услов називају се тополошке.

Формулисавши овај услов, ми ћемо без потешкоћа подијелити на родове, на тополошке типове све предмете на нашем столу. Рецимо, чаша ни у ком случају није сродник шољи, уколико је за трансформацију потребно пробушити удубљење. Ђеврек није сродник кашике, будући да се ради трансформације у кашику удубљење на ђевреку треба прекрити, а то није допуштено према ранијем захтјеву.

Судећи по улози коју предмети имају у таквој подјели, предметима разних родова могли би се дати називи: дворучне (чајник, шећерница), једноручне (шоља, ђеврек), нултиручне (чаша, кашика, здјелица). Уосталом, у математици је већ одавно створен систем назива за подјелу тијела на тополошке типове: тијела без отвора (затворена) називају се једнострука, са једним отвором називају се двострука итд.

Умјесто закључка, циљ овога рада јесте да подстакне младе истраживаче да сами покушају без формула да опишу и друге теме из савремене математике, на сличан начин.

Литература

Адамар, Ж. (1948). *Елементарная геометрия I*. Москва: Учпедгиз.

Александров, П. С. (1948). *Введение в общую теорию множеств и функций*. Москва: Гостехиздат.

Делоне, Б. Н.; Райков, Д. А. (1948). *Аналитическая геометрия I*. Москва: Гостехиздат.

Еуклид (1950). *Елементи* (превод А. Билимовић). Београд: Српска академија наука.

Ефимов, Н. В. (1953). *Высшая геометрия*. Москва – Лењинград: Гостехиздат.

Клейн, Ф. (1934). *Елементарная математика с точки зрения высшей*. Москва – Лењинград: Гостехиздат.

Клейн, Ф. (1939). *Высшая геометрия*. Москва – Лењинград: Гостехиздат.

Курош, А. Г. (1962). *Курс высшей алгебры*. Москва: Физматгиз.

Мальцев, А. И. (1956). *Основы линейной алгебры*. Москва: Гостехиздат.

Хилберт, Д. (1957). *Основе геометрије* (превод З. Гарашанин). Београд: Српска академија наука.

Четверухин, Н. Ф. (1953). *Проектибная геометрия.* Москва: Учпедгиз.

Radoslav V. Milošević
University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy in Pale

MODERN MATHEMATICS WITHOUT FORMULAS

Summary

The aim of this paper is to point out the possibilities of interpreting certain topics from modern mathematics without formulas. We will present both linear and metric spaces, as well as affine transformations and interpret groups of transformations without formulas. First, we will describe those concepts using the language of modern mathematics, and then present appropriate interpretations, i.e. explain how they can be described without formulas, using experiments from mechanics, physics, chemistry, construction engineering, as well as practical examples.

Keywords: *mathematics without formulas, linear and metric spaces, transformations, groups of transformations.*

Radoslav V. Milošević
Universität Ost-Sarajevo, Fakultät für Philosophie Pale

MODERNE MATHEMATIK OHNE FORMELN

Zusammenfassung

Das Ziel dieses Artikels ist es, die Möglichkeit zu betonen, dass einige Themen aus der modernen Mathematik ohne Formeln interpretiert werden können. Wir werden zeigen, wie die linearen und metrischen Räume der Transformationen und Transformationsgruppen ohne Formeln zu interpretieren. Zunächst werden wir

diese Begriffe in der Sprache der modernen Mathematik beschreiben, und dann entsprechende Interpretationen nennen, wie sie ohne Formeln erklärt werden können, anhand von Experimenten in Mechanik, Physik, Chemie und Konstruktion und mit den Beispielen aus der täglichen Praxis.

Schlüsselwörter: *Mathematik ohne Formeln*, *lineare und metrische Räume*, *Transformationen*, *Transformationsgruppen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.036-053.5:78
371.3::78
Стручни чланак • 547–562
Примљен: 10.8.2017.
Прихваћен: 21.8.2017.

Озренка Ј. Бјелобрк Бабић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

Индира А. Мешкић
Универзитет у Зеници, Филозофски факултет

ПОДСТИЦАЊЕ МУЗИЧКЕ КРЕАТИВНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ПЕДАГОШКИМ РАДИОНИЦАМА

Резиме: Овим радом жељели смо да укажемо колико је важно да се подстиче креативност код ученика млађег школског узраста путем покрета, маште и активног слушања музике, тј. усвајања садржаја педагошких радионица у настави музичке културе. Након уводног дијела рада и терминолошког разматрања појмова креативност и импровизација, сагледава се и важност улоге учитеља у подстицању музичке креативности. Реализацијом садржаја радионице, уз мелодије различитог жанра (посвећних киши) и покрет, ученици се подстичу на креативност, те активно слушање умјетничке музике.

Кључне ријечи: *креативност*, *подстицање*, *музичка култура*, *педагошка радионица*, *ученици млађег школског узраста*.

УВОД

Уколико поредимо одрастање дјеце у другој половини XX вијека и данашње дјеце, уочљиво је да се оно по много чему промијенило. Данас играњем доминира технологија, модерне играчке замјењују играче, дјеца мање времена проводе у слободној игри на отвореном. Све то нарушава развој креативности код дјеце. Одупријети се оваквим околностима могуће је јаком вољом, стварањем погодне емоционалне атмосфере, охрабривањем дјеце кад гријеше, вредновањем процеса а не резултата креативног чина, као и стварањем навика да дјеца квалитетно и увијек другачије осмисле своје слободно вријеме. Ако дјетету омогућимо да учествује у разним

активностима, пружамо му топлину, љубав, аутономију, подстаћи ћемо га да прича, замишља, смишља стихове, покрете уз музику и сл. Подстаћи ћемо га да буде креативно.

Закључци многих научних и стручних скупова, као и налази многих истраживача (Бјелобрк Бабић, Драгић, 2015; Ferović, 1999; Porobić, 2010; Svalina, 2010; Svalina, 2011; Svalina 2013) потврђују да је музичка креативност недовољно присутна у нашим школама иако су за ту област ученици заинтересовани. Како Супек наводи „тешка тема" (1979: 318), креативност није довољно заступљена у настави музике усљед несигурности учитеља у своје стваралачке потенцијале и оспособљеност на том пољу, а истовремено представља тешкоће и самој дјеци (Svalina, 2010). Наиме, да би настава била креативна, потребни су одређени услови. Ипак, и тај проблем се може превазићи адекватном активношћу компетентног учитеља. Да би развијао креативност код ученика, учитељ мора бити расположен за подстицање властите креативности, те мотивисан за усавршавање на том пољу (Blažević, 2010; Bognar, Bognar, 2007). Уколико учитељ полази од чињенице да дијете најбоље учи кроз игру, кроз своју природну потребу да се забави и разоноди, тада креативност у литерарном, ликовном, драмском и музичком изражавању дјетета неће изостати. Да би дијете испољавало креативност, осим опуштене радне атмосфере, потребно му је пружити и слободу, сигурност и повјерење. Поред школе, свих облика формалног и неформалног образовања, интердисциплинарног приступа и корелације наставних предмета, фактори који веома утичу на подстицања креативности код дјеце јесу: породица, окружење у којем дијете одраста, али и активност и мотивација појединца, његове диспозиције за развој стваралаштва. Потребно је нагласити да постоје и фактори који коче развој креативности (и у школи, и у породици, и у окружењу).

Како бисмо подстицали развој музичке креативности код ученика млађег школског узраста, осмислили смо примјер обраде наставне јединице у настави музичке културе у виду педагошке радионице.

ПЕДАГОШКЕ РАДИОНИЦЕ

У дефинисању појма *педагошка радионица* првенствено се ослањамо на публикације педагога Ненада Сузића. Он наводи да је ријеч о појму који се разликује од појмова: вјежба, практикум, практични рад ученика и модел, те педагошку радионицу дефинише као „организациону форму активности у којој ученици играњем улога, презентацијом, читањем, рачунањем, цртањем и на други начин активно раде на градиву, самостално, у

међусобној интеракцији и уз помоћ наставника остварујући циљеве учења" (Suzić, 2005: 145). Наиме, радионица је вид иновативног рада у настави која је заснована на интерактивној комуникацији. Овако конципирана, настава постаје ефикасна, изазива угодне емоције, анимира ученике подстичући их да повремено преузимају улогу наставника. На тај начин доприноси се развијању самопоуздања и самопоштовања код ученика, а усвајање програмских садржаја постаје занимљивије и динамичније.

Објашњавањем овог појма бавили су се и други истраживачи (Kovač Cerović, Rosandić, Popadić, 1996; Милијевић, 2001; Uzelac, Bognar, Bagić, 1994). На основу њихових синтагми могу се објединити особености овог појма као посебног облика групне интеракције којим се доприноси активном учењу и квалитету исхода учења. Миле Илић, говорећи о радионичким вјежбама, наводи: „За разлику од традиционалне вјежбе, у којој водитељ демонстрацијом, илустрацијом, интерпретацијом настоји да на студенте пренесе или посредује градиво, у радионичкој вјежби студенти самосталним или интерактивним радом стичу, зарађују, освајају знања, усавршавају вјештине, развијају навике, врлине, способности, односно унапређују образовне и остале стручно-професионалне компетенције" (Илић, 2005: 93, 94). Активност водитеља радионице је пресудна у њеној припреми, док у реализацији радионице доминирају ученици/студенти. Специфичност радионице састоји се у томе „да ученици не морају да сједе у својим клупама, да у току учења могу ходати по учионици, припремати или користити материјале за учење и презентацију, користити таблу и зидове учионице, другачије распоредити клупе за сједење и слично" (Suzić, 2005: 145). Предност групног облика рада у радионици јесте што се након сваке активности може стећи увид о учинцима рада, постигнућима ученика. Како бисмо што боље појаснили тај појам, издавајамо сљедеће: „У писаној форми, материјал који називамо педагошка радионица предвиђа активности ученика у раду на градиву или задатку, најчешће у виду прецизно дефинисаних корака који уједно представљају фазе наставног часа" (Suzić, 2005: 145). Модел припреме, представљен у овом раду, управо је конципиран на поменути начин, по фазама рада, а предложен је за реализацију наставе музичке културе у петом разреду основне школе. Реализацијом садржаја ове радионице доприноси се развијању способности слушања, меморије, осјећаја за ритам, координације покрета, затим изграђивању маште, музичког укуса, дружељубивости, самопоуздања и пажње.

О ПОДСТИЦАЊУ КРЕАТИВНОСТИ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Феномен креативности разматран је и истраживан на различите начине, у различитим областима и дисциплинама науке и умјетности, те постоје различите дефиниције, теорије и класификације креативности. „У психологији генерално постоји више теоријских праваца који тумаче овај феномен. Већина тражи елементе креативности у психолошки урођеном сматрајући да креативност јест интелектуално, али да се ипак разликује од интелигенције и више укључује машту" (Kazić, 2008: 18). Према Клаићу, овај појам – који потиче од латинске ријечи *creare* – значи „створити, саздати; стваралаштво, творачка способност, радна енергија" (Klaić, 1990: 750). Креативност је урођена способност појединца да производи одређену новину на већ постојеће стање, а та новина је оригинална и примјењива унутар одређеног социјалнога контекста и позитивно је усмјерена (Somolanji, Bognar, 2008).

Неопходно је поменути и да се у музичко-психолошкој литератури као синоними користе термини *креативност* и *стваралаштво*, те *импровизација* и *стваралаштво* (Rojko, 2012). Када говори о креативности и стваралаштву, Казић наводи: „Можда би се у области музичке едукације могла направити блага разлика: креативност може бити (и остати) само у сфери мишљења или, евентуално, комуницирати ванмузичким средствима, док стваралаштво тражи конкретизацију сасвим разумљиву или видљиву" (Kazić, 2008: 18).

Импровизација, као битан облик дјечијег музичког стваралаштва, завређује и детаљније бављење у овом раду. Сам термин тешко је теоријски објаснити (Leman, Sloboda, Vudi, 2012; Mirković Radoš, 1996). Према Вујаклији, импровизација (lat. *improvisare*) означава чињење без припреме (Вујаклија, 2011). Присутна је у свим умјетничким сферама, а дефинисана је као измјена или надградња већ постојећих остварења. Кад је ријеч о дефинисању музичке импровизације, у литератури наилазимо и на дјелимично сукобљене или супротне ставове аутора. Наиме, музичка импровизација је „истовремено изналажење, осмишљавање и извођење музичких замисли без претходне припреме или на одређени начин преображавање познатих тема, напјева и сл., односно исправно провођење неке задане или слободно исхитрене теме у одређени облик (варијације, фантазије, канон, фуга)" (*Proleksis enciklopedija – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija*). Бранка Видовић разматрајући дефинисање поменутог појма, указује сљедече: „импровизација облик испољавања једног већ доживљеног и организованог стања" (Vidović, 1976: 29; Kazić, 2008: 17). Колико год

се мишљења о музичкој импровизацији подударала или супротстављала, на пољу музичке креативности она заузима важну позицију. Када се импровизација одвија у задатим условима, гдје постоји потпуност структуре и хијерархијска организација, говори се о *строгој* импровизацији, насупрот *слободне* импровизације, гдје извођач ради са непотпуном структуралном репрезентацијом (Mirković Radoš, 1996). Музичка импровизација, поред више добробити, извођачу омогућује упознавање стилова, усвајање естетских вриједности, развијање индивидуалности, те поспјешује технику музичког извођења. Казић наводи: „Импровизација је специфичан стваралачки рад гдје осмишљавање и извођење иду упоредо тако потпуно међузависно да их се не може раздвојити. При томе музичка импровизација апсолутно не захтијева конкретизацију/вузуелизацију путем нотног писма. Напротив, један импровизацијски исказ живи само толико док звучно траје и само у контексту у којем је настао. Записивањем се не може сачувати његов цјеловит смисао. Поступак импровизовања се увјежбава и има своје најчвршће упориште у сјећању" (Kazić, 2008: 18).

Када говоримо о музичкој импровизацији у процесу едукације, она се треба проводи у разредној настави музичке културе у оквиру наставне области *Дјечије музичко стваралаштво*. Данас је она мало присутна у редовној настави, а у музичким школама је присутна као дио наставних садржаја солфеђа. Начин рада који код дјеце изграђује слободу музичког мишљења управо је импровизација.

Циљеви и задаци импровизације у настави музике су: „1. освјешћење способности да се свјесно посматрају сопствени импровизациони импулси и да се дијете слободно служи њима; 2. савладавање вјештина нужних за стварање музике сачињене од тих импулса, могућности и избора; 3. ширење свијести о изражајним могућностима и спонтаност избора неких од тих могућности; 4. прихватање импровизације као најбољег принципа и посматрања музике" (Цветковић, 2008: 125). Дјеца најлакше уче, али и импровизују путем игре. „Оно што се дефинише као *импровизација* за дјецу је, заправо, игра" (Каран, 2008: 99). Дјеца у игри стварају, потпуно предана активности, те ту игру треба разликовати од игара за забаву и/или рекреацију. Виникот (Donald Woods Winnicott) сматра да је игра основа сваке стваралачке активности, те да дијете своју креативност најбоље показује у игри и кроз игру (Vinikot, 1999). Управо је игра кључни покретач активности у разредној настави музичке културе.

Истраживање Сајмона и Чејса (Simon, Chase, 1973; види код: Leman, Sloboda i Vudi, 2012) спроведено на шахистима потврђује да најталентованијим шахистима треба десетак година да би стекли међународну репутацију. Потребно је много вјежбања да би се достигла врхунска постигнућа.

Хејзова истраживања на пољу музике то потврђују (Leman, Sloboda i Vudi, 2012, према: Hayes, 1989). На примјер, композиторима је такође потребно десетак година да постигну успјех, те су им дјела компонована на почетку каријере мање запажена него каснија остварења. Из свега наведеног проистиче да се знања и вјештине стичу вјежбањем и обуком, а да се креативност учи и развија, код дјеце најбоље кроз игру (Nola, 1987). Ненад Сузић у својим истраживањима потврђује хипотезу да академска будућност зависи од *раног старта* (Сузић, 2010а). Важно је истаћи да и успјех у музичком образовању и васпитању зависи од *раног старта*, тј. од квалитетног и креативног увођења дјетета у свијет музике.

Аутори имају различите ставове о начинима подстицања музичке креативности. Активности које Павел Рojко назива *правим* музичким, стваралачким активностима јесу: „проналажење мелодијских мотива, ритмизација задатог текста, настављање започетог ритма, настављање започете мелодије, мелодизирање задатог ритма, музичка питања и одговори, игре ронда, тј. импровизације музичких облика, проналажење и извођење пратње, слободна мелодијска или/и ритмичка импровизација на задани остинато, додавање новог гласа постојећем, стварање мелодије на задани текст, стварање малих музичких цјелина, стварање инструменталне пратње која ће *осликати* неки вањски садржај" (Rojko, 2012: 106). У литератури о дјечијем музичком стваралаштву у настави музике наводи се: ученици могу да стварају мелодију на задати текст (Paynter-Aston, 1975; Wiggins, 1989; види код: Svalina, 2010; види код: Svalina, 2010); импровизују на мелодијским и ритмичким инструментима (Wiggins, 1989; Moore, 1990; види код: Svalina, 2010); стварају нове једноставне мелодије или мијењају познате пјесме, често варирањем, хармонизовањем, експресивним обликовањем и оркестрирањем (Ginocchio, 2003; види код: Svalina, 2010). Како се ученици не би „изгубили" у бујици музичких идеја, прије стварања пожељно им је поставити одређена ограничења (Regelski, 1986). Активности треба проводити индивидуално – ученици самостално истражују звук на неком инструменту (Kratus, 1991; види код: Svalina, 2010) или индивидуално импровизују у оквиру веће музичке форме (Moore, 1990; види код: Svalina, 2010) или су заступљене групне активности (на примјер, ученици стварају краћу композицију на удараљкама, за шта добијају јасна упутства, а могу да користе и тијело као инструмент) (Welwood, 2001; Wiggins, 1989; види код: Svalina, 2010).

Поред свега наведеног, треба поменути једноставније видове музичко-стваралачких активности ученика: *импровизација музичких цјелина – музичка питања и одговори*; *музичка мелодијско-ритмичка допуњалка и мелодијско-ритмичка импровизација на задати текст* (Ivanović, 1981; Стојановић, 1996). Ако се узму у обзир оскуднија музичка искуства учени-

ка, у разредној настави музичке културе ове активности су у предности у односу на сложеније активности (варирање задате теме, ритмизација задатих тонских висина). Музички педагози Селма Феровић и Индира Мешкић дају упутства учитељима/наставницима на тему о дјечијој креативности (стваралаштву): „садржаји се усвајају на најнепосреднији начин практичном примјеном кроз музичке игре и импровизације (кроз које се развија сензибилитет за звучне боје, развој музикалности, буђење интереса и развој музичких креативних способности. Музичке игре и музичка импровизација усвајају се кроз лично искуство практичном примјеном (спонтано музицирање, покрети)" (Ferović, Meškić, 2011: 105). У *Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање* у Републици Српској за предмет Музичка култура (V разред) истакнуто је да је у наставном подручју Дјечје музичко стваралаштво процес важнији од резултата. Ово наставно подручје подијељено је на више креативних игара:

> „*Импровизација ритма* (измишљање мањих ритмичких цјелина остварених говором, инструментима; слободна звучна импровизација рукама, ногама и ритмичким инструментима којима ученици располажу; слободно импровизовани дијалози); *Импровизација мелодије* (слободно импровизовани дијалози гласом или мелодијским инструментом; измишљање мањих мелодијских цјелина на основу предложеног текста); *Импровизација мелоритамских цјелина* (измишљање мањих мелодијских и ритмичких цјелина на основу текста или договореног садржаја игре); *Импровизација покретом* (мале, договором састављене музичке игре уз покрет); *Тонско сликање* (опонашање звукова, појава, инструмената, опонашање мотива, фраза или ријечи инструментом по избору ученика)" (*Наставни план и програм за основно образовање и васпитање*, 2014).

Усљед сложености теме и због обимности рада, овдје само указујемо на значај ових активности и упућујемо читаоце, посебно студенте и учитеље приправнике, на садржаје у којима су детаљно обрађени једноставнији, али и сложенији видови музичко-стваралачких активности (Цветковић, 2008; Radičeva, 1997; Svalina, 2013). Читаоци тако могу да стекну знања и вјештине којима ће се подстицати дјечија музичка креативност.

За однос дјетета према музичкој креативности веома је важна улога учитеља, његова музичка и педагошка компетентност, однос према ученицима, те позитиван став према њиховим музичким остварењима. Учитељ треба да прилагоди садржаје узрасту и психофизичким способностима ученика, те да многа савремена креативна упутства и (комерцијалне) креативне игре критички размотри како би на квалитетан начин подстицао дјечију музичку креативност. Да би учитељи успјешно подстицали креативно изражавање ученика, користили различите наставне стратегије, неопходно

је да током студија усвоје (а касније усавршавају) знања и вјештине о развоју креативности на млађем школском узрасту, о припреми и реализацији креативне наставе и о специфичностима подстицања музичке креативности у разредној настави. Како бисмо популарисали креативну наставу музичке културе међу учитељима и будућим учитељима, излажемо сљедеће сегменте рада – примјер радионице.

Примјер радионице

Слушање музике уз покрет: *Киша* – импровизација покрета уз музику.

За ову радионицу одабрани су музички примјери *Singing in the Rain – Пјевање на киши* (Brown) и *Киша* (хорска композиција Дејана Деспића). Ови примјери, према *Наставном плану и програму за основно образовање и васпитање* за предмет Музичка култура, нису предвиђени да се обрађују у петом разреду основне школе. Међутим, План за пети разред основне школе у свим наставним подручјима (*Извођење музике*, *Слушање музике*, *Дјечије музичко стваралаштво*), учитељу/наставнику, поред понуђених садржаја, даје слободу избора: „Садржај програма у оквиру наставног подручја може обухватити и музичке примјере по избору наставника, усклађене са исходима учења и постављеним васпитно-образовним циљевима ННП-а" (*Наставни план и програм за основно образовање и васпитање*, 2014: 311). Све наведено требало би да подстицајно дјелује на креативност ученика и учитеља.

Циљ радионице[1] је подстицање креативности ученика путем покрета, маште и активног слушања музике.

Потребна средства и помоћна техника: CD плејер, DVD, учионица или школско игралиште

Корелација, интеграција: матерњи језик, енглески језик, познавање природе и друштва, физичко васпитање

Разред: пети

Тип часа: обрада

1. корак: Уводне активности

Краћим излагањем учитељ ученике уводи у тему, а затим с њима разговара о музици и покрету (плесу) постављајући им сљедећа питања:

[1] Радионица би се, дјелимично прерађена и прилагођена, могла реализовати и у оквиру ваннаставних активности – ритмичка секција.

– Шта је музички жанр?
– Које музичке жанрове преферишете?
– Каква осјећања у вама буди слушање омиљене композиције?
– Да ли волите да плешете?
– Да ли плешете слушајући музику?
– Да ли осмишљавате покрете када чујете омиљене мелодије?
– Како се тада осјећате?

2. корак: Разговор о природним појавама

Учитељ води разговор са ученицима о природним појавама, те поступно долази до тематике дјела које ће ученици слушати. Поставља питања:

– Да ли се музиком могу дочарати природне појаве? Које?

– Којим инструментима би се дочарала грмљавина, којим жубор воде, којим дување вјетра и сл.?

– Које годишње доба има највише падавина?

– Зашто пада киша? Чему она служи?

Овај корак се завршава навођењем (понављањем) пјесама или бројалица које говоре о киши.

3. корак: Музика и покрет – *Пјевање на киши* (подјела ученика у групе и задужења по групама)

Учитељ: Послушаћемо једну пјесму на енглеском чија је тематика киша. Слушање пјесме *Singing in the Rain*.

– Бавити се преводом пјесме, значењем ријечи које буде емоције (превод текста – корелација наставе енглеског језика и музичке културе). Разговарати о садржају пјесме. Ученицима дати слободу да осмишљавају, креирају покрете. Подијелити им кишобране – игра, плес са отвореним и затвореним кишобранима. У раду у почетку избјегавати кореографски приступ, тј. не занемарити индивидуалну креативност сваког ученика. Усвајајући наведено, ритмичке способности развијати групно, те водити и/ли руководити дјечијом игром како би се избјегла разуђеност ученика у доношењу одлука о одређеним заједничким креацијама. Након осмишљавања покретних креација по групама и њиховог презентовања, сачинити заједничку кореографију (чиме се подстиче социјална укљученост, уважавање идеја, ставова, размјена мишљења, доношење одлука, тимски рад, али и развој индивидуалности).

4. корак: Осјећања

Када је одслушана нумера и када је изведена кореографија, учитељ кроз разговор са ученицима (фронтално) сазнаје о емоцијама ученика, питајући их:

– Како сте се осјећали док сте плесали уз музику?
– Да ли је било забавно?
– Да ли сте уживали?

Овим начином рада учитељ ствара опуштену атмосферу. Дозвољава ученицима да још плешу или да одиграју нешто по свом избору. На тај начин их заинтересује за наставак рада. Ученици исказују своје мишљење у односу на „музички проблем". Истовремено трагају и откривају начине да се стваралачки ускладе музика и покрет. Учитељ стрпљиво и помно прати активности сваког ученика. Охрабрује ученике подстичући њихову креативност.

5. корак: Музика и покрет – Дејан Деспић: *Киша*

Учитељ са ученицима разговара о композиторима који су стварали на тему кише. У циљу приближавања умјетничке музике ученицима, те њихове укључености у наставу, кретање уз музику (чак и у виду игре) јесте кључно за подстицање ученика да се заинтересују да слушају и доживљају наредне нумере.

Дејан Деспић: Хорска композиција *Киша* (слушање и покрет). Слушајући музику и текст ученици смишљају покрете (могу бити обучени у кабанице). Ученици се укључују у активности, што нарочито може бити значајно касније, приликом реализације школске приредбе.

6. корак: Доживљај композиције *Киша* Дејана Деспића

Музички садржај претходно слушаног и кореографски осмишљеног дјела може се повезати са доживљајем композиције.

Учитељ пита ученике:
– Како сте се осјећали док сте слушали ову композицију и осмишљавали покрете?
– Да ли је било забавно?
– Да ли сте уживали?

Кроз разговор ученике упућивати на назив слушане композиције. Име композитора и назив дјела написати на табли. Укратко их упознати са животним путем и стваралаштвом Дејана Деспића.

7. корак: Завршни дио

Након дискусије, учитељ, заједно са свим ученицима, изводи закључке о вриједностима бављења музичким активностима и порукама које композиције носе. Уједно објашњава зашто је потребно слушати и стварати музику. Указујући на поруке текста пјесме *Singing in the Rain* и композиције *Киша*, ученици су у прилици да доносе квалитетне закључке. Разговор се окончава, али се започиње и нова тема о народној изворној

музици, која ће се обрађивати на наредним часовима. На примјер, учитељ пита ученике да ли познају дјечије или народне изворне пјесме које говоре о киши (нпр. *Киша пада трава расте*; *Ситна је киша падала*).

Битно је поменути да се садржај (обим) ове радионице може реализовати као блок-час, што није типично за наставу музичке културе. Ипак, потребно је ученицима омогућити одмор, кратке паузе након игре (плеса); а током активног одмора – путем анегдота о композиторима и њиховом стваралаштву – уводити их у свијет музичког хумора, те и на тај начин их мотивисати да се баве музиком и да изграђују сопствени музички укус. Уколико учитељ организацијом наставе, прожете хумором и позитивном атмосфером на часу, ученицима омогући слободу, охрабрење и подршку, координација покрета са музиком ученицима може да буде омиљени домаћи рад, а не задатак и обавеза. На тај начин учитељ је употребом *бршљан методе*[2] (Бјелобрк Бабић, 2012) подстакао дјецу на *проприоцептивно учење*[3] – учење савременог доба.

Реализација ове радионице може се одвијати и кроз два одвојена часа. На првом часу, након уводног дијела припреме (кораци 1 и 2), обрађује се (реализује) садржај корака 3: *Singing in the Rain*; затим разговара о осјећањима након слушања уз покрет (корак 4), те слиједе и закључна разматрања (корак 7). Други час био би посвећен обнављању садржаја првог часа, стварању угодне креативне атмосфере уз кореографију на пјесму *Singing in the Rain*. Након тога би слиједило слушање композиције Дејана Деспића *Киша* и рад на кореографији (спајање музике и покрета као кључних покретача укључености ученика у наставу), тј. садржај корака 5 представљене радионице. Разговор са ученицима о доживљају музике уз покрет

[2] Основа *бршљан методе* је примјењива у разним областима и наставним предметима, а посебно је ефикасна у настави музичке културе, у усмјеравању музичких афинитета ученика, преференција за бављење квалитетним музичким жанровима, умјетничком музиком (Бјелобрк Бабић, 2012).

[3] *Проприоцептивно учење* (Dennison, 2006; Suzić, 2010b) јесте учење цијелим тијелом, вјежбањем. Наиме, у овој радионици тежиште је на проприоцептивном учењу, те су на пиједесталу развој слуха и ритма (покрет) кроз креативни приступ. Поновно слушање композиција, на наредним часовима, могло би се припремити на другачији начин. Након глобалног слушања, слиједило би селективно, гдје кораци (фазе рада) треба да садрже питања карактеристична за методски поступак слушања музике (темпо, динамика, облик композиције, извођачки састав и сл.), а затим би слиједио поновни доживљај музичког дјела у цјелини, тј. глобално слушање, те дјеловање на стварање критичког става.

(корак 6) претходио би завршном дијелу радионице (корак 7). У радионици није наведено вријеме рада по корацима јер се садржај радионице може реализовати на различите начине, те се организација часа препушта учитељу. Часове са креативним садржајима пожељно је урадити на отвореном, нпр. у школском дворишту.

ЗАКЉУЧАК

У овом раду указали смо на значај феномена креативности и за учитеља и за ученика, као и за цјелокупан наставни процес. Укратко су сагледани видови музичке креативности/стваралаштва у разредној настави музичке културе. Одређеним сугестијама, савјетима упућеним будућим учитељима, понекад латентно прожетим, жељели смо нагласити важност подстицања музичке креативности у наставном процесу. Креативна настава се одупире шаблону, припрема се и реализује тако да ученици од учитеља очекују увијек нови начин рада и презентовања наставних садржаја, те учешће ученика у њеном осмишљавању. „Креативном ћемо сматрати ону наставу која је – једноставно речено – добра настава. Шта је то добра настава, није тешко установити" (Rojko, 2012: 113). Изабрали смо форму педагошке радионице као примјер за структурирање часова музичке културе у разредној настави (уз избор једног вида музичке креативности – импровизације покрета уз слушање музике). Наиме, реализацијом радионице (поступно кроз кораке рада) подстиче се креативност ученика путем маште, импровизације покретом, уз активно слушање музике. Иако је представљен примјер радионице могао бити сложенији и иновативнији, овакав избор смо сачинили с намјером да се студенти учитељског студија, а и учитељи у настави ослободе неријетко присутне несигурности у раду на пољу музичко-стваралачких активности ученика разредне наставе. Неизоставно је поменути да од педагошког такта, стила рада и компетентности учитеља зависи испољавање креативности код ученика. Подстицање креативности код ученика, не само путем музике, треба проводити континуирано, организовано, стрпљиво и са вољом. Уколико свему наведеном додамо и могућности употребе савремене технологије, изворе са интернета, креативност у разредној настави не би требало да изостане.

Литература

Бјелобрк Бабић, О. (2012). Учитељ у савременој настави музичке културе. *Наша школа*, 1–2, 81–102.

Бјелобрк Бабић, О.; Драгић, Ж. (2015). Како ученици доживљавају и вреднују наставу музичке културе? Зборник радова *M-INISTAR (Музика – Извођаштво, Наука, Интердисциплинарност, Стваралаштво, Теорија, Аналитика, Развој)*, 102–111. Источно Сарајево: Музичка академија.

Blažević, E. (2010). Kreativnost u nastavi. Učitelji i organizacija kreativnih aktivnosti u nastavi Glazbene kulture. *Život i škola*, 56 (23), 181–184.

Bognar, L.; Bognar, B. (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. Zbornik *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, 421–428. Osijek: Učiteljski fakultet; Kherson (Ukraine): Kherson State University.

Brown, N. H. (1929). *Singing in the Rain.* Preuzeto 21. 1. 2017. sa sajta https://www.youtube.com/watch?v=-f-CqwYsyQc

Цветковић, Ј. (2008). Подстицање испољавања музичке инвентивности код дјеце најмлађег узраста. Зборник радова *Уметност у методикама наставе*, књ. 5, 117–126. Јагодина: Педагошки факултет.

Dennison, P. E. (2006). *Brain gym and me: Reclaiming the pleasure of learning*. Ventura, CA: Paul E. Dennison.

Ferović, S. (1999). Muzika u školskim nastavnim planovima i programima i odnos učenika prema njoj. Zbornik radova *Muzika u društvu*, 118–131. Sarajevo: Muzikološko društvo Federacije Bosne i Hercegovine.

Ferović, S.; Meškić, I. (2011). *Muzička/glazbena kultura* (udžbenik za III razred devetogodišnje osnovne škole). Sarajevo: Publishing.

Илић, М. (2005). Иновативни модели вјежби у универзитетској настави. У: Д. Бранковић, М. Илић и сар. *Иновације у универзитетској настави*, 47–114. Бања Лука: Филозофски факултет.

Ivanović, M. (1981). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi*. Knjaževac: Nota.

Каран, Г. (2008). Игра у функцији тумачења уметности – музика и глума. Зборник *Уметност у методикама наставе*, књ. 5, 99–108. Јагодина: Педагошки факултет.

Kazić, S. (2008). Terminologija: kreativnost/stvaralaštvo – improvizacija. *Muzika*, XII, 2 (32), 16–24.

Klaić, B. (1990). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Nakladni zavod MH.

Kovač Cerović, T.; Rosandić, R.; Popadić, D. (1996). *Učionica dobre volje.* Beograd: Grupa Most, Unicef.

Leman, A. K.; Sloboda, Dž. E.; Vudi, H. R. (2012). *Psihologija za muzičare: razumevanje i sticanje veština*. Novi Sad: Psihopolis institut.

Милијевић, С. (2001). Интерактивно учење и радионичка активност. *Наша школа*, 3–4, 54–66.

Mirković Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Наставни план и програм за основно образовање и васпитање (2014). Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Nola, D. (1987). *Kreativni odgoj*. U: L. Kroflin; D. Nola i sar. (ur.). *Dijete i kreativnost*, 10–48. Zagreb: Globus.

Porobić, S. (2010). *Motivacija i kreativnost učenika osnovne škole u nastavi muzičke kulture.* Neobjavljena doktorska disertacija. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Proleksis enciklopedija – prva hrvatska opća i nacionalna online enciklopedija. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto 10. 12. 2016. sa sajta http://proleksis.lzmk.hr/

Radičeva, D. (1997). *Uvod u metodiku nastave solfeđa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.

Rojko, P. (2012.) *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti*. Preuzeto 15. 8. 2016. sa sajta https:// bib.irb.hr/datoteka/566005

Somolanji, I.; Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 54 (19), 87–94.

Стојановић, Г. (1996). Настава музичке културе од I до IV разреда основне школе, *Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Supek, R. (1979). Kreativnost i odgoj. *Padagoški rad*, 34 (7–8), 318–340.

Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: T-Centar.

Сузић, Н. (2010a). Академска будућност зависи од раног старта. *Нова школа*, 7(5), 160–175.

Suzić, N. (2010b). Metode multisenzornog učenja. *Obrazovna tehnologija*, 10 (4), 415–441.

Svalina, V. (2010). Dječije stvaralaštvo u nastavi glazbe. U: Káich Katalin (ur.). Zbornik *Korszerű módszertanikihívások*, 378–393. Szabadka: Magyar Tannyelvű Tanítóképző.

Svalina, V. (2011). Glazbeno stvaralaštvo u primarnom odgoju i obrazovanju. Zbornik radova *Škola, odgoj i učenje za budućnost*, 367–383. Zagreb: Učiteljski fakultet.

Svalina, V. (2013). Uključivanje djece mlađe školske dobi u glazbeno-stvaralačke aktivnosti. *Život i škola*, 59(29), 270–287.

Uzelac, M.; Bognar, L.; Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Mali korak.

Vinikot, D. V. (1999). *Igranje i stvarnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Вујаклија, М. (2011). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Штампар Макарије.

Ozrenka J. Bjelobrk Babić
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

Indira A. Meškić
University of Zenica, Faculty of Philosophy

ENCOURAGING MUSICAL CREATIVITY OF YOUNGEST PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN PEDAGOGICAL WORKSHOPS

Summary

The paper discusses different forms of musical creativity development, with special emphasis on improvising movements to music, which is the topic of the presented preparation, designed in the form of music workshop in music education instruction. The aim of this paper is to point out the importance of encouraging creativity of youngest primary school students through movement, imagination, and active listening to music, i.e. adoption of music workshops' content in music education. After the introductory part and terminological analysis of the concepts of creativity and improvisation, we will also analyse the importance of the teacher's role in encouraging musical creativity. Through the implementation of the workshop's contents, accompanied by melodies of different genres (that celebrate rain) and movement, students are encouraged to be creative, and to actively listen to art music.

Keywords: *creativity*, *encouragement*, *music education*, *pedagogical workshop*, *youngest primary school students*.

Ozrenka J. Bjelobrk Babić
Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

Indira A. Meškić
Universität Zenica, Fakultät für Philosophie

FÖRDERUNG DER MUSIKALISCHEN KREATIVITÄT BEI DEN SCHÜLERN IM FRÜHSCHULALTER IN PÄDAGOGISCHEN WORKSHOPS

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden verschiedene Aspekte der Entwicklung der musikalischen Kreativität behandelt, und der Schwerpunkt liegt auf der Improvisation der Bewegung mit Musik, was auch das Thema der dargestellten Vorbereitung ist, die als pädagogischer Workshop im Musikunterricht konzipiert

wurde. Das Ziel dieses Artikels ist es nämlich, auf die Wichtigkeit der Kreativität bei den Schülern im Frühschulalter durch Bewegung, Fantasie und aktives Musikhören hinzuweisen, bzw. auf die Übernahme der Inhalte der pädagogischen Workshops im Musikunterricht. Nach dem einleitenden Teil des Artikels und der terminologischen Betrachtung der Begriffe Kreativität und Improvisation, wird auch die Bedeutung der Rolle des Lehrers in der Förderung der musikalischen Kreativität berücksichtigt. Durch die Realisation der Inhalte des Workshops, mit den Melodien der verschiedenen Genres und mit der Bewegung, werden die Schüler zur Kreativität und zum aktiven Hören der klassischen Musik aufgefördert.

Schlüsselwörter: *Kreativität*, *Ermutigung*, *Musikunterricht*, *pädagogischer Workshop*, *Schüler im Frühschulalter*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 379.8(049.32)
Приказ • 563–566
Примљен: 12.8.2017.
Прихваћен: 26.8.2017.

Никола В. Мијановић
Универзитет Црне Горе, Филозофски факултет у Никшићу

ЦЈЕЛОВИТА НАУЧНА МОНОГРАФИЈА

(Драго Бранковић, Бране Микановић, *Васпитање и слободно вријеме*, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци, 2017)

Основну концепцијску структуру научне монографије *Васпитање и слободно вријеме* проф. др Д. Бранковића и проф. др Б. Микановића, поред предговора, увода и селективно кориштених релевантних извора, чини једанаест структурно--логички и тематски међусобно конгруентних цјелина. У садржајно-концепцијском смислу, ово дјело карактерише, с наглашеним осјећајем за мјеру, одабрана и изнад свега актуелна тематика, примјерена његовој основној педагошкој намјени и сврси. Настала као резултат вишегодишњег систематског и стваралачког рада, ова актуелна и оригинална научна студија одражава критичко промишљање њених аутора, посвећених проучавању бројних филозофских, педагошко-психолошких, антрополошких, социолошких, социјално-културолошких, економских и других сазнајно релевантних извора На тим основама стицано и акумулирано завидно теоријско и практично научно-истраживачко знање и искуствопренесено је и у ову књигу.

Аутори методолошки досљедно и консеквентно елаборирају сваку тематску цјелину, тако што послије суптилно изабраног наслова дају краћи увод, затим сљеди студиозна научна анализа конкретног проблема у оквиру појединачно елаборираних одјељака (поднаслова) и у вези с тим, на крају се даје цјелисходна тематска синтеза у форми експлицитних закључака. Педагошки компетентно одабране тематске цјелине, односно структурне компоненте ове монографије, појединачно и заједнички, фокусиране су на темељито проучавање и свеобухватну елаборацију двају фундаменталних појмова који ситуирају суштину њеног наслова. Ријеч је о васпитању, с јед-

не, и феномену слободног времена, с друге стране. Они су најприје појединачно холистички анализирани и проучавани у традиционалним и савременим друштвено-цивилизацијским контекстима, а затим су објашњавани њихови заједнички, међусобно испреплетени и међузависни утицаји на развој, формирање и самоформирање младих и одраслих.

Схватајући васпитање као фундаментални педагошки појам, који се може посматрати у ужем и ширем смислу, аутори ове монографије феномен слободног времена ситуирају, свеобухватно анализирају и објашњавају у оквирима савремених и шире схваћених ингеренција васпитања. У актуелним глобализационим процесима развоја и еманциповања друштва, васпитање се посматра у филозофско-холистичком оквиру, кроз научно изоштрену призму његових свеукупних утицаја на свеобухватан и закономјеран развој индивидуе. Данас се васпитање организује првенствено с циљем да се појединцу обезбиједе оптимални услови за развој свеукупног његовог когнитивног, афективног и психомоторног потенцијала, како би се он што ефикасније оспособио за живот, рад и континуирано учење. Неспорно је да слободно вријеме, његов садржај и импликације представљају значајан фактор и есенцијални предуслов у којем индивидуа развија, формира, еманципује и васпитава властиту личност. Свјесни улоге и значаја овог друштвеног феномена, аутори ове студије наводе бројне дефиниције слободног времена и подсјећају да се оно „све више одређује као животни простор у којем сваки појединац одлучује како ће, са киме ће и гдје ће, на најбољи начин искористити и употријебити вријеме којим слободно располаже, односно своје слободно вријеме". Евидентно је да васпитање и образовање у слободном времену и за слободно вријеме, представља релативно нови општетеоријски, а нарочито педагошки изазован феномен. Данас га снажно актуелизују најновија достигнућа савремене информационо-комуникационе технологије и глобализационе тенденције организовања и функционисања свијета без граница, у коме би требало владати друштво знања. Ријеч је о стварању друштва у коме ће човјек морати да учи не само у дјетињству и младости већ током цијелог живота. У новонасталим условима односи васпитања и слободног времена постају изузетно сложени, међузависни и условљени друштвено-економским, социјалним, културолошким, аксиолошким, традиционалним, хуманистичким и многим другим цивилизацијским вриједностима. Схватајући закономјерне тенденције тих утицаја, аутори ове монографије посебно апострофирају деликатну улогу школе и породице у васпитно-образовном процесима, те потребе организовања и рационалног кориштења слободног времена, које постаје све значајнији фактор развоја, формирања, самоостваривања и функционисања појединца и друштва.

Према томе, култура рационалног кориштења слободног времена представља не само саставни дио опште културе већ и значајну компоненту културе сваке индивидуе. Она се симултано стиче у процесу формалног, неформалног и информалног образовања и васпитања. Подстицање и усвајање културе за правилно и цјелисходно кориштење слободног времена имплицира примјену разноврсних педагошко-психолошких стратегија које доприносе успјешнијем осамостаљивању, самосазнавању, самовредновању, самопоштовању и самоостваривању индивидуе. Нажалост, педагогија још увијек није теоријски осмислила и емпиријски верификовала цјелисходне приступе и методичке поступке којима би се ефикасно подстицао развој оваквих и сличних особина личности. Зато су у праву аутори ове студије када закључују да у оквиру савремене педагогије и система њених дисциплина још увијек није на рационалан начин конституисана и у педагошкој пракси адекватно афирмисана кохерентна теорија посвећена организовању и цјелисходном кориштењу слободног времена. Футуролошки посматрано, васпитање у слободном и за слободно вријеме постаће незаобилазан фактор, односно интегрална компонента формалног, неформалног и информалног васпитно-образовног система. Сходно томе, у будућности је нужно знатно темељитије и организованије него до сада научно проучавати и унапређивати васпитање за слободно вријеме и васпитање у слободном времену, јер се хуманистички приступ развоју личности може остварити само у оквиру њихове интерактивне партиципације. За ефикасно, свеобухватно и егзактно проучавања тих феномена потребно је користити нове комплементарне квантитативно-квалитативне научно-истраживачке парадигме. Управо би такав методолошки приступ омогућио бржи развој и еманципацију педагогије слободног времена у савременим научним, друштвеним, културним, просвјетним и информационо-комуникационим условима.

Имајући у виду садржајно-концепцијску и тематску структуру ове монографије, намеће се недвосмислен закључак да је ријеч о квалитетном, драгоцјеном и изнад свега педагошки актуелном дјелу које на цјелисходан и научно коректан начин елаборира и објашњава изузетно комплексне и готово непредвидиве феномене организовања васпитања и слободног времена, те њихове појединачне и заједничке импликације по развој човјека и друштва. Том приликом они зналачки користе цјелисходне методолошке парадигме, преферирајући еклетички и рационално-дедуктивни методолошки приступ, како би што егзактније објаснили изузетно сложене узрочно-посљедичне везе и односе међу идентификованим феноменима, појмовима и процесима. На тим сазнањима, аутори ове актуелне и поучне студије не изводе само ваљане научно-логичне закључке већ истовремено кандиду-

ју бројне проблеме за даља и студиознија проучавања феномена из најуже сфере интересовања педагогије слободног времена.

Полазећи од претходно изречених оцјена и, надамо се, објективно утемељених закључака, неспорно је да научна монографија Д. Бранковића и Б. Микановића у садржајно-концепцијском и теоријско-нормативном смислу, представља вриједан прилог који обогаћује педагошку науку, а посебно афирмише њену релативно нову дисциплину – педагогију слободног времена, пред којом се отварају неслућене перспективе развоја у догледној будућности. Ријеч је о прагматичном извору знања које је намијењено студентима педагошких и свих других друштвено-хуманистичких усмјерења, укључујући њихове наставнике, родитеље и све оне који су заинтересовани за развој, формирање и самоформирање демократске, слободне, хумане и цјеловите људске личности.

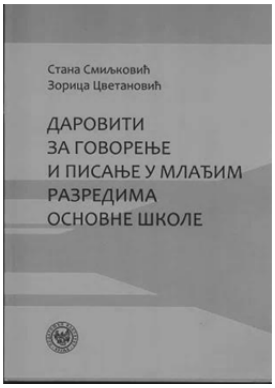
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 3 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.037-053.5(049.32)
159.928-053.5(049.32)
Приказ • 567–570
Примљен: 6.8.2017.
Прихваћен: 6.8.2017.

Ивана П. Стојков
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

ПРИЛОГ ИЗУЧАВАЊУ ДАРОВИТОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ЗА ГОВОРЕЊЕ И ПИСАЊЕ

(Стана Смиљковић, Зорица Цветановић, *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*, Педагошки факултет, Врање, 2016)



Монографија *Даровити за говорење и писање у млађим разредима основне школе*, ауторки др Стане Смиљковић и др Зорице Цветановић, представља вредно методичко штиво јер је од велике користи проучаваоцима даровитости, учитељима, наставницима српског језика и методичарима. У овој студији проучавана је даровитост појединца у области културе говора, односно усменог и писменог изражавања. Обе ауторке баве се методичким радом и учествују у образовању будућих учитеља, а истовремено се баве истраживањем, проучавањем и разрешавањем различитих методичких проблема у настави матерњег језика, па тако и подстицању даровитости за говорење и писање, што је детаљно представљено у овој књизи.

Рукопис се састоји од радова који су настали изучавањем даровитости за говорење и писање ученика млађих разреда основне школе и који су представљени на научним скуповима у Вршцу, Јагодини, Београду и Врању, у периоду од 2004. до 2013. године. Књига се састоји од десет поглавља, списка коришћене литературе, прилога, извода из рецензија, као и биографија ауторки.

У *Уводу* ауторке говоре о појму даровитости уопште, о утицају различитих друштвених фактора на развој даровитости, али наводе и како се све даровитост може развити. Врло важно је истаћи да је ученик у среди-

шту проучавања. Напомиње се како се даровита деца осећају у свом окружењу и у комуникацији са вршњацима, као и на који начин учитељи могу да препознају потенцијал ученика за говорење и/или писање и како да га негују.

У поглављу *Даровитост млађих ученика за говорење и писање* ауторке се баве даровитошћу са педагошког и психолошког аспекта, а акценат је стављен на писање и говорење. Врло детаљно се приказује развој реторике од грчких мислилаца и говорника до данас. Све то је систематично доведено у везу са образовањем и развијањем правилног усменог и писменог изражавања појединца од предшколске установе до факултета. Са методичког становишта, Стана Смиљковић и Зорица Цветановић наводе да су важни: владање језиком; говорна пракса; слушање других; богаћење речника; проширивање лексике, исказа и реченице; вођење мисли кроз језички израз и вештина учитеља да препознају даровитост, како би се наведена вежбања могла спроводити у редовној и додатној настави.

У другом поглављу *Ученици даровити за вештину говорења*, између осталог, говори се о ортологији и методици наставе говорне културе, темељима савладавања вештине говора. Неопходно је проучити обе области и указати на важне садржаје и начине њиховог усвајања и примењивања у настави и комуникацији. Анализирају се: основе правилног и лепог у говору; ученици и даровитост за вештину говорења; говорни узори даровитима за вештину говорења. Читаоци се упознају са критеријумима правилног и доброг у говору. Напомиње се да, на основу тих критеријума, умешни учитељи и наставници могу да препознају ученике који имају потенцијал да развију особине култивисаног говора. Даровити ученици за говорење издвајају се гласовном, логичком и естетском страном говора, што је и у наставном и у научном смислу важан податак. У овом поглављу, ауторке истичу да је слушање пожељних узора, односно добрих говорника, кључно за развијање даровитости. Наводе се говорни узори: учитељи, наставници језика, спикери, писци, сценски уметници, али дат је и историјски осврт на говорнике из Грчке и Рима, где се беседништво и развило.

Перцептивна структура и говор даровитих у процесу глобализације је назив трећег поглавља. Посредством савремених медија, како ауторке наводе, „глобални обрасци као прихватање нових вредности и стварање уобичајеног понашања на глобалном нивоу утичу на даровите више него на остале". На талентоване и њихов говор, посредством глобализације, свакако утичу медији, комуникација, окружење. Истиче се да се од даровитих појединаца очекује да говорну садржину уобличе и искажу на оригиналан и креативан начин, што уопште није лак задатак, јер основни утицај на

говор даровитих имају комуникативни обрасци који се усвајају као прихватљиви у друштву.

Четврто поглавље *Даровитост ученика за писање* бави се писменим изражавањем даровитих ученика, које је на напредном нивоу већ од првог разреда, од савладаног почетног читања и писања. Наглашава се утицај усменог изражавања на писмено изражавање. Наведени су сви методички поступци, од писања одговора на питања, преко прикупљања тематске грађе, правила за писање, све до осмишљавања плана за писање. Ауторке истичу да су креативне радионице и стварање литерарних и других радова добар методички пут за напредовање даровитих ученика у наставном процесу.

Улога учитеља у развијању даровитости за литерарно стваралаштво јесте драгоцено поглавље за сваког учитеља и оно му може помоћи у раду са даровитим ученицима. Говори се о томе када се даровити ученици могу препознати, који је задатак учитеља и како се писмено изражавање може развијати. Ауторке наводе да су од великог значаја: литерарне и новинарске секције, такмичења у школи и конкурси за литерарна остварења. Учитељи треба да награђују своје ученике за труд, рад и напредак, те ни мотивација ученика неће изостати. Подједнако је важна и мотивисаност учитеља за рад.

У шестом поглављу *Подстицање даровитости за литерарно стваралаштво млађих ученика* говори се о значају подстицаја на даровите ученике. Стимулисање почиње на часовима редовне наставе, а наставља се на часовима литерарне и новинарске секције, на такмичењима у школи, на конкурсима за литерарна остварења. Назначава се да су неопходни: континуиран рад са даровитим ученицима, интерни и екстерни подстицаји, медијска презентација литерарних радова итд. Важни су и: сарадња различитих институција на подстицању даровитих за литерарно стваралаштво, подршка родитеља, школе, вршњака, библиотека, општинских и републичких организација.

У седмом поглављу *Књижевни текстови и даровити* проучава се утицај књижевних творевина на усмено и писмено изражавање даровитих ученика и развој њиховог вокабулара, богаћење речника, развијање маште, односно подстицање на креативно изражавање. Издвајају се жанрови (бајка, басна и драмски текст) који побуђују ученичко мишљење о одређеним системима вредности и који ће допринети стваралаштву ученика. На основу ученичких реакција, читања и анализе текстова, васпитачи и учитељи ће имати могућност да препознају даровиту децу. Они ће са њима моћи да почну да раде и на развоју артикулације, дикције, осећања за ритам и покрет. У овој целини наведени су утицаји стваралаштва Десанке Макси-

мовић, Душана Радовића, Гроздане Олујић, Драгана Лукића, јер се стварање чудесног започиње и проноси језиком којим писац пише. Васпитне и моралне вредности проучавају се и усвајају кроз анализу српских народних пословица, чиме се јача културни идентитет, који такође утиче на развијање даровитости код ученика. Истиче се да у настави књижевности треба користити различите облике рада приликом анализе текста јер то посебно погодује даровитима (рад у пару, групи).

У поглављу *Настава матерњег језика и даровити ученици* дат је осврт на све области матерњег језика које се доводе у везу са културом говора и утичу на развијање позитивних способности код даровитих ученика. Такође, истражује се да ли број часова матерњег језика у школама, наставни планови и садржаји могу утицати на развој говорења и писања даровитих ученика. Закључује се да ће даровити ученици, на часовима на којима се реализују говорне и писмене вежбе, подстаћи и друге ученике да теже лепом и правилном усменом и писменом изражавању.

У *Закључку* ауторке систематично и прегледно издвајају најважније чињенице о даровости за писање и говорење. Прво, још једном дају историјски преглед говорништва од античког доба до данас, са акцентом на развоју културе говора, и са методичким упутствима како је то могуће усавршавати (школе креативног писања, уџбеници). Друго, дате су методичке смернице како препознати даровитог ученика и како са њим радити. Треће, васпитачима, учитељима и наставницима нуде се конкретни предлози за побољшање квалитета наставе са даровитим ученицима.

Значај овог дела огледа се и у систематизовању теоријских поставки и у навођењу конкретних примера који су корисни за идентификовање и рад са ученицима даровитим за писање и говорење. Ова студија, пре свега због бројних методичких смерница и упутстава, треба да буде део библиотеке сваког васпитача, учитеља и наставника јер управо они препознају, негују и подстичу даровите за усмено и писмено изражавање. Са даровитим ученицима треба вредно и марљиво радити јер ће управо они очувати лепоту нашег језика.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Ивана Б. Банчевић Пејовић (1982), доктор филолошких наука, наставник енглеског језика, Основна школа „Јован Јовановић Змај”, Свилајнац. Ужа научна област: енглеска књижевност.
Имејл: ibancevic@yahoo.com

Озренка Ј. Бјелобрк Бабић (1976), магистар уметности, виши асистент, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. Студент докторског студија на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву. Ужа научна област: методика наставе музичке културе.
Имејл: ozrenkabb@hotmail.com

Јелена Д. Булајић (1978), доктор књижевних наука, наставник српског језика и књижевности, Текстилно-технолошка и пољопривредна школа „Деспот Ђурађ”, Смедерево. Ужа научна област: српска књижевност XX века.
Имејл: jelenabulajic78@gmail.com

Слађана В. Вилотић (1989), магистар педагошких наука, просветни саветник, Републички педагошки завод Републике Српске, Подручна канцеларија Фоча. Студент докторских студија на Филозофском факултету на Палама Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: дидактика.
Имејл: s.vilotic@rpz-rs.org

Марија А. Ђорђевић (1963), доктор психолошких наука, стручни сарадник – психолог, Правно-пословна школа, Ниш; Техничка школа „Прота Стеван Димитријевић”, Алексинац. Уже научне области: педагошка психологија, клиничка психологија.
Имејл: djmarija97@gmail.com

Љиљана М. Ђуровић (1975), доктор методичких наука, наставник разредне наставе, Основна школа „Момчило Настасијевић”, Горњи Милановац. Ужа научна област: образовање за заштиту животне средине.
Имејл: ljdjuro@gmail.com

Мелида Ф. Жупљанин (1980), доктор педагошких наука, наставник разредне наставе, Основна школа „Братство”, Нови Пазар. Уже научне области: дидактика, школска педагогија.
Имејл: meli_haki@hotmail.com

Индира А. Мешкић (1962), доктор музичких наука, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Зеници. Ужа научна област: методика наставе музичке културе.
Имејл: indira.meskic@gmail.com

Никола В. Мијановић (1950), доктор педагошких наука, редовни професор Филозофског факултета у Никшићу Универзитета Црне Горе. Уже научне области: дидактика, методологија педагогије, образовна технологија, докимологија.
Имејл: niksi@t-com.me

Радослав В. Милошевић (1944), доктор математичких наука, ванредни професор Филозофски факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: radoslav_milosevic@yahoo.com

Марија С. Раковић (1993), мастер филолог србиста. Студент докторских студија на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: marijamajarakovic16@gmail.com

Ивана П. Стојков (1990), асистент на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Студент докторских студија на Учитељском факултету Универзитета у Београду. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: ivana.stojkov@uf.bg.ac.rs

Наташа Д. Ћирић (1967), мастер педагог, професор разредне наставе, педагошки саветник, наставник разредне наставе, Основна школа „Чегар”, Ниш. Уже научне области: рефлексивна пракса, креативно мишљење, партиципативна права деце.
Имејл: natkic67@yahoo.com.

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и 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 >