ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2018

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА IV
Број 1, 2018.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година IV • Број 1 • 2018 • 1–190
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

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

Главни и одговорни уредник:
Проф. др Миленко Кундачина, Београд
Редакција:
Проф. др Милица Андевски, Нови Сад
Проф. др Вељко Банђур, Београд
Проф. др Вељко Брборић, Београд
Проф. др Милена Валенчич Зуљан, Љубљана
Проф. др Јелена Врањешевић, Београд
Доц. др Дијана Вучковић, Никшић
Проф. др Мирко Дејић, Београд
Проф. ем. др Ћемал Долићанин, Нови Пазар
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Тамара Ефендић Спахић, Тузла
Проф. др Љиљана Живковић, Београд
Проф. др Садета Зечић, Сарајево
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Љупчо Кеверески, Битољ
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Маја Љубетић, Сплит
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Љубица Марјанович Умек, Љубљана
Проф. др Милан Матијевић, Загреб
Проф. др Благоје Нешић, Косовска Митровица
Доц. др Милка Николић, Крагујевац
Доц. др Ненад Томовић, Београд
Проф. др Драгица Тривић, Београд
Проф. др Сања Филиповић, Београд
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
Проф. др Марко Шуица, Београд

Секретар редакције: Мр Мирјана Илић, *KLETT* друштво за развој образовања
Лектор и коректор: Наташа Шуљагић
Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик
Лариса Стамболија, немачки језик
Графичка припрема: Жељко Тешевић
Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд
Тираж: 500 примерака
Штампа: *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year IV • Issue 1 • 2018 • 1–190
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

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

LERNEN UND UNTERRICHT
4. Jahrgang • Heft 01 • 2018 • 1–190
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

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

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

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

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018 • 1–190
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Миља Д. Кривокућа и Ивана А. Оролицки
Делотворност васпитно-дисциплинских мера у основној школи (оригинални научни чланак) 11–32

Hašim M. Muminović
Mjesto i funkcija ilustracije u metodičkom koncipiranju i unapređenju nastave (pregledni članak) 33–44

Зорица Ж. Јоцић
Извештај о раду директора школе кроз призму стандарда компетенција директора (стручни чланак) 45–68

Данијела Ђ. Ковачевић Микић
Пројектна настава као стратегија учења у оквиру предмета Српски језик и књижевност (стручни чланак) 69–88

Даница Н. Коцевска
Методичке радње и методички концепт у остваривању самосталности и креативности ученика за рецепцију књижевног текста (стручни чланак) 89–98

Биљана Ж. Стојановић
Настава и учење о Холокаусту (стручни чланак) 99–112

Аднан Р. Турковић
Уводни део часа у настави географије у основној школи (оригинални научни чланак) 113–124

Марија З. Александровић Стајић
Ставови ученика основне школе према наставном предмету Ликовна култура (претходно саопштење) 125–138

Дејан А. Миленковић
Примена елементарних игара у усмереним моторичким активностима предшколске деце (стручни чланак) 139–152

Анђелка М. Ковач и Мерима Н. Чаушевић
Дјечје стваралаштво у настави музичке културе у млађим разредима основне школе (претходно саопштење)..... 153–168

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Милица Ј. Андевски
Саветодавни рад и партнерски односи (*Слађана Зуковић, Саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања – теоријски и практични аспекти, Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, 2017*) 169–175

Branislava B. Gonthier-Pešić
Etika u obrazovanju (*Paulo Friere Pedagogija autonomije, Clio, Beograd, 2017*) 176–178

Мирјана С. Илић
Истраживања у функцији унапређивања образовно-васпитне праксе (*Миленко Кундачина и Јелена Стаматовић: Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада, „Само корак” д.о.о. Београд, 2018*) 179–180

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 181–182

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 183–184

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year IV • Issue 1 • 2018 • 1–190
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Milja D. Krivokuća and Ivana A. Orolicki
Effectiveness of Corrective and Disciplinary Actions in Primary School (original scientific paper) 1–32

Hašim M. Muminović
Role and Function of Illustration in Methodological Composition and Improvement of Teaching (review paper) 33–44

Zorica Ž. Jocić
School Headmaster's Performance Report Observed through the Prism of Headmaster's Competencies Standards (professional paper) 45–68

Danijela Đ. Kovačević Mikić
Project-based Learning as a Learning Strategy in Serbian Language and Literature Course (professional paper) 69–88

Danica N. Kocevska
Methodological Actions and Concept in Achieving Student Independence and Creativity in Reception of Literary Text (professional paper) 89–98

Biljana Ž. Stojanović
Teaching and Learning about the Holocaust (professional paper) 99–112

Adnan R. Turković
Introductory Part of a Geography Session in Primary School (original scientific paper) 113–124

Marija Z. Aleksandrović Stajić
Attitudes of Primary School Students toward Art Education Course (review paper) 125–138

Dejan A. Milenković
Implementing Elementary Games on Guided Motor Activities of Preschool Children (professional paper) 139–152

Anđelka M. Kovač and Merima N. Čaušević
Children's Creativity within Music Education in Junior Grades of Primary School (review paper) 153–168

2. REVIEWS

Milica J. Andevski
Counseling in Pursuit of Partnership (*Slađana Zuković, Advisory Work in Educational Institutions – Theoretical and Practical Aspects, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy, 2017*) 169–175

Branislava B. Gonthier-Pešić
Ethics and Education (*Paulo Freire, Pedagogy of Autonomy, Clio, Belgrade, 2017*) 176–178

Mirjana S. Ilić
Research Aimed At Improving the Teaching Practice (*Milenko Kundačina and Jelena Stamatović: Researching the Teaching Practice and Writing a Research Paper, Samo korak d.o.o, Belgrade, 2018*) 179–180

ABOUT AUTHORS 181–182

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 185–186

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
4. Jahrgang • Heft 01 • 2018 • 1–190
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Milja D. Krivokuća und Ivana A. Orolicki
Effizienz der Erziehungs-Disziplinärmaßnahmen in der Grundschule (Originalfachartikel) 1–32

Hašim M. Muminović
Position der Illustration im methodischen Konzept und Förderung des Unterrichts (Übersichtsartikel) 33–44

Zorica Ž. Jocić
Bericht über die Tätigkeit der Schulleiter durch Standardkompetenzen (Fachartikel)..... 45–68

Danijela Đ. Kovačević Mikić
Projektunterricht als Lernstrategie im Schulfach Serbische Sprache und Literatur (Fachartikel) 69–88

Danica N. Kocevska
Methodische Tätigkeiten und methodisches Konzept für Entwicklung der Selbstständigkeit und Kreativität der Schüler im Empfang eines literarischen Textes (Fachartikel) 89–98

Biljana Ž. Stojanović
Unterricht und Lernen über Holocaust (Fachartikel) 99–112

Adnan R. Turković
Einleitung in der Geographiestunde in der Grundschule (Übersichtsartikel) 113–124

Marija Z. Aleksandrović Stajić
Schülermeinungen gegenüber dem Schulfach Kunst (Originalfachartikel) 125–138

Dejan A. Milenković
Anwendung der elementaren Spiele bei gezielten motorischen Aktivitäten der Kinder im Vorschulalter (Fachartikel) 139–152

Anđelka M. Kovač und Merima N. Čaušević
Kinderschöpfung im Musikunterricht in den jüngeren Klassen der Grundschule (Übersichtsartikel) 153–168

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Милица Ј. Андевски
Beratung bei der Suche nach einer Partnerbeziehung (Sladjana Zuković, Beratungsarbeit in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen - theoretische und praktische Aspekte, Universität Novi Sad, Fakultät für Philosophie, 2017) 169–175

Branislava B. Gonthier-Pešić
Ethik in der Bildung (*Paulo Friere Pädagogik der Autonomie, Clio, Belgrad, 2017*) 176–178

Mirjana S. Ilić
Forschung in der Funktion der Verbesserung der pädagogischen Praxis (*Dr. Milenko Kundačina und Dr. Jelena Stamatović: Forschung der pädagogischen Praxis und Schreiben von Forschungsarbeiten, „Nur ein Schritt " GmbH Belgrad, 2018*) 179–180

AUTORENINFO 181–182

HINWEISE FÜR MITARBEITER 187–189

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 316.644-057.875:371.54(497.11)
37.064.2
Оригинални научни чланак • 11–32
Примљен: 12.1. 2018.
Прихваћен: 26.3.2018.

Миља Д. Кривокућа
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Ивана А. Оролицки
Основна школа „Светозар Марковић”, Београд

ДЕЛОТВОРНОСТ ВАСПИТНО--ДИСЦИПЛИНСКИХ МЕРА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У покушају да се сагледа проблематика примене васпитно-дисциплинских мера у основним школама, први корак је био да се испита перцепција оних актера у систему који су највише „погођени” законском регулативом – ученика, на чије се понашање утиче мерама, и наставника, који ове мере спроводе. Циљ истраживања је да се испита како ученици и наставници перципирају врсте и степен казнених мера у односу на понашања која подлежу кажњавању, како оцењују ефекте ових мера и факторе који ефектима доприносе, као и које алтернативне мере предлажу. Резултати истраживања показују да су ученици и наставници прилично сагласни када одређују степен казне (блага, умерено строга, најстрожа) у односу на облике понашања који подлежу кажњавању. И једни и други сматрају да различити облици насилног понашања треба да подлежу мерама које су средње по интензитету, а да најстроже мере треба применити за различите облике антисоцијалних понашања у које спада и фалсификовање. Такође, обе групе испитаника се слажу у оцени да благе казне нису ефикасне.

Највећи број наставника сматра да су ефекти постојећих васпитно--дисциплинских мера половични (дају резултате у 40–60% случајева), док у примени регулативе највеће препреке виде у компликованости процедуре и недостатку механизама за обавезивање родитеља на сарадњу. С друге стране, ученици казнене мере перципирају као благе, и у томе виде главни фактор њихове неефикасности.

Кључне речи: *васпитно-дисциплинска мера*, *казна*, *принципи кажњавања*, *повреде обавеза ученика*, *повреде забрана*, *антисоцијално понашање*.

УВОД

У актуелној школској пракси уочава се пораст учесталости социјално неприхватљивих облика понашања и кршења дефинисаних правила и обавеза, што су потврдила и емпиријска истраживања (Мирић, 2011). На пример, резултати истраживања о учесталости вршњачког насиља показују да је чак 24,4% ученика основне школе изложено поновљеном насиљу, а 50,6% укључено у неки облик насиља у периоду од три месеца пре истраживања (Попадић и Плут, 2007). Паралелно са тим, ради се на изналажењу одговарајућих законских решења, па се регулатива у области дисциплинске одговорности ученика релативно често мења. Постојећа законска решења су у претходних неколико година предмет анализе и критике оних који их примењују у пракси – наставника, стручних сарадника, директора. Према непосредним сазнањима аутора овог рада, који имају вишегодишње искуство рада у основној школи, наставници и стручни сарадници углавном су сагласни у оцени да законска регулатива у области дисциплинске одговорности ученика и вршњачког насиља до сада није пружила ваљане и ефикасне одговоре на идентификоване проблеме. Будући да је регулатива у време настанка рада поново у процедури измене, закључци истраживања истовремено могу послужити као препоруке за унапређивање примене васпитно-дисциплинских процедура и мера у школама.

Резултати овог истраживања дају одговор на питања како ученици, наставници и родитељи перципирају адекватност мера које предвиђа законска регулатива, ефекте ових мера, као и процедуре примене. Будући да ова проблематика није била предмет емпиријских истраживања у нашем образовном систему и да нема резултата за поређење, циљ овог истраживања је експлоративан – да се боље дефинише проблем и пруже смернице за будућа истраживања. Поред тога, добијени резултати који се односе на праксу кажњавања у школама биће анализирани у односу на принципе кажњавања изведене на основу резултата експерименталних истраживања у психологији учења.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Принципи кажњавања изведени из експерименталних истраживања у психологији учења

Почетком XX века учење постаје предмет научног истраживања у психологији, а паралелно са резултатима експерименталних истраживања

учења развијају се и различите теорије учења. Психолози бихевиористичке оријентације експериментално су истраживали утицај казне на учење и моделовање понашања код животиња, а неке од утврђених законитости користили су да опишу и могућности моделовања понашања код човека (Singer, 1970).

Новија истраживања која се односе на примену казни у школском контексту углавном потврђују негативне ефекте кажњавања који се огледају у томе да казна изазива бес и жељу за осветом и да је више последица коришћења позиције моћи која нарушава однос наставника и ученика (Ching, 2012).

Када говоримо о примени награде и казне у школском контексту, пре свега мислимо на функцију коју оне могу да имају у моделовању понашања ученика у циљу елиминисања непожељних и учвршћивања пожељних образаца понашања. У овом раду ограничиле смо се на улогу казне у моделовању понашања ученика у нашем образовном систему, пре свега на елиминисање оних понашања која су нормативима дефинисана као непримерена и неприхватљива.

Експерименти у психологији учења су показали да се кажњавање и награђивање односе на сасвим различите ситуације и механизме којима утичемо на промену понашања, тако да питање није да ли је једно ефикасније у односу на друго, већ под којим условима оба могу бити ефикасна (Радоњић, 1992). Кажњавање, односно примена казне, води ка томе да субјект учи да не реагује, тј. да се уздржи од критичне реакције или оног понашања на које желимо да утичемо. Награђивањем ми моделирамо понашање и учвршћујемо га, док кажњавањем вршимо супресију односно инхибицију неког понашања (Azrin, Holz, 1966). На основу резултата различитих истраживања која су испитивала утицај кажњавања и награђивања на понашање људи можемо извести опште принципе које би требало узети у обзир приликом примене казни тзв. принципе кажњавања чијом применом се обезбеђује да казна утиче на понашање тако што инхибира непожељна понашања (Марковић, 2005).

Основни принципи делотворне употребе казне су:

1. Максималност – казна треба да је снажна, тј. максимална за дати случај. У пракси, то би значило да већ код првог прекршаја треба изрећи строжу меру ако желимо да сузбијемо непожељно понашање. У односу на школски контекст, примена овог принципа подразумева да нпр. за теже повреде обавеза ученика треба одмах изрећи неки од укора, а не усмену опомену.

2. Доследност – да би била ефикасна, не треба је никада изоставити. Дакле, уколико је у школи предвиђено изрицање казне за одређена непримерена понашања, онда сваки пут треба изрећи казну, без изузетка.

3. Увремењеност – казну треба дати што непосредније после понашања које се жели елиминисати. Нпр. за било коју повреду понашања која подлеже кажњавању, казну треба изрећи у периоду од недељу, максимално две недеље од учињеног понашања. То је и кардинални услов кажњавања ако желимо да постигнемо елиминисање непожељног понашања.

4. Ефикасност – ефикаснија је снажна, односно максимална за дати случај и краткотрајна казна него дуготрајна чији се интензитет постепено повећава. У пракси то подразумева да немамо много користи уколико нпр. за насилно понашање ученика прво изричемо само опомену одељењског старешине, затим укор одељењског старешине и сукцесивно преостале врсте укора, и то у дужем периоду од учињеног понашања које се најчешће у овим ситуацијама и понавља.

5. Штедљивост – кажњавање не треба да буде често јер тада губи васпитни ефекат (штедљива употреба казне). Дакле, примена казне треба да се ограничи на што је могуће мањи број најкритичнијих понашања, тј. оних која највише ометају или угрожавају дете и/или друге.

Поред основних принципа изведено је још неколико додатних принципа које доле наводимо и који такође могу имати значаја за примену казни у школском контексту.

6. Казна губи на ефикасности ако је истовремено присутно неко поткрепљење нежељеног понашања. У школском контексту таквих потенцијалних поткрепљивача има много: на пример, удаљавањем са часа ученик остварује тренутно задовољење неке потребе (да напусти час, да скрене пажњу на себе), што може резултирати понављањем понашања које води задовољењу. Овде се мора водити рачуна о томе да казна заправо не буде својеврсна „награда” ученику, односно да ученик на овај начин не постане „негативна звезда”. Због тога је потребно детаљно анализирати потенцијалне поткрепљиваче у ситуацији примене казни.

7. Тражити алтернативно понашање које може да задовољи мотив. Примена овог принципа подразумева да смо најпре идентификовали мотив непожељног понашања ученика, што није једноставно, па потом усмерили ученика на алтернативно понашање које може да задовољи постојећи мотив. У овом случају ради се о преусмеравању ученика на неку другу, прихватљиву или корисну активност. Пример за ову ситуацију био би коришћење друштвено-корисног рада поред изрицања казне.

8. Пронаћи ситуације у којима је кажњиво понашање дозвољено, односно социјално прихватљиво. Ово су ситуације када ученика који се често супротставља ауторитету и расправља ангажујемо да буде у школ-

ском тиму за дебатовање или када ученика укључимо у неке спортске активности у којима је испољавање одређених понашања дозвољено (нпр. агресивно понашање у борилачким спортовима).

9. Ускраћивање привилегија – када директно аверзивно кажњавање није могуће, наћи поткрепљујућу ситуацију за субјекта, па га одстранити из ње. На пример, ученику који се понаша непримерено на часовима, привремено ускратити могућност да школу представља у активности коју воли, на пример у спортском такмичењу.

Кажњавање у школској пракси

Када говоримо о кажњавању у школској пракси, реч казна замењује се термином васпитно-дисциплинска мера, а који се налази и у Закону о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, 72/2009, 52/2011 и 55/2013) и Правилнику о оцењивању (Службени гласник РС, 67/2013).

Заправо, васпитно-дисциплинске мере које се примењују у школи могу се посматрати као казне у експериментима учења будући да њихова примена треба да доведе до супресије непожељних понашања у школи, а да уз то буду примерене узрасту и да поштују принцип етичног поступања према деци.

Настављајући ову аналогију, у анализи резултата нашег истраживања посебно смо се бавиле питањем да ли примена законске регулативе која се односи на кажњавање ученика у школи, односно да ли изрицање васпитно-дисциплинских мера за понашања која подлежу кажњавању, задовољава неке од горе наведених општих принципа кажњавања. Примена наведених принципа у школском контексту подразумевала би да су васпитно-дисциплинске мере за поједина понашања примерене по свом интензитету, да се доследно примењују, односно да важе за све ученике и да се у том смислу не могу избећи, да се мере изричу што непосредније након учињених повреда правила понашања, да су што прецизније и јасније дефинисана понашања која подлежу изрицању васпитно-дисциплинских мера, да се води рачуна о потенцијалним поткрепљивачима непримерених понашања, као и о мотивима њиховог испољавања.

Уколико се васпитно-дисциплинске мере примењују без уважавања наведених принципа тј. уколико се не примењују доследно, уколико су превише благе или превише оштре тј. несразмерне у односу на понашање (нпр. опомена одељењског старешине може бити блага и непримерена мера за насилно понашање које је довело до озбиљних последица), уколико

се изричу доста касније у односу на учињено непримерено понашање, ефекти ових мера неће водити жељеним променама у понашању ученика. Треба напоменути да се у школској пракси наведене мере готово никада не користе самостално, односно да се паралелно са применом мера спроводи појачан васпитни рад како би се моделовало просоцијално понашање. Такође, у школском контексту изрицање васпитно-дисциплинских мера требало би да има и васпитни утицај на друге ученике. Кључна питања која можемо поставити у вези са применом постојеће законске регулативе у области васпитно-дисциплинске одговорности ученика у школском контексту су: да ли су мере предвиђене регулативом адекватне у односу на понашања која подлежу кажњавању; да ли је у реалном контексту какав је школа могуће применити неке од горенаведених принципа кажњавања и да ли је процедура изрицања мера ефикасна и у служби позитивних ефеката тих мера на ученике? Познато је да Правилник о дисциплинској одговорности ученика предвиђа изрицање васпитних и васпитно-дисциплинских мера. Васпитне мере изричу се за лакше повреде обавеза ученика, а васпитно-дисциплинске за теже повреде обавеза, као и повреде забране насиља. Предвиђене мере су опомене и укори одељењског старешине, одељењског већа, директора и наставничког већа и одређују се према тежини повреде обавезе. Све ове мере су заправо записи који се евидентирају на прописан начин и саопштавају родитељима ученика. Последице изречених мера, међутим, зависе од саме школе. Најозбиљнија последица је смањена оцена из владања ученику. У односу на читав спектар повреда обавеза ученика, облика недисциплине и облика насиља, списак мера које се заправо своде на записе који имају за циљ да упозоре, делује прилично оскудно. Практичари који примењују постојећу регулативу често су у недоумици да ли је изречена мера адекватна за неко понашање. Постојећа регулатива допуњена је концептом реституције, односно надокнаде штете оштећеном ученику. Иако овај концепт делимично укључује реципроцитет – да се жртви надокнади штета, у пракси се не примењује довољно.

Друго важно питање јесте да ли се у реалном (школском) контексту уопште може обезбедити примена неких од поменутих принципа као нпр. доследност у кажњавању или немогућност избегавања казне, максималност у односу на преступ, брза примена, штедљива употреба казне и др. Један од принципа – да непожељно понашање треба унапред означити као забрањено или кажњиво – донекле је испоштован тиме што су повреде обавезе и повреде забране насиља дефинисане у оквиру законске регулативе и интерних докумената школе и на тај начин транспарентне. Родитељи, наставници и ученици знају која понашања у школи подлежу кажњавању. Други је проблем процедура утврђивања одговорности ученика за учињену повреду обавеза, о чему ће бити речи у одељку који следи. Принцип

доследности далеко је теже испоштовати јер је тешко замислити да у школи може да се одреагује на свако непримерено понашање ученика. Друга тешкоћа огледа се у разликама међу наставницима, који често селективно и различито примењују изрицање мера које су им на располагању.

За школску праксу посебно је важан принцип деперсонализације казне који подразумева да нити кажњава, нити се кажњава особа, већ да је изречена мера искључиво последица кршења правила понашања која важе за све у школи. Примена овог принципа налаже да ученицима буде разјашњено да се кажњава поступак тј. конкретно понашање и да промена тог понашања може довести до укидања изречене мере. Једнако важно је да кажњавање не зависи од става и мишљења наставника, већ да происходи из примене правилника о понашању, иако се у пракси често дешава супротно. Познато је да неки наставници имају епитет строгих управо зато што доследније примењују правила у поређењу са другим колегама.

Процедура изрицања мера је проблематична из више разлога. Као прво, понекад није могуће утврдити одговорност ученика, што је нужно да би се мера изрекла. Друго, процедура може да траје и два-три месеца, што директно крши принцип благовремености казне који каже да ефикасна казна треба да уследи одмах након понашања које се жели елиминисати. Поступност у кажњавању, коју налаже процедура, такође није у складу да принципом интензивности и краткотрајности који каже да поступност заправо доводи до хабитуације тј. одржавања непожељног понашања. Казна треба да буде максимална за дати прекршај да би била делотворна, а поступност налаже изрицање прво блажих мера. Додуше, у новим изменама Закона и одговарајућих правилника за неке облике понашања могу се одмах изрећи строже мере.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Као оквир за анализу резултата послужили су принципи изведени из експерименталних истраживања утицаја кажњавања на понашање. Ако кажњавање посматрамо као својеврстан механизам учења, онда морамо узети у обзир принципе који доводе до учења, односно промене у понашању. Када говоримо о промени у понашању, у овом контексту важно је истаћи да се та промена односи на супресију социјално непожељних понашања тј. оних понашања која представљају лакше или теже повреде обавеза ученика, као и насилно и антисоцијално понашање. Из овог угла анализирани су делотворност постојећих мера и процедура кажњавања.

Предмет истраживања су врсте и степен казнених мера, процедуре спровођења, као и ефикасност ових мера.

Проблем истраживања полази од питања ефикасности постојеће законске регулативе у деловању на смањивање учесталости социјално неприхватљивих облика понашања и кршења правила и обавеза ученика у основној школи.

Циљ истраживања је да се испита како ученици и наставници перципирају врсте и степен казнених мера у односу на понашања која подлежу кажњавању, како оцењују ефекте ових мера и факторе који ефектима доприносе, као и које алтернативне мере предлажу. Поред тога, настојале смо да сагледамо и колико се ставови ученика и наставника о овој теми подударају.

Резултати могу послужити као смернице за израду интерних школских правилника о понашању и васпитно-дисциплинским мерама, што је апликативни циљ овог истраживања. Такође, анализирале смо и да ли постојећа законска решења омогућују примену принципа кажњавања чије поштовање омогућује да казна има утицаја на промену понашања, тј. на сузбијање неприхватљивих облика понашања.

Задаци истраживања:

1. Утврдити степен информисаности ученика, наставника и родитеља о важећој законској регулативи у области дисциплинске одговорности, као и њихову процену оправданости примене васпитно-дисциплинских мера;

2. Испитати како ученици, наставници и родитељи процењују врсте и степен дисциплинских мера у односу на различите повреде обавезе ученика и у којој мери се њихове процене подударају;

3. Испитати ставове ученика и наставника о ефективности постојећих дисциплинских мера и процедура за њихово спровођење, као и у чему виде узроке њихове делотворности/неделотворности.

Узорак истраживања. Узорак испитаника након осипања чинило је 113 ученика седмог и осмог разреда основне школе из Београда, као и 50 наставника и 30 родитеља из истих школа. Узорак ученика је уједначен по полу, а у узорку наставника преовлађује женски пол, у складу са уобичајеном структуром запослених по полу у основним школама. У узорку родитеља дошло је до осипања, што онемогућава извођење поузданих закључака, али смо ове налазе ипак навели као приказ тенденција резултата и смерница за даља истраживања.

Инструменти истраживања. За потребе овог истраживања конструисан је инструмент – упитник са питањима затвореног и отвореног

типа и скалама процене. У првом делу упитника, ученици, наставници и родитељи рангирали су различита понашања у односу на степене казни (блага, умерено строга, најстрожа), док су у другом делу одговарали на питања о ефектима примене постојећих мера у школама и факторима који утичу на ефекте (због чега су неке мере ефикасне, а неке нису), да би на крају све групе испитаника имале прилику да предложе мере које би по њиховом мишљењу ваљало уврстити у школске правилнике. Важно је напоменути да упитник није идентичан за све три групе испитаника јер су поједина питања прилагођена улози испитаника у образовном систему, што је у анализи резултата отежало поређење одговора.

Статистичка обрада података обухватила је дескриптивну статистику – расподелу фреквенци и процената одговора и квалитативну анализу одговора.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Информисаност и оправданост примене васпитно-дисциплинских мера у школи

Резултати истраживања, када је у питању информисаност родитеља из области познавања процедура и законске регулативе која уређује област изрицања васпитно-дисциплинских мера, указују на добру информисаност родитеља. Међутим, с обзиром на осипање узорка родитеља, доводи се у питање репрезентативности узорка (Табела 1).

Табела 1. *Информисаност родитеља о законској регулативи*

У потпуности		У већој мери		У мањој мери		Нису упознати	
18,8%	(6)	50%	(15)	25%	(7)	6,2%	(2)

Када је у питању информисаност наставника, највећи проценат наставника је са законском регулативом упознат у већој мери. Информисаност наставника и добро познавање процедура неопходно је за васпитно деловање на ученике (Табела 2).

Табела 2. *Информисаност наставника о законској регулативи*

У потпуности		У већој мери		У мањој мери		Нису упознати
27%	(13)	46%	(24)	27%	(13)	–

С обзиром на то да је подршка родитеља кључна у васпитном раду са ученицима, а да примена мера има за циљ пре свега васпитно деловање, интересовало нас је шта родитељи мисле колико је оправдано изрицање васпитно-дисциплинских мера у школи. Резултати указују да највећи проценат родитеља подржава изрицање мера. Резултате морамо тумачити опрезно с обзиром на недовољну репрезентативност узорка.

Родитељима ученика било је постављено питање: *Да ли генерално подржавате изрицање васпитно-дисциплинских мера за повреде обавеза ученика и правила понашања*? (Табела 3)

Табела 3. *Мишљење родитеља о изрицању васпитно-дисциплинских мера у школи*

Подржавам у сваком случају	Углавном подржавам	Углавном не подржавам	Уопште не подржавам
68,3% (34)	31,7% (16)	–	–

Наведени резултати указују да наставници треба да буду боље информисани у погледу законске регулативе, као и да родитељи могу бити значајан ресурс и подршка у васпитном деловању школе.

Напомињемо да је информисаност ученика испитана на другачији начин тј. кроз отворено питање о именовању њима познатих мера и да њихове резултате не можемо приказати на исти начин као резултате наставника и родитеља. Резултати недвосмислено указују на висок степен информисаности ученика о мерама које предвиђа закон јер су готово сви ученици исправно навели ове мере – опомене и укоре различитог нивоа (опомена или укор одељењског старешине, укор одељењског већа, укор наставничког већа и укор директора).

Процена наставника, родитеља и ученика о врстама и степену дисциплинских мера за различите повреде обавеза ученика

Резултати истраживања указују да се процена наставника, ученика и родитеља у већој мери поклапа. Све три групе су на сличан начин разврставале повреде обавеза ученика у односу на степен казне који би по њиховом мишљењу био примерен за одређена понашања. Занимљиво је да су у процени степена казне за понуђене повреде обавеза ученика све три групе сматрале да за наведена понашања треба користити строге или најстроже казне, а не благе казне.

Табела 4. *Процена ученика о најадекватнијем степену казне за конкретна понашања*

Процена ученика		
Блага казна	Строга казна	Најстрожа казна
–	– Често неоправдано изостајање са наставе – Често кашњење на наставу – Неприкладно облачење – Непоштовање заједничког договора ученика и наставника – Преписивање на писменим проверама знања – Оговарање, сплеткарење, ширење неистина о некоме – Ругање и називање погрдним именима – Ометање наставе – Вређање и омаловажавање других ученика – Употреба мобилних телефона када то није у функцији часа или је супротно договору са наставником – Неовлашћено снимање мобилним телефоном и постављање снимака на друштвене мреже – Уцењивање и претње другим ученицима – Изнуђивање новца од других ученика – Омаловажавање и вређање других ученика – Грубо и агресивно опхођење према другим ученицима – Учествовање у тучи и наношење физичке повреде другима – Искључивање из групе	– Намерно уништавање и оштећење школске имовине – Намерно грубо опхођење према наставнику – Вређање и омаловажавање наставника и запослених – Исправљање оцена у дневнику, књижици и сведочанству – Фалсификовање писмених провера знања, преправљање оцене – Крађа туђих или школских ствари – Конзумирање алкохола, цигарета и других психоактивних супстанци – Уношење оружја или других предмета којима се може нанети повреда

Табела 5. *Процена наставника о најадекватнијем степену казне за конкретна понашања*

Процена наставника		
Блага казна	Строга казна	Најстрожа казна
–	– Често неоправдано изостајање са наставе – Често кашњење на наставу – Неприкладно облачење – Непоштовање заједничког договора ученика и наставника – Преписивање на писменим проверама знања – Оговарање, сплеткарење, ширење неистина о некоме – Ругање и називање погрдним именима – Ометање наставе – Употреба мобилних телефона када то није у функцији часа или је супротно договору са наставником – Неовлашћено снимање мобилним телефоном и постављање снимака на друштвене мреже – Уцењивање и претње другим ученицима – Омаловажавање и вређање других ученика – Грубо и агресивно опхођење према другим ученицима – Искључивање из групе	– Намерно уништавање и оштећење школске имовине – Намерно грубо опхођење према наставнику – Вређање и омаловажавање наставника и запослених – Исправљање оцена у дневнику, књижици и сведочанству – Фалсификовање писмених провера знања, преправљање оцене – Крађа туђих или школских ствари – Конзумирање алкохола, цигарета и других психоактивних супстанци – Уношење оружја или других предмета којима се може нанети повреда – Вређање и омаловажавање других ученика – Изнуђивање новца од других ученика – Учествовање у тучи и наношење физичке повреде другима

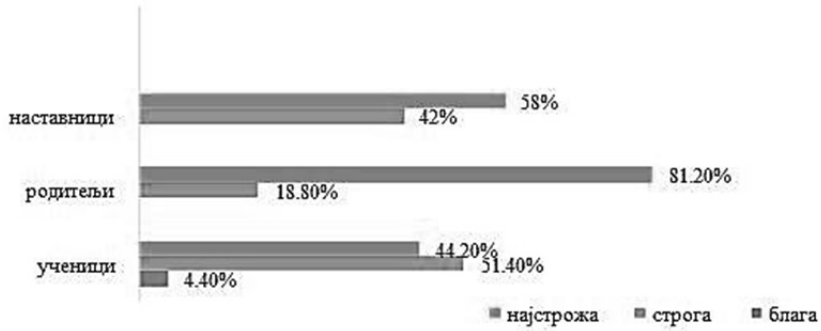
Табела 6. *Процена родитеља о најадекватнијем степену казне за конкретна понашања*

Процена родитеља		
Блага казна	Строга казна	Најстрожа казна
–	– Често неоправдано изостајање са наставе – Често кашњење на наставу	– Намерно уништавање и оштећење школске имовине – Намерно грубо опхођење према

– Неприкладно облачење – Непоштовање заједничког договора ученика и наставника – Преписивање на писменим проверама знања – Оговарање, сплеткарење, ширење неистина о некоме – Ругање и називање погрдним именима – Ометање наставе – Употреба мобилних телефона када то није у функцији часа или је супротно договору са наставником – Омаловажавање и вређање других ученика – Фалсификовање писмених провера знања, преправљање оцене – Искључивање из групе	наставнику – Вређање и омаловажавање наставника и запослених – Исправљање оцена у дневнику, књижици и сведочанству – Крађа туђих или школских ствари – Конзумирање алкохола, цигарета и других психоактивних супстанци – Уношење оружја или других предмета којима се може нанети повреда – Вређање и омаловажавање других ученика – Изнуђивање новца од других ученика – Учествовање у тучи и наношење физичке повреде другима – Грубо и агресивно опхођење према другим ученицима – Неовлашћено снимање и постављање на друштвене мреже – Уцењивање и претње другим ученицима

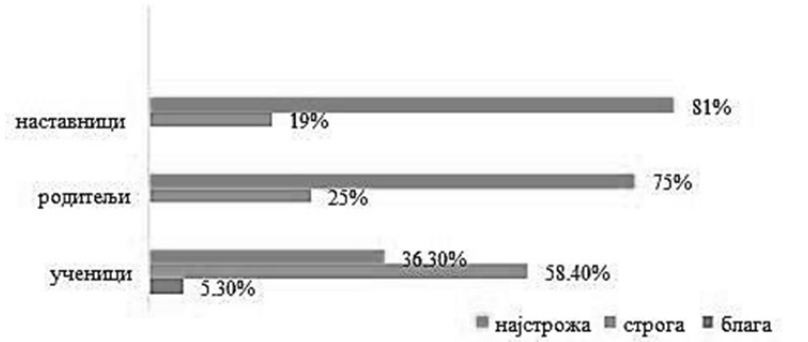
Разлике у проценама ученика, наставника и родитеља (да ли је понашање пре свега за строгу или најстрожу казну) уочене су за следећа понашања:

Графикон 1. *Агресивно и грубо опхођење према ученицима*



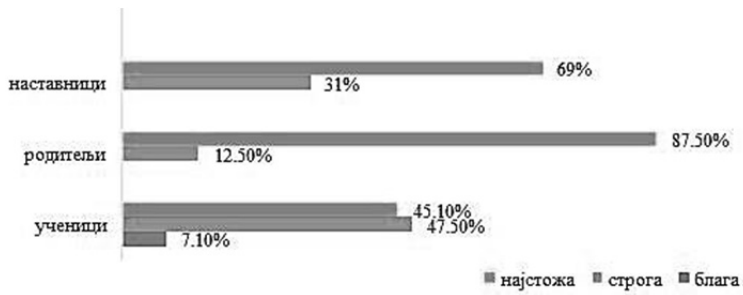
Када је у питању агресивно и грубо опхођење према ученицима, само мањи проценат ученика (4,4%) сматра да га треба благо казнити. За разлику од наставника и родитеља, највећи проценат ученика сматра да ово понашање треба строго казнити (51,4%). Највећи проценат родитеља и наставника сматра да ово понашање треба најстроже казнити. Занимљиво је да је проценат родитеља који овако мисли већи него проценат наставника (81,2% родитеља, 58% наставника).

Графикон 2. *Учествовање у тучи и повређивање ученика*



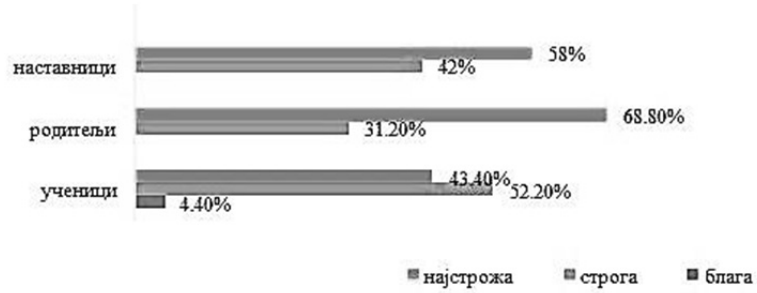
Највећи проценат ученика сматра да учествовање у тучи и повређивање других ученика треба строго казнити (58,4%). За разлику од ученика, највише наставника и родитеља сматра да ово понашање треба најстроже казнити (81% наставника, 75% родитеља). Мањи проценат ученика, за разлику од наставника и родитеља, чак сматра да ово понашање треба благо казнити (5,3%).

Графикон 3. *Изнуђивање новца од ученика*



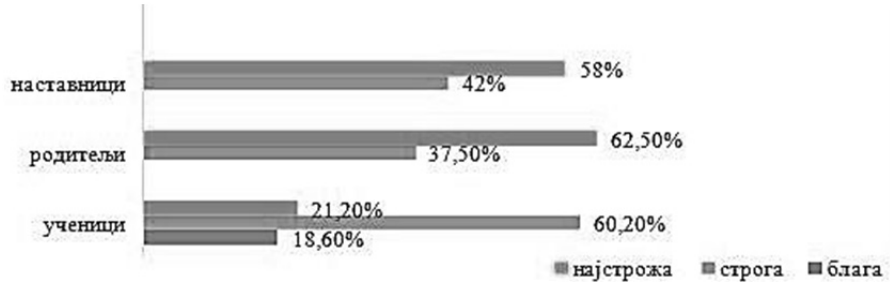
Највећи проценат родитеља и наставника сматра да изнуђивање новца треба најстроже казнити (87,5% родитеља, 69% наставника), док је код ученика нешто већи проценат оних који сматрају да ово понашање треба строго казнити, у односу на оне који су за најстроже кажњавање (47,5% за строгу казну, 45,1 % за најстрожу). Мањи проценат ученика је за изрицање благих казни (7,1%).

Графикон 4. *Уцењивање и претње ученицима*



На основу резултата можемо да уочимо да мањи проценат ученика сматра да уцењивање и претње треба благо казнити (4,4%). Највећи проценат ученика сматра да ово понашање треба строго казнити (52,2%), за разлику од родитеља који су за најстроже казне (родитељи 68,8%, наставници 58%).

Графикон 5. *Неовлашћено снимање и постављање снимака на друштвене мреже*



Највећи проценат ученика сматра да неовлашћено снимање мобилним телефоном и постављање снимака на друштвене мреже треба строго казнити (60,2%). За разлику од њих, највећи проценат наставника и родите-

ља је за најстроже казне (родитељи 62,5%, наставници 58%). За благо кажњавање је 18,6% ученика.

Дискусија резултата

Квалитативном анализом одговора у вези са мишљењем о постојећим процедурама издвојили смо неколико најважнијих налаза:

Ученици, наставници и родитељи слажу се у оцени да су мере које се примењују за кажњавање непожељног понашања генерално благе. Такође, у благости мера виде основни фактор њихове неделотворности.

Као предлог измене постојеће регулативе, наставници наводе да би требало изменити казнену политику у односу на родитеље.

Наставници и родитељи сматрају да је потребно поједноставити процедуру изрицања мера. Родитељи наводе да је потребно увести казнену политику која би важила и за запослене. Као додатне тешкоће у примени регулативе, родитељи и ученици наводе селективност у примени постојећих мера, недоследност у примени, као и непостојање јасних критеријума кажњавања.

Табела 7. *Мере које би требало да се примењују у школи према мишљењу ученика, наставника и родитеља*

Ученици	Наставници	Родитељи
Укори	Укори	Укори
Смањена оцена из владања	Смањена оцена из владања	Смањена оцена из владања
Ускраћивање омиљених активности	Опомена пред искључење и искључење	Опомена пред искључење и искључење
Додатна настава о понашању	Разговор са психологом	Разговор са психологом
Присуство родитеља на настави	Друштвено-користан рад	Друштвено-користан рад
	Укључивање других институција	Укључивање других институција
	Кажњавање родитеља	Кажњавање наставника
	Ускраћивање омиљених активности	Реституција
	Суспензија са наставе	Додатна настава о понашању
		Присуство родитеља на настави
		Упућивање у казнено-поправни дом
		Суспензија са наставе

Када говоримо о могућности примене кажњавања у реалном контексту какав је школа, морамо поћи од дефинисања самог појма казне у пси-

хологији учења. Казна је нека врста аверзивне дражи која треба да доведе до слабљења и/или елиминације понашања које кажњавамо. Заправо, постоје две врсте казни које се могу применити: казна излагањем непријатној дражи или ускраћивањем пријатне дражи.

У примени кажњавања у школском контексту морамо узети у обзир и друге факторе као нпр. индивидуалне разлике међу ученицима, примереност типа и степена казне узрасту ученика и другим карактеристикама, контексту учињене повреде и др.

Напомињемо да примена васпитно-дисциплинских мера никако не може да компензује васпитно-педагошки рад са ученицима који је неопходан како би се поред изречених мера постигао оптималан утицај на васпитање и развој ученика (Marshall, 1998).

Резултати овог истраживања указују на извесне тешкоће у примени принципа кажњавања у постојећој школској пракси, посебно принципа доследности, уврмењености, максималности. Већ смо истакле да је кажњавање комплексно и да – уколико се не спроводи у складу са одређеним принципима – неће резултирати очекиваним ефектима или ће чак бити контрапродуктивно (Maag, 2001). Да бисмо извели закључке о делотворности примене васпитно-дисциплинских мера у школској пракси, морамо прво да испитамо да ли се оне спроводе на адекватан начин јер, у супротном, постоји опасност од неоправданог проглашавања тих мера неефикасним и чак штетним.

Основни налази указују на то да су све три групе испитаника сагласне у оцени да благе казне нису ефикасне, а да су постојеће казне углавном благе. На тај начин се управо крше принципи максималности и ефикасности казне. Поред тога, испитаници наводе да је изрицање мера често селективно и недоследно, што говори о непоштовању принципа доследности и деперсонализације казне. У складу са тим постоји велика опасност да ученик закључи да му је мера изречена не зато што је прекршио правило које важи за све, већ због других, личних фактора. Управо такав налаз потврђује негативно дејство казне на личност ученика. Ученици, родитељи и наставници слажу се у оцени да различите облике агресивног и насилног понашања треба казнити строго, док најстроже треба казнити различита антисоцијална понашања у која спада и фалсификовање. Перцепција тежине повреда од стране ученика, наставника и родитеља поклапа се у великој мери са постојећом регулативом, која даље предвиђа различите мере за лакше и теже повреде понашања и повреде забрана под којима се подразумева насилно понашање. Мере које нису предвиђене постојећом регулативом, а које испитаници предлажу су: казне за родитеље, казне за запослене, могућност искључења и суспензије из школе, друштвено користан рад.

Лако се уочава да је заједнички елемент у предложеним мерама конкретна последица за непожељно понашање. (Напомињемо да су неке од ових мера предвиђене нацртом новог Закона). Интересантно је да родитељи и наставници не праве јасну разлику између саветодавног рада психолога и дисциплинских мера; указују на потребу да се укључи психолог, али ту врсту подршке сврставају у дисциплинске мере. Ученици, пак, праве ову разлику! Такође, да би казна имала ефекта, треба је штедљиво користити, што је тешко постићи ако имамо у виду велику учесталост повреда обавеза и недисциплинованог понашања у школи. Први корак је да се недвосмислено дефинишу повреде обавеза и мере/казне које следе, као и да се поједностави процедура изрицања мера. Потребна су нам и јасна правила кажњавања ако желимо да казна има васпитни ефекат. На основу резултата неких ранијих истраживања (Thornberg, 2007), овог истраживања и анализе важећих процедура за изрицање мера, можемо да закључимо да неки од кључних принципа кажњавања нису уграђени у регулативу и школску праксу. У томе се можда назиру неки од фактора недовољне ефикасности примене дисциплинских мера, што за последицу може имати пораст учесталости различитих неприхватљивих понашања и кршења правила још од најранијег школског узраста. Обавезујућа процедура кажњавања која може да се одужи и налаже поступност у изрицању мера кажњавања од блажих ка строжим, директно крши принципе делотворног кажњавања – увремењеност тј. благовременост и максималност казне у односу на прекршај. Један од основних налаза нашег истраживања јесте да се постојеће мере углавном перципирају као благе. Не смемо занемарити ни индивидуалне разлике међу ученицима, које морају бити уважене када примењујемо неке од наведених принципа кажњавања, као што су уклањање мотива за понашање, проналажење алтернатива за његово задовољење или проналажење адекватне поткрепљујуће ситуације и њено укидање, као и потенцијалних поткрепљивача у ситуацији кажњавања. Дакле, основне препоруке које происходе из овог истраживања за унапређивање школске праксе изрицања васпитно-дисциплинских мера, а које је релативно лако спровести јесу: неопходност јасно дефинисаних правила понашања, као и непожељних понашања која подлежу дисциплинским мерама; адекватно и јасно степеновати дисциплинске мере у односу на тежину повреде обавеза; обезбедити да примена мера буде доследна и без изузетка; изрицање мере треба што непосредније да прати учињену повреду обавезе или забране. Препоруке које је теже спровести у пракси су: дефинисање адекватних и максималних мера за конкретно понашање, штедљивост у употреби казне у ситуацији када је велики број кажњивих понашања и ученика који их испољавају, отклањање поткрепљивача непожељног понашања у реалном школском

контексту (нпр. ученици понекад на овај начин добијају пажњу и већи углед међу вршњацима).

ЗАКЉУЧАК

У раду смо покушали да истражимо како ефикасност и ефекте васпитно-дисциплинских мера перципирају наставници, родитељи и ученици. Такође, интересовало нас је колико су постојеће процедуре и законска решења из ове области у складу са принципима кажњавања изведеним из резултата експерименталних истраживања у психологији учења. Намеће се закључак да изрицање васпитно-дисциплинских мера изискује опрезну и стручно утемељену примену, јер у супротном може резултирати контраефектом. Њихова примена треба да се односи искључиво на ситуације елиминисања непожељних облика понашања. Васпитно-дисциплинске мере увек треба примењивати паралелно са васпитним радом са ученицима како би се на тај начин изграђивали просоцијални модели понашања.

На основу резултата истраживања, можемо извести закључак да у примени мера у образовној пракси постоје озбиљна ограничења везана за важеће процедуре које дефинишу њихово изрицање, али и велика варијабилност која зависи од субјективних фактора унутар саме установе, у овом случају школе.

Главни учесници васпитно-образовног процеса слажу се у оцени да су постојеће дисциплинске мере благе (и без конкретних последица), као и у процени степена казне у односу на различите врсте неприхватљивих понашања у школи.

Неопходно је да се, пре свега, измене и поједноставе процедуре изрицања мера како би се омогућило поштовање основних принципа ефикасног кажњавања – принципа доследности, максималости и благовремености казне. Налази и закључци овог рада могу послужити школама за израду интерних правилника о кажњавању, који би могли да премосте нека ограничења важеће законске регулативе.

Литература

Azrin, N. H. & Holz, W. C. (1966). Punishment. In: W. K. Honig (Ed.). *Operant behavior: Areas of research and application*, 213–270. New York: Appleton-Century-Crofts.

Barry, F. S. (1970). Psychological studies of punishment. *California Law Review* Vol. 58, 405–444.

Curwin, Richard (1990). *Am I in Trouble: Using Discipline to Teach Young Children Responsibility*. Santa Cruz, CA: Network Publications.

Ching, G. S. (2012). Looking into the issues of rewards and punishment in students. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 1 (2), 29−38.

Maag, J. W. (2001). Rewarded by Punishment: Reflections on the Disuse of Positive Reinforcement in Schools. *Exceptional Children*, 67 (2), 173−186.

Marshall, M. (1998). Punishments-Effective Discipline: About Punishments. From www.marvinmarshall.com/About_Punishments.html

Марковић, М. (2005). *Учење кажњавањем, скрипта за студенте психологије*. Београд: Филозофски факултет.

Мирић, Ј. (2011). Један покушај мерења недисциплинованог понашања у школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43, 2, 299−311.

Попадић, Д. и Плут, Д. (2007). Насиље у основним школама у Србији – облици и учесталост. *Психологија*, 40 (2), 309−328.

Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању, Службени гласник РС, 67/2013.

Радоњић, С. (1992). *Општа психологија 2*. Београд: Центар за примењену психологију.

Thornberg, R. (2007). Inconsistencies in everyday patterns of school rules. *Ethnography and Education*, (2), 3, 401−416.

Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник РС, 72/2009, 52/2011 и 55/2013.

Milja D. Krivokuća
Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia
Ivana A. Orolicki
Primary School *Svetozar Marković*, Belgrade

EFFECTIVENESS OF CORRECTIVE AND DISCIPLINARY ACTIONS IN PRIMARY SCHOOL

Summary

In an attempt to analyse the issue of corrective and disciplinary actions implementation in primary school, the first step was to examine the perception of those participants of the system that are primarily "targeted" by this legislation – students, whose behaviour is impacted by these actions, and teachers, who are responsible for executing these measures. The goal of this study is to examine how students and teachers look upon the type and level of punitive measures with regard to punishable behaviours, how they assess the effects of these measures and factors contributing to the effects, as well as which alternative actions they propose. Research results show that students and teachers mostly agree about the degree of punishment (mild, moderate, harsh) in relation to punishable behaviours. Both groups believe that different forms of violence should be subject to moderate penalties, whereas the harshest penalties should be prescribed for different antisocial behaviours, including forgery. In addition, both groups of respondents agree that mild penalties are simply ineffective. Most teachers think that the existing corrective and disciplinary actions are only partially effective (they yield results in 40-60% cases), but when it comes to the implementation of these regulations, they recognise complicated procedure and lack of mechanisms for compelling parents to cooperate as the greatest obstacles. On the other hand, students see punitive measures as too mild, which is also the main reason for their ineffectiveness.

Keywords: *corrective and disciplinary actions*, *penalty*, *principles of punishment*, *violation of student obligations*, *violation of prohibitions*, *antisocial behaviour*.

Milja D. Krivokuća
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung der Republik Serbien

Ivana A. Orolicki
Grundschule „Svetozar Marković“ Belgrad

EFFIZIENZ DER ERZIEHUNGS-DISZIPLINÄRMAßNAHMEN IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

Im Versuch, die Problematik der Anwendung der Erziehungs-Disziplinärmaßnahmen in den Grundschulen zu untersuchen, war der erste Schritt, die Wahrnehmung jener Akteure im System zu überprüfen, die am stärksten von der Gesetzgebung betroffen sind - Schüler und Lehrer. Ziel der Forschung ist es zu untersuchen, wie die Schüler und die Lehrer die Art und das Ausmaß der Strafmaßnahmen im Bezug auf strafbares Verhalten wahrnehmen, und welche Alternativmaßnahmen sie vorschlagen. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass Schüler und Lehrer in hohem Maße einig sind, wenn sie die Intensität der Strafe im Bezug auf das Verhalten, das der Bestrafung unterliegt, bestimmen (mild, mäßig streng, sehr streng). Die Beiden finden, dass verschiedene Formen des gewalttätigen Verhaltens mäßig streng bestraft werden sollten, und dass die strengsten Maßnahmen auf verscheidene Formen des antisozialen Verhaltens angewandt werden sollten. Die beiden Gruppen der Befragten stimmen auch dem zu, dass die milden Strafen nicht effektiv sind. Die größte Anzahl der Lehrer ist der Meinung, dass die Auswirkungen der jetzigen Erziehungs-Disziplinärmaßnahmen nur in etwa 40-60% der Fälle positiv sind. Die größte Hindernisse sind das komplizierte Verfahren und fehlende Mechanismen für die Zusammenarbeit mit den Eltern. Auf der anderen Seite meinen die Schüler, dass die Strafmaßnahmen zu mild sind, und nennen das als Hauptfaktor für ihre Ineffizienz.

Schlüsselwörter: *Erziehungs-Disziplinärmaßnahmen*, *Strafe*, *Strafprinzip*, *vorschriftswidrig*, *antisoziales Verhalten*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.671/.672:371.3
Прегледни чланак • 33–44
Примљен: 12.2. 2018.
Прихваћен: 9.3.2018.

Hašim M. Muminović
Univerzitet u Sarajevu, Filozofski fakultet

MJESTO I FUNKCIJA ILUSTRACIJE U METODIČKOM KONCIPIRANJU I UNAPREĐIVANJU NASTAVE

Rezime: Vrlo često se aktuelnim didaktičko-metodičkim problemima nastave ne prilazi ozbiljno bez obzira na njihov značaj i funkciju. Podrazumijeva se da su dio nastave i prepuštaju se stihiji u njenoj realizaciji. Jedan od tih problema jeste i ilustracija u nastavi. U radu se želi problematizirati ilustracija kao metod i sredstvo nastavnog rada. U fokusu je isticanje njenog pravilnog i sveobuhvatnijeg teorijskog i praktičnog poimanja i proučavanja. Nastoji se odrediti šta ilustracija jeste u postojećoj nastavi i šta može biti u nastavnom procesu ukoliko joj se posveti više pažnje unutar svih nivoa, vrsta i oblika nastavnog rada. Ovdje su dati samo neki primjeri koji pokazuju mogućnost veće upotrebe ilustracije u nastavi kao sredstva i posebnog metoda. Da bi se ovaj problem nastave ozbiljnije shvatio i prihvatio važni su: strategija odgoja i obrazovanja, materijalno-tehničke osnove, osposobljavanje nastavnika i sistematska primjena u praksi. U strategiji nastave ilustracija treba da bude eksplicitnije istaknuta. To se posebno odnosi na one ilustracije i njene vrste koje su direktno u funkciji unapređenja i modernizacije nastave.

Ključne riječi: *ilustracija u nastavi*, *demonstracija u nastavi*, *kreativnost*, *metode nastave*, *vrste ilustracija*, *mape uma*.

ODREĐENJE ILUSTRACIJE U NASTAVI

Pojam ilustracija izveden je od latinske riječi *ilustrare* i znači osvijetliti, razjasniti, predočiti. U rječnicima se najčešće ilustracija definiše na sledeći način: 1. pregledno i slikovito tumačenje nečega; 2. uže značenje je: crtež, slika u knjizi koja se odnosi na sadržaj (Idrizović i sar., 1989: 137).

U izvorima koji se bave određenjem i funkcijom ilustracije u nastavi mogu se vidjeti različita mišljenja. Malić kaže da je ilustracija „opisivanje, ana-

liza i objašnjenje pojava i predmeta pomoću slike, crteža, skice, grafičkih prikaza i drugog" (Malić, 1986: 92), što je prilično pojednostavljeno tumačenje.

U Pedagoškom leksikonu piše da su ilustracije „načini rada nastavnika i učenika kada pojedine delove nastavnih sadržaja iskazuju crtežom, odnosno ilustracijom, što učenicima olakšava da percipiranjem lakše shvate proučavanje sadržaja" (Pedagoški leksikon, 1996: 187). Dobro je što je ovdje ilustracija više zahvaćena i istaknuta je funkcija ilustracije kao metoda, ali se nije išlo još preciznije u određenju samog problema.

Vilotijević mnogo detaljnije govori o ilustraciji u nastavi i kaže da je to „transformisanje objektivne izvorne stvarnosti u ilustrativna sredstva s obzirom na dimenzije, oblik, strukturu i funkciju, te omogućuje da učenici objektivnu stvarnost bolje i očiglednije upoznaju" (Vilotijević, 1989: 261). To su, prema njegovom mišljenju, posebni i raznovrsni izvori za učenje i poučavanje u nastavi koji je dinamiziraju, razvijaju interesovanja učenika za dati sadržaj, specificiraju nastavnu spoznaju, racionaliziraju je i obezbjeđuju veću trajnost znanja. Ilustracija ima poseban doprinos u razvoju kreativnosti u nastavi. Kada bi mjerili efekte učenja po Blumovoj taksonomiji ciljeva nastave, sigurno bi uz ilustraciju bilo uspješnije primanje, shvatanje i internaliziranje vrijednosti u procesu učenja i poučavanja. Ostvaruje se prirodnije i kvalitetnije primanje sadržaja u procesima nastave.

Didaktičko-metodičko određenje ilustracije, po našem mišljenju, treba da bude još šire shvaćeno. To je strategija, metoda i sredstvo, a neophodna je u različitim vrstama i nivoima nastave jer se pomoću ilustracije mogu uspješno realizirati pojedini dijelovi programa nastave.

Osim različitih funkcija ilustracije u nastavi, ona se može shvatiti kao potpuno zasebna metoda u ovoj djelatnosti. To je slučaj s dijelovima nastavnog sadržaja koji su prezentirani serijom slika, tabela i drugih priloga na kojima učenici samostalno rade. Proučavanjem ilustriranih priloga, učenici sami identificiraju, analiziraju i kompariraju nastavne probleme, te dolaze do sopstvenih zaključaka. Nastavnik ih vodi i usmjerava u potrebnom pravcu. Dobro odabrane i pripremljene ilustracije tog tipa daju izvanredne mogućnosti za savremeno učenje u nastavi. Da bi ilustracija bila metoda, ona nužno uključuje sredstvo i na njega se dodaju drugi elementi koji u sebi nose obilježje metoda. To su oni dijelovi ilustrativnog koji dublje ističu nastavne probleme i prožimaju zakonitosti procesa učenja i poučavanja na konkretnom nastavnom sadržaju. Ovakva primjena ilustracije zahtijeva i specifičnu organizaciju nastave i pripremljenost nastavnika. Tako bi ilustracija, kao posebna metoda, imala novu funkciju i postajala bi jedna od osnovnih poluga učenja i poučavanja u nastavi.

Ima mnogo nastavnih problema, pitanja i situacija iz kojih se mogu izvući različite forme ilustracija, a koji su temelj za metodu ilustracije i uspješnu pri-

mjenu u nastavi. Njene prednosti su: očiglednost, racionalizacija, preciznost, dinamičnost i pragmatičnost spoznaje. Prema tome, ilustracija, kao posebna metoda, jedan je od efikasnijih puteva spoznaje u nastavi. Zato joj je neophodno posvetiti veću pažnju i u pedagoškoj teoriji i u nastavnoj praksi.

O ilustraciji kao posebnoj metodi u nastavi piše i Vilotijević. Naziva je metodom ilustrativnih radova. On se bavi njenim određenjem, prednostima i nedostacima. U objašnjenju funkcije ove metode na ranom dječijem uzrastu kaže: „Deca pre počinju da crtaju nego da pišu. Još u predškolskom dobu ona znaju da na pojednostavljen način crtežom predstave predmete iz svoje okoline (kuću, drvo, cvet, sto, stolicu ...). U osnovnoj školi se ta njihova sposobnost dalje razvija. Ona rano počinju da čitaju značenje ilustracija. Jednostavnije stripove, bez ijedne reči teksta, ona vrlo dobro shvataju" (Vilotijević, 1999: 253). Ovdje se očito vidi da je to poseban put spoznaje. On može biti popularan i prihvatljiv na spomenutom uzrastu, ali i na svim nivoima nastave i odgoja i obrazovanja uopće. No, nema puno izvora koji eksplicitno govore o ilustraciji kao posebnoj metodi.

Neophodno je istaći vezu između ilustracije kao posebne metode i demonstracije kao metode, jer je veza između njih veoma specifična. Ove metode se često preklapaju. Ne može se znati precizno šta je ilustracija a šta demonstracija. Ilustracija može biti demonstracija, i obratno. Zbog ovakve povezanosti ilustrativnog i demonstrativnog u strukturi nastave, neki autori ove metode nazivaju jednim imenom ilustrativno-demonstrativne metode. I to je, znači, jedna od posebnih pozicija ilustracije u nastavi u odnosu na demonstraciju, što je bitno za njeno potpunije razumijevanje.

I neke druge nastavne metode, ma koliko ih nastavnici adekvatno odabrali i valjano primijenili, ostavljaju velike praznine u procesu nastavne spoznaje ukoliko se ne kombiniraju s drugim sredstvima i metodama. To se naročito događa kod metode usmenog izlaganja, metode razgovora i metode rada na tekstu. Upravo ovim metodama su neophodne kombinacije s metodom ili sredstvima ilustracije. Zato valjana kombinacija ilustracije s drugim metodama ima poseban značaj u njenom poimanju. Ilustracija se trenutno u kombinaciji sa drugim metodama najviše i koristi.

VRSTE ILUSTRACIJA U NASTAVI I NJIHOV METODIČKO--SPOZNAJNI ZNAČAJ

Ilustracija se odnosi na bogatstvo nastavnih zbivanja prožetih različitim aktivnostima, procesima, strategijama, postupcima, interakcijama i kreacijama. Ilustracije su dobro osmišljeni i upotrebljavani metodički primjeri, dobro oda-

brani tekstovi iz različitih izvora, grafikoni, tabele, pokreti tijela, pokazivanje, simulacije i drugo.

Primjer je ništa drugo nego vrsta ilustracije u nastavi koju nastavnik često koristi kako bi uspješno predstavio neki nastavni problem ili pitanje. Koliko je bilo ilustracija tog tipa u nastavi različitih nivoa nastave kojima su recipijenti uspješno dovedeni do nove spoznaje? One su bile metoda i sredstvo nastavniku da postigne cilj i zadatke u nekom važnom segmentu svog djelovanja. To je često bio jedini put da se valjano primi i razumije ono što se uči. Za dio recipijenata to je bio najlakši način učenja i poučavanja u nastavi. Pojedini nastavnici bi mnogo manje uspjeli u svom poslu bez upotrebe ilustracije primjerom. Oni su dobro pripremljenim i funkcionalnim primjerima unaprijedili spoznajni dio nastave. Pojava ove vrste ilustracije i njena frekventnost u svim predmetima nije toliko rezultat teorijskog promišljanja nego pretežno praktičnog djelovanja generacija nastavnika. Kreatori ovih vrsta ilustracija su sami nastavnici. Ilustracija primjerom je izuzetno zastupljena u nastavi počev od obdaništa do univerziteta. U didaktičko-metodičkoj literaturi ova vrsta ilustracije skoro da se i ne spominje.

Ilustracija tekstom je, također, jedna od mogućih primjena ilustracije. U pojedinim predmetima se tekst može koristiti kao ilustracija. On ima zajedničkih elemenata s primjerom, ali i svoje gnoseološke osobitosti. To su posebno i ciljano odabrani dijelovi teksta iz različitih oblasti (historije, književnosti, geografije i drugih predmeta) pomoću kojih se rasvjetljavaju neki nastavni fenomeni ili procesi. Tako, na primjer, ukoliko je nastavnik odabrao dio teksta iz nekog književnog djela i želi predočiti važan nastavni problem iz ove oblasti: pokazati stil pisanja književnika, postupke kojima se književnik služi, načine pisanja književnika kojima osvaja čitaoca itd., ilustracija je izvanredna prilika (Ilustracija 1). Naravno, uz to su neophodni dodatni komentari i uputstva nastavnika. Takve ilustracije su autentične i usmjeravaju pažnju recipijenta direktno na problem koji treba shvatiti, naučiti i internalizirati. U nastavi historije se, također, često mogu koristiti ove vrste ilustracija. Njima se obezbjeđuje potpunije razumijevanje historijskih činjenica uzimajući u obzir vremensku distancu. Kreativni nastavnici iz ovih nastavnih područja često koriste ilustraciju tekstom i na taj način bogate svoju kompetentnost u radu.

I ilustracije putem crteža, tabela, mapa, fotografija mogu dati vrijedan doprinos nastavnoj spoznaji. Mogu se mnogo više koristiti u nastavi svih predmeta i područja nego što se to sada čini. One doprinose, također, racionalizaciji, autentičnosti i očiglednosti nastavne spoznaje. Nastavniku pomažu da efikasnije dođe do cilja koji je postavio, a učenicima da potpunije prime ono što je predmet učenja.

„...Čekali smo.
Avdaga je sam dugo deverao oko žene. Onda pozvao mene. Šejh efendijo, ako Boga znaš, jesi li vješt kakvoj boljci?
Šta je? Ne dolazi sebi. Ne znam da li je živa ili mrtva.
Ne brini. Ako joj srce imalo radi, biće pomoći. Da, molim ti se.
Ali niko da ne prilazi. I ti ostani podalje. Preskočim ogradu.
Mlada Avdaginca leži na leđima, ruke raširila, čelo suncu ponudila, valjda da se ljepotom s njima nadbija. Tri trostruke kandžije udariše mene po moždinama od njene ljepote. Jeknem, aman, zar po ovoj tvrdoj zemlji ovaka bića hodaju. Zar nisu sva u rajskim naseljima? Drhtim, obilazim oko nje, ne smijem da prihvatim, bojim se zaturiću pamet, izgubiću se pa ću da se bacim na nju, ne iz zle namjere nego da na njoj plačem, da otplačem − hej gdje mi moja mladost prođe. Pusti račun i razum savladaše me toliko da ruke ostadoše uz bedra. Kleknem. Pipnem bilo. Radi ispravno. Beonjače − bistre. Ruke i noge pružene kao u zdravom snu. Uboja nema..." (Sušić, 1991: 99)

Ilustracija 1. *Ilustracije tekstom. Tekst preuzet iz književnog djela Derviša Sušića „Kaimija"*.

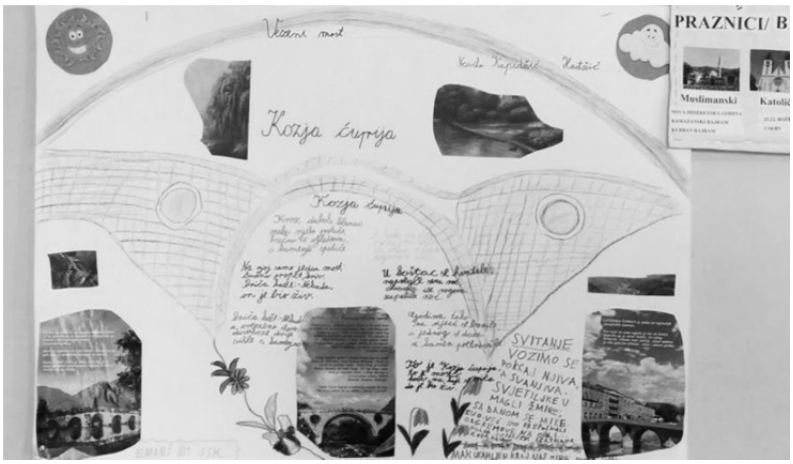
Ilustracija pokretom može se uzeti kao posebna vrsta ilustracije. Odnosi se na sadržaje i aktivnosti u nastavi gdje je pokret polazište, tok i ishod nastave. Tamo gdje se razvijaju neke vještine, sposobnosti i interesovanja za dotičnu vještinu i praktičnu radnju. To naročito dolazi do izražaja u nastavi tjelesnog odgoja, nastavnim aktivnostima u policijskim i vojnim institucijama, na akademijama umjetnosti, muzičkim akademijama i tehničkim fakultetima. Ilustracija pokretom javlja se unutar i drugih područja nastavnog rada, ali u nešto manjem obimu.

Ovdje smo spomenuli, i djelom obrazložili, funkcije nekih vrsta ilustracija koje mnogi ne smatraju ilustracijama u nastavi, već podrazumijevaju da su one dio nastavnog zbivanja, te o njima i ne treba govoriti kao bitnim komunikacijsko-interakcijskim aspektima nastave. Tu, prije svega, mislimo na ilustracije primjerom, ilustracije tekstom i ilustracije pokretom. Nismo nigdje našli da se piše o primjeru kao metodičkom problemu. Vjerovatno se misli da je to isključivo praktični problem. Nešto prirodnije su prihvaćene vrste ilustracija kao što je slika, crtež, grafikon i mapa, koje su najfrekventnije i koje svakako imaju veliki značaj u unapređenju nastave.

IZRADA I PRIMJENA ILUSTRACIJA U NASTAVI

Ilustrativna sredstva pružaju velike mogućnosti i u nastavi se mogu upotrebiti mnogo funkcionalnije. Mnogo toga na ovom planu mogu učiniti same

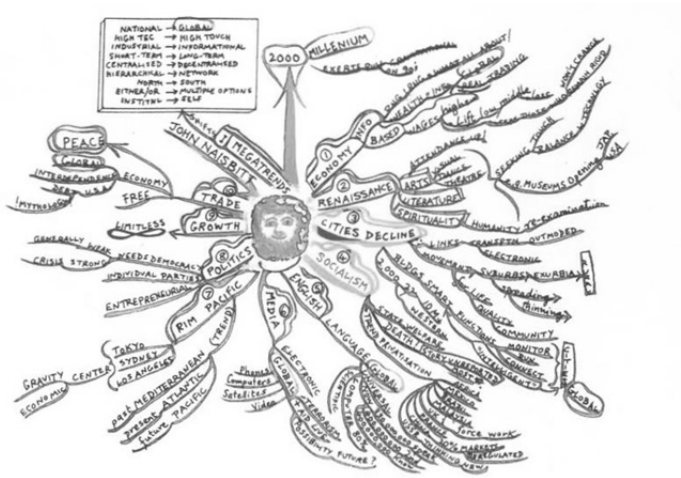
škole. Pozitivan primjer je Osnovna škola „Isak Samokovlija" u Sarajevu, koja je značajan dio nastavnog programa obogatila raznovrsnim ilustracijama. Brojne nastavne jedinice ili njihovi dijelovi transponovani su u nastavna sredstva i pomagala koja su direktno u funkciji rješavanja fundamentalnih metodičkih problema u nastavi pojedinih predmeta. Svi zidovi u učionicama i hodnicima ispunjeni su različitim ilustrativnim materijalom. Taj materijal je u svakodnevnoj upotrebi i u školi je stvorena posebna klima u vezi sa izradom i primjenom ilustracije u svim predmetima. Dio tog materijala je škola nabavila, a većinu su uradili učenici i nastavnici. Posebno treba istaći značaj ilustracija koje su uradili sami učenici. U ovom slučaju, učenici obezbjeđuju školi sredstva koja su joj prijeko potrebna, takve ilustracije su na najbolji način primjerene uzrastu učenika i kreirajući ilustracije učenici samostalno i aktivno uče (Ilustracija 2).



Ilustracija 2. *Prilog iz Osnovne škole „Isak Samokovlija" u Sarajevu. Jedna od brojnih ilustracija koju su djeca napravila i koja se koristi za realizaciju nastavnog procesa*

Toni Buzan je postavio pitanja: kako da naučim, kako da učim, koje su najbolje tehnike pamćenja i koje su najbolje tehnike kreativnog razmišljanja? Osmišljavao je mape uma i tako je sam odgovorio na postavljena pitanja. I iz njegovih istraživanja se može uzeti ono što je pozitivno za unapređenje školskog učenja u nastavi iako nije pedagog. Mape uma su, također, vrste ilustracija pomoću kojih je moguće razrješavati brojna pitanja u školskom učenju i poučavanju. Mape uma mogu se koristiti u svim etapama nastavnog rada. Mogu se izrađivati i primjenjivati individualno ili u malim grupama. Najveći bi doprinos imale u sistematizaciji i ponavljanju nastavnog gradiva. Sama izrada mapa uma je proces učenja u kojem je učenik ili

student aktivan. On sadržaj koji je učio sređuje u cjelinu (mapu) i može da bude „čuvar" od zaborava. Sinteze sadržaja u formi mapa uma imaju veliki značaj za trajnost i transfer naučenog. Moguće je pojedine dijelove sadržaja nastavnog predmeta, ili predmeta u cjelini, predstaviti samo jednom mapom uma koja ima funkciju sinteze sadržaja (Ilustracija 3). Mape uma mogu biti novi oblici savremenog učenja u nastavi.

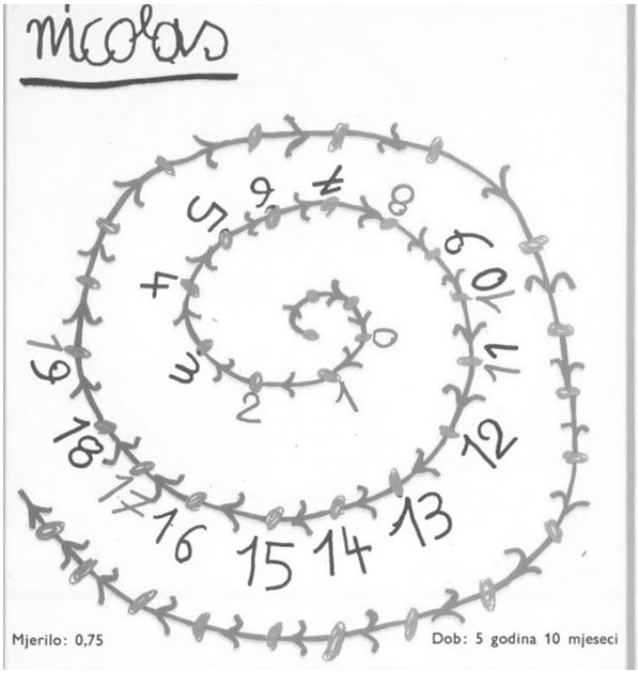


Ilustracija 3. *Primjer Tonija Buzana*: *mapa uma o knjizi Džona Nezbita o viziji budućnosti. Knjiga ima 400 stranica i njen sadržaj predstavljen je na ovaj način.*

Mape uma treba da zauzmu značajno mjesto u nastavi. Na ovaj način učenici i studenti mogu učiti kako će manje ili veće cjeline sadržaja nastave predstaviti u formi odgovarajuće mape. Mape mogu kreirati sami učenici i drugi sudionici nastave, a do izražaja će dolaziti i njihova kreativnost. Da bi se napravile kvalitetne mape uma, neophodni su planiranje i angažman svih učesnika nastave.

F. Papi (Papy, 1972) istraživala je načine usvajanja pojma broja kod djece predškolskog uzrasta pomoću tehnike grafova. Tehnika se odnosila na brojne ilustracije koje su nastajale u procesu usvajanja pojma broja, a koje su djeca sama stvarala uz nastavnikovu pomoć. Nevjerovatno je da su djeca neke složene matematičke operacije shvatila uz primjenu ove varijante ilustracije. Autorka navodi brojne primjere ilustracija koje su učenici kreirali iz početne nastave matematike. Tako je Nikolas, dječak od 5 godina i 10 mjeseci, uspješno poredao brojeve od 0 do 19

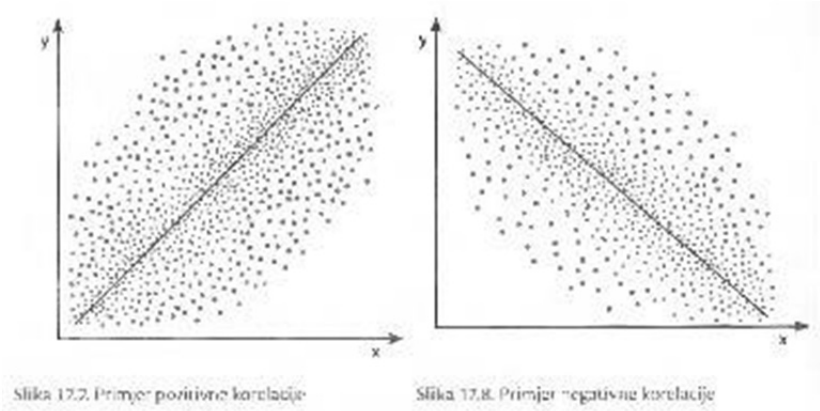
(Ilustracija 4). On je, u z nastavnikovu pomoć, kreirao svoju mapu koristeći tehniku grafova u procesu usvajanja pojma broja. Ilustracija je i ovdje bila u centru procesa usvajanja pojmova u početnoj nastavi matematike. Učenje pojma broja i izrada ilustracije odvijali su se uporedo. Na ovaj način, prema F. Papi, učenici mogu mnogo ranije u svom razvoju usvajati pojam broja u odnosu na dosadašnje tvrdnje nekih teoretičara da to nije moguće (Ilustracija 4).



Ilustracija 4. *Originalna ilustracija koju je Nikolas napravio u procesu usvajanja pojma broja datoj u knjizi Dijete i grafovi.*

Ili dalje, ako nastavnik na univerzitetu hoće da uvede studenta u potpunije shvatanje korelacije u pedagoškoj statistici, onda je to mnogo lakše učiniti pomoću ilustracija (Ilustracija 5). Ilustracije ovog tipa mogu da posluže za učenje putem rješavanja problema, učenje otkrivanjem, učenje uviđanjem i konstruktivističko učenje. Ovi modeli nastave ne mogu bez različitih vrsta i oblika kvalitetnih ilustracija. One daju šansu da se spoznajni procesi u nastavi usmjere na aktivno učenje, gdje se analizira, uopćava, sintetizira, otkriva, rješavaju problemi. Nesumnjivo je da su ilustracije korisne u svim

nastavnim područjima i na svim nivoima nastavnog rada. Na kraju, ilustracija u nastavi može doprinijeti osposobljavanju za cjeloživotno učenje.



Ilustracija 5. *Mogućnost predstavljanja korelacije u pedagoškoj statistici uz pomoć ilustracije iz knjige Pedagogija za nastavnike i učitelje.*

Ovo su samo neki primjeri različitih oblika ilustracija koji se mogu naći u odgojno-obrazovnim institucijama i koji bi bili u funkciji unapređenja i inoviranja nastavnog procesa.

ILUSTRACIJE U UDŽBENIKU

Kada je riječ o ilustraciji i njenoj funkciji u procesima učenja i poučavanja u nastavi, neophodno je nešto reći o udžbeniku i ilustracijama u njemu. U udžbenicima se ilustracija javlja češće. Svaki udžbenik sadrži ilustracije različitih vrsta i formi. One predstavljaju izuzetno važan dio strukture ovog izvora učenja i poučavanja u nastavi. Ilustracija u udžbeniku ima svoja dva bitna segmenta koji su međusobno povezani. Prvi je informacijski, i odnosi se na to koju i kakvu informaciju daje učenicima i nastavnicima, a drugi segment je transformacijski, i predstavlja transformaciju sadržinskog dijela programa nastave u odgovarajući oblik ili formu ilustracije. Naročito je važno kako će se obaviti transformacija sadržaja u ilustraciju. Od toga zavisi njen kvalitet, funkcionalnost i upotrebljivost u nastavi. Jedan od bitnih zahtjeva u izradi modernog udžbenika jeste kvantitet kvalitetnih ilustracija u njemu. Broj i kvalitet ilustracija povećava njegovu spoznajnu i praktičnu vrijednost.

Da bi ilustracija bila što funkcionalnija u udžbeniku, postoje zahtjevi kojih se treba pridržavati: zdravstveni uslovi, autentičnost nastavnih pojava i procesa

predstavljenih ilustracijom, tehnička izrada. Ilustracija u većini slučajeva prati pojedine dijelove teksta u udžbeniku i time daje osnovu za uspješnije razumijevanje datog sadržaja. Svaki udžbenik koji raspolaže kvalitetnim ilustracijama ima veću odgojno-obrazovnu vrijednost. Njegova upotrebljivost je veća. Zahvaljujući udžbenicima ilustracija je dobrim dijelom afirmirana u nastavi. Među različitim vrstama udžbenika spominje se i stripovni udžbenik, gdje ilustracije zauzimaju centralno mjesto i gdje je moguće učenje u nastavi na nov način.

Da bi udžbenik bio dobar, s raznovrsnim i kvalitetnim ilustracijama, njegova izrada je mnogo skuplja, te je razumljivo što se ne pojavljuju ilustracije u potrebnom broju i kvalitetu.

ZAKLJUČAK

Ilustracija u nastavi je prisutna u različitim oblicima i formama. U praktičnom radu koristi ih jedan dio nastavnika koji u njoj vide značajne spoznajne vrijednosti unutar svog predmeta i odgojno-obrazovne učinke uopće. Taj stepen zastupljenosti ilustracije u nastavi treba pripisati nastavnicima entuzijastima koji su pokazali senzibilitet za tu vrstu posredovanja u nastavi. Oni su najbolje uočili njene pozitivne i negativne karakteristike. Institucije i drugi faktori od kojih zavisi koncipiranja nastave nisu na tom planu učinili mnogo, možda iz materijalnih i tehničkih razloga. Sigurno je da je nedostajala sistematska edukacija nastavnika na nastavničkim fakultetima, što je doprinosilo da se o ilustraciji manje govori i da se ona manje primjenjuje u praksi.

Naučno-tehnički razvoj stalno nudi brojne ilustrativne priloge koji se mogu direktno primjenjivati na nastavi različitih nivoa. Riječ je, znači, o savremenoj nastavnoj tehnologiji koja se mnogo više prihvata u drugim sferama života i rada. Jasno je da je to u drugim područjima rada jednostavnije, ali i nastava mora pratiti naučno-tehnički razvoj. Ilustraciju kao jedan od segmenata nastavne strukture treba ozbiljnije shvatiti i više primjenjivati u praksi gdje je to god moguće. Mogućnosti su doista velike, pogotovo tamo gdje se učenici i studenti mogu angažirati da pomoću dobrih ilustracija samostalno uče i da na taj način dolaze do novih spoznaja. Navedeni su u radu samo neki primjeri koji na to ukazuju. To je prostor za nove tehnologije učenja i poučavanja u nastavi, gdje se obezbjeđuje veća trajnost znanja i veći transfer naučenog. Primjena ilustracije u nastavi je u funkciji afirmacije cjeloživotnog učenja, što je jedan od ciljeva odgoja i obrazovanja uopće.

Primjenom metode ilustracije može se značajno povećati kreativnost i dinamičnost nastave. To su obilježja nastave koja su neophodna u ovom vremenu i na kojima treba raditi zbog toga što djeca sve više doživljavaju nastavu kao

teret i prisilu. Ilustracija omogućava problemsko učenje, učenje otkrivanjem i učenje uviđanjem, što pripada najefikasnijim modelima odgoja i obrazovanja.

Zbog svega navedenog, teorijsko didaktičko-metodičko proučavanje ilustracije u nastavi i praktična primjena treba da nadilaze osnovna značenja riječi *ilustrare* (osvijetliti, razjasniti i predočiti).

Literatura

Buzan, T. i Buzan, B. (2005). *Mape uma (Put ka briljantnom razmišljanju).* Beograd: FINESA.

Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Учитељски факултет.

Idrizović, M.; Jesenković, A. i Knor, V. (1989). *Rječnik stranih riječi.* Sarajevo: Književna zajednica „Drugari".

Matijević, M. i sar. (2016) *Pedagogija za učitelje i nastavnike.* Zagreb: Školska knjiga.

Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika.* Zagreb: Školska knjiga.

Papy, F. (1972). *Dijete i grafovi.* Zagreb: Školska knjiga.

Pedagoška enciklopedija 1 (1989). Beograd: Завод за издавање уџбеника.

Пјановић, П. (ур.) (1996). *Педагошки лексикон.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Sušoć, D. (1991). *Pobune.* Sarajevo: Svjetlost.

Hašim M. Muminović
University of Sarajevo, Faculty of Philosophy

ROLE AND FUNCTION OF ILLUSTRATION IN METHODOLOGICAL COMPOSITION AND IMPROVEMENT OF TEACHING

Summary

Situations when certain didactic and methodological teaching issues are not approached seriously enough, despite their importance and function are quite common. These issues are often seen as part of teaching and left to sort themselves

out. One of such issues is illustration in teaching. This paper aims to problematise illustration as a teaching method and tool. We wanted to highlight its correct and comprehensive, both theoretical and practical understanding and study. We wanted to determine what illustration represents in teaching and what it could become in the teaching process, if more attention is paid to it within all levels, types and forms of instruction. We presented several examples to showcase the possibilities of using illustration in instruction as a tool and a special teaching method. To understand and accept this teaching-related issue more seriously, we need education strategies, material and technical basis, teacher training and systematic implementation in practice. Illustration should be explicitly highlighted in future teaching strategies.

Keywords: *illustration in teaching*, *demonstration in teaching*, *creativity*, *teaching methods*, *illustration types and mind maps*.

Hašim M. Muminović
Universität Sarajevo, Fakultät für Philosophie

POSITION DER ILLUSTRATION IM METHODISCHEN KONZEPT UND FÖRDERUNG DES UNTERRICHTS

Zusammenfassung

Sehr oft passiert es, dass man aktuelle didaktisch-methodische Probleme nicht ernsthaft nimmt, obwohl sie bedeutend sind. Sie werden irgendwie als Bestandteil des Unterrichts angesehen und werden nur nebenbei gelöst. Eines dieser Probleme ist auch die Illustration im Unterricht. In diesem Artikel möchte der Autor die Illustration als Methode und Mittel im Unterricht darstellen. Der Schwerpunkt liegt darauf, dass man Illustration korrekt und umfassend theoretisch und praktisch untersuchen sollte. Der Autor versucht zu bestimmen, was die Illustration im jetzigen Unterricht ist, und was sie werden kann, wenn man ihr mehr Aufmerksamkeit auf allen Ebenen, Arten und Formen des Unterrichts gibt. Hier sind nur einige Beispiele, die zeigen, wie man Illustration im Unterricht als Lehrmittel und speziele Methode verwenden kann. Um dieses Unterrichtsproblem ernsthafter zu nehmen, ist es notwendig, Erziehung und Ausbildung, materielle und technische Bedingungen, Lehrerausbildung und systematische Anwendung in der Praxis zu wechseln. In der Unterrichtsstrategie sollten Illustrationen explizit hervorgehoben werden. Dies bezieht sich insbesondere auf jene Illustrationen, die direkt zur Verbesserung und Modernisierung des Unterrichts beitragen.

Schlüsselwörter: *Illustration im Unterricht*, *Demonstration im Unterricht*, *Kreativität*, *Unterrichtsmethoden*, *Illustrationsarten*, *Brainstorming*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.11:005.32(497.11)"2017/2018"
Стручни чланак • 45–68
Примљен: 2.3.2018.
Прихваћен: 26.3.2018.

Зорица Ж. Јоцић
Школска управа Ваљево

ИЗВЕШТАЈ О РАДУ ДИРЕКТОРА ШКОЛЕ КРОЗ ПРИЗМУ СТАНДАРДА КОМПЕТЕНЦИЈА ДИРЕКТОРА

Резиме: Једна од значајних обавеза директора школе јесте писање Извештаја о раду најмање два пута годишње. За ту активност веома је битно да постоје смернице које ће се користити при опису реализованих послова директора у одређеном периоду. Стандарди и индикатори компетенција директора представљају ту врсту водиље и оријентира у изради извештаја о раду. Коришћењем стандарда унапређује се рад, а основна намена извештаја о раду директора управо и јесте побољшање квалитета руковођења. У раду смо истраживали значај употребе стандарда и индикатора компетенција у изради извештаја о раду директора школе. Узорак истраживања чинили су извештаји о раду директора шест основних школа, три гимназије и три средње стручне школе са подручја Школске управе Ваљево. Резултати истраживања су показали да коришћење стандарда компетенција олакшава директорима писање извештаја о раду и да је код директора присутан субјективни доживљај тежине описа одређених стандарда који је повезан са њиховим ранијим знањима, способностима и искуствима. Утврђено је да на основу описаности стандарда и индикатора компетенција у извештајима о раду и уз коришћење доказа из других извора, може се закључити да ли директор поседује одређене компетенције – знања, способности и систем вредности који су потребни за успешно руковођење школом.

Кључне речи: *Извештај о раду директора школе*, *области рада директора*, *стандарди и индикатори компетенција директора*.

УВОД

Битан задатак просветног система сваке земље јесте осигурање и унапређивање квалитета рада школа. Успешна школа подразумева директора

који спроводи квалитетно организовање, руковођење и вредновање рада. Непримерено је ако све набројане активности директор обавља површно, делимично и рутински, са минималном креативном и радном енергијом.

Веома значајно је питање колико су усклађени пракса и законом обавезујући и очекивани резултати квалитетног рада директора. Школом се некада руководило другачије јер је директор био стручњак који поседује знања из области и предмета за који је школован, са врло мало знања (или без знања) из области управљања школом. Употребом принципа савременог менаџмента улога директора школе данас је другачије природе, комплексна је и тражи широк спектар различитих педагошких, управљачких и лидерских способности. Хелер наглашава да се управљање и лидерство могу гледати као две улоге које су део истог континуума. На једном крају, рационалним управљањем надзиру се системи и рад, док се на другом крају, путем стила и понашања, лидерство обраћа емоцијама (Хелер, 2009). Зато сваки успешан директор треба да располаже спојем управљачких и лидерских способности. При томе, добар директор увек има у виду чињеницу да је „због ученика и њиховог развоја успостављен целокупан школски систем, све институције у том систему и сви запослени у тим институцијама. Ученици зато треба да буду и прва и најважнија брига школе, а посебно њених руководилаца. Та чињеница се потенцира у критеријумима компетенција савремених директора" (Станичић, 2011). У литератури се могу пронаћи различита значења термина компетенција, зависно од тога која дисциплина их одређује. Неки од аутора истраживачких радова компетенције представљају као „интеграцију декларативног (знање о), процедуралног (знање како) и кондиционалног (знање када) знања" (Рајовић, Радуловић, 2007). Антић и Пешикан наглашавају да „Европска фондација за обуку (European Training Foundation) једноставно повезује компетенције са способностима да се задовоље захтеви одређеног радног места и специфични радни задаци" (Антић, Пешикан, 2016). У већини дефиниција кључни појмови који се везују за компетенције јесу: функционално интегрисана знања, способности, вештине, ставови, капацитети за откривање, разумевање и решавање проблема. Да би се компетенције развиле, мора им претходити учење у коме „учествује цела личност, њен когнитивни, социо-афективни, вољни и понашајни (бихевиорални) аспект" (Антић, Пешикан, 2016). Компетенције које су потребне директорима школа подразумевају бројна стручна знања, одговарајућа знања у вези са квалитетним управљањем и руковођењем, као и способност да се сва та знања употребе на најуспешнији начин.

Када се говори о стандардима, мисли се на мерила, узоре, парадигме. Разлози за употребу стандарда су вишеструки, али сви се своде на обезбеђивање и побољшање квалитета рада. Стандарди компетенција директора

уведени су у просветни систем наше земље како би се побољшао квалитет руковођења школама и предшколским установама, а описују знања, способности и ставове који се очекују од успешног директора. У Правилнику о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања (Службени гласник РС, 38/2013), стандарди су дати у оквиру шест области рада директора. За сваки стандард наведени су конкретни индикатори који прецизно дефинишу компетенцију. Назив индикатор потиче од латинске речи *indicare* и значи показивати. Индикатори представљају квалитативне или квантитативне информације о реализованим активностима, на основу којих се може утврдити да ли директор поседује одређену компетенцију. Практично, ако су задовољени индикатори, онда су испуњени стандарди компетенција директора.

У овом раду приказаћемо резултате истраживања у које су укључени директори 12 основних и средњих школа са подручја Школске управе Ваљево. Практично, у фокусу су били извештаји о раду директора тих школа и одговори директора на постављена питања из спроведене анкете.

Претходна искуства нам указују да је веома значајно да се у свим сферама рада у школи користе стандарди и индикатори квалитета. Такође, показало се да директори школа поседују извештаје о раду, али да има и оних директора који не користе стандарде компетенција, те су такви извештаји у великој мери формални, обојени личном перцепцијом значаја одређених активности и не дају потпуну информацију о свим реализованим пословима. Зато је почетком школске 2017/2018. године директорима школа указано на наведена искуства и предложено је континуирано коришћење стандарда компетенција у писању извештаја о раду.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања. Предмет истраживања јесте да се утврди значај употребе стандарда компетенција директора школа у изради Извештаја о раду. Закон о основама система образовања и васпитања прописује директорима школа обавезу да најмање два пута годишње о свом раду подносе извештај органима управљања. Имајући у виду ту обавезу, приликом дефинисања предмета истраживања пошло се од чињенице да је у свим сегментима рада школа, укључујући и извештаје о раду, важно да су присутни стандарди компетенција директора и да се њихова оствареност може измерити. Једно од кључних полазишта било је и то што је сврха стандарда побољшање квалитета рада, а извештаји о раду директора треба да имају управо ту функцију.

Циљ истраживања. На основу дефинисаног предмета истраживања, овај рад има циљ да утврди да ли се способности и поступања директора описана у стандардима и индикаторима компетенција наводе као реализоване активности директора у извештајима о раду.

Задаци истраживања. У непосредној и функционалној вези са карактером и смером овако дефинисаног циља јесу следећи задаци истраживања: 1) утврдити да ли су сви стандарди и индикатори компетенција директора описани у извештајима о раду директора; 2) испитати да ли коришћење стандарда компетенција олакшава директорима израду извештаја о раду; 3) утврдити који стандард компетенција је директорима било најлакше, а који најтеже да опишу; 4) утврдити може ли се из извештаја о раду директора заснованог на стандардима и индикаторима компетенција закључити да директор поседује одређене компетенције; 5) утврдити да ли извештаји о раду засновани на стандардима и индикаторима компетенција користе директорима за вредновање сопственог напредовања; 6) испитати сугестије и предлоге директора који би допринели усавршавању станадарда компетенција.

Методе и технике истраживања. У процесу прикупљања података и обезбеђивања доказа о описаности стандарда компетенција директора у извештајима о раду коришћена је техника анализирања документације и техника анкетирања. Чек-листу су чинили индикатори који ближе описују стандарде. Уз помоћ чек-листе анализирана је описаност индикатора и стандарда компетенција директора.

Питања у упитнику имају две категорије одговора – да и не. Нека питања имају слободне одговоре. Упитник је коришћен за анкетирање директора школа чији су извештаји изабрани као узорак истраживања.

Упитник нам је послужио да прикупимо податке о томе да ли су директорима стандарди компетенција олакшали израду извештаја о раду, као и који стандард је било најлакше, а који најтеже описати. Затим смо сазнали да ли су извештаје о раду користили за вредновање сопственог рада, а добили смо сугестије и предлоге који могу допринети усавршавању стандарда компетенција директора.

Узорак истраживања. Школска управа Ваљево има укупно 102 основне и средње школе. У Колубарском управном округу је 28 основних школа и 11 средњих школа, а у Мачванском управном округу је 45 основних школа и 18 средњих школа. За потребе овог истраживања узорак је чинило 12 извештаја о раду директора школа из Ваљева, Шапца и Лознице. Истраживањем су обухваћени извештаји о раду директора: ОШ „Прва основна школа”, Ваљево; ОШ „Јанко Веселиновић”, Шабац; ОШ „Јован Цвијић”, Лозница; ОШ „Стеван Филиповић”, Дивци; ОШ „Доситеј Обра-

довић”, Клупци; ОШ „Доситеј Обрадовић”, Волујац; Техничка школа, Ваљево; Техничка школа, Лозница; Техничка школа, Шабац; Гимназија „Вук Караџић”, Лозница; Ваљевска гимназија и Шабачка гимназија. Овакав избор је извршен јер су узете у обзир сличности и могуће специфичности извештаја о раду директора различитих типова школа: основних са градског и са сеоског подручја, основних и средњих школа, средњих стручних школа и гимназија.

Битан критеријум за избор узорака извештаја о раду директора била је и оцена нивоа квалитета које су школе добиле у спољашњем вредновању. Биране су школе код којих је спољашњим вредновањем утврђен ниво квалитета 4 или 3, у којима у шестој области под називом Организација, руковођење и обезбеђивање квалитета стандарди су процењени са најмање три нивоа 4 и ниједним нивоом 2 или 1. Значи, изабрани су извештаји о раду директора школа код којих је утврђено да доминирају јаке стране, а евентуални ситни недостаци не утичу на квалитет рада школе, као и извештаји о раду директора школа код којих је утврђено да има више јаких него слабих страна, али постојеће слабости умањују укупан квалитет рада школе и пожељно их је уклонити.

Значајно је нагласити и чињеницу да су бирани извештаји о раду директора који су чланови Радне подгрупе за праћење ангажовања запослених у школској 2017/2018. години. Разлог је што они имају посебну врсту искуства у вези са планирањем, селекцијом и пријемом запослених, као и искуства у вези са сарадњом са репрезентативним синдикатима на нивоу Школске управе Ваљево.

Поступак истраживања. Полазећи од Правилника о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, истраживање је спроведено у оквиру шест области рада. То су: руковођење васпитно-образовним процесом у школи; планирање, организовање и контрола рада установе; праћење и унапређивање рада запослених; развој сарадње са родитељима/старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом; финансијско и административно управљање радом установе; обезбеђивање законитости рада установе.

Свака наведена област рада директора садржи стандарде са кратким описима и индикаторима који прецизније дефинишу компетенцију. Анализом извештаја утврђивали смо да ли су активности, способности и понашања директора наведена у индикаторима и стандардима компетенција описана и поткрепљена чињеницама у извештајима о раду, како бисмо могли да закључимо да ли директори располажу одређеном компетенцијом. Затим је извршено конструисање упитника који одговара нашим потребама. Инструмент је умножен у 12 примерака и подељен је директорима

школа чије извештаје о раду смо анализирали. Добијени подаци су обрађени и интерпретирани према питањима из упитника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати прикупљени анализом извештаја о раду подвргнути су дескриптивној статистичкој анализи на основу постављених задатака. Битно је напоменути да је укупан узорак чинило 12 извештаја о раду директора за период од 1. септембра 2017. године до 31. јануара 2018. године.

Табела 1. *Описаност стандарда компетенција у извештајима о раду*

Стандард	Описан		Није описан	
	f	%	f	%
1.2.1.	12	100,00%	–	–
1.2.2.	6	50,00%	6	50,00%
1.2.3.	12	100,00%	–	–
1.2.4.	12	100,00%	–	–
1.2.5.	8	66,67%	4	33,33%
2.1.	12	100,00%	–	–
2.2.	12	100,00%	–	–
2.3.	12	100,00%	–	–
2.4.	3	25,00%	9	75,00%
2.5.	7	58,33%	5	41,67%
3.1.	8	66,67%	4	33,33%
3.2.	12	100,00%	–	–
3.3.	12	100,00%	–	–
3.4.	12	100,00%	–	–
4.1.	12	100,00%	–	–
4.2.	10	83,33%	2	16,67%
4.3.	12	100,00%	–	–
4.4.	12	100,00%	–	–
5.1.	12	100,00%	–	–
5.2.	9	75,00%	3	25,00%
5.3.	12	100,00%	–	–
6.1.	12	100,00%	–	–
6.2.	7	58,33%	5	41,67%
6.3.	6	50,00%	6	50,00%

Табела 1 приказује резултате анализе описаности стандарда компетенција у извештајима о раду директора.

I област: Руковођење васпитно-образовним процесом у школи

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 1.2.1. *Развој културе учења*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: упознавање наставног особља са важећим законима и правилницима на основу којих се приступило планирању свих облика образовно-васпитног рада; тимско стварање планова рада наставног особља и реализација наставе у складу са образовним и другим потребама ученика; стручно усавршавање директора похађањем семинара у вези са руковођењем и маркетингом у школи; организовање семинара за наставнике и стручне сараднике у вези са различитим врстама учења и поучавања, савременим методама наставе, стручним темама из различитих наставних области, а као посебно значајни истичу се семинари у вези са безбедношћу ученика и сарадњом са родитељима; активно учествовање ученика из ученичког парламента у раду стручних актива и тимова; благовремено и скоро увек позитивно одговарање на захтеве и молбе ученичког парламента; укључивање ученика у циљу проширивања знања у трибине, предавања и скупове које организује локална самоуправа; подстицање сарадње и размене искустава са другим школама.

У шест извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 1.2.2. *Стварање здравих и безбедних услова за учење и развој ученика*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: упознавање свих учесника образовно-васпитног процеса са правилима понашања у школи, међународним конвенцијама, људским правима и правима деце; истицање права и обавеза ученика у свакој учионици; превентивни рад Тима за заштиту ученика од насиља, злостављања и занемаривања и реаговање на сваку врсту насиља; наглашавање улога школског полицајца и оспособљеног лица за безбедност на раду и противпожарну заштиту; одржавање предавања на тему здравља, инсистирање на одржавању хигијене у школи и постепено подизање хигијенских стандарда.

Осталих шест извештаја у оквиру стандарда 1.2.2. не садрже описане индикаторе којима се показује да директор обезбеђује да се у раду поштују међународне конвенције и уговори о људским правима и правима деце, као и да школа буде здрава средина са високим хигијенским стандардима.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 1.2.3. *Развој и осигурање*

квалитета наставног и васпитног процеса у школи. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: коришћење стратегија, закона и подзаконских аката о развоју образовања и васпитања; усклађивање Програма рада школе, Извештаја о раду и свих правилника са стратешким документима; напор директора да се обезбеди савремена опрема и адекватни услови за рад, уз проблем веома скупих ужестручних усавршавања из предмета који би захтевали савремене технологије; истицање изузетно квалитетних огледних часова наставника, уз размену примера добре праксе међу колегама; присуство директора угледним часовима и часовима редовне и изборне наставе, анализирање и унапређивање сопственог знања, али и знања колега кроз примерене сугестије; стављање тежишта размене искустава са стручним сарадницима и наставницима на подстицање креативности ученика, стицање функционалних знања, развој социјалних вештина и здравих стилова живота ученика; анимирање ученика да своју креативност искажу у уређењу учионица, ученичког клуба и школског дворишта; подстицање активног рекреирања ученика; свакодневно вредновање сопственог рада кроз праћење и евидентирање послова којима се директор бави у односу на постављен план; обављање вредновања рада наставника и стручних сарадника кроз процес непосредног увида у рад у настави, а наставног процеса и исхода учења кроз редовне анализе, и то посебно на крају класификационог периода.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 1.2.4. *Обезбеђење инклузивног приступа у образовно-васпитном процесу*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: организовање радионица за наставнике на тему дечјег и адолесцентског развоја, а за ученике на тему уважавања различитости и промовисања толеранције; израда социјалне карте за сваког новодосељеног ученика; инсистирање на уважавању специфичности и посебности ученика и на индивидуализованом приступу наставника сваком ученику; неговање и унапређивање сарадње са породицама из којих долазе ученици ромске националности; израда, реализација и вредновање остварености индивидуалних образовних планови за ученике са сметњама у развоју; посвећивање пажње ученицима који су талентовани и који имају изузетне резултате кроз праћење часова додатне наставе, промовисање на одељењским и наставничким већима, похвале у свим ситуацијама када је примерено истаћи њихов рад и таленат.

У осам извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард *1.2.5. Праћење и подстицање постигнућа ученика.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: посвећивање посебне пажње раду са ученицима и њиховим резултатима; јавно похваљивање ученика који су

имали све петице и ученика који су остварили запажене резултате на школским такмичењима путем књиге обавештења; израда иницијалних тестова у складу са стандардима постигнућа, спровођење тестирања и анализа резултата у циљу прилагођавања тестова и побољшања постигнућа ученика; анализирање успеха ученика на крају тромесечја и полугодишта; праћење примене Правилника о оцењивању и вођења педагошке документације о постигнућима и напредовању ученика.

У оквиру стандарда 1.2.5. у четири извештаја о раду директора није описан индикатор којим се пружа информација о конкретним начинима на које директор подстиче наставнике да користе различите поступке вредновања и самовредновања који су у функцији даљег учења ученика.

II област: Планирање, организовање и контрола рада установе

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 2.1. *Планирање рада установе*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: иницирање, надзирање и обезбеђивање поштовања рокова израде планова рада; усмереност на израду и усвајање Годишњег плана рада, равномерна задужења запосленима, издавање стручног упутства и задужења запослених у стручним тимовима, успостављање функционисања тимова и праћење њихове међусобне сарадње; упућивање планова и других аката Школском одбору, као и упућивање Савету родитеља оних аката који су у њиховој надлежности.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 2.2. *Организација установе.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: израда Правилника о систематизацији са описом радних места; образовање стручних тела и тимова са јасним захтевима запосленима у вези са радним задацима; на предлог стручних већа израда решења о 40-часовној радној недељи са равномерним оптерећењем, јасним обавезама и радним задацима за сваког запосленог; провера разумевања задужења разговорима са свим запосленима, обиласком наставе, учешћем на стручним активима и свакодневном разменом искустава; присуство, вођење и координација рада наставничког већа, одељењских већа, стручних већа за области предмета, стручног актива за развојно планирање и за развој школског програма;учешће у раду и координација рада стручних тимова који су формирани у складу са Законом.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 2.3. *Контрола рада установе*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће

активности: редовна посета часовима, у сарадњи са стручним сарадницима, анализирање и разговор са наставницима у циљу побољшања квалитета наставе и учења; праћење менторског рада, активности приправника и спровођење поступка за испит за лиценцу; контрола поштовања јасних правила о присуствовању на Наставничком већу и састанцима тимова, о поступању на дежурству, приликом потребе одсуствовања с посла; праћење динамике и начина оцењивања у складу са Правилником о оцењивању; заједничка анализа остварених резултата и планирање мера које се предузимају за побољшање успеха; континуирана координација и контрола рада педагошко-психолошке службе, правно-техничке службе, рачуноводства, помоћно-техничког особља; извештавање Наставничког већа, Савета родитеља и Школског одбора о резултатима извршених анализа и активностима за унапређивање квалитета.

Само у три извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 2.4. *Управљање информационим системом установе*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: правовремено и тачно информисање запослених кроз седнице, личне контакте, писана обавештења послата електронском поштом сваком запосленом, обавештења на огласној табли, књигом саопштења, паноима, информацијама на сајту школе; информације од Школске управе и локалне самоуправе доступне су свим запосленим; уношење података у информациони систем „Доситеј”.

У девет извештаја о раду директора у оквиру стандарда 2.4. недостаје опис индикатора којим се пружа информација о начину на који директор обезбеђује услове за развој и функционисање информационог система за управљање (ИСУ): набавку потребне опреме и програма, организовање рада информационог система и његово коришћење у свакодневном раду установе у складу са законом. Недостаје и опис индикатора којим се показује да директор обезбеђује обуку запослених за рад са савременим информационо-комуникационим технологијама и подстиче их да их користе у раду установе и као подршку процесу учења/наставе.

У седам извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 2.5. *Управљање системом обезбеђења квалитета у установи*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: спровођење процеса самовредновања и утврђивање јаких страна и слабости које треба поправити да би се обезбедио квалитет рада установе; анализа постигнућа за претходну школску годину путем анализе документације, анализа успешности ученика на завршном испиту према резултатима добијеним од Завода за унапређење образовања и васпитања, примена савремених метода управљања ква-

литетом рада установе и изградња система управљања квалитетом у установи кроз стално стручно усавршавање запослених, правилну примену законских прописа, формирање тимова према компетенцијама и склоностима запослених, развијање идеја и реализацију развојних пројеката.

У пет извештаја о раду у оквиру стандарда 2.5. није описан индикатор који се односи на обезбеђивање изградње система управљања квалитетом у установи: израду процедуре управљања квалитетом и потребне документације, распоређивања задатака запосленима у процесу управљања квалитетом и старања да их они спроводе. Исто тако, није описан индикатор који се односи на обезбеђивање сарадње са тимовима који обављају спољашње вредновање рада установе и старање да се резултати тог вредновања користе за унапређење рада установе.

III област: Праћење рада запослених

У осам извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 3.1. *Планирање, селекција и пријем запослених*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: обезбеђивање потребног броја и одговарајуће структуре запослених у установи на почетку школске године; обављање пријема запослених у радни однос на основу Закона и Посебног колективног уговора којим је предвиђено преузимање тзв. технолошких вишкова и запослених са непуном нормом, наглашавање тешкоћа у благовременом предузимању неопходних мера за реализацију плана људских ресурса због примене Уредбе о забрани запошљавања.

У пет извештаја о раду у оквиру стандарда 3.1. није описан индикатор који се односи на обезбеђивање спровођења поступка пријема запослених у радни однос и индикатор који се односи на обезбеђивање услова за увођење приправника у посао и предузимање мера за њихово успешно прилагођавање радној средини.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 3.2. *Професионални развој запослених.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: подстицање наставника да на основу процене личних компетенција и извршеног самовредновања рада изврше одабир семинара на састанцима стручних већа; упознавање свих наставника на Наставничком већу са планом професионалног развоја и стручног усавршавања у складу са потребама и могућностима школе; представљање сазнања са стручног усавршавања, уз доступност материјала и литературе са семинара свим запосленима на седницама Наставничког већа или стручних већа; ажурирање школских досијеа о стручном усавршавању запослених.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 3.3. *Унапређивање међуљудских односа*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: лично залагање, посвећеност послу и стручно усавршавање директора као пример свим запосленима; пружање подршке и учешће у тимском раду, помоћ новозапосленима да се укључе у рад школе, мотивисање и јавне похвале на свим нивоима; непосредна сарадња и конструктивни разговори са запосленима, ученицима и родитељима о свим активностима и ситуацијама из рада школе; јасна подршка запосленима за примену иновација у раду; конкурисање за пројекте чијом реализацијом се пропагирају толеранција, мир, једнако право на образовање, интеркултурални дијалог и сарадња; инсистирање на заједничким дружењима на школским прославама, посетама установама културе, спортским манифестацијама и сарадњом ван установе у циљу размене идеја међу колегама и стварања боље атмосфере у колективу.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 3.4. *Вредновање резултата рада, мотивисање и награђивање запослених.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: праћење и вредновање реализације редовне, допунске, додатне и практичне наставе, ваннаставних активности и угледних часова у складу са планом праћења образовно-васпитног рада који је јаван, видно истакнут и подложан променама; мотивисање запослених кроз препознавање квалитета њиховог рада, истицање позитивних страна, похвале и награде за најуспешније колеге у складу са Правилником о награђивању, значај познавања материје о којој директор прича, нове идеје које предлаже, енергија и посвећеност коју у комуникацији са директором запослени види и осети.

IV област: Развој сарадње са родитељима/старатељима, органом управљања, репрезентативним синдикатом и широм заједницом

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 4.1. *Сарадња са родитељима*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: посвећивање пажње сарадњи са родитељима и њиховом активном укључивању у живот и рад школе; благовремено упознавање Савета родитеља са свим школским активностима; у складу са планом сарадње са родитељима, отварање врата учионица и омогућавање родитељима да присуствују настави и ваннаставним активностима, да буду сарадници и помоћ за област за коју су стручни; укључивање родитеља у хуманитарне акције, спортске активности, турнире, изложбе, заједничка школска друже-

ња; редовно извештавање родитеља о свим аспектима рада школе на Савету родитеља и родитељским састанцима, путем индивидуалних разговора и писменим обавештењима, са мишљењем наставника о активностима ученика у току класификационог периода; организовање тематских семинара за наставнике у вези са комуникацијом и сарадњом са родитељима; редовно одржавање састанака Савета родитеља у конструктивној атмосфери, достављање закључака и сарадња са Школским одбором, у чијем саставу су и представници родитеља.

У десет извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 4.2. *Сарадња са органом управљања и репрезентативним синдикатом у установи.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: припремање докумената и материјала, присуствовање састанцима и извештавање Школског одбора о свим активностима у школи између два састанка; обезбеђивање подршке Школског одбора за пројекте у којима школа учествује; активно учествовање у изради годишњег извештаја о реализацији васпитно-образовног програма и годишњег плана рада школе, који се, након презентовања на Наставничком већу, усвајају на седници Школског одбора; стварање потребних услова за несметан рад репрезентативног синдиката и присуство представника репрезентативног синдиката на састанцима Школског одбора.

У два извештаја о раду у оквиру стандарда 4.2. није описан индикатор који се односи на обезбеђивање израде годишњег извештаја о реализацији васпитно-образовног програма, школског програма и годишњег плана рада установе.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 4.3. *Сарадња са државном управом и локалном самоуправом.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: остваривање конструктивне сарадње са органима државне управе и локалне самоуправе кроз заједничке састанке или индивидуалну комуникацију; присуствовање састанцима које организује Школска управа и састанцима са представницима локалне самоуправе; утврђивање начина међусобне сарадње и решавања проблема на састанцима са Полицијском управом и Центром за социјални рад; остваривање и неговање добре сарадње са Центром за културу, Библиотеком, Водоводом, Топланом, Домом здравља, инспекцијским службама; потписивање уговора са привредним субјектима за реализацију практичне наставе ученика; уступање школског простора за промоције, семинаре и пословне партнере локалне самоуправе и за потребе локалних спортских клубова.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 4.4. *Сарадња са широм заједницом*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: стална промоција отворености установе за сарадњу; проналажење актуелних пројеката у које школа може да се укључи; успостављање сарадње са предузећима из непосредне и шире околине; сарадња и размена ученика са школама и средњошколским институтима из иностранства; размена искустава, идеја и примера добре праксе са колегама приликом стручних посета школама из региона и иностранства.

V област: Финансијско и административно управљање радом установе

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 5.1. *Управљање финансијским ресурсима.* Конкретне чињенице које су директори наводили у извештајима о раду су следеће: израда финансијског плана и плана јавних набавки; свакодневно праћење и управљање финансијским токовима прихода и расхода у оквиру одобрених апропријација; усклађивање буџета установе са надлежним органом локалне самоуправе.

У девет извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 5.2. *Управљање материјалним ресурсима.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: реализација годишњег плана набавке опреме и намештаја по приоритетима; извођење радова и поправки за време викенда, одмора или распуста, а само понекад за време наставе, када се процени да радови не угрожавају безбедност ученика и не ометају реализацију наставе; добра организација и договор са колегама око усмеравања нових набавки на извођење наставе у адекватним условима; сарадња са одељењем за друштвене делатности у оквиру локалне самоуправе ради обезбеђења материјалних ресурса; надзирање процеса планирања и реализације свих јавних набавки које школа спроводи у складу са законом.

У оквиру стандарда 5.2. у три извештаја о раду директора нису описани индикатори који показују да директор прати извођење радова у установи који се екстерно финансирају и да обезбеђује ефикасност извођења радова које установа самостално финансира.

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 5.3. *Управљање административним процесима*. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: ажурно вођење потребне документација, уз поштовање прописаних процедура; усклађивање Статута, Правилника о

раду и свих других аката са новим законима; редовно сређивање школске архиве са увођењем сваког документа у деловодну књигу; уношење у Извештај о раду свих сегмената промовисања школе – кроз школски сајт, електронске новине, штампане новине, годишњак, културне манифестације и разна такмичења; презентовање Извештаје о раду школе и директора на Наставничком већу и Школском одбору.

VI област: Обезбеђење законитости рада установе

У 12 извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 6.1. *Познавање разумевање и праћење релевантних процеса.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: праћење измена и руковођење школом у складу са законским актима; ослањање у раду школе на стратешке документе који се односе на правце развоја образовања у Републици Србији, а највише на Стратегију и Акциони план за спровођење Стратегије развоја образовања у Републици Србији до 2020. године; примена у свакодневној пракси Закона о основама система образовања и васпитања, Закона о основном образовању и васпитању, Закона о средњем образовању и васпитању, као и подзаконских аката у области образовања, радних односа, финансија и управног поступка.

У седам извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 6.2. *Израда општих аката и документације установе.* Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: усклађивање општих аката, Статута и Правилника, са новим законом, у сарадњи са секретаром школе; обезбеђивање законитости, јавности и доступности општих аката кроз штампане примерке аката који се налазе у наставничкој канцеларији, објављивањем на школском сајту, путем електронске поште, непосредним увидом у акте који се налазе код секретара школе; у складу са законом, обезбеђивање доступности општих аката и документације школе инспекцијским органима, Полицијској управи, судовима, локалној самоуправи и другим заинтересованим лицима.

У оквиру стандарада 6.2. у пет извештаја о раду директора није описан индикатор који се односи на активности на обезбеђивању услова да општи акти и документација установе буду законити, потпуни и јасни онима којима су намењени и индикатор који се односи на обезбеђивање услова да општи акти и документација установе буду доступни онима којима су намењени и другим заинтересованим лицима, у складу са законом.

У шест извештаја о раду директора описани су индикатори компетенција који ближе одређују и упућују на стандард 6.3. *Примена општих*

аката и документације установе. Директори су у извештајима о раду као кључне наводили следеће активности: обезбеђивање поштовања и примене прописа, општих аката и документације установе кроз преглед и анализу документације наставника и целокупне школске документације, два пута у току полугодишта; анализирање процеса унапређења рада установе на Педагошком колегијуму и Наставничком већу; покретање поступка дисциплинске одговорности запослених за непоштовање примене закона и правилника; израда акционог плана за унапређивање рада на основу утврђених пропуста у инспекцијском и стручно-педагошком надзору; израда Извештаја о реализацији тражених мера.

У оквиру стандарда 6.3. у шест извештаја о раду директора није описан индикатор који се односи на обезбеђивање поштовања прописа, општих аката установе и вођење установљене документације и индикатор који се односи на израду планова за унапређивање рада и извештаја који показују како су спроведене тражене мере након извршеног инспекцијског и стручно-педагошког надзора. У даљем току истраживања извршили смо анкетирање директора уз помоћ упитника са пет питања.

Табела 2. *Олакшана израда Извештаја о раду уз коришћење стандарда компетенција директора*

	Извештај о раду директора	
	f	%
Да	10	83,33%
Не	2	16,67%
Укупно	12	100,00%

Табела 2 показује да је већина директора (83,33%) одговорила да им коришћење стандарда компетенција олакшава израду Извештаја о раду. У мањој мери (16,67%) директори школа су одговорили да им стандарди компетенција не олакшавају писање Извештаја о раду.

Табела 3 садржи податке који се односе на стандард компетенција који је најлакше описати. Половина директора (50%) је одговорила да је најлакше описати стандард *2.1. Планирање рада установе*. Остали испитани директори су одговорили да им је најлакше описати: стандард *3.1. Планирање, селекција и пријем запослених* (8,33%); стандард *3.3. Унапређивање међуљудских односа* (8,33%); стандард *4.2. Сарадња са органом управљања и репрезентативним синдикатом у установи* (8,33%); стандард *4.4. Сарадња са широм заједницом* (8,33%); стандард *5.2. Управљање материјалним ресурсима* (8,33%) и *стандард 6.3. Примена општих аката и документације установе*.

Табела 3. *Стандард компетенција који је најлакше описати*

	Извештај о раду директора	
Стандард	f	%
2.1.	6	50,00%
3.1.	1	8,33%
3.3.	1	8,33%
4.2.	1	8,33%
4.4.	1	8,33%
5.2.	1	8,33%
6.3.	1	8,33%
Укупно	12	100,00%

Табела 4 приказује податке који се односе на стандард компетенција који је најтеже описати. Од укупног броја испитаних, 41,67% директора наводи да је најтеже описати стандард 1.2.1. *Развој културе учења*.

Табела 4. *Стандард компетенција који је најтеже описати*

	Извештај о раду директора	
Стандард	f	%
1.2.1.	5	41,67%
2.3.	1	8,33%
3.1.	1	8,33%
3.3.	2	16,67%
3.4.	1	8,33%
4.1.	1	8,33%
6.1.	1	8,33%
Укупно	12	100,00%

Остали испитани директори су одговорили да им је најтеже описати: стандард 2.3. *Контрола рада установе* (8,33%); стандард 3.1. *Планирање, селекција и пријем запослених* (8,33%); стандард 3.3. *Унапређивање међуљудских односа* (16,67%); стандард 3.4. *Вредновање резултата рада, мотивисање и награђивање запослених* (8,33%); стандард 4.1. *Сарадња са родитељима/старатељима* (8,33%) и стандард 6.1. *Познавање, разумевање и праћење релевантних прописа* (8,33%). Интересантно је да је 33,34% директора изабрало стандарде које је најтеже описати (3.1., 3.3. и 3.4.) а налазе се у оквиру III области рада: Праћење и унапређивање рада запослених.

Табела 5. *Коришћење Извештаја о раду за самовредновање*

	Извештај о раду директора	
	f	%
Да	9	75,00%
Не	3	25,00%
Укупно	12	100,00%

Табела 5 показује да је већина директора (75%) одговорила да извештаје о раду користе за вредновање сопственог рада. У мањој мери (25%) директори школа су одговорили да извештаје о раду не користе за самовредновање.

На пето питање, које се односи на сугестије и предлоге који би допринели усавршавању стандарда компетенција директора, добијени су следећи одговори: 1) с обзиром на то да је тешко проценити оствареност стандарда, потребно је развити механизам прецизне процене; 2) неопходни су конкретнији описи стандарда; 3) потребно је усагласити стандарде и индикаторе из области Организација рада установе и руковођење из Правилника о стандардима квалитета рада установа и стандарде и индикаторе из Правилника о стандардима компетенција директора; 4) неки стандарди у оквиру исте области или различитих области рада се „преклапају". (На пример, слично се доказује постојање присуства индикатора у оквиру стандарда 1.2.3. *Развој и осигурање квалитета наставног и васпитног процеса у школи* и стандарда 1.2.5. *Праћење и подстицање постигнућа ученика*); 5) укрупњавањем индикатора, па и стандарда компетенција директора постигао би се исти квалитет у извештавању о раду; 6) потребно је више индикатора у вези са инклузивном културом школе; 7) треба додати стандарде за усавршавање директора у својој ужој (матичној) струци.

*

Извештај о раду директора је својеврсно педагошко периодично или годишње „свођење рачуна" директора школе. Истраживање смо спровели да бисмо утврдили да ли су способности и поступања директора наведена у стандардима и индикаторима компетенција описана у извештајима о раду тако да би се могло поуздано закључити да директори располажу одређеним компетенцијама.

Први задатак истраживања јесте да утврдимо да ли су сви стандарди и сви индикатори компетенција описани у извештајима о раду директора. Резултати показују да су у свим извештајима о раду описани стандарди: 1.2.1. *Развој културе учења*; 1.2.3. *Развој и осигурање квалитета настав-*

ног и васпитног процеса у школи; 1.2.4. *Обезбеђење инклузивног приступа у образовно-васпитном процесу*; 2.1. *Планирање рада установе*; 2.2. *Организација установе*; 2.3. *Контрола рада установе*; 3.2. *Професионални развој запослених*; 3.3. *Унапређивање међуљудских односа*; 3.4. *Вредновање резултата рада, мотивисање и награђивање запослених*; 4.1. *Сарадња са родитељима*; 4.3 *Сарадња са државном управом и локалном самоуправом*; 4.4. *Сарадња са широм заједницом*; 5.1. *Управљање финансијским ресурсима*; 5.3. *Управљање административним процесима* и 6.1. *Познавање, разумевање и праћење релевантних процеса*.

Када говоримо о стандардима који нису описани, у шест извештаја о раду директора у оквиру стандарда 1.2.2. *Стварање здравих и безбедних услова за учење и развој ученика* нису описани индикатори којима се показује да директор обезбеђује да се у раду поштују међународне конвенције и уговори о људским правима и правима деце и да обезбеђује да школа буде здрава средина са високим хигијенским стандардима. У четири извештаја о раду директора у оквиру стандарда 1.2.5. *Праћење и подстицање постигнућа ученика* није описан индикатор којим се пружа информација о начинима на које директор подстиче наставнике да користе различите поступке вредновања и самовредновања који су у функцији даљег учења ученика. У девет извештаја о раду директора у оквиру стандарда 2.4. *Управљање информационим системом установе* нису описани индикатори којима се показује да директор обезбеђује услове за развој и функционисање информационог система за управљање (ИСУ) и да обезбеђује обуку запослених за рад са савременим информационо-комуникационим технологијама и подстиче их да их користе у раду установе и као подршку процесу учења/наставе. У пет извештаја о раду у оквиру стандарда 2.5. *Управљање системом обезбеђења квалитета у установи* није описан индикатор који се односи на обезбеђивање изградње система управљања квалитетом у установи и индикатор који се односи на обезбеђивање сарадње са тимовима који обављају спољашње вредновање рада установе и старање да се резултати тог вредновања користе за унапређење рада установе. У четири извештаја о раду директора у оквиру стандарда 3.1. *Планирање, селекција и пријем запослених* није описан индикатор који се односи на обезбеђивање спровођења поступка пријема запослених у радни однос и индикатор који се односи на обезбеђивање услова за увођење приправника у посао и предузимање мера за њихово успешно прилагођавање радној средини. У два извештаја о раду у оквиру стандарда 4.2. *Сарадња са органом управљања* није описан индикатор који се односи на обезбеђивање израде годишњег извештаја о реализацији васпитно-образовног програма, школског програма и годишњег плана рада установе. У оквиру стандарда 5.2. *Управљање материјалним ресурсима*, у три извештаја о раду нису описани индикатори

који показују да директор прати извођење радова у установи који се екстерно финансирају и да обезбеђује ефикасност извођења радова које установа самостално финансира. У оквиру стандарда 6.2. *Израда општих аката и документације школе* у пет извештаја о раду није описан индикатор који се односи на активности на обезбеђивању услова да општи акти и документација установе буду законити, потпуни и јасни онима који су намењени и индикатор који се односи на обезбеђивање услова да општи акти и документација установе буду доступни онима који су намењени и другим заинтересованим лицима, у складу са законом. У оквиру стандарада 6.3. *Примена општих аката и документације установе* у шест извештаја о раду није описан индикатор који се односи на обезбеђивање поштовања прописа, општих аката установе и вођење установљене документације и индикатор који се односи на израду планова за унапређивање рада и извештаја који показују како су спроведене тражене мере након извршеног инспекцијског и стручно-педагошког надзора.

Други задатак који смо поставили јесте да утврдимо да ли коришћење стандарда компетенција олакшава директорима писање извештаја о раду. Према резултатима истраживања, значајна већина директора (83,33%) сматра да лакше пишу извештаје о раду уз помоћ стандарда компетенција. Разлози за супротно мишљење 16,67% директора могу се тражити у обимности послова које директор треба да опише у Извештају о раду кроз 24 стандарда и 101 индикатор компетенција. Осим тога, треба узети у обзир претходне навике појединих директора да користе личну перцепцију значаја и приоритета обављања послова, а самим тим и описивања појединих активности кроз фаворизовање неких врста послова и запостављање активности за које не мисле да су битне. Не треба заборавити ни устаљен обичај неких директора да извештаје о раду пишу без јасних смерница и објективних показатеља компетенција.

Трећи задатак истраживања односи се на стандарде које је најлакше и најтеже описати. На основу одговора из упитника може се закључити да је директорима најлакше описати стандард 2.1. *Планирање рада установе*, а најтеже стандард 1.2.1. *Развој културе учења.* С друге стране, резултати анализе показују да су у стандардима 2.1. и 1.2.1. у свих 12 извештаја о раду директора у довољној мери описани индикатори који ближе одређују и упућују на наведене стандарде. На основу тих чињеница стиче се утисак да је код директора присутан субјективни доживљај тежине описа одређених стандарда и да је он повезан са знањима, способностима и искуствима директора. У прилог овој тврдњи може се додати и чињеница да је анализом извештаја утврђено да је само 25% директора у довољној мери описало стандард 2.4. *Управљање информационим системом установе*. Разлози за то могу бити бројни, од евентуалног отпора и недовољног познавања

савремених информационих технологија, до непридавања значаја опису индикатора који упућују на тај стандард. Супротно тим подацима, анализом одговора из упитника утврђено је да ниједан директор није навео стандард 2.4. као стандард који је тешко описати. Занимљива је и чињеница да је половина анкетираних директора као најлакши означила стандард 2.1. са три индикатора, а 41,67% директора као најтежи означили су стандард 1.2.1. са шест индикатора. Није искључено да се код једног дела директора јавља субјективни осећај тежине описа стандарда што постоји већи број индикатора који описују тај стандард.

Четврти задатак који смо поставили јесте да утврдимо да ли се из Извештаја о раду може поуздано закључити да директор поседује одређене компетенције. Анализом свих извештаја о раду утврђени су описани и неописани стандарди и индикатори компетенција на основу којих се може тврдити да директор поседује или не поседује одређену компетенцију. При томе смо свесни чињенице да су извештаји о раду директора међу релевантнијим доказима да директори поседују одређене компетенције. Да би се поуздано могло тврдити да директор поседује одређена знања, способности, вештине и систем вредности који су основа за успешно обављање посла директора школе, неопходно је обезбедити, из више извора, и друге доказе о раду и понашању директора кроз употребу различитих техника и инструмената за прикупљање података о активностима и поступањима директора.

Пети задатак истраживања јесте да испитамо мишљење директора да ли им извештаји о раду засновани на стандардима и индикаторима компетенција користе за вредновање сопственог напредовања. Према резултатима истраживања, девет од 12 испитаних директора изјавило је да извештаје о раду користе за самовредновање. Али, анализа извештаја из узорка истраживања показала је да су само два директора у извештајима о раду извршила вредновање сопственог рада преко области, стандарда и индикатора компетенција директора. Остали нису приложили доказ о спроведеном самовредновању. Ови резултати нас наводе на закључак да су директори свесни значаја спровођења самовредновања у циљу унапређивања квалитета сопственог рада. Ипак, не знамо да ли они заиста вреднују свој рад или се остаје на нивоу тврдње о потреби самовредновања.

Шести задатак нашег истраживања се односио на сугестије и предлоге који би допринели усавршавању стандарда компетенција. Одговори директора су се кретали од предлога за развијање механизма прецизне процене остварености стандарда, преко конкретнијег описа стандарда, усаглашавање стандарда и индикатора из различитих правилника, укрупњавања и избегавања преклапања индикатора и стандарда, до предлога за додавање

индикатора о инклузивној култури и стандарда за усавршавање директора у ужој струци.

ЗАКЉУЧАК

Извештај о раду директора уз коришћење стандарда компетенција најбоље показује зрелост и способност директора да критички анализира све остварене резултате и сопствену визију задатака које треба реализовати да би се стање унапредило. „Основна истина која вреди у планирању јесте да, уколико не знате куда идете, нећете тамо ни стићи" (Heler, 2009). Стандарди компетенција директора су путоказ ка одредишту, тј. активностима које треба реализовати да би се остварио постављен циљ – организационо добро осмишљен, стручан, успешан и квалитетан рад.

Када су сви стандарди и индикатори компетенција описани у извештајима о раду директора, може се закључити да директори поседују потребна знања, способности, вештине и систем вредности који су основа за успешно обављање послова и задатака у школама. „Сви воле да раде у оквиру смерница, зато што поседовање неке извесности даје људима поуздање да преузму ризике у другим подручјима" (Грин, 2013). Ако користе стандарде компетенција, директори имају јасну оријентацију како да опишу спроведене активности и послове да би Извештај био свеобухватан и квалитетан. У односу на ранији начин писања Извештаја о раду, на основу личног нахођења директора, употреба стандарда компетенција представља измену парадигме кроз прецизне описе активности и понашања директора. Искуства већине директора показују да се јасније разуме усмереност школе ка потребама ученика после писања Извештаја о раду на основу стандарда компетенција. Наше уверење је да испуњавање стандарда компетенција даје директорима потврду стручности и оспособљености за обављање посла директора и свежу енергију за нове радне изазове.

Овај рад треба да представља тек почетно разматрање о коришћењу стандарда компетенција при писању Извештаја о раду директора. Резултати овог истраживања треба да пруже подршку директорима школа како одређена искуства могу употребити као помоћ у писању Извештаја о раду. Закључци могу бити од користи и Министарству просвете како да се усаврше стандарди и индикатори компетенција. Просветним саветницима могу бити од користи у процесу спољашњег вредновања квалитета рада установе и директора, као и истраживачима образовне праксе који се баве местом и улогом директора школе.

Литература

Антић, С. и Пешикан, А. (2016) *Говорите ли активно учење*? *Речник наставе оријентисане на учење.* Београд: Образовни форум.

Грин, Ф. (2013). *Директор у 21. веку – бити успешан предводник школе*. Београд: Едука.

Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, 88, 2017.

Правилник о Стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, 38, 2013.

Рајовић, В. и Радуловић, Л. (2007). Како наставници опажају своје иницијално образовање: на који начин су стицали знања и развијали компетенције. *Настава и васпитање*, 51 (4), 413–434.

Станичић, С. (2011). *Менаџмент у образовању*. Горњи Милановац: Центар за маркетинг у образовању.

Heler, R. (2009). *Priručnik za menadžere.* Beograd: Profil.

Zorica Ž. Jocić
School Administration Valjevo

SCHOOL HEADMASTER'S PERFORMANCE REPORT OBSERVED THROUGH THE PRISM OF HEADMASTER'S COMPETENCIES STANDARDS

Summary

One of the most important duties of a school headmaster is writing a performance report at least twice a year. To successfully complete this activity, headmasters should have guidelines in the form of expectations and principles for describing headmaster's tasks executed within a certain period. Standards and indicators of headmaster's competencies are precisely the kind of guidance and navigation headmasters need to write a performance report. Implementation of the standards improves the performance, and the basic purpose of the headmaster's performance report is to improve management quality in their schools. The paper examines the importance of using competency standards and indicators in writing the headmaster's performance report. The research sample comprised performance reports of 6 primary school headmasters, 3 reports of gymnasium headmasters and 3 reports written by headmasters of secondary vocational schools in Valjevo School Administration. Research results show that using the competencies and standards

simplify performance report writing for headmasters, and that headmasters experience the complexity of describing certain standards, related to their prior knowledge, abilities and experiences, in a subjective manner. We can determine, based on the descriptions of competency standards and indicators, and based on evidence from other sources, whether a headmaster possesses certain competencies in the form of knowledge, abilities and value systems that are necessary for successful management of a school.

Keywords: *headmaster's performance report, headmaster's jurisdiction, standards and indicators of headmaster's competencies.*

Zorica Ž. Jocić
Schulverwaltung Valjevo

BERICHT ÜBER DIE TÄTIGKEIT DER SCHULLEITER DURCH STANDARDKOMPETENZEN

Zusammenfassung

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleiter ist es, mindestens zweimal im Jahr einen Arbeitsbericht zu schreiben. Für diese Aktivität ist es sehr wichtig, dass es Richtlinien in Form von Erwartungen und Prinzipien gibt, die bei der Beschreibung der von den Schulleitern ausgeführten Aufgaben für eine bestimmte Zeitperiode verwendet werden. Standardkompetenzen sind eine Art der Richtlinie bei der Erstellung des Arbeitsberichtes. Die Verwendung der Standardkompetenzen verbessert die Arbeit, und der Hauptzweck eines Arbeitsberichtes ist gerade, die Qualität des Managements zu verbessern. In diesem Artikel hat die Autorin untersucht, wie wichtig ist es, Standardkompetenzenindikatoren bei der Erstellung des Arbeitsberichtes zu verwenden. Für die Forschung wurden Arbeitsberichte aus 6 Grundschulen, 3 Gymnasien und 3 Berufsschulen vom Bereich der Schulverwaltung Valjevo genommen. Die Ergebnisse der Untersuchung haben gezeigt, dass die Standardkompetenzenindikatoren den Schulleitern es erleichtern, die Arbeitsberichte zu verfassen und dass die Schulleiter eine subjektive Erfahrung der Standardkompetenzen haben, was damit zu tun hat, wie ihre frühere Kentnisse, Kompetenzen und Erfahrungen sind. Es wurde festgestellt, dass aufgrund der Standardkompetenzenindikatoren in den Arbeitsberichten und der Beweise aus anderen Quellen geschlossen sein kann, ob die Schulleiter Kenntnisse, Fähigkeiten und Wertesysteme besitzen, um erfolgreich eine Schule zu leiten.

Schlüsselwörter: *Arbeitsbericht*, *Arbeitsbereiche der Schulleiter*, *Standardkompetenzenindikatoren*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.314.6
371.3::821.163.41
371.3::811.163.41
Стручни чланак • 69–88
Примљен: 4.3.2018
Прихваћен: 24.3.2018.

Данијела Ђ. Ковачевић Микић
Школска управа Чачак

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА КАО СТРАТЕГИЈА УЧЕЊА У ОКВИРУ ПРЕДМЕТА СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

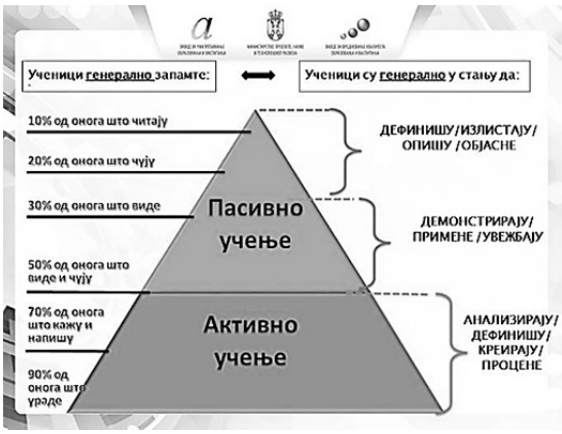
Резиме: У раду се објашњавају два примера пројектне наставе као стратегије учења која се могу уградити у постојеће наставне планове и програме за предмет Српски језик и књижевност и пре најављених законских измена. Пројектна настава омогућава развијање и предметних (општих и специфичних) и међупредметних компетенција ученика (нарочито оспособљавање ученика за самостално, целоживотно учење, као и рад у тиму и неговање сарадничких односа), а веома је погодна за развијање формативног оцењивања у функцији даљег напредовања и учења, вршњачког вредновања и самовредновања ученика. Уз указивање на кључне одлике пројектне наставе и разлике између појмова *пројекат* и *пројектна настава*, у раду се објашњавају два могућа модела – први за пети разред основне школе и други за први разред средње школе – полазећи од претпоставке да је реч о првом увођењу оваквог дидактичко-методичког приступа у наставни процес. Рад почива на наставној пракси аутора и фокус му није на теоријским сазнањима већ на размени примера из педагошке праксе. Исходовно оријентисана настава подразумева компетентног наставника који програмира наставу тако што уважава различите когнитивне нивое и стилове учења. У раду се дају и примери диференцираних задатака на три нивоа, помоћу Блумове таксономије. Иако у светским образовним системима присутна више од сто година, пројектна настава није често заступљена у нашим школама (чешће је примењују учитељи, а од школске 2018/2019. године биће уведен и нови истоимени предмет). Стога се пројектна настава препоручује и као стручно усавршавање наставника, у смислу развијања компетенција за наставу и учење, и као унапређивање квалитета рада установа, у домену осавремењивања наставне праксе (у областима „Школски про-

грам и годишњи план рада” и „Настава и учење”, према прописаним Стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа).[1]

Кључне речи: *пројектна настава*, *стратегија учења*, *компетенције*, *диференцирана настава*, *формативно вредновање*, *два модела*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП НАСТАВНОЈ ПРАКСИ

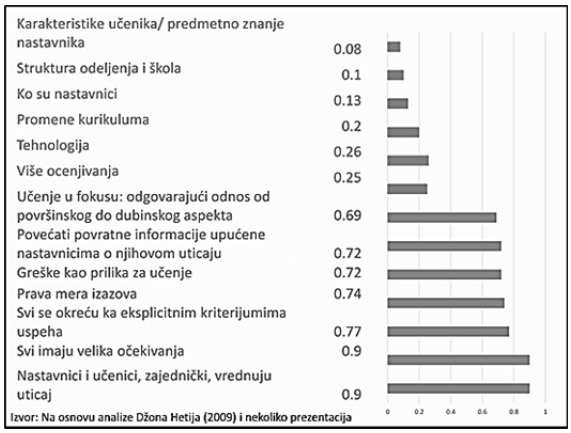
Савремено доба од наставника не тражи више само „испоручивање знања” (нити од ученика репродукцију градива), будући да су ученицима у сваком тренутку доступни различити извори знања, већ пре свега оспособљавање ученика за самостално учење, за самосталну селекцију битних (релевантних) информација од небитних података и њихову обраду. Истраживања показују да ученици који су на часу пасивни, тј. само слушају шта наставник говори или гледају шта наставник демонстрира или илуструје, могу да запамте око 50% наставног садржаја, док ученици који су укључени у рад могу да науче око 70% ако сами записују, и чак 90% ако сами учествују у раду.



Шема 1. *Пројектна настава* (*из презентације коришћене на обуци наставника за увођење новог предмета Техника и технологија*, *на којој је аутор текста био један од реализатора*)[2] *ЗВКОВ, ЗУОВ, МПНТР*

[1] Рад је презентован на радионици у оквиру Републичког зимског семинара на Филолошком факултету у Београду, у фебруару 2018. године.

Новија истраживања фактора који утичу на постигнућа ученика потврђују да она не зависе толико од компетенција наставника или образовних могућности ученика колико од непрекидне активности ученика (и самосталне и у интеракцији са другим вршњацима). Важно је стално сагледавање успешности (и самовредновање и вршњачко вредновање и вредновање које предузима наставник у сарадњи са ученицима), тј. анализа и осмишљавање активности које воде ка даљем напредовању сваког ученика (индивидуално постављени циљеви учења и задаци примерени уобличеним циљевима и очекиваним исходима). Истражујући преко 800 метаанализа у вези са постигнућима ученика („Видљиво учење")[3], Џон Хети је дошао до закључка да на учење не утичу толико компетенције наставника, односно структура одељења и организација рада у школи, колико друге две компоненте: да сви имају висока очекивања (подстицајно окружење) и да ученици и наставници заједнички анализирају и вреднују утицај појединих активности на напредовање ученика.

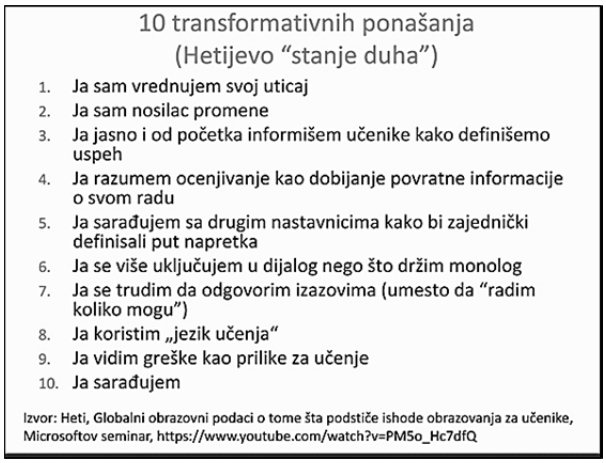


Шема 2. *Летиција Антонович* (*Laetitia Antonowicz*), *Конференција* „*Share*"

[2] Током октобра и новембра 2017. године, ЗВКОВ, ЗУОВ и МПНТР реализовали су обуке за наставнике у вези са увођењем новог предмета Техника и технологија. На тој обуци је коришћена презентација која може да буде путоказ свим наставницима који желе да осавремене своју педагошку праксу применом пројектне наставе као својеврсне стратегије учења. Презентација *Пројектна настава* може се преузети са адресе: https://www.youtube.com/watch?v=svvrq83a-xM

[3] John Hattie, 2009, Routledge / На основу презентације чији је аутор Летиција Антонович (Laetitia Antonowicz), регионални консултант Уницефа, на Конференцији о пројекту „Share", Београд, 29. 1. 2018. године.

Када се у обзир узму постигнућа ученика у Републици Србији (и на националном нивоу и на међународним испитивањима), наведени закључци делују врло уверљиво, будући да су међу најслабије вреднованим аспектима нашег образовно-васпитног система током првог круга спољашњег вредновања управо недовољно развијена индивидуализација и диференцирање наставе, као и примена формативног вредновања у функцији даљег напредовања ученика и коришћење различитих поступака за мотивисање ученика. Због свега наведеног, јасно је да је пред наставницима велики професионални изазов промене образовне парадигме. Тек приступом који подразумева стално сагледавање ефеката и ефикасности сопствене педагошке праксе, уз континуирано стручно усавршавање наставника и иновирање и начина и простора и средстава рада у односу на специфичности окружења и образовно-васпитне потребе сваког ученика, можемо очекивати и боља постигнућа ученика на свим нивоима образовања. Ту промену Летиција Антонович објашњава Хетијевим појмом „стање духа”:



Шема 3. *Летиција Антонович*, *Хетијево „стање духа*”

Пројектна настава као интегрисан приступ и комплексна стратегија учења лако може да унапреди наставу и учење управо у оним показатељима које не виђамо често у нашим учионицама. У пројектној настави активни су сви ученици, а битно се мењају и активности и улоге ученика и наставника[4]. Да би сваки ученик могао самостално да учи и развија се, нео-

[4] Онима који се први пут срећу са пројектном наставом и њеним дидактичким смерницама препоручује се рад *Иновативни модели наставе* Весне Ђорђевић, објављен у часопису *Образовна технологија*, Београд, 4, 2007.

пходно је да наставник добро осмисли и планира активности које би омогућиле да се процес учења догађа баш на часу (а не одложено, код куће или на приватним часовима). Наведено захтева додатно време за програмирање и планирање рада, те је препорука да се код наставника који први пут уводе пројектну наставу у своју праксу она повеже и са стручним усавршавањем наставника у установи.[5] Такође, представљање завршних ученичких пројеката, уколико се обезбеди гостовање писаца чија су дела била предмет проучавања, може да послужи и као доказ да наставник иницира и учествује у подизању квалитета педагошке праксе, према *Правилнику о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника:*

А 7) Организовање предавања, трибина, смотри, књижевних сусрета, академија или изложби радова у школи;

Б 8) Организовање предавања, трибина, смотри, књижевних сусрета, академија или изложби радова на нивоу општине, града, односно Републике.

Пројектна настава није нов наставни приступ. Настала је као одговор на вербализам пре више од сто година, а њен зачетник је амерички филозоф и педагог Џон Дјуи, који је сматрао да знање само по себи није довољно већ да вреди само ако се може употребити као инструмент за практичну примену у животу.[6]

Основне дидактичке смернице пројектне наставе су врло прегледно и јасно дефинисане у приручнику „Пројектна настава. Приједлози за примјену"[7] (Савезно министарства за образовање, науку и културу Аустрије и Културконтакт, превод: K-education, Пројектни уред, Сарајево, 2002. године):

– „Разликовање по индивидуалним могућностима, захтјевима и потребама ученика унутар њихове групе;

– Усвајање спознаја и разјашњавање контекста и структура помоћу примјера (екземпларно учење);

---

[5] Два могућа модела за развијање пројектне наставе у оквиру предмета Српски језик и књижевност, образложена у овом раду, доводе и до представљања завршних пројеката (у школи или у граду), а то су или књижевни сусрети или тумачења књижевних дела, односно промоције часописа за децу, тако да се представљање завршних пројеката може уградити и у програм културних активности школе и/или сарадње са локалном заједницом.

[6] Цитирано према: Пројектна настава, Младен Вилотијевић и Нада Вилотијевић, веб-документ доступан на линковима: http://www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROJEKTNA_NASTAVA_za_CD_.pdf или http://www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2017/12/PROJEKTNA-NASTAVA.pdf

[7] Homepage pdf: www.bmbwk.gv.at област образовање – настава и школа

– Посредовање способности самосталног учења и самосталне употребе знања (Научити (како) учити, научити (како) употријебити, научити (како) посредовати);

– Повезивање теоретско-појмовног учења и учења путем конкретног дјеловања и експериментирања.”

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА У ПРЕДМЕТУ СРПСКИ ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

У овом раду се налазе два предлога:

1. *Пет писаца из мог завичаја* (увод у теорију књижевности на примерима савремених песника из завичаја, уз вежбање културе изражавања) – прилагођено првом разреду средње школе;

2. *Промоција часописа за децу* (савладавање граматичких садржаја и неговање културе изражавања на примерима часописа за децу) – прилагођено петом разреду основне школе.

Као што није добра доминација тзв. класичне наставе (фронтални облик рада, уз најчешћу примену монолошке методе), није добра ни доминација било ког другог облика рада. Пожељно је да наставник програмира наставу тако да комбинује различите методе, технике и облике рада, примерено постављеним циљевима и специфичностима одељења у којима је ангажован, односно образовно-васпитним потребама ученика, условима рада (материјално-техничким ресурсима) и својим компетенцијама, тј. својој професионалној филозофији. Отуд се не пропоручује ни то да више од 40% укупног фонда часова буде остварено путем пројектне наставе.

У моделима које нуди овај рад планирано је да се пројектном наставом реализује 20 часова у петом разреду основне школе, што од укупног фонда од 180 часова износи нпр. свега 11,11%, док скица за први разред средње школе, с обзиром на мањи фонд часова, предвиђа око 13% укупног наставног фонда. У радном материјалу, поред 20 часова на којима ће ученици усвајати нова знања и проширивати постојећа путем пројектне наставе, предвиђено је још 8 сати за стручно усавршавање наставника и 5 сати за унапређивање програма културних активности школе, односно учествовање у подизању квалитета педагошке праксе.

Важно је нагласити разлику између пројекта и пројектне наставе. Израда неког пројекта (или истраживачког задатка) обично се ради по налогу наставника, с циљем провере усвојености обрађеног градива. Ученици најчешће пројекат раде изван школе, више самостално него групно (свако ради свој део задатка, а после привидно групно представљају проје-

кат) и наставник не може да прати и вреднује процес. Код пројектне наставе учење се догађа на часу, ученици често имају могућност избора (било подтеме, било задатака на различитим когнитивним нивоима, било начина учења, односно дидактичког материјала), интеракција међу ученицима је стварна, она је у функцији учења (вршњачко учење и вредновање), ученици упознају различите технике учења, наставник их учи како да себи постављају циљеве учења, користе се различити поступци мотивисања и сл. Пројектна настава се не реализује континуирано у одређеном периоду већ се прилагођава постојећем глобалном плану наставника, те стога у Табели 1 нису означени месеци у којима ће се поједине фазе пројектне наставе реализовати. Осим уводног и завршног дела, све друге активности из предложене скице оперативног плана могу мењати распоред сходно редоследу учења датих наставних садржаја у глобалном плану наставника. Такође, предложене скице би требало прилагодити специфичностима одељења и школе у којој наставник ради. Веома је важно да тему пројектне наставе ученици прихвате, односно изаберу са наставником. Ове моделе треба проучити само као оријентир, а са ученицима утврдити ону тему која би њима била занимљива.

Код пројектне наставе нема импровизације каквој смо каткад, због бројних обавеза и хроничног недостатка времена, склони. Пројектна настава захтева посвећено програмирање и планирање рада. Ученици већ на почетку пројектне наставе треба да имају прецизан распоред рада на годишњем нивоу, јасно постављене опште циљеве пројектне наставе (индивидуални се постављају и развијају током процеса учења), јасно уобличене критеријуме вредновања за све фазе пројектне наставе и договорена правила понашања. Ученици воде посебан дневник пројектне наставе (велика свеска) како би и они, свако за себе, и наставник имали јасну слику о процесу учења. Код пројектне наставе веома је важно редовно давање прецизне повратне информације ученицима о њиховом напредовању (не само усмено већ и писмено). Због тога, вођење дневника пројектне наставе ће послужити и наставницима да, поред сопствене педагошке документације, развијају формативно вредновање и тако што ће водити ученике кроз процес њиховог вредновања сопственог рада и учити их како да, на основу сагледавања резултата свог ангажовања, себи постављају даље циљеве учења.

У пројектној настави ученицима се припремају задаци на различитим нивоима. При томе, ваља нагласити да на почетку циклуса (дакле, и у петом разреду основне школе и у првом разреду средње школе) не говоримо о нивоима образовних стандарда будући да су стандарди дефинисани за крај циклуса (осми разред основне школе, четврти разред средње школе), већ о планирању исхода учења који воде ка остваривању појединих образовних стандарда на различитим нивоима постигнућа. Овде говоримо о

задацима различите тежине, тј. припремању задатака на различитим когнитивним нивоима. У одређивању исхода и уобличавању задатака могу нам помоћи тзв. таксо-глаголи (Блумова таксономија). Да бисмо као наставници себи олакшали процес праћења и вредновања ученичког напредовања, предлажем да, уколико први пут уводите пројектну наставу у своју педагошку праксу, групе задатака унапред имају бодовну вредност.

Шема 4. *Блумова таксономија – когнитивни домен*

ПРИМЕРИ ЗАДАТАКА НА РАЗЛИЧИТИМ КОГНИТИВНИМ НИВОИМА ПРЕМА БЛУМОВОЈ ТАКСОНОМИЈИ

1. Основни когнитивни ниво: *дефинисати.*

На жутим листићима се налази задатак: *Дефиниши следеће стилске фигуре* (напишите које, сходно претходном знању ученика и наставним садржајима који се уче) *и објашњење напиши у дневник пројектне наставе.* Вредност активности: 5 бодова.

На сваком радном столу (за сваку групу ученика) треба да, поред уџбеника, постоји неко школско издање речника књижевних термина. На столу који не припада ниједној групи ученика могу да буду и приручници који нису прилагођени узрасту, нпр. Нолитов Речник књижевних термина, за ученике који су даровитији или једноставно за информисање свих ученика о приручницима који им могу послужити када је у питању теорија књижевности (барем три, четири издања). Уколико школа нема пет примерака школског издања речника књижевних термина (и за средњу школу могу да се користе издања припремљена за основну школу), наставник

може да примени другачију технику учења. На пример, припреме се пластифициране картице на којима су објашњене стилске фигуре које су предмет учења. Картице су пробушене и окачене на канап који је раширен с једног краја учионице на други. Дакле, ученици не могу да скину картицу, понесу је за сто и препишу објашњење. Унапред се ученицима каже да не могу картицама да прилазе са свескама у руци. Тако се обезбеђује да ученици, да би записали тачно, заправо већ уче, макар и за сваку реч устајали и прилазили канапу са пластифицираним објашњењима. Објашњење се не мора преписати тачно од речи до речи, дозвољено је да је ученици и преобликују, наравно, пазећи да смисао остане исти. Уместо пластифицираних картица, могу да постоје и столови са рачунарима на којима је наставник припремио издања неких приручника у пе-де-еф формату (или поуздане линкове, ако постоји интернет у школи).

2. Средњи когнитивни ниво: *класификовати.*

На розе листићима се налази задатак захтевнији од претходног. Припремљени су листови на којима је одштампана Табела 1:

Табела 1. *Пример радног листића за стилске фигуре*

Фигуре дикције	Фигуре речи (тропи)	Фигуре конструкције	Фигуре мисли

Задатак гласи: *Класификуј (разврстај) објашњене стилске фигуре према наведеној табели.*

Напомена: Можете се договарати унутар групе. Уколико је твоје мишљење другачије од мишљења твојих другара, у дневник рада напиши своје мишљење (пожељно и објашњење због чега се не слажеш са мишљењем групе). Можда је управо твоје мишљење тачно, стога немој одустајати уколико имаш аргументе (доказе). Такође, поштуј мишљење других и не намећи им по сваку цену своје мишљење. У овом задатку не тражимо да имате сви јединствено мишљење (биће наглашено када на ред буду дошли такви задаци у којима ћете морати да се договорите за јединствен став групе). Вредност активности: 10 бодова.

3. Напредни когнитивни ниво: *приказати* (применити, креирати, писати, саставити, интегрисати и сл.).

На плавом папирићу је задатак: *На примеру песме која је твој предложак за рад уочи и испиши све стилске фигуре које уочаваш. Овај зада-*

так није изборни, *већ обавезујући*, *зато што ћеш га излагати* (*приказати*) *и на књижевној вечери*.

Вредност активности: до 35% тачно уочених стилских фигура 5 бодова, од 36% до 70% тачно уочених стилских фигура 10 бодова, преко 71% тачно уочених стилских фигура 15 бодова. (Ово је само предлог, вредновање може да буде и другачије. Будући да сваки ученик ради на другачијем предлошку, пред наставником је захтеван задатак вредновања и давања прецизне повратне информације.)

Такође, веома је важно подстицање и развијање вршњачког вредновања у појединим етапама пројектне наставе. Један од могућих начина је следећи. Када ученици имају задатак да науче напамет песме које су одабрали[8] и изражајно их казују (рецитују), припремићете Табелу 2 са њиховим именима и песмама које су одабрали као предложак за рад у пројектној настави, на пример:

Табела 2. *Пример листе за вршњачко вредновање*

Име ученика	Назив песме	Критеријум 1	Критеријум 2	Критеријум 3

Претходно се са ученицима договорите о томе шта ће бити критеријуми вредновања. Ученици не морају да имају критеријуме које вреднујете ви као наставници, то могу да буду и једноставне формулације типа:

1. *Правилно изговара све гласове*: А Б В
А – све гласове правилно изговара;
Б – један или два гласа (навести која) не изговара правилно;
В – више од два гласа не изговара правилно.

2. *Правилно акцентује реч*: А Б В
А – све наглашене речи су правилно акцентоване;
Б – једна или две речи нису правилно акцентоване (навести које);
В – неправилно акцентује више од две речи.

[8] Када су ученици одабрали песнике (пет од десет које им је представио школски библиотекар или библиотекар завичајног одељења месне библиотеке), онда унутар групе деле збирку на циклусе (сваки ученик посебан циклус) или на подједнак број песама уколико збирка није подељења на циклусе. У оквиру свог циклуса или одређеног броја песама, ученик бира коју ће песму детаљно тумачити на књижевној вечери и та песма му је током пројектне наставе све време предложак за рад.

3. *Прилагођен темпо казивања*: А Б В

А – у потпуности прилагођен темпо, с поштовањем пауза (интерпункцијски знаци, строфе);

Б – једном направљена грешка (застајкивање на једном месту, пребрзо на једном месту);

В – није прилагођен темпо (пребрзо, преспоро, са честим застајкивањем).

Ученике би требало подстицати да поред нивоа А, Б или В уписују и кратка важна запажања.

Сваки ученик вреднује сваког ученика. Након тога, ученици исеку табелу и сваком ученику дају своје (непотписано) мишљење. Сваки ученик[9] потом у дневник напише своју процену рецитовања, шта сам мисли о јаким странама свог казивања, а са чиме није задовољан. Потом преброји за сваки критеријум колико има процена на ком нивоу (Табела 3).

Табела 3. *Пример сумирања вршњачког вредновања*

	А	Б	В
K_1	14	8	7
K_2			
K_3			
€			

Уколико је највише вредновања на нивоу А, уписује себи 30 бодова, уколико је највише одговора под Б – 20 бодова, а под В – 10 бодова. Такође, исписује све коментаре у дневник практичне наставе. Листићи са проценама које су дали други ученици стављају се у посебну коверту и лепе у дневник пројектне наставе (после извесног времена, можда ће рефлексија ученика на туђе процене бити другачија). Потом ученик, на основу свог мишљења и мишљења других ученика, формулише запажање о томе шта је потребно да исправи. Уз консултације са друговима из групе и наставником, пише на који начин ће кориговати уочене слабости.

Пожељно би било да и наставник има листу вредновања са захтевније постављеним критеријумима (Табела 4). Уколико наставник не може тако брзо да вреднује ученике, једног за другим, могу се организовати додатни часови (на пример, по групама) на којима ће наставник вредновати ученике и дати сваком ученику детаљнију повратну информацију о поједи-

[9] Именице наставник и ученик у овом тексту се користе у граматичком мушком роду, а односе се на оба природна рода.

ним аспектима његове говорне културе (или се може остварити сарадња са школским библиотекаром или другим наставником који има драмског дара и чија је говорна култура узорна, а који може да организује индивидуално вредновање изражајног казивања, односно рецитовања).

Табела 4. *Листа вредновања за наставника*

АРТИКУЛАЦИЈА – правилан изговор сваког гласа у говору (неправилна артикулација гласова доводи до лошег, неразговетног и неразумљивог говора)	
АКЦЕНАТ – нарочито истицање јачине и висине једног слога у речи, или једне речи односно говорне јединице у односу на друге јединице	
РИТАМ – понављање одређених елемената говора	
ТЕМПО – односно брзина изговора	
ИНТОНАЦИЈА – свака реченица је мисаона целина са одређеном мелодијском карактеристиком, као и стихови којима се бави версификација;	
ЈАЧИНА И ВИСИНА – јачина гласа везана је за емоционално стање, а висина одређује односе појмова у говору	
БОЈА ГЛАСА (ТЕМБР) – различита је код сваке особе, то је лична особина	
Описна оцена (формативно вредновање)	
Препорука за напредовање	

Неки од општих циљева пројектне наставе су подстицање ученика (мотивација) и учење различитих начина како се учи. Важно је све ове бодове или друге начине вредновања претворити и у сумативне оцене, али је пре свега важно подржавати ученичку жељу да напредују. Сарадња је дозвољена у већини задатака и стога наставник не подстиче само савладавање градива и рад на пројектном задатку, већ и неговање и развијање међупредметних компетенција као што су: компетенција за целоживотно учење, комуникација, рад са подацима и информацијама, дигитална компетенција, решавање проблема, сарадња и естетичка компетенција.

У презентацији коју ћете преузети са линка који је наведен у уводу видећете бројне изазове овако организоване наставе. Ипак, и ако уочите да

вам све није пошло за руком, важно је да не одустанете и да се пројекти представе онако како је са ученицима договорено на почетку рада. Ако први пут уводите пројектну наставу, то је и ваше стручно усавршавање. Сви имамо право на грешку и сви на грешкама можемо да учимо. Уколико процените да оваквим приступом ученици ипак нису савладали неки део градива (на пример, ненавикли на активно оријентисану наставу, поједини наставници у почетку имају потешкоће са управљањем одељењем), кориговаћете то кроз друге типове часова (или допунском наставом). Управо рефлексијом о предностима и слабостима овако осавремењене педагошке праксе, развијаћете и сопствене компетенције и показати да сте рефлесивни практичари. Да бисте сагледали ефикасност оваквог приступа, предлажем да на крају текуће школске године вреднујете постигнућа овогодишње генерације петог разреда основне школе или првог разреда средње школе из наставних садржаја које ћете следеће школске године реализовати пројектном наставом. Можете из сваког одељења да узмете исти број ученика са различитим оценама и да их тестирате (без оцене, наведено служи само вама за поређење да ли су постигнућа боља када се садржаји обрађују класичним приступом или ће бити боља применом пројектне наставе).

Предложени модел пројектне наставе у првом разреду средње школе садржи кораке приказане у Табели 5:

Табела 5. *Оријентациони план за пројектну наставу у СШ*: *Пет песника из мог завичаја*

Наставни садржај	Број часова
Увод у пројектну наставу (детаљна информација о постављеним критеријумима вредновања и презентовању пројеката).	1
Завичајно одељење месне библиотеке (техника писања, примарна и секундарна литература, научна апаратура, избор песника и књига по групама).	2
Култура изражавања (говорна вежба): Уметнички доживљај, утисци, разумевање одабране песме, мисли и идеје пробуђене у читаоцу поводом изабране песме (једна група ради једну песничку збирку, али сваки члан групе бира посебну песму).	1
Презентација: биографија, библиографија, извори (на нивоу групе, али сваки члан представља барем по један слајд); међупредметна корелација (информатика); међупредметне компетенције.	2
Композиционе целине, јединство мотива, композиционо--мотивски склад, мотивска анализа песме (сваки ученик анализира своју песму након уводног подсећања на теоријске појмове); пожељно да ученици једни другима помажу на	1

нивоу групе.	
Версификација: основни појмови о метрици и прозодији (врсте стиха, рима, цезура); обрада појмова и самостални рад на тексту.	2
Средства уметничког изражавања (један час за утврђивање и проширивање знања о стилским фигурама и један час за самосталну примену на изабраној песми).	2
Језичка и језичко-стилска анализа песме (врсте речи, лексика, гласовне алтернације као стилско обележје еуфоније и сл.).	1
Акценатске целине (проклитике и енклитике), реченички акценат, акценти речи и пребацивање акцената на проклитике, веза са ритмом песме (обрада и утврђивање уз рад на одабраној песми).	2
Рецитовање и праћење и вредновање одлика говорне културе (вршњачко вредновање и самовредновање, детаљна повратна информација наставника са препоруком за напредовање).	3
Припрема књижевне вечери или дружења са песником. Проширивање уводне презентације појединачним анализама песама (сваки ученик за анализу своје песме има седам минута), а још осам минута има група у целини за уводне податке о песнику и његовом опусу (50 минута).	1 + 5*
Пет књижевних промоција у школској / месној библиотеци са анализом и евалуацијом (школски програм + стручно усавршавање). Осам неприказаних часова водити као стручно усавршавање наставника у установи (иницирање и учествовање у подизању квалитета педагошке праксе.	2 + 8*
Укупно на годишњем нивоу часова и сати стручног усавршавања*:	20 + 13*

Подсетник: активности се распоређују по месецима у складу са глобалним планом наставника, а не морају имати наведени редослед, осим уводне и завршне активности.

Предложени модел за увођење пројектне наставе у пети разред основне школе (Оријентациони план пројектне наставе Проучавање часописа за децу) садржи сегменте приказане у Табели 6.

У оперативним плановима наставници поједине етапе пројектне наставе планирају сходно глобалном плану и сродним наставним садржајима у које се уклапају фазе пројектне наставе.

Табела 6. *Оријентациони план за пројектну наставу у петом разреду основне школе*

Наставни садржај	Број часова
Увод у пројектну наставу (детаљна информација о постављеним критеријумима вредновања и презентовању пројеката).	1
Час у школској или месној библиотеци: избор пет часописа за децу (пет хетерогених група по шест чланова).	1
Упознавање са структуром часописа и релевантним подацима (уредник, издавач, динамика излажења, година и број, рубрике, аутори, врсте текстова).	1
Променљиве и непроменљиве врсте речи – сваки ученик табелу прави на основу текста из своје рубрике. Дефиниције откривају сами читањем са унапред постављеним задацима. Пожељно је коришћење приручника и уџбеника, као и мапа ума, а препоручује се и вршњачка подршка унутар групе.	2
Граматичке категорије глагола (мапа ума/постер/повезивање дефиниције и категорије и сл.) и рад на одабраном тексту (сваки ученик бира текст из своје рубрике, може и онај на којем је већ радио врсте речи). Глаголске основе, времена и начини. Примери из текста.	5
Ученици унутар групе бирају два књижевна текста (поезија или проза, према личним афинитетима, дозвољено је и да сви раде исти текст). Из књижевног текста исписују придеве, одређују им значење и врсту, као и слагање са именицом у роду, броју и падежу. Уочавају има ли у тексту компарације придева. Одређују придевске видове. Уочавају стилску вредност придева у тексту. Дефиниције кључних појмова пишу у дневник пројектне наставе.	2
Сваки ученик унутар своје рубрике препознаје примере којима може да илуструје одређена правописна правила. На табли су залепљени флипчарт папири. На сваком папиру је једна правописна норма. У дневник пројектне наставе сваки ученик исписује примере из своје рубрике за уочена правописна правила. Свака група треба да припреми примере за сваки флипчарт папир (на стикерима).	1
Изражајно читање (текст до 300 речи) са претходно постављеним критеријумима: ортоепија, интонација, паузе у вези са интерпункцијским знацима. Из изабраног текста или одломка ученици преписују речи које имају акценте и обележавају на којем слогу је акценат. Акценат не морају да обележавају, али могу да користе речнике који имају обележене акценте.	2

Рецитовање или казивање напамет наученог текста, са вршњачким вредновањем према припремљеним критеријумима.	2
Припрема презентације часописа: општи подаци о часопису (групно, два минута) и по рубрикама (сваки ученик има по три минута за представљање своје рубрике).	2 + 8* + 3 (ШП)
Рефлексија и евалуација пројекта.	1
Укупно часова и сати стручног усавршавања*, уз 3 активности богаћења програма културних активности школе:	20 + 8*

Стога осим првог и завршног корака, све предложене основне активности процеса наставници могу прилагођавати специфичностима свог годишњег плана рада или свог начина рада, односно специфичностима одељења са којима раде.

Табела 7. *Оријентациони план за пројектну наставу у првом разреду средње школе*

Наставна област/тема	О	по месецима									
		IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI
Увод у пројектну наставу (детаљна информација о постављеним критеријумима вредновања и презентовању пројеката).	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Завичајно одељење месне библиотеке (техника писања, примарна и секундарна литература, научна апаратура, избор песника и књига по групама).	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Култура изражавања (говорна вежба): уметнички доживљај, утисци, разумевање одабране песме, мисли и идеје пробуђене у читаоцу поводом изабране песме (једна група ради једну песничку збирку, али сваки члан групе бира посебну песму).	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Презентација: биографија, библиографија, извори (на нивоу групе, али сваки члан представља барем један слајд); међупредметна корелација (информатика); међупредметне компетенције.	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Композиционе целине, јединство мотива, композиционо-мотивски склад,	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

мотивска анализа песме (сваки ученик анализира своју песму након уводног подсећања на теоријске појмове); пожељно је да ученици једни другима помажу на нивоу групе.											
Версификација: основни појмови о метрици и прозодији (врсте стиха, рима, цезура); обрада појмова и самостални рад на тексту.	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Средства уметничког изражавања (један час за утврђивање и проширивање знања о стилским фигурама и један час за самосталну примену на изабраној песми).	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Језичка и језичко-стилска анализа песме (врсте речи, лексика, гласовне алтернације као стилско обележје еуфоније и сл.).	1	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Акценатске целине (проклитике и енклитике), реченички акценат, акценти речи и пребацивање акцената на проклитике, веза са ритмом песме (обрада и утврђивање уз рад на одабраној песми).	2	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Рецитовање и праћење и вредновање одлика говорне културе (вршњачко вредновање и самовредновање, детаљна повратна информација наставника са препоруком за напредовање).	3	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Припрема књижевне вечери или дружења са песником. Проширивање уводне презентације појединачним анализама песама (сваки ученик за анализу своје песме има седам минута), а још осам минута има група у целини за уводне податке о песнику и његовом опусу (50 минута).	1+ (5)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Пет књижевних промоција у школској / месној библиотеци са анализом и евалуацијом (школски програм + стручно усавршавање). Осам неприказаних часова водити као стручно усавршавање наставника у установи (иницирање	2+ (8)	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

и учествовање у подизању квалитета педагошке праксе).	
УКУПНО:	20+ (13)

ЗАКЉУЧАК

Пројектна настава омогућава активно учествовање ученика у наставном процесу, од избора теме, ангажовања у свим етапама процеса до завршне презентације насталих пројеката. Током процеса ученици сами себи постављају циљеве учења, а наставник је тај који подстиче ученике да иду ка зони наредног развоја. Развијају се и предметне компетенције, иновативним методама и техникама рада, као и међупредметне компетенције, нарочито компетенције за целоживотно учење, комуникацију и сарадњу у тиму. Иако захтевнији, овај дидактичко-методички приступ омогућава наставнику унапређивање формативног вредновања, као и сопствено стручно усавршавање и развијање компетенција за подучавање. Активна улога ученика и иновативне методе рада доводе до боље мотивације, а самим тим и до бољих постигнућа ученика. С обзиром на наставне садржаје предмета Српски језик и књижевност, пројектна настава у оквиру овог предмета може да доведе и до занимљивих пројеката важних за културну слику целе локалне заједнице у којој постоји и делује школа. На тај начин се, уз иновирање наставне праксе, богате школски програми и унапређује сарадња са партнерима из локалне заједнице. Све то надаље може позитивно утицати и на развијање ученичког предузетништва и ученички активизам и волонтерско ангажовање у смислу малих локалних акција, од оних којима се развија општа култура до хуманитарних које у фокусу имају превасходно васпитни карактер.

Литература

Auchmann, M.; Bauer, L.; Doppelbauer, A.; Hölzl, E.; Winkler, S. (2002). *Projektna nastava – Prijedlozi za primjenu.* Беч – Sarajevo: Austrian federal ministry of education, science and culture and Kulturkontakt Austrija, K-education, Projektni ured.

Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2017). *Пројектна настава.* Доступно на: www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/PROJEKTNA_NASTAVA_za_CD_.pdf или www.uf.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2017/12/PROJEKTNA-NASTAVA.pdf. Цитирано 7. фебруара 2018.

Ђорђевић, В. (2007). Иновативни модели наставе. *Образовна технологија*, 4, Доступно на: www.edusoft.rs/cms/mestoZaUploadFajlove/7_OT_4_2007_VESNA_DJORDJEVIC_.pdf.

Пројектна настава, ЗУОВ, ЗВКОВ, МПНТР РС (2018). Доступно на: https://www.youtube.com/watch?v=svvrq83a-xM.

Danijela Đ. Kovačević Mikić
School Administration Čačak

PROJECT-BASED LEARNING AS A LEARNING STRATEGY IN SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE COURSE

Summary

The paper presents two examples of project-based learning as a learning strategy which could be incorporated in the existing syllabus of Serbian Language and Literature course, even before the introduction of the announced draft amendments to the Law. Project-based learning enables development of both course-specific (general and specific) and interdisciplinary student competencies (especially training students for independent, lifelong learning, as well as teamwork and fostering cooperative relations), and is also very suitable for developing formative grading (assessment) for the purpose of further progress and learning, peer evaluation and student self-evaluation. In addition to pointing out the key characteristics of project-based learning and distinguishing between terms *project* and *project-based learning*, the paper also explains two potential models, one for the fifth grade of primary school, and the other for the first grade of secondary school, starting from the assumption that this didactic and methodological approach appears for the first time in teaching. The paper is based on the teaching practice of the authors and its focus is not so much on theoretical knowledge as it is on sharing and exchanging examples from pedagogical practice. Outcome-based teaching implies a competent teacher who programs classes by taking into account different cognitive levels and styles of learning. The paper presents examples of tasks differentiated to three levels of complexity using Bloom's taxonomy. Although it has been part of education systems around the world for over a hundred years, project-based learning is rare in our schools (it is more commonly utilised by class teachers, and it will be introduced as a course starting from 2018/2019). This is why project-based learning is recommended as part of teacher professional development in terms of developing competencies for teaching and learning, and as a tool for improving institutional quality in terms of modernisation of the teaching practice (specifically, *Curriculum and School Annual Plan* and *Teaching and Learning*, as prescribed in the Standards of Quality of Education).

Keywords: *project-based learning, learning strategy, competencies, differentiated instruction, formative assessment, two models.*

Danijela Đ. Kovačević Mikić
Schulverwaltung Čačak

PROJEKTUNTERRICHT ALS LERNSTRATEGIE IM SCHULFACH SERBISCHE SPRACHE UND LITERATUR

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden zwei Beispiele für Projektunterricht als Lernstrategie erläutert, die sich in Curricula für den Schulfach Serbische Sprache und Literatur auch vor den angekündigten rechtlichen Änderungen einbauen lassen. Projektunterricht ermöglicht die Entwicklung der allgemeinen und spezifischen Kompetenzen bei den Schülern, besonders die Befähigung der Schüler für das selbstständige lebenslange Lernen und die Teamarbeit und die Förderung der kooperativen Beziehungen. Projektunterricht eignet sich auch für die Entwicklung der formativen Benotung im weiteren Lernfortschritt und für die Selbstevaluation. Im Artikel werden Hauptmerkmale des Projektunterrichts und Unterschiede zwischen den Begriffen „Projekt“ und „Projektunterricht“ erklärt. Zwei mögliche Modelle werden dargestellt, das Erste für die fünfte Klasse Grundschule und das Zweite für die erste Klasse Gymnasiums, ausgehend von der Annahme, dass dies die erste Einführung eines solchen didaktisch-methodischen Ansatzes im Unterrichtsprozess ist. Dieser Artikel beruht auf der Unterrichtspraxis des Autors und sein Fokus liegt nicht auf theoretischem Wissen, sondern auf dem Austausch von Beispielen aus der pädagogischen Praxis. Ein zielorientierter Unterricht muss einen kompetenten Lehrer haben, der den Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener kognitiver Ebenen und Lernstile programmiert. Der Beitrag präsentiert Beispiele für differenzierte Aufgaben auf drei Ebenen unter Verwendung der Blum-Taxonomie. Obwohl es Projektunterricht in internationalen Bildungssystemen seit über hundert Jahren gibt, ist er in unseren Schulen nicht oft vertreten (Projektunterricht wird bei den Klassenlehrern häufiger verwendet, und ab dem Schuljahr 2018/2019 wird er als ein neuer Schulfach eingeführt). Daher wird der Projektunterricht als eine berufliche Weiterentwicklung der Lehrkräften im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen für das Lehren und Lernen, sowie die Verbesserung der Qualität der Arbeit von Institutionen auf dem Gebiet der Modernisierung der Unterrichtspraxis, also „Schulprogramm und jährliche Curricula“ und „Lehren und Lernen“, die in Übereinstimmung mit den Qualitätsstandards der Bildungseinrichungen stehen.

Schlüsselwörter: *Projektunterricht*, *Lernstrategie*, *Kompetenzen*, *differenzierter Unterricht*, *formative Auswertung*, *zwei Modelle*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::821.163.41
Стручни чланак • 89–98
Примљен: 12.1.2018.
Прихваћен: 10.3.2018.

Даница Н. Коцевска
Основна школа „Михајло Пупин”, Ветерник, Нови Сад

МЕТОДИЧКЕ РАДЊЕ И МЕТОДИЧКИ КОНЦЕПТ У ОСТВАРИВАЊУ САМОСТАЛНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ УЧЕНИКА ЗА РЕЦЕПЦИЈУ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА

Резиме: Познате теоријске основе изучавања методичких радњи углавном су усмерене на прецизирање редоследа радњи, елемената који су саставни део тих радњи са посебним освртом на успостављање потребне и довољне везе између књижевног дела и ученика, како би сврха тумачења имала потпуну афирмацију. Кад млади читалац има илузију да се пред њим и око њега одвија животно збивање у коме и сам учествује, безрезервно га доживљава и са снажним емоцијама уноси у свој живот, онда се може рећи да су примењене методичке радње постигле свој циљ. Овим радом се жели дати допринос креирању нових усмерења у избору методичког концепта као иманентне компоненте наставног процеса прилагођеног потребама и интересовањима ученика/ученица и њиховом даљем развоју.

Кључне речи: *методичке радње*, *интерактивност*, *метода укрштања*, *технике у настави*.

УВОД

Савремена настава у млађим разредима основне школе изискује од наставника да стално трагају за новим дискурсима у приступу тумачењу књижевног дела. Методички пут којим ће ученици кренути на путовање кроз изучавање књижевног дела и који ће им омогућити да књижевни текст доживе као изазов, а не као обавезу и захтев, постаје парадигма савремене наставе.

Узраст коме припадају ученици млађих разреда основне школе има своје изричите специфичности. Читаоци млађег школског узраста одликују се радозналошћу, отвореношћу за истраживање новог и непознатог и спремношћу да међусобно сарађују кроз интерактивни приступ у раду.

Стваралоци у области методике наставе књижевности настојали су да својим теоријско-методолошким радом дају смернице за тумачења књижевног дела, увек уз свесну одредницу да не постоји универзални приступ. Посебности књижевних творевина, али и посебности оних који их припремају за рецепцију и оних који имају задатак да их тумаче, стварају корпус могућности за приступ књижевном делу. Однос ученика према књижевном делу увек је актуелан проблем и методике наставе књижевности и методике разредне наставе.

Рад је усмерен на препознавање значаја методичког концепта као ширег оквира наставног часа, теме или тематског дана, прилагођеног интересовањима ученика и развоју њихових способности за рецепцију књижевног текста. Полазиште су методичке радње, а крајњи циљ је методички концепт као виши степен изазова, самосталности и креативности који желимо да поделимо са учеником.

МЕТОДИЧКЕ РАДЊЕ – ОПШТЕ ОДРЕДНИЦЕ

Познате теоријске основе изучавања методичких радњи углавном су усмерене на прецизирање редоследа радњи, елемената који су саставни део тих радњи, са посебним освртом на успостављање потребне и довољне везе између књижевног дела и ученика, како би сврха тумачења имала потпуну афирмацију.

Проблемом методичких радњи у обради књижевног дела бавили су се Милија Николић (1988), Драгутин Росандић (1986), Стана Смиљковић и Миомир Милинковић (2008), Миодраг Павловић (2008) и многи други методичари књижевности.

Стана Смиљковић и Миомир Милинковић (2008) истичу да у изучавању књижевног дела могу да се користе различити методолошки поступци. Који ће приступ наставник применити и каквим ће се методама у спољашњем и унутрашњем приступу делу служити, зависи од нивоа наставе на коме се дело обрађује, од предзнања, узрасне и образовне структуре реципијената и од специфичности природе конкретног дела (Смиљковић, Милинковић, 2008: 90). Као полазиште анализе књижевног дела они предлажу разматрање следећих питања:

– историја и мотиви настајања књижевног дела;
– локализација уметничког текста;
– објашњење непознатих речи и појмова;
– структура књижевног дела, извори, тематика, фабула и сиже;
– идеје и ликови;
– композициона структура дела (Смиљковић, Милинковић, 2008: 91).

Миодраг Павловић под терминолошком одредницом посебне методичке радње наводи методичке припремне радње као што су: локализовање, проучавање вантекстовних околности, стварање плана текста и тумачење непознатих речи. Оне подстичу ученике да интерпретације књижевних дела остварују на проблемски, истраживачки и стваралачки начин, да проучавају и разумевају стваралачки чин, естетске, поетичке и језичке посебности (Павловић, 2008: 85). Оваквим приступом омогућава се ученицима да развијају виши ниво мотивације за различите приступе у интерпретацији књижевног дела, да постављају и доказују различите тезе, мишљења и ставове, да слободно износе своја мишљења и судове о делу и о томе дискутују на часу са наставником и осталим ученицима. Подстичу се и да користе ранија стечена знања и искуства у тумачењу неких других књижевних дела.

Добро упознавање структуре књижевног дела (спољашње, унутрашње, тематске, идејне, естетске и стилске), одвија се, наравно, и тумачењем поступака ликова, анализом мотивске структуре дела и уочавањем његове идејне потпоре кроз издвајање порука. Узрасне карактеристике ученика са којима се реализује овакав поступак тумачења књижевног дела и њихова потреба да се идентификују са личностима из окружења, па и из књижевних дела, захтевају правилан приступ у примени методичких радњи како би књижевност у млађим разредима заиста и остварила своју васпитно-образовну функцију.

Као резултат успешно реализованих наведених методичких радњи долази адекватно разумевање композиције књижевног дела. Кад млади читалац има илузију да се пред њим одвија животно збивање у коме и сам учествује, и безрезервно га доживљава и са снажним емоцијама уноси у свој живот, онда се може рећи да су примењене методичке радње постигле свој циљ. То се данас у одређеној мери и примењује на наставним часовима.

Наша истраживања иду даље јер сматрамо да књижевни текст, настао у тренутку надахнућа стваралаца, поседује нит којом треба да нађе пут до читаоца. Ученици заслужују да им се, као сустваралацима сопственог образовања, омогући да књижевни текст посматрају, доживе, са њиме се играју, разговарају, о њему размишљају и учине га животним. У томе им велику подршку може дати методички концепт за рецепцију књижевног текста.

МОДАЛИТЕТИ ПРИПРЕМЕ И ПРИМЕНЕ МЕТОДИЧКОГ КОНЦЕПТА НА НАСТАВНОМ ЧАСУ

Сусрет ученика и књижевног текста на овом узрасту захтева одређене методичке модалитете, прилагођавања методичких концепата особеностима и интересовањима ученика, као и захтевима интерактивног и интердисциплинарног приступа организацији наставног процеса.

Ученик од 1. до 4. разреда основне школе треба да се оспособљава за рецепцију књижевног дела а не да се припрема за њу, што чини школска интерпретација. Учитељ је тај који усмерава овај процес и који може да утиче на крајњи исход. „Креативни песници, као и креативни учитељи, потом креативна деца, најбоље су антене сваког друштва" (Денић, 2014: 20). Учитељи имају задатак да препознају, понуде и побуде код ученика креативност, да се баве осмишљавањем процеса, „а не само пуким држањем часова" (Денић, 2014: 20).

Током петогодишњег праћења рада у овој области уочено је да је ученик у вршњачкој групи спремнији да крене у живу дискусију, да слободно износи своје ставове и мишљења о књижевном делу, брже и адекватније уочава узрочно-последичне везе које га доводе до правовременог тумачења књижевних идеја. Спреман је да о делу настави да прича и дуго након рада на њему, радо се сећа заједничких активности, примењених техника и методичких поступака који су остали као типични јер је у њиховом креирању и сам учествовао, уводи себе у рецепцију књижевног текста.

Захваљујући примени методичке концепције наставе засноване на конструктивистичкој дидактици, хуманистички ангажованој дидактици у наставном концепту усмереном на ученика, у претходном петогодишњем периоду дошло се до нових модалитета у припремама и примени методичког концепта у пракси.

Један од могућих модалитета односи се на примену методичког концепта укрштањем (*радни назив новог методичког приступа у изучавању књижевних дела, прим. аутора*) и то у блок-настави, као и уз примену интердисциплинарног приступа настави, који захтева излажење из часовног система наставе.

Основ приступа односи се на:

− добро познавање узрасних карактеристика ученика и њихову способност да дефинишу сопствени ниво постигнућа са могућношћу постављања даљих циљева учења;

− испитивање претходног искуства ученика у читању и разумевању прочитаног и постављање очекивања у изучавању новог књижевног текста

(уз примену упитника комбинованог типа који се даје ученицима дан или два пре саме обраде књижевног текста);

− утврђивање рецепцијске спремности ученика, кроз примену неких од техника учења и комуникације у групи (олуја идеја, Венов дијаграм итд.);

− формирање група за вишеслојни приступ у рецепцији књижевног дела, где свака група пролази процес, али се целина добија финалним укрштањем различитих аспеката и резултата до којих су групе и појединци у њима дошли;

− уважавање индивидуалности ученика тако што сваки ученик добија задатак у вези са текстом, а у складу са својим интересовањима и стилом учења;

− истраживачке задатке којима се усмеравају методичке радње, а чијим се укрштањем на крају поступка књижевни текст сагледава са више аспеката;

− примену диференцијације захтева у самим истраживачким задацима на више нивоа сложености;

− примену задатака који омогућавају стварање везе између претходних знања (претходно наведеног у раду на неком другом књижевном тексту) и доприносе развоју когниције и метакогниције, а све то кроз стварање везе између текста и контекста како би се омогућио даљи рад на развоју читалачког кода и унапредио хоризонт очекивања (Николић, 1999).

Овакав приступ показао се веома ефикасним, уз коришћење различитих техника учења које позитивно утичу на развој самопоуздања и достизање унутрашње мотивације, кроз стицање компетенција и самопотврђивања уз рад у вршњачкој групи.

Примена методичког концепта одвија се у неколико корака:

Први корак – *подстицање мотивације и упознавање са текстом*:

− испитивање очекивања и спремности за рецепцију; подразумева примену упитника, чек-листи или питања отвореног типа, као и техника (Венов дијаграм, олуја идеја и сл.), у зависности од књижевне врсте којој дело припада, искуства ученика и захтевима наставе;

− читање, локализовање текста, уз примену технике слагалица или неке друге технике, чиме се омогућава да читање буде и истраживачки процес; техником слагалица се пред ученика ставља захтев да уочи везу између делова текста и сачини целину текста који се изучава; тако се у исто време упознаје садржај, тражи објашњење непознатих речи, уочава след догађаја и делови текста читају више пута јер сваки ученик у групи чита своју целину у себи, затим својим вршњацима, како би сви заједно пронашли везу и сачинили структуру текста.

Други корак – *именовање, уочавање и класификација*:

− именују се главни и споредни ликови и бележе се њихове примарне особине;

− уочавају се узрочно-последичне везе између поступака ликова и догађаја у тексту (кад?, ко?, где?, како?, зашто?);

− класификују се целине уз примену технике мапирања, односно асоцијативног приказивања особина ликова и догађаја у тексту, што јесте специфичан план текста − мапа ума.

Трећи корак – провера рецепцијске спремности ученика:

− израда чек-листе по нивоима сложености;

− анализа чек-листе и груписање резултата ради дефинисања нивоа сложености захтева за рад на тексту.

Четврти корак – *индивидуална и групна анализа захтева и задатак*:

− самоучење; ученик индивидуално анализира захтев – задатак који је индивидуализован на основу претходних испитивања и праћења ученика;

− вршњачко поучавање; упознавање осталих са индивидуализованим захтевом/задатком.

Пети корак – *индивидуално и доживљавање књижевног текста у оквиру групе*:

− дефинисање личног мишљења, изградња става о тексту који је ученик читао;

− доживљавање текста у оквиру групе кроз примену техника: чињење – дешавање у учионици, вођена дискусија и дебата.

Ученици у оквиру овог корака пролазе кроз отворену дискусију најпре у групи, и о питањима која су имали за индивидуализовани рад. Задатак им је да објасне своје ставове, саслушају и одговоре на питања осталих чланова групе и учествују у доношењу заједничког решења на питање које је постављено целој групи. Поступак се понавља на нивоу одељења, тако што се развија дискусија између група.

На основу овога се може уочити да су ученици били вођени, али да се целокупан процес одвијао у складу са њиховим потенцијалима, стиловима учења и интересовањима, ненаметљиво, а опет у складу са свим општим поставкама изучавања књижевног текста.

Отварање дебатног процеса у тренутку када су ученици већ подробно зашли у поступак рецепције књижевног текста, подстиче слободно исказивање мисли, ставова и буди спремност да се они у пуној мери одбране, односно, сучељавају и/или усклађују са мишљењима осталих чланова групе. У том тренутку се дешава учење у учионици. Свако од свакога учи, ученици су усмерени једни на друге док процес тече несметано, мимо учи-

тења. У том тренутку су писац – дело – читалац у најближем контакту и у најадекватнијој позицији да поставе стваралачки али и сатворачки код.

Овакав приступ слободног исказивања мисли и ставова о једном уметничком делу даје могућност да се ученицима књижевна реч и мисао учине познатим, препознатљивим и да од тог тренутка заиста постају део њиховог живота.

Шести корак – *укрштање података и формирање панoа*:

− појединачно извештавање група, уз уношење података у пано;

− уочавање сличности и разлика у тумачењу истих или различитих делова текста;

− анализа добијеног паноа;

− уочавање веза са животним ситуацијама;

− извођење закључака.

На паноу доминирају садржаји који су у вези са дотадашњим радом на књижевном тексту, а тичу се особина и поступака ликова у њему. Такође, све групе имају заједнички задатак да издвоје поруке текста, као и да их функционално повежу са свакодневним животом, односно да уоче сличности и разлике између деце и ликова у тексту.

Пано служи и као подсетник за извођење закључака, подсећање на прочитани текст, разговор о порукама и као основ за поређење са новим текстовима који ће се обрађивати на часу српског језика. Учионица постаје галерија књижевних текстова пренетих дечјим језиком у дечји свет и живе заједнички живот.

Седми корак − *постављање циљева учења и дефинисање степена задовољства оствареним ангажовањем на часу*.

Финални део оваквог методичког концепта представља исказивање циљева даљег учења у изучавању неког познатог или непознатог књижевног текста.

Постављање циљева може да се представи у виду кратког есеја, табеле, графикона, мапе ума. Важно је да ученику буду јасни критеријуми по којима се циљеви постављају, као и да прецизно дефинише у ком правцу жели да напредује.

На самом крају свих активности ученик на паноу може да процени сопствено учешће у активностима на часу применом плаката за приказ задовољства тако што ставља своје иницијале или само неки знак у одређено поље.

Ученици добијају веома разноврсне домаће задатке, а у вези са свим оним што се дешавало на часовима. Сваки ученик може да напише/нацрта

своје размишљање о могућој поруци текста, кратак есеј о књижевном лику, замисли себе у времену и простору приказаним у тексту, стави себе у улогу приповедача и слично.

Наведени методички концепт се реализује у ОШ „Михајло Пупин" од школске 2012/2013. године и показало се да је веома примењљив када су у питању књижевни текстови и краћих и дужих форми. Посебно се уочава утицај примене оваквог облика методичког концепта на подизање нивоа разумевања прочитаног и достизања вишег квалитета тумачења књижевног текста.

ДАЉЕ УНАПРЕЂИВАЊЕ МЕТОДИЧКОГ КОНЦЕПТА − ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Поступно ослобађање сваког, па и методичко-дидактичког шаблона у поступку изучавања књижевног дела јесте парадигма савремене наставе српског језика и књижевности. Руководећи се овим захтевом савремена настава у којој се изучава књижевно стваралаштво за децу постаје инспиративан и непоновљив тренутак у коме до изражаја долази свет стваралаштва уметника и деце, а између њих увек лебди текст са својим изванјезичким и симболичким светом. Ученик се ставља у позицију оног који уочава − читајући текст; открива − повезујући текст и контекст; истражује − размишљајући и доживљавајући знаковни свет изван језичке структуре; процењује присутне мотиве, поруке идеје и, на крају, закључује – што је предуслов да неки став прихвати или одбаци.

Праћење примене методичког концепта саставни је део истраживачког процеса у оквиру пројекта који се тиче подизања квалитета наставе у ОШ „Михајло Пупин" у Ветернику. За период 2012/2013−2015/2016. урађена је анализа резултата постигнутих на тестовима којима се проверава оствареност образовних стандарда за крај првог циклуса образовања из области Вештина читања и разумевање прочитаног. Утврђено је да су из ове области најчешће проверавани стандарди: 1СЈ. 1.2.2. одговара на једноставна питања у вези са текстом, проналазећи информације експлицитно исказане у једној реченици, пасусу, или у једноставној табели (ко, шта, где, када, колико и сл.); 1СЈ.2.2.2. изводи једноставне закључке у вези са текстом, анализирајући и обједињујући информације исказане у различитим деловима текста (у различитим реченицама, пасусима, пољима табела) и 1СЈ.3.2.4. изводи сложеније закључке на основу текста и издваја делове текста који их поткрепљују; резимира наративни текст. Провера остварености ових стандарда рађена је у континуитету једном годишње током чети-

ри школске године у свим одељењима од 1. до 4. разреда. У истом периоду примењивани су иновативан приступ у реализацији наставе и методички концепти усмерени на рецепцију књижевног текста, тако што се око 50% наставе књижевности реализовало управо оваквим приступом. Успех ученика у изради тестова за проверу остварености образовних стандарда се из године у годину повећавао у просеку за 30%, што се може узети и као резултат примене методичких концепата. Резултати ове анализе узети су као основа за израду новог Развојног плана школе од 2017. до 2022. године у области Настава и учење.

Како би се наставно окружење унапредило и било нека врста подстицајне радионице у оквиру које се закључци и дилеме коментаришу и након реализованих часова, и теоријски и емпиријски је оправдано да се то може реализовати и методичким концептима усмереним на рецепцију књижевног текста. Даље усавршавање условљено је интересовањима ученика, исходима наставе и учења и књижевним текстовима као бескрајном пољу нових истраживања и сусретања читаоца, текста и његовог стваралаца.

Литература

Вилотијевић, М. (1997). *Савремене дидактичке теорије*. Београд: Учитељски факултет.

Бајић, Љ. (2004). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Денић, С. (2014). *Књижевност за децу – крила за зачарани лет*. Врање: Учитељски факултет; Нови Сад: Змајеве дечје игре.

Марицки, Д. (прир.) (1978). *Теорија рецепције у науци о књижевности*. Београд: Нолит.

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

Павловић, М. (2008). *Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела*. Београд: Завод за уџбенике.

Росандић, Д. (2005). *Методика књижевног одгоја.* Загреб: Школска књига.

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

Danica N. Kocevska
Primary school "Mihajlo Pupin", Veternik, Novi Sad

METHODOLOGICAL ACTIONS AND CONCEPT IN ACHIEVING STUDENT INDEPENDENCE AND CREATIVITY IN RECEPTION OF LITERARY TEXT

Summary

The well-known theoretical basis for studying methodological actions is mostly focused on specifying the sequence of actions, and elements representing an integral part of those actions with special emphasis on establishing a necessary and sufficient connection between a literary work and a student, so interpretation could be fully realised. When a young reader experiences an illusion that a lifelike event occurs in front and around him and that he participates in it, when he fully embraces and lets it in his own life with strong emotions, then we can say that the implemented methodological actions have achieved their goal. This paper aims to contribute to the creation of new trends in the choice of the methodological concept as an inherent component of the teaching process adapted to the needs and preferences of students and their further development.

Key words: *methodological actions, interactivity, crossover method, instruction techniques.*

Danica N. Kocevska
Grundschule „Mihajlo Pupin" Veternik, Novi Sad

METHODISCHE TÄTIGKEITEN UND METHODISCHES KONZEPT FÜR ENTWICKLUNG DER SELBSTSTÄNDIGKEIT UND KREATIVITÄT DER SCHÜLER IM EMPFANG EINES LITERARISCHEN TEXTES

Zusammenfassung

Die bekannten theoretischen Grundlagen des methodischen Handelns zielen vor allem darauf, die Reihenfolge der Handlungen und Elemente, die integraler Bestandteil dieser Aktionen sind, zu betonen. Die notwendige und ausreichende Verbindung zwischen einem literarischen Text und den Schülern füllt den Zweck der Interpretation aus. Wenn ein junger Leser die Illusion hat, dass beim Lesen ein Lebensereignis vor ihm und um ihn herum stattfindet, an dem auch er teilnimmt, dann kann man sagen, dass die angewandten methodischen Handlungen ihr Ziel erreicht haben. Dieser Artikel soll dazu beitragen, dass sich die methodischen Konzepte den Bedürfnissen und Interessen der Schüler anpassen.

Schlüsselwörter: *methodische Handlungen*, *Interaktivität*, *Kreuzmethode*, *Unterrichtstechniken*.

УДК 371.3::341.485(=411.16)
371.3::94
373.3/.4.214.114(497.11)
Стручни чланак • 99–112
Примљен: 10.1. 2018.
Прихваћен: 22.3.2018.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

Биљана Ж. Стојановић
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

НАСТАВА И УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ

Резиме: У овом раду покушали смо да у основним цртама представимо Смернице за учење о Холокаусту које је припремила Радна група за образовање у оквиру Међународне алијансе сећања на Холокауст. Циљ рада је да се уз помоћ Смерница наставницима пружи подршка у реализацији ове тешке и осетљиве теме која се налази у наставним програмима. Основни извори информација били су материјали који су развијени под окриљем Унеска, ОЕБС-а, Меморијалног центра „Јад Вашем" и Међународне алијансе сећања на Холокауст.

Кључне речи: *Холокауст*, *антисемитизам*, *настава и учење*.

УВОД

У обликовању данашњег света важну улогу имала је прошлост. Она је увек присутна и на различите начине се преплиће са садашњицом и утиче на будућност.

Прошлост је саздана од процеса, догађаја и личности који су је обликовали. Многи догађаји, личности и процеси допринели су развоју цивилизације, али нажалост, било је и оних којима се не можемо поносити, који су срамота за људски род. Међу таквим догађајима јесте и Холокауст, који је обележио историју XX века, а чији циљ је био да уништи један цео народ и његову културу.

Холокауст данас подразумева геноцид над Јеврејима у XX веку, током Другог светског рата, који се догодио под окриљем нацистичке Немачке и њених сарадника. Реч *холокауст* потиче од грчке речи *олокаустон*, што значи потпуно спаљен, уништен спаљивањем. У античко доба, Грци и Римљани су овај израз користили за жртве (жртва паљеница) које

су приносили боговима или душама покојника. Хебрејска реч за холокауст је *шоа*, што у преводу значи невоља, уништавање.

Постоји више дефиниција Холокауста. Најчешће се употребљавају следеће:[1]

Државни ратни музеј, *Лондон*, *Велика Британија*: Под покровитељством Другог светског рата, за „нови поредак", нацисти су покушали да униште све Јевреје у Европи. Први пут у историји коришћене су индустријске методе за масовно уништавање целог народа. Шест милиона људи је убијено, укључујући 1.500.000 деце. Тај догађај зове се Холокауст. Нацисти су такође поробили и убили милионе других људи. Убијен је велики број Рома, Пољака, особа са физичким и менталним инвалидитетом, совјетских ратних заробљеника, синдикалних активиста, политичких противника, хомосексуалаца и других.

Државни меморијални музеј Холокауста, *Вашингтон*, *САД*: Холокауст се односи на посебан геноцид који се догодио у двадесетом веку: под окриљем државе, нацистичке Немачке и колаборациониста, између 1933. и 1945. године системски су прогоњени и уништавани европски Јевреји. Јевреји су били главне жртве – шест милиона је убијено. Роми, хендикепирани и Пољаци такође су били мета због расних, етничких или националних разлога. Милиони других, укључујући хомосексуалце, Јеховине сведоке, совјетске ратне заробљенике, политичке дисиденте такође су прошли патње страшног притиска и смрти под нацистичком тиранијом.

Меморијални центар „Јад Вашем", *Јерусалим*, *Израел*: Холокауст је убиство око шест милиона Јевреја од стране нациста и сарадника. Између немачке инвазије на Совјетски Савез, у лето 1941, и краја рата у Европи, у мају 1945, нацистичка Немачка и сарадници покушали су да убију сваког Јевреја под њиховом доминацијом. Будући да је нацистичка дискриминација Јевреја почела Хитлеровим доласком на власт, у јануару 1933. године, многи историчари сматрају тај датум за почетак Холокауста. Јевреји нису једине жртве Хитлеровог режима, већ су једина група коју су нацисти покушали потпуно да униште.

Прогон Јевреја почео је већ у првим годинама националсоцијалистичке владе у Немачкој, а у основи прогона био је антисемитизам. Антисемитизам као појава није био усмерен против семитских народа, већ искључиво против Јевреја као једног од семитских народа, према њиховој традицији и вери. Нетрпељивост и мржња према Јевејима није производ 20. века, али је у овом веку доживела своју кулминацију у нацистичкој Немачкој. Нацисти су као основно оружје користили пропаганду која се заснивала на стереотипима и предрасудама о јеврејском народу.

[1] https://holocaustremembrance.com/node/318 (1. 1. 2018)

Радна дефиниција антисемитизма Центра за мониторинг Европске уније 7. 4. 2016.

Антисемитизам је одређен облик представе о Јеврејима који се може дефинисати као мржња према њима. Вербална и физичка испољавања антисемитизма усмерена су ка Јеврејима или нејеврејима, појединцима, и/или њиховој имовини, јеврејским институцијама и верским објектима. Испољавање антисемитизма такође може бити усмерено и на државу Израел, на коју се гледа као на колектив Јевреја. Антисемитизам често оптужује Јевреје за ковање завере против човечанства, а такође се учестало користи да би се, „кад ствари крену наопако", кривица свалила на Јевреје. Антисемитски поступци се сматрају кривичним делима уколико закон тако пропише (нпр. у неким земљама је то негирање Холокауста, или растурање антисемитског материјала). Антисемитским делима се сматрају она кривична дела која за циљ напада бирају људе или имовину (зграде, школе, верске објекте и гробља), било што се претпоставља да припадају Јеврејима, или су са њима на неки начин повезани, или зато што је то одиста случај.

Ускраћивање Јеврејима могућности да користе услуге и повољности које су доступне другима, сматра се дискриминацијом по антисемитској основи и она је нелегална у многим земљама.

Преузето са адресе http://savezjos.org/blog/radna-definicija-antisemitizma-centra-za-monitoring-evropske-unije/ (28. 3. 2018)

Доласком нациста на власт у Немачкој, 1933. године, започели су прогони Јевреја који су били утемељени не само у антисемитској пропаганди већ и у антисемитским законима[2] нове националсоцијалистичке власти. Закони су били дискриминаторни и ограничавали су кретање Јевреја, право на образовање, рад, учешће у јавном и културном животу. Прогони и убиства овог народа појачани су са почетком Другог светског рата 1939. године, а посебно након напада нацистичке Немачке на Совјетски Савез, јуна 1941. године. Широм нацистичке Немачке и територија које је она окупирала оснивају се *логори смрти* у које су довођени Јевреји, Роми, други народи, идеолошки противници (комунисти) и хендикепиране особе. Довођени су они који су по мишљењу нациста били „мањи вредни".

У логорима смрти убијено је 6.000.000 Јевреја, а од тога 1.500.000 деце. Статистички подаци показују да је око 70% јеврејског становништва Европе пронашло смрт у логорима.

Овакви пропусти човечанства, који су за последицу имали масовне злочине, морају бити део образовања младих. Млади треба да препознају опасност од предрасуда и стереотипа како би се томе супротставили.

[2] Нирнбершки закони из 1935. године

Због свега тога Генерална скупштина и Савет безбедности Уједињених нација донели су више резулуција и одлука (2005–2015) којима се захтева да се учење о Холокаусту укључи у програме образовања како би се младе генерације оспособљавале да препознају и превенирају активности држава и влада које могу довести до геноцида.

НАСТАВА И УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ

Настава и учење о Холокаусту, у оквиру формалног образовања, најчешће се реализује искључиво у оквиру наставног предмета Историја, где се и обрађује тема Други светски рат. Али, Холокауст је тема која би требало да буде заступљена и у другим наставним предметима (Социологија, Психологија, Филозофија, Верска настава, Грађанско васпитање, или у наставним предметима који садрже и теме везане за уметност, посебно књижевност, ликовна и музичка уметност). Предметни приступ, тј. приступ у коме се Холокауст као појава учи кроз различите наставне предмете ипак ученицима не омогућава истовремено сагледавање ове појаве из перспективе различитих дисциплина. Због тога, ради стварања свеобухватне слике о овом догађају, појави, препоручује се интердисциплинарни приступ.

Тема Холокауст може да се реализује и у оквиру неформалног образовања, образовања које углавном креирају и реализују невладине организације путем обука наставника, креирања наставног материјала или осмишљавањем манифестација за обележавање значајних датума.

Важна питања

За наставу о Холокаусту важна питања су: зашто учимо о Холокаусту, шта учимо о Холокаусту и како учимо о Холокаусту. Прво питање подразумева разлоге који су видљиви у циљевима и очекиваним резултатима; друго подразумева избор информација, а треће се бави одговарајућим педагошким приступима.

Важно је нагласити да учење о Холокаусту подразумева и сећање на важне догађаје, односно припрему ученика за обележавање важних датума, као што су: *Међународни дан сећања на жртве Холокауста* (27. јануар) и национални *Дан сећања на жртве холокауста, геноцида и других жртава фашизма у Другом светском рату* (22. април).

Зашто учимо о Холокаусту?

Зато што *настава и учење о Холокаусту* доприноси: **унапређивању** знања ученика о овом догађају без преседана у историји XX века; **чувању** сећања на оне који су прошли патње; **подстицању** на размишљање о

моралним и духовним питањима која произилазе из Холокауста и која се могу применити у данашњем свету.

Настава и учење о Холокаусту

– **подстиче ученике да**: 1) размишљају о употреби и злоупотреби власти и моћи, о улогама и одговорностима појединаца, организација и нација када су суочене са кршењем људских права;

– **помаже ученицима да**: 1) разумеју последице предрасуда, расизма, антисемитизма и стереотипа у било ком друштву; 2) развију свест о вредностима постојања различитости у плуралистичком друштву, као и осетљивост за положај мањина;

– **показује ученицима**: 1) како савремена нација може искористити своје стручно знање и бирократску инфраструктуру да спроведе деструктивну политику која се протеже од социјалног инжењеринга до геноцида; 2) опасност од индиферентности пред лицем тираније; 3) многобројне историјске, друштвене, верске, политичке и економске факторе који су довели до појаве Холокауста;

– **доприноси стицању и развијању свести о**: 1) сложености историјског процеса; 2) одговорности грађана у демократском друштву; 3) важности препознавања знакова опасности и развијања начина како реаговати на њих; 4) вредновању медијских приказа и популарне културе.

Настава и учење о Холокаусту оспособљавају ученика да:

– **опише** како и зашто су се догодили злочини које су починили нацисти и њихови сарадници;

– **идентификује** улогу влада, институција и различитих чланова друштва током Холокауста и да **објасни** како консолидација власти олакшава угњетавање и појаву геноцида;

– **анализира** мотиве и притиске који су утицали на понашање људи, као и како се Холокауст одвијао;

– **анализира** како посебности времена и простора утичу на развијање и одвијање догађаја на националном, локалном и регионалном нивоу;

– **опише** како су се међународне норме развијале као одговор на злочине почињене током Холокауста у Другом светском рату;

– **идентификује** процесе који су довели до великог убиства цивила, као и знаке раног упозорења, као што су некажњавање за злочине или политичка нестабилност;

– **примени** стечено знање како би направио везу прошлости са савременим изазовима.

Шта учимо о Холокаусту?

Учење о Холокаусту треба остваривати у оквиру учења о историји Другог светског рата на европском простору и неприродно је да се ова

тема посматра изван овог контекста. Поред тога, креаторима наставних програма и наставницима се препоручује да при обради ове теме укључе и локални контекст. Ради потпуног сагледавања овог немилог догађаја у прошлости човечанства и Европе, ради бољег разумевања узрока, тока и последица Холокауста, потребно је направити добар увод и ученицима пружити информације о антисемитизму, животу Јевреја пре Холокауста, последицама Великог рата и доласку нациста на власт.

О Холокаусту ученици могу да уче из различитих перспектива, а једна од могућности је и да уче из перспективе жртава, починиоца злочина, колаборациониста, пасивних посматрача и ослободитеља.

Тема Холокауст може да буде конципирана и на следећи начин:

– **1933–1939. –** диктатура у националсоцијалистичкој Немачкој; Јевреји у Трећем рајху; ране фазе прогона; први концентрациони логори; реакције у свету. **1939–1945. –** Други светски рат у Европи; нацистичко-расистичке идеологије и политике; програм „еутаназије"; прогон и убијање Јевреја; прогон и убијање нејеврејских жртава; јеврејске реакције на нацистичку политику; гета; одреди смрти; експанзија система логора; центри за убијање; сарадња; отпор; спасавање; реакције у свету; маршеви смрти; ослобођење.

– **Последице –** послератни судски процеси; кампови за избеглице и емигранте.

Како учимо о Холокаусту?

Настава и учење о Холокаусту заснивају се на савременим педагошким принципима и приступима и подразумева да наставник:

– креира позитивно радно окружење и примењује педагошки приступ усмерен на ученика као субјекта процеса наставе и учења, ученика који истражује, описује, образлаже, анализира, идентификује и др.;

– догађаје из прошлости стави у одговарајући историјски контекст;

– јеврејски народ не приказује само кроз призму Холокауста;

– преведе статистичке податаке у личне приче, тј. да уместо навођења статистичких података о броју безимених жртава, ученицима понуди причу појединца који има име и презиме, његов живот пре и током Холокауста, а ако је преживео, и његов живот после Холокауста;

– буде прецизан у изражавању и да прецизност подстиче и развија код својих ученика. Посебно је важно да се нагласи, истакне разлика између Немаца нацистичке Немачке и Немаца данас;

– користи разноврсне писане и визуелне материјале, посебно изјаве преживелих или сведока, чиме се прошлост приближава ученицима и чини се много реалнијом. При коришћењу визуелног материјала, ученицима не треба показивати застрашујуће слике;

– разноврсне изворе информација учини доступним ученицима, уз истицање да су починиоци злочина оставили највише доказа о злочинима;

– подстиче ученике на анализу извора и критички осврт на различите интерпретације Холокауста;

– прави јасну разлику између историје Холокауста и лекција које се из ове историје могу научити. Учење о Холокаусту доприноси да ученици постану осетљивији на примере из данашњег живота, на стереотипе и предрасуде, митове. Такође, омогућава ученицима да преиспитају предрасуде и митове користећи историјске доказе;

– подстиче ученике да проучавају локалну и националну прошлост;

– не организује активности које ученике могу да доведу у ситуацију да се поистовете са починиоцима злочина или жртвама.

Позитивно радно окружење подразумева средину која ученике подстиче на учење путем истраживања, размене информација, постављања питања и давања одговора, средина која је отворена за учење и у чијем средишту се налази ученик. Улога наставника у таквој средини јесте да помаже и усмерава ученике у процесу учења а не да подучава, тј. да охрабри своје ученике да преузму активну улогу у учењу. Окружење за учење треба да одише атмосфером отворености у којој ученици слободно могу да питају, дискутују, размишљају, износе своје ставове, идеје и др.

Мултидисциплинарни приступ подразумева да о Холокаусту не треба учити само на часовима историје већ је неопходно да се укључе и други наставни предмети како би се ученицима Холокауст представио из угла различитих дисциплина, како би ученици појаве са којима се сусрећу у другим предметима могли да примене у настави о Холокаусту, да их повежу у смислене целине.

Прецизност у изражавању подразумева да наставник прецизно користи термине, да не користи термине починитеља злочина и да захтева од својих ученика прецизност. На пример, израз „коначно решење" користили су починиоци злочина, нацисти, и зато га треба писати под наводницима и треба га критички преиспитивати, а не треба га користити за представљање догађаја из прошлости. Или, треба прецизно користити израз логор будући да су у нацистичкој Немачкој постојали различити логори и да нису сви били „логори смрти". Дакле, неопходан је висок степен прецизности.

За добро организовану и успешно реализовану наставу и учење о Холокаусту одговоран је наставник. Ослањањем на своја знања и различите алатке којима располаже (наставни садржаји, уџбеник, наставни материјали), он обликује процес наставе и учења. Холокауст је осетљива тема која изазива емоције код ученика, те се од наставника очекује велики степен

професионализма у реализацији. Такође, да би наставник успешно одговорио на све захтеве које овај вид наставе подразумева, неопходно је стално стручно усавршавање.

НАСТАВА И УЧЕЊЕ О ХОЛОКАУСТУ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

У Републици Србији, тема Холокауст заступљена је у настави различитих наставних предмета, а ученицима се углавном представља кроз призму концентрационих логора и шест милиона страдалих, убијених Јевреја током Другог светског рата на простору нацистичке Немачке. Али, има наставника који ову тему обрађују на другачији начин, кроз призму жртве, починиоца, посматрача и колаборационисте, кроз личне приче, сећања на овај догађај. Промењеном приступу приликом учења о овој осетљивој теми допринело је много различитих фактора, а посебно стручно усавршавање наставника и семинари у организацији Меморијалног центра „Јад Вашем".

А како је све почело? Република Србија је 2006. године покренула поступак за улазак у радну групу Уједињених нација која се посебно бави образовањем, сећањем и истраживањем Холокауста, а 2011. године је постала стална чланица те радне групе[3]. Чланство у Радној групи, данашњој Алијанси, подразумева и читав низ активности на пољу истраживања, сећања и образовања.

На пољу образовања, активности су биле усмерене на: стручно усавршавање наставника за реализацију ове осетљиве теме, редефинисање Холокауста у уџбеницима и усаглашавање са дефиницијама које је препоручила Радна група, односно Алијанса, креирање наставних материјала, обележавање значајних датума, организовање изложби и др.

Стручно усавршавање наставника за реализацију ове теме јесте активност која се од 2008. године на системски и систематичан начин реализује путем различитих видова обуке (радионице, семинари, конференције) на националном и регионалном нивоу, у Републици Србији и у иностранству. Организатор свих обука је Министарство образовања у сарадњи са партнерима: Меморијални центар „Јад Вашем" из Јерусалима; Мемори-

[3] Радна група за међународну сарадњу у области образовања, истраживања и сећања Холокауста (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research), која је 2012. променила назив у Међународну алијансу сећања на Холокауст (International Holocaust Remembrance Alliance - IHRA)

јал Шое из Париза[4]; Централноевропски центар за истраживање и документацију (Центропа) из Беча; ОЕБС – Канцеларија за демократске институције и људска права; Меморијални центар Холокауста Јевреја Македоније из Скопља и др.

Основ стручног усавршавања наставника за ову тему чине семинари које се реализују у „Јад Вашему". Од 2008. године наставници из Србије сваке године похађају ове семинаре и до сада је 300 наставника основних и средњих школа, универзитетских професора, музејских радника и саветника из министарстава и завода похађало ове семинаре[5]. Поред семинара у „Јад Вашему", за наставнике из Србије организовани су семинари и радионице у Републици Србији, а предавачи су били стручњаци из Србије, из „Јад Вашема" и са различитих европских универзитета и института.

У оквиру стручног усавршавања наставника посебно су значајне регионалне обуке које су организоване у оквиру различитих пројеката финансираних средствима Европске уније или Алијансе за сећање на Холокауст. Регионалне догађаје су организовали Меморијал Шое и Центропа, у сарадњи са министарствима из региона.

Резултати стручног усавршавања наставника су:

– промењен приступ настави и учењу о Холокаусту (холистички, интердисциплинарни и мултиперспективни приступ), настава усмерена на истраживање и пројекте ученика, настава која укључује различите визуелне и текстуалне материјале, настава која укључује савремене информационо-комуникационе технологије;

– унапређене компетенције наставника за реализацију општих међупредметних компетенција[6];

– унапређене компетенције наставника историје за реализацију опште и специфичне предметне компетенције за наставни предмет Историја[7];

– повезивање наставника на регионалном и међународном нивоу и размена искустава и наставних материјала;

– укључивање ученика, наставника и школа у *прекограничне пројекте* који су допринели упознавању и повезивању ученика из Србије са ученицима из САД, Немачке, Израела (Четрнаеста београдска гимназија, Гим-

[4] Меморијал Шоа је музеј Холокауста у Паризу.

[5] Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања

[6] Члан 12. Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС, 88/2017)

[7] Правилник о општим стандардима постигнућа за крај општег средњег образовања и средњег стручног образовања у делу општеобразовних предмета (Службени гласник РС, 117/2013)

назија „Бора Станковић” из Ниша, Зрењанинска гимназија, ОШ „Серво Михаљ” из Зрењанина, Прва београдска гимназија, ОШ „Стеван Чоловић” из Ариља);

– организовање изложби усмерених на сећање на важне датуме и догађаје, чиме се код ученика развија култура сећања (посебно треба истаћи изложбе организоване у Дому културе у Зрењанину, у ОШ „Стари град” у Ужицу, у Гимназији „Светозар Марковић” у Новом Саду, Четрнаестој београдској гимназији, Зрењанинској гимназији);

– снимљено 11 филмова као резултат истраживања ученика (филмови су двојезични и доступни на страници Министарства просвете, науке и технолошког развоја)[8].

Такође, важно је нагласити да се све активности организују и реализују уз подршку и помоћ Савеза јеврејских општина Србије, који омогућава наставницима и ученицима сусрете са члановима заједнице који су преживели Холокауст.

Поред тога, у стручном усавршавању наставника учествује и невладина организација Савеза јеврејских општина Србије „Хавер Србија”, која уз подршку Министарства организује радионице за ученике усмерене на упознавање културе и обичаја Јевреја. Такође, уз подршку Министарства Српско-јеврејско певачко друштво организује радионице за ученике под називом „Песмом против предрасуда и расизма!”.

Креирање материјала за наставу о Холокаусту: Прва и друга група полазника семинара у „Јад Вашему” (2008, 2009) припремила је Приручник за учење о Холокаусту, који је намењен наставницима, а садржи: педагошке инструкције за приступ теми, историју Јевреја и припреме за реализацију теме. Приручник је промовисан децембра 2012. у Библиотеци Града Београда, а проф. др Милан Ристовић, један од рецензената, поред осталог тада је рекао: „Овај приручник је искорак и увод у систематско бављење темом Холокауста. Он представља рационални инструмент за разумевање ирационалног”.

У припреми су и наставни материјали за борбу против антисемитизма а чиниће их три радне свеске (*Јеврејски народ и антисемитизам*, *Холокауст*, *Никад више* – део посвећен садашњем времену и модерном антисемитизму). Припрема ових материјала је резултат потписаног меморандума између ОЕБС-а и три министарства Владе Републике Србије (Министарство спољних послова, Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Министарство омладине и спорта). Званична употреба материјала у настави очекује се у наредној школској години (2018/2019), а за наставнике

[8] http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Filmovi-2017.pdf (8 .4. 2018)

ће бити организована обука о начинима њиховог коришћења у процесу наставе и учења.

У знак сећања на важне датуме из историје Холокауста Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије је, у партнерству са Амбасадом Израела и Центропом, организовало две изложбе:

– Изложба посвећена Хилди Дајч организована је у сарадњи са Амбасадом Израела у Републици Србији, а отворена 19.2.2018. у Установи културе „Пароброд". Аутор изложбе је Александар Зограф, који је у форми стрипа представио живот Хилде Дајч. Намера организатора изложбе била је да се ученицима приближи животна прича њихове суграђанке, прича младе девојке која је жртвовала себе зарад заједнице и чија писма су сведочанство о логору на Старом Сајмишту.

– *Изгубљени свет Сефарда на западном Балкану*, изложба коју су припремили стручњаци Центропе, била је од 15. до 30. марта 2018. у Дечјем културном центру у Београду. Намера аутора је била да кроз личне, породичне приче ученицима приближи живот Јевреја Сефарда, којих данас на простору западног Балкана има веома мало, будући да је 80% њих страдало у Холокаусу. Изложба је тренутно у Нишу, у свечаној сали Прве нишке гимназије „Стеван Сремац".

Многобројним и разноврсним активностима усмереним на наставу о Холокаусту, Министарство задужено за образовање у Републици Србији, у партнерству са домаћим стручњацима, институцијама и организацијама, као и са међународним партнерима, доприноси јачању професионалних компетенција наставника за реализацију наставе о Холокаусту, али и за реализацију законом прописаних исхода образовања и васпитања и компетенција. Јачање професионалних компетенција наставника је важан предуслов за реализацију наставе усмерене на исходе учења, тј. наставу која је усмерена на развој компетенција ученика.

У Републици Србији настава и учење о Холокаусту доприноси остваривању општих исхода образовања и васпитања и развоју међупредметних компетенција, а посебно следећих:

Опште међупредметне компетенције	Општи исходи образовања и васпитања у Републици Србији
1) компетенција за учење 2) одговорно учешће у демократском друштву 3) естетичка компетенција 4) комуникација 5) одговоран однос према околини	Исходи образовања и васпитања представљају способност ученика да: 1) изрази и тумачи идеје, мисли, осећања, чињенице и ставове у усменој и писаној форми 2) прикупља, анализира, организује и критички процењује информације

6) одговоран однос према здрављу 7) предузимљивост и оријентација ка предузетништву 8) рад са подацима и информацијама 9) решавање проблема 10) сарадња 11) дигитална компетенција	3) ефикасно и критички користи научна и технолошка знања, уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини 4) ради ефикасно са другима као члан тима, групе, организације и заједнице 5) зна како да учи 6) уме да разликује чињенице од интерпретација 7) поуздано, критички и одговорно према себи и другима користи дигиталне технологије 8) одговорно и ефикасно управља собом и својим активностима 9) има свест о сопственој култури и разноликости култура, уважава значај креативног изражавања идеја, искустава и осећања путем различитих медија, укључујући музику, књижевност, извођачке и визуелне уметности[9]

ЗАКЉУЧАК

Тема Холокауст је део курикулума у многим европским државама и није заступљена само у програму предмета Историја већ и у програмима других предмета, посебно Социологија и Грађанско васпитање. Ова тема доприноси стицању и развијању знања о људским правима, њиховом поштовању и кршењу, као и оспособљавању ученика да сагледају опасност од пропаганде засноване на митовима, стереотипима и предрасудама и да пронађу начине да им се супротставе.

За успешну реализацију ове теме посебно су важни наставници, који избором приступа, метода и техника рада доприносе успеху *наставе и учења о Холокаусту* и због тога је посебно важно перманентно стручно усавршавање наставника. Њихово усавршавање треба да буде у складу са Смерницама Алијансе за сећање на Холокауст и Смерницама Унеска, а ради оспособљавања ученика да препознају опасност од предрасуда и стереотипа, опасност од нових антисемитских појава, као и нових појава геноцида у

[9] Извод из члана 9 Закона о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, 88/2017)

друштву. Настава и учење о Холокаусту тако доприноси остваривању кључних компетенција европског оквира[10], као и Агенде Уједињених нација за одрживи развој до 2030. године, посебно прокламованог Миленијумског циља број 4, који се односи на инклузивно и квалитетно образовање и промоцију доживотног учења[11].

У Републици Србији ученици о Холокаусту уче кроз различите наставне предмете, а неколико стотина наставника је обучено да овај вид наставе реализује у складу са Смерницама Међународне алијансе сећања на Холокауст. Захваљујући различитим видовима стручног усавршавања наставника, настава о Холокаусту не подразумева само наставу о периоду између 1933. и 1945. године, већ подразумева наставу о јеврејској заједници пре, за време и после Холокауста, и то кроз приче појединаца који су имали своје наде и своја веровања. Она доприноси оспособљавању ученика да препознају различите облике дискриминације, као и злочине против човечности у друштву, да уоче све последице стереотипа и предрасуда у једном друштву. Она, такође, доприноси остваривању општих исхода образовања и васпитања у Републици Србији, као и општих међупредметних компетенција.

Литература

Carrier, P. & Fuchs, E; Messinger, T. (2015). *The International status of education about the Holocaust: a global mapping of textbooks and curricula*. UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf.

UNESCO (2014). Holocaust Education in a Global Context. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225973e.pdf.

UNESCO (2017). *Education about the Holocaust and preventing genocide*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002480/248071E.pdf.

International Holocaust Remembrance Alliance. *Teaching Guidelines*. https://www.holocaustremembrance.com/resources/teaching-guidelines.

United States Holocaust Memorial Museum. *Guidelines for Teaching about the Holocaust*. https://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines.

[10] Европски референтни оквир кључних компетенција (2006), доступан на страници https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090 (9.4.2018)

[11] https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/ (9. 4. 2018)

YAD VASHEM. *Educational materials*. https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html.

Роберт Страдлинг. *Мултиперспективност у настави историје: приручник за наставнике.* https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680494159.

Роберт Страдлинг. *Настава европске историје двадесетог века*. http://www.ebiblioteka.rs/library/38/1702/book/55937.

Biljana Ž. Stojanović
Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia

TEACHING AND LEARNING ABOUT THE HOLOCAUST

Summary

This paper is an attempt to represent the basic Guidelines for Teaching about the Holocaust prepared by the Working Group on Education within the International Holocaust Remembrance Alliance. The aim of this paper is to provide support for teachers, by means of the Guidelines, in the realisation of this delicate and serious topic which is part of the curriculum. The basic sources of information used were materials developed under the auspices of the UNESCO, OSCE, Yad Vashem the World Holocaust Remembrance Centre and International Holocaust Remembrance Alliance.

Keywords: *Holocaust*, *anti-Semitism*, *teaching and learning.*

Biljana Ž. Stojanović
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung der Republik Serbien

UNTERRICHT UND LERNEN ÜBER HOLOCAUST

Zusammenfassung

Dieser Artikel ist ein Versuch, in Grundbegriffen die Richtlinien für das Lernen über Holocaust darzustellen. Die Richtlinien wurden von der Arbeitsgruppe für Bildung im Rahmen der Internationalen Allianz der Holocaust Erinnerung vorbereitet. Das Ziel des Artikels ist es, den Lehrkräften mit Hilfe der Richtlinien die Unterstützung im Umgang mit diesem schwierigen und sensiblen Thema anzubieten. Die wichtigsten Informationsquellen waren die Materialien, die durch UNESCO, OSZE, Yad Vashem Memorialzentrum der Opfer und Helden im Holocaust und Internationale Allianz der Holocaust Erinnerung.

Schlüsselwörter: *Holocaust*, *Antisemitismus*, *Unterricht und Lernen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::91
371.321.1
Оригинални научни чланак • 113–124
Примљен: 24.1.2018.
Прихваћен: 14.3.2018.

Аднан Р. Турковић
Пријепоље

УВОДНИ ДЕО ЧАСА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Циљ истраживања био је да се утврди да ли се реализују уводни делови часова, којим дидактичко-методички поступцима (ако се реализују), као и трајање ове фазе рада у настави географије. Приликом истраживања анализом је обухваћено 196 часова наставе географије у основној школи. Резултати показују да на 52,02% посматраних часова није реализован уводни део, трајање уводног дела часа је у границама дидактичко-методичких захтева и доминантно најзаступљенији дидактичко-методички поступак који се примењује у уводном делу часа јесте репродуктивни разговор.

Кључне речи: *дидактичко-методички поступци*, *настава географије.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Уводни (припремни, почетни) део је саставни део структуре сваког часа без обзира на наставни предмет, карактер наставног садржаја и тип часа. Функција ове фазе наставног процеса јесте увођење ученика у наставни рад и припремање за активности које ће уследити у главном делу часа. Уводни део часа подразумева припремање и наставника и ученика. То је тзв. бинарна (двострука) припрема, јер је неопходно да се припреме сви учесници у наставном раду (Vasilev, 2005). Суштина ове етапе часа јесте „стварање повољних објективних (спољашњих – у учионици) и субјективних (унутрашњих – код ученика и наставника) услова како би се успешно реализовале остале етапе (делови) наставног часа" (Cekić Jovanović i sar., 2014). Према Вилотијевићу, уводни део часа „обухвата припремање средстава и материјала неопходних за час, увођење ученика у тематски круг о којем ће на часу бити речи (најава теме, истицање циља), стварање повољ-

не радне атмосфере" (Вилотијевић, 2000: 161). Утврђених норми за овај део часа нема, а у литератури се наводи податак да је за ову етапу потребно пет до десет минута (Вилотијевић, 2000; Лазаревић, Банђур, 2001).

Уводни и главни део часа су функционално повезани. Од планираних активности у главном делу часа зависе конципирање и реализација уводног дела часа. Планиране и реализоване активности наставника и ученика, наставна средства, облици рада и трајање уводног дела часа морају бити у функцији свих планираних активности у главном делу часа. Уколико се ова веза занемари, уводни део часа не остварује своју функцију и постаје формалан, извештачен и изолован наставни ступањ који је насилно унесен у структуру наставног процеса и нимало не доприноси ефикасности наредне етапе часа (Poljak, 1982). Уводни део мора да буде потпуно у служби главног дела часа и, „уколико је увод више допринео да главна етапа буде успешна, утолико је више испунио своју намену" (Вилотијевић. 2000 : 163).

У првим минутима часа наставник најпре обавља одређене административне послове: записивање часа у дневник рада, евидентирање одсутних ученика, расправљање о дисциплинским проблемима и слично. Такве активности можемо сматрати дистракторима пажње ученика, јер их деконцентришу, ремете њихову пажњу и усмеравају је у потпуно другом правцу од садржаја који треба да се реализује. Пажња ученика је у тим првим минутима часа најмања, па је веома важно промишљено и одмерено створити повољну и стимулативну радну атмосферу, односно адекватно одабраним и узрасту ученика примереним дидактичко-методичким поступцима довести ученике на ниво емоционалне и интелектуалне спремности за учење (Cekić Jovanović i sar., 2014).

Ромелић (2004) наводи да увођење ученика у географске садржаје обухвата интелектуално и психолошко припремање. Други аутори (Poljak, 1982; Cekić Jovanović i sar., 2014) истичу још и материјално-техничко припремање у оквиру уводне фазе наставног часа. Материјално-техничка припрема подразумева припрему наставних средстава и помагала неопходних за главни део часа, расподелу ученика (уколико се изводи групни или индивидуални рад), поделу наставног материјала (уколико је потребан), проверу функционисања уређаја у учионици и слично.

Интелектуална (сазнајна) страна увођења ученика у рад подразумева давање одређених информација ученицима о чему ће учити током часа, које проблеме треба решавати, за којим одговорима и решењима треба трагати. Њен саставни део је и истицање и образлагање циља часа. Истраживања показују да је веома важно да час почне прегледом будућег рада, односно давањем оријентације за учење. Наставници припремају ученике за учење тако што ће им дати почетну *структуру* којом се прецизирају

очекивани исходи и пожељне стратегије учења, што омогућује ученицима да буду оријентисани на циљеве и стратегије током обраде информација (Brophy, 2004).

Психолошком припремом ученици се мотивишу за предстојећи рад у главном делу часа. Циљ је изазвати интересовање и пажњу ученика, свест о значају градива које треба да науче, спремност да активно учествују у изучавању и савладавању градива. Постизање овог циља првенствено зависи од наставника, јер од њега углавном долазе и подстицаји од којих зависи мотивација ученика (Ромелић, 2004). Једно од правила мотивисања ученика за рад на наставном часу јесте управо што боље искоришћавање уводног дела часа. Наставници могу у ту сврху употребити многе мотивацијске технике намењене опуштању и краћем одмору ученика, а то су: технике опуштања уз музику, уз кретање и технике медитације. Посебна техника опуштања и концентрације проводи се употребом позитивне сугестије, која може подстакнути позитивно расположење, мисли и осећања. Овом техником наставници и ученици постају свесни тренутка и тако улазе у наставни процес. Наставник може, на пример, започети час следећим речима: *Ужи-вимо се у овај тренутак и удружимо све своје снаге, дишите све дубље и дубље. Осетите како у вама расте осећај опуштености и смиреності. Сваки удах и издах је талас смирујуће енергије који односи напетост и бриге и односи лоше мисли и проблеме* (Trškan, 2006). Један од ефикасних начина мотивације ученика на самом почетку часа јесте и примена цртаног хумора (карикатура). „Смешно почива на супротности између оног што се опажа и оног што се замишља – у нескладу између реалног и апстрактног – и када слушаоци изненада опазе поменуту неподударност у учионици се зачује смех" (Тадић, 2007: 147). На овај начин наставник ствара опуштену и стимулативну атмосферу на старту часа, чиме придобија ученике за активан и ефикасан рад у наставку часа.

Сва три сегмента припремања ученика за рад су важна и готово подједнако утичу на квалитет реализације главног дела часа. Суштина је у адекватном одмеравању начина и времена трајања сваког сегмента, као и у увиђању њихове међусобне повезаности и усклађености.

Припремање и увођење ученика у рад може се реализовати применом различитих метода, односно њиховом комбинацијом, тако да су могућности да се изабере приступ овом делу часа скоро неограничене (Шеховић, 2006). Успешност реализације уводног дела часа на једном наставном часу зависи од много фактора. Између осталог: од врсте часа, узраста ученика, карактера наставне грађе, од положаја ученика и наставника у наставном процесу, од оспособљености ученика да самостално

решавају постављене задатке користећи различите изворе знања и, наравно, од оспособљености наставника (Jukić, 2005).

Сваки наставни предмет има своје специфичности у складу са којим се врши осмишљавање и планирање свих етапа, па и уводног дела часа. Наставу географије карактеришу веома разноврсни наставни садржаји, који омогућавају широк спектар различитих модела за конципирање уводних делова часова. Иако не постоје устаљени „рецепти" и шаблони, у литератури се могу пронаћи бројни предлози за реализацију уводних делова часова, који се такође могу успешно применити и у настави географије (Cekić Jovanović i sar., 2014; Poljak, 1982; Ранђеловић, 1995). Неки од могућих начина су: изнесу се занимљиви подаци из историје науке (теме), исприча се интересантна анегдота повезана са садржајем наставне јединице, образложи се практично значење познавања нове наставне јединице, анализирају се конкретне појаве у животу да се схвати појам (проблем) који ће се проучавати, формулише се загонетка, цитира пословица или афоризам, емитује се аудио или видео снимак у вези са наставним градивом, демонстрира се експеримент или неки други предмет, провере се резултати самосталног рада ученика код куће да би се искористили у даљем раду, заједнички се планира обрада наставне јединице, понове се неки делови обрађених садржаја на које ће се надоградити нови садржаји, припреме се наставни листићи, формулишу се асоцијације или ребуси, примене се различите форме индуктивног и дедуктивног закључивања како би се схватило шта ће се радити у наредним етапама часа, постави се проблемска ситуација, прочита се упутство за рад на програмираној секвенци и сви се упознају са уводним делом секвенце, осмисле се укрштенице, осмосмерке, допуњалке и скривалице, послуша се музичка композиција и друго.

Приликом припремања и увођења ученика у рад наставници често праве одређене грешке које се, према Ранђеловићу (1996), могу класификовати у четири групе. Прву групу чине грешке у односу на *трајање* уводног дела часа, другу групу чине грешке у *извођењу приступних радњи*, трећу чине грешке у *формулисању циља* часа и, на крају, грешке везане за *образложење* тог циља. Грешке које се односе на трајање подразумевају праксу наставника да нормирају време за уводну фазу часа према препорученом оквиру (5 до 10 минута) или да скраћују време ове фазе испод одређеног нивоа, без обзира да ли за тим постоји потреба. Обе врсте грешака негативно утичу на пажњу и мотивацију ученика. У првом случају, пажња и мотивација опадају, а у другом не достижу потребан ниво. Грешке у извођењу приступних радњи означавају неадекватну примену наставних метода или злоупотребу њихових појединих облика, тако да је у пракси изражена појава да наставници преферирају репродуктивни разговор у односу на остале

методе. Основне карактеристике репродуктивног разговора су: „дословно, буквално, репродуктивно понављање, коме је својствено да се научено исказује у форми у којој је првобитно усвојено (навођењем истих чињеница, истих примера, истих језичких формулација, и то све истим редоследом)" (Ранђеловић, 1996). Према Ромелићу (Ромелић, 2005), у савременој настави ова врста разговора се користи када ученик мора напамет да научи градиво (дакле, у веома ретким приликама), и то у случају кад је наставник сигуран да су ученици у потпуности разумели градиво на које се овај разговор примењује. Такође, приликом примене илустративно-демонстративне методе, односно коришћења различитих визуелних наставних средстава у уводном делу часа (цртежа, слика, фотографија и слично), „наставници се у већини случајева задовољавају набрајањем појединости са слике или цртежа, без подстицања сложенијих мисаоних операција које се на основу перципираних садржаја могу остварити" (Golubović Ilić, Cekić Jovanović, 2010). Наставници чине пропусте и приликом формулације и образложења циља часа. Приликом истицања циља часа наставници ученицима саопштавају идентичне формулације наставних јединица онако како су дате у наставном програму. На тај начин саопштен циљ часа често је нејасан, сложен и садржи непознате изразе и термине, збуњује ученике и нимало не делује подстицајно. С друге стране, трудећи се да поједноставе и приближе ученицима формулације наставних јединица, наставници одлазе у другу крајност – превише банално саопштавају циљ часа. Када је циљ часа јасно формулисан, ученицима је потребно додатно објаснити и образложити теоријски и практични значај садржаја који ће на том часу усвојити (Golubović Ilić, Cekić Jovanović, 2010).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Функционална повезаност свих фаза наставног часа апострофира значај брижљивог припремања, организације и реализације сваке његове појединe фазе, односно етапе. Начин и квалитет организације једне фазе (етапе) часа не може бити изолован од осмишљавања друге фазе. Пракса показује да наставници највише пажње посвећују главном делу часа, да се према уводном и завршном делу часа односе формално и шаблонски. *Предмет истраживања* јесте уводни део часа у настави географије у основној школи. *Циљем истраживања* желели смо да утврдимо да ли се реализују уводни делови часова, помоћу којих дидактичко-методичких поступака се реализују (ако се реализују), као и трајање уводног дела часа у настави географије у основној школи. Значај проблема истраживања огледа се у упознавању практичног стања у вези са начинима и квалитетом реализације уводног

дела часа у настави географије у основној школи. На основу уоченог стања, могу се истаћи предности и недостаци у извођењу овог дела наставног процеса, као и ниво компетентности и мотивисаности наставника за спровођење ове фазе рада. На основу уоченог стања у школама могу се дати одређене препоруке како да се побољша наставна пракса.

На основу циљева дефинисани су следећи *задаци истраживања*: 1. Испитати да ли се уводни део часа у настави географије реализује или не; 2. Утврдити трајање уводног дела часа у настави географије; 3. Утврдити дидактичко-методичке поступке помоћу којих се реализује уводни део часа у настави географије.

На основу циљева и задатака истраживања пошло се од следећих хипотеза: 1. На већини часова географије, без обзира на разред, уводни део часа се не реализује; 2. Трајање уводног дела часа у настави географије је у складу са дидактичко-методичким захтевима (5–10 минута); 3. Најучесталији дидактичко-методички поступак који наставници користе за реализацију уводног дела часа у настави географије јесте репродуктивни разговор.

Истраживање је спроведено током марта школске 2016/2017. године. Систематским посматрањем извршена је анализа 196 часова наставе географије у пет основних школа на територији општине Пријепоље (једна градска школа и четири приградске школе). Истраживањем је обухваћено по седам одељења петог, шестог, седмог и осмог разреда, односно 28 одељења, која су имала од 20 до 25 ученика. Наставу је реализовало 5 наставника. Преглед укупног броја анализираних часова по разредима дат је у Табели 1.

Табела 1. *Анализирани часови по разредима*

Разред	f	%
Пети	28	14,28
Шести	56	28,57
Седми	56	28,57
Осми	56	28,57
Укупно	196	100,00

Опсервација поменутих часова извршена је помоћу протокола за систематско посматрање и евидентирање активности (методичких поступака) у уводном делу часа. Инструмент коришћен у истраживању настао је модификацијом Инструментарија за снимање наставног часа и Евиденционе листе за евалуацију примене дидактичких метода у настави (Вилотијевић, 1995). У истраживању су коришћене дескриптивна и метода теоријске анализе. Наставницима који су изводили наставу није речено да је циљ посматрања часова уводни део, већ да је фокус на анализи организације

целог часа. Овиме смо желели да наставници конципирају и реализују наставу на уобичајен начин, као што су и до тада практиковали, без могућности да посебну пажњу посвете уводном делу, само зато што је предмет посматрања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Први истраживачки задатак односио се на утврђивање да ли се уводни део часа у настави географије реализује или не. Резултати показују веома неповољну ситуацију (Табела 2). У свим разредима, осим у седмом, на већини часова није реализован уводни део. Од укупног узорка на 52,02% часова наставници су уводни део „прескакали" и час започињали директно без претходне припреме и увођења ученика у нове наставне садржаје. Највише изостављених уводних делова часова је у петом (64,28%) и осмом разреду (60,71%). Рад наставника се одвијао тако што је, након извршавања одређених административних послова и записивања назива наставне јединице на табли, почињао рад на одређеној теми без претходних било каквих дидактичко-методичких поступака којима би се ученици припремили и мотивисали за главну етапу часа. Слични резултати су добијени у једном другом истраживању, где је од укупно 1.156 часова, код 12 различитих наставних предмета, на 43,52% часова изостављен уводни део (Cekić Jovanović i sar., 2014). Табела 2 показује дистрибуцију одговора на питање: Да ли је реализован уводни део часа?

Табела 2. *Реализација уводног дела часа*

Да ли је реализован уводни део часа?	ДА		НЕ		Укупно	
	f	%	f	%	f	%
Пети разред	10	35,71	18	64,28	28	100,00
Шести разред	27	48,21	29	51,78	56	100,00
Седми разред	35	62,50	21	37,50	56	100,00
Осми разред	22	39,28	34	60,71	56	100,00
Укупно	94	47,94	102	52,02	196	100,00

Наставници изостављају уводне делове часова у настави географије у основној школи највероватније зато што нису свесни колики је значај уводног дела и функционалне повезаности уводног и главног дела часа, услед незаинтересованости, недостатка мотивације и недовољних стручних компетенција за квалитетно и разноврсно осмишљавање и реализацију почетне фазе рада на часу.

Анализом броја (не)реализованих часова на целокупном узорку, али и на часовима у појединим разредима, потврђена је прва постављена хипотеза да се на већини часова географије, без обзира на разред, уводни део часа не реализује.

Трајање уводне етапе часа је такође у функцији ефикасне реализације главне етапе. Колико ће времена наставници утрошити на припремне активности зависи, између осталог, и од обима и тежине градива које је планирано да се изучава у главном делу часа, од компетенција наставника, способности и предзнања ученика. Подаци добијени систематским посматрањем часова географије показују да је трајање уводног дела часа код наставника на нашем узорку просечно шест минута, што одговара ономе што се помиње и у литератури (Вилотијевић, 2000; Лазаревић, Банђур, 2001). Тиме је потврђена и друга хипотеза.

Трећи истраживачки задатак био је да се утврди помоћу којих дидактичко-методичких поступака се реализују уводни делови часова у основношколској настави географије. Резултати су приказани у Табели 3.

Табела 3. *Дидактичко-методички поступци у уводном делу часа*

Начин реализације	Разред								Укупно	
	V		VI		VII		VIII			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Репродуктивни разговор	8	80,00	20	74,07	25	71,42	20	90,90	73	77,65
Разговор и демонстрација	2	20,00	6	22,22	7	20,00	2	9,09	17	18,08
Демонстрација	0	0,00	1	3,70	1	2,85	0	0,00	2	2,12
Читање текста	0	0,00	0	0,00	2	5,71	0	0,00	2	2,12
Укупно	10	100,00	27	100,00	35	100,00	22	100,00	94	100,00

Анализа добијених резултата указује да је репродуктивни разговор најдоминантнији дидактичко-методички поступак који наставници примењују приликом реализације уводних делова часова у настави географије. Од укупног броја спроведених уводних делова часова, на 73 часа (77,65%) примењен је репродуктивни разговор. Да је репродуктивни разговор један од најзаступљенијих методичких поступака за увођење ученика у рад у

пракси потврђују и друга истраживања (Ранђеловић, 1996; Cekić Jovanović i sar., 2014).

Анализа резултата по разредима показује да је у петом разреду од 10 уводних делова часова, на 8 или 80% примењен репродуктивни разговор, а на 2 или 20% разговор и демонстрација (наставник је уз разговор са ученицима истовремено и демонстрирао на глобусу).

У шестом разреду на 20 часова (74,07%) примењен је рапродуктивни разговор, на шест часова дидактичко-методички поступак репродуктивни разговор и демонстрација (разговор наставника и ученика уз демонстрацију ученика на зидној географској карти) и на једном часу демонстрација (демонстрација фотографија на видео-биму у вези са наставним садржајем који је планиран за учење).

У седмом разреду су заступљени најразноврснији дидактичко-методички поступци, али ипак далеко најдоминантнији поступак јесте репродуктивни разговор (71,42%). Потом следе: разговор и демонстрација (разговор наставника и ученика уз демонстрацију ученика на зидној географској карти) (20%), демонстрација (демонстрација фотографија на видео-биму у вези са наставним садржајем који је планиран за учење) (2,85%) и читање текста (текст из географске читанке у вези са садржајем који се учи) на 2 часа (5,71%).

Анализа резултата за осми разред такође показује да је највише коришћен репродуктивни разговор, на 20 часова (90,90%) и разговор и демонстрација (разговор наставника и ученика уз демонстрацију ученика на зидној географској карти) на 2 часа (9,09%).

Добијени налази указују на веома неповољну ситуацију по питању разноврсности дидактичко-методичких поступака које је могуће конципирати с обзиром на карактер географских наставних садржаја у основној школи. Овако оскудан приступ планирању и реализацији припремне етапе часа свакако индиректно говори и о неквалитетној главној фази часа, односно неефикасној настави географије у основној школи генерално.

На основу добијених резултата, евидентно је такође да наставници користе оне поступке за које не морају да се додатно припремају, већ директно на часу импровизују, односно формулишу питања којима воде разговор, демонстрирају на зидној географској карти без примене различитих типова географских карата или користе текстове који већ постоје у географским читанкама.

У складу са претходно наведеним подацима и чињеницом да у уводним деловима часова наставе географије у основној школи доминирају једнолични дидактичко-методички поступци, може се потврдити и последња

хипотеза, да је најучесталији поступак увођења ученика у главни део часа репродуктивни разговор.

ЗАКЉУЧАК

Циљ спроведеног истраживања био је да се утврди да ли се уводни делови часова у настави географије реализују или не, које дидактичко-методичке поступке наставници географије користе у овом делу часа и колико времена троше на ову етапу часа. Резултати показују да на већини часова уводна фаза није уопште спроведена, наставници су за ову фазу трошили просечно око шест минута, а далеко најзаступљенији дидактичко-методички поступак којим су реализовали уводни део часа јесте репродуктивни разговор.

Овакво веома лоше стање у пракси резултат је више фактора. Могуће је да наставници нису свесни колики је значај уводног дела часа и његове функционалне повезаности са главним делом часа, а у вези са тим је и неспособност да се ова фаза рада разноврсно и ефикасно конципира и спроведе. Наставници се одлучују за оне дидактичко-методичке поступке који не захтевају посебна знања и вештине, па је њихов приступ реализацији уводне фазе часа површан, односно заснован на неколико једноставнијих и мање ефикасних поступака. Може се претпоставити и то да наставници имају довољно знања и вештина да успешно приступе третирању проблема у вези са увођењем ученика у наставни рад, али су из неког разлога немотивисани за улагање више енергије како би правилно и квалитетно испунили одређене дидактичко-методичке захтеве неопходне за успешно остваривање циљева и функција уводне етапе часа, а истовремено и наставног процеса у целини. Додатни фактор, такође, може бити и мишљење наставника да се час може успешно изводити и без обавезног увођења ученика у рад, односно припремања за главни део часа.

Позитиван помак у овом домену може се постићи укључивањем наставника у различите облике стручног усавршавања који нуде знања и моделе за ефикасно осмишљавање и реализацију уводних делова часова за различите наставне теме у оквиру географских наставних садржаја. Бољем конципирању уводне фазе часа допринело би повезивање наставника географије и размена њихових практичних искустава, као и формирање онлајн базе података са моделима часова за поједине наставне јединице, а тиме и модела за уводну етапу часа с обзиром на карактер и обим наставних јединица.

Веома важан аспект унапређења квалитета рада наставника у уводној фази часа јесте и испитивање какви су њихови ставови о овом делу часа, односно да ли сматрају да је овај сегмент наставног рада неопходан, да ли је равноправан са осталим фазама рада на часу, да ли им је потребна додатна обука у том правцу и друго. Резултати оваквих истраживања веома су значајни јер дају основу за деловање да се отклоне недостаци и да се унапреди пракса у овом домену. Значајно би такође било и експериментално проверити резултате наставе географије са уводним делом часа и без њега, што би додатно допринело подизању свести наставника о важности припремне фазе часа и што би побољшало укупан квалитет наставе. Свакако, требало би утврдити и због чега наставници нису довољно мотивисани за активнији ангажман у настави, што би помогло да се поправи постојеће стање не само у вези са уводном фазом часа него и са наставним процесом у целини.

Литература

Брофи, Џ. (2004). *Настава.* Београд: Педагошко друштво Србије.

Vasilev, S. (2005). *Didaktika.* Beograd: ELIT MEDICA.

Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3: Организација наставе.* Београд: Учитељски факултет, Завод за уџбенике и наставна средства.

Вилотијевић, М. (1995). *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*. Београд: Центар за усавршавање руководилаца у образовању.

Golubović Ilić, I. i Cekić Jovanović, O. (2010). *Mogućnosti osavremenjavanja uvodnog dela časa u funkciji intenziviranja motivacije i svesne aktivnosti učenika na časovima Sveta oko nas/Prirode i društva*. Retrived February 20, 2017 from http://blog.nameszkizsolt.com/wpcontent/uploads/2009/10/MTTKKonferencija2010.pdf.

Jukić, S. (2005). *Didaktičko-metodički fragmenti.* Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.

Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина: Учитељски факултет; Београд: Учитељски факултет.

Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Ранђеловић, Ј. (1995). Дидактичке карактеристике и функција уводног дела наставног часа. *Настава и васпитање*, 44 (1–2), 15–24.

Ранђеловић, Ј. (1996). *Уводни део наставног часа – смисао и обележја.* Београд: Нова просвета.

Ромелић, Ј. (2004). *Методика наставе географије*. Нови Сад: Природно-математички факултет, Департман за географију, туризам и хотелијерство.

Ромелић, Ј. (2005). Методе рада у настави географије које утичу на активизацију ученика. *Глобус,* 30, 21–38.

Тадић. М. (2007). Цртани хумор у настави географије. *Глобус*, 32, 147–152.

Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, 4 (1), 19–28. Retrived April 15, 2018 from https://hrcak.srce.hr/24875

Cekić Jovanović, O.; Golubović Ilić, I. i Jakovljević, A. (2014). Metodički postupci za realizaciju uvodnog dela časa. *Pedagogija*, 69 (1), 82–95.

Шеховић, С. (2006). *Дидактика.* Београд: Учитељски факултет.

Adnan R. Turković
Prijepolje

INTRODUCTORY PART OF A GEOGRAPHY SESSION IN PRIMARY SCHOOL

Summary

The aim of this research is to determine whether introductory stage of a session is realised or not, which didactic and methodological procedures are used in the process and the duration of this stage in geography course. Using systematic observation, we "recorded" 196 geography sessions in primary school. Results show that 52,02% of the observed session didn't have an introductory part, duration of the introductory part of a session is within the limits of the didactic and methodological requirements, and the dominant didactic/methodological procedure used in the introductory part of a session is reproduction.

Keywords:*, didactic/methodological procedures, geography course,.*

Adnan R. Turković
Prijepolje

EINLEITUNG IN DER GEOGRAPHIESTUNDE IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

Ziel dieser Forschung war es, festzustellen, ob und wie Einführungsteile ausgeführt werden, mit welchen didaktisch-methodischen Verfahren und wie lange diese Phase im Geographieunterricht dauert. 196 Geographiestunden in der Grundschule wurden systematisch beobachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass 52,02% der beobachteten Stunden keine Einführung hatten, und wenn es Einführung gab, hat sie nur kurz gedauert. Das dominanteste didaktisch-methodische Verfahren für die Einführung ist das reproduktive Gespräch.

Schlüsselwörter: *didaktisch-methodisches Verfahren*, *Geographieunterricht*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::73/76
316.644-057.874:73/76
Претходно саопштење • 125–138
Примљен: 4.3.2018.
Прихваћен: 28.3.2018.

Марија З. Александровић Стајић
Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору

СТАВОВИ УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА НАСТАВНОМ ПРЕДМЕТУ ЛИКОВНА КУЛТУРА

Резиме: Истраживање представља анализу ставова ученика трећег разреда основне школе о наставном предмету Ликовна култура. Желели смо да проверимо какав је утицај ликовног изражавања и уметности уопште на ученике поменутог узраста. Циљ истраживања је проналажење одговора на питање да ли је ученицима трећег разреда основне школе уметничко изражавање важно и, ако јесте, колико је важно. Узорак испитаника чинило је 210 ученика трећег разреда из две основне школе у Нишу. Као истраживачки поступак коришћено је анкетирање, док је као инструмент за прикупљање података употребљен упитник. Питања су стандардизована, формулисана у складу са циљем истраживања и прилагођена узрасту ученика. Добијени резултати показују да више од половине ученика доживљава наставни предмет Ликовна култура као прилично важан. Више од две трећине ученика сматра да се креативност може развити ликовним изражавањем, али више од половине њих изјашњава се да никада није видело дела ликовних уметника у галерији. Истраживање је показало да ученици имају потребу за ликовним изражавањем и за развојем сопствене креативности, али да нису били у прилици да упознају ликовна дела у галеријама. Јасно је да ученике треба упознати са уметничком сценом, јер тако стичу важна сазнања из историје уметности и развијају сопствене потенцијале у области ликовности и визуелности.

Кључне речи: *ликовно изражавање*, *креативност*, *галерије*, *ликовна дела*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Своју конкретизацију васпитни системи су, по правилу, налазили у програмима васпитно-образовног рада које су стварали појединци, а затим

институције, у средњем веку црква и феудалци, а потом је бригу преузела држава (Филиповић, 2017). Указивање на важност неговања креативности унутар школског система све је интензивније. Европска унија националним образовним системима препоручује раст креативности и иновације као један од четири стратешка циља у образовању и обуци ученика и младих у Европи до 2020. године (Бодрожа, 2013: 109). Уметничко стваралаштво представља узвишену особину људског духа. Стваралаштво је најбоља вежба самосталности и независности и оно садржи лепоту која се не може дефинисати уобичајеним начинима, или средствима, њену технику треба осетити дубином само људског бића. Због тога, колико год је уметност предмет науке, где човек може да нађе историјске узроке и објашњења, уметничко стваралаштво треба да буде приступачно и по сугестивности, јер ће једино тако пренети на човека своје духовне потенцијале. Дечје ликовно изражавање представља истраживачки чин у дечјем ликовном изразу, као и дечје креативно овладавање разним ликовним техникама и материјалима, уз могућност импровизације, у најбољем смислу те речи. Креативност и стваралаштво представљају једини пут да дете изрази сопствене идеје. Истовремено, дечје ликовно стваралаштво је најбољи начин за развој самосталности и независности код ученика (Александровић, 2017: 11). Став ученика о наставном предмету Ликовна култура умногоме зависи од става предметног наставника према том предмету. Потребно је да наставник код ученика пробуди интересовање ка естетици и изгради навику да посећују музеје и галерије.

Ликовна култура је веома битан наставни предмет у васпитању и образовању ученика. Циљ васпитно-образовног рада у настави ликовне културе јесте да се подстиче и развија учениково стваралачко мишљење и деловање у складу са демократским опредељењем друштва и карактером овог наставног предмета.

Циљ се остварује кроз многе задатке наставе ликовне културе. Неки од тих задатака су: развијање способности ученика за опажање облика, величина, светлина, боја, положаја облика у природи; развијање памћења; повезивање опажених информација, што чини основу за увођење у визуелно мишљење; стварање услова да ученици на сваком часу у процесу реализације садржаја користе технике и средства ликовно-визуелног изражавања; стварање услова за разумевање природних законитости и друштвених појава; утврђивање да ли ученици посећују галерије; развијање способности за препознавање традиционалне, модерне, савремене уметности итд.

Као пример може се навести школство у Словенији, где се користи метода уметничког трансфера која се односи на употребу и евалуацију естетског преноса у пракси визуелне уметности. Успех ове методе огледа

се у чињеници да су ученици у контакту са уметношћу и да на тај начин обогаћују свој уметнички и естетски развој, уз успостављање позитивног става према уметности. То представља и подстицај за сопствено уметничко истраживање (Duh, Zupančič, 2011: 42).

Нове технологије свакако треба користити јер је захваљујући њима могућ пренос великог броја информација, а такав начин преношења поруке близак је ученицима данашњице. Илић указује на чињеницу да је „у учионици XXI века настава визуелних уметности (ликовне културе) све више под сталним спољним утицајима тако да је учионица место где ученици уче, истражују, стварају и процењују уметничка дела. Богатство информација које се нуде употребом информационих технологија се вишеструко увећава у односу на класичне медије" (Илић, 2009: 438).

У истраживању које је укључивало 100 ученика шестог разреда Основне школе „Двадесети октобар" у Београду, упоређивани су ефикасност тимске и конвенционалне наставе. Примењен је модел педагошког експеримента са паралелним групама, експерименталном (Е) и контролном (К). Мерени су резултати које су ученици постигли у вези са продуктивношћу и разноврсношћу ликовних решења. Истраживање је показало да тимска настава даје боље резултате, као и већи степен мотивације и активности ученика. Ови резултати су засновани на примени великог броја техника визуелне наставе у дидактичком моделу тимског учења (Димитријевић, Филиповић, Станисављевић, 2016).

Резултати истраживања спроведеног на узорку од 300 ученика основних школа Шибеничко-книнске и Сплитско-далматинске жупаније показали су да не постоји разлика у ставовима ученика ове две жупаније у вези са оцењивањем у настави Ликовне културе. Сви ученици воле тај предмет, али сматрају да је осредње важан за образовање (Kuščević, Burazer, Dobrota, 2010: 215).

У истраживању које се бавило положајем наставног предмета Ликовна култура кроз евалуацију и ставове ученика осмих разреда основне школе, спроведеном на узорку од 303 ученика основних школа Сплитско-далматинске жупаније, дошло се до резултата да 45,5% ученика сматра да предмет Ликовна култура треба да буде заступљенији у настави за још најмање један час. Учествовање у ликовним активностима воли 34,3% ученика и веома воли 22,4% ученика. Резултати истраживања показују да 38,0% ученика сматра да су у оквиру предмета Ликовна култура научили да користе ликовне технике и материјале. Велики проценат ученика (њих 57,8%) слабо посећује музеје, галерије или изложбе (Kuščević, Brajčić, Mišurac, 2009: 190).

У истраживању спроведеном на 192 ученика четвртих и осмих разреда основне школе, испитиван је њихов однос према настави Ликовне културе, и то путем упитника. Добијени резултати указују да је предмет Ликовна култура један од омиљених предмета и битна компонента у животу ученика (Јуришић, 2017).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања је да ли се могу сагледати ставови и преференције ученика основне школе према предмету Ликовна култура за свестрани развој личности.

Циљ истраживања је да се утврди колико је важно ликовно изражавање, по мишљењу ученика трећег разреда.

Задатак истраживања представља упознавање са дечјим афинитетима према ликовним елементима (у овом случају боје), одређеним мотивима, уметничким делима и ликовном изражавању.

Узорак испитаника чинило је 210 ученика трећег разреда из основних школа „Ратко Вукићевић" и „Мирослав Антић" у Нишу. Као истраживачки поступак коришћено је анкетирање, док је као инструмент за прикупљање података употребљен упитник.

Анонимни анкетни упитник састојао се од осам питања. Анкетирање је спроведено на часовима редовне наставе, уз присуство предметног наставника. Добијени резултати (одговори на постављена питања у анкети) представљени су у процентима. Упитником се долази до информација које могу лако да се интерпретирају, а након тога и преведу у квантитативан облик за даљу анализу (Савићевић, 1996: 403).

Анкетом смо желели да утврдимо колики је утицај ликовног изражавања и уметности уопште на ученике поменутог узраста. Анкетним питањима трагали смо за одговорима да ли је ученицима важан уметнички опус који им је доступан и, уколико јесте, колико је важан. Питања су стандардизована, конструисана у складу са циљем истраживања и прилагођена узрасту ученика обухваћених узорком.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Првим питањем од ученика се тражило да заокруже свој омиљени предмет. Притом, претпоставили смо да ако ученик изабере музичко или

српски језик, онда највероватније има уметничке склоности, али и да се кроз те предмете лакше уметнички изражава него кроз ликовно, те смо давали неке поене и за те предмете.

Табела 1 показује колико ученика је одговорило да им је омиљени наставни предмет ликовна култура, музичко или српски језик.

Табела 1. *Омиљени наставни предмет*

	0	1	2	Укупно
f	124	20	66	210
%	59,0	9,5	31,4	100,0

1 поен– за српски језик или музичко васпитање
2 поена – за ликовно васпитање
0 поена – за било који други предмет

Видимо да је скоро трећина ученика (31,4%) одговорила да им је ликовна култура омиљени предмет, али може се поставити питање да ли је на одговоре ученика утицала околност што је анкета спроведена управо на часу ликовне културе.

Табела 2. *Омиљеност наставног предмета Ликовна култура*

	Није омиљен	Мало	Делимично	Много	У највећој мери	Укупно
f	12	8	64	66	62	212
%	5,7	3,8	30,2	31,1	29,2	100,0

На питање колико је ликовна култура омиљен предмет, 60,3% ученика изјаснило се да им је ликовно веома или чак у највећој мери омиљен предмет, док је 30,2% ученика одговорило да им је делимично омиљен предмет, а најмање њих се изјаснило да им ликовно није омиљен предмет или да јесте омиљен мало (9,50%).

Табела 3. *Процене важности ликовног изражавања*

	1	2	3	4	5	Укупно
f	2	4	22	60	121	209
%	1,0	1,9	10,5	28,7	57,9	100,0

1– Није ми важно
2 – Мало ми је важно
3 – Важно ми је
4 – Прилично ми је важно
5 – Изузетно ми је важно

На питање да на скали од 1 до 5 оцене колико им је важно ликовно изражавање, 86,60% ученика је дало оцене 4 и 5, од чега је чак 57,90% дало оцену 5. С друге стране, веома мало ученика (свега 2,90%) изјаснило се да им ликовно изражавање није важно, што указује на то да су ученици свесни важности ликовног изражавања за правилан развој личности.

Није важно да ли ће деца научити да лепо цртају, већ да кроз цртање као игру представе свој унутрашњи свет и да саопштавају поруке, изграде самопоуздање и развију креативност која је неопходна у свим сегментима живота. Предметни наставници требало би да на прави начин сагледају важност часова ликовне културе, да те часове не замењују другим часовима који су по њиховом мишљењу важнији и да се труде да подстакну ученике да сваки ликовни задатак изведу до краја и уобличе.

Табела 4. *Тематика цртежа ученика*

	Не цртам	Људи	Ствари	Природа	Игрице	Мода	Нешто друго	Укупно
f	2	28	32	85	23	12	22	204
%	1,0	13,7	15,7	41,7	11,3	5,9	10,8	100,0

На питање шта је то што најчешће цртају највећи број ученика је одговорио да најрадије црта природу. Изненадило нас је што, упркос великој доминацији видео-игара у данашње време, број ученика који су одговорили да најрадије цртају игрице није значајно одступао од осталих одговора. На другом месту је цртање људских фигура, што указује на склоност ка идентификацији са нацртаним људским фигурама, као и на могућност истраживања односа детета и битних фигура које углавном представљају чланове породице, ако је то из неког разлога потребно.

Из релација међу фигурама и њиховог међусобног односа представљених кроз боју, композицију, однос величина или начин цртања фигура, може се стећи увид о дететовом погледу на свет и на доживљај себе. Дакле, кроз коришћење фигуре као мотива може се сазнати, уз помоћ дечјег психолога, како дете доживљава себе а како свет око себе, као и да ли су те две врсте доживљавања повезане и колико су повезане, ако јесу. У дечјем узрасту, до десете године интелигенција је уско повезана са начином цртања људске фигуре, при чему се не сагледава таленат деце већ број детаља на фигури која би требало да представља њих саме. Због тога је *The Goodenough-Harris Draw-A-Person Test and Drawing Development* широко примењив и погодан за мерење IQ код деце до четвртог разреда основне школе. Иако кроз дечји цртеж људске фигуре можемо да дођемо до одређених сазнања, то никако не значи да остале мотиве треба запоставити. Напротив,

деци треба пружити могућност да се упознају са што већим распоном мотива јер се на тај начин најбоље упознаје окружење и развија машта, али и вештина цртања, што позитивно утиче на самопоуздање.

На питање о омиљеним бојама, 135 ученика (63,7%) изјаснило се да воли топле боје (жута, црвена и наранџаста), док се 77 ученика (36,00%) изјаснило да су им омиљене хладне боје (зелена, плава и љубичаста) Табела 5. Ученицима су понуђене само две класификоване могућности за које су могли да се одлуче. Свако дете има своју палету боја која му је блискија, као и начин на који их комбинује. У свакој дечјој слици има нечег општег, што је карактеристично за доб у којој се дете налази, и нечег индивидуалног што даје печат само његовом цртежу и слици.

Табела 5. *Омиљене боје ученика*

	0	1	Укупно
f	135	77	212
%	63,7	36,3	100,0

0 – топле боје: жута, црвена, наранџаста
1 – хладне боје: зелена, плава, љубичаста

Психолошки свет детета формира се веома рано, па самим тим постоји јака веза између начина сликања и психолошких карактеристика. Дечја спонтаност даје ликовним радовима посебну вредност. Наравно, одабир топлих или хладних боја указује пре на темперамент него на таленат детета.

На питање „Да ли уметност може да нас учини бољима?”, један ученик (0,5%) одговорио је да не може, 20 ученика (9,8%) одговорило је да нас уметност у малој мери чини бољима, 90 ученика (43,9%) одговорило је да нас уметност делимично чини бољима, док се 94 ученика (45%) изјаснило да нас уметност чини много бољима. Питање је овако формулисано јер је реч о деци којој још увек није лако објаснити шта значи *оплемењивање* Табела 6 или *духовно оплемењивање*.

Табела 6. *Допринос уметности у оплемењивању човека*

	Не	Мало	Делимично	Много	Укупно
f	1	20	90	94	205
%	0,5	9,8	43,9	45,9	100

Дела неких ликовних уметника (у књизи или у галерији) није видело 118 испитаних ученика (59,6%), док се 59 (29,8%) ученика изјаснило да их

јесте видело; 21 ученик (10,6%) могао је и да набројi дела која је видео (Табела 7).

Табела 7. *Сусрет са делима ликовних уметника у књизи или у галерији*

	Не	Да	Да (набројана дела)	Укупно
f	118	59	21	198
%	59,6	29,8	10,6	100,0

Ови резултати нам указују на две чињенице: 1. деца нису усмеравана на посете галеријама и музеју у граду Нишу, што представља велики пропуст јер навику естетског уживања у уметничким делима треба формирати у што ранијем узрасту; 2. ипак је више од половине испитане деце видело неко од дела ликовних уметника, али су се због страха од погрешног одговора изјаснила да нису видела.

Табела 8. *Сусрет са споменицима културе*

	Не	Да	Да (набројана дела)	Укупно
f	73	105	24	202
%	36,1	52,0	11,9	100,0

Од 202 ученика, колико их је одговорило на питање „Да ли сте видели неке од споменика културе?"', 73 ученика (36,1%) изјаснило се да није видело ниједан споменик културе, док је 105 ученика (52,2%) одговорило да јесте видело неки споменик културе. Деца која су одговорила потврдно начешће су наводила споменике из града Ниша. Недоумицу изазива податак да је велик број деце одговорио са „не", јер је мало вероватно да неко од ученика није видео Споменик палим херојима – ослободиоцима у центру града. Велика вредност града Ниша управо јесу бројни споменици културе и важно је приближити их деци да би она развијала осећај за културну баштину и стицала знања из опште културе.

На питање „Да ли мислиш да можеш више развити своју креативну страну сликањем и цртањем" три ученика (1,4%) одговорила су да не могу, један ученик (0,5%) одговорио је да може врло мало, 11 ученика (5,3%) изјаснило се са може мало/делимично, 46 ученика изјаснило се да може у приличној мери, док се 148 ученика (70,8%) изјаснило да сликање и цртање могу изузетно утицати на креативност.

Табела 9. *Мишљења ученика о развијању креативности сликањем и цртањем*

	1	2	3	4	5	Укупно
f	3	1	11	46	148	209
%	1,4	0,5	5,3	22,0	70,8	100,0

1 – Не могу
2 – Врло мало
3 – Мало/делимично
4 – У приличној мери могу утицати
5 – Изузетно могу утицати

Деци је на примерен начин предочено шта креативност значи, да могу то да разумеју. Наравно, ученицима овог узраста није говорено о факторима креативности. Важно је било да деца схвате да је ликовно изражавање један од видова испољавања креативности и да се може бити креативно на много различитих начина.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Истраживање је показало да ученици у већини случајева ликовно васпитање сматрају једним од омиљених предмета (31%) или чак најомиљенијим предметом (61%). Ученици верују да је ликовно изражавање један вид човекове духовне потребе и да се цртањем може подстаћи развој креативности (чак више од 90%). Ученици су у већини случајева на дато питање одговорили потврдно, што се може узети с резервом, али је њихова радост због учествовања у истраживању била очигледна.

Кретало се од општег става да се креативност јавља у сфери креативног мишљења и креативних способности, у креативним ставовима и понашању уопште (Карлаварис, Крагујац, 1981: 31). Ученици су подстицани да спонтано реагују, да буду отворени за нове доживљаје, за непознато, за игру, охрабривани су да исказују неуобичајена мишљења итд. Креативност се може развијати и кроз нове односе са ученицима, кроз самостално долажење до нових идеја и одустајање од ригидних навика.

Ликовна култура омогућава остваривање различитих васпитних утицаја на ученике и представља процес визуелног сазнања визуелног мишљења, игру, задовољство, уживање, процес преобликовања запаженог у једном радном, извођачком процесу (праћеном емоцијама), облик међуљудских комуникација, као и процењивање већ остварених сопствених и туђих

ликовних и визуелних порука (Карлаварис, Крагујац, 1981: 10). У настави ликовне културе потребно је усмеравати ученике на естетско уживање у уметничким делима, користити, по потреби, и нове технологије у уводном делу часа, али и створити атмосферу тимског рада ако се то не коси са наставним садржајем.

Ученици имају различите таленте и интересовања, али их не може развијати само школа. Сматра се да су родитељи изузетно одговорни за уочавање дечјих интересовања и даљи развој креативности на свим плановима. Ако је савремени начин живота одузео ученицима физичко кретање и боравак у природи, није одузео могућност родитељског избора, због чега је кључно њихово активно укључивање у дечје одрастање и креативни развој. Родитељи пре свега својом љубављу, кроз игре и спорт, као и кроз ликовно изражавање, треба да уче децу различитим вештинама како би код њих развили креативно изражавање.

Креативност постоји колико и само човечанство, сетимо се цртежа у пећинама Ласко, на југозападу Француске, и Алтамира, у Шпанији. За настајање ликовне уметности, присуство креативности у човековом бићу је неопходно. Када је реч о ликовном стваралаштву, могло би се тврдити, на основу много доказа из археологије и историје уметности, да потреба за ликовним исказивањем постоји колико и људска потреба за истраживањем. У контексту тога проблема, Ерић каже: „Претпоставља се да је језик слика филогенетски старији од језика речи" (Ерић, 1996: 53).

Предметни наставници, кроз одговарајуће ликовне задатке и одговарајући приступ, треба да мотивишу и мање заинтересоване ученике, да се и они окрену својим стваралачким потенцијалима. „Има мишљења да су креативни капацитети присутни код ученика која касније постају креативни стваралаци, а значајну количину доказа нуде и други истраживачи који тврде да не мора бити тако, позивајући се на искуство да није редак случај да ученици имају висок количник интелигенције и одличан успех у школи, али без нарочито изражене креативности" (Максић, 2006: 14).

Основни циљ подстицања ликовног стваралаштва код ученика јесте да се ученици што раније науче да дођу до одређених открића о посматраном и да се креативно ликовно изразе у вези са тим, као и да су наставни часови ликовне културе који се одвијају у учионици, али и ван ње, од пресудног значаја.

Да би савладали ликовне проблеме, ученике треба усмеравати и охрабривати да изналазе везе између непосредног окружења (у учионици у току часа ликовне културе или у природи, ако се тамо одржава час) и наставне теме која се обрађује. Потребно је да предметни наставник подстакне ученике да пронађу примере из непосредног окружења примењиве

у ликовном задатку. На тај начин ће ученици схватити и ликовни проблем, а биће у стању и да ликовни задатак повежу са реалним животом, што им може касније помоћи да реше неки конкретан проблем.

Ученике треба упознати са свих седам ликовних елемената, кроз задатке, уз адекватну терминологију, која није сувише апстрактна за одређени дечји узраст.

Ученике треба упознавати са ликовним делима која су стилски и тематски компатибилна са одговарајућим наставним садржајем. Уз сваки нови наставни садржај који се обрађује постоји и адекватно уметничко дело.

Ликовна култура је једини наставни предмет у коме ученици имају прилику да искажу свој унутрашњи свет од најранијег узраста. Ученици цртање доживљавају као игру у којој је важан процес, али не и исход (какав ће тај цртеж бити на крају), што указује на озбиљност поруке коју ученици упућују кроз ликовно решење. Важност наставног предмета Ликовна култура све се више схвата у појединим западним земљама, где се у школама повећава број часова. Није важно да ли ће ученици научити лепо да цртају, већ да кроз цртање као игру, представљање унутрашњег света и саопштавање поруке изграде самопоуздање и развију креативност која је неопходна у свим сегментима живота. Предметни наставници требало би да на прави начин сагледају важност часова ликовне културе, да те часове не замењују другим часовима који су по њиховом мишљењу важнији и да подстакну ученике да сваки ликовни задатак изведу до краја.

Литература

Александровић, М. (2017). *Креативност у уметничком и дечијем стваралаштву* (докторска дисертација). Бијељина: Педагошки факултет.

Бодрожа, Б. и сар. (2013). Испољавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 51 (4), 578–602.

Dimitrijević, J.; Filipović, S. i Stanisavljević, J. (2016). An Analysis of Students' Drawings for the Purpose of Considering the Efficiency of Teamwork (Programme Content: Marine Life Community). *Journal of Subject Didactics*, 1 (1) 25–38.

Duh, M. & Zupančič, T. (2011). The metod of aestetic transfer an outline of a specific method of visual arts didactic. *Croatian Journal of Education*, 13 (1), 42–75.

Ерић, Љ. (1996). *Психоанализа ликовног израза*. Београд: DBR International.

Илић, В. (2009). Савремени медији у специјализованој учионици визуелних уметности. Пети међународни симпозијум *Технологија информатика образовање за друштво учења и знања*, (437–441). Београд: Институт за педагошка истраживања; Нови Сад: Природно-математички факултет.

Јуришић, М. (2017). *Ставови ученика четвртих и осмих разреда основне школе о наставном предмету Ликовна култура* (дипломски рад). Сплит: Филозофски факултет.

Карлаварис, Б. и Крагујац, М. (1981). *Развијање креативности путем ликовног васпитања*. Београд: Просвета.

Kuščević, D.; Brajčić, M. И Mišurac, Z. (2009). Stavovi učenika osmih razreda osnovne škole o nastavnom predmetu Likovna kultura. *Školski vjesnik*, 58 (2), 189–198.

Kuščević, D.; Burazer, M. i Dobrota, S. (2010). Stavovi učenika četvrtih razreda osnovne škole o likovnoj kulturi i ocjenjivanju u nastavnom predmetu Likovna kultura. *Godišnjak Titius: godišnjak za interdisciplinarna istraživanja porječja Krke*, 3 (3), 215–227.

Максић, С. (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и Наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. *Сл. гласник РС – Просветни гласник*, 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – др. правилник, 7/2011 – др. правилник и 1/2013.

Савићевић, Д. (1996). *Методологија истраживања у васпитању и образовању.* Врање: Учитељски факултет.

Филиповић, С. (2017). Образовни ниво родитеља и модели основа предшколског програма као фактори креативности предшколских ученика. *Нова школа*, 12 (2).

Marija Z. Aleksandrović Stajić
University of Novi Sad, Faculty of Education in Sombor

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARD ART EDUCATION COURSE

Summary

The research analyses and presents attitudes of third-graders in an attempt to confirm the importance and impact of artistic expression and art in general on students of this age. Research objective involved finding an answer to the question – does artistic expression have any significance for third-graders, and if it does, to what extent? The sample comprised 210 students of the third grade from two primary schools in Niš. The survey was used as a research procedure, whereas a questionnaire was the instrument for data collection. Questions were standardised, designed in accordance with the research objective and adapted to the respondents' age. Results show that more than a half of students experience Art Education course as rather important. More than two thirds of the respondents believe that creativity can be developed through artistic expression. On the other hand, more than a half said that they never visited a gallery and saw artwork on display there. The research shows that students feel the need for artistic expression, and thus for developing their own creativity, but on the other hand, they never had the opportunity to see works of art in a gallery, which indicates that they should be familiarised with the art scene as much as possible. This is important because of the knowledge of art history and because of the development of student potential in the field of visual art.

Keywords: *artistic expression, creativity, galleries, famous works of art.*

Marija Z. Aleksandrović Stajić
Universität Novi Sad, Fakultät für Pädagogik Sombor

SCHÜLERMEINUNGEN DEM SCHULFACH KUNST GEGENÜBER

Zusammenfassung

Die Forschung zeigt eine Analyse der Schülereinstellungen in der dritten Klasse der Grundschule. Es wird überprüft, wie groß ist der Einfluss der Kunst auf Schüler im genannten Alter. Das Ziel der Forschung ist die Antwort auf die Frage zu finden, ob und wie wichtig der künstlerische Ausdruck für Schüler in der dritten Klasse der Grundschule ist. An der Befragung haben 210 Schüler der dritten Klasse

aus zwei Grundschulen in Niš teilgenommen. Als das Forschungsverfahren wurde eine Umfrage benutzt, während ein Fragebogen als Datensammlungswerkzeug verwendet wurde. Die Fragen wurden standardisiert und entsprechend dem Schulalter gegeben. Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der Schüler Kunst als ziemlich wichtig finden. Mehr als zwei Drittel der Schüler finden, dass man Kreativität durch den künstlerischen Ausdruck entwickeln kann. Auf der anderen Seite sagen mehr als die Hälfte der Schüler, dass sie nie die Werke der bildenden Künstler in einer Galerie gesehen haben. Die Forschung hat gezeitg, dass die Schüler einen künstlerischen Ausdruck und die Entwicklung ihrer eigenen Kreativität brauchen, aber dass sie keine Möglichkeiten hatten, die Kunstwerke in Galerien kennenzulernen, was darauf hinweist, dass es notwendig ist, die Kinder mit der Kunstszene so gut wie möglich kennenzulernen. Das ist wichtig, weil bei den Schülern das Gefühl für die Kunstgeschichte und ihre eigene künstleriche Fähigkeiten entwickelt sein muss.

Schlüsselwörter: *Kunst*, *Kreativität*, *Galerie*, *berühmte Kunstwerke*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::796-028.31
159.946-053.4
Стручни чланак • 139–152
Примљен: 8.1.2018.
Прихваћен: 10.3.2018.

Дејан А. Миленковић
Универзитет „Унион – Никола Тесла”, Факултет за спорт, Београд

ПРИМЕНА ЕЛЕМЕНТАРНИХ ИГАРА У УСМЕРЕНИМ МОТОРИЧКИМ АКТИВНОСТИМА ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Резиме: Могућност квалитетног и разноврсног вежбања у области физичког васпитања постиже се и применом елементарних игара. Елементарне игре су врло једноставне, али су богате моторичким садржајима. Оне омогућавају учесницима да се брже прилагођавају новим ситуацијама, да активно доживљавају околину и да ефикасније стичу нова животна искуства. Представљају забавну и разноврсну активност, а опет довољно напорну да деца могу да задовоље потребу за кретањем како би расли и правилно се развијали. У овом раду бавили смо се применом елементарних игара у физичком васпитању деце предшколског узраста. Дати су примери популарних игара које се често користе у раду са децом овог узраста. Такође су предочене и карактеристике самих игара.

Кључне речи: *физичко вежбање*, *васпитање*, *деца*, *игра*, *предшколска установа*.

УВОД

Природан људски нагон за кретањем није довољан да бисмо се правилно развијали, те је важно деци у предшколском узрасту организовати физичко вежбање. На тај начин, дете стиче свест о потреби и значају физичког вежбања, задовољству које се притом јавља и користима које организам добија. Навика која се угради у најранијој фази човековог одрастања и васпитања, постаје саставни део свакодневног живота (Вишњић и сар., 2004).

Као и приликом приступања било којој врсти физичког вежбања, када се усаглашава оптерећење са здравственим стањем и нивоом физич-

ких способности организма вежбача, тако се и код предшколске деце мора водити рачуна о поменутим параметрима. Деца предшколског узраста се приликом физичких напора врло брзо замарају, али се исто тако брзо и опорављају. У принципу, деца слушају свој организам и одмарају се у току активности када осете потребу за тим (Крсмановић, 2006).

Савремено доба и савремен начин живота све више доводе до диспропорције у физичком развоју и развоју моторичких способности код деце и омладине, посебно у урбаним срединама. То се дешава пре свега зато што су, са једне стране, бољи услови живота, а са друге стране, смањен је енергетски утрошак због све мање потребе за кретањем. Као пример може се поменути одлазак деце у васпитно-образовну институцију (предшколску установу, школу). У урбаним срединама, деца све мање пешаче до школе, већ их колима довозе и одвозе родитељи, за разлику од руралних средина, где деца углавном пешаче и по неколико километара да би дошли до предшколске установе или школе. Проблем редуковане потребе за кретањем може се решити организованим физичким васпитањем са одговарајућим обимом и интензитетом оптерећења (Вишњић и сар., 2004).

Према речима Динтсмана (Dientsmann, 2017), часови физичког васпитања не треба да буду специјализовани и ментално исцрпљујући, већ забавни и разноврсни. Игра је активност која у себи садржи поменуте карактеристике. Забавна је и разноврсна, а опет довољно напорна да задовољи потребе за кретањем које има организам сваког детета. Бакирцоглу и Јоану (Bakirtzoglou & Ioannou, 2012) сматрају да је игра есенцијална за развој детета, јер доприноси когнитивној, физичкој, социјалној и емоционалној добробити. Игра је, према њиховим речима, „природни тренинг за живот”.

Игра има потенцијал да побољша људске капацитете да реагују на стресне ситуације. Помоћу игре гради се низ адаптивних, флексибилних одговора на неочекиване догађаје, одржава се друштвена и емоционална равнотежа. Спонтана слободна игра, коју контролишу и усмеравају сама деца, доприноси њиховом субјективном искуству о добробити, изградњи основе за дуговечно социјално и емоционално здравље (Hewes, 2016).

Циљ овог рада је да се на једном месту прикаже одређени број елементарних игара које могу да се примене у физичком васпитању предшколског узраста. Као моторички богате физичке активности, елементарне игре представљају врло атрактивно и занимљиво средство у раду са децом у физичком васпитању и треба их што чешће користити.

ПРЕДШКОЛСКИ УЗРАСТ

Узраст деце која још нису пошла у школу подразумева период од њиховог рођења до седме године.

Према Матићу и сар. (1992), тај период дели се на:
– *јаслени узраст* – од рођења до навршене треће године живота;
– *предшколски узраст* – од треће до седме године живота.

Неки аутори (Лескошек, 1976; Вишњић и сар., 2004) *јаслени узраст* деле на период *одојчета* (од рођења до прве године) и период *малог детета* (од прве до треће године). Што се предшколског узраста тиче, мишљења аутора се слажу да је то период од треће до седме године живота (Лескошек, 1976; Матић и сар., 1992: Вишњић и сар., 2004; Крсмановић, 2006).

Предшколски узраст се даље дели на следеће групе (Матић и сар., 1992):
– *млађа васпитна група* – од треће до четврте године;
– *средња васпитна група* – од четврте до пете године;
– *старија васпитна група* – од пете године до поласка у школу.

Родитељи и педагози често истичу како су деца предшколског узраста неуморна у физичким активностима и у истраживању света око себе. Испољавање велике количине енергије код деце јавља се, према речима професора Лескошека, услед „непостојања потребе за тзв. продуктивним радним покретима, који траже дуготрајну прецизност и савлађивање отпора, тј. велико трошење енергије" (Лескошек, 1976: 155). У овом периоду одрастања карактеристично је и повећање интересовања детета за ствари и људе који га окружују. Дете жели што више да сазна, стално поставља питања, посматра и експериментише, стиче нова искуства. Дете почиње да се занима за дружење и игру са осталом децом и полако, али сигурно, постаје члан колектива. Значајно место у физичком развоју и социјализацији детета имају игре. Према речима Макаренка, у играма дете се појављује „као члан дечјег друштва у коме још не постоји строга дисциплина и друштвена контрола" (Макаренко, 1948; преузето од: Лескошек, 1976: 158).

КАРАКТЕРИСТИКЕ ИГРЕ

Игра се сматра најстаријим видом васпитања (Лескошек, 1976), а физичко васпитање је део општег васпитања. Милица Шепа физичко васпитање не сматра ни предметом, ни вештином, него делом васпитања (Шепа, 1958).

Дете се игра (као и човек) јер игра допушта слободу покрета, спонтаност, добровољност, разноврсност, комплексност, пријатност, забаву, не захтева посебну мотивацију, задовољава потребу за кретањем. Све је то корисно и у емоционалном и у физичком, здравственом смислу (физички развој, подстиче се циркулација, терморегулација, вентилација плућа и др).

Аристотел је говорио да децу „треба подвргнути толиком гибању колико је потребно да се избегне телесна тромост. А то се може постићи и помоћу других делатности и помоћу игре. И те игре (забаве) не смеју бити ни недостојне слободне деце, ни заморне, ни разузданe" (Аристотел, 1988: 252).

Игре имају своју биолошку и педагошку функцију (Лескошек, 1976). Биолошка функција односи се на повољан утицај на унутрашње органе и органске системе, учвршћује и челичи здравље. Са аспекта педагошке функције, игра учи појединца (дете) да се снађе у простору и у непредвидивим ситуацијама (једна од главних особености игре), да савлада препреке, развија самосталност, присебност и одважност. Дете се учи да поштује правила игре, да савлада сујету и да је подреди заједничком успеху колектива, када је то потребно. Обе функције, свака из свог делокруга, треба да обезбеде пријатну активност њеним корисницима, у овом случају предшколској деци.

Постоји више различитих критеријума на основу којих можемо извршити поделу игара. Лескошек игре дели на:

– *стваралачке игре* – игре које деца сама осмишљавају, праве планове, бирају средства за њихово извођење, а садржај игара зависи од окружења у коме дете живи и догађаја који прожимају његов живот;

– *педагошке игре* – игре чији садржај, правила, средства, начин кретања одређује педагог.

Педагошке игре се деле на:

– *елементарне игре* – базирају се на основним природним покретима и кретањима у сложеним ситуацијама и представљају увод у спортске игре. Трајање саме игре и број учесника није строго одређен и игра се може прекинути према потреби и исто тако наставити. У елементарне игре можемо да убројимо и *игре у природи* (теренске игре), које се изводе на непознатом терену, а њихов циљ је упознавање са природом и њеним појавама, развијање сналажљивости и др.

– *спортске игре* – произашле су из елементарних игара, али овде постоје стриктна правила, стандарди и организација тока догађаја (Лескошек, 1976).

Према моторичком садржају, елементарне игре се могу делити на: игре са трчањем, скакањем, хватањем и бацањем; игре са гурањем, вучењем и ношењем. Према утицају на одређене физичке способности, елементарне игре могу бити: за развој снаге; брзине; издржљивости; спретности; окретности итд. Игре се такође могу делити и према томе да ли се употребљавају реквизити и справе или не. Према месту и климатским условима, игре могу бити у затвореном простору (сала) и на отвореном простору (игралиште – бетон, трава, песак, снег, лед).

У сваком случају, велика је могућност примене ових веома забавних и корисних физичких активности у различите сврхе и за различите узрасте. У овом раду бавићемо се елементарним играма у физичком васпитању предшколске деце.

ЕЛЕМЕНТАРНЕ ИГРЕ У ФИЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Могућност квалитетног вежбања и добре забаве у физичком васпитању, поред осталог, постиже се и применом елементарних игара, које су врло једноставне, али и богате моторичким садржајима. Употребом елементарних игара омогућава се брже прилагођавање новим ситуацијама, активно доживљавање околине и ефикасније стицање нових животних искустава. Применом појединих елементарних игара деца уче да савладају сложене напоре, позитивно делују на развој свог карактера, развијају склоности и задовоље потребу за самоисказивањем, као и да лакше подносе могући неуспех. Деца упознају себе, своје способности, упоређују се са другом децом, али оно што је најважније, употребом оваквих активности позитивно се делује на њихово здравље и правилан телесни и духовни развој (Станојевић, Миленковић, 2013).

Педагог бира елементарну игру (или више њих) као што бира и било које друге физичке вежбе, према потреби и програму сачињеном за одређени узраст деце. Елементарне игре које су састављене од физичких вежби бирају се према узрасту, физичком статусу, поднебљу у коме деца расту, потреби развоја одређене моторичке способности или побољшања и усавршавања неке моторичке вештине. Није сувишно рећи да се елементарне игре, као уосталом и сви други садржаји физичког васпитања, одређују и бирају за извођење и на основу услова и средстава којима се располаже.

Елементарне игре за предшколску децу бирају се да би се развила моторика деце и да би се задовољила њихова потреба за кретањем, што је основа активности деце овог узраста. Користе се разне хваталице, надвла-

чења, штафетне игре итд. Све те игре могу да се изводе и у затвореном (сала) и на отвореном простору (разни отворени терени, ливаде, шума итд.), а могу бити организоване и као полигони. Такође, користе се и старе народне игре.

Примери елементарних игара за предшколску децу

Постоји велики број игара које могу да се користе у физичком васпитању предшколског узраста. Као и приликом употребе других организационих облика рада, тако се и приликом одабира елементарних игара ваља руководити методичким принципима физичког васпитања. Битно је поменути принципе здравствене и васпитне усмерености, свестраности, разноврсности, јасноће, свесности и активности, примерености садржаја узрасту и способностима деце, практичне примењивости и др.

У даљем тексту приказане су неке од елементарних игара које се врло често користе у предшколском узрасту и врло су популарне код деце (према: Ивовић, Жарковић, 1977; Томић, 1986; Немец, 1999; Рашидагић, 2012):

Назив игре: „шугице у чучњу”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема
Формација: у паровима
Циљ игре: сарадња, снага ногу

По два пара се јуре тако што се чланови пара међусобно држе за руке. Они се крећу чучећи и покушавају да ухвате други пар који бежи на исти начин. После хватања, мењају улоге.

Назив игре: „двоје у обручу”
Простор: сала или двориште
Реквизити: обручи, сталци
Формација: у колони, у паровима
Циљ игре: сарадња, трчање и спретност

Деца стоје у колони по двоје (у паровима), иза стартне линије. Први парови у екипама држе обруч у ком се налазе деца из парова. На знак педагога, парови, заједно, трчећим кораком крећу према циљу удаљеном 15м. Парови заобилазе сталак на циљу и враћају се на старт. Пар који стигне на старт, предаје обруч следећем пару, који понавља исти поступак. Победник је екипа која пре обави задатак.

Назив игре: „несташне овце”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема

Формација: група ограђена кругом, четвороуглом
Циљ игре: трчање, сналажење у простору

Група деце која представља овце ограђена је другим учесницима. Једно дете представља вука. Кад овце почну да излазе из ограђеног простора, вук се удаљава. Кад оне све изађу, вук почиње да их јури. Вуков помоћник постаје онај кога вук ухвати. Вукови се поново удаљавају и чекају да овце поново изађу. Игра се одвија све док се не похватају све овце. Последња ухваћена овца постаје вук у наредној игри.

Назив игре: „мачка и миш”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема
Формација: круг
Циљ игре: сарадња, трчање, сналажење у простору

Деца направе круг држећи се за руке. Један од учесника је миш и он се налази у кругу, док је други мачка и налази се ван круга. Мачка покушава да ухвати миша, који се слободно креће кроз обруч. Учесници који формирају круг покушавају да спрече мачку да прође кроз обруч дизањем и спуштањем руку. Кад мачка ухвати миша, парови се мењају.

Назив игре: „царе, царе говедаре”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема
Формација: слободна
Циљ игре: трчање, сналажење у простору, брзина одлуке

Једно од деце буде изабрано за цара говедара. Он се окрене леђима осталима, који се договоре шта ће пред њим да раде. Затим му се приближе и кажу: „Добар дан, царе говедаре”. Он одговара: „Добар дан, где сте били?” „На потоку”, одговарају они. „Шта сте тамо радили?”, пита цар. Тада они показују шта су радили. Кад цар говедар погоди, они беже, а он их јури. Кога ухвати, тај постаје цар говедар.

Назив игре: „закључ’ катанац”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема
Формација: слободна
Циљ игре: трчање, сналажење у простору, брзина одлуке

Један јури, а остали беже и спасавају се једино ако укрсте кажипрсте и брзо изговоре „Закључ’ катанац, ко ме пипне – магарац!”. Чим опасност прође, растављају кажипрсте и настављају да беже.

Назив игре: „нађи кућицу”
Простор: сала, двориште
Реквизити: столице, картице за геометријским облицима

Формација: слободна

Циљ игре: брзина реакције, опажање

Деци се поделе картице са геометријским облицима. Налази се мањи број кућица (столице поређане у круг), које су обележене одговарајућим обликом. Учесници журе да нађу своју кућицу и побеђује онај који први стигне.

Назив игре: „стоноге"

Простор: сала или двориште

Реквизити: нема

Формација: колона

Циљ игре: сарадња, различити облици кретања, осећај за простор и безбедно кретање

Деца бивају подељена у неколико колона. Свака колона има вођу који своју групу умереним трчањем у произвољном правцу предводи тако да се не сударају са другим колонама. На знак промене начина кретања, прелазе у ход, па опет у трчање, и тако наизменично.

Назив игре: „ринге ринге раја" (варијанта у води)

Простор: базен

Реквизити: нема

Формација: круг

Циљ игре: кретање у отежаним условима, сарадња

Деца се у кругу држе за руке и крећући се лево или десно певају: „Ринге, ринге раја, дошо чика Паја, па појео јаја. Једно јаје муђ, а ми деца чуч!" На чуч, сва деца, не пуштајући руке, загњуре у воду.

Назив игре: „трка возова"

Простор: сала или двориште

Реквизити: канапи, чуњеви

Формација: колона

Циљ игре: сарадња, спретност и окретност

Деца су подељена у неколико колона иза стартне линије. Између деце у оквиру сваке колоне провучен је канап, који држе први и последњи у колони. Остали се држе за рамена детета испред себе. На дати знак, колоне трче око чуњева и враћају се. Која колона стигне прва, бележи победу.

Назив игре: „бескућник"

Простор: сала или двориште

Реквизити: нема

Формација: слободна

Циљ игре: сналажење, брзина реакције

На поду се нацрта један круг мање од броја деце која учествују у игри. На дати знак, сви морају да напусте своје кругове и да се мењају са

било којим другим дететом. У том тренутку и бескућник, који у старту није имао свој круг (кућу), труди се да себи пронађе дом. Онај ко остане без круга, нови је бескућник.

Назив игре: „дан и ноћ”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема
Формација: група
Циљ игре: трчање, сналажење, брзина одлуке и реакције

Деца су подељена у две групе (*дан* и *ноћ*) чије су базе удаљене 20 метара једна од друге. На средини, на 10 метара од једне и од друге базе, повлачи се линија. Групе заузимају положај на 1 метар од средишње линије, свака са своје стране. Педагог узвикује: „Нека бежи, нека бежи − *дан*!”. Чланови групе *дан* се окрећу и беже ка својој бази, а група *ноћ* их јури. Они који бивају ухваћени, а нису стигли до своје базе, постају заробљеници. Не рачунају се хватања оних који су ушли у своју базу (прешли граничну линију). Побеђује екипа која има мање заробљених својих чланова.

Назив игре: „стоп”
Простор: сала или двориште
Реквизити: нема
Формација: група
Циљ игре: трчање, брзина реакције

Деца се налазе на стартној линији и на знак „хоп” почињу да трче, док се на знак „стоп” заустављају. Ове команде се наизменично понављају и победник је оно дете које прво стигне до циља поштујући задате команде.

Назив игре: „погоди играчку”
Простор: сала или двориште
Реквизити: столице, играчке, лопте
Формација: слободна
Циљ игре: прецизност

Направи се колона од неколико столица иза којих се постави играчка. Дете стаје испред колоне и котрљајући лопту испод столица покушава да погоди играчку. Сваки погодак је један поен.

Ово су, наравно, само неке од елементарних игара које се користе у физичком васпитању и утичу на развој моторичких способности, али и других аспеката антрополошког статуса деце. Допринос овог облика физичког вежбања огледа се у повећаном нивоу кретних активности, врло значајних за децу. Поједине игре утичу, нпр. на повећање нивоа манифестовања брзине, на издржљивост, координацију. Дете се оспособљава да се брзо сналази, да доноси одлуке у односу на ситуацију у којој се налази (да ли треба да бежи или да неког хвата), што показује и одлике когнитивних

способности. О социјализацији не треба превише трошити речи. Дете треба што више да проводи време активно се дружећи са другом децом.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Основ за формирање свестране личности поставља се управо у предшколском узрасту. Један од елемената развоја личности јесте и физички развој. Како опште васпитање треба започети што раније, тако и физичко васпитање, као део општег васпитања, треба започети у раним годинама детињства у циљу хуманизације, социјализације и правилног раста и развитка деце.

Када је о физичком васпитању реч, у раду са децом користе се различити начини организације, без обзира да ли је у питању предшколски (млађа, средња и старија васпитна група) или школски узраст (млађи, средњи и старији). Једна од могућности за организацију рада у физичком васпитању јесте, већ споменута, игра (елементарна игра).

Истраживања указују да се елементарне игре врло често користе у предшколском узрасту. Могу се користити као помоћни организациони облик (Храски и сар., 2004), али и као главни организациони облик рада (Трајковски Вишић и сар., 2010; Опека, 2016).

Не треба заборавити да су и у школском узрасту игре врло ефикасан организациони облик рада у физичком васпитању. Користи се у млађем (Станојевић, Миленковић, 2013) и средњем школском узрасту (Сабо, 1993). Елементарне игре могу да се користе за развој конкретне моторичке способности. Истраживања показују да се употребом елементарних игара, као главним или помоћним начином организације рада, може развијати снага (Петрић, Новак, 2008; Џајић, 2008), али и брзина (Лоргер, Прскало, 2010), агилност и експлозивност (Поповић и сар., 2010; Трајковски Вишић и сар., 2010).

И у свету и код нас све доминантнији проблем постаје недовољна активност или седентарни начин живота, који погађа и децу. Велики број истраживања, поготову иностраних, прате ниво физичке активности испољене кроз различите садржаје, па и кроз игру. Сматра се да чак и умерено ефикасна активност кроз игру може да утиче на побољшање здравља и димензија антрополошког статуса (Wolfenden et al., 2016). Кроз игру могуће је побољшати сопствене способности и стећи искуство и праксу који утичу на ниво и смер моторичког развоја. Мала деца треба да имају приступ активностима и окружењу које промовише активан начин живота

(Sigmundsson & Haga, 2016). Међутим, потребно је стално модификовати физичку активност кроз игру ради лакшег постизања већег нивоа моторичких вештина и ангажованости у раду (Foulkes et al., 2017; Palmer et al., 2017).

Већ на основу поменутих истраживања уочава се колико је важна правилна организација физичког васпитања у предшколском узрасту и колико је потребно да се игре користе као садржај рада. У овом случају, као облик организације обрађене су елементарне игре. Ипак, шта год да се од средстава користи у раду са децом, мора се водити рачуна о њиховим потребама, очувању здравља, правилном физичком развоју и уопште интегралном развоју личности.

Литература

Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Globus.

Bakirtzoglou, P. & Ioannou, P. (2012). The relationship between play and physical education lesson. *Sport Science*, 5 (1), 36–42.

Dientsmann, R. (2017). *Igre za motoričko učenje*. Beograd: Data Status.

Džajić, S. (2008). Razvoj snage u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja primjenom raznih organizacijskih oblika rada. U: I. Jukić; D. Milanović; C. Gregov (Ur.). *Kondicijska priprema sportaša 2008 – trening snage*, (358–361). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Foulkes, J. D.; Knowles, Z.; Fairclough, S. J.; Stratton, G.; O'Dwyer, M.; Ridger, N. D. & Foweather, L. (2017). Effect of a 6-Week Active Play Intervention on Fundamental Movement Skill Competence of Preschool Children: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Perceptual and Motor Skills*, 124 (2), 393–412.

Hewes, J. (2016). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous FreePlay in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. In: U. Navidi (Ed.). *The Role of Play in Childrens Health and Development*, 39–61. Basel, Beijing, Wuhan: MDPI.

Hraski, Ž.; Lordanić, E. i Crnokić, S. (2004). Primjer primjene sadržaja kondicijske pripreme za djecu starije predškolske dobi. U: I. Jukić; D. Milanović (Ur.). *Kondicijska priprema sportaša*, 68–74. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebački športski savez, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Ivović, S. i Žarković, B. (1977). *Igre za škole, sport i rekreaciju*. Beograd: Partizan.

Krsmanović, C. (2006). *Metodika fizičkog vaspitanja*. Istočno Sarajevo: Fakultet fizičke kulture.

Leskošek, J. (1976). *Teorija fizičke kulture*. Beograd: Partizan.

Lorger, M. i Prskalo, I. (2010). Igra kao početni oblik treninga brzine u predškolskoj dobi. U: I. Jukić; C. Gregov; S. Šalaj; L. Milanović; T. Trošt Bobić (Ur). *Kondicijska priprema sportaša 2010*, 473–476. Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Макаренко, А. С. (1948). *Изабрана педагошка дела*. Београд. Савез просветних радника Србије.

Matić, M.; Arunović, D.; Berković, L.; Bokan, B.; Krsmanović, B.; Madić, B.; Radovanović, Đ. i Višnjić, D. (1992). *Fizičko vaspitanje – teorijsko-metodičke osnove stručnog rada*. Niš: Narodne novine.

Nemec, P. (1999). *Elementarne igre i njihova primena*. Beograd: Izdavačka zadruga IDEA.

Opeka, L. (2016). *Elementarne igre za predškolsku djecu u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi*. Završni rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Palmer, K. K.; Matsuyama, A. L. & Robinson, L. E. (2017). Impact of Structured Movement Time on Preschoolers' Physical Activity Engagement. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 201–206.

Petrić, V. i Novak, D. (2008). Sat tjelesne i zdravstvene kulture u funkciji razvoja snage. U: I. Jukić; D. Milanović; C. Gregov (Ur.). *Kondicijska priprema sportaša 2008 – trening snage*, (352–354). Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Popović, B.; Radanović, D.; Stupar, D. i Jezdimirović, T. (2010). Efekti programiranog vježbanja na razvoj brzine i eksplozivne snage u djevojčica predškolske dobi. U: I. Jukić; C. Gregov; S. Šalaj; L. Milanović; T. Trošt Bobić (Ur). *Kondicijska priprema sportaša 2010*, 481–484. Zagreb. Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Rašidagić, F. (2012). *Elementarne igre u nastavi sporta i tjelesnog odgoja*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.

Sabo, E. (1993). Elementarne igre za obuku i usavršavanje rukometa u osnovnoj školi. *Fizička kultura*, 47 (1–2), 19–22.

Sigmundsson, H. & Haga, M. (2016). Motor competence is associated with physical fitness in four-to six-year-old preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (3), 477–488.

Stanojević, I. & Milenković, D. (2013). Forms of movement in terms of elementary games at physical education classes. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1 (2), 65–70.

Šepa, M. (1958). *Metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Nolit.

Tomić, D. (1986). *Elementarne igre*. Beograd: Partizan.

Trajkovski Višić, B.; Zebić, O.; Podnar, H. i Đekić, E. (2010). Kineziološke aktivnosti za razvoj brzine, eksplozivne snage i agilnosti djece predškolske dobi. U: I. Jukić; C. Gregov; S. Šolaj; L. Milanović; T. Trošt Bobić (Ur.). *Kondicijska priprema sportaša 2008 – trening snage*, 469–472. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Udruga kondicijskih trenera Hrvatske.

Вишњић, Д.; Јовановић, А. и Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања.* Београд: Вишњић др Драгољуб.

Wolfenden, L.; Wiggers, J.; Morgan, P.; Razak, L. A.; Jones, J.; Finch, M.; Sutherland, R.; Lecathelinais, C.; Gillham, K. & Yoong, S. L. (2016). A randomised controlled trial of multiple periods of outdoor free-play to increase moderate-to-vigorous physical activity among 3 to 6 year old children attending childcare: study protocol. *BMC Public Health*, 926.

Dejan A. Milenković
Union – Nikola Tesla University in Belgrade – Faculty of Sports

IMPLEMENTING ELEMENTARY GAMES ON GUIDED MOTOR ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

The possibility of quality and diverse exercise, as well as the pleasant feeling afterwards can be achieved in physical education through the implementation of elementary games which are very simple, but at the same time comprise a profusion of different motor activities. Elementary games enable children to more quickly adapt to new situations, to actively experience their surroundings and acquire new life experience. They represent a diverse and entertaining activity, which is however challenging enough to satisfy children's need for exercise, thus contributing to proper growth and development. This paper presents implementation of elementary games in physical education of preschool children, providing examples of popular games commonly used in physical education of children of this age. In addition, the paper explains the characteristics of the aforementioned games.

Keywords: *physical exercise*, *education*, *children*, *games*, *preschool*.

Dejan A. Milenković
Universität „Union - Nikola Tesla“ Belgrad
Fakultät für Sport

ANWENDUNG DER ELEMENTAREN SPIELE BEI GEZIELTEN MOTORISCHEN AKTIVITÄTEN DER KINDER IM VORSCHULALTER

Zusammenfassung

Die Möglichkeit qualitativer und abwechslungsreicher Übungen im Sportunterricht und ein angenehmes Gefühl dabei bekommt man durch die Anwendung der Elementarspiele, die zwar sehr einfach, aber reich an motorischem Inhalt sind. Elementarspiele ermöglichen eine schnellere Anpassung an neue Situationen, ein aktives Erleben der Umgebung und einen effizienten Erwerb neuer Lebenserfahrungen. Sie stellen eine unterhaltsame und abwechslungsreiche Aktivität dar, aber sie kämpfen immer noch genug, damit Kinder das Bedürfnis nach Bewegung erfüllen, um richtig wachsen und sich entwickeln zu können. In diesem Artikel stellt der Autor die Anwendung von elementaren Spielen im Sportunterricht im Vorschulalter vor. Es gibt einige Beispiele für Spiele, die sehr beliebt sind und oft im Sportunterricht mit Kindern in diesem Alter verwendet werden. Außerdem werden die Eigenschaften des Spiels selbst beschrieben.

Schlüsselwörter: *physisches Üben*, *Erziehung*, *Kinder*, *Spiel*, *Vorschuleinrichtungen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 37.036-057.874(497.6)
371.3::78
Претходно саопштење • 153–168
Примљен: 12.1.2018.
Прихваћен: 24.3.2018

Анђелка М. Ковач
Школа за основно музичко образовање, Источно Сарајево

Мерима Н. Чаушевић
Универзитет у Сарајеву

ДЈЕЧЈЕ СТВАРАЛАШТВО У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У раду се разматра дјечје стваралаштво из аспекта основношколске наставе музичке културе. Дефинише се појам стваралаштва; анализира се литература која пружа увид у досадашња истраживања о феномену стваралаштва у настави, и разматрају ставови и мишљења еминентних психолога и педагога о значају подстицања стваралачких активности ученика. У раду су саопштени резултати емпиријског истраживања које је реализовано како би се утврдило колико је дјечје музичко стваралаштво заступљено у настави музичке културе на млађем школском узрасту, у основним школама на територији Источног Сарајева. Резултати истраживања указују да област дјечјег музичког стваралаштва није заступљена довољно и да се не реализује потпуно у настави. Имајући у виду значај дјечјег музичког стваралаштва у цјелокупном развоју ученика, неопходно је организовати стручне семинаре, где би се учитељи мотивисали за адекватније ангажовање у овој области рада, унаприједили би своје знање и педагошко искуство, а што би допринијело подстицању и развијању стваралачких потенцијала ученика. У истраживању су примјењене дескриптивна метода и метода анализе и синтезе.

Кључне ријечи: *дјечје стваралаштво*, *настава музичке културе*, *млађи школски узраст*.

УВОД

На млађем школском узрасту (период од 6. до 11. године[1]) дешава се значајна прекретница у менталном и психичком развоју дјетета/ученика. Стабилизују се раније започети облици развоја и наговјештавају нова својства личности. Иако је ова фаза праћена низом повољних квалитативних промјена у интелектуалној, емоционалној и социјалној сфери личности, психолози истичу да се „у овом периоду јавља опасност од застоја у развоју" (Hrnjica, 2005: 146). То се прије свега дешава због осјећаја инфериорности, јер у овом узрасту ученици још увијек немају довољно развијену свијест о сопственим способностима у односу на друге. Школа има кључну улогу у пружању подршке цјелокупном развоју личности ученика, у смислу развоја интегритета, самосталности, самопоуздања, аналитичког, критичког и креативног мишљења и стваралачког ангажовања ученика. Подстицање креативног, стваралачког мишљења, те развијање способности за стварање лијепог, важни су задаци савременог основношколског васпитно-образовног процеса. Педагози истичу: „као што је битно уочити лепо и свесно прерадити − доживети лепо, битан је човеков однос према лепом и жеља да и сам ствара лепо" (Круљ и сар., 2003: 149). Стрпљив и дуготрајан педагошки рад у настави допринијеће развијању интересовања ученика за стваралаштво, подстицање њихових стваралачких потенцијала и припремити их за лакше и оригиналније рјешавање проблема са којима ће се сретати током живота.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Општи погледи на стваралаштво

Ријеч креативност потиче од латинске ријечи *creatio*, што значи стварање (Вујаклија, 2002: 460), па се термини креативност и стваралаштво синонимно употребљавају у педагошкој и психолошкој литератури. Оба термина подразумијевају стварање нових идеја, појмова и способност оригиналног рјешења одређеног проблема. Алис Мајл креативност описује као „промишљен процес стварања нових комбинација или моделовања грађе, покрета, речи, симбола или идеја и омогућавање да производ буде на неки начин доступан другима" (Majl, 1968: 6). Џон Дјуи сматра да је креатив-

[1] У ранијој литератури говори се о узрасту од 7. до 11. године, али је у Босни и Херцеговини од 2004. до 2005. године уведено деветогодишње основно образовање, тако да дјеца полазе у школу са шест година.

ност стваралачки дар којим се упознаје нешто ново (Dewey, 1934) и истиче да је она тијесно повезана са интелигенцијом (Dewey, 1902). За Маринковића, стваралаштво је „успешан корак учињен у непознато, силажење с утабане стазе, разбијање калупа, отвореност према искуству" (Маринковић, 2000: 15). Према Марку Стевановићу, креативност је способност „која може бити изражена као стил живота, начин мишљења или израде неког предмета" (Stevanović, 2003: 19). Ова способност се, по његовом мишљењу, најчешће осликава у креативном процесу и креативном продукту, што све заједно сматра јединственом појавом. Поједини аутори указују на разлику између научне и умјетничке креативности. Трстењак сматра да је научна креативност само сазнајна, док је умјетничка истовремено и естетска (Duh, 2004). Слично њему, Панић истиче да је разлика између умјетника и научника у томе што је умјетнику дозвољено да буде субјективан, те да своје ставове изражава на умјетнички начин, док научник то не мора да уради (Панић, 1989).

За развој креативности од изузетног значаја су сљедеће способности: „*флуентност* − способност стварања идеја и хипотеза (…); *флексибилност* − способност да се нове идеје брзо и успјешно спајају и повезују са претходним искуством (…); *оригиналност* − способност да се запази нешто што други нису у стању, те да се пронађу ријетка и неуобичајена рјешења (…); *неукалупљеност* − отвореност за нова искуства, осјетљивост за проблеме, одступање од рутине (…); *проницљивост* − способност одвајања онога што је у једном проблему специфично од неспецифичног, процјене и сналажења унутар широке скале могућности и алтернатива (…); *дивергентно* − отворено мишљење − прилажење једном проблему са више аспеката; трагање за више рјешења у којима се одступа од јединог, најлакшег, већ упознатог рјешења, које одговара једнозначном, конвергентном мишљењу; *интелектуална иницијатива* − продужавање мисаоне дјелатности преко граница које одређује практична потреба. Супротна особина је „духовна лењост, склоност да се иде краћим, лакшим, провереним путем" (Каменов, 1999: 297). О сложености проблематике дефинисања креативности писао је Тејлор (Квашчев, 1981), који је креативност разврстао у пет категорија различитог нивоа: експресивна, продуктивна, инвентивна, иновативна и емергентна креативност. *Експресивна креативност* подразумијева основну форму креативности и њу карактерише слобода и спонтана игра. Овај вид креативности је карактеристичан за дјецу млађег узраста, при чему су вјештина, оригиналност и квалитет производа неважни. Као примјер оваквог вида стваралаштва, у литератури се наводи спонтани цртеж дјеце, што нас је навело на размишљање о аморфној пјесми коју помиње Бјерквол. Наиме, он примјећује да дјеца раног узраста пјевуше често подстакнута пријатном атмосфером или различитим дешавањима из окружења. Најраније почињу да стварају

такозвану *аморфну пјесму*, која се развија од гугутања новорођенчета, као прве игре са гласом и звуком. Описујући аморфну пјесму Бјерквол каже: „Њена маштовита глисанда, микроинтервали и слободни ритмови су доста далеко од онога што ми одрасли традиционално повезујемо са песмом" (Bjerkvol, 2005: 88). Сљедећи стадијум креативности је *продуктивни* ниво, што подразумијева овладавање одређеним вјештинама и техникама које доводе до стварања производа који не морају бити оригинални. Са аспекта дјечјег раног музичког развоја, овај вид креативности могли бисмо повезати са спонтаном пјесмом или са спонтаним извођењем покрета уз музику. Прво дјечје пјевање које се јавља већ у првој години живота, Мира Воглар назива *лалање*. Дијете у овом периоду самостално обликује „падајуће" мелодије, које су у функцији игре. Она наводи да „у говорном периоду свако дете пролази кроз фазу певачког стварања, најчешће током друге и почетком треће године живота" (Voglar, 1980: 13). Ниво *инвентивне креативности* повезује се са досјетљивошћу руковања материјалима, техникама, методама. На примјер, пошто су дјеца савладала одређени број пјесама, оне постају основа за импровизацију и маштање, гдје на нови, често измишљен текст додају већ познату мелодију. Сјетимо се дјечје пјесме *Берем, берем грожђе*, чију мелодијску основу чини мотив састављен од тонова: сол, сол, сол, ла, сол, ми (мотив познат под називом „ринге, ринге раја"), коју дјеца често изводе и уз неки други текст, а најчешће у тренуцима зачикивања. *Иновативно стваралаштво* прати врхунска иновативна открића, која такође настају на основу стеченог искуства, док *емергентна креативност* представља највиши ниво креативности. Овај вид креативности посједују научници чије је стваралаштво промијенило претходно поимање свијета, или умјетници чија су дјела обиљежила поједине умјетничке правце и епохе. О испољавању два посљедња вида креативности у настави млађег школског узраста не може бити ријечи, јер ученици не посједују довољно знања и способности неопходних за продукцију на овом нивоу. Јасмина Шефер (Шефер, 2000) зато закључује да је дјечја креативност углавном експресивна и продуктивна. Дијете предшколског узраста најчешће исказује своју музичку креативност кроз спонтано пјевање и покрет, док се продуктивност изражава кроз савладавање вјештина у наставном процесу.

Стваралачки процес чине четири фазе: *припрема*, *инкубација*, *илуминација и верификација*, које се могу преплитати и циклично понављати (Шефер, 2005). У свим фазама заступљено је конвергентно и дивергентно мишљење. Почетна, *припремна* фаза подразумијева упознавање проблема, трагање за информацијама, чињеницама, грађом и њихово сублимирање, како би се лакше дошло до рјешења. У фази *инкубације* изражено је дивергентно мишљење, када се размишља о могућим рјешењима. У фази

илуминације[2] долази до *просвјетљења*. То је онај тренутак када се идеја о рјешењу проблема изненада јави. Посљедња фаза у креативном процесу је *верификација*, када се врши провјера, односно естетска анализа, процјењивање и вредновање новог рјешења. Квашчев истиче да се креативне особе „ослањају више на властити суд него што су спремне да прихвате и усвоје оно што се школским ауторитетом намеће" (Kvaščev, 1980: 10). Неке од особина које посједује креативна личност су: сензитивност, осјећајност, самопоуздање, упорност, мотивација, истрајност, отвореност за ново и непознато, спремност на ризике, проницљивост, радозналост, маштовитост, инвентивност.

О дјечјем стваралаштву у настави музичке културе

Велики поборник за увођење музичког стваралаштва у наставу био је В. Томерлин, по коме су предности стваралачког рада у томе што доприносе радости, ведрој атмосфери, активности, подстичу интересовање за стваралаштвом, развијају фантазију и естетске осјећаје (Tomerlin, 1969). Душан Плавша истиче да музичку креативност у настави музике не треба посматрати као изолован облик наставе. Мишљења је да стваралачка активност ученика „треба да прати и прожима све облике наставе, да се уклапа у њих и да из њих извире" (Плавша, 1968: 163), што представља основу интегративног повезивања наставних предмета. Рojко, пак, сматра да дјечје музичко стваралаштво „не пружа никаква јемства да ће се оно одразити на друге предмете, тј. да ће та врста стваралаштва потакнути ученике на стваралачки приступ другим наставним садржајима, или, чак обликовати један опћи стваралачки став према свему што их окружује" (Rojko, 2012: 112). По његовом мишљењу, „оно што се дјечјим стваралаштвом може постићи јест развијање самог тог стваралаштва. Другога циља оно не може имати јер никакве сврхе изван себе сама не досиже" (Rojko, 2012: 113). Мишљење Мирјане Ивановић јесте да дјечје музичко стваралаштво омогућава наставнику да открије и процијени музичке способности ученика и истиче да је крајњи циљ стваралаштва у настави музичке културе управо развијање музичких способности ученика (Ивановић, 1981: 175). Јасмина Шефер наглашава да се у дјечјем стваралаштву не очекују дјела високе умјетничке вриједности, те да у раду акценат треба да буде на развијању истраживачког духа. Ако постигнуће дјетета изађе из оквира очеки-

[2] Илуминација − латинска реч која означава просветљење, односно изненадно сазнање скривеног или непознатог смисаоног склопа (*Речник филозофских појмова,* 2004: 501).

ваних способности за одређени узраст, то се тумачи као повећана интелектуална способност дјетета, а ако створи нешто јединствено и несвакидашње, онда можемо говорити о дјечјим креативним потенцијалима (Шефер, 2005). Шефер такође сматра да дјечја креативност произилази из посебних способности и преференција, актуелизованих у одговарајућој, подстицајној атмосфери окружења, прије свега кроз игру, што може резултирати необичним и занимљивим продуктима. Још давне 1934. године Ендру Артур Еби, научник у области неурологије, уочио је повезаност покрета мозга и музике, коју је тек сада могуће и доказати. Он истиче да „путеви од коријена мозга и малог мозга до предњих режњева имају способност да саткају све чулне доживљаје и прецизно координиране мишићне покрете у 'хомогено ткање' и, кад се то деси, резултат је 'човекова најснажнија моћ изражена у уметности'" (Levitin, 2011: 236). Његова представа о овом нервном путу била је да је он посвећен моторним покретима који укључују и одражавају неки креативни циљ.

Апропо овог закључка, музички педагози сматрају да стваралачке активности у настави млађих разреда треба организовати у духу игре, која омогућава слободу, спонтаност и импровизацију. Најчешће извођене музичке стваралачке активности у основношколској настави су:

– импровизација покрета уз музику,
– импровизација ритмичке пратње,
– ликовно и литерарно изражавање под утиском музике,
– импровизација ритмичко-мелодијских цјелина,
– мелодијско-ритмичка импровизација на задати текст пјесме (Стојановић, 1996).

Интересантно је гледиште музичких педагога који промовишу могућност упознавања народног музичког стваралаштва кроз област дјечјег музичког стваралаштва. Мирјана Ивановић и Вера Косановић истичу да се након упознавања ученика са битним одликама фолклора може прећи „на музичку импровизацију на основу народних текстова, а у духу особености изворне народне песме" (Ивановић, Косановић, 1986: 43). У том смислу, Биљана Павловић разматра могућности упознавања косовско-метохијског музичког фолклора кроз различите видове дјечјег музичког стваралаштва у настави музике. По њеном мишљењу, примјеном различитих стваралачких поступака у настави музичке културе, у духу музичког фолклора ове области, „ученицима је, осим развијања стваралачких музичких потенцијала, омогућено упознавање традиционалне музике Косова и Метохије, на занимљив и приступачан начин" (Павловић, 2013: 134). Креативност и инвентивност наставника у педагошким раду је свакако битан предуслов успјешног остваривања наставних задатака, па овакви и слични

поступци представљају позитиван примјер у подстицању дјечје креативности.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је заступљеност и реализација дјечјег стваралаштва у настави музичке културе на млађем школском узрасту, у основним школама на територији Источног Сарајева.

Циљ истраживања је утврдити у којој мјери је заступљена област дјечјег стваралаштва и у којој мјери се она реализује у настави музичке културе на млађем школском узрасту.

Задатак истраживања: Утврдити колико је дјечје стваралаштво заступљено у настави музичке културе на млађем школском узрасту.

Хипотеза истраживања: Област дјечјег стваралаштва није заступљена довољно и не реализује се потпуно у настави музичке културе на млађем школском узрасту.

У истраживању је примијењена дескриптивна метода, која се користи за описивање чињеница стварног стања, процеса, догађаја, веза и односа који су предмет описивања. Инструменте истраживања чинио је један анкетни упитник за учитеље, који се састојао од 10 питања (шест питања затвореног типа и четири отвореног).

Истраживање је обављено у септембру 2016. године, у основним школама на територији Источног Сарајева: ОШ „Алекса Шантић”, Војковићи; ОШ „Јован Дучић”, Касиндо; ОШ „Мокро”, Мокро; ОШ „Србија”, Пале; ОШ „Пале”, Пале; ОШ „Свети Сава”, Источно Сарајево; ОШ „Петар Петровић Његош”, Источна Илиџа. Пригодан узорак чинило је 95 учитеља.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Први задатак истраживања био је да се утврди колико су учитељи заинтересовани за област дјечјег стваралаштва у наставе музичке културе у односу на области *музичко извођење*, *слушање музике и музичко описмењавање.* Утврђено је да је од укупно 95 учитеља њих 75 (78,9%) ставило област *музичко извођење* на прво мјесто, 10 учитеља (10,5%) је ову област ставило на друго мјесто, и 10 учитеља (10,5%) је музичко извођење ставило на треће мјесто. Када је у питању *слушање музике*, 20 учитеља (21,1%) је ову област ставило на прво мјесто, 15 учитеља (15,8%) на друго мјесто,

40 учитеља (42,1%) слушање музике ставило је на треће мјесто, а за 20 учитеља слушање музике је на четвртом мјесту. Интересовање учитеља за област *музичко описмењавање* је сљедећа: 50 учитеља (52,6%) је ову област ставило на друго мјесто, 30 учитеља (31,6%) на треће мјесто, 15 учитеља (15,8%) на четврто мјесто, док нико од учитеља ову област није ставио на прво мјесто. О заинтересованости учитеља за област *дјечје музичко стваралаштво* говоре сљедећи резултати: 20 учитеља (21,1%) је дјечје музичко стваралаштво ставило на друго мјесто, 15 учитеља (15,8%) је ову област ставило на треће мјесто, 60 учитеља (63,2%) на четврто мјесто и ниједан учитељ дјечје музичко стваралаштво није ставио на прво мјесто. Сумирањем резултата показало се да учитељи у настави музичке културе најрадије изводе област музичко извођење, затим слушање музике и музичко описмењавање (подједнако), а најмање дјечје музичко стваралаштво. Очигледно је да *учитељи показују веће интересовање за области музичко извођење, слушање музике и музичко описмењавање у односу на област дјечје музичко стваралаштво*.

Други истраживачки задатак односио се на утврђивање у којој мјери су ученици, по њиховом мишљењу, заинтересовани за учествовање у стваралачким музичким активностима. Учитељима смо поставили сљедеће питање: *Колико су, по Вашем мишљењу, ученици заинтересовани за учествовање у стваралачким музичким активностима*? Понуђени одговори су изражени у модалитетима: *веома много*, *много*, *мало*, *веома мало*, *уопште нису заинтересовани.* Да су ученици веома много заинтересовани за учествовање у стваралачким музичким активностима сматра 60 учитеља (63,2%); њих 30 (31,6%) мисли да су ученици много заинтересовани за ове активности, док 5 учитеља (5,3%) сматра да се ученици мало интересују за стваралачке музичке активности. На ово питање нико од учитеља није заокружио одговоре *веома мало* и *уопште нису заинтересовани*. Одговори учитеља показују да су *ученици заинтересовани за извођење стваралачких музичких активности*. Интересантно је да су одговори учитеља на ово питање у супротности са одговорима везаним за прво питање у анкетном упитнику. Иако смо у првом задатку установили да су учитељи мање заинтересовани за област дјечје музичко стваралаштво у односу на остала подручја наставе музичке културе, они ипак сматрају да су ученици заинтересовани за ангажовање у овој наставној области. То значи да се учитељи морају мотивисати и заинтересовати за рад у овој области, како би омогућили ученицима да максимално искажу и развију своје стваралачке музичке способности.

Трећим задатком желели смо да утврдимо да ли се у настави музичке културе реализују сви видови дјечјег музичког стваралаштва, који су предложени наставним програмом. Питање је гласило: *Да ли у настави*

музичке културе реализујете сљедеће видове дјечјег музичког стваралаштва: импровизација ритмичке пратње; импровизација мелоритмичких цјелина (музичке допуњалке); импровизација покрета уз музику; опонашање звукова слободном импровизацијом; импровизација мелодије на задани текст? Потврдно је одговорило 30 учитеља (31,6%), док је 65 учитеља (68,4%) одговорило *дјелимично*. Нико од учитеља није одговорио негативно. На питање *које видове дјечјег музичког стваралаштва ријетко изводе у настави са ученицима*, није уопште одговорило 85 учитеља (89,5%). Само 10 учитеља (10,5%) је одговорило на ово питање − по 5 учитеља (5,3%) одговорило је да ријетко изводи импровизацију мелоритмичке пратње (музичке допуњалке) и импровизацију мелодије на задани текст. Одговори учитеља показују да се у *настави музике дјелимично реализују видови дјечјег музичког стваралаштва који су предложени наставним програмом.*

Било је потребно утврдити у којим стваралачким музичким активностима, по мишљењу учитеља, ученици најрадије учествују. Учитељима смо поставили сљедеће питање: *У којим стваралачким музичким активностима, по Вашем мишљењу, најрадије учествују ученици?* Понуђени су сљедећи одговори: *импровизација ритмичке пратње*, *импровизација мелоритмичких цјелина (музичке допуњалке)*, *импровизација покрета уз музику, опонашање звукова слободном импровизацијом, импровизација мелодије на задани текст.* Неки учитељи су заокружили више одговора, тако да смо добили 140 одговора. Највећи број одговора (75 или 53,6%) указује да ученици најрадије учествују у импровизацији покрета уз музику; 30 одговора (21,4%) иде у прилог импровизацији мелодије на задани текст, што није у потпуности у складу са нашим закључком који смо изнијели у анализи одговора везаних за претходну хипотезу. Да ученици најрадије учествују у опонашању звукова слободном импровизацијом, указује 15 одговора (10,7%), што је супротно нашим очекивањима, јер смо претпоставили да су ученици послије импровизације покрета уз музику највише заинтересовани за опонашање звукова слободном импровизацијом. У корист импровизације ритмичке пратње дато је 15 одговора (10,7%), док свега 5 одговора (3,6%) упућује на то да ученици најрадије учествују у импровизацији мелоритмичких цјелина. На основу одговора учитеља закључујемо да је наша претпоставка да *ученици најрадије учествују у импровизацији покрета уз музику и у опонашању звукова слободном импровизацијом*, само дјелимично потврђена. Односно, констатовано је да ученици најрадије учествују у импровизацији покрета уз музику.

Четврти истраживачки задатак односио се на утврђивање колико часова из области дјечјег музичког стваралаштва учитељи планирају на нивоу школске године и сматрају ли да је то довољан број часова у овој области рада. Учитељима смо најприје поставили сљедеће питање: *Колико*

пута би, по Вашем мишљењу, требало организовати стваралачке музичке активности у току мјесеца? Понуђени су сљедећи одговори: *једном*, *два пута*, *дјечје стваралачке музичке активности треба подстицати и организовати кад год се укаже прилика на часу музичке културе*, *или у корелацији са осталим предметима.* Већина учитеља, њих 70 или 73,7%, сматра да би стваралачке музичке активности требало организовати кад год се за то укаже прилика, што значи, не само на часовима музичке културе већ и у корелацији са другим наставним предметима; 20 учитеља (21,1%) сматра да стваралачке музичке активности треба организовати два пута мјесечно, док 5 учитеља (5,3%) сматра да ове активности треба одржавати једном мјесечно. У сљедећем питању учитељима је предочено да је према наставном плану предвиђено 14 часова дјечјег музичког стваралаштва на нивоу школске године. У складу са тиме, поставили смо питање: *Да ли сматрате да је тај број часова довољан у овој области?* Понуђени су сљедећи одговори: *довољан је*, *треба повећати број часова дјечјег музичког стваралаштва*, *сматрам да је тај број часова довољан*, *али стваралачке музичке активности треба изводити кад год се за то укаже прилика*, *посебно у корелацији са осталим наставним предметима и недовољан је.* Највећи број учитеља, њих 50 или 52,6%, мисли да је тај број часова довољан, али и то да стваралачке музичке активности треба изводити кад год се за то укаже прилика, посебно у корелацији са осталим наставним предметима. Нешто мањи број, 37 учитеља (36,8%), сматра да је предвиђени број часова довољан, док свега 10 учитеља (10,5%) сматра да треба повећати број часова дјечјег музичког стваралаштва. Другим ријечима, 89,4% анкетираних сматрају да је број часова довољан, односно да је довољан али да такве активности треба изводити кад год се укаже прилика за то. Овим је потврђена наша претпоставка да *већина учитеља сматра да је на нивоу године довољно планирати 14 часова дјечјег музичког стваралаштва, али и то да стваралачке музичке активности треба изводити кад год се за то укаже прилика*.

Петим истраживачким задатаком требало је утврдити између којих наставних предмета је, по мишљењу учитеља, најбоље остварива корелација на основу стваралачких музичких активности. Учитељима је постављено питање: *Са којим наставним предметима је, по Вашем мишљењу, најбоље остварива корелација на основу стваралачких музичких активности?* Питање је било отвореног типа. На ово питање поједини учитељи су дали више одговора, због тога је 90 учитеља дало 150 одговора. Пет учитеља није уопште одговорило на ово питање. Да је на основу стваралачких музичких активности најбоље остварива корелација између музичке културе и српског језика, указује 50 одговора (33,3%); 55 одговора (36,7%) иде у прилог корелације музичке културе и физичког васпитања; 30 одговора (20%)

односи се на могућност повезивања музичке и ликовне културе; 5 одговора (3,3%) предност даје повезивању музичке културе са природом и друштвом; 5 одговора (3,3%) истиче могућност повезивања музичке културе са наставом енглеског језика, и такође, 5 одговора (3,3%) иде у прилог повезивању наставе музичке културе са вјеронауком. Највећи број учитеља сматра да је корелација најбоље остварива са физичким васпитањем и српским језиком, нешто мањи број са ликовном културом. Анализом добијених одговора констатујемо *да је, по мишљењу учитеља, највиши ниво корелације на основу стваралачких музичких активности остварив између наставе музичке културе и физичког васпитања и наставе музичке културе и српског језика*.

Занимало нас је да ли се у реализацији стваралачких музичких активности учитељи срећу са одређеним потешкоћама, и ако их има, о којим проблемима је ријеч. Зато је девето питање, отвореног типа, гласило: *Да ли се у реализацији стваралачких музичких активности срећете са одређеним потешкоћама и, ако их има, наведите који су то проблеми?* Већина учитеља, њих 65 или 68,4%, изјаснило се да при реализацији стваралачких музичких активности не наилазе на потешкоће; супротно се изјаснило 10 учитеља (10,5%); на ово питање одговор није дало 20 учитеља. Да је највећи проблем у реализацији стваралачких музичких активности недостатак средстава за рад, сматра 10 учитеља (10,5%).

Учитељима је на крају анкетног упитника остављена могућност да напишу приједлоге и сугестије у вези са извођењем стваралачких музичких активности у настави музичке културе или на нивоу корелације наставе музичке културе са другим наставним предметима. С тим у вези, десето питање је гласило: *Напишите ваше приједлоге и сугестије у вези са извођењем стваралачких музичких активности у настави музичке културе или у корелацији са осталим наставним предметима*. Свега 25 учитеља дало је неколико сугестија. Наводимо их: ученике непрестано треба подстицати на стваралачке активности; стваралачке музичке активности треба изводити у корелацији са осталим предметима; неопходна је боља опремљеност кабинета и више објашњења у уџбеницима о извођењу стваралачких музичких активности; стваралачке музичке активност треба изводити кад год се за то укаже прилика. На основу анализе добијених резултата истраживања потврђена је главна хипотеза: *Област дјечјег музичког стваралаштва није заступљена довољно и не реализује се потпуно у настави музичке културе за четврти разред.*

ЗАКЉУЧАК

У раду је разматрано дјечје стваралаштво у настави музичке културе на млађем школском узрасту. Сагледани су мишљења и ставови психолога и педагога, као и музичких педагога о феномену стваралаштва у настави. Педагози и психолози сагласни су у томе да свака особа посједује креативни потенцијал, те да се стваралачке способности могу подстицати и унапређивати учењем и систематским вјежбањем. Аутори који су се бавили проучавањем креативности истакли су значај његовања и развијања стваралачких способности ученика још од најранијег школског узраста. Од наставниковог ангажовања и мотивације у великој мјери зависи какав ће бити однос ученика према стваралаштву у настави. Закључено је да је развијање стваралачких способности важан задатак основношколске наставе и значајан циљ васпитно-образовне политике у свим развијенијим друштвима која теже напретку и просперитету.

Емпиријско истраживање је имало за циљ да се утврди у којој мјери је заступљена област дјечјег музичког стваралаштва и у којој мјери се она реализује у настави музичке културе на млађем школском узрасту. На основу одговора учитеља утврђено је:

– учитељи показују веће интересовање за области музичко извођење, слушање музике и музичко описмењавање у односу на област дјечје музичко стваралаштво;

– учитељи дјелимично реализују видове дјечјег музичког стваралаштва који су предложени наставним програмом;

– ученици су ипак заинтересовани за извођење стваралачких музичких активности, и најрадије учествују у импровизацији покрета уз музику;

– иако учитељи нису показали веће интересовање за област стваралаштва у настави музичке културе, већина њих схвата значај ове области рада и сматра да стваралачке музичке активности треба изводити кад год се за то укаже прилика;

– по мишљењу учитеља, највиши ниво корелације на основу стваралачких музичких активности остварив је између наставе музичке културе и физичког васпитања и наставе музичке културе и српског језика.

Резултати емпиријског истраживања потврдили су наше полазно увјерење да област дјечјег музичког стваралаштва није заступљена довољно и да се не реализује потпуно у настави музичке културе на млађем школском узрасту. Имајући у виду значај дјечјег музичког стваралаштва у цјелокупном развоју ученика, као и то да смо у истраживању уочили заинтересованост ученика за учествовање у стваралачким активностима, сматрамо да би требало организовати семинаре којима би се учитељи мотиви-

сали за веће ангажовање у овој области рада. На тај начин би се унаприједило њихово знање и педагошко искуство, што би свакако допринијело подстицању и развијању стваралаштва у настави музичке културе, као и развијању ученичких стваралачких потенцијала.

Литература

Bjerkvol, J. R. (2005). *Nadahnuto biće*. Beograd: Plato.

Voglar, M. (1980). *Kako muziku približiti deci.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: Svjetlost.

Вујаклија, М. (2002). *Лексикон страних речи и израза.* Београд: Просвета.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience.* New York: Perigee Books.

Duh, M. (2004). *Vrednotenje kot didaktični problem pri likovni vzgoj*. Maribor: Pedagoška fakulteta Maribor.

Ivanović, M. i Kosanović, V. (1986). *Metodika nastave muzičke kulture u osnovnoj školi.* Knjaževac: Nota.

Ivanović, M. (1981). *Metodika nastave muzičkog vaspitanja u osnovnoj školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Krulj, R.; Kačapor, S. i Kulić, R. (2003). *Pedagogija.* Beograd: Svet knjige.

Kvaščev, R. (1980). *Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti*. Sarajevo: Svjetlost.

Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Levitin, D. Dž. (2011). *Muzika i mozak. Zašto volimo muziku.* Novi Sad: Psihopolis institut.

Majl, A. (1968). *Kreativnost u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.

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

Панић, В. (1989). *Психолошка истраживања уметничког стваралаштва*. Београд: Научна књига.

Plavša, D.; Popović i B.; Erić, D. (1968). *Muzičko vaspitanje I deo.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Павловић, Б. (2013). Музички фолклор Косова и Метохије у музичком стваралаштву ученика основне школе. У: С. Маринковић, С. Додик (ур.). *Владо С. Милошевић – етномузиколог, композитор, педагог. Традиција као инспирација*, 122−135. Бања Лука: Академија умјетности Универзитета у Бањој Луци; Музиколошко друштво Републике Српске.

Речник филозофских појмова (2004). Београд: Бигз.

Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe,* Teorijsko-tematske oblasti (Glazbena nastava u općeobrazovnoj školi). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera; Pedagoški fakultet Osijek.

Stevanović, M. (2003). K*reatologija. Znanost o stvaralaštvu: vrtić−škola−fakultet.* Rijeka: Digital point.

Стојановић, Г. (1996). *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Tomerlin, V. (1969). *Dječije muzičko stvaralaštvo*. Zagreb: Školska knjiga.

Hrnjica, S. (2005). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti.* Beograd: Naučna knjiga nova.

Шефер, J. (2000). Коришћење игара за развијање креативности ученика. *Настава и васпитање*, 3, 447−457.

Шефер, J. (2005). *Креативне активности у тематској настави.* Београд: Институт за педагошка испитивања.

Anđelka M. Kovač
Primary Music School, East Sarajevo

Merima N. Čaušević
University of Sarajevo, Faculty of Pedagogy

CHILDREN'S CREATIVITY WITHIN MUSIC EDUCATION IN JUNIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary

Subject of this research is children's creativity in music education in lower grades of primary school. The theoretical part of the paper defines the concept of children's creativity and analyses the previous studies of creativity in music education. We also presented the results of the initial empirical research on music education conducted on the sample of fourth-graders in primary schools in East Sarajevo. The goal was to determine the representation of children's music creativity and the extent of its presence in Music Education course for the fourth grade. Research results show that children's music creativity is insufficiently represented and only partially realised. Given the importance of children's music creativity in the overall student development, we believe that it is necessary to organise professional seminars so we could motivate teachers for greater engagement in this field of teaching, to improve their knowledge and pedagogical experience, all of which would ultimately encourage and develop students' creative potential. Methods used in the research include descriptive method and theoretical analysis.

Keywords: *children's creativity*, *music education course*, *younger primary school students*.

Anđelka M. Kovač
Grundmusikschule, Ost-Sarajevo
Merima N. Čaušević
Universität Sarajevo, Fakultät für Pädagogik

KINDERSCHÖPFUNG IM MUSIKUNTERRICHT IN DEN JÜNGEREN KLASSEN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

Das Thema der Forschung ist Kinderschöpfung im Musikunterricht bei den jüngeren Schulkindern. Im theoretischen Teil des Artikels wurde der Begriff der Kreativität der Kinder berücksichtigt. Es werden auch bisherige Forschungen zur Kreativität im Musikunterricht beobachtet. Die Ergebnisse der ersten empirischen

Forschungen, die im Bereich des Musikunterrichts durchgeführt wurden, werden in der vierten Klasse in Grundschulen im Gebiet der Stadt Ost-Sarajevo vorgestellt. Das Ziel war es, zu bestimmen, inwieweit das Feld der musikalischen Kreativität von Kindern repräsentiert ist und inwieweit es in der vierten Klasse des Musikunterrichts verwirklicht ist. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass der Bereich der musikalischen Kreativität bei den Kindern nicht ausreichend repräsentiert und nicht vollständig umgesetzt wird. In Anbetracht der Bedeutung der musikalischen Kreativität bei den Kindern für ihre Entwicklung, es ist notwendig, professionelle Seminare zu organisieren, um die Lehrer für ein größeres Engagement in diesem Bereich zu motivieren. Die Hauptfragen sind, was ihre Kenntnisse und pädagogische Erfahrung verbessern würde, und was zur Anregung und Entwicklung kreativer Potentiale bei den Kindern beitragen würde. Die Forschung verwendete die deskriptive Methode und die Methode der theoretischen Analyse.

Schlüsselwörter: *Kinderschöpfung*, *Musikunterricht*, *jüngeres Schulalter*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 373.2(049.32)
373.2.048(049.32)
Приказ • 169–175
Примљен: 20.2.2018
Прихваћен: 22.3.2018.

Милица Ј. Андевски
Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет

САВЕТОДАВНИ РАД И ПАРТНЕРСКИ ОДНОСИ

(Др Слађана Зуковић, *Саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања – теоријски и практични аспекти*, Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет, 2017)

Др Слађана Зуковић у студији *Саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања – теоријски и практични аспекти*, инспиративно, обухватно, критички и зналачки, уз снажан духовни набој и јасну мисао, пружа могуће одговоре на веома сложена, рационална и ирационална, когнитивна и експресивна питања и драгоцене препоруке везана за актуелне проблеме са којима се деца и млади свакодневно сусрећу. То су: стрес и конфликтне ситуације које често не могу сами да разреше, недостатак сврхе, смисла, самопоуздања, дезоријентација коју свакодневно осећају у ужурбаном времену економске и моралне кризе. На трагу потребе да се адекватним избором метода и поступака најпримеренije приступи ономе који тражи помоћ, подршку, савет, смерницу, настала је ова студија са целовитим разумевањем комплексности и динамичности процеса саветовања, од општих одредница, преко релевантних теоријских приступа у саветовању, до специфичности самог, конкретног саветодавног рада. У студиозном, аналитичком, мисаоно кохерентном и холистичком току, др Слађана Зуковић, представља вишедимензионални и мултиперспективни концепт саветовања и саветодавног рада, као визије и парадигме актуелне школске свакодневице. Првенствено се оријентише на кориснике и даваоце саветодавних услуга, као и на развој рефлексивне и критичке свести. У фокусу студије је динамични, отворени приступ са предзнаком квалитативно другачије комуникације, интеракције, партнерства. Кроз *шест поглавља*, читалац има прилику да упозна аутентична гледишта др Слађане Зуковић, у студи-

ји која представља лични исказ, (ауто)рефлексију, промишљање могућности еманципације и интелектуалне аутономије актера академског простора, и оног који пружа и оног који прима услуге саветодавног рада. Крајњи циљ је да се пронађе лепше, хуманије окружење пријатељства, сарадње, партнерства и саветодавног односа одраслих и младих.

На темељу претраге бројне савремене литературе, анализе школа и праваца престижних психолога, психотерапеута, социолога, педагога, али и практичара, активних даваоца саветодавних услуга, ауторка нас најпре, кроз прва два поглавља, *Саветовање као форма професионалног деловања* и *Теоријски приступ саветовању*, упознаје са основним појмовима, карактеристикама и циљевима, претпоставкама, фазама саветодавног процеса и саветодавног разговора. Посебно инспиративно ауторка посматра кључне претпоставке успешног саветовања кроз улогу, потребе, реакције, мотивацију, механизме деловања, лична својства главних актера саветодавног поступка – корисника саветовања и саветника. Темеље успешног саветовања ауторка налази у професионалности и личности саветника, који као стручна особа, различитим методама саветовања снажи корисника саветовања у процесу тражења оптималног решења за одређени проблем. При томе, саветник није омнипотентни стручњак који „све зна", који чим види особу са проблемом, даје дијагнозу и препоруку за интервенцију и терапију, није судија него стручњак, „развојни учитељ", који треба да пружи помоћ, подршку кориснику саветовања да спозна себе, властите перцепције и ставове. Ауторка посебну пажњу даје кључном услову ефикасне и ефективне саветодавне праксе – а то је компетентност саветника. Компетентност се прати кроз стручне, социјално-комуникацијске компетенције, кроз лична својства, (само)рефлексију, рад на себи, визију сопственог професионалног развоја и континуираног унапређења знања, вештина и способности. Да би довело до жељених резултата, саветовање, по ауторки, треба да се реализује у примереном *односу* квалитетне и јаке људске везе, са позитивном емоционалном климом сарадње, прихватања, поштовања и разумевања. Успешан саветодавни однос испуњен је конструктивном, интерперсоналном комуникацијом коју краси емпатија, емоционална топлина, толеранција, искреност, активно слушање, а крајњи циљ је да се препозна права потреба корисника саветовања − деце и младих.

У расветљавању комплексних проблема саветодавног рада, а у жељи да боље разуме скривена и тешко доступна подручја доживљавања, понашања, свесних и ирационалних реакција корисника саветовања, своју студију др Слађана Зуковић утемељила је на бројним теоријским психолошким, хуманистичким, феноменолошким, егзистенцијалним приступима. Критички и конструктивно, ауторка упознаје читаоце са бројним концептима саветодавног рада, са позитивним странама, али и слабостима *психо-*

динамског, гешталтистичког, недирективног, трансакционо-аналитичког, реалитетног, системског приступа, као и *приступа усмереног на решење*. Ауторка не жели да фаворизује неки од концепата, него пледира потребу да професионалци који се баве саветодавним радом упознају основне постулате и концепте различитих теоријских приступа, те да их у своме раду комбинују у складу са ситуацијом и проблемом који захтевају само саветовање и корисник. Фокус је на савременом тренду у развоју теорије и праксе саветовања, а то је тежња ка интеграцији, повезивању, прожимању и укрштању различитих теоријских приступа у нову кохерентну целину, са жељом да се у саветодавни однос угради најбоље од сваке теорије – дијалошки однос, повећање могућности избора и људских потенцијала, поштовање, отвореност, сврха, слобода, актуализација потенцијала, уравнотежење егоцентричног селф-концепта личности са спољашњом стварношћу. Ауторка централно место увек оставља кориснику саветовања – самој индивидуи, а не проблему који се износи у процесу саветовања, са интенцијом да се холистички приступи развоју личности од њеног раног периода живота, да се посматра генеза проблема, функционисање организма као целине и обликовање односа са околином, уз боље разумевање самих себе, решавање властитих потешкоћа, ослобађања од негативних емоција, примереног увида у личне изборе и сопствену одговорност.

С обзиром на то да је циљ сваке институције организованог васпитања и образовања усмерен на пружање ефикасних, квалитетних васпитно-образовних подстицаја и искустава за децу/ученике, централни део студије припада промишљању *Саветовања у систему васпитања и образовања*, креирању квалитетног окружења које ће обезбедити да се код деце/ ученика развије осећај сигурности и припадности, који ће подржати процес учења и омогућити им да максимално испоље своје потенцијале. Како се саветодавни рад данас одвија највише у установама социјалног рада и социјалне заштите, здравственим установама, невладиним организацијама, посебан допринос студије јесте у фокусирању на саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања. У овим настојањима, позитивну и подстицајну улогу има клима која се обликује и гради процесом саветовања, као формом педагошког деловања, а све у функцији оптималног развоја личности и неговања квалитетног рада васпитно-образовне установе. Саветодавни рад у школи ауторка не своди на превазилажење проблематичних ситуација најчешће у понашању појединаца и група, него га анализира као саставни и неодвојиви део самог васпитно-образовног деловања, као вид подршке деци/ученицима и њиховим родитељима, а тиме и као вид подршке раду васпитно-образовне установе у целини. Саветовање се у институцијама васпитања и образовања схвата као образовна понуда, средство васпитања, „златни стандард” васпитног деловања којим се остварује улога

васпитача/педагога у педагошком вођењу, у помоћи другима да препознају и разреше проблеме, да испуне како своја, тако и очекивања других. У улози професионалаца, носилаца саветодавног рада, ауторка најпре види стручне сараднике, падагоге и психологе који поседују професионалне и стручне компетенције, релевантно саветодавно знање и који научно утемељено примењују различита средстава, методе, технике и поступке у оснаживању групе или индивидуе на пољу саветовања.

Незаобилазно поље комплексног и вишедимензионалног рада у васпитно-образовним установама припада *педагогу* – за кога ауторка сматра да је најшире профилисан стручњак, са најбогатијим подручјем деловања у свим фазама креирања, вођења, усмеравања, унапређивања васпитно-образовног процеса, али и саветовања. Вишеслојност (само)рефлексивне и сложене улоге педагога подразумева његово учествовање у обликовању васпитно-образовног и социјалног окружења (клима, култура, етос, организација рада установе) и непосредног рада са појединцем или групом. При томе, саветовање се посматра као едукативни процес у коме педагог, као „развојни едукатор", успоставља однос подршке у активном процесу поучавања и учења, флексибилно користи саветодавни однос и вештине поучавања како би корисницима саветовања помогао да постигну своје циљеве, да науче да разумеју себе и користе научено. Најбитнији захтев педагошко-саветодавног рада у васпитно-образовним институцијама јесте примена етичких начела у односу на професију, децу/ученике, сараднике и родитеље у контексту етоса установе која негује климу поверења, подршке, аутентичности и самосталности свих носилаца васпитно-образовног процеса. Како је саветодавни рад интегрални део рада сваке педагошке институције, без обзира на кључне, универзално примењиве принципе саветовања, ауторка студиозно и аналитички износи особености и специфичности реализације процеса саветовања у зависности од критеријума узраста, развојних карактеристика деце/ученика/младих, доминантних карактеристика социјалног окружења који намећу потребу особеног саветодавног рада у предшколским установама, као и школског периода као периода интензивних развојних промена које условљавају потребу за саветодавним радом и праћењем.

Посебно поглавље своје студије др Слађана Зуковић посветила је проблемима и питањима везаним за *Саветодавни рад са ученицима*, који, према њеном мишљењу, подразумева познавање општих законитости развоја ученичке популације, али и примену индивидуалистичког приступа, уважавање чињенице да је сваки ученик личност за себе, да сваки ученик има властиту димензију развоја која је богата, сложена, пуна комплексних, двосмерних веза и релација прошлости и садашњости, пуна скривених и спознатих узрока постојања, тока и последица психичких и социјалних

процеса са сталним погледом на ученикову будућност. Садржајни аспекти саветодавног рада обухватају школске и породичне потешкоће које ученици имају са собом и са другима, а циљ саветодавног рада са ученицима је да им освести могућности превазилажења препрека и баријера у личном развоју и функционисању, у промени образаца понашања, превазилажењу проблема везаних за различите школске и животне ситуације, да им помогне у решавању проблема везаних за школу, учење, окружење. Овај вид саветовања стога је, према налазима ауторке, често ситуационо постављен и захтева висок ниво креативности, сналажљивости и професионалности саветника. Фокус је на праћењу и поштовању узрасних разлика, принципа и начела условљених изазовима који код ученика настају у периоду пубертета, адолесценције, а који се у саветодавном раду рефлектују на избор приступа у саветовању, директивног или недирективног метода саветовања, начина успостављања саветодавног односа и комуникације. Ауторка анализира специфичности, ефикасност и одлике различитих *облика* саветодавног рада (индивидуални, групни и рад са целим одељењем), *фазе* саветодавног рада, као и *етичка начела* саветодавног рада са ученицима, природу и динамику разговора који се са ученицима води. Како је сваки „педагошки разговор" по свом карактеру и садржају често и саветодавни разговор, тешко је направити јасну дистинкцију између ових појмова, одредити јасну границу где престаје педагошки, а почиње саветодавни разговор (и обрнуто), те нас ауторка, конструктивно и зналачки, кроз цело поглавље упознаје са конкретним, корисним препорукама везаним за приступ саветодавном раду са ученицима, начину вођења разговора, погодним реченицама које „отварају" врата, опуштају и ослобађају ученика, усмеравају разговор на тему која је предмет саветовања. Сугерише се и коришћење хумора као једне од стратегија за постизање пријатне атмосфере, за превазилажење почетних баријера, као и отворене комуникације, директних и других адекватно постављених питања са корисним интервенцијама (охрабривање, резимирање, метакомуникација, примена техника терапије игром, сликарске активности, игре улога, метафоре).

Сарадња и саветодавни рад са родитељима је, према мишљењу ауторке, незаобилазни сегмент педагошког рада у институцијама организованог васпитања и образовања и она се реализује у директном сусрету саветника са родитељима или посредно, преко васпитача и наставника. Породице се међусобно разликују и специфичне су по условима у којима живе деца/ученици, односно по култури, етничкој припадности, религијским схватањима, социјалном статусу, типовима, али имају и неке заједничке карактеристике које дозвољавају да се сложеност и комплексност породичних односа посматра и анализира из дискурса системског приступа раду са породицама. Фокус је на томе како обрасци понашања у породици

утичу на понашање појединца, и то путем разматрања комуникације, интеракције, одвојености и повезаности, лојалности и независности, адаптације и суочавања са стресом. У контексту система васпитања и образовања, ауторка студије сматра да је од изузетног значаја објаснити зашто се чланови породице понашају на одређен начин и, у том смислу, теорија породичних система даје кључне концепте системске породичне терапије, као једне од стратегија, којима се ове дилеме и питања могу тумачити и анализирати. Ауторка заговара концепт обликовања односа школе и породице на приступу свеобухватног партнерства, пуне подршке, комплементарности, кооперативности са кључном оријентацијом која се рефлектује у чињеници да се породице могу развијати, да се у њима могу мењати улоге, обрасци понашања, хијерархијска структура, клима, равнотежа, породична изговорена или имплицитна правила. Ту се огледа и изузетна помоћ професионалног саветника у пружању подршке породици како би превазишла одређене проблеме и успоставила функционалне обрасце понашања који ће обезбедити максимални развој детета. Наравно да све наведено, према мишљењу др Слађане Зуковић, није једноставно остварити у пракси, за то је неопходно константно развијање међусобно квалитетне, позитивне мултидимензионалне мреже односа, уз стално присутну мењајућу и развијајућу интеракцију, а све да би се развио и оснажио породични контекст из кога деца/млади потичу, као и да би се стално јачала сензитивност родитеља како би пружили оптималне услове за развој детета.

Изузетно значајан допринос студије је да прецизно дефинише, редефинише и експлицира улогу *педагога,* као стручног сарадника и кључног десиминатора идеја хуманог и пријатељског односа, педагога као лидера у процесу креирања и спровођења акција и активности везаних за свеобухватно партнерство, кооперацију и интеракцију породице и васпитно-образовне установе. Педагог са колегама прати и анализира актуелну праксу и опште услове, пружа подршку колегама у процесу примене примера добре праксе и сарадње, кроз мултисистемски приступ тежи интеграцији и решавању проблема у свим системима у којима проблем постоји, укључујући индивидуалне моменте, породицу, школу, посао, ширу друштвену заједницу. Зато је, према мишљењу ауторке, веома важно да педагози континуирано развијају вештине и компетенције вођења разговора са ученицима, колегама, родитељима, да се професионално и стручно усавршавају у области комуникације и ширег саветодавног рада.

У контексту проблема којим се др Слађана Зуковић бави, одабране савремене, референтне литературе, студија *Саветодавни рад у институцијама васпитања и образовања – теоријски и практични аспекти*, оригинална је по свом интелектуалном набоју и посебном педагошко-психолошко-методичком сензибилитету. У њој је присутан дубоки хуманистички

етос ауторке утемељен на постулатима савремених педагошких и психолошких приступа. Мисаони, садржајни композициони склоп поглавља омогућава потенцијалним читаоцима индивидуалну перцепцију и могућност одабира корисних, практичних, употребљивих решења. У том смислу дело ће бити занимљиво и значајно онима који се тек образују и професионално развијају – студентима, али и стручној јавности, широкој публици непосредних педагошких посленика: наставницима, педагозима, психолозима, као и родитељима, младима... Студија ће бити извор надахнућа свима који у духу педагошког оптимизма имају веру у развојне потенцијале и преображаје појединаца, свима који желе да негују примарну људску потребу да се буде јединствен, посебан, аутентичан у трагању за идентитетом, у достизању властитих реалних циљева, али и онима који стреме достизању хуманих, етичких, циљева које је ова студија поставила.

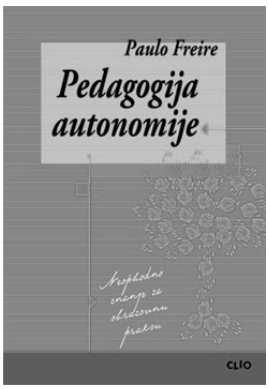
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 37.013(049.32)
Приказ • 176–178
Примљен: 14.2.2018.
Прихваћен: 18.3.2018.

Branislava B. Gonthier Pešić
Alliance Francaise, Ženeva

ETIKA U OBRAZOVANJU

(Paulo Freire, *Pedagogija autonomije,* sa portugalskog prevela Branislava Gonthier Pešić, Clio, Beograd, 2017)



Paulo Freire (1921–1997), brazilski pedagog, teoretičar i filozof obrazovanja, poznat je u svetu po svom radu i angažmanu u opismenjavanju brazilskih seljaka. Svoju pedagošku aktivnost on zasniva na Marksovom istorijskom materijalizmu i njegovoj filozofiji o ljudskom biću. Freire smatra da je obrazovanje sredstvo za emancipaciju od ekonomske i ljudske eksploatacije gde potčinjena klasa, razvijajući svest o sebi i uslovima u kojima živi, treba da postane subjekt i nosilac promene društvenih odnosa. U svojim prethodnim knjigama, *Kulturna akcija za slobodu (Cultural action for freedom, 1970)* i *Pedagogija potlačenih (Pedagogy of the opressed, 1972),* zbog kojih je bio prisiljen na izgnanstvo, da bi izbegao diktaturi koja je zavladala u Brazilu, Freire iznosi svoje revolucionarne ideje. Marksova filozofija o čoveku kao svesnom ljudskom biću koje menja svet u kome živi stvarajući ga tako po svojoj potrebi, osnova je Freirove filozofije i njegovog pedagoškog angažmana. Zato Freire smatra autonomiju pojedinca ciljem obrazovne prakse. Da bi postao sposoban da aktivno učestvuje u razvoju sopstvene svesti i izgradnji svog sveta, čovek treba da izraste u autonomnu ličnost. Tako autonomija pojedinca postaje nužni preduslov za demokratiju, gde čovek slobodno bira da živi po pravilima koje sâm određuje, u saradnji sa članovima svoje zajednice. Kooperacija i dijalog, kako podvlači i poznati švajcarski psiholog Žan Pijaže, postaju tada stvarno mogući samo između slobodnih, autonomnih ličnosti.

Knjiga *Pedagogija autonomije* poslednje je Freireovo delo i, na izvestan način, njegov je filozofski testament. Osnovna ideja *Pedagogije autonomije*

jeste da se obrazovanje ne prenosi nego se izgrađuje. I zato su akteri tog procesa – *profesor i učenik* – subjekti koji se u međusobnom odnosu i razmeni mišljenja uzajamno vaspitavaju. Obrazovni kontekst se ovde zato posmatra kao neophodna struktura u kojoj onaj koji se obučava nema zadatak da samo usvoji ponuđeno gradivo, nego je osnovni cilj da mu se omogući da kroz prisvajanje određene materije izgradi svest o sebi i svom svetu postajući tako kreator svog znanja. Usvajanje i izgrađivanje znanja jeste voljni akt koji zahteva svesnu odluku i potpuni angažman oba aktera, učitelja i učenika. Zato Freire tvrdi da nema predavanja bez učenja jer, ako nije spreman da uči od svog učenika kako da ga podučava, učitelj neće moći da pomogne učeniku da se razvije u autonomnu ličnost. Svaki učenik dolazi u školu sa svojom ličnom istorijom, svojim životnim iskustvom, svojim načinom poimanja sveta. Stoga je neophodno, po mišljenju Freirea, da učitelj prihvati svog učenika kao celovito biće, sa njegovim osećanjima, frustracijama, patnjama, da nastoji da razume njegovo shvatanje sveta, da se trudi da upozna sredinu i konkretne društvene uslove u kojima učenik živi i da uzme u obzir njegove specifične teškoće u učenju da bi mogao da mu pomogne da izgradi sopstveno shvatanje sveta i da izraste u odgovornog člana svoje društvene zajednice.

Ali, da bi mogao ovo da ostvari, učitelj mora stalno da se trudi da kreira odgovarajuće uslove i da stvara atmosferu uzajamnog poštovanja i poverenja u razredu, i to između samih učenika i između učenika i učitelja. To znači da se učitelj ne postavlja kao onaj koji „prenosi" znanje, nego se odnosi prema svojim učenicima kao ljudsko biće, autentična ličnost, sa svojim kvalitetima, znanjima, iskustvom i osećanjima koje otvoreno pokazuje kroz razmenu mišljenja, ne plašeći se da će to ugroziti njegov autoritet. Obrazovanje se ovde shvata kao uzajamno vaspitavanje u međusobnom odnosu kroz ceo život. Da bi mogao da vaspitava druge, učitelj zato mora da se konstantno preispituje i prevaspitava. Jer vaspitači vaspitavaju decu, a Marks postavlja pitanje: *Ko će da vaspitava vaspitače*? Freire ističe da mlade vaspitače kroz nastavničku obuku treba osposobljavati i pripremati da od samog početka prihvate ideju da su subjekti svoje obuke i svoje nastavničke prakse i da tako izrastaju u autonomne ličnosti. Zato Freire insistira na tome da se obrazovanje i vaspitanje ostvaruju kroz obrazovnu praksu i kroz konkretni stav profesora koji poštuje i sebe i svoje učenike. Ukoliko se profesor ne slaže sa idejama autora koje kritikuje, on treba jasno da obrazloži svoj stav iznoseći argumente. On tako daje mogućnost učenicima da izgrade svoje mišljenje i izraze eventualno neslaganje sa njegovim idejama. Freireov učitelj zato mora biti spreman da prihvati kritiku, dajući svojim učenicima na taj način primer demokratskog odnosa u kome se oni uče dijalogu. Freire ističe da se vaspitanje ostvaruje primerom, a ne teorijskim izlaganjem ex-cathedra. Ovde i teorijsko izlaganje treba da bude doživljeno da bi imalo istinskog uticaja na one koji ga slušaju. Zato je Freireov profesor istraživač koji stalno teži obo-

gaćenju svog znanja i svog iskustva, kako na profesionalnom tako i na ličnom planu.

Freire, kao i Pijaže, smatra da istinsko učenje podrazumeva razumevanje. A razumevanje je uvek lično ostvarenje i svaki pojedinac mora izgraditi svoj način objašnjenja i shvatanja sveta. Da bi pomogao učeniku da razume ponuđenu materiju, učitelj mora uzeti u obzir postojeće znanje, ideje i shvatanja svog učenika. A onda, kroz diskusiju, učitelj treba da ponudi jednu novu viziju sveta nastojeći da dovede učenika u kontradikciju sa svojim idejama, omogućujući mu tako da izgradi sopstveno mišljenje o datom problemu. Ali, učitelj uvek mora biti spreman na mogućnost da učenik ne prihvati ponuđene ideje. U tom smislu, uloga učitelja je paradoksalna, kako ističe Merije, jer je njegov odnos prema učeniku primaran da bi ovaj mogao da uči. Ali, istovremeno, kao što to pokazuje Gizdorf citirajući Sokrata u svojoj knjizi *Čemu profesori*? (*Pourquoi des professeur*?) − ako učitelj prihvati ideju o obrazovanju čiji je cilj autonomija učenika, on mora imati na umu da je njegova uloga da omogući učeniku da se oslobodi svoje potrebe za učiteljem. Zato Frojd smatra da vaspitanje čini jednu od tri nemoguće profesije (druge dve su terapija i vladanje). Dijalog, kao osnova demokratskog obrazovanja, koje zastupa Freire, jeste etička osnova obrazovne prakse neodvojive od vaspitanja. Onaj koji obučava postavlja se prema onome koga obučava pre svega kao ljudsko biće. On se ne plaši da umanji svoj autoritet ako prizna svoje neznanje, nego podstiče svog učenika na istraživanje i kritičko mišljenje, i tako kreće u istraživanja i nova otkrića zajedno s njim. Za Freirea, kao i za Nelsona Mandelu, obrazovanje shvaćeno kao vaspitanje predstavlja sredstvo delovanja u svetu i na svet. Zato Freire smatra da samo profesor koji poštuje sebe i svoje učenike i koji je sâm autonomna ličnost, može da ponudi svojim učenicima mogućnost da i oni to postanu. I možemo zaključiti da je Freire u pravu kada kaže da *svaka obrazovna praksa zahteva postojanje dva subjekta − jednog koji uči predavajući i drugog koji podučava učeći*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година IV • Број 1 • 2018
ISSN 2466-2801

УДК 37.013(049.32)
001.8:37(049.32)
Прегледни чланак • 179–180
Примљен: 19.2. 2018.
Прихваћен: 7.3.2018.

Мирјана С. Илић
KLETT друштво за развој образовања, Београд

ИСТРАЖИВАЊА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂИВАЊА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНЕ ПРАКСЕ

(Миленко Кундачина и Јелена Стаматовић: *Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада*, „Само корак” д.о.о. Београд, 2018)

Истраживања образовно-васпитне праксе веома су актуелна у свету, а представљају и најисправнији пут да се проблеми у њој на време идентификују, да се са што више аспеката сагледају и исправно дијагностикују. Израда акционих планова на основу истраживања једини је прави начин за предузимање одговарајућих педагошких и других мера, за осигурање квалитета образовно-васпитне установе. У складу са тим настојањима, у издању ИК „Само корак” из Београда, а у оквиру едиције „Методички путокази”, објављена је књига *Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада* аутора проф. др Миленка Кундачине и доц. др Јелене Стаматовић. Рецензију су написали академик проф. емер. др Драго Бранковић и проф емер. др Првослав Јанковић. Књига представља тематски актуелну и оригиналну апликативну елаборацију савремених методолошких проблема. У фокусу интересовања аутора нису фундаментални проблеми методологије педагогије на епистемолошком и теоријском нивоу већ најбитнији проблеми и етапе апликативних (акционих) истраживања. Реч је о специфичном и веома успешно написаном приручнику о томе како на методолошки најпримеренији начин истраживати образовно-васпитну праксу да би се унапредио њен квалитет.

Аутори су имали у виду да су за квалитетна емпиријска истраживања образовно-васпитне праксе потребна посебна знања и способности, па су књигу струкрурирали у 12 поглавља: 1) *Квалитет рада образовно-васпитних установа*; 2) *Врсте истраживања у образовно-васпитним установама*; 3) *Могућности истраживања образовно-васпитне праксе*; 4) *Методе, поступци и инструменти у истраживању*; 5) *Израда скице истраживања*; 6) *Извођење истраживања*; 7) *Сређивање и обрада података*; 8) *Израда акционог плана*; 9) *Структура истраживачког рада*; 10) *Језик и стил писања рада*; 11) *Документовање извора*; 12) *Организација рукописа рада*. На крају књиге су Литература и Прилози (са корисним примерима).

У поглављима се на најсажетији начин експлицирају сви важнији теоријски методолошки проблеми везани за тзв. акциона и друга истраживања педагошке праксе. Већина наведених поглавља структурирана је тако што се најпре дефинишу основни појмови, а потом се они доводе у везу са конкретним примерима из образовно-васпитне праксе. Очигледно је да су аутори ове књиге имали пуно знања, практичног искуства и нарочитог осећаја за оно у шта је најпотребније упутити потенцијалне истраживаче. Овакав приступ истраживању образовно-васпитне праксе јесте пут којим се обезбеђује квалитет рада образовно-васпитних установа. Знања таквог карактера не стичу се на наставничким факултетима (изузев студија педагогије), а битна су конституента професионалних компетенција свих наставника, а посебно директора образовно-васпитних установа.

Књига *Истраживање образовно-васпитне праксе и писање истраживачког рада* представља кондензовани приказ основних методолошких упутстава за научно истраживање образовно-васпитне праксе и стицање умећа писања истраживачких радова. Садржи систематизоване норме и правила АПА стандарда, који се примењују у писању радова у наукама о образовању.

Директори у овом приручнику могу наћи корисна упутства за успешно овладавање методолошким вештинама и академским писањем истраживачког рада, што ће им помоћи приликом полагања испита за лиценцу. Наставницима и стручним сарадницима овај приручник ће користити у истраживању праксе и у процесу вредновања сопственог рада и вредновања рада образовно-васпитних установа.

Књига ће представљати незаобилазно штиво свима онима који су опредељени да развијају професионалне компетенције у области успостављања и унапређивања квалитета образовно-васпитног рада, а биће и сигуран ослонац у трагању за суштинским сазнањима о стању педагошке праксе.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Марија З. Александровић Стајић (1979), доктор уметности – ликовна уметност, доктор методике наставе ликовне културе, асистент на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: методика наставе ликовне културе.
Имејл: mara.aleksandrovic@gmail.com

Милица Ј. Андевски (1959), доктор педагошких наука, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: andevski@ff.uns.ac.rs

Branislava B. Gonthier Pešić (1949), psiholog i profesor pedagogije i francuskog jezika, Alliance Française, Ženeva, Švajcarska. Uža naučna oblast: psihologija obrazovanja.
Imejl: branagonthier@gmail.com

Мирјана С. Илић (1968), магистар педагошких наука, програмски директор удружења *KLETT* друштво за развој образовања, Београд. Уже научне области: стручно усавршавање запослених у образовању, финансијска писменост.
Имејл: mirjana.pajic.ilic@gmail.com

Зорица Ж. Јоцић (1967) доктор дидактичко-методичких наука, руководилац Школске управе Ваљево – Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: zoaj014@gmail.com

Анђелка М. Ковач (1980), магистар уметности, наставник клавира, Школа за основно музичко образовање, Источно Сарајево. Ужа научна област: методика наставе музичког васпитања. Студент докторских студија на Педагошком факултету Универзитета у Сарајеву.
Имејл: andjakovac@yahoo.com

Данијела Ђ. Ковачевић Микић (1971), дипломирани филолог српског језика и књижевности – мастер, просветни саветник, Школска управа Чачак – Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Ужа научна област: методика наставе српског језика.
Имејл: danijela.kovacevic.mikic@mpn.gov.rs

Миља Д. Кривокућа (1981), магистар психолошких наука, стручни сарадник, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Ужа научна област: психологија учења.
Имејл: krivokucamilja@gmail.com

Даница Н. Коцевска (1966), професор разредне наставе, Основа школа „Михајло Пупин” Ветерник, Нови Сад. Ужа стручна област интересовања: методика разредне наставе. Студент докторских студија на Педагошком факултету у Врању Универзитета у Нишу.
Имејл: treningcentarkocevski@gmail.com

Дејан А. Миленковић (1979), доктор наука физичке културе, наставник у звању доцента, Факултет за спорт Универзитета „Унион – Никола Тесла” у Београду. Уже научне области: методика наставе физичког васпитања, теорија спорта и спортског тренинга.
Имејл: dejan.milenkovic2309@gmail.com

Хашим М. Муминовић (1952), доктор педагошких наука, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Сарајеву. Уже научне области: дидактика, методика наставног рада, васпитање надарених ученика.
Имејл: muminovic.hasim@yahoo.com

Ивана А. Оролицки (1974), психолог, стручни сарадник – школски психолог, Основна школа „Светозар Марковић” у Београду, просветни саветник – спољни сарадник Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Ужа научна област: психологија образовања.
Имејл: Ivana.orolicki@gmail.com

Биљана Ж. Стојановић (1957), професор историје и мастер образовних политика, виши саветник, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Ужа научна област: образовање и васпитање – настава и учење.
Имејл: bizove@gmail.com

Аднан Р. Турковић (1977), магистар географије, Пријепоље. Уже научне области: дидактика и методика наставе географије.
Имејл: turkovic_a@hotmail.com

Мерима Н. Чаушевић (1969), доктор музиколошких наука, ванредни професор, Педагошки факултет Универзитета у Сарајеву. Уже научне области: музичка култура, методика наставе музичке културе.
Имејл: merima.causevic@hotmail.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