ISSN 2466-2801

III година ▸ Бр. 1 ▸ 2017.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2017

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА III
Број 1, 2017.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година III • Број 1 • 2017 • 1–198
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

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

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

Графичка припрема: Жељко Тешевић
Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд
Тираж: 500 примерака
Штампа: *DMD штампарија д.о.о.*, Београд
Часопис излази четири пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year III • Issue 1 • 2017 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

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

LERNEN UND UNTERRICHT
3. Jahrgang • Heft 01 • 2017 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

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

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

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

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017 • 1–198
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Татјана В. Михајловић (оригинални научни рад)
Оспособљеност ученика за самостално учење и њихова образовна постигнућа 11–26

Ивана М. Бојовић (прегледни чланак)
Подстицање мотивације ученика за учење у наставном процесу 27–44

Небојша М. Мацановић (прегледни чланак)
Школа и морално васпитање ученика 45–54

Саша Љ. Степановић (претходно саопштење)
Породичне прилике и успех ученика у основној школи 55–72

Ивана Ђ. Ђорђев (оригинални научни рад)
Интерпункција у писменим задацима ученика средњих школа 73–90

Јелица З. Лепојевић (оригинални научни рад)
Корелација наставе српског језика са наставом маркетинга у средњој економској школи 91–104

Александра Д. Павић Панић (стручни чланак)
Мотивација ученика средњих стручних школа за учење енглеског језика 105–118

Соња Н. Хорњак (прегледни чланак)
Краткометражни филм у настави шпанског језика 119–126

Сања Б. Филиповић (оригинални научни рад)
Васпитна функција уџбеника ликовне културе 127–142

Дубравка А. Томић (стручни чланак)
Мултимедијални угледни часови музичко-сценског облика 143–152

Natalija M. Ostojić (originalni naučni rad)
Stavovi učenika prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu 153–166

Сузана Т. Васић (стручни чланак)
Облици насиља у основним школама 167–180

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Далиборка Б. Шкипина (приказ)
Васпитање у настави (Бранка Ковачевић, *Васпитање у настави,* Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале, 2016) 181–184

Marina I. Zeleničić (prikaz)
Odgoj i obrazovanje u predškolskoj dobi – učinkoviti programi i utjecaj na kognitivni razvoj iz perspektive odgajatelja (Kristina Vann (*Ed.*), *Early Childhood Education – Teachers' Perspectives*, *Effective Programs and Impacts on Cognitive Development*, New York: Nova Science Publishers, 2015) 185–187

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 189–190

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 191–192

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year III • Issue 1 • 2017 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Tatjana V. Mihajlović (original scientific paper)
Student Capability for Independent Learning and Academic Achievement 11–26

Ivana M. Bojović (review paper)
Encouraging Student Motivation to Learn in the Teaching Process 27–44

Nebojša M. Macanović (review paper)
School and Moral Education of Students 45–54

Saša Lj. Stepanović (review paper)
Family Situation and Student Achievement in Primary School 55–72

Ivana Đ. Đorđev (original scientific paper)
Punctuation in Written Assignments of Secondary School Students 73–90

Jelica Z. Lepojević (previously issued statement)
Correlation between Serbian Language and Marketing in a Secondary School of Economics 91–104

Aleksandra D. Pavić Panić (professional paper)
Motivation of Secondary School Students for Studying English as a Second Language 105–118

Sonja N. Hornjak (review paper)
Short Film in Spanish Language Education 119–126

Sanja B. Filipović (professional paper)
Educational Role of Art Education Textbooks 127–142

Dubravka A. Tomić (professional paper)
Multimedia Demonstration Classes of Musical and Scenic Forms ... 143–152

Natalija M. Ostojić (original scientific paper)
Students' Attitudes toward Sport and Sports and Recreational Tourism 153–166

Suzana T. Vasić (professional paper)
Forms of Violence in Primary Schools 167–180

2. REVIEWS

Daliborka B. Škipina (review)
Factor of Upbringing in Education (Branka Kovačević*, Factor of Upbringing in Education*, University of East Sarajevo, Faculty of Philosophy, 2016) 181–184

Marina I. Zeleničić (review)
Early Childhood Education – Teachers" Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development (Kristina Vann (ed.), *Early Childhood Education – Teachers" Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development,* New York: Nova Science Publishers, 2015) 185–187

ABOUT AUTHORS 189–190

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 193–194

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
3. Jahrgang • Heft 01 • 2017 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Tatjana V. Mihajlović (Originalfachartikel)
Wie befähigt sind die Schüler für selbstständiges Lernen und schulische Leistungen 11–26

Ivana M. Bojović (Übersichtsartikel)
Förderung der Lernmotivation bei den Schülern im Unterrichtsprozess 27–44

Nebojša M. Macanović (Übersichtsartikel)
Schule und etische Erziehung der Schüler 45–54

Saša Lj. Stepanović (Übersichtsartikel)
Familienhintergrund und schulischer Erfolg bei den Schülern in der Grundschule 55–72

Ivana Đ. Đorđev (Originalfachartikel)
Interpunktion in schriftlichen Klassenarbeiten bei den Schülern der Sekundarschulen 73–90

Jelica Z. Lepojević (Übersichtsartikel)
Korrelation der serbischen Sprache mit Marketingunterricht in der Sekundarschule für Wirtschaft 91–104

Aleksandra D. Pavić Panić (Fachartikel)
Motivation der Gymnasiasten im Lernen Englisch als Fremdsprache 105–118

Sonja N. Hornjak (Übersichtsartikel)
Kurzfilm im Unterricht der spanischen Sprache 119–126

Sanja B. Filipović (Originalfachartikel)
Erzieherische Funktion des Lehrwerks für bildende Kunst 127–142

Dubravka A. Tomić (Fachartikel)
Multimediale Ansichstsstunden der Musik-Bühne Form 143–152

Natalija M. Ostojić (Originalfachartikel)
Einstellungen der Schüler gegenüber Sport und rekreativem Tourismus 153–166

Suzana T. Vasić (Fachartikel)
Formen der Gewalt in den Grundschulen 167–180

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Daliborka B. Škipina (Darstellung)
Erziehung im Unterricht (Branka Kovačević, *Erziehung im Unterricht*, Fakultät für Philosophie, Universität Ost-Sarajevo, 2016) 181–184

Marina I. Zeleničić (Darstellung)
Vann, Kristina (Ed.). *Early Childhood Education - Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development.* New York: Nova Science Publishers, 2015 185–187

AUTORENINFO 189–190

HINWEISE FÜR MITARBEITER 195–197

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.385-057.874
159.953-057.874
Оригинални научни рад • 11–26
Примљен: 12.2.2017.
Прихваћен: 15.3.2017.

Татјана В. Михајловић
Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет

ОСПОСОБЉЕНОСТ УЧЕНИКА ЗА САМОСТАЛНО УЧЕЊЕ И ЊИХОВА ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА

Резиме: Један од главних задатака школе јесте да процес образовања усмери на четири основна типа учења – учити знати, учити чинити, учити заједно живети и учити бити. За Делорса они представљају темељ оспособљавања за свакодневни живот, али и изазов данашњим циљевима образовања. Учење током целог живота постаје нужност, а школа треба да оспособи ученике за самостално учење.

У дефиницијама појма *самостално учење* истиче се да индивидуа управља и контролише учење без помоћи других, преузима иницијативу да утврди личну потребу за учењем, формулише циљеве учења, бира стратегије учења, оцењује резултате учења, добија повратну информацију, а у свему томе у највећем степену укључена је мисаона активизација ученика. Када се говори о развијеним способностима и техникама за самостално учење, мисли се на: самосталност ученика у учењу новог градива, оспособљеност за самосталну интерпретацију географске карте и графикона, оспособљеност за проналажење потребних информација. Резултати емпиријског истраживања указују да ученици осмог разреда поседују одређен степен опште оспособљености за самостално учење, да степен оспособљености за самостално учење варира у зависности од врсте оспособљености за учење која се тражи, те га морамо посматрати искључиво као развојни процес.

Кључне речи: *самостално учење*, *оспособљеност*, *степен оспособљености за самостално учење*, *образовна постигнућа*.

УВОД

Изазови 21. века нису мимоишли ни образовање. Мењају се образовни циљеви, као и очекивања људи од образовања. Свеобухватни циљ учења јесте: омогућити сваком појединцу да открије, извуче на површину и обогати свој стваралачки потенцијал, да пронађе „благо које лежи у сваком од нас" (Delors, 1998: 96). Управо Делорс сматра да је важно отићи даље од инструменталног схватања образовања као процеса којем се појединац препушта да би постигао одређене циљеве, у процес који истиче развој потпуне особе (Delors, 1998). Пред образовање се тако постављају два захтева која на први поглед делују контрадикторно. Образовање мора преносити „делотворно и *en masse*" (Delors, 1998: 95) све већу количину знања прилагођеног цивилизацији која се управља знању. Истовремено, образовање мора наћи и означити кључне тачке које ће омогућити да људе не затрпају информације. Са друге стране, крајњи циљ образовања треба да буде развој појединца и заједнице.

У оваквој слици будућности, школа постаје све мање место за преношење информација или стварање залиха информација. Све више је усмерена на оспособљавање ученика за њихово повезивање и стваралачку употребу, за избор и критичко вредновање властитог положаја у социјалној и физичкој средини. Учење током целог живота бива нужност, а један од главних задатака школе јесте да процес образовања усмери на четири темељна типа учења, који ће целог живота бити основа знања (учити знати, учити чинити, учити заједно живети и учити бити). Ова четири типа учења за Делорса представљају темељ оспособљавања за свакодневни живот, али и изазов данашњим циљевима образовања. Међутим, поставља се питање колико данашњи циљеви образовања садрже важне компоненте попут социјално-интеграцијске улоге школе, припреме ученика за квалитетан живот, образовања током целог живота. Или, колико циљеви образовања подстичу развој способности самосталног, стваралачког и критичког мишљења, просуђивања, оспособљавања за довољно самосвесно суочавање са животним проблемима и њиховим решавањем.

Нажалост, наставна пракса указује да се ови циљеви образовања не реализују. Разлоге можемо тражити у томе што ученици нису обучени за примену различитих стратегија учења, не користе адекватно изворе знања, при учењу се не обраћа пажња на избор ефикасних метода и техника рада. С друге стране, методе, облици и поступци рада који су имали доминантну улогу у образовно-васпитном процесу, нису довољно доприносили оспособљавању ученика за самоучење, самообразовање. Има се утисак да наведени проблеми имају основу у лоше структурисаним активностима наставни-

ка и ученика у образовном процесу. Наставник је доминантан извор информација ученика и, наравно, контролор наученога. Занемарена је стваралачка прерада информација у дугорочном памћењу (Atkinson, 1968; Shiffrin, 1968), аргументовању идеја, вреднује се репродуковано знање. Важно је да школа подстиче ученике да развијају самостално критичко мишљење, да се оспособљавају за суочавање са животним проблемима и за њихово решавање, а у томе битну улогу имају унапређење образовно-васпитног рада и оспособљавање ученика за самостално учење.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У покушајима да дефинишу појам учења, психолози су наводили велики број феномена, до којих су дошли на основу истраживања. Московска и Женевска школа учења, на пример, имају различита схватања о учењу и развоју, и „променама које се дешавају учењем" (Рот, 2004: 130). Представницима ових школа припада заслуга што су открили велики број облика учења који се могу применити у школском учењу. Без обзира да ли је реч о прелазним облицима учења или о учењу условљавањем, о вербалном учења, у многима од њих налази се одређени степен самосталности. Како је учење сложен процес, не може се ни објаснити једном кохерентном теоријом учења, као што су то желели Павлов, Скинер, Торндајк, Хал или Хеб. Због својих карактеристика, за наш рад значајне су три групе теорија учења које својим начелима подстичу самосталност у учењу.

Бихевиористичко-асоцијативне теорије учења имају широко подручје примене (васпитање деце, усвајање хигијенских навика, лечење психичких поремећаја, спречавање делинквентног понашања итд.). Когнитивне теорије учења (гешталт теорија, теорија информација) везане су за самосталност мисаоних процеса (разумевање, схватање, увиђање, осмишљавање итд.); омогућују ученицима да лакше усвајају појмове, сложене вештине, решавају проблеме, сналазе се у простору. Предраг Заревски ову општу представу о простору назива „когнитивна или спознајна мапа" (Zarevski, 2007: 147). Когнитивно-социјалне теорије учења (учење по моделу, заједно са различитим начинима учења: имитација, учење посматрањем, симболичко учење) имају важну улогу у различитим активностима – од усвајања социјално-прихватљивог понашања, учења језика, па све до учења емоционалних одговора и сложених когнитивних и моторних активности (Zarevski, 2007: 147). Наравно, и степен самосталности је онда различит јер се велики део учења дешава у интеракцији појединца и социјалне средине. Поред теорија учења које у својој основи истичу једну врсту самостално-

сти индивидуе која је неопходна за учење, за наш рад важно је указати и на терминолошко одређење појмова *самостално учење* и *оспособљеност за самостално учење*.

Херман Кестен (Hermann Kesten, 1987) сматра да је самостално учење аутономно учење, независно изучавање, учење које иницира сам ученик, учење размишљањем, учење учења, давање инструкција и целоживотно учење. По Симонсу, самостално учење је мера у којој је особа способна да управља и контролише своје учење без помоћи других инстанци (Simons, 1992). Гинтер Домен (Günther Dohmen) указује да је самостално учење „обрада (дорађивање) информација, утисака и искустава, при чему ученици овим процесима разумевања и тумачења у погледу постизања својих циљева, тежишта и путева, углавном сами управљају" (Dohmen, 1992: 66). Кларк Хал (Klark Hull, 1999) разликује учење на основу степена самосталности, узимајући у обзир два елемента – циљеве и начине постизања циљева. Када школа одређује и циљеве учења и начине помоћу којих ће се они постизати, то се назива „индивидуално дијагностификовано и прописано учење (*Individually diagnosed and preseribed learnning*)" (Andrilović, 1976: 23). Ако ученик одређује и шта ће учити и како ће то радити, онда је то „самостално учење (*independent study*)" (Andrilović, 2001: 10). Учење с највишим „степеном ученичке активације самостално је учење, потпомогнуто повратном информацијом о његовом напредовању" (Rijavec i sar., 2003: 360). Детлеф Берман (Detlef Behrmman) указује да је самостално учење процес у којем индивидуе преузимају иницијативу да, самостално или уз помоћ других, утврде своју „потребу за учењем, формулишу циљеве учења, пронађу људске и материјалне ресурсе учења, изаберу и остваре стратегију учења, оцене резултате свога учења" (Behrmman, 2003: 66).

У дефиницијама појма *самостално учење* истиче се да индивидуа управља и контролише учење без помоћи других, преузима иницијативу да утврди личну потребу за учењем, формулише циљеве, бира стратегије, оцењује резултате учења, добија повратну информацију, а у свему томе у највећем степену укључена је мисаона активизација ученика. Самостално учење у знатној мери јавља се сваки пут када се врши комуникација са неживим извором информација. Учење различитог степена самосталности догађа се независно од образовно-васпитне установе, али и под њеним утицајем, у вези је са наставом, догађа се и ван наставе и за време наставе.

Малколм Ноулс (Knowles, 1975) наводи вештине неопходне за самостално учење и рад ученика у наставном процесу: способност формулисања питања на која се могу наћи одговори о интелектуалним тврдњама, способност да се развије и одржи радозналост (као увођење у дивергентно мишљење), способност да се утврде најрелевантнији извори података, спо-

собност да се изаберу најоптималнија средства за прикупљање података из одговарајућих извора, способност генерализације, односно примене или провере научених знања.

Имајући у виду шта се под самосталним учењем подразумева и које су неопходне вештине за то, потребно је наставу усмерити ка самосталном стицању знања у свим наставним предметима и нивоима; стварати атмосферу у којој ће ученик моћи да каже *ја учим*, а не *мене уче* (Gardner, 2005); указати да је квалитетна само она настава која обезбеђује лично интелектуално разрачунавање са предметом учења и подстицања самосталног рада ученика у образовно-васпитном процесу. Стога се може казати да успешност ученика у самосталном стицању знања зависи од „развијености менталних процеса, начина организације самосталног учења у учионици" (Stojaković, 1981: 54), па све до Ноулсове развијености вештина за самостално учење.

Терминолошко одређење појма *оспособљености за самостално учење* указује на овладаност знањима и умећима проналажења извора и података сазнања, начина којима би се требало служити у коришћењу тих извора, способност за уочавање битног од небитног, умеће сређивања важних података, чувања и „адекватног коришћења знања и нових спознаја у животним ситуацијама" (Гојков, 1992: 399). Док је оспособљавање процес стицања знања, интелектуалних и моторичких вештина, способности и умећа, ставова, разумних интереса итд., „циљно се истовремено делује на сва три подручја – спознајно, вољно и психомоторно" (Milat, 2005: 48). Показатељи развијености способности и техника за самостално учење у нашем емпиријском истраживању односе се на: развијеност способности и техника учења, самосталност ученика у учењу новог градива, оспособљеност за самосталну интерпретацију географске карте и графикона, оспособљеност за проналажење потребних информација и самосталног учења ученика.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Када узмемо у обзир проблем и предмет, те аналогију повезаности са циљем и задацима нашег истраживања, формулисали смо главну хипотезу – оспособљеност ученика за самостално учење статистички је значајно повезана са образовно-васпитним постигнућима ученика осмог разреда. Из главне хипотезе произлази неколико међусобно повезаних помоћних хипотеза.

У нашем емпиријском истраживању, сходно методама и техникама истраживања, применили смо следеће научноистраживачке инструменте:

Тест општих интелектуалних способности (Тест НЗР), аутора Магдалене Јовановић Илић и Марије Иванчевић; Тест оспособљености за самостално учење (ТОСУ Форма Т), аутора Магдалене Јовановић Илић и Марије Крсмановић; Стандардизован тестове знања из математике и Стандардизован тест знања из историје (ТЗММ и ТЗИСТ). Истраживање је реализовано на узорку од 324 ученика осмог разреда три основне школе на подручју града Бањалуке.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У интерпретацији резултата емпиријског истраживања, прво презентујемо оне који се тичу развијености способности и техника за самостално учење, а затим резултате провере хипотеза. Показатељи развијености способности и техника за самостално учење односе се на развијеност способности и техника учења, самосталност ученика у учењу новог градива, оспособљеност за самосталну интерпретацију географске карте и графикона, оспособљеност за проналажење потребних информација и самосталног учења ученика. О овом конструкту закључивано је на основу добијених резултата на Тесту оспособљености за самостално учење (ТОСУ).

Табела 1. *Развијеност способности и техника учења*

	Мере дескриптивне статистике									
ТОСУ	N	M	SE_M	SD	W	Sk	Ku	x^2	f	p
ИСиТУб (Т1)	293	13,34	0,261	4,473	20,005	–0,832	–0,121	297,686	18	0,000
ИСиТУр (Т2)	292	3,28	0,133	2,274	5,170	0,898	0,710	218,411	11	0,000
ИСиТУ бир (Т3)	263	2,36	0,094	1,516	2,299	0,139	–0,534	235,639	5	0,000
ИРСиТ за СУ	293	289,4875	4,44942	76,16178	5800,617	–1,190	1,424	97,159	8	0,000

Ако се посматрају укупни резултати добијени на Тесту оспособљености за самостално учење (ТОСУ), можемо казати да ученици поседују одређен степен опште оспособљености за самостално учење. Вредност x^2 статистички је значајна на нивоу 0,01. Прва три теста (Т1/ИСиТУб, Т2/ИСиТУр, Т3/ИСиТУбр), указују да постоји развијеност способности и техника учења. Такође, на основу добијених резултата нашег емпиријског истраживања можемо констатовати да су ученици осмог разреда у одређеном степену овладали техникама читања, али недовољно за самостално

учење. Заправо, ученици нису оспособљени за технике читања које су у функцији повећања брзине читања, вежбања флексибилног читања, трагања за значењем речи/реченица/одломака неопходних за развијање способности и техника самосталног учења. Ученици осмог разреда читају летимично, немају развијене способности функционалног читања (важног фактора елементарне оспособљености ученика).

И резултати Теста испитивања новог градива (Т4) указују да је код ученика релативно развијена способност учења новог градива, али недовољно да би могли самостално да овладају садржајима који се тичу обраде новог градива. Вредност аритметичке средине је М = 3,04, а x^2 статистички значајна на нивоу 0,01. Слични резултати су и на Тесту интерпретације географске карте, Тесту интерпретације графикона и Тесту оспособљености ученика за проналажење потребних информација. Може се констатовати да укупни резултати на тесту ТОСУ (Т1, Т2, Т3, Т4, Т5, Т6 и Т7) указују:

– да ученици поседују одређен степен опште оспособљености за самостално учење (изражен степен развијености способности и техника учења);

– да степен оспособљености за самостално учење варира (релативно развијена способност учења новог градива) у зависности од врсте оспособљености за учење која се тражи (присутне су разлике у степену оспособљености за сналажење на географској карти, за разумевање и читање текста или тражења потребних информација); те да је степен оспособљености за самостално учење свакако на своме развојном путу. Овај конструкт барем на узрасту испитиваних ученика осмог разреда морамо посматрати искључиво као развојни (прелазак са конкретних на формалне операције у мишљењу). Он има своју динамику коју је неопходно подстицати адекватним методама и поступцима у образовно-васпитном процесу, како би се ученици подстицали на стваралачко и критичко мишљење, просуђивање и оспособљавали за самостално учење.

Општа оспособљеност за самостално учење и постигнућа ученика на Тесту општих интелектуалних способности

У оквиру испитивања односа опште оспособљености за самостално учење и постигнућа ученика на Тесту општих интелектуалних способности разматрана је прва хипотеза. У ту сврху примењена је корелациона анализа, док је о висини и значајности добијених веза закључивано на основу Пирсоновог коефицијента корелације.

Табела 2. *Опште способности за самостално учење и постигнућа ученика на Тесту оспособљености за самостално учење*

Тест оспособљености за самостално учење (ТОСУ)		Резултат на Тесту општих интелектуалних способности (НЗР)
Тест 1 (ИСиТУб) Испитивање способности и технике учења (брзина)	r	0,320**
	p	0,000
	N	293
Тест 2 (ИСиТУр) Испитивање способности и технике учења (разумевање)	r	0,371**
	p	0,000
	N	292
Тест 3 (ИСиТУбр) Испитивање способности и технике учења (брзине и разумевања)	r	0,212**
	p	0,001
	N	263
	p	0,000
	N	263
Тест 4 (ТИНГ) Испитивање новог градива	r	0,440**
	p	0,000
	N	302
Тест 5 (ТИГК) Интерпретација географске карте	r	0,718**
	p	0,000
	N	292
Тест 6 (ТИГ) Интерпретација графикона	r	0,782**
	p	0,000
	N	259
Тест 7 (ТОСТИ) Оспособљеност за налажење потребних обавештења	r	0,474**
	p	0,000
	N	290
Тотал скор на Тесту опште оспособљености за самостално учење	r	0,456**
	p	0,000
	N	290

На основу остварених корелација у оквиру провере хипотезе којом се претпоставља статистички значајна повезаност опште оспособљености за самостално учење са постигнућима ученика на Тесту општих интелектуалних способности, може се закључити да је остварен максималан број статистички значајних корелација. Све добијене корелације су позитивног предзнака и статистички значајне на нивоу 0,01. Међу свим регистрованим

везама, по висини се издвајају: веза општих интелектуалних способности са интерпретацијом графикона (r = 0,782 и p = 0,000); веза општих интелектуалних способности и интерпретације географске карте (r = 0,718 и p = 0,000); потом следе везе општих интелектуалних способности са резултатима на суптестовима оспособљености за налажење потребних обавештења (r = 0,474 и p = 0,000) и испитивања новог градива (r = 0,440 и p = 0,000). Важно је указати да индекс оспособљености за самостално учење значајно остварује стабилнију везу са општим интелектуалним способностима (r = 0,465 и p = 0,000) него што то прва три теста успевају заједно да остваре. Наиме, по свим испитиваним ставкама, добијају се јасни показатељи повезаности општих интелектуалних способности и оспособљености за самостално учење. Што су опште интелектуалне способности ученика осмог разреда развијеније, то би његова способност за самостално учење требало да буде развијенија. Међутим, важно је истаћи да су неки индикатори поузданији од других.

Поред ових показатеља још један резултат добијен овом приликом говори о томе да ова повезаност до изражаја више долази када се ради о захтевнијим активностима које су део учења. Ту свакако припадају и самостално сналажење и учење на географској карти и самостална интерпретација графикона. Од ученика се очекује да познају графичку и симболичку писменост, да поређају симболе од конкретних ка апстрактним, заправо да имају развијену просторну, логичко-математичку интелигенцију.

Општа оспособљеност за самостално учење и школски успех ученика

Вероватно да ученици осмог разреда оспособљени за самостално учење постижу бољи општи школски успех. У следећој хипотези проверава се однос оспособљености за самостално учење и општи школски успех ученика на крају школске године. И овога пута, у циљу провере хипотезе примењена је корелациона анализа.

У провери ове хипотезе остварене су четири статистички значајне корелације. Све оне су својим предзнаком позитивне и указују на чињеницу да су ученици који остварују бољи успех у школи истовремено и оспособљенији за самостално учење. То је видљиво на основу индекса оспособљености за самостално учење (r = 0,160 и p = 0,009). Ова корелација је уједно једина статистички значајна на нивоу 0,01.

Табела 3. *Опште способности за самостално учење и школски успех на крају године*

Тест оспособљености за самостално учење (ТОСУ)		Општи школски успех
Тест 1 (ИСиТУб) Испитивање способности и технике учења (брзина)	R	0,150*
	P	0,010
	N	293
Тест 2 (ИСиТУр) Испитивање способности и технике учења (разумевање)	R	–0,015
	P	0,800
	N	292
Тест 3 (ИСиТУбр) Испитивање способности и технике учења (брзине и разумевања)	R	0,028
	P	0,647
	N	263
Индекс развијености способности и техника за самостално учење	R	0,160**
	P	0,009
	N	263
Тест 4 (ТИНГ) Испитивање новог градива	R	0,072
	P	0,212
	N	302
Тест 5 (ТИГК) Интерпретација географске карте	R	0,105
	P	0,074
	N	292
Тест 6 (ТИГ) Интерпретација графикона	R	0,137*
	P	0,028
	N	259
Тест 7 (ТОСТИ) Оспособљеност за налажење потребних обавештења	R	0,020
	P	0,728
	N	290
Тотал скор на Тесту опште оспособљености за самостално учење	R	0,128*
	P	0,021
	N	324

Међу осталим су везе успеха са Тестом испитивања способности и технике учења (r = 0,150 и p = 0,010), затим Тестом интерпретација графикона (r = 0,137 и p = 0,028) и Тотал скор Тестом опште оспособљености за самостално учење (r = 0,128 и p = 0,021). Како се види из p вредности, све ове корелације су статистички значајне на нивоу 0,05. У нашем случају, на основу добијених резултата емпиријског истраживања, може се закључити

да бољи општи успех у школи имају ученици који су оспособљенији за самостално учење (r = 0,160 и p = 0,009). Остварена статистички значајна корелација на нивоу 0,05 између општег успеха ученика и Теста интерпретације графикона, Теста испитивања способности и техника учења и Тотал скора опште оспособљености за самостално учење, указује да ученици оспособљенији за самостално учење остварују бољи општи успех на крају школске године. Међутим, истовремено треба нагласити да то не може бити једнозначан закључак. Наиме, значајан део Теста оспособљености за самостално учење (учење новог градива, интерпретација географске карте, тражење потребних информација), као појединачне форме, нису се показале значајним у овом случају. Врло вероватно је то последица чињенице да знатан број ученика има неку врсту подршке или помоћи у учењу. Без обзира да ли је реч о одређеним афирмативним облицима родитељске или неке друге подршке и помоћи при учењу, или обичном и хладном родитељском преслишавању напамет научене лекције, без разумевања, то утиче на образовна постигнућа ученика у школи.

Општа оспособљеност за самостално учење и постигнућа ученика на стандардизованим тестовима знања из математике и историје

Постоји статистички значајна корелација оспособљености ученика за самостално учење и постигнућа на стандардизованим тестовима знања из математике и историје. Ова хипотеза се по начину провере не разликује од претходне. Наиме, у овој помоћној претпоставци провераван је однос оспособљености ученика за самостално учење и постигнућа на стандардизованим тестовима знања из математике и историје.

У провери ове хипотезе може се рећи да су добијени очекивани и занимљиви резултати. Ниједна од варијабли које показују успех из математике и историје (оцене на стандардизованим тестовима знања из историје и математике и оцене на крају школске године), не обилује статистички значајним корелацијама, али их опет садржи управо онолико (и према садржају и према висини веза), колико је потребно да такав налаз прогласимо смисленим и логичним. Уколико се погледају везе које оспособљеност ученика за самостално учење остварује са испитиваним предметима, види се да су оне највеће уколико се Тест опште оспособљености ученика за самостално учење посматра у целини. Корелације између опште способности за самостално учење и оцена су: оцена из математике на крају школске године (r = 0,975 и p = 0,000), оцена на тесту знања из математике (r = 0,518 и p = 0,000), оцена на тесту знања из историје (r = 0,792 и p = 0,000) и оцена из историје на крају школске године (r = 0,458 и p = 0,000).

Табела 4. *Опште способности за самостално учење и постигнућа ученика на тестовима знања из математике* (*ТЗММ*) *и историје* (*ТЗИСТ*)

Тест оспособљености за самостално учење ТОСУ		Оцена из мат.	Оцена на тесту из мат. (ТЗММ)	Оцена из ист.	Оцена на тесту из ист. (ТЗИСТ)
Тест 1 (ИСиТУб) Испитивање способности и технике учења (брзина)	R	0,146*	–0,032	0,044	0,056
	P	0,022	0,581	0,457	0,343
	N	246	293	292	293
Тест 2 (ИСиТУр) Испитивање способности и технике учења (разумевање)	R	–0,085	–0,009	–0,046	–0,081
	P	0,184	0,873	0,437	0,166
	N	245	292	291	292
Тест 3 (ИСиТУбр) Испитивање способности и технике учења (брзине и разумевања)	R	–0,042	0,049	0,066	–0,068
	P	0,534	0,428	0,287	0,274
	N	218	263	262	263
Индекс развијености способности и технике за самостално учење	R	0,154*	0,018	0,120	0,059
	P	0,023	0,767	0,052	0,340
	N	218	263	262	263
Тест 4 (ТИНГ) Испитивање новог градива	R	–0,004	0,020	0,124*	0,079
	P	0,953	0,727	0,031	0,172
	N	255	302	301	302
Тест 5 (ТИГК) Интерпретација географске карте	R	0,224**	–0,066	–0,019	0,131*
	P	0,000	0,261	0,742	0,025
	N	245	292	291	292
Тест 6 (ТИГ) Интерпретација графикона	R	0,144*	0,045	0,017	0,138*
	P	0,035	0,468	0,789	0,027
	N	213	259	259	259
Тест 7 (ТОСТИ) Оспособљеност за налажење потребних обавештења	R	0,120*	–0,012	0,099	0,086
	P	0,046	0,833	0,076	0,122
	N	277	324	323	324
Тотал скор на Тесту опште оспособљености за самостално учење	R	0,975**	0,518**	0,458**	0,792**
	P	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	277	277	276	277

Све добијене везе су позитивне и статистички значајне на нивоу 0,01. Може се констатовати да боље резултате из математике и историје постижу они ученици осмог разреда који су оспособљенији за самостално учење: из математике на крају школске године, а историје на стандардизованом тесту знања.

Што се математике тиче, она највећу везу остварује са интерпретацијом географске карте (r = 0,224 и p = 0,000), и та веза је статистички значајна на нивоу 0,01. Остале везе су статистички значајне на нивоу 0,05: интерпретација графикона (r = 0,144 и p = 0,035) и испитивање способности и технике учења (r = 0,146 и p = 0,022). Статистичке везе које општа оцена на крају школске године из математике остварује са интерпретацијом географске карте и интерпретацијом графикона може се објаснити тиме што је развијеност графичких способности у вези са аритметичким способностима – већи степен развијености графичких способности утиче на постигнућа ученика из математике (нпр. наставне теме о многоугловима, кругу и општим циљевима ових тема итд.).

Са друге стране, оцене на крају школске године из историје не показују статистички значајну корелацију са оспособљеношћу за самостално учење, док оцене на стандардизованом тесту из истог предмета садрже неколико статистички значајних веза. Истина, оне нису изражене, али су свакако очекиване. То су интерпретација географске карте (r = 0,131 и p = 0,025) и интерпретација графикона (r = 0,138 и p = 0,027).

На основу добијених резултата можемо закључити да развијенија оспособљеност ученика за самостално учење даје могућност ученику да постиже боље оцене из математике, док се то за историју не може рећи. Вероватно је у питању начин учења, који је у историји свакако ограниченији. Ученици уче без разумевања, само да репродукују чињеничко знање. У учењу нису присутни: „примена стеченог знања, анализа, синтеза и евалуација, с обзиром да захтевају одређен степен самосталности" (Стојаковић, 2006: 171). Репродуковано, чињеничко знање ученици запамте, али врло брзо нису у стању да га препознају, поново репродукују или примене научено. Градиво које уче, сам начин учења (кампањско учење, присутна екстринзичка мотивација, без циља и стратегије учења), недовољно развијен степен самосталности, све су то фактори који не пружају могућности да се развија дивергентно, конвергентно, критичко и стваралачко мишљење.

ЗАКЉУЧАК

Изазови 21. века нису мимоишли ни образовање. Мењају се образовни циљеви, као и очекивања људи од образовања. Потребно је отићи даље од инструменталног схватања образовања као процеса којим се појединац препушта да би постигао одређене циљеве. Образовању се тако постављају два захтева: оно мора наћи и означити кључне тачке које ће, с једне стране, омогућити да људе не затрпа велика количина информација; а са друге

стране, да крајњи циљ образовања буде развој појединца и заједнице. У овакној слици будућности, школа постаје све мање место за преношење информација или стварање залиха информација, а све више је усмерена на оспособљавање ученика за њихово повезивање и стваралачку употребу.

Нажалост, наставна пракса у школи показује супротно. Наставник је доминантан извор информација и контролор наученога; ученици се не ослањају на унутрашње менталне процесе, јер нису адекватно развијени и подстицани у образовно-васпитном процесу. Резултати нашег емпиријског истраживања указују да ученици осмог разреда поседују одређен степен опште оспособљености за самостално учење; да степен оспособљености за самостално учење варира у зависности од врсте оспособљености учења, те га морамо посматрати искључиво као развојни процес.

Такође, резултати емпиријског истраживања указују и на педагошке импликације у наставној пракси: на потребу за перманентним стручним усавршавањем наставника како би се побољшао квалитет наставе и школског учења; на потребу да се растерете наставни програми и да се квалитетније распореде програмски садржаји (у нашем случају, садржаји математике и историје); да се издвоје трајно вредне способности знања и умећа и њихови исходи; да се исходи учења померају ка вишим когнитивним процесима и захтевима; да се потенцирају активни и интерактивни модели наставног рада који би на интересантан начин промовисали и стимулисали способности учења у школи и пракси (путем огледних, иновативних часова). Занимљиви, високо дидактички структурисани садржаји треба да развијају интелектуалне способности, критичко мишљење, расуђивање, да захтевају интензивно мисаоно ангажовање и да уведу ученике у технике самосталног учења.

Литература

Andrilović, V. (1976). *Kako odrastao čovjek uči.* Zagreb: Školska knjiga.

Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje.* Jastrebarsko: Naklada „Slap”.

Atkinson, R. C.; Shiffrin, R. M. (1968). Human Memory: A proposed System and its Control Processes. *The psychology of Learning and Motivation: Advances in research and theory*, 2, 89–195.

Behrmann, D. (2003). *Selbstgestenertes lernen Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation Bertelsman verlag*. Beielefeld: Bertelsmann.

Gardner, H. (2005). *Disciplinirani um*. Zagreb: Educa.

Гојков, Г. (1992). Утицај оспособљености за самостално и рационално учење на школски успех ученика VIII разреда основне школе. *Настава и васпитање*, 4–5, 399–407.

Delors, J. (1998). *Učenje, blago u nama*. Zagreb: Educa.

Zarevski, P. (2007). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada „Slap".

Knowles, M. (1975). *Directed Learning*. New York: Association Press.

Milat, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Радоњић, С. (2004). *Психологија учења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Rijavec, M.; Vidović Vizek, V.; Miljković, D.; Štetić Vlahović, V. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Рот, Н. (2004). *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbstäudig zu Lernen – ein Rahmenmodell. *Lern- und Denkstvategien, Analyse und Intervention*, 251–264. Göttingen: Hogrefe.

Stojaković, P. (1981). *Razvijanje sposobnosti učenja*. Sarajevo: Svjetlost.

Stojaković, P. (2006). *Višestruke sposobnosti za učenje*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Tatjana V. Mihajlović
University of Banja Luka, Faculty of Philosophy

STUDENT CAPABILITY FOR INDEPENDENT LEARNING AND THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT

Summary

One of the main tasks of school is to channel the process of education around four basic types of learning – learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together which represent the foundation of training for everyday life for Delors, but also a challenge to today's education goals.

Definitions of the term independent learning underline that an individual manages and controls learning without any help from others, takes initiative in determining his/her personal need for learning, formulates learning goals, chooses learning strategies, evaluates learning outcomes, and obtains feedback which includes the highest level of thought activation. Indicators of the development of

abilities and techniques of independent learning refer to student's autonomy in adopting new material, his ability to interpret geographic maps and charts on his own, ability to obtain the necessary information and finally, student's independent learning. Results of empirical research indicate that students of the eighth grade of primary school possess a certain degree of general competence for independent learning, that the degree of capability for independent learning varies depending on the type of learning competence required, thus it must be observed exclusively as developmental.

Keywords: *independent learning*, *capability*, *degree of competence for independent learning*, *academic achievement*.

Tatjana V. Mihajlović
Universität Banja Luka, Fakultät für Philosophie

WIE BEFÄHIGT SIND DIE SCHÜLER FÜR SELBSTSTÄNDIGES LERNEN UND SCHULISCHE LEISTUNGEN

Zusammenfassung

Eine der wichtigsten Aufgaben der Schule ist es, den Bildungsprozess in Richtung vier Grundtypen des Lernens zu lenken – lernen zu wissen, lernen zu machen, lernen zusammenzuleben und lernen zu sein. Diese vier Lerntypen sind für Delors die Grundlage der Ausbildung für das Leben im Alltag, aber auch eine große Herausforderung für die heutigen Bildungsziele.

In den Definitionen, die den Begriff des selbstständigen Lernens erklären, wird betont, dass eine Person ihr Lernen ohne Hilfe der anderen führt und kontrolliert, sie übernimmt die Initiative, ihre persönliche Bedürfnisse zum Lernen zu erkennen, sie formuliert Lernziele, sie wählt Lernstrategien aus, sie bewertet Lernergebnisse, sie bekommt eine Rückmeldung, was das höchste Niveau des Denkens bei den Schülern aktiviert. Indikatoren für die Entwicklung von Fähigkeiten und Techniken für selbstständiges Lernen beziehen sich auf die Selbstständigkeit der Schüler im Erlernen des neuen Lernstoffes, die Fähigkeit zur Selbstinterpretation von Landkarten und Grafiken und die Fähigkeit zum Finden der benötigten Informationen. Die Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen, dass die Schüler der achten Klasse eine gewisse allgemeine Kompetenz für selbstständiges Lernen haben, und dass diese Kompetenz von den erforderlichen Faktoren abhängt, so dass sie nur als Entwicklungskompetenz betrachtet werden muss.

Schlüsselwörter: *selbstständiges Lernen*, *Kompetenz*, *Niveau der Kompetenzen für selbstständiges Lernen*, *Bildungsleistung*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.23:373.31
37.018.43:004.738.5
Прегледни чланак • 27–44
Примљен: 12.1. 2017.
Прихваћен: 10.3.2017.

Ивана М. Бојовић
Медицинска школа, Ужице

ПОДСТИЦАЊЕ МОТИВАЦИЈЕ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме: Бројна истраживања потврђују могућности развијања мотивације ученика за учење у наставном процесу, без обзира на све тешкоће с којима се наставници суочавају. На основу резултата различитих студија издвојили смо важне карактеристике наставног процеса које делују подстицајно на ученике. Димензионалност наставе као један од главних аспеката организације наставног процеса значајно утиче на мотивацију ученика за учење. Заправо, вишедимензионални наставни процес боље од једнодимензионалног мотивише ученике (виши ниво диференцијације, подстицање аутономије ученика, минимизирање разлика у способностима у групном раду и смањење утицаја јавног оцењивања). Анализирали смо да ли активности у наставном процесу треба да буду структуриране на кооперативан или на компететиван начин, како би се подстицала мотивација ученика и побољшала њихова постигнућа. Указали смо на значај примене моделовања у наставном процесу, као и на подстицајну улогу примене информационо-комуникационих технологија у активностима ученика и наставника. Мотивација представља саставни део процеса школског учења, те смо овим радом желели да укажемо наставницима како би требало да организују подстицајни наставни процес.

Кључне речи: *мотивација ученика за учење*, *организација наставног процеса*, *облици групне интеракције*, *моделовање*, *употреба информационо-комуникационих технологија у настави*.

УВОД

Улога наставника у подстицању мотивације за учење честа је тема истраживања (Church et al., 2001; Reeve & Jang, 2006; Urdan & Midgley, 2003). Истраживања показују да наставници могу подстицати развој уну-

трашње мотивације (нпр. уживање, позитивне емоције и ставови према школи) подржавањем аутономије ученика, пружањем подстицајних повратних информација и оптималних изазова, и неговањем брижног односа према ученицима (Ryan & Deci, 2000). Међутим, ефекти које постиже наставник различитим поступцима у настави не могу се лако раздвојити од ефеката других потенцијалних чинилаца у учионици (број ученика, доступни ресурси и интеракције ученика с вршњацима) (Olson et al., 2014). Тако утицаји наставника и наставне праксе варирају с развојем ученика, с потенцијално јачим или постојанијим ефектима у раним фазама формалног образовања, када се деца први пут суочавају са систематском обуком и повратним информацијама (Kovas, Haworth, Dale & Plomin, 2012; Reeve & Jang, 2006; Urdan & Midgley, 2003). Неколико студија показује значајан утицај поступака наставника и наставне праксе на мотивисаност ученика (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). Олсон, анализирајући студије које се баве овом темом, сугерише да разлике у мотивисаности ученика не треба посматрати као показатељ квалитета наставника (Olson et al., 2014). Пре би се могло рећи да наставници и наставна пракса имају специфичан утицај који је у интеракцији с генетским и срединским чиниоцима, што доводи до јединствене перцепције и реакција код различитих ученика.

Наставници имају задатак да остваре, заједно с ученицима, унапред прописани наставни план и програм. Уколико бирају само садржаје који ће ученицима бити забавни и у којима ће уживати, ризикују да не постигну одговарајуће исходе и циљеве. Учење треба да се доживљава као смислено и вредно труда, али оно захтева континуиране, циљем оријентисане напоре да се конструише разумевање (Brophy, 2015). За наставнике је веома тешко да подстичу мотивацију ученика за учење у околностима када се школски дан састоји од низа неповезаних предмета, при чему је наставник одговоран за учење тридесет, а понекада и више ученика. Оваква организација спречава размену информација између наставника. Наставници ретко имају могућност да посматрају своје колеге када раде, те имају ограничене могућности да процене ефикасност личне наставне рутине у односу на колеге. Истовремено, када наставник ради с великом групом ученика, а време за рад је ограничено, он нема могућности да се посвети сваком ученику довољно како би упознао његове индивидуалне карактеристике, способности, интересовања, мотивациона уверења. Веома је тешко осмислити активности у наставном процесу које ће бити занимљиве свим ученицима.

Бројна истраживања потврђују могућности развијања мотивације за учење у наставном процесу, без обзира на све тешкоће с којима се наставници суочавају. Резултати истраживања показују да на мотивацију ученика за учење можемо утицати, посебно у школи, и да у том процесу наставник и наставни процес имају значајну улогу. Циљ рада је да укажемо на важне

карактеристике наставног процеса који могу деловати мотивишуће на ученике. Хавелка истиче: „Наставни садржаји, организација рада, начин обраде градива, захтеви који се постављају пред ученике, начини праћења њиховог рада, критеријуми успеха, постигнути резултати јесу школске ситуације који их мотивишу или демотивишу, привлаче или одбијају. Један од традиционалних мотиватора су и школске оцене" (Хавелка, 2000: 257). Задовољство ученика је веће што су наставне методе и облици различитији, ако ученици учествују у постављању наставних циљева и задатака у току наставе, ако што самосталније проверавају и оцењују резултате учења, па их упоређују с претходним постигнућима и слично (Тршкан, 2005). Мотивација представља саставни део процеса школског учења, те је важно да укажемо наставницима како би требало да организују подстицајни наставни процес.

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Розенхолц и Симпсон истичу да је главни аспект организације наставног процеса димензионалност (Rosenholtz & Simpson, 1984). Једнодимензионални наставни процес садржи неколико активности које су прилагођене одређеном нивоу способности ученика, а вишедимензионални укључује шири спектар активности за ученике различитих способности и постигнућа.

Недиференцирани задаци подразумевају да сви ученици раде исте задатке, да користе исти материјал и да се од њих очекује да продукују исте одговоре, што изазива социјално поређење (Стипек, 1996). Овакви задаци утичу на самопроцене ученика о својим способностима. Ученици који имају нижа постигнућа лошије ће оценити своје способности и неће бити мотивисани за учење. Важно је креирање активности које учење чине занимљивим и које укључују разноврсне и личне изазове за ученике, помоћ ученицима да успоставе реалне циљеве и да развијају организационе и управљачке вештине и ефикасне стратегије учења.

Ако ученици имају могућност да бирају шта ће, када и како да раде, вероватно ће се повећати број различитих врста академских активности, чиме се повећава диференцијација задатака. Они, такође, могу да обављају сличне задатке на различите начине, у различитим периодима или на различитим местима, чиме се снижава могућност међусобног поређења. Ауторитет се дели с ученицима и остварује се уз уважавање њихових потреба и осећања. Важно је да ученици имају могућност избора и да остварују аутономију и одлучују о својим активностима учења, да учествују у одлучива-

њу о разредним правилима, процедурама, начинима оцењивања и могућностима учења. Ученици оних наставника који подстичу аутономију у одељењу показују веће ангажовање у наставним активностима, боље школско постигнуће, раст интринзичне мотивације и боље психолошко здравље у односу на ученике чији су наставници склони да контролишу њихово понашање (Reeve & Jang, 2006).

Табела 1. *Карактеристике једнодимензионалног и вишедимензионалног наставног процеса*

Карактеристика	Једнодимензионални наставни процес	Вишедимензионални наставни процес
Диференцијација задатака	Недиференцирани – ученици раде истовремено на истим задацима	Диференцирани – ученици раде различите задатке истовремено
Аутономија ученика	Ниска – ученици имају веома малу могућност избора шта треба да раде, када и на који начин	Висока – ученици имају значајну могућност избора активности, времена, места и метода које ће користити како би спровели активности
Групни облици рада	Активности целог одељења – мале групе се формирају на основу способности	Индивидуални рад, мале групе чине ученици различитих способности
Евалуација и оцењивање ученика	Ученици се оцењују према истим критеријумима, оцене су јавне, висок ниво социјалног поређења	Ученици се оцењују према различитим критеријумима, низак ниво социјалног поређења, оцене рефлектују напредак

Rosenholtz & Simpson, 1984; према: Schunk et al., 2013.

У вишедимензионалном наставном процесу ниво социјалне компарације је низак, што производи виши ниво мотивације за учење. Изостанак поређења међу ученицима смањује количину и врсту информација о учинку, те ученици не посматрају једни друге као конкуренте и њихове самопроцене компетенција су више. Похвала треба да буде омогућена свим ученицима који напредују, а не само онима с највишим постигнућима и, према томе, треба да се заснива на појединачним постигнућима која произилазе из постављених циљева учења. Ученике треба похваљивати за широк спектар постигнућа, а највише признање треба да поприми облик уважавања напора и напретка, а не јавно прослављање највиших постигнућа (Brophy, 2010).

Евалуација је један од најважнијих елемената наставног процеса. Мотивација ученика да уче може лако да се изгуби у процесу оцењивања и процени напредовања и достигнућа ученика (Covington & Biri, 1976). Ученици треба да осећају да је у реду да праве грешке (грешке су део учења, а не мера неуспеха), да имају могућност напредовања и осете задовољство када су уложили известан напор или када су овладали вештином или остварили лични напредак. Процес евалуације подразумева употребу разноврсних инструмената за процену. Нагласак је на пружању помоћи ученицима да препознају и цене напредак који су направили како би постигли постављене циљеве учења. Важно је омогућити ученицима да раде алтернативне тестове, ревидирају рад на задатку или им треба обезбедити друге начине да поправе низак ниво постигнућа. Дакле, важни су врста, облик и сврха оцењивања, али и перцепција ученика и њихова интерпретација значења или циљева евалуације. Резултати истраживања указују на то да пракса евалуације изазива штетне ефекте на мотивацију за учење када је нормативна, јавна и повезана са способностима ученика (Covington, 1984). Систем процене који наглашава социјалну компарацију има тенденцију да смањи перцепцију сопствених компетенција ученика, доводи до самопоражавајућих когнитивних искустава која имају значајне негативне ефекте (Ames & Ames, 1984).

Утврђене су статистички значајне разлике у постигнућима ученика који уче у једнодимензионалном и вишедимензионалном наставном процесу (Rosenholtz & Rosenholtz, 1981). Вишедимензионални наставни процес више од једнодимензионалног мотивише ученике због већег нивоа диференцијације, подстиче аутономију ученика, минимизира разлике у способностима у групном раду и смањује утицај јавног оцењивања (Schunk et al., 2013).

ОБЛИЦИ ГРУПНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ

Наставник у наставном процесу може формирати групе ученика који имају одређене задатке. Чланови групе врше одређене активности и ступају у међусобну интеракцију. Када чланови групе, сваки за себе, изводе одређену активност упоредо, говоримо о коакцији или индивидуалној акцији. Сваки ученик напредује својим темпом и његов успех не зависи од активности других ученика. Заједничке активности чланова групе подразумевају да између њих постоји такмичење (компетиција) или сарадња (кооперација). Компетитивне облике групне интеракције карактерише потреба да се задовоље лични интереси и остваре циљеви, доминира борба и престиж, а сопствене способности и вештине процењују се у односу на конку-

ренте (Johnson & Johnson, 1994). Кооперативно-интерактивни облици учења по својој структури циља, као и по природи вршњачке интеракције, истичу се као супротни традиционалним индивидуалном и компетитивном приступу настави и учењу.

Табела 2. *Поређење карактеристика кооперативног и компетитивног учења*

Кооперативно учење	Компетитивно учење
Интеракција између ученика	Нема интеракције између ученика
Одговорни за остварење циљева групе	Одговорни само за себе
Хетерогено груписање	Хомогено груписање
Позитивна међузависност	Један ученик је лидер
Развијају се друштвене вештине	Друштвене вештине нису неопходне

Многи теоретичари су расправљали да ли активности у наставном процесу треба да буду структуриране на кооперативан или компетитиван начин како би се подстицала мотивација ученика и побољшала њихова постигнућа (Johnson & Johnson, 1994; Slavin, 1996). Проучавани су ефекти конкуренције и сарадње у бројним областима, попут извршавања когнитивних или психомоторних задатака, и у разним срединама, као што су учионице, радне организације, и спортска такмичења (Johnson et al., 1994). Спроведен је велики број истраживања о ефектима кооперативног учења и већина њих даје позитивне резултате за различите когнитивне и афективне исходе (Felder & Brent, 2007). На пример, у току кооперативног учења развија се унутрашња мотивација, истрајност у раду, а већи је и трансфер учења. Добро организована кооперативна настава садржи могућност организације занимљивих изазовних активности, које ће бити резултат избора ученика. Користи се већи број модела кооперативног учења (Johnson & Johanson, 2009) и веома је важно да наставник упозна различите методе кооперативног учења. Разноврсност употребљених наставних метода подстиче мотивацију ученика за учење (Требјешанин, 2009).

На основу метаанализе 64 студије – при чему су испитивани ефекти кооперативних, компетитивних и индивидуалних облика интеракције – истраживачи су утврдили да је сарадња довела до бољих постигнућа него индивидуални и конкурентни облици интеракције, што указује на позитивни потенцијал сарадње (Stanne et al., 1999). Међутим, ови аутори су препознали и неке позитивне ефекте конкуренције. Они су утврдили да су конкуретни односи довели до виших нивоа перформанси од индивидуалних облика рада, а, такође, открили су да ефекат конкуренције у односу на

сарадњу зависи од два фактора: међузависности учесника у раду на задатку и начина на који је такмичење структурирано. Истраживачи идентификују две врсте компетитивних облика групне интеракције: сврсисходну и несврсисходну (Stanne et al., 1999). Сврсисходно такмичење испуњава четири услова: 1) акценат није на победи; 2) противници имају једнаке услове, могућности, конкуренција представља изазов и свакој особи се пружају једнаке шансе за победу; 3) правила такмичења су јасна и конкретна и представљају основ фер конкуренције; 4) учесници могу да одреде свој напредак у односу на противнике. Стан, поредећи 25 различитих студија које показују резултате сарадње и несврсисходне конкуренције, утврдио је да је сарадња довела до виших нивоа моторних перформанси. Међутим, сарадња и сврсисходна конкуренција могу имати сличне ефекте на моторичке перформансе.

Све више се увиђа потреба за применом и једних и других облика интеракције у настави, с обзиром на њихову комплементарност. Џонсон и Џонсон указују на то да ће наставни процес бити ефикасан ако има праву комбинацију кооперативног и компетитивног учења (заједно с индивидуалним) (Johnson & Johnson, 2010).

МОДЕЛОВАЊЕ

Људи имају капацитете за учење посматрањем, које им омогућава да прошире своја знања и вештине на основу информација које се преносе утицајем модела. Заправо, све што можемо научити из личног искуства можемо научити индиректно, посматрајући понашање других људи и последице тих понашања (Bandura, 1986; Rosenthal & Zimmerman, 1978; према: Bandura, 1989).

Социјално учење може се одвијати кроз намерно или ненамерно посматрање стварног понашања других и последица тог понашања. Међутим, велики део информација о понашању модела, као и о ефектима које они имају на окружење, добија се од модела, симболички, кроз вербална или ликовна средства. Највећи значај симболичког моделовања лежи у његовој огромној мултипликативној моћи. За разлику од учења кроз лично деловање, које захтева промену акције сваког појединца кроз понављана искуства, покушаје и погрешке, код учења путем посматрања један модел може да преноси нове начине размишљања и понашања истовремено великом броју људи који су просторно удаљени. Деловање модела може имати значајне психолошке и социјалне ефекте.

Учење посматрањем се описује као викаријско учење или моделовање, јер је учење резултат посматрања понашања и последице понашања модела у окружењу. Иако учење путем посматрања зависи од расположивости модела, сам појам модел може се веома широко дефинисати. У наставном процесу, најчешће се модел одређује као наставник или други ученик који демонстрира одређено понашање или вештине. Усмени или писмени описи, видео или аудио снимци и други мање директни облици извођења се, такође, сматрају облицима моделовања. У настави се могу користити (Bandura, 1986) стварни модели или „узори" и „ауторитети" с којима постоје директан контакт и емоционална веза, те се особа идентификује с њима (Попадић, 1990). У директном моделовању особа једноставно покушава да имитира понашање модела (на пример: наставник показује како се црта коцка, а затим ученик покушава да је нацрта, на основу онога што је видео). Симболичко моделовање подразумева опонашање модела из филмова, књига. Попадић (1990) симболичке моделе одређује као познате, славне личности или идоле. Ту нема идентификације, већ је реч о имитирању модела и поређењу властитог понашања с њиховим. Бандура издваја и синтетизовано моделовање, које представља комбиновање понашања преузетих од различитих модела, као и апстрактно моделовање, тј. екстраховање (учење) правила на основу посматрања различитих појединачних модела. Апстрактно моделовање настаје када се вештина или знање које се учи преноси само посредно (на пример: стварање система правила када посматрамо одређена понашања, при чему се виде правила извођења). Посебно можемо говорити о когнитивном моделовању када модел вербализује своје мисли показујући когнитивни процес или вештину.

Учењем помоћу посматрања могу се стећи различити облици понашања и нови обрасци понашања, одређени стандарди, когнитивне способности и општа правила за стварање нових облика понашања. Ова врста учења зависи од четири међусобно повезана процеса: пажња, задржавање, репродукција и мотивација (Bandura, 1986):

1) Усмеравање пажње на модел (*Attentional phase*) – усредсређеност на најважније аспекте моделованог понашања. Процеси пажње су од кључне важности, јер ученици морају да обрате пажњу на модел и релевантне аспекте понашања с циљем да уче.

2) Задржавање (*Retention phase*) – односи се на процесе неопходне за редукцију и трансформацију онога што је перципирано у једну симболичку форму која се може запамтити за каснију употребу. Вербализација има значајну улогу у овом процесу. На пример, наставник вербализује кораке у решавању одређеног задатка и на тај начин ученик памти и разуме поступак.

3) Репродукција (*Reproduction*) – ученици покушавају да изведу оно што су видели, тј. обликују понашање у складу с понашањем модела. У

овом сегменту значајну улогу имају повратне информације наставника, процес праћења ученика корак по корак и вредновање напретка.

4) Мотивација (*Motivational phase*) – ученици ће опонашати модел уколико верују да ће и сами бити поткрепљени за посматрано понашање. Извор мотивације је викаријско или директно поткрепљење. Коначно, мотивациони процеси су кључни за разумевање разлога због којих ученици учествују у претходно наведеним процесима, укључујући и то да ли ће они икада покушати да користе нове вештине.

На сваки од процеса утичу фактори као што су развојни ниво ученика и карактеристике модела и моделованог понашања.

Поред новог учења, моделовање је, такође, важно за разумевање када или зашто се раније научена понашања извршавају. Ученик може инхибирати одређена понашања уколико посматрани модел трпи последице које би ученик радије желео да избегне. На пример, ако наставник грди ученика који је прекинуо другог ученика, остали ученици могу да сузбију такво понашање да би избегли сличну реакцију. Слично томе, ученици могу да спроводе одређене активности ако виде друге ученике који се слично понашају без негативних последица. Коначно, ако ученици виде да је одређено понашање поткрепљено, они ће усвојити или задржати такво понашање. Људи су мотивисани успесима других, али су обесхрабрени да спроводе одређена понашања која доводе до негативних последица. Лични стандарди понашања представљају додатни извор подстицаја. Ученици ће се понашати у складу с личном проценом вредности таквог понашања или ће одбацити понашања која лично не одобравају.

Утицаји модела могу имати различите психолошке ефекте. Прво, они подстичу стицање нових компетенција, когнитивних способности и понашања. Друго, утичу на ниво мотивације да се одређено понашање усвоји или делују као инхибитори понашања која су раније научена. Утицаји модела, такође, служе за стицање социјалних вештина које мотивишу и одређују понашања у друштвеним интеракцијама. Додатно, модели често изражавају емоционалне реакције које често изазивају емоционални узбуђење код посматрача. На тај начин, људи стичу ставове, вредности и емоционалне односе према другим особама, предметима и ситуацијама. Према томе, модели могу да делују као инструктори, покретачи, инхибитори, дезинхибитори, преносиоци социјалних вештина, као и емоција (Bandura, 1986).

Модели у наставном процесу могу значајно утицати на мотивацију ученика за учење (Bandura, 1986; Schunk, 1987). Зимерман и Рингл (Zimmerman & Ringle, 1981) утврдили су да наставници који су упорни да реше неки проблем имају исте такве ученике. Када наставници и вербализују

своју увереност у успех, самопроцене њихових ученика о способностима су, такође, веће.

Различита истраживања нам говоре о чиниоцима који утичу на утицајност модела. Што је опажена сличност с моделом већа, модел је утицајнији (Schunk, 1987). Из тог разлога вршњаци као модели могу имати значајне ефекте (Schunk, 1987). Модел може бити сличног узраста, истог пола, сличних личних карактеристика, сличног понашања.

Што је модел компетентнији, пре ћемо учити од њега (Bandura & Walters, 1963). Ако је неко способан, паметан, вешт, имаће већи утицај на ученике. Значајну мотивациону улогу могу имати, поред експерата, и модели који копирају експерте и при томе испољавају типичне страхове, тешкоће у извођењу, али својим уложеним трудом и напором превазилазе тешкоће. Важне су и последице понашања модела. Ако је модел у прошлости био неуспешан, биће слабије прихваћен, без обзира што је сада успешан. Неопходно је користити у настави и већи број модела, јер је тада већа вероватноћа да ће ученик перципирати сличност бар с једним моделом (Thalen et al., 1979; према: Schunk et al., 2013). Значајан утицај има и емоционално стање посматрача, његове личне особине и лична историја (Bandura & Walters, 1963).

УПОТРЕБА ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Научници који се баве образовањем у фокус стављају примену различитих видова технологије у остваривању наставних планова и програма и постизању планираних образовних и васпитних циљева. Информатичка писменост у основним и средњим школама уводи се последњих деценија двадесетог века и најчешће се своди на обуку ученика о деловима компјутера, основама обраде текста или, евентуално, принципима уводног програмирања.

Наставник је несумњиво кључни чинилац успешности сваког пројекта који је заснован на примени различитих видова технологије. Наставник је доносилац одлука, редитељ који има највећи утицај на догађаје у учионици. Ако наставник не зна шта да користи, плаши се примене технологије, или погрешно тумачи сврху технологије, она ће се користити лоше или никако.

Једна од најприсутнијих препрека за коришћење технологије у настави јесте недостатак технолошких знања и искуства наставника.

Наставници који иначе користе компјутере брже ће учити нове вештине и склонији су да користе технологију у наставне сврхе (Hanks, 2002). Без обзира на то, учење нових компјутерских вештина захтева време, те не треба потцењивати значај стручног усавршавања. Професионални развој наставника треба да укључује време за обуку наставника, вежбу, као и подршку и праћење примене у настави.

Теорија самоефикасности сугерише да ће особе с ниским нивоом самоефикасности често одабрати ниво иновација с којима могу да се „носе". Појединци с високим нивоом самоефикасности највише су склони да прихвате промене и изаберу најбољу опцију. Оливијер и Шапиро (Olivier & Shapiro, 1993) идентификовали су самоефикасност наставника као главни предиктор усвајања иновација. Ставови наставника и уверења су моћне силе које значајно утичу на активности у учионици. Наставникова уверења постају кључни фактори у примени нових технологија. Како би успешно применио технологију у наставном процесу, наставник треба да развије позитиван став према компјутерима и њиховој примени у настави (Rakes & Casei, 2002). Многи наставници су и даље скептични када је примена технологије у питању. Често показују забринутост, јер употреба компјутера захтева од њих да промене тренутну улогу у учионици (Earle, 2002; Mekenzi, 2004; Zhao & Frenk, 2003). Наставници се могу наћи у ситуацији да преузимају улоге које раније можда нису испуњавали (дизајнер, тренер, координатор тима, саветник, евалуатор) (Mcghee & Kozma, 2003). Они се, такође, могу наћи у улози ученика, пошто ученици данас често знају више од наставника и користе у већој мери технолошка средства, што за наставнике може бити непријатно (Bowman, 2004). Јасно је да наставник више није једини дистрибутер знања у учионици, па је ово још једна прилика да ученик буде у центру.

Ефикасна употреба технологије често захтева опсежне промене у наставној рутини, што такође може да произведе значајан ниво анксиозности и бриге код наставника (Bitner & Bitner, 2002).

Познати неуролог Мерцених (Merzenich, 2007) тврди да једноставно увођење компјутера у наставни процес с конвенционалним наставним стратегијама није софистициран приступ и не доприноси значајно учењу и искуству ученика. Овај аутор даље истиче: „У свету где компјутери владају, где скоро свако дете у разреду има неку врсту компјутера у свом џепу и на свом радном столу, не би имало смисла улогу технологије одређивати на основу нивоа употребе компјутера у настави..." (Merzenich, 2007: 1). Да бисмо постигли највише у процесу подучавања и учења ученика, потребно је фокус пребацити са степена употребе технологије (у коликој мери се користи) на начин употребе (како се користи).

Најчешће се информационе технологије користе за израду наставних материјала, вођење евиденције, комуникацију с колегама, прикупљање информација за припрему часа, за мултимедијалне презентације у настави, прикупљање примера добре праксе, за потребе истраживања наставника, али и за комуникацију с ученицима и родитељима. Последњих деценија, посебну улогу имају сајтови који садрже низ садржаја као подршку учењу, који когнитивно активирају ученике, подстичу их на учење путем открића и ангажују у решавању проблемских задатака. Резултати истраживања показују да употреба информационих технологија подстиче мотивацију за учење, сарадњу између ученика и наставника, као и интерактивност (Sabzian, Gilakjani & Sodouri, 2013), а доприноси и вишим постигнућима ученика (Shapely, Maloney & Caranikas-Walker, 2010). Велики број студија потврђује да употреба технологије у настави подстиче развој интересовања ученика (Boll, Hammond & Ferster, 2008; Brand, Collver & Kasarda, 2008; Harmer & Kates, 2007; Heafner & Friedman, 2008; Ioannou, Brown, Hannifin & Boyer, 2009; Mistler-Jackson & Songer, 2000; Oliver, 2008; Wang & Reeves, 2006; према: Brophy, 2010).

Нове технологије додале су нову димензију сарадњи и кооперативном учењу. Путем интернета, сарадња може да се оствари без обзира на удаљеност или временске баријере. Ученици могу да раде заједно на стварању веб-странице или да пронађу и деле податке добијене у оквиру заједничке мреже. Данас постоје софтвери који омогућавају да ученици у различитим учионицама раде истовремено или да групе ученика сарађују на различитим пројектима.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања показују да на мотивацију ученика за учење можемо утицати и да у том процесу наставник и наставни процес имају значајну улогу. Циљ рада био је да укажемо на важне карактеристике наставног процеса које могу деловати мотивишуће на ученике. Важно је да наставници развијају вишедимензионални наставни процес који делује подстицајно на учење и постигнућа ученика. Акценат у наставном процесу треба да буде на личном усавршавању, напредовању у индивидуалним циљевима, када се ученици фокусирају на улагање труда, а не на способности. Сходно томе, важно је да су задаци диференцирани, тј. да ученици раде различите задатке истовремено. Неопходно је да ученици имају значајну могућност избора активности, времена, места и метода које ће користити како би спровели активности, што доводи до високе аутономије уче-

ника у раду. Ученици се оцењују према различитим критеријумима, низак је ниво социјалног поређења, оцене рефлектују напредак.

Истовремено, облици групне интеракције у настави у различитој мери могу утицати на мотивацију ученика за учење. Наставни час треба да функционише као заједница учења која има одређене групне норме и очекивања. Задатак наставника је да често организује рад у паровима или малим групама, при чему ученици заједнички учествују у друштвеној конструкцији знања. Групни задаци су разноврсни и базирају се на пријатељству, и уместо да се оцењује ниво постигнућа, ученици се подстичу на сарадњу, а не на такмичење. Може се користити већи број модела кооперативног учења (Johnson & Johanson, 1988) и веома је важно да наставник упозна различите методе кооперативног учења. Џонсон и Џонсон указују на то да ће наставни процес бити ефикасан ако има праву комбинацију кооперативног и компетитивног учења (заједно с индивидуалним) (Johnson & Johnson, 2010).

Поред тога, свест наставника о сопственој улози модела, као и употреба моделовања у наставном процесу, имају велики значај. Моделовање можемо применити у наставном процесу за учење различитих вештина:

1) Моделовање начина размишљања, ставова, веровања, понашања. То је, заправо, моделовање слике света ученика (учитељ демонстрира мишљење о градиву, износи своје ставове о различитим вредностима, појавама, али и о ширим важним друштвеним питањима).

2) Моделовање когнитивних вештина које се не могу научити корак по корак. Као пример можемо навести вештине креативног мишљења, критичког мишљења, вештине решавања проблема итд.

3) Моделовање сложених моторних и когнитивних вештина које се могу представити корак по корак. Дакле, то су различите конкретне моторичке и когнитивне вештине које су сложене и могу се разложити на елементе.

Резултати истраживања показују да употреба информационо-комуникационих технологија подстиче мотивацију за учење, сарадњу између ученика и наставника, као и интерактивност. Поред тога што наставници користе информационе технологије за израду наставних материјала, вођење евиденције, комуникацију с колегама, прикупљање информација за припрему часа, важно је да праве мултимедијалне презентације у настави, прикупљају примере добре праксе, користе информационе технологије за потребе истраживања, али и за комуникацију с ученицима и родитељима. Ученике треба упућивати на сајтове чији садржај их когнитивно активира, подстиче на учење путем открића и ангажује у решавању проблемских задатака.

И друге карактеристике наставног процеса (управљање одељењем, интеракција ученик – наставник и сл.) представљају важне мотивационе факторе, што може бити тема даљих проучавања ове проблематике.

Литература

Ames, C. & Ames P. (1984). System of student and teacher motivation towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 535–556.

Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In: H. Toch (Ed.). *Psychology of crime and criminal justice*, 198–236. Prospect Heights, USA: Waveland Press.

Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In: R. Vasta (Ed.). *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development*, 1–60. Greenwich, USA: JAI Press.

Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development.* New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.

Bitner, N. & Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (1), 95–100.

Bowman, D. (2004). Thinking through the technology puzzle. *The Educational Technology Journal*, 14 (1). Retrieved October 23, 2006 from http://www.fno.org/oct04/integrating.html

Brofi Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.

Brophy J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York, USA: Taylor Francis.

Church, M. A.; Elliot, A. J.; Gable S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcome. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.

Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). *Self worth and school learning*. New York, USA: Holt, Rinehart & Winston.

Covington, M. V. (1984). The motive of self-worth. In: R. E Ames & C. Ames (Eds.). *Motivation in education: student motivation*, Vol. 1, 77–113.

Earle, R. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *ET Magazine*, 42 (1), 5–13. Retrieved December 6, 2006 from http://www.bookstoread.com/etp/earle.pdf

Felder, R. M.; Brent, R. (2007). *Cooperative Learning*. Retrieved November 4, 2014 from http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/CLChapter.pdf

Hanks, R. (2002). Environmental and personal factors effecting K-12 teacher utilization of technology. *Proceedings of the 23rd National Educational Computing Conference*, San Antonio, USA, 1–15.

Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Johnson, D. & Johnson, R. (2010). *Cooperative Learning*. Retrived March 12, 2015 from http://www.co-operation.org/?page_id=65

Johnson, D. W. & Johnson, R. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina, USA: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston, USA: Allyn & Bacon.

Kovas et al., (2012). The Russian School Twin Registry (RSTS): Project progress. *Twin Research and Human Genetics*, 16, 126–133.

McGhee, R. & Kozma, R. (2003). *New teacher and student roles in the technology-supported classroom*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, USA.

McKenzie, J. (2003). The technology presumption: Could integrating technology sometimes be wrong-minded? *The Educational Technology Journal*, 12 (9).

Merzenich, M. (2007). *Computers go to school*. Retrived March 11, 2015 from http://merzenich.posit science.com/2007/04/25/computers-go-to-school/

Nye, B.; Konstantopoulos, S. & Hedges, L. V. (2004). How Large are Teacher Effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237–257.

Olivier, T. A. & Shapiro, F. (1993). Self-efficacy and computers. *Journal of Computer-Based Instruction*, 20, 81–85.

Olson, R. K.; Keenan, J. M.; Byrne, B.; Samuelsson, S. (2014). Why do children differ in their development of reading and related skills? *Journal of Research in Reading*, 18, 38–54.

Palekčić, M. (1985). *Unutrašnja motivacija i školsko učenje – pedagoški i psihološki aspekti razvijanja unutrašnje motivacije učenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Popadić, D. (1990). Ispitivanje uzora i idola. U: N. Havleka i sar. (prir.). *Efekti osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.

Rakes, G. & Casey, H. (2002). An analysis of teacher concerns toward instructional technology. *International Journal of Educational Technology*, 3 (1). Retrieved December 5, 2006 from http://www.ed.uiuc.edu/ ijet/v3n1/rakes/index.html

Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during learning activities. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209–218.

Rosenholtz, S. J. & Rosenholtz, S. H. (1981). Classroom organization and the perception of ability. *Sociology of Education*, 54, 132–140.

Rosenholtz, S. J. & Simpson, C. (1984). Classroom organization and student stratification. *The Elementary School Journal*, 85, 21–37.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55 (1), 68.

Sabzian, F.; Gilakjani, A. P. & Sodouri, S.(2013). Use of Technology in Classroom for Professional Development. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol 4, No 4, 684–692.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.

Schunk, D. H.; Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2013). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. New Jersey, USA: Pearson Education Inc.

Shapley, K. S.; Maloney, C. & Caranikas-Walker, F. (2010). Evaluating the implementation fidelity of technology immersion and its relationship with student achievement. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9 (4), 1–2.

Stanne, M.; Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Social interdependence and motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 133–154.

Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of educational psychology*, 85–113. New York, USA: Simon & Schuster.

Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje, teorije, principi, primena*. Beograd: Učiteljski fakultet.

Trškan, D. (2006). *Motivacijske tehnike u nastavi*. Ljubljana: Filozofski fakultet.

Urdan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524–551.

Zhao, Y. & Frank, K. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40 (4), 807–840.

Zimmerman, B. J. & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem solving. *Journal of Eduational Psychology*, 73 (4).

Ivana M. Bojović
Secondary Medical School, Užice

ENCOURAGING STUDENT MOTIVATION TO LEARN IN THE TEACHING PROCESS

Summary

Numerous studies confirm the possibilities of developing student motivation to learn in the teaching process, regardless of the difficulties teachers face. Based on the results of different studies, we singled out the most relevant characteristics of the teaching process that act as an incentive for students. Dimensionality of teaching, as one of the main aspects of the teaching process organization, greatly affects student motivation to learn. In fact, a multidimensional teaching process motivates students more than a one-dimensional teaching process (higher level of differentiation, encouraging student autonomy, minimizing differences between individuals' abilities in group work, and reducing the effects of open achievement evaluation). We analyzed whether activities in the teaching process should be structured in a cooperative or competitive manner to encourage student motivation and improve their achievement. We pointed out the importance of applying modeling in the teaching process, and the stimulating role of applying ICT in teacher and student activities. Motivation is an integral part of learning in school, thus, the objective of this paper is to propose ways in which teachers can organize a stimulating and motivating teaching process.

Keywords: *student motivation to learn, organization of the teaching process, forms of group interaction, modeling, and application of ICT in teaching.*

Ivana M. Bojović
Medizinschule, Užice

FÖRDERUNG DER LERNMOTIVATION BEI DEN SCHÜLERN IM UNTERRICHTSPROZESS

Zusammenfassung

Zahlreiche Forschungen beweisen verschiedene Möglichkeiten zur Förderung der Lernmotivation bei den Schülern, obwohl es auch verschiedene Schwierigkeiten vor den Lehrern gibt. Aufgrund der Ergebnisse verschiedener Forschungen heben sich wichtige Eigenschaften des Lernprozesses hervor, die ermutigend auf die Schüler wirken. Dimensionalität des Unterrichts als einer der wichtigsten Aspekte der Organisation des Unterrichtsprozesses beeinflusst die Lernmotivation bei den

Schülern erheblich. Mehrdimensioneller Unterrichtsprozess motiviert im Allgemeinen mehr als eindimensioneller (höhere Binnendifferenzierung, Förderung der Schülerautonomie, Minimierung der Unterschiede in den einzelnen Fähigkeiten bei der Gruppenarbeit und Reduzieren der Auswirkung der öffentlichen Bewertung). Wir analysierten, ob die Aktivitäten im Lernprozess in einer kooperativen oder einer kompetetiven Weise organisiert werden sollen, um die Motivation der Schüler zu fördern, und ihre Leistungen zu verbessern. Wir wiesen auf die Bedeutung der Modellierung im Unterrichtsprozess hin, sowie auf die Rolle der interaktiven Lehrmittel in der Aktivitäten von Schülern und Lehrern. Motivation ist ein wichtiger Bestandteil des schulischen Lernprozesses, deswegen ist das Ziel dieses Artikels, den Lehrern auf die Möglichkeiten hinzuweisen, die hilfreich beim Lernprozess sind.

Schlüsselwörter: *Lernmotivation*, *Unterrichtsprozess*, *interaktive Gruppenformen*, *Modellierung*, *interaktive Lehrmittel im Unterricht*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.032-057.874
37.018.2
Прегледни чланак • 45–54
Примљен: 10.1.2017.
Прихваћен: 8.3.2017.

Небојша М. Мацановић
Универзитет у Бањој Луци, Факултет политичких наука

ШКОЛА И МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ УЧЕНИКА

Резиме: Криза морала и проблеми моралног васпитања само су резултат опште кризе цјелокупног друштвено-економског система у Босни и Херцеговини. Аномија и дезоријентација друштва подстичу многе грађане да сами одређују и креирају властите системе вриједности које друштво не кажњава, иако су у противриječности. У таквим околностима, када људи не знају којих вриједности да се придржавају и како да примјене сопствене моралне вриједности, суочавају се са кризом моралне природе. Нажалост, ентропија моралних вриједности све је индикативнија код дјеце. Примјери кризе моралних вриједности најчешће се уочавају и у школама, гдје дјеца проводе значајан дио свога времена. Овим радом жељели смо да прикажемо како нове генерације ученика – које одрастају у окружењу информационих технологија, сасвим другачијем окружењу од оног у којем су одрастали њихови родитељи и наставници – развијају своје компетенције, али не у довољној мјери и систем моралних вриједности. То указује и на чињеницу да је заправо васпитање у подређеној улози у односу на образовање у данашњем васпитно-образовном систему и да је потребно успоставити баланс између ова два значајна процеса у социјализацији сваког дјетета. Резултати истраживања указују на кризу система моралних вриједности ученика, те је неопходно развијати просоцијално понашање ученика и јачати улогу школе у афирмацији моралних вриједности ученика.

Кључне ријечи: *ученик*, *моралне вриједности*, *школа*, *просоцијално понашање*.

УВОД

Поред интелектуалног, радног, естетског и физичког васпитања, једна од кључних компоненти васпитања јесте и морално васпитање. Како се данас суочавамо са кризом друштва, прије свега њеном аномијом, морално

васпитање постаје посебно значајно у адекватној социјализацији сваког дјетета и у изграђивању система вриједности. Те вриједности се изграђују и усвајају у породици и у школи, али и у друштву.

У овом раду, не желећи да умањујемо значај осталих фактора, бавићемо се улогом школе у афирмацији моралних вриједности код ученика. Свакодневно смо очевици насиља у школама, вулгарног понашања дјеце и других видова социјално неприлагођеног понашања младих. Ступци црне хронике дневних новина указују нам да се све више младих окреће криминалу и насилничким, па и бруталним радњама према жртвама, које су често и њихови вршњаци. Данашње генерације одрастају под све већим утицајем медија који пропагирају често друштвено неприхватљиве вриједности кроз емитовање програма са ријалити звијездама, људима са друге стране закона и њиховом лагодном животу. Поставља се питање како им можемо помоћи да распознају које су то прихватљиве вриједности. Управо афирмацијом моралних вриједности против насиља биће подстакнут и позитиван систем вриједности код дјеце. Такав систем моралних вриједности биће и превентивно средство против вршњачког насиља у школама, а базираће се на васпитању и моралним вриједностима сваког ученика.

Урушавање релавентних друштвених система и институција у атмосфери данашњег друштва, савременог свијета, директно или индиректно производе моралну кризу, ерозију етичких императива и норми, чије посљедице су погубне за развој младих генерација и будућност друштва. Управо из тог разлога сагледаћемо каква је данас улога школе у развоју моралних афинитета ученика.

СИСТЕМ МОРАЛНИХ ВРИЈЕДНОСТИ НОВЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ УЧЕНИКА

Прогресивним развојем информационо-комуникационих технологија ствара се ново окружење зс живот. Нова технолошка достигнућа су нам омогућила да неке раније потребе задовољавамо на бржи и ефикаснији начин, али и да стварамо нове, пратећи развојне трендове и прилагођавајући им се. У свијету се у сфери образовања дешавају прогресивне промјене управо због потребе да се прате нова технолошка достигнућа, што захтијева сталну актуелност знања. Облингер (2003) сматра да се у образовном систему јављају „нови” ученици, који су се формирали под утјецајем свјетских дешавања и нових технологија. Они нису пасивни конзументи образовних извора знања. Крајем 80-их година XX вијека дјеца су рађана у напредном технолошком окружењу. Данашњи ученици, од вртића до

факултета, прва су генерација која је одрасла уз дигиталну технологију, са компјутерским мишем у руци, даљинским ТВ управљачем, мобилним телефоном и другим електронским уређајима за комуникацију и забаву. Ријеч је о *homo zappiens* генерацији, дјеци којој су лични рачунар, интернет, мп3, мобител, те сви „стари" медији, чинили природно окружење за одрастање. Генерација *homo zappiens* рођена је са компјутерским мишем у рукама и компјутерским екраном као прозором у свијет (Tapscott, 1998).

Израз *homo zappiens* осмислио је и први пут јавно представио 2000. године низоземски универзитетски професор Вим Вен (Wim Veen), који се годинама бавио утицајем информационо-комуникационих технологија на образовање и педагогију. Сам назив *homo zappiens* изведен је из латинске ријечи *homo* (човјек) и ономатопеје махања ласерских оружјем *зап-зап-зап*, односно пребацивања телевизијских канала уз помоћ даљинског управљача. *Homo zappiens* игра рачунарске игрице, уз помоћ разних алатки и софтвера, склапа виртуална пријатељства, више воли интернет и мобилне телефоне него штампане медије (Veen & Vrakking, 2006). *Homo zappiens* представља генерацију за коју је учење игра. Њима школа представља мјесто за дружење с пријатељима, а не мјесто за учење (Veen, 2003). Та генерација дјеце (ученика) одрасла је уз технологију и учи кроз компјутерске екране, иконе, звукове, слике и рачунарске игре, истражујући и испитујући друге. Као очекивана посљедица јавио се и другачији начин закључивања, нелинеаран приступ учењу, информације се усвајају брже, ради се више задатака одједном (мулти-таскинг) итд. Припаднике те генерације карактеришу четири вјештине: иконичке вјештине, мулти-таскинг, истовремена обрада различитих врста информација и нелинеарни приступ учењу (Veen & Vrakking, 2006).

Упркос томе, многе образовне институције, наставници и родитељи жале се на данашњу генерацију дјеце и многи од њих сматрају да су све те технолошке направе и софтвери губитак времена, да лоше утичу на здравље дјеце и да воде у социјалну изолацију (Vrcelj, Klapan, Kušić, 2009: 757). Иако многи стручњаци указују да се утицај информационо-комуникационих технологија може негативно одразити на правилан развој дјетета, поготово на њихово здравље, сасвим је јасно да данас овакав вид одрастања постаје неминовност, а на нашем образовном систему и другим факторима социјализације остаје задатак да се прилагоде потребама нове генерације ученика (Мацановић, 2015). Међутим, многи данас сматрају да савремена цивилизација дјелује несавремено, са манифестацијама против човјека и човјечног. Она је напредовала у научно-техничкој области, а заостала у хуманистичком дијелу. У таквим околностима дошло је до угрожавања најбитнијих вриједности човјека, посебно морално-хуманих норми живљења.

У нашем друштву постоји неусаглашеност у схватању моралних вриједности. Ђуро Шушњић истиче да смо посљедњих година свједоци преокрета свих вриједности. На врху вриједносне љествице младих стоје приватни живот, доколица и лично благостање, а не слобода, једнакост и правда (Шушњић, 1997). Постојећи систем вриједности је срушен, а нови још није дефинисан. Посљедице моралних криза и моралног безакоња могу бити веома тешке, јер доводе у питање друштвени опстанак (Лукић, 1974). Младим људима неопходно је пружање педагошке помоћи у моралном васпитању како би и њихова социјализација била адекватна, али и да бисмо их што боље припремили за живот и бројна искушења која их очекују у њиховом даљем животу.

Слабости и недостатак традиционалног моралног васпитања, поучавања, учења и других васпитних облика и видова у нашем школском животу и раду, најчешће се показују у сљедећем: апстрактност (излагање у виду апстрактних начела и принципа и веома уопштено); дедуктивност (извођење вриједности из општих начела иако дјеца уче обрнутим путем: од посебног као општем); пасивност (нагласак је на наставнику и његовом поучавању а од ученика се захтијева да слушају и прихватају начела која су углавном вербалног карактера); ауторитарности (прихватање ауторитета, инсистирање више на послушности него на разумијевању, што заједно јача склоност ка опонашању и конформизму); негативности (обрада претежно негативних садржаја, начела, принципа и правила, а узгред мање позитивних, којима се подстиче и усмјерава прихватљиво морално понашање (Bull, 1973).

О вриједностима као што су истина, слобода, једнакост, правда, толерантност, не расправља се непосредно, конкретно са ученицима, уз навођење примјера и илустрација, него се претпоставља да ће ученици појмове везане за ове вриједности стећи и усвојити посредним путем, што се најчешће и дешава.

Један од показатеља кризе моралног васпитања, односно моралних вриједности код ученика, јесу и њихови одговори на питање „Колико су ученици спремни помоћи другу и пријавити ученика који га малтретира?”. Испитаници су били ученици основних и средњих школа са подручју града Бање Луке. Добијени резултати истраживања спроведеног 2014. године приказани су у Табели 1.

Табела 1. *Пријављивање малољетних делинквената од стране ученика – помоћ другу*

Школа	Помоћ другу									
	Да		Не		Не смијем		Можда		Укупно	
Основна	189	59,4%	38	11,9%	11	3,5%	80	25,2%	318	100%
Средња	141	47,6%	35	11,8%	9	3,0%	111	37,5%	296	100%
Укупно	330		73		20		191		614	

$\chi^2 = 11{,}563$ df =3 p = 0,01

На основу добијених резултата, увиђамо да је код ученика основних школа већа спремност да се помогне другу и пријави малољетни делинквент који га малтретира. Такав став има 189 ученика (59,4%). У средњој школи спремност да пријави такве ученике показао је 141 ученик (47,6%). Такође, 80 ученика основних школа (25,2%) сматра да би можда помогли другу, док 111 ученика средњих школа (37,5%) има идентичан став.

Ови подаци указују да постоји одређена доза страха од реваншизма или малтретирања од малољетних делинквената, у случају да се они пријаве, што указује на проблем сигурности ученика за вријеме школовања, али и на њихову солидарност, колегијалност и етичност. Ученици основних школа проводе више времена заједно у току школовања, често живе и у истим насељима, више је развијено другарство, те су и спремнији да пријаве делинквента који малтретира друга. Ученици средњих школа нису на такав начин повезани и најчешће имају такав однос само према ученицима из истог мјеста, или града из којег долазе и често се не желе мијешати због страха да ће и они бити жртве малтретирања. Управо овакав однос ученика основне и средње школе према овом проблему потврдили смо и израчунавањем χ^2, који износи 11,563, и уз df = 3 статистички је значајан на нивоу 0,01. То указује да постоји значајан однос између процјене ученика основне и средње школе у вези са спремношћу да се помогне другу и пријави ученик који га малтретира. Док су ученици основних школа спремни пријавити насилничко понашање и тако заштитити друга, ученици средњих школа показују веће колебање (одговор „можда” даје чак 37,5% ученика), што не мора да буде схваћено само као индикатор криминогене инфицираности, већ као њихова потреба да сами уређују међусобне односе (Мацановић, 2014).

Представљени подаци указују да се моралном васпитању мора посветити много значајнија пажња у току школовања ученика, како би се и њихов систем вриједности адекватно формирао, посебно просоцијално понашање. Афирмацијом моралних вриједности против насиља у школама биће подстакнут и позитиван систем вриједности, као и утицај на превен-

цију насиља, у чијем средишту ће бити васпитање и моралне вриједности сваке индивидуе.

УЛОГА ШКОЛЕ У АФИРМАЦИЈИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА УЧЕНИКА

Јован Ђорђевић (2002) оправдано поставља питање колика је улога школе у учењу и усвајању моралних вриједности, те колики је заправо утицај школе на морално васпитање ученика. Школа као друштвена институција увијек је на одређен начин била заинтересована за моралне проблеме и морално васпитање ученика. Приликом давања ове оцјене треба имати у виду „комплексност друштвених односа и вриједности, као и специфичну улогу школе у друштву" (Ђорђевић, 2002: 58). Школа има веома значајну улогу у формирању и развоју моралног васпитања. „У школи је могуће морално васпитање ојачати или ослабити, односно са мање или више успијеха ослабити оно што је започето у породици и социјалној средини. Не може се очекивати да школа има одлучујућу улогу у моралном развоју и васпитању ученика. Због тога је неопходно изграђивање привилних односа између породице и школе, родитеља и наставника" (Ковачевић, 2012: 33).

Морално васпитање, према ријечима Љиљане Миочиновић (2004), одиграва се „у цијелој школској згради: учионицама, фискултурној сали, дворишту, канцеларији директора, секретара, педагога, психолога. Оно прожима цјелокупан однос наставник – ученик, и за васпитача, оно долази са територијом" (Миочиновић, 2004: 3). Сигурно је да школа пружа могућност и за систематично и за епизодично морално васпитање. Различите природне ситуације школског живота могу довести до промјена или чак до потврде извјесних моралних принципа и вриједности код ученика. Главни недостатак постојећег моралног васпитања састоји се у томе што није досљедно изведена једна етичка концепција. Двије водеће психолошке етике – правда и брига – механички су спојене. Етика самодограђивања је у потпуности занемарена. Поставља се питање да ли примјена механички спојених васпитних образаца може да изазове пометњу и конфузију код васпитаника, а није у бољем положају ни онај који треба да се васпитава (Стојиљковић, 2001). Садашњим програмом моралног васпитања у нашим школама предвиђа се развој свестране или уравнотежене личности. Међутим, систематском васпитном утицају обично су подвргнуте само једна или двије димензије личности. Експерти упозоравају да није јасно које васпитне поступке треба примјенити у раду са дјецом различитог узраста. О разликама у структури личности и о другим особеностима васпитаника

говори се врло мало или се уопште не говори. Пред васпитачима и наставницима налази се нимало лак задатак. Све је препуштено њиховој умјешности, сналажљивости или интуицији. Највећа замјерка је што се пређуткује чињеница да постојећи програм није кохерентан. Велики проблем представља то што различити теоријски модели налажу различите васпитне моделе, а често су они међусобно искључиви. Постојећи програми моралног васпитања немају досљедно изведену једну етичку концепцију (Ковачевић, 2012). Евидентно је да је лакше на ученика пренијети систем моралних појмова и принципа него код њега развити ставове, убјеђења и поглед на свијет. Дужност сваког наставника није само да рјешава конфликтне ситуације, већ да познаје узроке и могуће посљедице тих ситуација, односно да омогућава слободу моралног избора ученика. У складу са својим развојним могућностима, ученик, уз помоћ наставника, долази до одговарајућег избора моралног рјешења. „Ваља имати у виду да се релативна аутономија поступака стално развија, па се и о томе мора водити рачуна" (Ђорђевић, 2002: 64). Суштина и сврха моралног васпитања јесте да млади науче шта су то моралне вриједности, односно шта је то морални суд, да се код њих развије осјећање за структуру и сврху вриједносних судова и одлука, како би били у стању да препознају и утврде елементе и моралне ситуације када се с њима сретну и да постану свјесни моралних вриједности у процесу доношења властитих одлука. Због тога су неопходне одређене промјене и у школи.

Унапређивање рада на моралном васпитању и формирању система моралних вриједности није могуће уколико се ситематски не ради на развоју, критичком проучавању школске праксе, увођењу примјеренијих садржаја и нових организационих облика наставе, ефикаснијих наставних средстава, флексибилнијих облика рада, продуктивнијих наставних метода и поступака; промјени позиција и улоге наставника и ученика у педагошком процесу; креирању бољих услова за мотивацију ученика и наставника у раду и учењу; побољшању технолошке основе васпитно-образовног рада; савременим методама праћења и вредновања остварених резултата (Недељковић, 1995).

ЗАКЉУЧАК

Сматра се да интеракција са вршњацима доприноси остваривању бројних позитивних развојних исхода, односно доприноси нормалном развоју личности, а самим тим и развоју моралности. Та интеракција посебно је уочљива и важна код школске дјеце, јер она кроз образовни програм

усвајају бројна знања која доприносе формирању сопственог система вриједности. Поред образовног, веома важан сегмент јесте и васпитни утицај, гдје ученици кроз примјере наставника, али и лична искуства, развијају и формирају моралне судове и принципе којих ће се придржавати. Нажалост, данас се све више окрећемо образовном аспекту, информационо-технолошком развоју и потреби праћења свакодневних промјена и иновација, што у други план ставља васпитање дјеце. Као посљедица таквог поремећеног баланса јављају се и све израженији видови социјално неприлагођеног понашања ученика и поремећен систем вриједности. Управо због тога школа мора преузети значајнију улогу у афирмацији моралног васпитања кроз реализацију бројних програма који ће утицати на формирање система моралних вриједности код ученика, и то ће бити значајан просоцијални фактор у превентивном дјеловању на све облике социјално неприлагођеног понашања дјеце и младих.

Литература

Bull, N. (1973). *Moral Judgement from childhood to adolescence*. London: Press.

Ђорђевић, Ј. (2002). *Морално васпитање – теорија и пракса.* Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

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

Лукић, Р. (1974). *Социологија морала*. Београд: Српска академија наука и уметности.

Мацановић, Н. (2014). *Криминогена инфицираност ученика*. Бања Лука: Удружење наставника и сарадника Универзитета у Бањој Луци.

Мацановић, Н. (2015). *Педагошке актуелности*. Бања Лука: Удружење наставника и сарадника Универзитета у Бањој Луци.

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

Недељковић, М. (1995). Школа као чинилац морала у актуелним друштвеним условима. Зборник *Моралност и друштвена криза*, 184–192. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Oblinger, D. (2003). *Understanding the New Students*. *Educause*. Retrived January 21, 2015 from http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf

Стојиљковић, С. (2001). *Морално васпитање у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања..

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital*, *The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Veen, W. (2003). A new force for change: Homo Zappiens. *The Learning Citizen*, 7, 5–7.

Veen, W. & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens*, *Growing up in a Digital Age*. London: Network Continuum Education.

Vrcelj, S.; Klapan, A.; Kušić, S. (2009). Homo Zappiensi – kreatori nove škole. Zbornik *Buduća škola*, 751–763. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.

Шушњић, Ђ. (1997). *Дијалог и толеранција*. Београд: Чигоја.

Nebojša M. Macanović
University of Banja Luka, Faculty of Political Sciences

SCHOOL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS

Summary

The moral crisis and problems of moral education are just a consequence of a general crisis in the entire socio-economic system of Bosnia and Herzegovina. Anomie and disorientation of the society encourage people to define and create value systems of their own, which are not condemned by the society, even though they are in contradiction. In such circumstances, when people do not know which values they should adhere to, or how to apply their own moral values, they are inevitably faced with a moral crisis. Unfortunately, entropy of moral values is increasingly evident in children. Examples of this moral crisis are commonly identified in schools where children spend a significant part of their time. The objective of this paper is to illustrate how new generations of students who are growing up in a completely different environment from their parents and teachers, i.e. in the Information Age, develop their competences, but not a system of moral values, or at least, not to a satisfactory extent. This points out the fact that upbringing is in a subordinate position with regard to education in today's education system, and the need to establish a balance between these two important process in the socialization of every child. By presenting research results which indicate a crisis of moral value system in students, we will point out the need and a way of developing a pro-social behavior of students, as well as the role of school in the affirmation of students' moral values.

Keywords: *student*, *moral values*, *school*, *pro-social behavior*.

Nebojša M. Macanović
Universität Banja Luka, Fakultät der politischen Wissenschaften

SCHULE UND ETISCHE ERZIEHUNG DER SCHÜLER

Zusammenfassung

Die Krise der Moral und die Probleme in der moralischen Erziehung sind nur das Ergebnis der allgemeinen Krise des gesamten sozioökonomischen Systems in Bosnien und Herzegowina. Die Anomie und Orientierungslosigkeit der Gesellschaft ermutigen viele Menschen, sich selbst zu definieren und ihre eigene Wertesysteme zu schaffen, die die Gesellschaft nicht sanktioniert, obwohl sie widersprüchlich sind. In solchen Umständen, wenn die Menschen nicht wissen, an welche Werte sich festzuhalten und wie ihre eigenen moralischen Werte anzuwenden, stehen sie gegenüber einer Krise der moralischen Natur. Der Niedergang der moralischen Werte ist leider bei den Kindern immer mehr vorhanden. Die Beispiele für die Krise der moralischen Werte sieht man meistens in den Schulen, wo die Kinder einen großen Teil ihrer Zeit verbringen. Das Ziel dieses Artikels ist gerade zu zeigen, wie die neuen Generationen der Schüler, die in einer völlig anderen Umgebung als ihre Eltern und Lehrer, einer Umgebung der Informationstechnologie aufwachsen, zwar ihre Kompetenzen entwickeln, aber nicht genügend ihr System der moralischen Werte. Dies deutet darauf hin, dass die Erziehung in einer untergeordneten Rolle im Bezug auf Ausbildung im heutigen Ausbildungssystem steht, und dass es notwendig ist, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden wichtigen Prozesse in der Sozialisation eines Kindes zu schaffen. Durch die Darstellung der bestimmten Ergebnisse dieser Forschung, die die Krise des Systems der moralischen Werte aufweisen, zeigt man wie das Verhalten der Schüler sozialisiert werden muss und welche Rolle die Schule in der Affirmation der moralischen Werte bei den Schülern hat.

Schlüsselwörter: *Schüler*, *moralische Werte*, *Schule*, *prosoziales Verhalten.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.064:316.356.2
371.26-057.874
159.953.5-057.874:316.812.1
Претходно саопштење • 55–72
Примљен: 10.2.2017.
Прихваћен: 12.3.2017.

Саша Љ. Степановић
Основна школа „Младост”, Нови Београд

ПОРОДИЧНЕ ПРИЛИКЕ И УСПЕХ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: У групи чинилаца који утичу на школски успех ученика, битно место заузимају породица и услови који у њој владају, па се стога овај рад односи на испитивање породичних прилика и њиховог утицаја на постигнуће ученика у основној школи. Истраживали смо да ли структура породице (целовитост, број чланова и број деце у породици), социоекономски статус породице (образовни ниво родитеља, материјални и културни ниво породице) и породична атмосфера (емоционална, васпитна и радна клима) утичу на успех ученика. Употребили смо дескриптивну методу и технику анкетирања, а од инструмената анкетни упитник. Истраживање је спроведено на случајном узорку од 244 ученика седмог разреда основне школе. Резултати истраживања показују да генерално постоји повезаност између одређених породичних чинилаца и школског успеха ученика, али да се интензитет те повезаности разликује у зависности од чинилаца, па тако неки чиниоци имају већи утицај на успех ученика, а неки мањи, док поједини породични фактори нису у корелацији са постигнућем ученика у школи.

Кључне речи: *успех ученика*, *породични чиниоци*, *социоекономски статус породице*, *породична атмосфера*.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Постоји велики број чинилаца који могу имати утицаја на постигнуће ученика у школи, тако да њихово проучавање представља комплексну активност. У стручној литератури најчешћа класификација фактора који утичу на школски успех ученика јесте подела на спољашње (срединске) и унутрашње (факторе личности). У спољашње чиниоце најчешће се убраја-

ју: породица, школа и друштвена средина, а у унутрашње: особине личности, конативни и когнитивни фактори, здравствено стање и слично (GIB ZEIT, 2000).

Већина аутора је сагласна у томе да би узроке неуспеха ученика требало истражити у оквиру следећих категорија: друштвено-економски односи, породица (социоекономски статус и породични односи), васпитно-образовни утицаји у оквиру школе и субјективни фактори ученика (Šram, 1993). Резултати досадашњих истраживања углавном су показивали да постоји утицај наведених чинилаца на успех ученика у школи.

За правилан развој детета од изузетног је значаја осећање сигурности које му родитељи пружају. Природно је да развој детета буде везан за оба родитеља. Недостатак једног или оба родитеља може да утиче, како на његов развој, тако и на успех у школи.

Број чланова породице у којој ученик живи такође може, посредно или непосредно, утицати на његов развој, социјализацију и школски успех (Малинић, 2009). Од бројности чланова породице зависи њен материјални положај (износ просечног месечног прихода по члану), могућности да се задовоље разне потребе њених чланова (економске, културно-образовне и сл.), као и стамбени услови, а самим тим и услови за учење. Такође, број деце у породици може да утиче на успех детета у школи, нарочито у случајевима када више деце похађа школу (тешкоће у вези са набавком потребног школског прибора и уџбеника, тешкоће у вези са обезбеђивањем простора за учење и сл.).

Друштвени положај и економско стање породице зависи од образовног, културног и материјалног нивоа породице, што утиче на схватање образовања и васпитања. Социоекономски и културни статус породице често утичу и на атмосферу у породици, педагошку информисаност родитеља и њихову спремност на сарадњу са школом. Бројна истраживања у западним земљама показују да су социоекономски и културни услови међу битнијим предусловима и показатељима школског успеха и аспирација у погледу каријере (Kirschner, 2006)

Некад се сматрало да је довољно обезбедити материјалне услове да би дете остварило одговарајући успех у школи. Материјални ниво породице, тј. запосленост родитеља и материјалне прилике, могу али не морају да утичу на школско постигнуће ученика. Међутим, нижи материјални ниво породице, условљен незапосленошћу родитеља, може довести до погоршања односа између чланова породице, што може утицати на дететово емоционално стање, однос према образовању и успех у школи.

Образовни ниво родитеља је, по мишљењу многих аутора, значајан за успех детета у школи (Marzano, 2011; Piršl, 2012). У својим истраживањима, они обухватају образованост и занимање родитеља. Сматра се да родитељи вишег образовног нивоа постављају деци веће захтеве у погледу образовања, више се интересују за њихов школски успех, имају могућност да им директно помогну у савлађивању школских обавеза и интензивније сарађују са школом, него родитељи нижег образовног нивоа.

Повољне животне и културне прилике дају веће могућности детету да боље оствари своје способности. Слободно време родитеља и деце, као и начин на који га они проводе, најбољи је показатељ културног нивоа породице. Посета културним манифестацијама, читање одређене литературе, праћење телевизијског програма и избор емисија, представљају активности које одражавају културни ниво родитеља када је реч о њиховом слободном времену. Код деце, активности које одражавају њихов културни ниво могу бити читање одређене литературе, посета културним манифестацијама, свирање и слушање музике, рад на рачунару, бављење спортом и слично. Поседовање одређених техничких уређаја такође утиче на културни ниво једне породице.

Породична атмосфера може битно утицати на школско постигнуће ученика. За здраву породичну атмосферу битно је да родитељи пружају деци љубав и сигурност. Значајан чинилац породичног живота, развоја личности детета, социјализације и школског постигнућа јесу односи између самих родитеља и односи између родитеља и деце. Уколико је већи склад између самих родитеља и између родитеља и деце, као и захтева родитеља у васпитном процесу у погледу односа који се сматрају пожељним, утолико ће васпитање бити успешније, дете ће бити емоционално стабилније и остварићe бољи успех у школи.

Васпитну климу у породици детерминише начин на који родитељи приступају васпитању деце. Начин васпитања који доминира у поступању родитеља са дететом чини васпитни стил родитеља, а он може бити демократски, ауторитарни и пермисивни. Родитељи који остварују равноправну комуникацију са децом, уважавају њихове потребе, али притом не занемарују сопствене, дају слободу и очекују одговорност и остварују срдачан однос са децом, позитивно утичу на изграђивање дететове личности. Такав начин васпитања назива се демократски. С друге стране, јака контрола, строгост и забране родитеља, кажњавање детета и захтевање послушности, неконструктивна критика и слично, одликују ауторитарни стил васпитања. Трећи стил васпитања, пермисивни или либерални, одликује се потпуним одсуством контроле и забране, тако да су родитељи који практикују овај начин васпитања веома благи и попустљиви. Демократски стил васпитања

се сматра најбољим, јер једино такав однос родитеља према деци има позитивне ефекте.

У општој атмосфери породичних односа важно место за успех детета у школи заузима и примена одговарајућих васпитних мера. Поред стимулативних васпитних мера, попут награда и похвала, примењују се и рестриктивне мере. Вербална казна (приговор и укор) може у извесним приликама бити користан подстицај за учење и остваривање одговарајућег успеха. Међутим, ако се ове мере учестало примењују, њихово позитивно дејство престаје.

Још један неизоставни елемент васпитне климе јесте брига и интерес родитеља за васпитање и образовање њихове деце. Родитељи који су незаинтересовани за школски успех свог детета имају низак ниво аспирације. Насупрот њима, постоје родитељи који су веома амбициозни, па очекују од детета више него што је оно у могућности да оствари. Такав став родитеља може, такође, имати негативан утицај на успех у школи. Најбољи став заузимају они родитељи који разумеју способности и могућности своје деце и имају очекивања која су у складу са тим способностима и могућностима.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања јесте успех ученика у школи с обзиром на породичне прилике. Испитивали смо да ли структура породице (целовитост, број чланова и број деце у породици), социоекономски статус породице (образовни ниво родитеља, материјални и културни ниво породице) и породична атмосфера (емоционална, васпитна и радна клима) утичу на успех ученика.

Циљ овог истраживања јесте утврђивање да ли и како породичне прилике утичу на успех ученика у основној школи, односно да ли постоји статистички значајна повезаност између породичних прилика и успеха ученика.

Општа хипотеза: Претпоставља се да породичне прилике у значајној мери утичу на успех ученика у основној школи.

Посебне хипотезе:

1. Деца из потпуних породица постижу бољи успех у школи од деце из непотпуних породица.

2. Ученици из породица са повољнијим социоекономским статусом постижу бољи успех у школи.

3. Деца у чијој породици влада топла емоционална клима, повољна васпитна клима и адекватна радна клима постижу бољи успех у школи.

У истраживању се јављају две основне *варијабле*: породичне прилике (независна варијабла) и успех ученика у школи (зависна варијабла). Породичне прилике су комплексна варијабла, коју чине три групе фактора: 1) структура породице, 2) социоекономски статус породице и 3) породична атмосфера.

Структуру породице чине следеће варијабле: потпуност, односно непотпуност породице, број чланова породице и број деце у породици. Под потпуном породицом подразумева се она породица у којој живе оба родитеља, док су непотпуне породице оне у којима су родитељи растављени, као и оне породице у којима су један родитељ или оба родитеља преминули.

Социоекономски статус породице подразумева индикаторе друштвеног положаја и економског стања породице, а чине га образовни ниво родитеља, материјални ниво породице и културни ниво породице. У истраживању, образовни ниво родитеља подразумева образовање и занимање родитеља. У том смислу, родитељи ученика су, према образовању, сврстани у три групе: родитељи са незавршеном и завршеном основном школом, са завршеном средњом школом, и са завршеном вишом или високом школом.

Према послу који обављају, родитељи ученика су груписани у следеће категорије: земљорадник – домаћица, радник, занатлија, административни радник (службеник) и високостручна занимања (просветни радник, економиста, правник, лекар, инжењер и сл.).

Материјални ниво породице одређујемо на основу запослености родитеља (да ли су у радном односу или нису, или су у пензији) и материјалних прилика у породици. Материјалне прилике у породици оцењујемо на основу тростепене скале: повољне, делимично повољне и неповољне.

Последњи и најсложенији фактор у другој групи фактора јесте културни ниво породице. У овом истраживању, под културним нивоом породице означава се одређени ниво (квалитет и обим) културних навика и садржаја који су присутни или доступни породици. Културни ниво породице одредили смо преко начина на који родитељи проводе слободно време (колико често посећују културне манифестације, да ли читају и коју литературу, да ли прате телевизију и шта најчешће гледају) и начина на који деца проводе слободно време (гледају телевизију, баве се спортом, читају, проводе време за компјутером, итд.) и које техничке уређаје поседују (телевизор, уређај за репродукцију звука, компјутер и сл.).

Породичну атмосферу, трећу групу фактора, чине следеће варијабле: општа емоционална клима, тј. односи у породици, васпитна клима и радна

клима. Под општом емоционалном климом подразумевају се односи између родитеља, односи између родитеља и деце, као и сукоби и несугласице међу члановима породице.

Основни чиниоци васпитне климе у породици су васпитни стил родитеља и примена васпитних мера, однос родитеља према школи и интерес родитеља за школске активности њихове деце. Васпитни стил родитеља – који може бити ауторитативни, либерални или демократски – представља начин васпитања који доминира у поступању родитеља са децом (строги и захтевни, благи и попустљиви, топли и благи, али јасни у захтевима).

Примена одређених васпитних мера у интеракцији родитељ – дете одређена је као награђивање за успех и кажњавање за неуспех детета у школи, а казне се могу класификовати на вербалне, физичке и ускраћивање потреба.

Интерес родитеља за школске активности њихове деце одредили смо преко четворостепене скале: врло су заинтересовани, углавном се интересују, интересују се врло мало и уопште се не интересују. Однос родитеља према школи и образовању дефинисали смо као позитиван, равнодушан и негативан.

Варијабла која се односи на радну климу у породици последња је у овом низу. Чиниоци ове варијабле су: залагање и ангажованост родитеља на обезбеђивању адекватних услова за учење (места за учење, прибављање неопходних уџбеника и прибора за школу), пружању помоћи деци при учењу и обављању школских обавеза и начин на који то чине.

Зависна варијабла у истраживању је успех ученика у школи, а дата је у пет категорија: одличан, врло добар, добар, довољан и недовољан. Успех ученика смо утврдили на основу њиховог општег успеха на крају школске 2011/2012. године.

Ово истраживање је спроведено на узорку од 244 ученика седмог разреда основних школа на Новом Београду. Избор школа у којима је обављено истраживање, као и избор узорка од укупне популације ученика био је потпуно случајан. Овај узорак ученика седмог разреда сматра се репрезентативним за целу популацију ученика, јер садржи њене особине.

Истраживање породичних прилика и њиховог утицаја на успех ученика у основној школи засновано је на дескриптивној методи. Техника за прикупљање података је анкетирање, а инструмент истраживања је анкетни упитник. Ученици су одговарањем на постављена питања у упитнику описали породичне прилике у којима живе и дали податке о полу и успеху у школи. У упитнику је садржано кратко упутство за рад, које пружа информације о проблему истраживања и начину одговарања на поста-

вљена питања. Упитник је имао 25 нумерисаних и три ненумерисана питања (школа, пол и успех). Питања су отвореног и затвореног типа, тако да ученици сами уписују одговоре или бирају једну или више од понуђених могућности.

Подаци о породичним приликама и успеху ученика, који су добијени из анкетног упитника, обрађени су на два начина: квантитативно и квалитативно. За статистичку обраду података коришћене су: χ^2 тест (за тестирање значајности разлика између две групе података), Јејтсова корекција (као мера за повећање поузданости статистичког закључка) и коефицијент контигенције (за утврђивање степена повезаности варијабли и значајност те повезаности преко χ^2.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Структура породице и успех ученика

Од укупног броја испитаника, 227 ученика (93,03%) живи у потпуној породици. Из потпуних породица, 71 ученик (31,28%) има одличан успех, док су 3 одлична ученика (17,65%) чланови непотпуних породица. Иако је проценат недовољних ученика знатно већи међу ученицима из непотпуних породица (11,76% у односу на 2,65% ученика из потпуних породица), вредност χ^2, која износи 1,58 указује да не постоји статистички значајна разлика између ове две категорије ученика. Коефицијент контигенције је врло низак и износи C = 0,08, што указује на постојање корелације између ових варијабли, али је она врло ниска и не представља прогнозу о зависности између њих.

Број чланова породице је друга варијабла коју смо испитивали у оквиру прве групе фактора. По проценту заступљености, четворочлана породица је на првом месту (40,08%). Следе породице са више од пет чланова (26,23%), породице са пет чланова (18,44%) и трочлане породице (14,34%). Међутим, без обзира на бројно стање породице, нема великих процентуалних одступања у категорији одличних ученика. У трочланим породицама живи највећи број ученика са врло добрим успехом (34,29%). Највише ученика са добрим успехом је из породица које имају више од пет чланова (39,06%), док је највише довољних из петочланих породица (11,11%). Највећи проценат недовољних ученика потиче из трочланих породица. Пошто добијена вредност χ^2 = 5,92 није значајна, закључујемо да разлике у успеху ученика у односу на број чланова у породици нису статистички значајне, већ случајне.

Социометријски статус породице и успех ученика

У истраживању, другу групу фактора (социоекономски статус породице) чине следеће варијабле: образовни ниво родитеља, материјални ниво породице и културни ниво породице.

Кад је у питању *образовни ниво родитеља,* пошли смо од претпоставке да деца постижу бољи успех уколико су им родитељи образованији. Дошли смо до резултата да највећи проценат одличних ученика (52,46%) спада у категорију ученика чији очеви имају више или високо образовање. Највећи број ученика који постижу добар успех припада категорији ученика чији су очеви са завршеном или незавршеном основном школом (38,23%). Ученици чији очеви имају ниже образовање у просеку остварују слаб или најслабији успех у школи (23,53% довољан, а 2,94% недовољан успех). Пошто добијена вредност $\chi^2 = 36{,}94$ прелази граничне вредности за ниво значајности 0,01 за осам степени слободе, прихватамо хипотезу да ученици постижу бољи школски успех ако су им очеви образованији. Величина коефицијента контигенције (0,37) указује на осредњи интензитет везе између ових варијабли.

Кад је у питању образовање мајке, скоро половина одличних ученика (46,43%) има мајку која је завршила вишу или високу школу. Тај проценат је мањи код ученика са врло добрим успехом (33,93%), док довољни и недовољни ученици немају учешће у овој категорији образовања мајки; највећи број таквих ученика има мајку са завршеном основном школом (код довољних 16,67%, а код недовољних 17,14%). Категорију мајки са завршеном основном школом најчешће срећемо код ученика са добрим успехом (42,24%). Вредност $\chi^2 = 25{,}93$ је за осам степени слободе статистички значајна на нивоу 0,01, и на том нивоу потврђујемо нашу хипотезу да ученици чије су мајке вишег образовања постижу бољи успех у школи. Коефицијент контигенције, који износи 0,31, осредњи интензитет везе између ове две варијабле.

Следећа варијабла коју смо испитивали везана је за *занимање родитеља.* Резултати су показали да најбољи успех у школи постижу ученици чији се очеви баве високостручним занимањима. Чак 70,97% ученика из ове категорије постижу одличан успех, 22,58% врло добар, 6,45% добар, а довољних и недовољних ученика нема. Недовољних ученика има највише у групи очева занатлија 10,00%. Израчунавањем χ^2 добили смо вредност значајну на нивоу 0,05 за df = 16, што значи да смо потврдили хипотезу од које смо пошли. Постоји веза између занимања оца и успеха ученика, а то показује и вредност коефицијента контигенције, која износи 0,34. Она је у рангу корелације средњег интензитета.

Кад је реч о занимањима мајки, најбољи успех имају ученици чије се мајке баве неким високостручним занимањем (65,38% одличних, 30,77% врло добрих и 3,85% добрих ученика). Деца домаћица најчешће постижу добар успех у школи (42,42%), затим одличан (21,21%) и врло добар (15,15%). Добијена вредност χ^2 је изнад граничне вредности нивоа значајности 0,01 за df = 8. На том нивоу постоје статистички значајне разлике у успеху ученика у односу на занимање мајке, што значи да је полазна хипотеза потврђена. Вредност коефицијента контигенције потврђује осредњи ниво везе.

Следећа хипотеза коју смо истраживали односи се на материјални ниво породице и успех ученика у школи. Наша претпоставка је да материјални ниво породице, односно запосленост родитеља и материјалне прилике у породици, утичу на успех ученика у школи.

Дошли смо до резултата да деца чији су очеви незапослени скоро подједнако остварују одличан и врло добар успех (19,35% по категорији) као и деца чији су очеви запослени. Израчунавањем χ^2 добијена је вредност 6,17, која није статистички значајна ни на једном нивоу, што значи да запосленост оца не утиче на успех ученика. Кад је у питању запосленост мајки, 33,69% ученика чије су мајке запослене остварило је одличан успех, док тај проценат у категорији незапослених мајки износи 20,40%. Великих одступања у преосталим категоријама ученика нема, са изузетком недовољних, где је 1,61% у категорији запослених, у односу на 6,13% у категорији незапослених мајки. У овом случају χ^2 износи 8,92 и за осам степени слободе није статистички значајан ни на нивоу 0,05, ни на нивоу 0,01. Статистичка повезаност ових варијабли одређена коефицијентом контигенције износи 0,19. Добијене разлике у успеху ученика у односу на запосленост мајке нису статистички значајне, па стога одбацујемо почетну хипотезу.

Више од половине анкетираних ученика (61,07%) проценило је материјалне прилике у својој породици као повољне, за делимично повољне одлучило се 36,07%, док их 2,86% ученика сматра неповољним. Од броја ученика који живе у повољним материјалним условима, 28,86% има одличан успех, док тај проценат код ученика који живе у неповољним материјалним условима износи 14,29%. У групи ученика са повољним материјалним приликама, недовољних има 2,68%, док је тај проценат у категорији ученика који живе у неповољним материјалним условима нешто виши и износи 14,29%. Иако процентуалне разлике постоје, добијена вредност χ^2, која износи 8,77 за осам степени слободе није статистички значајна ни на једном од два нивоа значајности. Коефицијент контигенције износи 0,19, и на основу његове ниске вредности не може се прогнозирати успех ученика у зависности од материјалних прилика у породици.

Кад је у питању културни ниво породице, испитивање је вршено разлагањем ове варијабле на више чинилаца, а то су: слободно време ученика и родитеља и начин на који га они проводе, као и поседовање одређених техничких уређаја. На питање колико често родитељи посећују биоскоп, позориште и друге културне манифестације, ученици са одличним успехом најчешће су одговарали „понекад" (33,85%) и „ретко" (37,38%). Занимљиво је да ниједан одличан ученик није одговорио да његови родитељи често посећују позоришта, биоскопе и друге културне манифестације. Довољни и недовољни ученици најчешће су одговорили да њихови родитељи не посећују културне манифестације. Добијени резултати тестирани су помоћу χ^2 и закључак је да за df = 12 и χ^2 = 10,27 оне нису статистички значајне, односно не постоји повезаност између посете родитеља културним манифестацијама и школског успеха њихове деце. Коефицијент контигенције износи 0,20, што је врло ниска вредност. На основу показатеља одбацујемо почетну хипотезу у вези са посетама родитеља културним манифестацијама и успехом ученика у школи.

На питање „Шта најчешће читају твоји родитељи?", ученици из свих категорија успеха најчешће су одговорили да њихови родитељи најчешће читају дневну штампу или илустроване часописе (52,71%), док најмањи проценат родитеља чита стручну литературу (6,27%). Гледано по категоријама ученика, има одступања у погледу садржаја који родитељи читају. Одлични ученици су се у великом броју опредељивали за стручну литературу (63,64%), затим за дневну штампу и илустроване часописе (38,38%) и за белетристику (37,76%). Родитељи довољних и недовољних ученика уопште не читају (19,57% и 19,87%) или читају дневну штампу. Пошто у овом случају вредност χ^2 за df = 4 прелази граничну вредност за ниво значајности од 0,01, разлике у успеху ученика у погледу литературе коју родитељи читају су статистички значајне, тако да можемо да закључимо да је наша хипотеза потврђена.

Следеће питање којим смо желели да утврдимо како родитељи проводе слободно време било је: „Шта твоји родитељи најчешће гледају на телевизији?" Скоро подједнако интересовање влада за информативне емисије, и научни и филмски програм код родитеља одличних, врло добрих и добрих ученика. Родитељи ученика са довољним и недовољним успехом најрадије гледају образовне и информативне емисије. Добијена вредност χ^2 је испод граничне вредности за ниво значајности 0,05 и 0,01, што значи да разлике у успеху ученика у односу на то што њихови родитељи гледају на телевизији нису статистички значајне. Израчунавањем вредности χ^2 закључили смо да постоји статистичка повезаност између ових варијабли, а израчунавањем коефицијента контигенције да је она слабог интензитета.

У овом истраживању се показало да успех ученика у основној школи може зависити од слободног времена родитеља и начина на који га они проводе. Исто тако, резултати показују да посете културним манифестацијама од стране родитеља, као и гледање телевизије, не утиче значајније на успех ученика, док читање и врста литературе утиче.

На питање шта најчешће раде у слободно време, одлични ученици су одговорили да најрадије читају књиге (40,23%), проводе време за компјутером (40,23%), посећују културне манифестације (36,96%), слушају или свирају музику (36,62%), гледају телевизију (34,36%), баве се спортом (29,82%). Врло добри ученици највише слободног времена проводе за компјутером (44,44%), док мање времена посвећују неким другим активностима. Ово истраживање је показало да довољни ученици најмање слободног времена посвећују читању књига (5,75%) и посећивању културних манифестација (5,45%). Овај проценат је још мањи код недовољних ученика, код којих само 2,29% чита књиге у слободно време. Статистичка обрада података показала је да постоји повезаност између начина на који ученици проводе слободно време и њиховог успеха у школи.

Испитивањем ученика које техничке апарате поседују сазнали смо да скоро сви ученици имају телевизор, телефон и радио-апарат, а следећи по заступљености су компјутери, уређаји за репродукцију звука и музички инструменти. Разлике између одличних и врло добрих ученика у погледу поседовања техничких уређаја нису велике, али су оне уочљиве ако их поредимо са ученицима који постижу слабији успех у школи. Неједнакости између ове две варијабле значајне су статистички, тако да је полазна хипотеза оправдана, али само у случају поседовања телевизора и радио-апарата, уређаја за репродукцију звука и музичког инструмента. Статистичка повезаност ове две варијабле постоји. Коефицијент контигенције је низак (једино у случају поседовања музичког инструмента C = 0,33 и уређаја за репродукцију звука C = 0,30) и указује да постоји врло слаба корелација између ових фактора независне варијабле и успеха ученика, па тако ова корелација нема практичну вреност. Разлоге за оправдање ове појаве налазимо у чињеници да ученици не употребљавају све апарате које поседују.

Породична атмосфера и успех ученика

Истраживање породичних прилика и њиховог утицаја на школски успех ученика не би било потпуно без испитивања породичне атмосфере. У њене оквире сврстани су следећи фактори: емоционална клима у породици, васпитна клима у породици и радна клима у породици.

Резултати су показали да највише испитаника живи у породицама у којима се несугласице и сукоби ретко јављају (171 ученик, тј. 70,08%), а од укупног броја ученика који су се определили за овај одговор, 32,75% имају одличан успех, 26,32% врло добар, 29,82% добар, 7,60% довољан и 3,51% недовољан. Ученици у чијим се породицама сукоби често јављају постижу следећи успех: 26,67% одличних, 20,00% врло добрих, 43,33% добрих, 3,33% довољних и 6,67% недовољних. На основу добијених података, израчунали смо вредност χ^2, која износи 3,53 и за осам степени слободе није статистички значајна ни на нивоу 0,05, ни на нивоу 0,01, што значи да разлике између ове две варијабле нису статистички значајне. Израчуната вредност коефицијента контигенције (C = 0,12) показује низак степен повезаности сукоба у породици и успеха ученика у школи. Ученици који живе у породицама где сукоби не постоје немају значајно бољи успех од ученика у чијим породицама су сукоби учестали.

Кад су у питању међусобни односи родитеља, ученици су их окарактерисали као углавном топле (50,66%), и управо у тој категорији међусобних односа родитеља има највише одличних ученика (35,65%), врло добрих и добрих приближно једнако (26,09% и 29,56%), довољних (6,92%), а најмање недовољних (1,74%). Има најмање породица ученика у којима владају хладни и нетрпељиви односи (4,85%), а у њима одличних ученика има 27,27%, врло добрих и добрих 45,45%, довољних 18,18 и недовољних 9,10%. Пошто је вредност χ^2 веома мала (4,25) за утврђени степен слободе (df = 8), она није статистички значајна ни на нивоу 0,05, као ни на нивоу 0,01. Оваква вредност χ^2 наводи на закључак да лош квалитет односа између родитеља неће увек изазвати лош успех код ученика. Помоћу коефицијента контигенције испитали смо статистичку повезаност ове две варијабле и утврдили да постојећа корелација између њих је ниског интензитета (C = 0,14).

Следеће питање везано је за односе између родитеља и деце. Већина испитаника одговорила је да са родитељима остварују топао однос са пуно љубави и разумевања (161 ученик, тј. 65,98%). У овој већинској групи има највише одличних ученика (35,40%), затим врло добрих (25,40%), добрих (32,30%), а најмање је довољних и недовољних (3,73% и 3,10%). Ученици чији је однос са родитељима углавном топао (29,51%) постигли су слабији успех од претходне групе ученика (23,61% одличних, 36,11% врло добрих, 29,17% добрих, 8,33% довољних и 2,78% недовољних). Најмање ученика је одговорило да су њихови односи са родитељима хладни и нетрпељиви (4,51%) и они постижу најслабији успех. Међу овим ученицима нема одличних и врло добрих, али је зато проценат добрих и довољних изражен (по 45,45% за обе категорије), док недовољних има 9,10%.

За добијене резултате χ^2 = 22,36, и за осам степени слободе, статистички је значајан на нивоу 0,01. Вредност C = 0,29 показује да корелација слабог интензитета. Потврђена је претпоставка да ће ученици чији су односи са родитељима топли и присни, испуњени љубављу и разумевањем, имати бољи успех од ученика који немају такав однос са родитељима. Можемо закључити да емоционална клима у породици, нарочито њен део који се односи на квалитет односа између родитеља и деце, има утицаја на школски успех ученика.

Следећи чинилац који је испитиван јесте васпитна клима у породици, коју чине васпитни стил родитеља, васпитне мере које родитељи примењују, интерес родитеља за школске активности детета и однос родитеља према школи и образовању уопште. Претпоставка је да повољна васпитна клима у породици утиче на успех ученика у школи, односно да ученици имају боље постигнуће у школи ако њихови родитељи примењују демократски васпитни стил, награђују децу за успех у школи, интересују се за школске активности и имају позитиван став према образовању.

Више од половине испитаних ученика сматра да су им родитељи топли и благи, али јасни у захтевима, што представља демократски стил васпитања (137 ученика, тј. 56,15%), док је само неколицина одговорила да су им родитељи строги и захтевни, што су карактеристике ауторитарног стила васпитања (8 ученика, тј. 3,38%). Преостали део испитаника чине ученици који тврде да су им родитељи благи и попустљиви, односно пермисивни (99 ученика, тј. 40,57%). У категорији родитеља који су топли и благи, али јасни у захтевима ученици постижу најбољи успех: 38,68% одличних, 29,20% врло добрих, 27,74% добрих, 2,92% довољних и 1,46% недовољних. Међу ученицима који своје родитеље сматрају строгим и захтевним највише је ученика са добрим (37,50%) и недовољним успехом (25,00%). За податке до којих смо дошли χ^2 износи 14,77, и за осам степени слободе није значајан ни на једном нивоу, што значи да не постоје статистички значајне разлике у успеху ученика у односу на васпитни стил њихових родитеља. Коефицијент контигенције за ове две варијабле износи 0,24, што значи да је корелација ниска.

Следеће што смо питали ученике било је како обично решавају проблеме. Већина испитаника (61,07%) одговорила је да то чини уз помоћ родитеља, нарочито мајке. Највише има одличних ученика (36,94%) међу онима који сарађују са родитељима при решавању проблема. Занимљиво је да су сви недовољни ученици одговорили да им родитељи решавају проблеме.

Резултати нашег истраживања показују да већина родитеља награђује своју децу за успех у школи (78,28%), а у тој групи има највише одлич-

них ученика (33,51%). Успех ученика који се не награђују за постигнуће у школи (21,72%) разликује се од претходне категорије, јер овде имамо много мањи удео одличних и врло добрих, док је много више добрих, довољних и недовољних ученика. Израчунавањем χ^2 добили смо вредност која је за df = 4 изнад граничне вредности нивоа значајности на 0,05. На том нивоу прихвата се полазна хипотеза. Дакле, школско постигнуће је боље ако се ученици награђују за успех.

Нешто више од половине испитаника (50,41%) одговорило је да их родитељи кажњавају за неуспех у школи, а 49,54% је дало негативан одговор. У категорији некажњаваних ученика има највише одличних (44,63%), затим врло добрих (33,06%), док ученика са добрим, довољним и недовољним успехом има много мање него у категорији ученика кажњаваних за неуспех у школи. На основу вредности χ^2, која износи 41,64 за df = 4, закључујемо да су ове разлике статистички значајне на нивоу 0,01, и на том нивоу се прихвата хипотеза да постигнуће ученика зависи од тога да ли су кажњавани за неуспех у школи. Коефицијент контигенције (0,38) показује да су ове две варијабле у међусобној корелацији. Та веза је средње јачине, статистички је значајна и има практичну вредност.

Кад је у питању однос родитеља према школи, чак 77,05% анкетираних ученика сматра да њихови родитељи имају позитиван однос према школи и образовању уопште. У тој групи највише ученика постиже одличан успех (37,23%), мање врло добар и добар (27,66% и 28,19%), а само 4,47% имају довољан и 2,13% недовољан успех. Преостали део испитаника (22,95%) проценио је однос својих родитеља према школи и образовању као равнодушан. Овде је само 7,14% одличних ученика, 26,79% врло добрих, 44,64% добрих, 14,29% довољних и 7,14% недовољних. Добијена вредност χ^2 = 24,34 за df = 8 статистички је значајна на нивоу 0,01. Вредност коефицијента контигенције износи 0,30 и показује корелацију слабијег интензитета.

Више од половине испитаника (54,10%) одговорило је да су им родитељи веома заинтересовани за школске активности. Када је реч о њиховом успеху, ови ученици имају предност над осталим категоријама ученика (31,82% одличних, 29,54% врло добрих, 33,33% добрих, 4,55% довољних и 0,76% недовољних). У овом случају, вредност χ^2 износи 32,21 и за осам степени слободе она је статистички значајна на нивоу 0,01, што потврђује полазну хипотезу. Коефицијент контигенције износи C = 0,34.

Последња у низу независних варијабли које смо испитивали била је радна клима у породици. Питали смо ученике да ли имају све потребне уџбенике и прибор за рад, а чак 88,11% ученика одговорило је потврдно. У категорији ученика са свим потребним прибором и уџбеницима за школу

има највише одличних (32,09%), док њих у категорији ученика без потребног прибора за школу уопште нема. Ученици који немају сав потребан прибор за школу или га имају делимично најчешће постижу добар успех (33,33% и 15,38%). За ове податке $\chi^2 = 4{,}95$ за осам степени слободе, и није статистички значајан. Коефицијент контигенције (0,14) показује да повезаност између ове две варијабле постоји, али је слабо изражена и нема вредност у пракси.

Резултати нашег истраживања показују да 13,94% ученика стално добија помоћ од родитеља при обављању школских обавеза, 76,23% понекад, а 9,83% ученика не добија помоћ. Већи је процентуални удео одличних у категорији ученика који не добијају помоћ (29,26%) него у категорији оних којима родитељи стално помажу (23,53%). За добијене резултате χ^2 износи 6,63 и за осам степени слободе није статистички значајан ни на једном нивоу. Коефицијент контигенције у овом случају је 0,16, што значи да корелација између ових варијабли постоји, али је слабог интензитета и није значајна.

Истраживана је врста помоћи коју родитељи пружају деци у циљу савлађивања школских обавеза. Добијени подаци показују да родитељи најчешће помажу својој деци у изради домаћих задатака и савлађивању градива (34,83%) и у изграђивању радних навика (30,00%), затим у пружању мотивације (19,31%) и у виду ширења општих знања и културе (15,86%). На постизању одличног успеха, боље ефекте има родитељска помоћ у виду пружања мотивације за рад (42,86% одличних) од израде домаћих задатака (19,80% одличних). Статистичком анализом можемо да закључимо следеће: вредност χ^2 износи 33,97 за помоћ у изради домаћих задатака и савлађивању градива, а 16,64 за помоћ у виду мотивације за учење и постигнуће, и 10,51 за помоћ у облику ширења општих знања и културе, а за df = 4 статистички је значајна на нивоу 0,01 за помоћ у циљу лакшег савлађивања градива и мотивације за рад, и на нивоу 0,05 за помоћ у виду изграђивања радних навика и ширења општих знања и културе. Статистичка повезаност ових варијабли постоји, и у рангу је слабе корелације.

ЗАКЉУЧЦИ

Анализа одговора испитаника показује да породичне прилике утичу на успех ученика у школи, али да се значајност појединих чинилаца разликује. Када је реч о структури породице и утицају њених чинилаца на успех ученика у основној школи, на основу резултата овог истраживања може се закључити следеће: 1) (не)потпуност породице се показала као фактор који

нема утицаја на школски успех ученика, па тако ученик може да постигне одговарајући успех без обзира на то да ли живи у потпуној или непотпуној породици; 2) не постоје велике разлике у успеху ученика с обзиром на бројност чланова породице; 3) не постоји јака повезаност између успеха у школи и броја деце у породици.

Резултати испитивања односа независних варијабли социоекономског статуса породице и успеха ученика као зависне варијабле показују: 1) образовни ниво родитеља има значајан утицај на школски успех ученика; 2) материјални ниво породице, запосленост родитеља и повољност материјалних прилика нема значајнијег утицаја на постигнуће ученика у школи; 3) кад је реч о начину на који родитељи проводе слободне време, показало се да једино избор литературе коју читају има повезаности са успехом њихове деце у школи.

Иако истраживање показује да емоционална клима у породици може донекле утицати на успех ученика у школи, та зависност није статистички значајна. С друге стране, у породицама у којима влада повољна васпитна клима, деца постижу боље резултате у школи у односу на децу из породица са неповољном васпитном климом. Кад је реч о радној клими у породици, залагање и ангажованост родитеља на обезбеђивању услова за рад и пружању помоћи деци при савлађивању школских обавеза не доводи увек до бољег успеха. Деца која немају све уџбенике и школски прибор, као и деца која не добијају помоћ од родитеља, углавном постижу добар успех у школи. Једино код појединих врста помоћи родитељи могу бити од значаја за успех деце у школи (помоћ у виду изграђивања радних навика, пружања мотивације за рад и ширења општих знања и културе).

Резултати до којих смо дошли истраживањем показују да породични чиниоци имају утицаја на успех ученика у школи, али да различити чиниоци имају различит значај, односно да поједини породични фактори више утичу на успех од других. Свакако да резултати дају повода за даља и обимнија истраживања утицаја породице на школски успех ученика.

Литература

Будимир Нинковић, Г. (2009). *Савремена породица и школа*. Јагодина: Педагошки факултет.

GIB ZEIT (Hrsg.) (2000). *Die Welt mit den Augen verstehen. Eine Sammlung der Erfahrung von Gehörlosen, schwerhörigen*, Essen: CI - Trägern und von Eltern.

Голубовић, Ш.; Максимовић, Ј. (2008). Улоге и задаци учитеља у процесу инклузивног образовања. *Педагошка стварност*, Год. 54, (1–2), 49–56.

Marzano, R. J. (2011). *The Perils and Promises of Discovery Learning*, *Educational Leadership*, 69 (1), 86–87.

Kirschner, P. A.; Sweller, J.; Clark, R. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86.

Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Piršl, E. (2012). *Didaktika*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile.

Педагошка енциклопедија 2 (1979). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки лексикон (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пиорковска Петровић, К. (1990). *Дете у непотпуној породици*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.

Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Šram, Z.; Futo, A. (1993). Školski neuspeh као antecedens društveno neprihvatljivog ponašanja dece i omladine. *Pedagoška stvarnost*, 34 (7–8), 483–499.

Saša Lj. Stepanović
Primary School "Mladost", Novi Beograd

FAMILY SITUATION AND STUDENT ACHIEVEMENT IN PRIMARY SCHOOL

Summary

In the group of factors that influence student achievement, family and family relations occupy an important place, which is why this paper is dedicated to studying family situation and its influence on student achievement in primary school. We wanted to examine whether family structure (completeness, number of members and number of children in the family), socio-economic status (parents' level of education, material and cultural status of the family) and family atmosphere (emotional, educational and work climate) have any effect on student achievement. We used the descriptive method and the survey technique, whereas the instrument of

choice was a questionnaire. Our research was conducted on a sample of 244 seventh-graders. Research results show that there is a general connection between certain family factors and student achievement, but that the intensity of this connection differs, depending on different factors. Some factors have a greater impact on student achievement than others, whereas some family factors are not in any correlation with student achievement.

Keywords: *student achievement*, *family factors*, *socio-economic status of the family*, *family atmosphere*.

Saša Lj. Stepanović
Grundschule „Mladost“, Novi Beograd

FAMILIENHINTERGRUND UND SCHULISCHER ERFOLG BEI DEN SCHÜLERN IN DER GRUNDSCHULE

Zusammenfassung

In der Gruppe der Faktoren, die auf schulische Leistungen der Schüler beeinflussen, nehmen Familienhintergrund und die Bedingungen zu Hause einen sehr wichtigen Platz. Deswegen wird dieses Thema in diesem Artikel erforscht. Wir untersuchten, welche Auswirkung Familienstruktur (Integrität, Anzahl der Familienmitglieder, Anzahl der Kinder in der Familie), sozioökonomischer Familienstatus (Ausbildungsniveau der Eltern, materielles und kulturelles Niveau der Familie) und die Familienatmosphäre (emotionales, erzieherisches und Arbeitsklima) auf die Leistungen der Schüler haben. Wir verwendeten die deskriptive Methode und die Umfragetechnik, und von den Instrumenten einen für unsere Forschung besonders entwickelten Fragebogen. Die Umfrage wurde unter 244 Schülern der siebten Klasse der Grundschule durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass es im Allgemeinen einen Zusammenhang zwischen bestimmten Familienfaktoren und schulischem Erfolg der Schüler gibt, aber dass die Intensität dieser Verbindung vom Faktor zum Faktor variiert. Einige Faktoren haben größeren Einfluss auf den Erfolg der Schüler, einige kleineren, und manche Familienfaktoren stehen in keinem Zusammenhang mit der schulischen Leistungen der Schüler.

Schlüsselwörter: *Erfolg der Schüler*, *Familienfaktoren*, *sozioökonomischer Status der Familie*, *Familienatmosphäre.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.275-057.874
371.3::811.163.41´35
Оригинални научни рад • 73–90
Примљен: 22.1.2017.
Прихваћен: 16.3.2017.

Ивана Ђ. Ђорђев
Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов”, Вршац

ИНТЕРПУНКЦИЈА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА[1]

Резиме: У овом раду доносимо ексцерпт из ширег истраживања поштовања ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа у Републици Србији. Предмет истраживања јесте интерпункција у 3.135 писмених задатака из предмета *Српски језик и књижевност*, а примарни циљ утврђивање преовлађујућих интерпункцијских грешака које средњошколци праве када пишу писмене задатке. Посебна пажња посвећена је заступљености и фреквентности интерпункцијских грешака према узрасту ученика, школи и оцени писменог задатка. Коришћене су дескриптивна и аналитичка метода. Резултати истраживања показали су да ученици приликом писања писмених задатака највише греше у употреби запете, тачке и заграде. Највише греше ученици другог разреда средње школе, али ни током наставка средњошколског образовања не напредују. У интерпунгирању писмених задатака најуспешнији су ученици специјализоване Филолошке гимназија (Београд). У испитиваној правописној области, како је и очекивано, највише греше ученици који на писменим задацима добијају најниже оцене – у просеку они праве 5,33 интерпункцијске грешке у једној вежбанци. Међутим, скоро подједнак број грешака нађен је у вежбанкама са најнижом просечном оценом писмених задатака и у вежбанкама у којима је средња оцена писмених задатака *врлодобар* (4). Ови резултати сугеришу да је *интерпункција* област у којој би требало унапређивати наставу правописа у средњој школи, како би се побољшале функционална и правописна писменост ученика средњих школа.

[1] Чланак представља уобличен ексцерпт из докторске дисертације Иване Ђорђев „Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа”, која је одбрањена на Филолошком факултету у Београду 2015. године.

Кључне речи: *интерпункција*, *наставна пракса*, *писмени задаци*, *правопис*, *правописне грешке*, *средња школа*, *српски језик*.

УВОД

У РСЈ (2 2011: 461) читамо: **интерпункција** ж лат. лингв. *правописни знаци којима се у писму раздвајају реченице и њихови делови; употреба таквих знакова*. Одговарајућом употребом интерпункцијских знакова постиже се верно преношење говора у писану реч. Интерпункција омогућава да боље разумемо текст, подлога је и за јасно казивање записаног. Из ових разлога, српска интерпункција је у основи логичка – употреба знакова зависи од смисла реченица. Интерпункција има важну улогу и када је реч о остваривању уметничког утиска; њоме се истичу стилски елементи у делу, појачава уметнички и експресивни утисак (уп. стилска интерпункција). Одлуком писца, правописни знаци могу и изостати, што је ван правописног нормирања и оправдава се песничком слободом.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Правилно интерпунгирати текст каткад није лак задатак. То се поготово односи на примере у којима је поред правописног знања неопходно и добро владање синтаксичким системом. У супротном, може се текст обесмислити, или добити значење супротно од жељеног. Зато је задатак школе да континуирано и систематично негује (усмену и писмену) културу изражавања ученика. Ученици школа у Републици Србији први пут се срећу (са теоријског становишта) са интерпункцијским и правописним знацима[2] већ

[2] У *Правопису српскога језика* из 1993. године (Матица српска, Нови Сад), у правописне знакове сврставају се и реченични знакови (знакови који указују на границе пуних реченица и суреченица, на њихов карактер, односе) и помоћни правописни знакови за различите посебне потребе. Заједно се и обрађују све службе које може да има нпр. тачка или црта (не дају се у посебним поглављима).
У измењеном и допуњеном издању *Правописа српскога језика* из 2010. (Матица српска, Нови Сад) експлицитно се одвајају (и прописују) правила употребе нпр. знака заграда [( )] у реченици (притом се наводе у одељку с традиционалним називом *интерпункцијски знак*) и правила употребе знака заграда изван реченице (дају се у одељку с традиционалним називом *правописни знак*). Ми ћемо из практичних разлога поступити као у *Правопису српскога језика* из

у почетном разреду основне школе[3], када се усвајају основна правила о употреби тачке на крају реченице и уочавају места и функције упитника и узвичника у реченици. До краја основне школе ученици треба да савладају сложени систем правописних правила у вези са интерпунгирањем текстова. У средњој школи, према актуелном наставном плану и програму, интерпункцији и интерпункцијским вежбањима треба посветити пажњу тек у завршном разреду.[4]

Један од параметара којима се процењује поштовање ортографске норме у наставној пракси, а тиме и интерпункције као једне од основних правописних области, јесте правописна исправност ученичких писмених задатака. Према месту израде и утицају наставника на профилисање писменог рада, разликујемо: школске писмене задатке (међу њима и предмет интересовања овога рада – званичне писмене задатке), домаће писмене задатке и писмене вежбе.

„Школски писмени задаци су *репрезентативни* састави којима у одређеним периодима у току школске године хоћемо да видимо какве ефекте даје укупна настава културе изражавања, а посебно настава писмености" (Илић, [2]1998: 616). Они имају – за разлику од других ученичких састава који су већином у служби систематичне обуке – „претежно контролну функцију" (Николић, [5]2009: 716) и њима се уоквирују обимни радни циклуси.

1993. године, који је био важећи када су писани писмени задаци који чине корпус истраживања.

[3] Наставни планови и програми за сваки разред основне школе доступни су и на сајту Завода за унапређивање образовања и васпитања (www.zuov.gov.rs). Програми, законски и подзаконски акти (измене и допуне наставних програма) доступни су на сајту Министарства просвете Републике Србије (www.mp.gov.rs/propisi).

[4] В. *Правилник о наставном плану и програму за гимназију*, Службени гласник СРС – Просветни гласник, 5/90, 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/02, 5/03, 10/03, 11/04, 18/04, 24/04, 3/05, 11/05, 2/06, 6/06, 12/06, 17/06, 1/08, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09 и 5/2010.

Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, Службени гласник СРС – Просветни гласник, 6/90, 4/91, 7/93, 17/93, 1/94, 2/94, 2/95, 3/95, 8/95, 5/96, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 24/2004, 3/2005, 6/2005, 11/2005, 6/2006, 12/2006, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010 и 8/2010 – испр.).

Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама (број: 110-00-00070/2012-03, од 18. марта 2013. год.).

П. Илић у делу *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси* истиче да „школски писмени задаци имају вредност и посебно значајног педагошког документа о ученику" (Илић, [2]1998: 616). У *Методици креативне наставе српског језика и књижевности* писмени задаци сматрају се „круном систематског рада на развијању писмене културе" (Маринковић, [2]2000: 128).

Писмене задатке можемо сматрати веродостојним трагом кориговања и иновирања праксе; сваки писмени задатак представља и аутопортрет ученика који га пише и наставника који га на путу писмености води. Коначно, у писменим задацима уочава се какво је функционално знање ученика када је реч, између осталог, и о комплексној правописној области као што је интерпункција, која нас у овом раду интересује.

Осврт на досадашња истраживања ортографске норме у наставној пракси

Од шездесетих година прошлог века до данашњих дана спорадично је испитивана развијеност писаног израза ученика основних школа. У истраживању које се бавило проблемом писмености ученика основних школа (Марковић, 1965: 276−286) и истраживању које је имало циљ да утврди значај вежбања за усвајање знања из правописа (Салонски, 1969: 190−196) посматрано је, на пример, како ученици употребљавају запету, упитник, двотачку, тачку, те у којим случајевима основци употребљавају велико слово у средини реченице, изостављају слова у речима, како пишу речце *не* и *ли*. У оба случаја испитивала се правилно оформљена реченица. Утврђено је да у једном одељењу 6% основаца не може да оформи реченицу, док 7% њих изоставља тачку на крају реченице. Проценат ученика који не познаје употребу осталих правописних знакова је 10% (Марковић, 1965: 276−286; према: Петровић, 1999: 26). Исто тако, указано је на то да се ортографска правила не могу научити без вежбања, те да их у наставни рад треба унети већ у почетном разреду основне школе. Из овог периода издвајамо и запажања Милана Шипке, који је разматрао језичку културу ученика средњих школа на основу школских писмених задатака (Шипка, 1959: 118–121). Аутор је уочио четири врсте грешака у писменим задацима (правописне, граматичке, стилске, садржајне или материјалне грешке) и истакао да је код ученика најчешћи проблем усвајање правилних облика стандардног језика и основне правописне норме. Деведесетих година прошлога века, на узорку од 1.899 ученика основних школа, у Србији је испитивана функционална писменост (Васић и сар., 1993). Установљено је да ученици греше у употреби великог слова у називу установа, у називима небеских

тела и у географским појмовима, као и у писању речце *не* (према: Петровић, 1999: 28). У (необјављеној) докторској дисертацији *Језичке особине ученика у школама средњег образовања* др Александре Петровић (1999) испитивана је језичка компетенција код ученика како би се утврдило у којим категоријама ученици не поштују језичку норму. Развијеност писаног језичког израза процењивана је, између осталог, и на корпусу од 288 писмених задатака београдских гимназијалаца. Правописне грешке уочене су у 50% свих прегледаних писмених задатака и закључено је да непознавање правописних правила указује на недовољно развијену метајезичку свест (Петровић, 1999: 143) и језички израз ученика (Петровић, 1999: 52).

Правопис српског језика у наставној пракси, монографија Вељка Брборића (2004), донела је преглед историје српског правописа у протекла два века, али и резултате и коментаре обимних истраживања о српском правопису у наставном процесу с ученицима основних и средњих школа и студентима у Београду, Новом Саду и Нишу, као и поглавље о историји српског школства. Интерпретација резултата добијених у истраживању спроведеном 1997, у којем је учествовало 1.122 испитаника (ученика и студента), донела је многе значајне податке за наставу правописа. Овом приликом издвајамо да су у употреби интерпункцијских знакова средњошколци на тестовима дали 65,1% ТО[5], изнад задовољавајућег резултата од 58% ТО (исп. Брборић, 2004: 187). Знање испод задовољавајућег средњошколци су показали када је реч о писању запета (55,3% ТО), цртица (39,2% ТО), узвичника (32% ТО) и заграда (27,9% ТО) (Брборић, 2004: 187–193).

У посебном одељку (Брборић, 2004: 218–220) указано је на правописне грешке у писменим задацима ученика основне и средње школе, као и у појединим писаним саставима студената на хоспитовању. Један од ауторових закључака јесте да правописно градиво није добро савладано, иначе би број грешака у писменим задацима и писаним саставима био мањи (Брборић, 2004: 220); скренута је пажња на то да би било корисно тему о правопису у писменим задацима ученика обрадити засебно (Брборић, 2004: 218, фн 99).

У (необјављеној) докторској дисертацији *Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа* (в. Ђорђев, 2015) дата је подробна анализа правописне исправности, тј. ортографских карактеристика школских писмених задатака ученика средњег образовања (на корпусу од 1.000 вежбанки из предмета *Српски језик и књижевност*) и размотрене су могућности унапређивања наставе правописа у нашим средњим школама, првенствено са методичког

[5] ТО – тачни одговори (исп. Брборић, 2004: 62).

аспекта. Општи закључак јесте да се у писменом изражавању ученика недовољно негује и поштује ортографска норма (Ђорђев, 2015: 422). Резултати овог истраживања показали су да у 3.135 писмених задатака из предмета *Српски језик и књижевност*, рађених школске 2010/2011. године, има укупно 8.320 правописних грешака, а више од половине укупног броја свих ортографских грешака (53,93%) чине грешке у употреби интерпункције (Ђорђев, 2016б: 48). По учесталости грешака, на другом месту су грешке које се односе на спојено и одвојено писање речи (11,02%), а на трећем грешке у употреби великог слова (9,34%) (Ђорђев, 2016б: 49). То нам је послужило као полазиште за подробније испитивање грешака у области интерпункције, које овде доносимо.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања овога рада јесте интерпункција[6] у писменим задацима ученика средњих школа. Истраживањем се жели доћи до одговора на следеће питање: *Каква је правописна исправност писмених задатака средњошколаца са интерпункцијског аспекта?*

Примарни циљеви истраживања су:

1) утврђивање преовлађујућих (доминантних) интерпункцијских грешака које средњошколци праве када пишу своје писмене задатке[7];

2) утврђивање просечне заступљености и укупног број правописних грешака у интерпункцији у писменим задацима средњошколаца с обзиром на узраст ученика;

[6] У овом раду доносимо део ширег истраживања поштовања ортографске норме у писменим задацима ученика средњих школа. О употреби великог слова у писменим задацима ученика средњих школа в. Ђорђев (2016а: 113–136), о скраћеницама у писменим задацима в. Ђорђев (2012а: 179–195), укупне резултате истраживања ортографске норме у писменим задацима средњошколаца према свим правописним областима в. Ђорђев (2016б: 43–54).

[7] Пажњу ћемо овом приликом усмерити ка откривању интерпункцијских знакова при чијој употреби ученици најчешће греше. Остаје задатак истраживача да у неком од наредних радова подробније прикаже доминантне интерпункцијске грешке које се јављају у писменим задацима средњошколаца, као и да их илуструје одговарајућим примерима. Поред издвајања најчешћих интерпункцијских грешака, посебна пажња ће се посветити и узроцима погрешне употребе или изостављања интерпункцијских знакова у писменом изражавању ученика.

3) утврђивање просечне заступљености и укупног број правописних грешака у интерпунгирању писмених задатака ученика средњих школа с обзиром на школе које ученици похађају;

4) одређивање просечне заступљености и укупног броја правописних грешака у правописној области *Интерпункција* у писменим задацима средњошколаца сачињен према успеху ученика.[8]

Основне хипотезе од којих смо у анализи пошли након одређивања циљева рада су:

(X1) *У писменим задацима средњошколаца – када је реч о интерпункцији – доминирају грешке у употреби запете*.

(X2) *У интерпункцији најслабија постигнућа имају ученици првог разреда средње школе.*

(X3) *Интерпункцијске грешке најређе су у писменим задацима ученика специјализоване Филолошке гимназије* (*Београд*).

(X4) *Грешке у интерпунгирању најређе се јављају у најуспешнијим писменим задацима (писменим задацима оцењеним одличним оценама).*

Истраживани корпус је – зарад тачности и валидности резултата – обиман, а чини га 3.135 школских писмених задатака ученика средњих школа. Задаци су ексцерпирани из 1.000 ученичких вежбанки за писмене задатке предмета *Српски језик и књижевност* школске 2010/2011. године. За средњошколски ниво образовања определили смо се из више разлога: а) у средњој школи продубљује се и проширује правописно градиво које се усваја у основној школи, те би средњошколци морали добро да познају ортографску норму (и интерпунгирање текстова) и да је примењују у писменим задацима; б) ученици средњих школа, с обзиром на узраст, поседују већ развијен језички израз; в) завршетак средње школе је за неке ученике и крај формалног образовања и организованог рада на формирању писаног и језичког израза; г) ученици који продужавају школовање требало би да су оспособљени да прихвате захтеве високог образовања познајући функционалне способности језика.

У овом истраживању (експлоративног карактера) коришћене су дескриптивна и аналитичка *метода*. Коришћена је и метода системског (неексперименталног) посматрања. Поред експиријске методе, квантитет се настојао претворити у квалитет да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у изве-

[8] Ови резултати указали би на то које правописне теме треба шире обрадити на часовима редовне наставе, а којим темама треба детаљније приступити на часовима допунске и додатне наставе матерњег језика у средњој школи.

сном смислу коришћен систематски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашло се у комплексности истраживане области.

Узорак је намерни – приликом избора школа водили смо рачуна о њиховој територијалној припадности и образовном профилу, тј. подручју рада и смеру школе које ученици похађају. Анализирани су радови ученика из Београда, Новог Сада, Вршца и Беле Цркве (Табела 1). Испитивањем су обухваћена одељења гимназија општег типа и гимназија са два смера (друштвено-језичким и природно-математичким), одељења специјализоване гимназије, као и стручних школа различитих образовних профила (за образовање фармацеута, физиотерапеута, техничара, економиста и саобраћајаца). Будући да су писмени задаци појединих ученика посматрани искључиво у оквиру њихове скупине (ученици једне школе чине један скуп), посматран је и узорак скупине.

Табела 1. *Укупан број писмених задатака из сваке школе која је учествовала у истраживању*

Школа	Број писмених задатака
Гимназија „Борислав Петров Браца”, Вршац	752
Гимназија „Исидора Секулић”, Нови Сад	227
Филолошка гимназија, Београд	430
Школски центар „Никола Тесла”, Вршац	794
Фармацеутско-физиотерапеутска школа, Београд	541
Техничка школа „Сава Мунћан”, Бела Црква	391
Укупно	3 135

Истраживању је претходила обимна припрема. Обављено је више неформалних разговора са наставницима школа које су укључене у истраживање. Одлучено је да се вежбанке прикупљају на крају школске 2010/2011. године да би се добио увид у што више писмених задатака ученика, и да се не би реметио наставни процес.[9]

[9] Задаци су прикупљени брзо захваљујући спремности наставника да сарађују. Иако су се наставници трудили да пошаљу вежбанке ученика свих разреда, прикупљено је 1.327 писмених задатака ученика првог разреда, 667 писмених задатака ученика другог разреда, 687 писмених задатака ученика трећег разреда и 454 задатка које су радили ученици на крају средњег образовања. Број писмених задатака у једној вежбанци кретао се 1–4, у зависности од типа школе, али и од присутности ученика на часовима посвећеним изради писмених задатака.

Будући да су сви писмени задаци рађени током школске 2010/2011. године, одлучено је да поштовање правописне норме у њима буде посматрано према норми прописаној у *Правопису српскога језика* Матице српске из 1993. године (у даљем тексту: П 1993), са посебним напоменама тамо где се у *Правопису српскога језика* Матице српске из 2010. године[10] (у даљем тексту: П 2010) забележене уже правописне ставке другачије нормирају.[11]

За систематизацију правописних тема узета је подела правописне материје у *Правопису српскога језика (приручнику за школе*), Милорада Дешића (^{2}1995)[12], која се учинила најподеснијом за планирано истраживање; унете су и поједине измене, углавном у додавању ужих правописних тема, тамо где се на *пробном узорку* од око 167 вежбанки показала потреба. Као најоперативнија за систематизацију и праћење правописних грешака показала се израда табела у програму *Ексел* (енгл. *Microsoft Office Excel 2007*). Такође, софтвер је прилагођен циљевима испитивања.[13]

---

[10] Измењено и допуњено издање *Правописа српскога језика* изашло је крајем 2010. године, када је школска 2010/2011. година већ била у току. Употреба овог измењеног и допуњеног издања практично је била на снази од почетка школске 2011/2012. године. Напомињемо да је 2015. године, те 2016. изашло измењено и допуњено 3. екавско издање.

[11] О изменама и допунама *Правописа српскога језика* Матице српске (Речник уз Правопис) в. Ђорђев (2011: 120–136); о изменама и допунама *Правописа српскога језика* Матице српске у додатној настави српског језика у средњој школи в. Ђорђев (2012: 91–117).

[12] *Правопис српскога језика* за школску употребу овога аутора (према измењеном и допуњеном П 2010) објављен је 2015. године (Издавачка кућа Klett д.о.о., Београд).

[13] *Ограничење истраживања*. Истраживањем презентованим у овом раду може се добити потпуна и валидна слика о поштовању ортографске норме када је реч о интерпункцији у писменим задацима ученика школа које су учествовале у истраживању, и то за школску 2010/2011. годину, када су писани писмени задаци који су уврштени у корпус. Међутим, на другом корпусу (нпр. писменим задацима ексцерпираним из других крајева наше земље, у другом периоду) могући су и нешто другачији резултати. Ипак, с обзиром на обим корпуса, сматрамо да ово истраживање може бити добар путоказ ка модерној настави правописа и основа за даља (упоредна и сл.) истраживања са ортографског и методичког становишта. Коначно, свесни смо да је за неке правописне проблеме (и интерпункцијске знаке) тешко наћи материјал у писменим задацима, што је условљено првенствено типом писаног текста који смо истраживали.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Класификација интерпункцијских грешака показала је да ученици наших средњих школа, када пишу писмене задатке, највише греше у употреби запете – 62,09% интерпункцијских грешака отпада на употребу овога знака. По заступљености грешака, на другом месту јесу грешке у употреби тачке (11,19% свих интерпункцијских грешака), а на трећем грешке које се тичу употребе заграда (8,13%). Када пишу писмене задатке, ученици најмање греше у употреби узвичника и упитника (Табела 2).[14] Тиме је потврђена хипотеза *X1*. В. Брборић у монографији *Правопис српскога језика у наставној пракси* примећује да код ученика и студената влада ’сиромаштво’ када се има на уму употреба правописних знакова (Брборић, 2004: 219) и да у сваком писменом задатку ученици „редовно употребљавају само два интерпункцијска знака – тачку и запету” (Брборић, 2004: 220).

Табела 2. *Укупан број и процентуална заступљеност грешака при употреби интерпункције у писменим задацима*

Интерпункција	Укупан број грешака	Процентуална заступљеност
тачка	502	11,19
запета	2 786	62,09
тачка са запетом	78	1,74
две тачке	88	1,96
наводници	185	4,12
црта и цртица	230	5,12
заграда	365	8,13
упитник	66	1,48
узвичник	31	0,13
остали правописни и помоћни знаци	156	3,48
Укупно	4 487	100

Подробнији преглед грешака у употреби запете показао нам је да се као много чешћи тип грешке јавља изостављање запете, док је употреба овог интерпункцијског знака на неадекватном месту знатно ређа.[15] Добије-

[14] У тумачењу ових резултата позивамо се и на ограничења истраживања, в. фн. 13.

[15] У неком од наредних радова подробније ће бити приказане, класификоване и илустроване доминантне грешке у вези са овим знаком у писменим задацима

ни резултат могуће је применити у свим фазама методичког практичног деловања у настави правописа, у усавршавању наставног програма, приликом дефинисања циљева и задатака наставе језика, као и при избору правописног садржаја коме треба посветити посебну пажњу у наставној пракси.

Када је реч о грешкама које ученици праве при употреби интерпункције у писменим задацима, а имајући у виду узраст ученика (Табела 3), резултати истраживања показали су да највише греше ученици другог разреда (они праве у просеку 1,62 грешке у једном писменом задатку).

Табела 3. *Грешке при употреби интерпункције у писменим задацима у односу на узраст ученика*

Узраст ученика	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност %
Први разред	1 958	1,48	26,51
Други разред	1 081	1,62	29,12
Трећи разред	963	1,40	25,18
Четврти разред	485	1,07	19,19

Полазна хипотеза *X2* није, дакле, потврђена (у тумачењу ових резултата позивамо се и на ограничења истраживања, фн. 13). Међутим, у сваком писменом задатку ученика првог разреда уочили смо најмање по једну интерпункцијску грешку, а често и више таквих грешака, што говори да у средње школе ученици долазе са слабим познавањем ове правописне области. Нажалост, ни током наставка средњошколског образовања не напредују. На крају средње школе ученици праве минимум једну интерпункцијску грешку када пишу писмене задатке.

Сматрамо да ово затечено стање треба што пре поправити увођењем додатних вежби (и часова) посвећених интерпункцији. Према актуелном наставном плану и програму интерпункција се у средњој школи обрађује тек у завршном разреду. Требало би у овом сегменту кориговати актуелни наставни план и програм, те обради и увежбавању интерпункције наменити часове и у нижим разредима средње школе.

Ученици специјализоване гимназије најмање греше у употреби интерпункције у писменим задацима, што и није изненађење (Табела 4). Просечан број интерпункцијских грешака у једном писменом задатку уче-

средњошколаца. Посебна пажња ће се посветити и узроцима погрешне употребе или изостављања запете у писменом изражавању ученика.

ника Филолошке гимназије у Београду износи свега 0,65, што потврђује полазну хипотезу *X3*.

Табела 4. *Грешке у интерпункцији према школама које ученици похађају*

Школа	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једном писменом задатку	Процентуална заступљеност %
ГВ	738	0,98	11,64
ГНС	421	1,85	22,01
ФГ	279	0,65	7,70
ШЦВ	1 522	1,92	22,74
ФФБ	1 240	2,29	27,20
ТШБЦ	287	0,73	8,71

Легенда: ГВ – Гимназија „Борислав Петров Браца”, Вршац; ГНС – Гимназија „Исидора Секулић”, Нови Сад; ФГ – Филолошка гимназија, Београд; ШЦВ – Школски центар „Никола Тесла”, Вршац; ФФБ – Фармацеутско-физиотерапеутска школа, Београд; ТШБЦ – Техничка школа „Сава Мунћан”, Бела Црква

Врста школе коју ученици похађају углавном утиче на њихово правописно знање, али то, како видимо (Табела 4), није увек случај. Ученици Техничке школе из Беле Цркве показују боље резултате у интерпунгирању писмених задатака од гимназијалаца из Новог Сада и Вршца, а знатно су успешнији од ученика других двеју стручних школа које су учествовале у истраживању. Очигледно је да се у овој школи интерпункцији посвећује посебна пажња, или су за истраживања ипак изабрани најуспешнији писмени задаци. У обзир треба узети и то да су писмени задаци у гимназијама дужи и комплекснији од задатака у стручним школама, те су веће и шансе да се у интерпунгирању текста греши.

У интерпункцији највише греше ученици који на писменим задацима добијају најниже оцене (Табела 5) – у просеку они праве 5,33 грешке у једној вежбанци. За разлику од њих, одлични ученици у просеку греше 3,86 пута у свим писменим задацима током једне школске године. Тиме је потврђена хипотеза *X4*. Међутим, скоро подједнак број грешака нађен је у вежбанкама са најнижом просечном оценом писмених задатака и у вежбанкама у којима је средња оцена писмених задатака *врлодобар* (4). Та чињеница открива да су наставници каткад попустљиви у оцењивању интерпункцијских грешака, те да оцене писмених задатака нису увек одраз реалног знања, нити познавања ортографске норме.

Табела 5. *Грешке у интерпункцији према успеху ученика на писменим задацима*

Оцена	Укупан број грешака	Просечан број грешака у једној вежбанци	Процентуална заступљеност %
1	80	5,33	22,85
2	469	4,55	19,51
3	1 177	4,46	19,10
4	1 969	5,13	21,98
5	792	3,86	16,56

М. Николић објашњава да ученици, док пишу писмене задатке, размишљају о садржају задатка, а не о правопису и интерпункцији (исп. Николић, [2]1992: 583). Упоредили смо стога резултате које су ученици постигли на тестовима (када се од њих директно тражило да о интерпункцији размишљају) и резултате до којих смо дошли у овом истраживању.

1) У употреби интерпункцијских знакова средњошколци су на тестовима дали 65,1% ТО[16], изнад задовољавајућег резултата од 58% ТО (исп. Брборић, 2004: 187). Међутим, у писменим задацима ученици највише греше у интерпункцији. То нам показује да су наши средњошколци правописна правила научили, али то знање не умеју да примене када пишу своје писмене задатке. Функционална писменост је, дакле, на ниском нивоу. Правилно интерпунгирање није аутоматизовано, тј. није прешло у навику. Да би се то остварило, потребно је дуго и систематско вежбање, које је у овом случају, по свему судећи, изостало.

2) Запазили смо да и на тестовима и у писменим задацима ученици имају највише проблема са употребом истих интерпункцијских знакова. На тестовима су показали знање испод задовољавајућег када је реч о писању запета (55,3% ТО), цртица (39,2% ТО), узвичника (32% ТО) и заграда (27,9% ТО) (Брборић, 2004: 187–193). У писменим задацима средњошколци ретко користе црте и цртице (у руком писаном тексту ови знаци често се не разликују), као и узвичнике, а најчешће греше у употреби запете, тачке и заграде. Дакле, и на тестовима и у писменим задацима ученици највише имају проблема са употребом запете, а потом и заграде, што показује да су управо ове правописне теме најзанемареније у средњошколској наставној пракси.

[16] ТО – тачни одговори (исп. Брборић, 2004: 62).

ЗАКЉУЧАК

Да би се унапредило писмено изражавања ученика и поправило затечено стање, са обнављањем и проширивањем знања из интерпункције (то се првенствено односи на правилну употребу запете, заграде и тачке) требало би започети већ у првом разреду средње школе. У том смислу, ваљало би кориговати и наставни план и програм. Наставници би морали да изврше анализу правописних пропуста после сваког писменог задатка, те да – у складу са уоченим (најфреквентнијим) грешкама – креирају (интерпункцијске) вежбе за одређена одељења. Ради ефикаснијег праћења напретка, те диференцијације наставног рада, било би добро водити правописне дневнике. Треба инсистирати на вежбањима док исправно поступање не пређе у навику, поготово када је реч о правописним пропустима који су последица лоших навика у употреби неких интерпункцијских знакова. Средњошколцима треба указивати на мањкавости правописа у електронској комуникацији, али и у писменим задацима, а неговању писменог израза треба приступити инвентивније. Ваља осавременити методички приступ настави културе писменог изражавања. У ту сврху могу се искористити сва преимућства комуникативног приступа у настави. Ваљаним комбиновањем усмених и писмених вежби, подједнаким унапређивањем оба вида реализације језика, те иновативним припремама и исправкама писмених задатака може се допринети изградњи позитивног става према уважавању ортографске норме и бољој мотивисаности за овладавање знањима из интерпункције и других области правописа.

Литература

Брборић, В. (2004). *Правопис српског језика у наставној пракси*. Београд: Чигоја штампа.

Брборић, В. (2011). *Правопис и школа*. Београд: Чигоја штампа.

Васић, С.; Кнафлич, В.; Петровић, А. (1993). Језичка развијеност и садржаји језичког израза ученика избеглица. У: С. Крњајић (ур.). *Деца, избеглиштво и школа*, 67–94. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Дешић, М. ([2]1995). *Правопис српског језика: приручник за школе*. Земун: Нијанса, Никшић: Унирекс, Београд: Пословни систем Грмеч − Привредни преглед.

Дешић, М. (2001). Нормирање савременог српског језика као научни и наставни проблем. *Књижевност и језик*, 3(4–5), 15–20.

Дешић, М. (2015). *Правопис српског језика, школско издање*. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Ђорђев, И. (2011). Измене и допуне Правописа српског језика Матице српске (Речник уз Правопис). *Школски час српског језика и књижевности*, 28(5), 120–136.

Ђорђев, И. (2012а). Скраћенице у писменим задацима ученика средњег образовања. *Истраживања у педагогији*, 2(1), 179–195.

Ђорђев, И. (2012б). Измене и допуне Правописа Матице српске у додатној настави српског језика у средњој школи. *Методички видици*, 3, 91–117.

Ђорђев, И. (2015). *Ортографска норма у писменим задацима ученика средњих школа као путоказ модерне наставе правописа* (необјављена докторска дисертација одбрањена новембра 2015. на Филолошком факултету у Београду).

Ђорђев, И. (2016а). Употреба великог слова у писменим задацима ученика средњих школа. *Методички видици*, 7, 113–136.

Ђорђев, И. (2016б). The orthographic norm in secondary school students' written assignments. *Research in Pedagogy*, 6(1), 43–54.

Илић, П. (1998). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.

Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српскога језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

Марковић, Ж. (1965). Проблем писмености ученика основне школе. *Настава и васпитање*, 14(5–6), 276−286.

Николић 1992 [1999, 2006, 2009]. *Методика наставе српскога језика и књижевности.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Петровић, А. (1999). *Језичке особине ученика у школама средњег образовања* (необјављена докторска дисертација одбрањена 2000. год. на Филолошком факултету у Београду).

Правопис српскога језика. *I. Правила и њихови основи. II. Речник уз правопис* (1994). М. Пешикан, Ј. Јерковић, М. Пижурица (приређивачи). Нови Сад: Матица српска.

Правопис српскога језика (измењено и допуњено екавско издање). Правила и њихови основи. Речник уз правопис (2010). Нови Сад: Матица српска.

Речник српскога језика (*измењено и поправљено издање*) (2011)[2]. Нови Сад: Матица српска.

Салонски, С. (1969). Значај вежбања за усвајање знања из правописа. *Настава и васпитање*, 18(1−5), 190–196.

Смиљковић, С.; Милинковић, М. (2010). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет, Ужице: Учитељски факултет.

Шипка, М. (1959). О неписмености наших средњошколаца. *Језик*, 7(4), 118–121.

Извори

Наставни планови и програми за основне и средње школе. Завод за унапређивање образовања и васпитања (2016). Приступљено 30. 3. 2016. http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/.

Правилник о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, Службени гласник СРС – Просветни гласник, 4/90, 1/91, 2/92, 13/93, 1/94, 5/95 и 6/96.

Правилник о наставном плану и програму за гимназију, Службени гласник СРС – Просветни гласник, 5/90, 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/02, 5/03, 10/03, 11/04, 18/04, 24/04, 3/05, 11/05, 2/06, 6/06, 12/06, 17/06, 1/08, 8/08, 1/09, 3/09, 10/09 и 5/2010.

Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама, Службени гласник СРС – Просветни гласник, 6/90, 4/91, 7/93, 17/93, 1/94, 2/94, 2/95, 3/95, 8/95, 5/96, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 24/2004, 3/2005, 6/2005, 11/2005, 6/2006, 12/2006, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010 и 8/2010).

Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама. Наставни планови и програми за основне школе. HTTP: //www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/ приступљено 30. 3. 2016.

Ivana Đ. Đorđev
Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov”, Vršac

PUNCTUATION IN WRITTEN ASSIGNMENTS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Summary

This paper presents an excerpt from a broader research studying compliance with orthographic norms in written assignments of secondary school students in the Republic of Serbia. The research subject was punctuation in 3.135 written

assignments from the *Serbian Language and Literature* course (we collected the assignments from six schools of different educational profiles and from different regions), and the primary objective was to determine prevailing (dominant) punctuation errors that students make while writing their assignments. We put special emphasis on representation and frequency of punctuation errors in relation to student age, school they attend and grade they've been awarded for the assignment. We used the descriptive and analytical method. Research results show that secondary school students in Serbia usually make errors in the use of commas, full stops and parentheses. When it comes to student age, students of the second grade made most errors, however, research results show that there is little to no improvement in this aspect in higher grades. Students of the specialized Philological Gymnasium (Belgrade) were most successful in using correct punctuation in their written assignments. As expected, students with lowest grades for written assignments made more punctuation errors than others – on average, they made 5,33 errors per workbook. However, almost the same number of errors was discovered in workbooks with the lowest average grade and workbooks in which the average grade was *very good* (4). Such results indicate the direction of improving student grasp of spelling in secondary school: lessons and methodology literature should pay more attention to *punctuation*, an additional effort should be invested to improve the functional and orthographic literacy of secondary school students in this complex area.

Keywords: *punctuation*, *teaching practice*, *written assignments*, *spelling*, *spelling errors*, *school*, *Serbian language*.

Ivana Đ. Đorđev
Hochschule für Erzieher „Mihailo Palov“, Vršac

INTERPUNKTION IN SCHRIFTLICHEN KLASSENARBEITEN BEI DEN SCHÜLERN DER SEKUNDARSCHULEN

Zusammenfassung

In diesem Fachartikel bringen wir einen Auszug aus einer breiteren Forschung über die orthographischen Normen in Klassenarbeiten der Schüler in den Sekundarschulen in der Republik Serbien. Gegenstand der Forschung ist die Interpunktion in 3.135 Klassenarbeiten im Fach Serbische Sprache und Literatur (die Klassenarbeiten wurden aus den sechs verschiedenen Schulen gesammelt), und unser Hauptziel war, die dominanten Interpunktionsfehler zu bestimmen, die Gymnasiasten machen, wenn sie ihre schriftlichen Klassenarbeiten schreiben. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Vorhandensein und der Häufigkeit von

Interpunktionsfehler nach dem Alter der Schüler, der Schule und der Note der schriflichen Klassenarbeit gewidmet. Deskriptives und analytisches Verfahren wurden verwendet. Die Ergebnisse unserer Forschung zeigten, dass die Schüler in ihren schriftlichen Klassenarbeiten am meisten bei Kommas, Punkte und Klammern falsch machen. Im Bezug auf das Alter der Schüler, machen die meisten Fehler die Schüler der zweiten Klase Sekundarschule, aber, wie die Forschungsergebnisse zeigen, machen sie auch weiterhin keinen Fortschritt. Die beste Kenntnisse der Interpunktionsregeln zeigen die Schüler aus dem spezialisierten Philologischen Gymnasium (Belgrad). Im erforschten orthographischen Gebiet haben die Schüler mit den schlimmsten Noten auch die meisten Fehler – im Durchschnitt machen sie 5,33 Interpunktionsfehler in einem Arbeitsheft. Doch, fast die gleiche Anzahl von Fehlern wurde in Arbeitsheften mit den schlimmsten Durchschnittsnoten gefunden, wie in Arbeitsheften wo die Durchschnittsnote sehr gut (4) ist. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Richtlinie der Verbesserung der Rechtschreibung in den Sekundarschulen verändert werden soll. Im Unterricht und in der methodischen Literatur sollte man besondere Aufmerksamkeit der Interpunktion widmen und man sollte zusätzliche Anstrengungen unternehmen, um die funktionelle Rechtschreibung der Schüler zu verbessern.

Schlüsselwörter: *Interpunktion*, *Unterrichtspraxis*, *Klassenarbeit*, *Rechtschreibung*, *Rechtschreibungsfehler*, *Sekundarausbildung*, *Serbische Sprache*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::658.8
811.163,41'276.6:33
Оригинални научни рад • 91–104
Примљен: 22.2.2017.
Прихваћен: 17.3.2017.

Јелица З. Лепојевић
Лебане

КОРЕЛАЦИЈА НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА СА НАСТАВОМ МАРКЕТИНГА У СРЕДЊОЈ ЕКОНОМСКОЈ ШКОЛИ

Резиме: Предмет овог рада јесте унапређивање наставе српског језика у средњој стручној школи, на примеру економске школе. Циљ је да се испита како наставу српског језика прилагодити концепцији образовања усмереног на исходе, тј. како постићи да компетенције које ученици стичу на настави матерњег језика буду усклађене са кључним вештинама за њихово будуће занимање. Полази се од претпоставке да се настава српског језика у средњој стручној школи може унапредити успостављањем међупредметне корелације са наставом стручних предмета. За овакву корелацију у средњој економској школи одабрали смо наставу маркетинга. На примеру наставне обраде рекламних порука, у раду се показује како се може успоставити корелација и постићи трансфер знања између наставних садржаја предмета Српски језик и Маркетинг. Наставна обрада рекламних порука на часу српског језика спроводи се применом лингвистичке анализе, која је методички осмишљена тако да ученици треба да повежу знања из морфологије, синтаксе, лексикологије и стилистике са знањима стеченим на стручном предмету. У раду се дају предлози за наставну праксу, односно задаци на којима ће ученици моћи увежбавати стечена знања о језичким одликама рекламних порука.

Кључне речи: *настава српског језика*, *средња економска школа*, *настава маркетинга*, *рекламни међустил*, *међупредметна корелација*, *професионалне компетенције*, *рекламна порука*.

УВОД

Реформа средњег стручног образовања, а посебно оријентација ка дуалном моделу, усмерена на стицање и развијање професионалних компетенција, поставља нове захтеве пред наставу српског језика и књижевности. Предмет нашег интересовања у овом раду јесте унапређивање наставе матерњег језика у средњој економској школи. Циљ је да се испита како наставу српског језика прилагодити концепцији образовања усмереног на исходе и да се предложе опције за укључивање наставе матерњег језика у савремени концепт средњег стручног школства. Савремена настава матерњег језика требало би да претпоставља остваривање програмом предвиђених циљева и садржаја, али уз максималну могућу прилагођеност стручним предметима. Да би се настава матерњег језика прилагодила ученицима економске школе, треба изменити њену традиционалну методичку концепцију, и то тако да се настава српског језика учини корисном ученицима. Проблем који постављамо у овом раду јесте проналажење начина којима је могуће наставу српског језика у стручним школама учинити сврсисходнијом како би се ученици што боље обучили за дату струку. Полазимо од претпоставке да се настава српског језика у средњој стручној школи може унапредити успостављањем међупредметне корелације са наставом стручних предмета.

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У складу са економским потребама друштвене заједнице, савремено средње стручно образовање обезбеђује образоване кадрове, које одликује „способност за развој каријере" и „конкурентност на тржишту рада" (Деспотовић, 2010: 88). Дуални модел подразумева усклађеност понуде образовних профила са потребама тржишта рада, системску повезаност школе и предузећа и интензивну систематску практичну обуку (в. Томић, Спасеновић, Хебиб, 2015). Матерњи језик треба укључити у модернизацију система средњег стручног образовања, а самим тим и наставу у стручним школама треба учинити савременијом и кориснијом, како би је ученици похађали са више интересовања. Наведени проблем у овом раду испитујемо на примеру средње економске школе. Наш задатак је да пронађемо садржаје у оквиру предмета Српски језик и књижевност – у наставним областима језик и култура изражавања – који могу директно учествовати у

изграђивању неопходних компетенција за обављање посла за који се ученици оспособљавају у стручној школи.[1]

Један од начина да се настава језика и културе изражавања приближи потребама дуалног образовања јесте корелација са стручним предметима.[2] Наставни предмет у средњој економској школи који предлажемо за повезивање са матерњим језиком јесте Маркетинг. Међупредметна корелација у овом раду посматра се као: а) методички систем којим се настава српског језика може учинити динамичном, ефикасном и занимљивом; б) начин да се у средњим стручним школама настава српског језика усклади са концепцијом „образовања усмереног на исходе", према којој се реформишу стручни предмети (Николић, 2014: 271).

КОРЕЛАЦИЈА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА СА НАСТАВОМ МАРКЕТИНГА НА КОРПУСУ РЕКЛАМНИХ ПОРУКА

Предмет Маркетинг ученици у средњим стручним школама похађају у четвртој години школовања, а недељни фонд је два часа, док Српски језик ученици имају три часа недељно.[3] За повезивање ових предмета постоје одговарајући услови јер су ученици до четврте године, према наставном програму, већ стекли знања из области језика и културе изражавања која се могу применити у трансферу знања.

Узимајући у обзир наставне садржаје српског језика у четворогодишњем средњем стручном образовању, анализирали смо *рекламне поруке* са лингвистичког аспекта. Желели смо да наставнику матерњег језика предочимо шта све може применити на часу а да испоштује програмске захтеве.[4]

---

[1] Најпознатији образовни профили у средњој економској школи јесу економски техничар и финансијски техничар. О наставним предметима у економској школи, в. *Правилник о изменама правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у трогодишњем и четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада економија, право и администрација – област економија*.

[2] О појму *корелације* у методици наставе српског језика и књижевности, в. Мркаљ, 2010. О корелацијско-интеграцијском наставном систему, в. Петровачки, Штасни, 2010: 215−243.

[3] Поред наставног програма, консултовали смо и актуелни уџбеник за предмет Маркетинг (в. Хинић, Ловрета, Ачић, 2011).

[4] О циљевима, исходима и садржајима предмета Српски језик у средњим стручним школама, в. *Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким*

За потребе овог рада претходно смо спровели истраживање на корпусу рекламних порука. Корпус истраживања обухватио је примере новинског, телевизијског и оглашавања путем интернета, а сви текстови су из прве половине 2016. године. У ексцерпираној грађи идентификовали смо и описали језичке карактеристике и стилске црте, као и њихову функцију у рекламном језику.

За наставника српског језика важно је да познаје досадашњу лингвистичку литературу о феномену пропагандног оглашавања. Бројни су аутори истраживали пропагандне поруке са лингвистичког становишта, узимајући у обзир и психолошки, социолошки и идеолошки аспект (Видаковић, 2013; Вељковић Станковић, 2014; Вранић, 2014; Зечевић, 2015; Јовановић, 2013; Кочовић, 2015; Раденковић Шошић, 2012; Пантић, 2008; Стаматовић, Благојевић, 2014). Лингвисти су настојали да рекламама одреде место у систему функционалних стилова стандардног језика. Међутим, очигледно је да рекламе поседују специфичан језички израз, који не можемо уврстити ни у један од стилова издвојених у класичној функционалној стилистици.

Разматрајући врсте текстова у настави српског језика, Душка Кликовац указује да се реклама одликује сопственим законитостима, које се брижљиво поштују. Рекламни текстови се превасходно обраћају чулима и несвесним мотивима, те их зато и називамо пропагандним или наговарачким текстом (Кликовац, 2008: 310).

Владимир Бјелобрк бавио се проблемом припадности реклама одређеном функционалном стилу стандардног језика. Одлике рекламног стила најпре је повезао са одликама административног стила, затим публицистичког, књижевноуметничког, научног и, на крају, разговорног стила. У закључку је изнео чињеницу да се рекламне поруке у појединим одликама подударају с обележјима свих функционалних стилова (Бјелобрк, 2009: 73).

Марина Катнић Бакаршић издваја рекламни стил као посебан функционални стил, показујући да на стилистичком плану рекламе карактерише могућност одабира језичких јединица из свих слојева језика. Дакле, реклами нису страни ни разговорна лексика, ни жаргони, али ни поетизми, професионализми, архаизми и неологизми (Катнић Бакаршић, 2001: 189).

Радоје Симић и Јелена Јовановић сврставају рекламе у „пословодни стил", а текст пропагандне поруке сматрају једном од три врсте „пословних текстова" (у преостале врсте спадају пословна документација и пословна кореспонденција). Како објашњавају, рекламом се на потенцијалне купце делује избором језичких средстава која се одликују одговарајућим конота-

школама. О методичким питањима наставе српског језика у средњим стручним школама, в. Петровачки, 1997.

цијама, тако да се код купаца подстиче илузија о сопственој вредности, лепоти, величини, савршенству, срећи (Симић, Јовановић, 2002: 185).

Према класификацији Бранка Тошовића, језички израз пропагандних порука припада међустиловима. Рекламни међустил има одлике административног и публицистичког стила, а ближи је публицистичком, што се огледа у функцији саопштавања и функцији деловања, као и по томе што се примаоцу рекламе упућују преко средстава масовног информисања (Тошовић, 2002: 97, 304).

ЛИНГВИСТИЧКА АНАЛИЗА РЕКЛАМНИХ ПОРУКА: ПРЕДЛОЗИ ЗА НАСТАВНУ ПРАКСУ

У овом делу рада на примерима рекламних порука показујемо на који начин ће наставник српског језика у средњој економској школи омогућити ученицима да прошире знања која су стекли на предмету Маркетинг. Текстови пропагандних порука представљају *лингвометодичке текстове*. Циљ је да ученици повежу знања из морфологије, лексикологије, синтаксе, стилистике, са знањима стеченим на стручном предмету. За *лингвистичку анализу*, коју предлажемо за часове вежбања из матерњег језика, одабрали смо рекламне поруке. Њих ћемо разматрати редом кроз следеће три групе: 1) рекламе за козметику и шминку; 2) рекламе за лекове и медицинске препарате; (3) рекламе за банке и мобилне оператере. Поред уочавања стилских црта и језичких средстава у одабраним рекламама, наш задатак је и да образложимо са којом сврхом се дата језичка средства користе у језику реклама.

Рекламе за козметику и шминку. – Предмет лингвистичке анализе биће следећи рекламни огласи козметичких производа и шминке:

1. Осетите разлику већ након првог туширања! Нови *Dove* гел за туширање са револуционарном формулом, чини вашу кожу мекшом и свиленкастијом. *Тестирано на узорку од 105 жена.

2. *Color sensational creamy mattes*, руж за усне од *Maybelline New York*, представља јединствену комбинацију матирајуће експлозије интензивних боја и кремасте формуле која пружа пријатан осећај на уснама. Усудите се да оживите боју својих усана!

3. *Garnier Essentials* крема против бора са биљним екстрактима и антиоксидантима. Боре су ублажене. *Брини о себи*. *Хиљаде жена је изабрало.

4. *Garnier Intensive 7 days*, лосион за тело – 7 дана осећаја хидратације. Формула L- Bifidus задржава хидратантност коже. Твоја кожа је заштићена! *Потрошачки тест: 84 жене, пет недеља.

5. *L'oreal color riche les ombres* – Луксузне сенке које красе Ваш поглед палетама „ultra chic" нијанси. Дефинитивно су „нај" додатак јесење колекције 2012. године. Оне су неопходне за шминкање попут црне хаљине у Вашој гардероби! Резултат шминкања је невероватан и са тачном дозом елеганције.

Најпре уочавамо велику учесталост *императива* (заповедног начина) приликом обраћања купцима (на пример: *осетите* разлику, *брини* о себи). Уобичајено је да се императив у великој мери користи у рекламама, што је и очекивано ако се има у виду да је њихов задатак да убеде потрошача да купи одређени производ. Често се потенцијалним купцима упућују такви императиви који „проверавају" њихову храброст, као што је случај у примеру: *Усудите се* да оживите боју својих усана!

Још једна од често коришћених стратегија при креирању реклама јесте настојање да се потенцијални потрошач укључи у саму рекламу. Ово се најчешће остварује *директним обраћањем* купцу, као у примеру: *Твоја кожа је заштићена*. Ова стратегија служи да се потенцијални купци учине активним, при чему се ствара илузија да идеје нису наметнуте купцу, већ да он сам долази до њих, премда је без своје воље укључен у рекламу. Код директног обраћања купцима користи се: а) или обраћање с наглашеним поштовањем – употребљава се заменица *Ви* (пише се великим словом), чиме се истиче пристојност у обраћању и покушај да се придобије наклоност примаоца; б) или неформално обраћање – бити *на ти* са потенцијалним купцем сугерише присност и мању дистанцу, и најчешће се користи у обраћању млађој циљној групи. Оваква *фамилијаризација* представља моћну стратегију у језику реклама, јер укључује примаоца у рекламну ситуацију и тако жеље појединца интерпретира у маркетиншке сврхе.

У одабраним примерима запажамо и коришћење научних тврдњи и статистичких података, као у примерима: *формула L-Bifidus* задржава хидратантност коже; *7 дана* осећаја хидратације. Оваква врста реклама користи неки научни доказ или експеримент, конкретне чињенице исказане бројевима. Сврха оваквих података у рекламним порукама јесте да се допринесе стручној уверљивости, да се чињенично поткрепи тврдња о ефикасности, а самим тим и да се стекне поверење у рекламирани производ.

Користећи се великим бројем *придева* са позитивном конотацијом, којима се наводе загарантовани блистави резултати попут свиленкасте коже, младалачког изгледа и сл., у рекламама се остварује својеврсна манипулативна функција језика. Понекад се у једној рекламној поруци

наводе и читави низови позитивно конотираних придева, као у примеру: *Color sensational creamy mattes*, руж за усне од *Maybelline New York*, представља *јединствену* комбинацију *матирајуће* експлозије *интензивних* боја и *кремасте* формуле која пружа *пријатан* осећај на уснама. Запажамо да је у једној реченици употребљено чак пет придева којима се одређују очаравајућа својства производа. Овако употребљени атрибути имају циљ да се наметну као нове вредности које се морају поседовати.

Примећујемо да рекламе козметичких и декоративних производа упућују купце да преиспитају колико се њихов физички изглед уклапа у идеал лепоте који намеће савремено друштво. У том смислу, рекламне поруке потенцирају одређени систем вредности у друштву, наглашавајући значај спољашњег изгледа за успех у животу.

Рекламе за лекове и медицинске препарате. – Међу рекламама лекова и медицинских препарата предмет лингвистичке анализе биће наредни рекламни огласи:

1. *K_2D_3* садржи јединствену комбинацију витамина K_2 и D_3, неопходну за здраве кости. K_2D_3 Вам помаже да кости буду чврсте и покретније, зато што K_2D_3 води калцијум и уграђује га директно у кости. K_2D_3 – ЗА ЈАЧЕ КОСТИ.

2. Временом, масне наслаге и калцијум се таложе на зидове артерија и крвних судова, што озбиљно угрожава рад срца и мозга. *Arteroprotect* садржи комбинацију витамина MK7 и октакосанола, који ће помоћи да очистите артерије, снизите лош холестерол, повећате добар холестерол, спречите калцификацију. Arteroprotect – ЧУВАР ВАШИХ АРТЕРИЈА!

3. 20 година истраживања, 60 научних студија, резултирали су светски патентираном културом LP299V. *Flobian* – елиминише гасове, бол и надутост у стомаку. Наших је 9 од 10 задовољних корисника. Природно. За благостање Вашег стомака.

4. По задебљању, одвајању и промени боје нокта – *Wartner losion*, са клинички доказаном формулом DS12 комплекс, брзо и ефикасно спречава раст и ширење гљивица, при чему подстиче опоравак нокта. Водоотпорно, брзо видљиви резултати, клинички доказано. Верујте броју 1, верујте Wartner-у!

5. *Zglobex* капсуле и *Zglobex* маст су природни и сигурни. Јединствена биљна формула смањује бол и укоченост. Будите активни!

Запажамо да се ова врста реклама пре свега служи честим позивањем на *клиничка испитивања и лабораторијске анализе*, чиме настоје да потврде провереност и сигуран квалитет рекламираног производа. У наведеним примерима издвајамо: *водоотпорно*, *брзо видљиви резултати*, *клинички доказано*, *20 година истраживања*, *60 научних студија*. Позивањем

на спроведена клиничка испитивања жели се истаћи да су дати производи клинички проверени и да је доказана њихова ефикасност и безбедност коришћења. Наводе се подаци о томе колико је година уложено у испитивања и истраживања састојака и дејства датих производа, чиме се гарантује да је производ здрав, проверен и делотворан.

У најужој вези са клиничким испитивањима и научним студијама, којима су подвргнути рекламирани лекови и медицински препарати, јесу *научне* или *статистичке чињенице*, где се наводе *називи витамина*, *формула* и *састојака*. Већина ових назива потрошачима није позната, а сврха њиховог навођења јесте да се уклони сумња у штетно деловање производа. У наведеним рекламама запажамо следеће примере: Јединствена комбинација *витамина* K_2D_3; *Arteroprotect* садржи комбинацију *витамина MK7* и *октакосанола*; *Wartner losion*, са клинички доказаном *формулом DS12 комплекс*; Резултирали су светски патентираном *културом LP299V*. Приликом рекламирања медицинских препарата и лекова оглашивачи се позивају на бројне *позитивне резултате* које је могуће постићи применом рекламираног производа. Зато овакав тип реклама обилује навођењем позитивних резултата који обећавају боље и стабилније здравствено стање, а то се најчешће постиже *придевима* позитивне сематичке вредности (*чврсте*, *покретније*, *јаче* кости), или *глаголима* таквог семантичког типа (који ће *помоћи да очистите* артерије, *снизите* лош холестерол, *повећате* добар холестерол, *спречите* калцификацију).

Спроведена лингвистичка анализа показује да се рекламне поруке медицинских препарата и лекова пре свега служе навођењем научних и статистичких чињеница, чиме оглашивачи потврђују клиничку провереност и гарантују безбедност, а истовремено стичу научни ауторитет и поверење потрошача. Користе се бројни подаци, изражавање у процентима и бројевима, као и навођење разних назива формула, витамина и супстанци присутних у производима. Попут реклама за козметику и шминку, и рекламне поруке за медицинске препарате и лекове често наводе позитивне резултате који се постижу коришћењем рекламираних производа.

Рекламе за банке и мобилне оператере. – У циљу приближавања потенцијалним потрошачима, банке и мобилни оператери труде се да своје понуде представе као најбоље, уз истицање најповољнијих услова коришћења услуга. Предмет лингвистичке анализе биће следећи рекламни огласи:

1. Стамбени кредит није игра. Али, уз праву подршку, при сваком кораку бићете сигурнији. Уз Alpha план, стамбени кредит и одличне услове, стижете лаким корацима до свог новог стана. Од плана до стана. Заједно имамо дивну будућност! *Alpha Bank*.

2. Ми знамо у чему уживате, шта волите и чему се радујете. Али, знамо и шта никако не желите. Зато је време за прави потез. Решите се постојећих задужења у једном потезу и одаберите Sberbank заменски кредит. *Sberbank*, Ваша прича. Ваша банка.

3. Јер сте искусни! Одаберите Erste кеш кредит и без преноса зараде добијате фиксну камату од 5%, уз одобрење за један дан. Нама сте увек први. *Erste Bank*.

4. Да ништа не пропустиш! VIP ти даје бесплатан ТВ или филмски садржај на твом телефону. Уз 3GB интернета за коришћење апликације у наредне 2 године. *VIP*. Друга прича.

5. Додај нет у твој свет! И постарај се да избегнеш бламове и *seen* фрустрације. Припејд додаци за друштвене мреже већ од 69 динара. *MTS*. Твој свет.

Наведене рекламне поруке служе се *императивом*, којим се потрошачи позивају на куповину понуђених производа и услуга, на пример: *Одаберите* Erste кеш кредит; *Решите се* постојећих задужења у једном потезу и *одаберите* Sberbank заменски кредит; *Додај* нет у твој свет. Оглашивачи заповедним начином снажније делују на потенцијалне потрошаче да се одлуче управо за њихов производ или услугу.

Приликом састављања рекламних порука, оглашивачи се често служе *ласкањем* купцима, на пример: *Јер сте искусни!* Овакав тип тврдњи јесте својеврсна уцена купца који, уколико поседује квалитет истакнут у рекламној поруци, треба да купи рекламирани производ и тиме потврди да се одликује поменутим квалитетом. Осим ласкања, наилазимо и на експлицитно исказано *уважавање* купца: *Нама сте увек први*. Дакле, да би се успешно утицало на потрошача, потребно му је приступити онако како он очекује: ласкати му, провоцирати његове жеље, активирати потребе којих он није ни свестан (Тадић, 2006: 69). На основу овога, многи проучаваоци реклама сматрају да је реклама данас све мање део маркетинга, а све више комбинација комуникације, социологије и психологије.

Често у рекламним порукама можемо наћи и *риму*, гласовно подударање на крају два стиха или полустиха. Овај језичко-стилски поступак веома је ефектан јер доприноси позитивном тону поруке, као и њеном лакшем памћењу. Рима се јавља у примерима: *Од плана до стана*; *Додај нет у твој свет*! Иако је рима карактеристична превасходно за књижевноуметнички стил, често се јавља и у рекламама, јер омогућава оглашивачима да донекле и на несвестан начин допру до прималаца.

Творци рекламних огласа покушавају да остваре присан однос са купцима, користећи се ласкањем и уважавањем купаца. Истовремено, наглашавајући велику верност према потрошачима којима су увек на услу-

зи, обећавају најповољније услове уколико се одлуче за избор рекламиране банке или мобилне мреже.

Примена знања о лингвистичким одликама рекламних порука. − После спроведене лингвистичке анализе рекламних порука, важно је осмислити конкретне задатке којима ће наставник проверити знање ученика. Ученици на задацима примењују знања стечена и на предмету Маркетинг и на предмету Српски језик. За предлог задатака у наставној пракси користила нам је књига *Активно учење* (поглавље „Берза идеја за извођење активне наставе/учења”) (Ивић, Пешикан, Антић, 2001: 98). Идеје које предлажемо за активну наставу су следеће:

а) *Израда пропагандног плаката и постера*. − Ученицима се на часу вежбања српског језика дају задаци да направе рекламне постере за одређене производе, какви су, на пример, помињани производи козметике и шминке, или медицински препарати и лекови, а могу и да креирају плакат за одређене банковне услуге или услуге мобилних оператера. Наиме, задатак ученика јесте да осмисле рекламни текст којим се осваја пажња и стиче поверење прималаца, користећи различита језичка средства са којима су се упознали приликом спроведених лингвистичких анализа.

б) *Слагалица знања*. − Овим начином ученици уче једни од других, што их у највећој могућој мери активира. Наставник ће најпре поделити ученике на групе. Свака група имаће засебан задатак. Задатак прве групе јесте састављање рекламних слогана за одређену козметичку и одређену фармацеутску фирму; задатак друге групе јесте састављање рекламних порука за одређене банке и мобилне оператере; а трећа група има задатак да у осмишљеним рекламним огласима претходних двеју група пронађе сва језичка средства којима се делује на примаоца, као и да објасни у ком смислу се делује.

в) *Израда каталога*. – Ово је сложенији задатак, а циљ је да у нову стваралачку целину повеже лингвистичка знања са знањима из маркетинга. Реч је о мини-каталогу у којем ће се наћи рекламни огласи десетак производа по избору ученика. Рад може бити организован у паровима или у групама. Ученици обављају продуктивне активности, а мини-каталог, као резултат заједничког рада, показује на који начин је могуће знање стечено на часовима матерњег језика применити приликом креирања рекламних порука.

ЗАКЉУЧАК

Настава српског језика у средњој стручној школи може се унапредити успостављањем *међупредметне корелације* са наставом стручних предмета. За овакав начин рада у средњој економској школи погодан је стручни предмет *Маркетинг*. Рекламне поруке представљају погодне лингвометодичке текстове помоћу којих наставник матерњег језика усмерава ученике да повежу знања из морфологије, лексикологије, синтаксе и стилистике са знањима из маркетинга. На конкретним примерима рекламних порука спроводи се *лингвистичка анализа*, при чему се поштују програмом предвиђени садржаји из *језика* (граматика и лексикологија) и *културе изражавања* (функционални стилови).

Лингвистичка анализе обухвата следеће кораке: 1) на првом кораку потребно је да ученици увиде каква се све језичка средства користе у рекламном језику; 2) други корак подразумева запажање и описивање језичких средстава којима рекламне поруке делују на примаоца; 3) на трећем кораку потребно је размотрити с којим циљем оглашивачи користе дата језичка средства, тј. која је њихова функција. После спроведене лингвистичке анализе рекламних порука, ученицима се дају задаци за примену знања. Циљ је да ученици увежбају писање рекламних порука користећи језичка средства која ће одговарати датим захтевима. Да би урадили те задатке, ученици морају на продуктиван начин да примене све што су научили на часовима маркетинга и на часовима матерњег језика.

Очекујемо да ће оваква усмереност наставе српског језика на професионалне компетенције ученика економске школе довести до тога да ученици похађају наставу матерњег језика са више интересовања.

Извори

Ханић, Х.; Ловрета, С.; Ачић, Ј. (2011). *Маркетинг*: *за IV разред економске и трговинске школе*. Београд: Завод за уџбенике.

Правилник о изменама правилника о наставном плану и програму за стицање образовања у трогодишњем и четворогодишњем трајању у стручној школи за подручје рада економија, право и администрација – област економија. Посећено 17. маја 2016. http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/ srednje-obrazovanje-i-vaspitanje/90-strucne-skole/ekonomija-pravo-i-administarcija.

Правилник о изменама правилника о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама. Посеће-

но 17. маја 2016. http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/nastavni-planovi-i-programi/srednje-obrazovanje-i-vaspitanje.

Литература

Bjelobrk, V. (2009). Kojemu funkcionalnom stilu pripadaju reklame. *Hrvatistika*, 3, 67–73.

Вељковић Станковић, Д. (2014). Вишезначност у рекламном дискурсу. *Српски језик*, *књижевност*, *уметност*. *Вишезначност у језику*, 161–172. Крагујевац: ФИЛУМ.

Видаковић. М. (2013). Нове језичке одлике рекламе на домаћој телевизији. *Сусрет култура*, 49–58. Нови Сад: Филозофски факултет.

Вранић, И. (2014). Конструисање значења помоћу мултимодалних елемената у дискурсу реклама: приказ из угла теорије појмовног стапања. *Радови Филозофског факултета*, 16 (1−2), 575−593.

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

Зечевић, С. (2015). Културно-идеолошка моћ језика у рекламним огласима у часописима намењеним женама. *Филологије vs Идеологије*, 113–130. Крагујевац: ФИЛУМ.

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

Јовановић, Б. (2013). Језик реклама – карактеристичне стратегије и технике употребе језика у рекламама. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 381–388. Крагујевац: ФИЛУМ.

Катнић Бакаршић, М. (2001). *Stilistika*. Sarajevo: Ljiljan.

Кликовац. Д. (2008). *Језик и моћ*. Београд: Библиотека XX век.

Кочовић, М. (2015). Идеолошки аспекти у рекламама производа за негу и лепоту жена. *Филологије vs Идеологије*, 101–112. Крагујевац: ФИЛУМ.

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

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

Pantić, D. (2008). Psihologija reklame: kako da ti kažem da me kupiš. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti*, 13−14, 361–368.

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

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

Поштић, Т.; Павловић, С. (2013). Интеракција језика и друштва у језику реклама. *Савремена проучавања језика и књижевности*, 401–414. Крагујевац: ФИЛУМ.

Раденковић Шошић, Б. (2012). Реторичке фигуре у језику рекламних порука. *Гласник Етнографског института САНУ*, 60 (2), 73–88.

Симић, Р.; Јовановић, Ј. (2002). *Основи теорије функционалних стилова*. Београд: Научно друштво за неговање и проучавање српског језика. Никшић: Јасен.

Стаматовић, Ј.; Благојевић, А. (2014). Стратегије рекламирања и језик реклама на српској телевизији. *Липар*, 53, 49–63.

Tadić, D. (2006). *TV reklama, televizijska reklama kao propagandno sredstvo.* Beograd: Spectrum books.

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

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

Jelica Z. Lepojević
Lebane

CORRELATION BETWEEN SERBIAN LANGUAGE AND MARKETING IN A SECONDARY SCHOOL OF ECONOMICS

Summary

The topic of this paper is how to improve the *Serbian Language course in a secondary vocational school* on an example of a *school of economics*. The objective is to examine how to adapt Serbian language classes to the concept of *outcome-based education*, in other words, how to harmonize the competences students acquire during their mother tongue classes with the skills crucial for their future profession. We start from the assumption that Serbian language classes in a secondary vocational school can be improved by establishing a cross-curricular correlation with vocational subjects, i.e. courses. We selected *Marketing* in a secondary school of economics as an example of this correlation. We used the example of advertising messages analysis to show how to establish correlation and

achieve knowledge transfer between the content of Serbian Language and Marketing courses. Analysis of *advertising messages* in Serbian Language is conducted through the implementation of *linguistic analysis*, methodologically designed so as to enable students to link their knowledge of morphology, syntax, lexicology and stylistics, with the knowledge acquired in the vocational course. The paper also offers suggestions for teaching practice, i.e. tasks that will help students exercise their newly acquired knowledge about linguistic characteristics of advertising messages.

Keywords: *Serbian Language course*, *secondary school of economics*, *Marketing course*, *advertising cross style*, *cross-curricular correlation*, *professional competences*, *advertising message*.

Jelica Z. Lepojević
Lebane

KORRELATION DER SERBISCHEN SPRACHE MIT MARKETINGUNTERRICHT IN DER SEKUNDARSCHULE FÜR WIRTSCHAFT

Zusammenfassung

Das Thema dieses Artikels ist die Förderung des Unterrichts der serbischen Sprache in einer Sekundarfachschule, am Beispiel der Sekundarschule für Wirtschaft. Das Ziel ist es zu untersuchen, wie den Unterricht der serbischen Sprache zum Konzept der kompetenzorientierten Ausbildung anzupassen. Wie erreicht man, dass die Schüler im Unterricht der Muttersprache die Kompetenzen erwerben, die sie für ihren künftigen Beruf qualifizieren. Man nimmt an, dass man den Unterricht der Muttersprache in einer Sekundarfachschule verbessert, indem man eine Korrelation zwischen den Fachfächern und dem Fach Serbisch schafft. In der Sekundarschule für Wirtschaft haben wir als Beispiel für eine solche Korrelation den Fach Marketing genommen. Am Beispiel der Werbebotschaften zeigt man, wie man eine Korrelation und Wissenstransfer zwischen den Fächern Marketing und Serbisch schaffen kann. Eine Verarbeitung der Werbebotschaften in der Stunde der serbischen Sprache führt man unter Verwendung der linguistischen Analyse, die methodisch so gestaltet ist, dass die Schüler ihre Kenntnisse aus Morphologie, Syntax, Lexikologie und Stilistik mit den Kenntnissen aus dem Fach Marketing verbinden. Dieser Artikel gibt Vorschläge für Unterrichtspraxis, und Aufgaben mit denen die Schüler ihr Wissen über die sprachlichen Eigenschaften der Werbebotschaften weiter üben können.

Schlüsselwörter: *Unterricht im Fach Serbisch*, *Sekundarschule für Wirtschaft*, *Marketingunterricht*, *Werbestil*, *interfachliche Korrelation*, *profesionelle Kompetenzen*, *Werbebotschaft*.

УДК 159.947.5-057.874(497.11)"2015"
УЧЕЊЕ И НАСТАВА 159.953.5-057.874
***KLETT* друштво за развој образовања** 371.3::811.111
Година III • Број 1 • 2017 *Стручни чланак • 105–118*
ISSN 2466-2801 *Примљен: 4.1.2017.*
Прихваћен: 8.3.2017.

Александра Д. Павић Панић
Средња школа „Техноарт Београд”, Београд

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА СРЕДЊИХ СТРУЧНИХ ШКОЛА ЗА УЧЕЊЕ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Мотивација ученика средње стручне школе за учење енглеског као страног језика јесте предмет истраживања овог рада. Наш циљ је био да испитамо која врста мотивације (интегративна или инструментална) у већој мери утиче на учење страног језика, као и да утврдимо који елементи наставе (и колико) утичу на мотивацију код испитаника обухваћених узорком. Пошло се од претпоставке да доминира инструментална мотивација, с обзиром на то да у доба глобализације на учење енглеског као страног или другог језика у великој мери утиче његов статус (*lingua franca*) и жеља за напретком на професионалном или приватном плану. У истраживању су коришћени дескриптивна метода и поступак анкетирања. Подаци су прикупљени техником анкетирања на узорку n = 149 ученика трећег разреда машинске и уметничке струке средње школе „Техноарт Београд” у Београду. Резултати истраживања показали су да су ученици интегративно мотивисани, а у настави им се највише допадају комуникативне активности. Значај и актуелност истраживања огледа се у пружању практичних импликација за примену у настави, проистеклих из анализираних резултата. У теоријском смислу, оно представља допринос теми која већ деценијама заокупља пажњу и теоретичара и практичара широм света и може бити од користи будућим истраживачима у овој области.

Кључне речи: *мотивација*, *енглески језик*, *учење*, *настава*, *ученици*.

УВОД

З. Дерњеи (Dörnyei, 1994: 273) као један од одлучујућих фактора за успешно усвајање другог, односно страног језика, наводи мотивацију. Последњих деценија велики број истраживања посвећен је управо природи

и улози мотивације у процесу учења Л2. В. Раичевић, проучавајући релевантну научну и стручну литературу која се бави појмом мотивације у школском учењу, каже да „мотивацију можемо схватити као систем подстицаја и стимуланса у наставном процесу, који су у стању да изврше утицај на дубину усвајања знања, а у настави страних језика и на ефикасност изграђивања комуникативних навика и умења" (Раичевић, 2012: 23).

Овом темом бавили су се и страни и домаћи аутори (Deci & Ryan, 1985; Gardner, 1985; Crookes & Schmidt, 1991; Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Dörnyei, 1994, 2001; Gardner & Tremblay, 1994; Oxford & Shearin, 1994; Mihaljević Djigunović, 1997, 2012; Раичевић и Инђић, 1997; Раичевић, 2009, 2012; Balenović, 2011). Ипак, мора се истаћи да су пут оваквим истраживањима утрли канадски психолози Гарднер и Ламберт. Према Гарднеру (Gardner & Tremblay, 1994), мотивацију за учење Л2 чине три компоненте: труд (*effort*) уложен да се градиво научи (бихевиорална компонента), жеља (*desire*) да се градиво научи (когнитивна компонента) и позитивни ставови (*favourable attitudes*) у вези са градивом које се учи (афективна компонента). Гарднер је са својим сарадницима креирао тест *Attitude/Motivation Test Battery* (1985), а његов социо-психолошки модел послужио је као полазна тачка многим истраживачима. Било је и покушаја прераде и допуне Гарднеровог модела. Неки истраживачи желели су да надограде Гарднеров модел, те су проучавали мотивацију из различитих углова, како би је што потпуније и свеобухватније објаснили. Гарднер и Трембли (1994) су, као одговор на радове аутора који су Гарднерову теорију представили као непотпуну за истраживање мотивације (Crookes & Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Oxford & Shearin, 1994), покушали да објасне да поменута теорија није ограниченог домета и да је заправо погрешно протумачена, истакавши да је „њен главни циљ разумевање индивидуалних разлика у мотивацији за учење другог језика" (Gardner & Tremblay, 1994: 359).

Наше истраживање фокусирано је на испитивање мотивације за учење енглеског као страног језика код ученика средње стручне школе, а ослонили смо се на Гарднерову поделу мотивације на интегративну и инструменталну (Gardner & Tremblay, 1994: 360). Интегративна (*integrative*) мотивација заснива се на потреби особе за идентификацијом са културом групе чији језик учи, жељом да се научи језик како би се лакше уклопила у друштвено окружење тог говорног подручја, а инструментална (*instrumental*) мотивација представља утилитарну оријентацију и односи се на жељу особе да научи језик како би остварила неки циљ (попут добијања посла и напредовања у каријери), односно језик се учи из искључиво прагматичних разлога. Међутим, морамо нагласити да учење страног језика не мора нужно да буде искључиво инструментално или интегративно оријентисано. Особа може истовремено бити и интегративно и инструментално

мотивисана јер једна врста мотивације не искључује другу, како су показала нека каснија истраживања (Dörnyei, 1994; према: Balenović, 2011: 191).

Извесни аутори (Ратковић, 2010: 196–200; према: Раичевић, 2012: 26) држе се поделе на спољашњу (екстринзичну) и унутрашњу (интринзичну) мотивацију и истичу да је мотивација која долази споља слабијег интензитета, испрекидана и ниских ефеката, а унутрашња мотивација има јачу снагу и покреће више аспеката: радозналост, визију будућности, промоцију, жељу за стваралаштвом.

Ауторка Баленовић (2011: 193) истиче да неки истраживачи интегративну и инструменталну мотивацију схватају као синониме за интринзичну и екстринзичну мотивацију, где се интринзична односи на учење језика због његове културе и властите вредности, а екстринзична се, као и инструментална, односи на прагматичне разлоге учења. Баленовић даље скреће пажњу да Гарднер (1985; 1994) сматра да су интегративна и инструментална мотивација екстринзичне, јер су обе усмерене на учење језика како би се постигао неки циљ (што је различито од „уживања" у учењу), али и да постоје разматрања о сличности интегративне и интринзичне мотивације када се говори о позитивном ставу према учењу страног језика.

У многим поделама на врсте мотивација за учење има поклапања, што нас наводи на закључак да стриктна подела мотивације, са јасним границама, није могућа. Стога смо се у овом раду водили поделом мотивације на интегративну и инструменталну, узимајући у обзир да оне у одређеним аспектима одговарају интринзичној и екстринзичној мотивацији. Пошли смо од истраживања које се бави мотивацијом за учење страних језика које је спроведено код нас (Раичевић и Инђић, 1997; према: Раичевић, 2009: 69–73), имајући на уму да Дерњеи наводи да је за истраживање мотивације за учење Л2 битно ко, где и који језик учи (Dörnyei, 1994: 275).

Раичевић посебно истиче Мустафу Тановића као истраживача који се бавио мотивацијом и њеним значајем у настави страних језика и наводи његове ставове да „мотивација има изразито јак, готово пресудан, утицај на квалитет и резултате учења. Добри наставни резултати и мотивисаност ученика се међусобно условљавају..." (Tanović, 1983: 130–131; 135–136; према: Раичевић, 2012: 32).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет нашег истраживања јесте мотивација за учење страних језика, која је, према многим теоретичарима и практичарима, један од најбит-

нијих фактора за успешно усвајање страног језика. Циљ истраживања јесте да се испита која врста мотивације (интегративна или инструментална), игра важнију улогу у учењу страног (енглеског) језика код ученика средње школе машинских и уметничких профила, као и који елементи наставног процеса утичу на мотивацију. Пошли смо од претпоставке да је инструментална мотивација доминантна, јер је испитаницима примарни предмет интересовања струка за коју су се определили, док на учење енглеског као страног или другог језика у савременом свету у великој мери утиче његов статус (*lingua franca*) и потреба за доживотном едукацијом и напретком (Đolić, 2013).

У истраживању смо се ослонили на метод дескрипције. Подаци су прикупљени техником анкетирања, уз помоћ анкетног упитника за ученике. Упитник за истраживање мотивације се састоји од девет питања, од којих је шест затвореног и три отвореног типа. Преузет је из истраживања аутора Раичевића (Раичевић и Инђић, 1997; према: Раичевић, 2009: 69–75). Оригинални упитник је коригован јер је примењен у истраживању мотивације за учење страних језика код ученика гимназије, тако да се извесна питања односе на учење енглеског као првог страног језика, али упитник садржи и питања у вези са другим страним језиком/језицима који се у датој гимназији уче. Наши испитаници, који похађају средњу стручну школу, уче само један страни језик, стога смо изоставили питања која се односе на учење другог страног језика и анкету допунили питањима из анкете која се налази као пример у књизи *Методологија истраживања у методици наставе страних језика* (Раичевић, 2009: 74–75).

Истраживање је спроведено октобра 2015, у средњој школи „Техноарт Београд", у којој се учи само један страни језик (енглески) током све четири године, са фондом од два часа недељно. У истраживању је учествовало 149 ученика, четворогодишњих машинских смерова (n=95) и уметничких смерова (n = 54), укупно осам одељења трећег разреда, који уче енглески као страни језик од првог разреда основне школе. Услед ограниченог обима нашег истраживања, определили смо се за један разред, и то трећи, због највећег броја ученика, односно могућих испитаника, како бисмо добили веродостојнији резултат. Радило се о пригодном узорку истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати су приказани процентуално у табелама, које је пратила интерпретација. У интерпретацији резултата приказани су одговори свих

ученика (n = 149), али и посебно одговори ученика машинских и уметничких профила. Услед несразмерног броја ученика и ученица (на машинском смеру је скоро шест пута више мушких субјеката) и ограниченог обима овог рада, нисмо се бавили поређењем одговора мушких и женских испитаника, односно да ли између ученика и ученица постоји разлика у врсти мотивације и факторима који на њу утичу. Мишљења ученика о чиниоцима мотивације за учење страног језика приказује Табела 1.

Табела 1. *Мишљења ученика о чиниоцима мотивације за учење страног језика*

	Наставник		Наставно градиво		Ученик		Нешто друго		Свега
Ученици машинских профила	36	37,89	17	17,89	35	36,84	7	7,36	95
Ученици уметничких профила	17	31,48	7	12,96	25	46,29	5	9,25	54
Свега	53	35,57	24	16,10	60	40,26	12	8,05	149

Добијени резултати показују да ученици свој удео, а потом удео наставника сматрају најбитнијим фактором мотивисаности, док се наставно градиво сматра важним, али у знатно мањој мери. Ученици су као друге факторе наводили планове за будућност, запослење, сам језик и сл., али све то у занемарљивом проценту, а четири испитаника су дописали „од свега наведеног”.

Ученици су процењивали чиниоце подстицања на учење страног језика (Табела 2).

Одговори ученика наводе на закључак да код већине ученика (67,78%) преовладавају интринзична и интегративна мотивација. Већина ученика се изјаснила да их на учење страног језика (енглеског) подстиче задовољство у упознавању и савладавању вокабулара, жеља да слушају радио и гледају телевизију на страном језику, а не оцена и други спољашњи фактори. Међу другим факторима, које мали број испитаника истиче, наводи се: остваривање контакта са странцима, успех у животу, студирање и посао у иностранству, популарност енглеског језика у свету, путовања, жеља да се више зна и комуницира са целим светом. Одговори појединих ученика овде указују на свест о статусу енглеског као глобалног језика (Crystal, 2003; Đolić, 2013).

Табела 2. *Чиниоци подстицања на учење страног језика*

	Задовољство у богаћењу фонда речи, упознавање са идиоматиком (фразеологијом) и богатством језика, слушање радија, гледање телевизијских емисија и филмова		Добра оцена и успех у школи		Нешто друго	
Ученици машинских профила	62	65,26	19	20,00	14	14,73
Ученици уметничких профила	39	72,22	7	12,96	8	14,81
Свега	101	67,78	26	17,44	22	14,76

Од ученика је захтевано да изнесу своје мишљење о актуелним садржајима наставе (Табела 3).

Табела 3. *Мишљења ученика о актуелним садржајима страног језика*

Понуђени одговори	Ученици машинских профила		Ученици уметничких профила		Укупно	
Сам језик (звучност, мелодичност, лексички садржаји и др.)	57	60,00	28	51,85	85	57,04
Књижевност	6	6,31	5	9,25	11	7,38
Елементи културе и цивилизације	17	17,89	19	35,18	36	24,16
Нешто друго	15	15,78	2	3,7	17	11,4

У највећој мери ученицима се допада сам језик (57,04%), док се елементи културе и цивилизације налазе на другом месту. Већи је проценат ученика уметничких профила (35,18%) заинтересованих за културолошке елементе страног језика који уче, док је заинтересованост ученика машинских усмерења мање изражена (17,89%). Мали проценат ученика је додао да им се допадају комуникативне активности и писање састава. Једна ученица је написала „не знам, ништа специјално али је добро знати енглески јер је потребан”, а два испитаника су написала да им се ништа не допада јер „не воле енглески језик”.

Одговори ученика на ово питање могу се искористити да се побољшају наставни садржаји, у оквиру којих би се више простора могло дати надограђивању лексике. Ученици кроз учење енглеског као страног језика

стичу сазнања и о другим стварима које их занимају, затим упознају културу различиту од њихове и развијају толеранцију према другачијем, како промовише и *Водич за развој образовних језичких политика Европе* (*The Guide for the Development of Language Education Policies in Europe, Council of Europe*, 2003). Нојнер (Neuner, 2002: 8) такође истиче да кроз учење страног језика човек проширује видике и искуства, и о спољашњем и о унутрашњем свету, као и да се образовне језичке политике Европе темеље на промовисању и одржању различитости.

Од ученика се тражило да прецизније искажу каквим задацима и активностима би дали предност у настави страног језика. Одговоре приказује Табела 4.

Табела 4. *Опредељења ученика за приоритетне задатке у настави страног језика*

Задаци	Ученици машинских профила		Ученици уметничких профила		Свега	
Упознавање културног наслеђа	4	4,21	3	5,55	7	4,69
Стицање нових сазнања о страним земљама	12	12,63	12	22,22	24	16,1
Упознавање са значајним историјским догађајима	5	5,26	9	16,66	14	9,39
Упознавање са научнотехничким достигнућима	4	4,21	1	1,85	5	3,35
Развијање комуникативних језичких способности	69	72,63	29	53,7	98	65,77
Нешто друго	1	1,05			1	0,67

Из ове табеле може се недвосмислено закључити да ученици највише воле комуникативне активности (чак 65,77% њих). На другом месту, иако знатно мање популарно, јесте стицање сазнања о другим земљама, за шта су се у већем проценту определили ученици уметничких усмерења (22,22%) у односу на ученике машинских смерова (12,63%). Осталим задацима ученици очигледно придају мање важности.

На питање *Шта би изменио/изменила у настави страног језика?*, ученици су давали разноврсне и интересантне одговоре, који свакако могу

помоћи наставнику да процес наставе приближи ученику и учини га занимљивијим (Табела 5).

Табела 5. *Предлози за промене у настави страног језика*

	Ништа не бих мењао		Различити предлози за промене у настави		Свега	
Ученици машинских профила	46	48,42	49	51,57	95	100,00
Ученици уметничких профила	19	35,18	35	64,81	54	100,00
Свега	65	43,62	84	56,37	149	100,00

Иако 65 испитаника (43,62%) не би ништа мењало, 84 њих (56,37%) жели неке промене и то: 26 испитаника (17,44%) сматра да треба увести више комуникативних активности, 13 испитаника (8,72%) желело би мање граматике на часовима, а 6 испитаника (4,02%) мисли да треба поједноставити градиво јер је претешко. Било је и других одговора, али у занемарљивом проценту. Било је и појединачних предлога: увести гледање филмова, слушање музике, мало више књижевности и читање књига за домаћи, променити средства за рад, купити нову таблу и рачунаре, више индивидуалних активности ученика, час би требало да прође у забави, учење што више нових речи, увести још један страни језик, увести часове превођења, учење енглеског уз помоћ рачунара, пројектора, мобилних телефона и сл. Одговори оних ученика који би нешто променили у настави, имплицитно указују на то да коришћење комуникативног метода може поспешити мотивацију за учење страног језика.

На питање *Да ли бисте пристали да учите страни језик ако то није везано за професионалне потребе*?, одговори су представљени Табелом 6.

Табела 6. *Учили бисте страни језик иако то није везано за професионалне потребе*?

	Да		Не		Не знам		Свега
Ученици машинских профила	60	3,15	22	23,15	13	13,68	95
Ученици уметничких профила	44	81,48	3	5,55	7	12,96	54
Свега	104	69,79	25	16,77	20	13,42	149

Ученици су изабрали један од понуђених одговора на следећи начин: 69,79% испитаника би учило страни језик и када то не би било везано за професионалне потребе, а опредељеност за овај одговор је већа код ученика уметничких (81,48%) него код ученика машинских профила (63,15%). Мањи проценат испитаника (16,77%) не би учио или нису сигурни (13,42%) да ли би учили страни језик осим за професионалне потребе. Одговор на ово питање нам указује на то да већину ученика на учење страног језика не подстиче инструментална мотивација.

На питање *Да ли се променило интересовање за учење страног језика од тренутка када сте почели да га учите*?, добијени су одговори које приказује Табела 7.

Табела 7. *Промена интересовања за учење страног језика*

	Да		Не		Не знам		Свега
Ученици машинских профила	33	34,73	53	55,78	9	9,47	95
Ученици уметничких профила	18	33,33	29	53,7	7	12,96	54
Свега	51	34,22	82	55,03	16	10,73	149

Одговори ученика указују да се код већине њих (55,03%) интересовање за учење страног језика није променило у односу на време када су га почели учити, што указује на постојаност. Код једне трећине ученика променило се интересовање за учење страног језика (34,22%), а покушали смо сублимирати њихове одговоре.

У слободном одговору на питање *Уколико се ваше интересовање за учење страног језика појачало или је ослабило, због чега се то десило?* било је доста занимљивих одговора. С обзиром на то да је у претходном питању већина испитаника (55,03%) одговорила да се њихово интересовање није променило, а 10,73% није било сигурно, на ово питање одговор је дало 34,22% испитаника (51 ученик), остали су се изјаснили „није се променило” или нису дали одговоре.

Од 51 испитаника код којих је дошло до промене, код 42 испитаника интересовање се појачало, а објашњења су била различита. Већина ученика сматра да ће им знање енглеског језика бити потребно у будућности, неки желе да студирају и раде у иностранству. Овакви одговори указују да су многи ученици мотивисанији да уче енглески језик због његове распрострањености и могућности да напредују на професионалном плану, односно имплицирају присуство инструменталне мотивације. Било је и одговора: „желим више да научим јер обожавам стране језике”, „постало је зани-

мљивије", „допада ми се сам језик", „волим да гледам серије на енглеском", „ волим да слушам музику на енглеском", „због хобија којим се бавим", „због комуникације са странцима преко интернета и видео-игара", „јер све више причам на енглеском језику", „јер волим да читам књиге на енглеском" и сл. На основу ових одговора, закључујемо да ученици учење страног језика доживљавају као нешто сврсисходно, значајно за њихову будућност и напредак.

Одговори оних чије је интересовање ослабило (осам ученика), изјавили су: интересовање је ослабило „јер је наставница у основној школи била неправедна", „због других ученика који знају више", „све зло по моју земљу долази баш из земаља где се говори енглески", „градиво ми је тешко" (два испитаника), „досадно ми је", „програм је монотон", „никада ме нису занимали страни језици". Иако су малобројни ученици код којих се мотивација за учење страног језика временом смањила, не треба занемарити њихове одговоре. Требало би урадити интервју са таквим ученицима, како бисмо дошли до прецизнијих сазнања шта појединце обесхрабрује да уче страни језик. Можда бисмо кроз разговор дошли и до решења и тако допринели ублажавању проблема недовољне мотивације.

Слободан одговор на девето питање отвореног типа дало је 34,22% испитаника. То су ученици код којих се интересовање за учење страног језика променило. Тако се 19 ученика изјаснило да су временом постали свесни да им страни језик треба за свакодневни живот и бољу будућност. Било је и оних (четири испитаника) који су написали да им је у вишим разредима градиво постало тешко и да нису могли да прате наставу. Неки су наводили да им је учење страног језика временом постало занимљивије, да уче и друге стране језике ван школе, да се интересовање променило преласком из основне у средњу школу, затим услед промене наставника и сл.

ЗАКЉУЧАК

На основу анализе одговора добијених у емпиријском истраживању спроведеном међу ученицима трећег разреда средње стручне школе, дошли смо до корисних закључака у вези са мотивацијом за учење страног језика. Из одговора наших испитаника може се закључити да већина има позитиван став према учењу енглеског као страног језика, а појединци су нагласили да би волели да уче још један страни језик. Ученици су изразили жељу да науче што више речи и израза и да им се највише допадају комуникативне активности, како би успешно успели да остваре контакт са странцима. Ученици су се у већини изјаснили да би учили страни језик и

када то не би било везано за професионалне потребе (они воле да гледају филмове, слушају музику и читају књиге на страном језику). Резултати указују да наше испитанике на учење не покреће инструментална већ интринзична и интегративна мотивација, што побија хипотезу од које смо кренули.

Можемо закључити да наши испитаници воле страни језик, да им се допада комуникативни вид наставе, као и да имају жељу и вољу да сугеришу могуће измене у настави, како би се наставни садржаји успешније савладавали и како би се језик користио и ван оквира формалног образовања. Ученици кроз учење енглеског као страног језика стичу сазнања и о другим стварима које их занимају, имају велику жељу да комуницирају са странцима, развијају отвореност и толеранцију према другачијем, што је у основи образовних језичких политика Европе.

Ученици Средње школе за машинство и уметничке занате показују висок ниво свести о енглеском као планетарном језику који омогућава проширивање знања, већу мобилност и споразумевање на глобалном нивоу, на шта указују одговори у другом и осмом питању. Можемо рећи да се њихова мотивација одликује стабилношћу. Већина ученика је одговорила да је њихово интересовање за учење енглеског језика остало исто откако су почели да га уче (период од десет година), а неки одговори имплицитно указују на позитиван став према учењу енглеског језика. Код одређеног броја испитаника се мотивација временом појачала, док је код занемарљивог броја ослабила.

Наше истраживање, иако спроведено на пригодном узорку (n = 149), указује да ученици учење страног језика доживљавају као сврсисходно, значајно за њихову будућност и напредак. Већина ученика дала је своје предлоге шта би у настави изменили. То нас наводи на закључак да ученици имају потребу да активно учествују у наставном процесу.

Истраживање би се могло поновити на новом, већем узорку, уз коришћење комплексније и детаљније анкете. Било би корисно истражити мотивацију неким другим емпиријским поступком (нпр. интервју), како би се добила што веродостојнија слика о врсти мотивације која подстиче ученике средње стручне школе да уче страни језик. Емпиријско истраживање мотивације из различитих углова може помоћи наставницима да ослушну потребе ученика и изађу им у сусрет како би у пракси наставни процес подигли на виши ниво. С друге стране, то истраживање представља потпору теоријама усвајања Л2, које мотивацију сматрају важним фактором у усвајању другог, односно страног језика. У практичном смислу, оваква истраживања би могла бити од користи и онима који се баве језичком политиком у нашој земљи, па би се тако добијени резултати могли узети у

обзир при наредној ревизији планова и програма страног језика за средње стручне школе, како би се у што већој мери ускладили са реалним потребама ученика.

Уз ослањање на теоријске погледе о значају мотивације у настави страног језика, као и на саме резултате до којих смо дошли, можемо рећи да ово истраживање представља допринос теми која већ деценијама заокупља пажњу и теоретичара и практичара широм света, а потенцијално указује која врста мотивације подстиче ученике средње стручне школе да уче страни језик.

Литература

Balenović, K. (2011). Motivacija odraslih učenika za učenje engleskog jezika u kontekstu globalizacije. *Napredak*, 152 (2), 189–209.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

Gardner, R. C. & Tremblay, P. F. (1994). On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks1. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 359–368.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science & Business Media.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, *78*(3), 273–284.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.

Đolić, S. (2013). *Globalizacija i menadžment u nastavi stranog jezika: Engleski jezik na početku III milenijuma*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.

Mihaljević Djigunović, J. (1997). Research on the affective domain of EFL learning: A study of motivation. *Studia romanica et anglica Zagrabiensia*, 42, 257–267.

Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *ceps Journal*, 2 (3), 55–74.

Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English*. Strasbourg: Language Policy Devision.

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78 (1), 12–28.

Раичевић, В.; Инђић, С. (1997). Фактор мотивације у учењу страних језика. *Педагошка стварност*, 3–4, 239–248.

Раичевић, В. (2009). *Методологија истраживања у методици наставе страних језика*. Београд: Чигоја штампа.

Раичевић, В. (2012). *Мотивација и креативност у настави страних језика*. Београд: Интерпрес.

Ратковић, М. (2010). *Пут ка успешној школи*. Београд: Српска академија образовања. Раичевић, В. (2012). *Мотивација и креативност у настави страних језика*. Београд: Интерпрес.

Clément, R.; Dörnyei, Z.; Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language learning*, 44, 417.

Council of Europe. (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Executive version.*

Crookes, G.; Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41 (4), 469–512.

Crystal, D. (2003.). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Aleksandra D. Pavić Panić
"Tehnoart Beograd", Belgrade

MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS FOR LEARNING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

Summary

The subject of this research is to motivate students of vocational secondary schools to study English as their second language. The paper presents results of the empirical research conducted in a secondary school for mechanical engineering and crafts, on a sample of third-grade students (n=149). The objective of this research was to examine which type of motivation – integrative or instrumental has a greater influence on learning a foreign language and to determine which elements of teaching influence the respondents' motivation and to what extent. We started from the assumption that instrumental motivation is dominant, given that in the era of globalization, the status of English as a *lingua franca* greatly influences student desire to learn it as a foreign or second language, as well as their desire for professional and personal advancement. The research uses the description method, and the results are presented quantitatively and qualitatively. The data collected

through the technique of anonymous survey show that students are integratively motivated and that they prefer communication activities in teaching. The importance and imminence of our research is reflected in providing practical implications for teaching uses, derived from the results analyzed. In theoretical sense, it contributes to the current topic which has been a subject of debate of theoreticians and practitioners around the world and can be beneficial for future researchers in this field.

Keywords: *motivation*, *foreign language*, *English*, *learning*, *teaching*.

Aleksandra D. Pavić Panić
„Tehnoart Beograd“, Belgrad

MOTIVATION DER GYMNASIASTEN IM LERNEN ENGLISCH ALS FREMDSPRACHE

Zusammenfassung

Das Thema dieser Forschung ist die Motivation der Gymnasiasten beim Lernen der englischen Sprache als Fremdsprache. Im Artikel werden die Ergebnisse einer empirischen Forschung dargestellt, die in der Sekundarschule für Maschinen- und Kunsthandwerk unter den Schülern der dritten Klasse (n=149) durchgeführt wurde. Das Ziel unserer Forschung ist zu untersuchen, welche Art der Motivation – integrativ oder instrumental – einen größeren Einfluss auf das Lernen der Fremdsprache hat. Wir wollten auch feststellen, welche Unterrichtselemente und in welchem Umfang auf die Motivation der Befragten wirken. Die Ausgangsannahme ist, dass die instrumentale Motivation dominiert, weil in der Zeit der Globalisation englische Sprache *lingua franca* ist, und die Schüler haben wohl einen Wunsch nach dem Fortschritt im beruflichen oder privaten Leben. In der Forschung wurde die Beschreibungsmethode verwendet, und die Ergebnisse wurden quantitativ und qualitativ dargestellt. Die Daten wurden durch Technik der anonymen Umfrage gesammelt und zeigten, dass die Schüler integrativ motiviert sind, und kommunikative Aktivitäten gefallen ihnen im Unterricht am meisten. Die Bedeutung und Relevanz unserer Forschung liegt in praktischen Ratschlägen für die Anwendung im Unterricht. In einem theoretischen Sinne, stellt die Forschung ein Beitrag zu diesem aktuellen Thema dar, das schon jahrzehntelang den Theoretikern und Praktikern die Aufmerksamkeit beschäftigt, und kann von einer Hilfe den zukünftigen Theoretikern in diesem Bereich sein.

Schlüsselwörter: *Motivation*, *Fremdsprache*, *Englisch*, *Lernen*, *Unterricht.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::811.134.2
791.52:371.686
Прегледни чланак • 119–126
Примљен: 1.3.2917.
Прихваћен: 31.3.2017.

Соња Н. Хорњак
Основна школа „Жарко Зрењанин”, Зрењанин

КРАТКОМЕТРАЖНИ ФИЛМ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: У настави шпанског као страног језика, наставници користе савремена дидактичка средства како би мотивисали ученике. Једно од тих средстава представља и краткометражни филм, који својим трајањем одржава пажњу и мотивише ученике. Захваљујући звучним и визуелним компонентама, примена краткометражног филма у настави шпанског језика утиче на развој рецептивних и продуктивних језичких вештина, као и на усавршавање лингвистичке, социокултурне и интеркултурне компетенције ученика. С обзиром на то да примена краткометражног филма у настави шпанског језика у Србији није довољно истражена, циљ рада је да укаже на значај и ефикасност које може имати овај аутентични материјал уколико се примени као дидактичко средство.

Кључне речи: *шпански као страни језик*, *краткометражни филм*, *дидактичко средство*, *мотивација*, *језичке вештине и компетенције*.

УВОД

Улога наставника шпанског језика јесте да олакша процес постизања комуникативне компетенције ученика, као и да мотивише ученике. Због тога, наставници континуирано размишљају о активностима које мотивишу, забављају и обогаћују процес учења (Díaz, 2000: 875).

Краткометражни филм је аутентичан материјал, те се стога може рећи да мотивише двоструко. Првенствено, краткометражни филм је створен да буде привлачан изворним говорницима, а индиректно може бити мотивација неизворним говорницима за учење циљног језика (Soriano, 2010: 40).

Краткометражни филм представља једно од омиљених средстава у настави, јер визуелни материјал пружа ученицима зближавање са реалном употребом језика у друштвеном контексту (Zohra Yzidi, 2015: 29). Познато је да је присуство контекстуализованих ситуација веома значајно за постизање комуникативне компетенције.

Захваљујући својим аудио-визуелним карактеристикама и културолошким садржајима, краткометражни филм пружа бројне могућности за усавршавање језичких вештина и компетенција у настави шпанског као страног језика. Поред усавршавања комуникативне компетенције ученика, значајна је чињеница и то што утиче на поспешивање мотивације, неопходне за процес усвајања страног језика.

ДИДАКТИЧКИ ПОТЕНЦИЈАЛИ ФИЛМА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

Предности примене краткометражног филма у настави/учењу шпанског као страног језика су бројне. На првом месту, развија се мотивација ученика јер се градиво представља на неуобичајен начин, чиме се превазилази рутина на часу. Затим, краткометражни филм је погодан и практичан за приказивање на часу и због трајања. Тако се одржава пажња ученика и побољшава мотивација (Zohra Yzidi, 2015: 38). С обзиром на то да се ученици разликују по начину учења, различити начини гледања краткометражног филма (са тоном или без тона) веома су погодни за различите стилове учења (Zohra Yzidi, 2015: 38).

Образовне могућности краткометражног филма се огледају и кроз разноврсне теме које нуди (Zohra Yzidi, 2015: 38). Различити садржаји друштвене, политичке или историјске тематике, пружају увид у различите сегменте културе циљног језика, чиме се омогућује упознавање културе на креативан и занимљив начин (Soriano, 2010: 35).

Аудио-визуелни формат омогућује да ученици директно виде оно што чују, односно информација им се представља истовремено и звучним и визуелним путем. Могућност директног слушања циљног језика веома је значајна у процесу усвајања језика. Ученицима разумевање омогућује и визуелна компонента. Посебно се истиче могућност опажања невербалне комуникације хиспанских говорника, на коју се недовољно обраћа пажња, а која је веома значајна за постизање комуникативне компетенције.

Примена краткометражног филма у процесу наставе/учења шпанског као страног језика пружа интеграцију четири језичке вештине у истој

активности (Díaz, 2000: 875). Применом филма на часу вежбају се вештине усменог и писменог разумевања и изражавања. При томе, вештине усменог разумевања се директно вежбају гледањем филмског материјала. Усмено изражавање се додатно вежба дискусијом о филму, док се писмено изражавање усавршава израдом адекватних вежби.

Краткометражни филм такође представља и аутентичан материјал чија је употреба неопходна у процесу усвајања страног језика. Аутентични материјали су документа која су сачинили изворни говорници за изворне говорнике као циљну публику. Та аутентичност приближава ученика стварној употреби језика одређене хиспанске земље, пружајући могућност ученицима да се суоче са нечим са чиме се могу срести у земљи циљног језика. При томе, нов начин виђења света који је присутан у овим аутентичним материјалима, подстиче радозналост ученика да сазнају више о тој реалности, због чега им се повећава мотивација (Soriano, 2010: 39). Та аутентичност ствара реакцију природног интересовања ученика да сазнају о чему се ради у филму и да поделе утиске са остатком одељења, што је идеалан стимулус за стварање ситуација аутентичне комуникације на циљном језику (Soriano, 2010: 41).

Блиска веза краткометражног филма са друштвеним и културним контекстом чини да употребљени језик буде колоквијалан и експресиван, односно да буде одраз онога са чиме ученик може да се сусретне на улици (Ontoria Peña, 2007: 3). Управо та разноврсност лингвистичких садржаја присутних у различитим краткометражним филмовима ставља ученика у контакт са различитим лингвистичким варијантама шпанског језика (Soriano, 2010: 41).

Поред лингвистичких садржаја, краткометражни филмови нуде и обиље социолингвистичких садржаја, који могу бити представљени директно или индиректно. Директно представљање се односи на присуство ових елемената у самој радњи филма, док се индиректно представљање односи на социокултурне елементе присутне у позадини (као што је музика, пејзаж, архитектура и сл.). Овладавање социокултурном компетенцијом веома је значајно, јер усвајање страног језика подразумева и учење о култури говорника тог језика. Како би ученик постао компетентан говорник шпанског језика, потребно је да поседује знања о свакодневном животу, друштву, политици и уметности хиспанског говорног подручја. Истовремено, поређењем културних модела сопствене и циљне културе, ученик развија интеркултурну компетенцију.

С обзиром на то да саставни део данашњице представља аудио-визуелна комуникација, краткометражни филм активира и стратегије аудио-визуелног разумевања (Soriano, 2010: 41).

Постоји мало дидактичких средстава која садрже толико могућности а да кратко трају (Zohra Yzidi, 2015: 38). Велика предност краткометражног филма у односу на дугометражни филм јесте управо у трајању. Материјал краткометражног филма се користи у целости, без потребе да се издвајају сцене или да се приказује делимично. На овај начин, ученик се још више удубљује у причу (Soriano, 2010: 41). Прича у краткометражном филму представља се на кондензован начин. Представљају се кратки и једноставни текстови, јавља се мало ликова, они су повезани једном причом, чиме се олакшава разумевање. Трајање краткометражног филма не представља оптерећење за пажњу и разумевање ученика, као што је случај са дугометражним филмом (Soriano, 2010: 42).

Наставници се могу информисати и путем интернета, где постоје бројни блогови и веб-сајтови намењени дидактичкој примени краткометражног филма у настави шпанског језика.

ПРИМЕНА КРАТКОМЕТРАЖНОГ ФИЛМА НА ЧАСУ

Примена филма у настави обухвата неколико фаза: од фазе припреме до фазе реализације часа. Најчешће се активности деле на активности пре, за време и након гледања филмског материјала.

У активностима које претходе гледању, од ученика се тражи да на основу наслова, постера или сцене без звука, поставе хипотезу о садржају филма и о вези између ликова или о месту радње филма. То је први контакт с филмом. Активности за време гледања представљају фазу разумевања краткометражног филма. Потребно је да наставник претходно објасни у чему се састоји гледање као би се ученици концентрисали на најбитније сегменте. Тада ученици дају одговоре тачно/нетачно, попуњавају текст или одговорају на питања. У активностима након гледања решавају се недоумице у вези са вокабуларом и непознатим изразима, усмено или писмено. Циљ активности након гледања јесте да прошире употребу граматичких и лексичких аспеката путем различитих активности (Galué, 2012: 117).

Међутим, наставник треба да има у виду да краткометражни филмски материјали понекад представљају лингвистичке аспекте које ученици још нису савладали. Због тога се ученици могу демотивисати јер не могу да разумеју оно што професор представља на часу. Да би се избегле ове неприлике, треба изабрати материјал који одговара нивоу знања ученика и треба реализовати активности које претходе контакту са материјалом, да би се ученик припремио и решио потенцијалне потешкоће. Такође, потребно је да активности засноване на документу буду повезане са вештинама

које користи изворни говорник када гледа краткометражни филм. Активности треба да се заснивају на комуникативном приступу (потражиће се учешће ученика, сличност задатака са онима које реализују изворни говорници, вежбање језичких активности), подстичући лудичке и афективне аспекте и примену материјала са јасним и конкретним циљевима (Soriano, 2010: 40).

Већина краткометражних филмова поседује мали број дијалога, што дозвољава једноставне активности слушања, као и њихову транскрипцију (Gimeno Ugalde & Martínez Tartajada, 2008: 3).

Активности за време гледања представљају најважнију фазу откривања и разумевања филма. Серано предлаже, као и са другим активностима, да начин гледања буде увек другачији, како ученици не би радили механички и изгубили интересовање (2010: 22). Треба им објаснити у чему се састоји гледање како би се пажљиво загледали и уочили кључне компоненте филма. Наставник одређује колико пута се гледа филмски материјал, као и да ли се раде вежбе разумевања. Битно је нагласити да се не очекује да ученици све разумеју појединачно, већ да разумеју поруку у целини.

Што се тиче питања који је најбољи тренутак за примену краткометражног филма на часу, може се препоручити да филм буде употребљен у оним тренуцима када пада концентрација ученика. Увођењем краткометражног филма наставник прекида рутину часа и уводи нове елементе који му дозвољавају да се приближи ученицима на другачији и неочекиван начин. Припрема часа представља напор за наставника јер он нема увек довољно времена да реализацује час с филмом. Сваки тренутак може бити изговор да наставник изненади ученике и пружи им могућност да уче на оригиналан начин (Herrera Gutiérrez, 2011: 15).

Потребно је и да наставник увек истакне које вештине и компетенције се развијају како би ученици били свесни да филм, поред лудичке, има и едукативну и дидактичку функцију.

ОДАБИР КРАТКОМЕТРАЖНИХ ФИЛМОВА

При одабиру материјала који се жели приказати, најзначајније је одредити циљ, односно шта је оно што се жели представити на часу. Такође, потребно је да се има у виду да је један од главних циљева мотивација ученика (Herrera Gutiérrez, 2011: 13). Управо због тога наставник треба да има у виду карактеристике ученика: године, зрелост, интересовања, хоби, ниво знања (прилагођеност активности), време потребно за реализацију (до

десет минута, како би се продубиле теме и циљеви до којих жели да се дође), тема (понекад оно што је занимљиво наставнику није занимљиво ученицима). Истовремено је потребно имати на уму да је циљ наставе веза ученика са земљом и културом циљног језика. Због тога треба тематски изабрати садржај о култури, историји или обичајима, као и одговарајући регистар језика. Избором краткометражног филма ученицима се показује да неће разумети само вербални репертоар, већ и невербалну комуникацију. Елементи који им олакшавају разумевање јесу визуелни елементи који се појављују у краткометражном филму. Такође, вокабулар филма треба да буде прилагођен нивоу знања ученика и да се заснива на сликама које пружа невербални језик за разумевање приче (Herrera Gutiérrez, 2011: 15).

При планирању активности важно је да наставник направи дидактичку јединицу која пружа могућност да се развијају комуникативне и граматичке активности које побољшавају лингвистичку, социолингвистичку и културалну компетенију ученика (Herrera Gutiérrez, 2011: 15). Подразумева се да активности буду одговарајуће, како би ученици били мотивисани да активно учествују.

Веома је важно да наставник пружи јасна упутства и објашњења, као и да информише ученике о циљу гледања да би без потешкоћа и проблема реализовали активности (Herrera Gutiérrez, 2011: 14).

ЗАКЉУЧАК

У сврху мотивисања ученика, у настави страних језика се примењују различита средства. Доказано је да филм не пружа само забаву већ може послужити и за подучавање (Zohra Yzidi, 2015: 38).

Захваљујући аудио-визуелним карактеристикама краткометражног филма у настави шпанског језика, ученици усавршавају језичке вештине и компетенције. Поред лингвистичке и социокултурне компетенције, коришћењем краткометражног филма на часу развија се и интеркултурна компетенција. Представљањем градива на неуобичајен начин, краткометражни филм утиче на мотивацију ученика, а уједно и на стварање позитивне радне атмосфере на часу.

У складу са свим позитивним искуствима примене краткометражног филма у настави шпанског језика широм света, очекујемо да ће се и наставници у Србији упознати са предностима овог дидактичког средства и да ће га примењивати у пракси како би наставни процес учинили ефикаснијим.

Литература

Díaz, M. I. P. (2000). Integración de destrezas en la producción de un cortometraje en la clase de E/LE. In *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüisticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13–16 de septiembre de 2000*, 875–880. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Galué, Dexy (2012). *El cortometraje en la clase de ELE*, In: Eventos VIII. Retrived May 7, 2017 from http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_evts/article/view/6472

Gimeno Ugalde, E. & Martínez Tartajada, S. (2008). *Trabajar con cortometrajes en el aula EL/L2: una secuencia didáctica para Éramos pocos*, Revista RedEle, número 14. Retrieved May 11, 2017 from https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_14/2008 _redELE_14_02Gimeno.pdf?documentId=0901e72b80de0add.

Herrera Gutiérrez, B. (2011). *El español en China y el uso del cortometraje como elemento motivador en la clase de ELE Unidad didáctica – Buzón de voz*. Retrieved May 11, 2017 from http://www.fidescu.org/attachments/article/192/El%20espa%C3%B1ol%20en%20China%20y%20el%20uso-%20del%20cortometraje%20como%20%20elemento%20motivador%20en%20l~.pdf

Ontoria Peña, M. (2007). *Uso de cortometrajes en la enseñanza ELE*, Revista RedEle, número 9, febrero 2007. Retrived May 18, 2017 from http://www.educacion.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf

Soriano, S. (2010). *Con cortos y sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en la clase de ELE*. Suplementos marcoELE, revista de didáctica ELE, num.10, ISSN 1885-2211, 1–113. Retrived May 11, 2017 from http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf

Vizcaíno Serrano, C. (2010). *El uso del cortometraje en el aula de ELE como herramienta para el aprendizaje de léxico*. Universidad de Jaén.

Zohra Yzidi, F. (2015). *Figuras cinematográficas: el cortometraje en el aula de E/LE*, In: S. Carmona Navarro (ed.). Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán, 29–39, Instituto Cervantes. Departamento de Comunicación digital. Retrived May 4, 2017 from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/oran_2015.htm.

Sonja N. Hornjak
Primary School "Žarko Zrenjanin", Zrenjanin

SHORT FILM IN SPANISH LANGUAGE EDUCATION

Summary

When teaching Spanish as a foreign language, teachers use modern didactic tools to motivate students. One of them are short films. Short duration of this genre holds student attention and motivates them. Thanks to their audio and visual components, applying short film in Spanish classes stimulates the development of receptive and productive language skills and improves linguistic, socio-cultural and intercultural student competences. Given the fact that the application of short film in Spanish language education in Serbia has not been sufficiently explored, the objective of this paper is to emphasize the importance and efficiency this authentic material can have if applied as a didactic tool.

Keywords: *Spanish as a foreign language*, *short film*, *didactic tool*, *motivation*, *language skills and competences*.

Sonja N. Hornjak
Grundschule „Žarko Zrenjanin" Zrenjanin

KURZFILM IM UNTERRICHT DER SPANISCHEN SPRACHE

Zusammenfassung

Im Unterricht Spanisch als Fremdsprache benutzen die Lehrer moderne Lehrmittel, um die Schüler zu motivieren. Eins von ihnen sind auch die Kurzfilme. Weil sie nur kurz dauern, halten sie die Aufmerksamkeit der Schüler und wirken motivierend auf sie. Dank der Audio- und Videokomponenten, wirkt die Verwendung der Kurzfilme im Spanischunterricht auf die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten, aber auch auf die Weiterbildung der sprachlichen, soziokulturellen und interkulturellen Kompetenzen der Schüler. Da der Einsatz der Kurzfilme im Spanischunterricht in Serbien nicht ausreichend erforscht ist, ist das Ziel dieses Artikels, die Bedeutung und Wirksamkeit von diesem authentischen Material als Lehrmittel zu klären.

Schlüsselwörter: *Spanisch als Fremdsprache*, *Kurzfilm*, *didaktische Mittel*, *Motivation*, *Sprachfertigkeiten und –kompetenzen*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.3::73/76
Оригинални научни рад • 127–142
Примљен: 2.2.2017.
Прихваћен: 8.3.2017.

Сања Б. Филиповић
Универзитет уметности у Београду, Факултет ликовних уметности

ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА УЏБЕНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Дечје ликовно изражавање је могуће пратити, подржати и подстицати кроз систематичан васпитно-образовни рад у овој области. Оно што је важније у овом раду од приказивања спољашње форме и цртежа по себи, свакако јесте укупни процес креирања. Утицање на дететово понашање, мишљење и стварање не може се остварити шаблонима, ригидним инструкцијама и формалним подучавањем уметности, што је чест пример неструктурираних уџбеника и приручника за ликовну културу. Промене у продукту треба да буду резултат промена у дететовом мишљењу, перцепцији, искуству и осећањима.

Кључне речи: *васпитање и образовање*, *уметност*, *дете*, *уџбеник*.

УВОД

Значај феномена људског стваралаштва и проблематике деловања његов развој вечите су теме којима се, поред педагогије и психологије, баве све друштвене науке, богатећи стално фонд сазнања о њима. Све је више прихваћено схватање да од квалитета васпитно-образовног система једне земље зависи и њен културни, технолошки и општи развој. Овакав став намеће потребу трагања за што ефикаснијим стратегијама чије је постулате проверила наука и прихватила пракса. Колико год била стара дилема настала још у античкој Грчкој на парадигми атинског и спартанског васпитања, она се сада мора разрешавати у новим условима. Однос према детињству се мењао кроз векове, као и улога одраслог, што је условило да свако време има своју педагогију и начине васпитања и образовања деце и младих. Обележја нашег времена су свакако демократизација васпитања и образовања, нов однос између одраслог и детета, као и осавремењивање програма. Међутим, демократизација се често схвата на разне начине,

крећући се од става да ћемо „најбоље васпитавати дете ако га уопште не васпитамо" (при чему се под „васпитањем" подразумева наметање ставова одраслих деци, „обрада деце", гушење њиховог спонтаног израза и слично), до уравнотеженог приступа у коме су одрасли и дете прави партнери, а утицање на његов развој поступак који узима у обзир дететове потребе, интересовања и могућности.

Овај други приступ се заснива на уверењу да препуштање детета себи не представља његово ослобађање него спутавање, које га лишава помоћи одраслог у периоду живота када му је та помоћ потребна за превазилажење препрека на путу одрастања. Начелне расправе на наведену тему не недостају, али мањкају емпиријски докази за аргументе којима се служе. Кроз програме васпитно-образовног рада, засноване на одређеним стратегијама, преламају се сва питања произашла из дилеме: препустити дечји развој механизмима сазревања или га „повући" (деловати на њега), као и које поступке применити у оквиру подршке развоју, водећи рачуна да се уваже дечја права на сопствени пут у животу и његова лична опредељења.

Ово је значајно за педагошку науку, с обзиром на то да би требало да баца више светла на врло значајну проблематику стратегије васпитно-образовног рада којом се, са једне стране, у највећој мери поштује личност детета, његове иницијативе, интересовања и одлуке, али се оно не препушта себи него се проналазе путеви за успостављање партнерског односа, у коме свако од партнера има ингеренције сразмерно својој зрелости и искуству. Ова проблематика превазилази и педагошке оквире улазећи у сфере филозофских система и постулата о слободи људске воље, смисла постојања, интергенерацијских односа, циљева васпитања и образовања, као и поступака којима се они остварују. Феномен опадања креативности код деце са узрастом, који је већ утврђен низом истраживања (поменимо А. Марјановић и Д. Видановић), довољан је разлог за испитивање његових узрока и предуслов за њихово уклањање. Коначно, сазнања до којих се дошло у најновијим истраживањима о карактеристикама дечјег ликовног изражавања, могу да буду вишеструко значајна и за развојну психологију, имајући у виду да су продукти дечјег ликовног изражавања један од најпоузданијих показатеља многих особина дечје личности (Filipović, 2011).

СМИСАО, ЗНАЧАЈ И ФУНКЦИЈА ЛИКОВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Уметност је одувек била рефлексија културе у којој је настајала. Нема објективно исправне уметности, као ни правила за уметнички успех,

јер правила која су људи створили константно се мењају, а њен значај и функција јесте да представља рефлексију индивидуалног стварања у уметности. Смисао, значај и функција ликовног васпитања и образовања јесте у постепеном увођењу деце у ликовну културу, зависно од узраста деце, њихових потреба и индивидуалних могућности, омогућавајући им да кроз ликовно стваралаштво изражавају себе и комуницирају са окружењем. „Ликовна уметност може да обезбеди шансу за раст неколико виталних подручја – перцептуални раст кроз сва чула, креативни развој кроз флексибилност, машту, оригиналност, флуентност у мишљењу, емоционални раст, односно способност да се суочи са новим ситуацијама, као и да изрази лепа или ружна осећања, интелектуални, друштвени и естетски развој. Такође, ликовно стваралаштво треба да обезбеди шансу да дете истражује, прави грешке, опробава, има осећај страха или мржње, љубави или радости. Најважније је да дете треба да има сва ова животна искуства за себе као јединку, индивидуу која може, треба и мисли за себе" (V. Lowenfeld, 1975: 182).

Ж. Пијаже (J. Piaget, 1954) поставља два веома важна психолошка питања о узроцима ране манифестације естетских активности код деце, као и које су препреке њиховог развоја. Естетске активности код деце, по његовом мишљењу, представљају самоизражавање и прве стваралачке експресије које помажу сазревању детета и доприносе успостављању контакта детета са стварношћу. Оно тако задовољава своје унутрашње потребе, чиме естетске активности имају фундаменталан значај за развитак његовог поимања света и концептуалне мисли. Тако дечје „ја" не остаје затворено, већ има могућност да се изражава на конкретан и реалан начин. Пијаже сматра да развој дечје креативности и естетских способности није континуиран као код интелектуалних способности, на шта значајно утичу и одрасли због својих конвенционалних форми васпитања, као и традиционални систем учења (Pijaže, 1954: 25).

Х. Рид (H. Read, 1961), британски филозоф и естетичар, у свом делу *Васпитање путем уметности* осуђује интелектуалистичку педагошку праксу која једнострано развија човека до осиромашења и отуђења његове личности и отцепљења од природе и друштва, са ставом да уметност треба да буде фундаментална основа васпитања и образовања. Каменов такође сматра да циљ тако схваћене уметности и њене улоге у васпитању јесте да развије у детету интегрални начин доживљавања искуства у коме мисао увек има свој корелат у конкретној визуелизацији, у коме се перцепција и осећања крећу у једном ритму ка све пунијем и слободнијем схватању реалности. Само такво васпитање може да обезбеди живот проживљен у својој спонтаности, у чулној, емоционалној и интелектуалној потпуности, без којих долази до дезинтеграције и неуротизације личности и ометања

њеног природног развитка (Kamenov, 2006: 70). Рид такође сматра да уметност репрезентује стварност и на основу тога он формулише своју основну тезу да је „естетска активност органски процес физичке и менталне интеграције, увођење вредности у свет чињеница, тако да естетски принцип треба да уђе у науку, прожимајући пре свега социјалне и практичне видове живота у школи" (Read, 1961; према: Kamenov, 2006: 1). Полазећи од тврдњи Пијажеа, Рид је у својим студијама о уметности и естетском васпитању пошао од слободног изражавања као основног појма природе и функције естетске активности, где он подразумева оне врсте активности у којима индивидуа испољава своја лична осећања и расположења. За њега је игра најизразитији облик ових активности, при чему она постаје форма уметности. По његовом мишљењу, основни мотив детета је да савлада страх од одвојености од мајке и покушај да путем игре и естетских активности успостави јединство са друштвом које замењује примарно јединство са мајком (социолошки аспект). Цртеж као основни облик дечјег слободног изражавања и визуелни симболи као специфичан облик комуникације детета да саопшти нешто другоме, по Риду, имају сопствене карактеристике и законитости. Он сматра да су дечји цртежи и њихово значење одређени унутрашњим осећањем или чулним доживљајем, а не мерилима објективног визуелног реализма и да се на естетским активностима заснива развој чула и интелигенције.

По савременој педагошкој теорији, у сваком детету постоје могућности за развој способности опажања, доживљавања, оцењивања и стварања лепог. Када говоримо о захтевима естетског васпитања, који се углавном заснивају на општим васпитним циљевима, може се приметити да се у мањој мери проучава естетска осетљивост деце и утицај васпитања у том процесу.

Д. Митровић (1982) сматра да се естетске активности не могу сводити само на унутрашње потребе и инстикте. За разлику од Рида, и тврдње да учење доводи до опадања креативности, она сматра да развој естетског односа има свој континуитет и своје фазе, али да темпо, ниво и квалитет естетског сензибилитета и стваралачког израза умногоме зависе од васпитања и индивидуалних особености. „Естетско васпитање даје значајан допринос природном развоју у коме се чулно, емоционално, интелектуално и морално сједињују" (Mitrović, 1982: 51). Митровићева поставља значајна питања: како учинити естетско васпитање интегралним делом васпитног процеса и како у оквиру различитих васпитних садржаја спајати научно-појмовни, предметно-практични и естетски приступ стварности? Естетско васпитање је један веома сложен процес који подразумева развијање интересовања, потреба и способности доживљавања естетског у природи, друштву и уметности. „Само систематским методичким поступцима

је могуће развијати овакве способности код деце" (Mitrović, 1982: 62). Ако бисмо пошли од ставова Д. Митровић, интеграција у естетском васпитању подразумевала би повезивање и усклађивање свих васпитних подстицаја и садржаја како би се узајамно појачавали и учврстили њихови заједнички елементи.

Бројна истраживања дечјег ликовног израза указују нам на изузетно значајну улогу ликовног васпитања, па стога и бројни савремени педагози у ликовној уметности васпитању дају доминантно место због великог значаја визуелне перцепције и визуелног језика за формирање целокупног односа човека према свету, а посебно естетског. Систематско коришћење ликовног изражавања у раду са децом, ликовном васпитању и образовању дало би улогу регулатора ликовно-васпитних елемената у целокупном васпитно-образовном раду. На овај начин би ликовно васпитање деловало као средство естетског васпитања. Ако бисмо спојили садржаје свих васпитно-образовних области са естетском формом, спајањем теоријског и уметничког мишљења могу се створити основе за реализацију интеграције као принципа естетског васпитања у настави. Међутим, интеграцију је могуће остварити једино под условом постојања целовито изграђеног система васпитних утицаја.

Каменов у својој књизи *Предшколска педагогија* наводи функције стваралаштва у дечјем развоју. Он сматра да се – за разлику од превазиђеног схватања стваралачких способности као привилегије појединаца који су игром случаја награђени посебним талентом – све више прихвата став да је креативност, као општељудски потенцијал и потреба, присутна у сваком детету, да су његово нормално својство, односно да је дете које га не испољава на неки начин ометено или угрожено[1]. Потпомагање целовитом развоју дечје личности, по његовом мишљењу, подразумева и успостављање хармоније у погледу појединих развојних аспеката, посебно интелектуалног и емоционалног. „За дете може бити погубно ако се једнострано развијају његова рационална својства, ако се проширује сазнање и унапређује логичко мишљење, а запоставља доживљај стварности, интуитивно и метафоричко мишљење – осећајна страна која се најбоље оплемењује упознавањем са уметничким делима и неговањем сопственог стваралачког израза" (Kamenov, 2006: 59).

[1] Исто тако се не прихвата схватање које представља другу крајност: да је могуће унапред детаљно прописаним и за све истим програмом „корак по корак" формирати у сваком детету уметника који би деловао у складу са једним за свагда утврђеним естетским вредностима и захтевима.

Као опште васпитне циљеве у области ликовног стваралаштва треба издвојити следеће: развој личности и њених квалитета; развој *креативности* као компоненте личности; *еманципација* и *социјализација* личности;

– развој *емпатије*, *толеранције* и *хуманих ставова*; *способност комуникације* визуелним средствима; *култивисање ликовних способности*; способност доживљавања и изражавања кроз ликовно стваралаштво; способност критичког изражавања о свом раду и радовима других, процењивања квалитета, вредности и значења; развијање и унапређивање посматрања, *опажања, визуелног мишљења, дивергентног мишљења*, интелигенције, емоција, маште, моторике, координације ока и руке; развијање и унапређивање воље, пажње, доследности у раду, корисних навика, критичности; формирање свести о сопственом бићу, потребама и могућностима задовољавања тих потреба кроз креативни рад; *преузимање одговорности и учење на грешкама*; способност да се доприносе естетском и културном начину живљења у свом природном и друштвеном окружењу.

Будући да је стваралачки израз близак уметничком, који је глобалан, интуитиван и метафоричан, он има интегративну функцију у односу на дечје искуство. У процесу изражавања и стварања дете бира, уноси, прерађује и на нов начин уобличава разноврсне елементе свог искуства да би добило нову смисаону целину. Резултат овог процеса није само производ његове инвенције, стваралачког духа, истрајности и вештине, већ се у њему огледа и целокупна личност детета, начин на који доживљава свет око себе, његове тежње, мисли и осећања. Представљање сопственог односа према свету, према другим људима и према самом себи – што је основни мотив дечјег стваралачког изражавања – нужно садржи и извесну прераду, уопштавање ових односа, за шта је неопходно интуитивно разумевање онога што је најважније у њима из угла детета. Представљање је и један од најпогоднијих начина за релативно самостално стицање искуства које се врши свесно, добровољно и повезано с осмишљеним контекстом какав обезбеђује лична акција. То значи да је дете у стању да себи привлачи нова искуства, апстрахује и симболички прерађује, остајући истовремено животно и практично употребљиво. Ниједно чисто „академско” сазнање нема оваква својства.

Подстицање дечјег стваралаштва, поред својих развојних, има још једну функцију која се заснива на чињеници да се дете у производима стваралаштва открива јер најчешће није ограничено стидом и страхом, честим у другим облицима комуникације. Отуда су они сведочанства о врстама и квалитету дечјих емоција, интелектуалним процесима и стеченим искуствима, психофизичким способностима и развијености чулног опажања, вредносним ставовима (посебно естетском укусу), као и о моралним својствима, социјалној ангажованости и квалитету односа у које ступа у својој друштве-

ној средини. Преко њих је могуће пратити и промене, односно напредовање у сваком од наведених аспеката развоја и учења. Искусан наставник или васпитач преко продуката дечјег стваралачког изражавања може да сазна о деци и такве податке које она нису у стању да му вербално саопште, да открије њихове унутрашње конфликте и проблеме којих често ни сама нису свесна. Психолози, на пример, преко цртежа долазе до показатеља дечје интелигенције, клиничари према бојама и димензијама насликаних ликова тумаче однос детета према члановима породице и слично. Посматрање и праћење процеса стваралачког изражавања је најбољи начин за упознавање развоја детета и конкретизације законитости о феноменима развоја на раним узрастима. Тако се формирају и усавршавају искуства у непосредном раду с децом потребна сваком наставнику и васпитачу, без којих су знања стечена у кадровској школи заробљена у речима којима су пренета и нису примењива у пракси. Истовремено, она омогућавају да се на развој дечјег стваралаштва утиче не ометајући га и да се преко њега остварују најважнији циљеви васпитања и образовања (Kamenov, 2006: 252).

ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА УЏБЕНИКА ЛИКОВНЕ КУЛТУРЕ

Развој стваралаштва зависи од култивисања целокупне личности и равномерног развоја свих њених способности. Код детета се узајамно развијају различити видови изражавања у којима учествује више психофизичких функција: усмерена пажња, моторика, стваралачка машта, сликовно памћење, посматрање, мотивација (воља), емоције и мишљење, па је зато веома важно да наставник и васпитач познају све компоненте дечјег развоја и утицаја на његове и ликовне и опште способности. Развој детета је интегрални процес, па се ликовно васпитање не може свести само на естетске основе, већ постоји непосредан утицај и на дететов развој чула и физички развој, когнитивни развој и развој интелигенције, социо-емоционални развој, развој стваралачке комуникације, развој креативности и семиотички развој. У развоју наведених аспеката дечје личности, поред осталог, значајну функцију имају и дидактичка средства која се користе у настави, посебно уџбеник ликовне културе, његова концепција, структура и садржаји. Уџбеник представља примену и разраду концепције плана и програма који у интеракцији са учеником треба да пружа основне смернице у настави ликовне културе. У њему је одређен обим и ниво знања у оквиру садржаја предвиђених програмом.

Савремени стандарди данас омогућавају ауторима да избегну недостатке традиционалних уџбеника које карактерише доминантно-трансми-

сивна улога, односно искључиво улога преношења знања. Савремени уџбеник треба да има развојно-формативну улогу, односно да својом дидактичком апаратуром потпомаже изградњу знања онога ко учи из њега (Ivić i sar., 2008: 23). Став да уџбеник треба да буде усмерен на ученика претпоставља да конципирање садржаја уџбеника треба да тече из два правца – узимајући у обзир узрасне и индивидуалне особине и потребе деце, као и да омогући остваривање васпитно-образовних циљева и задатака програма ликовне културе. Овакав став потврђују и чињенице о значајном напретку и резултатима савремене методике ликовног васпитања и образовања, где се као пример може навести и дело Б. Карлавариса *Нова концепција ликовног васпитања* (1960), у односу на традиционални методички приступ у настави ликовне културе, који није толико значаја придавао уџбеницима као наставном средству.

У нашој актуелној васпитно-образовној пракси последњих година у значајној мери мења се однос према уџбеничкој литератури, па тако и према уџбеницима за наставу ликовне културе. Карактер савременог уџбеника који се данас користи свакако јесте усмереност ка ученику, али и програмским садржајима самог предмета. Садржај савременог уџбеника предмета ликовна култура у првом плану треба да истиче проблемски приступ, илустрован примерима продуката дечјег ликовног стваралаштва, визуелним садржајима савремене уметности, као и делима из уметничког наслеђа. Проблемски захтеви овог уџбеника треба да имају карактер наставног садржаја, а теме да буду у функцији реализације предвиђених задатака. Такође је потребно омогућити и естетски доживљај као фактор који утиче на креативни процес и има кључну улогу у савременој методичкој пракси. Пракса је да сваки уџбеник у свом комплету има и приручник за наставнике који даје методичка упутства за коришћење уџбеника. Осим усвајања предвиђених знања и вештина из области ликовног стваралаштва, уџбеник треба да се бави и неговањем дечјег ликовног изражавања и комуникације визуелним медијима, како би се унапредили сви облици перцепције као темељ развоја интелигенције, али и изграђивање ставова који су у функцији еманципације дечје личности. Опажање добија смисао тек када допринесе сазнавању, интелектуалном развоју и креативности као особини и ставу личности.

ШТЕТАН УТИЦАЈ БОЈАНКИ НА ДЕЧЈЕ ЛИКОВНО ИЗРАЖАВАЊЕ

Поред уџбеника ликовне културе, веома често се у наставној пракси користе и остале форме литературе у области ликовног стваралаштва (рад-

ни листови, бојанке и ликовни комплети „корак по корак”). Овакве публикације су доминантне на тржишту дечје литературе, а самим тим и доступне родитељима, наставницима, васпитачима, који се – у жељи да подрже дечје ликовно изражавање – најчешће определе да деци понуде и оваква дидактичка средства. Ипак, међу стручњацима постоји слагање да бојанке штете креативности и да су ограничавајуће за дечје ликовно стваралаштво. Садржај бојанки се углавном своди на контурне силуете људских или животињских ликова, а најчеће су то познати ликови из дечјих анимираних филмова, па се може посумњати да је то индустрија која маркетиншки подржава продају која је првенствено у интересу произвођача, без много бриге за стваран допринос дечјем стваралачком изражавању. У бојанкама се од детета очекује да унутар задатог оквира попуни бојом простор, при чему оно механички извршава задатак, без могућности дивергентног приступа проблему. Бојанке штеде дете од размишљања и маштања, нудећи му готове шаблоне, који касније утичу и на индивидуални израз детета, које покушава да копира „савршене цртеже” у бојанци. Наравно, ово може бити прилично фрустрирајуће за дете, које на млађем узрасту не може да задовољи такве естетске критеријуме, па често одустаје од цртања јер „не може тако добро да црта” као што је нацртано у бојанци. Нека деца и уживају у овој активности механичког бојења, јер не морају превише да размишљају, па бојанке постају прибежиште за несигурну децу. Ово чак иде даље и ван оквира ликовног изражавања, па касније као одрасли људи, у свакодневним активностима, показују несигурност и у сопствене ставове већ се везују за готове обрасце и шаблоне који се огледају у друштвено прихваћеним моделима понашања и мишљења. У неким истраживањима су анализирани цртежи деце која су константно користила бојанке и показало се да су у преко 60 процената случајева променила своје облике, покушавајући да копирају цртеже из бојанки, што је довело до регресије цртежа и губљења индивидуалног концепта, као и личне креативне експресије (Filipović, 2016).

Такође, у уџбеницима се веома често појављују стереотипне илустрације које се непрекидно понављају и тако ремете дететов концепт, при чему дете стиче потребу да прецртава ове често понављане облике и користи их као модел у својим цртежима. Један од разлога заступљености бојанки јесте и вежбање распознавања облика и упознавање математичких појмова, али су студије показале да вежбање прецртавања облика или бојења нису битно допринели њиховом каснијем распознавању (Johnson, 1963; према: Lowenfeld, 1975: 110). На интернету су веома честе веб-странице за децу у којима се нуде готови модели и шеме, као што је бојење и цртање „корак по корак” (погледати као пример сајт: http://www.unclefred.com).

Сличан проблем се јавља и код учења сликања „корак по корак”, које одрасли често користе за рад са децом. Рад у области ликовног ствара-

лаштва према прописаним упутствима штетнији је него да се дете не бави овом активношћу уопште. „Исто као што и песма може да се препише без разумевања, поруке, ритма или метафоре, сликање слике према упутствима је аутоматска процедура која слабо подстиче нечије креативне способности. Овакве збирке активности форсирају децу на имитативно понашање и инхибирају њихов сопствени креативни израз. Такође, ове активности не обезбеђују емоционални развој, зато што свака варијација коју дете направи може бити грешка. У њима се не промовишу вештине јер се оне развијају из дететовог индивидуалног ликовног израза. Уместо тога, они вежбају дете да прихвата концепт уметности одраслих, уметности коју дете није у стању да ствара, фрустрирајући тако дететов лични креативни нагон" (Lowenfeld, 1975: 108).

Примећује се да је у последњој деценији приступ концепцијама уџбеничке литературе у области ликовног васпитања и образовања прилично разнолик, али и да често одступа од фундаменталних васпитних циљева у овој области, што се огледа управо у заступљености садржаја и активности које се ослањају на концепте имитативног приступа, шаблонима и готовим упутствима које воде до „жељеног продукта". Када се говори о концепцији уџбеника ликовне културе, она треба да буде тако осмишљена да својим садржајима и активностима превасходно омогућава остваривање васпитних циљева и задатака у овој области. Садржај уџбеника треба да буде заснован на научно потврђеним теоријама, чињеницама и на методичкој пракси из области ликовне педагогије, као и на резултатима научних истраживања из области дечјег ликовог стваралаштва. Уџбеник ликовне културе за сваки разред основне и средње школе треба да буде усклађен са развојним могућностима, сазнајним способностима и предзнањима ученика. Нови кључни појмови у оквиру сваке лекције треба да су усклађени са узрастом ученика, и да обухватају различите ликовне проблеме који се односе на ликовне елементе, ликовне технике и материјале, као и на појмове везане за уметничке процесе и уметничке продукте. Такође, уџбеник треба да буде подстицајан и да подржава ученичка интересовања, да нуди посебне захтеве за ученике који су у тој области даровити, као и да им помаже да развијају самосталност у учењу и унапређују вештине коришћења литературе. У оквиру задатака у уџбенику треба да постоје захтеви за критичку рецепцију садржаја и решавање ликовних проблема. Такође, садржаји и активности треба да буду конципирани тако да указују на везе међу појмовима из различитих васпитно-образовних области и подржавају њихову интегралност, чиме се омогућава трансфер знања из једне области у другу, али и очувању интегралности дететове личности.

При конципирању уџбеника посебно треба водити рачуна да се успостави веза садржаја са његовом применом, како би се ученици подстакли

да оно што су научили користе и у креативном процесу, али и у животу. Преглед садржаја, систем наслова и поднаслова такође треба да буде организован по јасном принципу и обезбеђује прегледност и лако сналажење ученика, при чему је важно водити рачуна да уџбеник поседује логичку структуру и континуитет у излагању садржаја, где сваки део текста има своје место и функцију. Садржај у уџбенику треба да је тако изложен да се поштују основни методички захтеви наставе предмета ликовна култура. Примери који се наводе у уџбенику треба да су разноврсни, примерени узрасту и у функцији бољег представљања и разумевања садржаја. Налози у уџбенику треба да имају различите функције (увођење у нове садржаје, повезивање, примењивање, утврђивање, провера усвојених знања, вештина и ставова итд.), да буду диференцирани по сложености и усклађени са различитим нивоима знања, способностима и вештинама ученика. Такође, у уџбенику који предвиђа практичне активности у области ликовног стваралаштва треба водити рачуна да налози не захтевају од ученика активности које их на било који начин могу довести у опасност, или којима се може угрозити радна и животна средина.

Приручници за предмет ликовна култура намењени су учитељима, наставницима, као и свима онима који се баве неговањем дечјег ликовног стваралаштва. Приручник за ликовну културу, који обично прати одговарајући уџбеник, треба да садржи низ тумачења, препорука и идеја корисних у непосредном раду са ученицима. Да би исправно анализирао дечје ликовне радове и утицао на развој њихове креативности, наставник или васпитач треба да познају ликовне елементе и њихове односе, да у свој рад уносе мноштво тематских идеја и иновација, да знају какве су изражајне могућности и ограничења ликовних техника и материјала и њихова доступност деци, као и да владају поступцима за њихово ликовно образовање и васпитање. Приручник треба да буде заснован на идејама савремене ликовне педагогије и методике ликовног васпитања и образовања. То је, пре свега, став по коме је главни циљ стицања ликовне културе развој дечјег стваралаштва, и то не само ликовног, него стваралаштва уопште, као универзалног људског својства и услова свих људских способности. Такав став је дијаметрално супротан имитаторском приступу ликовном васпитању, али и постулатима либертинске педагогије у којој се сматра да је довољно препустити децу себи да би се она правилно развијала. Поменути став је утемељен на новом схватању улоге наставника и васпитача који својим поступцима подржава, подстиче и усмерава процес акултурације и по коме је најзначајнији задатак ликовног васпитања и образовања оспособљавање деце да разумеју, доживљавају и стварају лепо, да комуницирају средствима разних уметности и примају из њих поруке које ће их оплеменити. Трећи суштински постулат, од кога треба поћи у изради уџбеника и приручни-

ка за ликовну културу, јесте стављање тежишта на дечју активност и применљивост наученог. Такав приступ је утолико вреднији уколико обратимо пажњу на чињеницу да се деца често стављају у пасиван положај, који и пасивним и активним отпором према свету одраслих. Приручник треба да буде и практично применљив, конкретан у предвиђеним активностима и непосредно повезан са материјалом уџбеника који прати. Приручник за наставу ликовне културе такође треба да буде учитељу и наставнику ослонац у трагању за сопственим креативним решењима и поступцима којима ће унапређивати дечје ликовно стваралаштво. При конципирању уџбеника ликовне културе треба се ослањати на његов васпитни допринос и функцију, а полазећи од основних циљева ликовног васпитања и образовања, садржаји уџбеника ликовне културе треба да:

– омогуће деци стицање знања из области уметничког наслеђа и теорије уметности, као и њихову примену кроз самостално ликовно изражавање и стварање;

– омогуће деци да кроз самосталан стваралачки рад упознају својства различитих ликовних материјала и техника, као и начине њиховог коришћења;

– подстичу и развијају код деце, кроз различите ликовне задатке, визуелно опажање, визуелно мишљење, дивергентно-креативно мишљење, креативну продукцију, способност опажања, доживљавања и естетског процењивања у природи, уметности, народној традицији, свом ликовном раду и радовима других;

– одређеним садржајима кроз ликовне активности развијају партнерски однос између детета, наставника, учитеља или васпитача и родитеља;

– одабраним садржајима омогуће корелацију између различитих образовно-васпитних области, са посебним нагласком на повезаност говорног, музичког и ликовног стваралаштва;

– развијају код деце општу спретност, визуелну и моторну координацију, посебно ока и руке;

– развијају код деце способност ликовног изражавања својих идеја и тема, представљања свог односа према свету, према другим људима и према самом себи, уз извесну прераду и уопштавање ових односа;

– развијају код деце чулну осетљивост, радозналост, истраживачко и проблем-проналазачко мишљење, које подразумева способност субјективног прерађивања чулних утисака, односно њихово преламање кроз призму јединствене и непоновљиве личности детета;

– развијају код деце више продуктивних него репродуктивних способности, склоност ка трагању за одговорима више него ка њиховом усвајању у готовом облику, спремност за иновације пре него прилагођавање постојећем;

– развијају код деце стваралаштво као особину и став личности која је конструктивна, продуктивна и осетљива на људе и ствари око себе, способна да машта, планира, доноси одлуке, истрајава у ономе што је започела и спремна да преузима одговорност за своје поступке;

– задовољавају потребе деце за откривањем особина и својстава ствари и разноврсних материјала, подстичући, развијајући и негујући њихове истраживачке тежње и покушаје у вези са посматрањем, упоређивањем и анализом предмета и појава, довршавањем непотпуних целина на разне начине и успостављањем оригиналних визуелних асоцијација;

– уводе децу у систематско посматрање изгледа различитих предмета и појава, посебно обраћајући пажњу на линију, облик, боју, текстуру, светлину и просторне односе у видном пољу, подстичући их истовремено на прелазак са перцепције на презентацију, захваљујући ликовном представљању и вербалној дескрипцији;

– доприносе неговању и развијању визуелне и ликовне културе код деце, оспособљавајући их за нова, разноврсна и необична просторна трагања, дводимензионално и тродимензионално представљање њима блиских тема и погодних мотива;

– код деце сваким поступком развијају ставове, флексибилну структуру мишљења и понашања, преносе им сазнања, истовремено их еманципујући од њих самих (као и од сопственог ауторитета), да их не схвате као коначна, као догму, већ као изазов и подстицај за њихову критичку проверу и покушај да дођу до сопствених ставова, да оду даље, да створе нешто другачије од свега постојећег;

– оспособљавају децу да постану успешни ученици који уживају у учењу, напредују и постижу циљеве, стабилне личности које су способне да живе сигурно, здраво и испуњеним животом као одговорни грађани који дају позитиван допринос друштву.

ЗАКЉУЧАК

У свим облицима стваралачког изражавања, посебно у игри, деца стварају своје прве симболе помоћу којих представљају стварност, што је значајна етапа у развоју њиховог мишљења. Поред тога што захваљујући њима стичу многа искуства, стваралачке активности деце унапређују низ интелектуалних способности, као што су радозналост, отвореност за нове доживљаје и сазнања, спремност за испитивање своје околине, експериментисање без страха од грешака и слично. Изражавајући се преко различитих облика стваралаштва, дете компензује ограниченост својих могућности саопштавања вербалним путем. Истовремено, начин на који оно пред-

ставља своје утиске, своје мисли и осећања, увек се у већој или мањој мери разликује од онога што је запазило својим чулима, што значи да су чулни утисци до одређене мере прерађени, преломљени кроз призму јединствене и непоновљиве личности сваког детета. Отуда се продукти дечјег изражавања међусобно толико разликују, као што се са узрастом мења и начин израза код сваког детета посебно.

Поред тога што у продуктима свог изражавања дете чини јаснијим и одређује сопствене односе према околини и самоме себи, оно прерађује, уобличава и организује своја искуства која не може да стекне на други начин, нарочито не преко речи које му саопштавају одрасли. Због тога се према процесу дечјег стваралачког изражавања треба односити, пре свега, као према незамењивом начину разумевања себе и околне стварности, хуманизације дечје личности, изграђивања емпатије и разумевања за друге, развоја конструктивних способности и еманципације насупрот отуђењу, а не као према уметничкој делатности са уско постављеним естетским циљевима и задацима.

Захваљујући стваралаштву, деца имају прилике да боље упознају своје могућности и да створе позитивну слику о себи. Међутим, развој позитивне слике о себи не може се замислити без слободе у изражавању и стварању. Дете се исказује, упознаје себе и доказује своје могућности, потврђује се као личност, а све то захваљујући првенствено овим процесима. Различите врсте изражавања су најчешће једини оквир у коме је деци све дозвољено, у коме могу да буду изједначена са старијима и да потврђују своје јединствене способности. Ово је утолико важније и пресудније уколико су деца млађа. Подстицање стваралачког изражавања има, између осталог, и задатак да припреми децу за промене које их очекују у будућности и оспособи их за преузимање активних улога у овим променама. Од тога какав ће се код детета став изградити према сопственом учешћу у стварању материјалних и духовних добара и у проналажењу сопствених начина израза и уношењу новина у стварност која га окружује, зависи и какав ће бити његов став према животу и свету уопште. Оно може да прихвати улогу извршиоца и потрошача који се мири са постојећим и потчињава ауторитетима, или да заузме активан однос према уобличавању сопствене егзистенције и да тежи променама које ће га учинити бољим, хуманијим и усмереним ка вишим циљевима. Људски живот може бити испуњен смислом само у оној мери у којој је испуњен стваралачким напорима. Отуда је потребно деци омогућити, понудити им и подстаћи код њих такве активности које ће погодовати развоју свих особина креативне личности да би се развијале више продуктивне него репродуктивне способности, да би она више трагала за одговорима него их усвајала у готовом виду и да би била активнија у трагању за новинама него у прилагођавању постојећем

стању. Поменуте способности, које у развијеном виду срећемо код уметника и научника, имају корене у најранијем детињству, у првим покушајима детета да гради властито искуство о свету око себе, да направи нешто и употреби га на начин који није видело од других, да искушава особине ствари уношењем промена у њих и сагледавањем последица својих покушаја. Свако дете је стваралац и задатак одраслог је да га прихвати као таквог и обезбеди му, колико је могуће, несметано испољавање ове људске способности, као и њен пуновредан развој, што је и најважнији услов целовитог развитка његове личности.

Ослањајући се на претходно наведено, издваја се једна од најважнијих функција уџбеника ликовне кутуре, а то је да својом концепцијом, структуром, садржајима и стваралачким активностима помогне личности у развоју да однегује сопствени естетски сензибилитет, стиче богата и разноврсна чулна искуства, оплемењује своје емоције и изгради трајну потребу за стваралачким и конструктивним деловањем у сопственој друштвеној и природној средини. Ова функција се не сме сводити на припремање деце за касније бављење уметношћу, већ је најважније да се њоме унапређује општи дечји развој на начин на који се то не може постићи другим типовима активности. Развијањем стваралаштва доприноси се формирању дечје личности у целини, која ће се током живота руководити хуманим вредностима и тежњама, код које ће бити уравнотежена интелектуална, емоционална и социјална својства и однеговане аутентичне потребе.

Литература

Ivić, I.; Pešikan, A.; Antić, S. (2008). *Vodič za dobar udžbenik.* Novi Sad: Platoneum.

Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Karlavaris, B. (1960). *Nova koncepcija likovnog vaspitanja.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Narodne Republike Srbije.

Karlavaris, B. (1979). *Likovno vaspitanje.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Koks, M. (2000). *Dečji crteži.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1975). *Creative and mental growth.* New York: Macmillan Publishing Co.

Mitrović, D. (1982). *Savremeni problemi estetskog vaspitanja.* Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Pijaže, Ž. (1957). *Učenje i razvoj.* Beograd: Predškolsko dete.

Read, H. (1963). *Education through art.* London: Faber and Faber.

Filipović, S. (2011). *Metodika likovnog vaspitanja i obrazovanja.* Beograd: Univerzitet umetnosti i Izdavačka kuća Klett.

Filipović, S. (2016). Dečje likovno stvaralaštvo: stavovi vaspitača prema negovanju i podsticanju kreativnosti. *Umetnost i teorija*, 2(2), 40–53.

Filipović, S.; E. Kamenov (2009). *Mudrost čula treći deo – dečje likovno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.

Sanja B. Filipović
University of Arts in Belgrade, Faculty of Fine Arts

EDUCATIONAL ROLE OF ART EDUCATION TEXTBOOKS

Summary

Children's artistic expression can be monitored, supported and encouraged through systematic educational effort in this field. The thing more important than presenting the external form or drawings is the creative process itself. We cannot influence children's behavior, opinions and creativity through patterns, rigid instruction and formal art education, which is a common occurrence with unstructured textbooks and handbooks of fine arts, instead, changes in the final product should be the result of changes in the child's way of thinking, perception, experience and feelings.

Keywords: *education and upbringing*, *art*, *child*, *textbook*.

Sanja Filipović
Universität der Kunst Belgrad, Fakultät für bildende Kunst

ERZIEHERISCHE FUNKTION DES LEHRWERKS FÜR BILDENDE KUNST

Zusammenfassung

Den künstlerichen Ausdruck der Kinder kann man durch systematische Aufkärungsarbeit in diesem Bereich überwachen, unterstützen und fördern. Das Anzeigen der äußeren Formen und Zeichnungen ist weniger wichtig als der Gesamtprozess des Schaffens. Einfluss auf das Verhalten eines Kindes, sein Denken und sein Schaffen kann man nicht mit starren Mustern, Anweisungen und formellem Unterricht der Kunst machen, was ein oftes Beispiel in schlimm strukturierten Lehrwerken für bildende Kunst ist. Die Änderungen in der Arbeit eines Kindes sollen als Ergebnis der Änderungen im Denken, Wahrnehmen, in der Erfahrung und Gefühlswelt des Kindes kommen.

Schlüsselwörter: *Erziehung und Ausbildung*, *Kunst*, *Kind*, *Lehrwerk*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 371.333
Стручни чланак • 143–152
Примљен: 26.1.2017.
Прихваћен: 14.3.2017.

Дубравка А. Томић
Основна школа „Лаза Костић”, Београд

МУЛТИМЕДИЈАЛНИ УГЛЕДНИ ЧАСОВИ МУЗИЧКО-СЦЕНСКОГ ОБЛИКА

Резиме: У овом раду желели смо да прикажемо заједничке елементе сценарија и режије музичко-сценских облика са васпитно-образовним циљем и сценарија дневне припреме за час, као и методског поступка за угледни час у настави. Дати су практични примери из рада наставника основних школа, и примери из педагошке и драмске литературе. Акценат је на музичко-сценским облицима јер су елементи ритма и музике, као и примена мултимедијалних средстава у настави, као део свакодневице, недовољно образложени и научно поткрепљени у савременој литератури. На основу историјских анализа настанка школске приредбе и образовних сценских приказа, закључујемо да су они заправо степеница ка савременој методици. Тројство образовног – музичког – сценског у савременој настави треба да буде обавезујући стандард.

Кључне речи: *музичко-сценски*, *васпитно-образовно*, *милтимедијално*, *наставна јединица*, *наставни предмети*.

УВОД

Посматрано из образовног угла, ритуални плесови племена, прикази лова на зидовима пећина, представљају заправо начин учења. Ако је икако могуће бити језички слободан, имитацију плеса – ритуал лова дивљачи можемо назвати „предавањем” о томе како се прилази животињи, како се користи оружје и сл. Друга слобода би била усмерена ка цртежима који остају будућим генерацијама да виде и науче како се то живело, ловило, у шта се веровало, и могла би се назвати „књигом”. И тада, као и сада, човек се користио ритмом, песмом, плесом – сценским покретом, како би на што веродостојнији начин приказао свој начин живота и размишљања, научио посматраче и учеснике извесним социјалним нормама.

У средњем веку, глумци забављачи увесељавали су и властелу на дворовима, и народ у градским срединама. „У време када је српском државом владао Ђурађ Бранковић (1427–1456) има података да су у градским насељима више година били стално насељени глумци забављачи" (Марјановић, 2005).

Како је Црква била васпитни и образовни центар, природно је да се на територији данашње Србије све до 1726, када је основана Славенско-латинска школа у Сремским Карловцима, није било српских школа. Насупрот томе, у Аустријској царевини, католичко црквено-школско позориште и језуитска школска драма имали су већ дугу традицију, остварујући циљеве католичке васпитно-образовне концепције и придобијајући доста младежи. Уз библијске приче које су приказиване на отвореном (касније у дворанама), „позориште је имало пропагандно-дидактичко обележје и користило је разноврсна позоришна средства, поред осталог музику, балет, веома богату декорацију и визуелне и звучне сценске ефекте" (Марјановић, 2005: 146). Ово позориште се, зарад сопствених циљева, вешто користило опчињеношћу публике лепим призорима све до 1773. године и распуштања језуитског реда. Међутим, 1814. године, када је тај ред обновљен, и позориште је наставило да ради.

Међу Србима, прве школе водили су браћа Суворов. Нешто касније, на Видовдан 1734. године, изведена је „Траедокомедија" Емануила Козачинског.[1] Тај дан се узима као почетак новијег позоришта у Срба.

Црквено-школско позориште увек је имало задатак да образује, али нису избегавани ни допадљиви и разумљиви садржаји, како би се остварила што боља комуникација са публиком. Управо из ових разлога, приредбе су се одвојиле од школског позоришта као засебна целина, па данас постоје школске драмске представе и школске ревијалне приредбе.

Школске приредбе ревијалног карактера састављене су од засебних нумера које су имале задатак да прикажу резултате постигнуте у различитим областима. Оне су представљале својеврсни колаж успеха у учењу, а међу првим темама био је Свети Сава. Он се у школама славио од 1841. до 1945, а затим поново од деведесетих година прошлог века. Ипак, мора се истаћи да са златним добом школске приредбе може сматрати период од завршетка Другог светског рата. У то време се доносе писани примери стандарда, задатака, циљева школске приредбе и савременог огледног/угледног часа.

Овакав начин „образовања" сусрећемо у старим цивилизацијама, али и у савременим медијским токовима. Разлика је једино у томе што су се

[1] Прва траедокомедија – трагедија о смрти цара Уроша (Ђоровић, 2005)

техничка средства, инструменти, људски глас, поступно развијали и усавршавали тако да ми данас у процесу учења имамо мултимедијалне садржаје који су неопходни у савременом друштву.

Потреба за развојем начина учења лежи у промени посматрача – групе којој је одређена врста едукације намењена. За разлику од праисторијског човека, коме су потребе углавном биле сведене на преживљавање и задовољавање физиолошких потреба, савремени човек је изложен огромном броју утицаја, надражаја и потреба.

Посебно се мора нагласити колико је данашње дете окупирано мултимедијалним садржајима (игрице, тродимензионални спектакли, телевизијски и аудио садржаји). Колико је добра у техничко-технолошком смислу, оваква ситуација поставља велике захтеве пред оне који се баве едукацијом. Наставник у савременом школском систему мора бити свестан свих ових надражаја који утичу на дете, мора занемарити традиционалне технике учења, али и не ослањати се само на техничка достигнућа, него их користити у циљу успешнијег приступа ученику.

ДРАМСКО-РЕДИТЕЉСКИ ПОСТУПАК – СЦЕНАРИО ЧАСА

Запослени у школи – наставник, васпитач, стручни сарадник – сваке године учествују или присуствују разним облицима стручног усавршавања. Они су дужни да одрже угледни час, присуствују активностима и учествују у њиховој анализи, информишу остале колеге о стручном усавршавању.[2] Одржавање угледног часа је хоризонтално усавршавање у установи. Угледне часове држе пре свега наставници, како би се методика извођења наставе демонстрирала као известан модел или узор. Огледне часове реализују најискуснији наставници, а циљ им је да прикажу организацију рада на часу применом различитих метода и наставних средстава.

Основни циљ угледног часа јесте да допре до гледаоца тј. ученика и да он напусти учионицу са великим процентом усвојеног знања из области којом се бави наставна јединица тог часа. Теоретичари позоришта кажу да је „позоришна представа сценско збивање које делује на публику” (Клајн, 1995: 270). За Клајна, позоришна представа мора имати три фактора: сценско збивање, деловање и публику.[3] Насупрот позоришту, ова три фактора

[2] Члан 26 Правилника о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, 85/2013)

[3] „комад са својом акцијом (збивање), извођачи са ефекцијом (деловање) и гледаоци са реакцијом (публика) (Клајн, 1995: 270)

препознајемо и у угледном часу: наставна јединица која има своје догађање, извођач[4] или извођачи[5] који делују на сцени и, на крају, публика – ученици присутни на предавању. Креативан угледни час јесте заправо драматизована наставна јединица у којој наставник или наставник и ученици оживљавају ликове и епохе на основу сценарија који је наставник детаљно обрадио или представља корелацију неколико предмета.

Приступајући раду на припремама за огледни час, наставник – као и редитељ – мора имати сценарио. У позоришној пракси, редитељ је врло ретко и сценариста представе коју режира, али у просветном раду наставник је сценариста и редитељ сваког свог часа. Оно што је карактеристично за рад наставника на сценарију часа јесте да се базира на задатој наставној јединици, што може да ограничава. Међутим, искусном педагогу то не би требало да представља велику потешкоћу, тако да се у пракси сусрећемо са одличним, инвентивним оживљавањима ликова из прошлости.

Колико креативна могу бити тематски условљена „предавања", најбоље можемо видети на примеру свечане академије у свакој школи поводом прославе школске славе (Свети Сава). Наставници сваке године говоре о животу и раду Светог Саве и успевају да буду макар у идеји представе другачији. Како и драмска представа нешто „казује" својом идејом, на овом примеру налазимо још једну подударност у стварању драмске представе и школског угледног часа.

Као и у позоришту, где се првобитни текст анализира, прилагођава и скраћује за сценско извођење, и у току рада на анализи лекције за школски угледни час сусрећемо се са много више података него што је могуће пренети ученицима у току часа. За реализацију угледног часа неопходно је бавити се скраћивањем како би се, попут драмске представе, постигли ритам и садржајност, али и како би се испоштовало време од 45 минута. За разлику од драмске представе, која редитељу оставља слободу у смислу трајања, како би била испоштована његова уметничка креација, школски угледни час је временски ограничен на трајање једног часа.

Следећа сличност у анализи јесте дељење. „Драмско дело, како литерарно тако и сценско, јесте „целина састављена из делова и, по правилу, подељена на делове" (Клајн, 1995: 91). Мада у новије време редитељи одустају од обележавања појава при сваком уласку и изласку лица, на часу наставници морају те делове назначити како би једну целину или податак и аудио или визуелно потврдили.

[4] Наставник – што представља једно од најслабијих решења.
[5] Ученици или наставник и ученици

Извесна ограничења васпитним и образовним циљевима, са којима се сусреће наставник, иду испред уметничких слобода. Наставници, као и родитељи, у свом раду морају имати критеријуме и стандарде на основу којих ће поделити сценарио за час, односно држати се већ познатих делова у методици наставе.

Троделност часа у настави је готово истоветна са троделном песмом (када говоримо о раду композитора), али је паралела између основа драматургије и сценарија за час још интересантнија. У почетку представе се упознајемо са ликовима, са простором и временом у којем се радња догађа. У току уводног дела часа уводимо ученике у тему којом ћемо се бавити. И једни и други у уводном делу представе/часа користе се претходно стеченим знањима како би публика/ученици створили што потпуније слике, а користећи се емотивним ставовима посматрача доводе до главне теме/заплета.

Последњи део доводи до расплета, који обично у глави публике ствара одређену слику и став према проблематици којом се бави представа. На часу, последњи део углавном је усмерен на обнављање и проверу стеченог знања, што делује као стереотипно решење. Међутим, у угледним часовима ни овај део није класично постављен, него имамо јасно изречен став ученика према обрађеној теми, где опет препознајемо елементе драме у образовању.

У стварању представе, важан сегмент рада редитеља јесте подела улога и рад са глумцима. Наставник у савременој настави на сваком свом часу јесте глумац на сцени. Он покретом, мимиком, дикцијом и аудио-визуелним средствима ствара своју представу.

Све присутнији су и угледни часови у којима ученици преузимају улоге и својом глумом дочаравају ликове из прошлости. Гледано из угла педагошке психологије, овакав начин оживљавања ликова у свести детета ствара много јаче слике.

Захваљујући напретку технологије, савремени угледни час садржи и елементе мултимедијалности, у зависности од опремљености школе и афинитета наставника. Као и у основама редитељског поступка, наставници се користе музиком, звучним ефектима, видео-записима. Тродимензионална сценографија све више уступа место пројекторима и носачима звука.

Примена мултимедија је у данашње време обавеза јер су деца навикла да примају надражаје из више праваца. Дете очекује методе учења које ће заокупити сва његова чула, као што то чине игрице. Битка за образовање бити добијена ако се задовољства које пружа играње игрица пренесу и на стварни свет и усмере у корист образовања и васпитања детета.

ПРИМЕР УГЛЕДНОГ ЧАСА МУЗИЧКО-СЦЕНСКОГ ОБЛИКА

Добра страна угледног часа лежи у томе што креативна решења и методски поступци у процесу учења почињу све више да личе на добро познате позоришне представе. Корелацијом наставних предмета, тј. стручним знањима из разних области, долазимо до форме образовног позоришта. Наведимо пример Основне школе „Јован Дучић" из Новог Београда, где су сарађивали наставници хемије, српског језика, енглеског језика и историје. Наставна јединица којом су се бавили различити наставни предмети заснована је на књижевном делу, епохи и отровима, а све је обједињено називом „Ромео и Јулија – интригантни Шекспир опчињен отровима"[6] (VIII разред, 2013/2014).

Теме су:

Хемија – Хемијски састав и начин добијања отрова;

Српски језик – Драма „Ромео и Јулија";

Енглески језик – Драматизација „Ромеа и Јулије" на енглеском језику;

Историја – Појава алхемије у историјским оквирима.

Драмска активност ученика који су реализовали овај час представљала је аутентично проживљено искуство, не само за учеснике, него и за посматраче. Осим образовног елемента, ова драма оставила је дубок траг у свести ученика посматрача, који су дуго после тога коментарисали поступак Ромеа и Јулије, али и деловање хемијских супстанци на људско здравље. Било је и оних који су запањено и с неверицом прихватили историјске чињенице о постојању хемије као науке, због тога што су у њиховој свести отрови припадали времену тешке индустрије, као и хемијски састојци и знања о њима.

Много боље резултате можемо приметити код деце глумаца, који својим активностима на сцени развијају говорне и изражајне активности, моторичке способности, машту, одговорност. У причи о Ромеу и Јулији издвојила се способност да развију осећаје и друштвену свест. Ова прича помогла им је да побољшају самокритичност, не само према ономе што су

[6] Аутори овог угледног часа су: проф. хемије Јелена Муцић, проф. српског језика Татјана Хаџић, проф. историје Весна Костић, наст. енглеског језика Бојана Тешановић. Више података и видео-снимак можете погледати на сајту Креативне школе. Радови који по процени Конкурсне комисије представљају добре примере образовно-васпитне праксе постављени су у Базу знања http://www.kreativnaskola.rs/BazaZnanja/BazaZnanjaZaOsnovneSkole.aspx

уметничким изражајем показали на сцени, већ и према сопственим поступцима као одразу адолесцентског доба.

Овакав начин учења у Великој Британији је почео да се развија четрдесетих година XX века[7], а драма у образовању представља процес учења кроз драму и представу. Драма у образовању не ограничава се само на драмске секције школа, она представља читав спектар активности радника у образовању, оних који се образују, али и шире заједнице, посматрача – публике.

Носиоци „главних улога" у образовању јесу наставници. Они израдом сценарија за час обраде неке наставне јединице заправо постају и редитељи „представе" у трајању од 45 минута. Представа мора бити брза, занимљива и аутентична, како би гледаоце навела да се активирају и припомогну у реализацији. Мада час у школи наизглед не представља театарску форму, приликом његове реализације потребно је познавати низ театарских техника примерених раду са децом. Чак и редитељи који раде представе за децу и са децом морају познавати наставничке методе рада, јер само таквим приступом могу оспособити младе да доживе, разумеју и донесу одређене драмске ситуације. „На овај начин предавачи/водитељи у Драми у образовању развијају специфичне образовне циљеве: на пример, вишестрано учење теме из предметне наставе, као и истраживање савремених социјалних питања" (Мијатовић,1999: 5).

ЕЛЕМЕНТИ КОМАДА С ПЕВАЊЕМ У УГЛЕДНОМ ЧАСУ

Радећи на реализацији и анализи угледних часова, дошло се до хипотезе која говори о елементима комада с певањем и његовој примени у настави. Овакву тврдњу можемо објаснити на примеру угледног часа[8] тј.

[7] Позориште у образовању и васпитању (*Theatre in Education*) назразвијеније је у Великој Британији, када говоримо о стратегијама и техникама рада. Све ово се догодило захваљујући реформама школства у Великој Британији и САД, а уведено је захваљујући Закону о образовању (1944), када је оно постало бесплатно. „Овој реформи претходиле су године борбе да се драма уврсти у школски курикулум, као самосталан предмет и као педагошка техника у другим предметима, која репрезентује модел интерактивног учења центрираног на дете" (Милосављевић, 2009: 129).

[8] Угледни час је обавезан за све наставнике једном годишње. На овом часу наставници приказују најновије методе учења и примене мултимедијалних садржаја. Угледни час се углавном реализује у корелацији више наставника (наставних предмета). Угледном часу присуствују колеге, родитељи и управа

представе за родитеље под називом „Путовање у прошлост”[9] ученика ОШ „Јован Дучић” из Новог Београда. „Путовање у прошлост” почиње традиционалном народном музиком Србије у савременом аранжману, која дочарава сеоску средину. Гледалац се затим лако из градске вреве „пребацује” у амбијент око куће Вука Караџића и период када се он родио. Помажу и костими у којима су Вуков отац, мајка и комшије, али и обичаји да се пуца и попије ракија када се дете роди (посебно мушко).

Драматизација комада с певањем препознаје се и у томе што се у току приче умећу музичке нумере, тј. народне песме које је Вук Караџић записао: „Мајка Јову у ружи родила”, „Наджњева се момак и девојка”. Осим певаних нумера, које су – као у комаду с певањем – уведене у представу везним реченицама, постоје фолклорне и плесне нумере, као и групно певање. У делу који говори о Хајдук Вељку, и у којем се народ весели устанку који је подигао, појављује се фолклорна нумера уз композицију „Хајдук Вељково коло”, док је део који говори о Вуковом боравку у Бечу подржан плесном нумером – валцером „Бечка крв”. Такође, постоји и финале у којем сви учествују, певају и играју. Избор је песма Бранка Радичевића посвећена Мини Караџић „Певам дању, певам ноћу” у извођењу Здравка Чолића.

Избор поменутих представа заснован је на ауторском раду и учешћу у реализацији. За стварање оваквих представа, које негују народну музику, народне обичаје и костиме, предуслов је било теоретско знање, а оне су и даље омиљене у публици. Финансијска неисплативост онемогућава им да се нађу на великим сценама у Србији. Живот оваквих представа је кратког даха, јер је ауторска екипа аматерска и без подршке професионалног менаџмента. Сигурно је да овај облик комада с певањем живи не само у школским приредбама него и у редовној настави, и да помера границе досадашњих метода учења и усавршавања запослених у просвети.

Литература

Andreis; J.; Cvetko, D.; Đurić Klajn, S. (1962). *Historijski razvoj muzičke kulture u Jugoslaviji*. Zagreb: Školska knjiga.

школе ради информисаности и примене новина у настави.

[9] Ова представа настаје као угледни час ученика четвртог разреда учитељице Ранке Јанићковић, наставља да живи као приредба за родитеље, да би на крају завршила на сцени Белог двора као представа за децу без родитељског старања. О овој представи се говори и у делу рада о школској приредби.

Беловић, М. (1994). *Уметност позоришне режије.* Београд: Универзитет уметности, ЗУОВ.

Блаха, И. (2008). *Драматургија звука у аудио-визуелном делу.* Београд: Дом културе „Студентски град".

Дамјановић, Р.; Гачевић, Р. (2004). *Учење у савременој школи.* Београд: Итака.

Драмски поступци у настави (2014). Посећено 11. децембра 2014. на сајту: http://www.bnp.ba/dols/doc/DRAMSKI_POSTUPCI_U_NASTAVI.pdf

Ђорђевић, Ж. (2014). *Драма у образовању – потребе наставника за образовањем и оснаживањем за примену драме у образовно-васпитном раду у нашим школама*. Београд: БАЗАРТ.

Клајн, Х. (1995). *Основни проблеми режије.* Београд: Универзитет уметности у Београду.

Kovačević, K. (1971). *Muzička enciklopedija* 1. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.

Крстић, Д. (1994). *Учење и развој.* Београд: Савремена администрација.

Кун, М. (1984). *Телевизија у мултимедијском систему образовања.* Београд: Савез учитељских друштава СР Србије.

Марјановић, П. (1987). *Комедије и народни комади XIX века.* Београд: Нолит.

Марјановић, П. (2005). *Мала историја српског позоришта XIII–XXI.* Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.

Перичић, В. (1987). *Инструментални и вокално-инструментални контрапункт*. Београд: Универзитет уметности.

Redington, C. A. (1979). *Theatre in education: an historical an analytical study.* Retrived January 4, 2015 from http://theses.gla.ac.uk/2535/

Стевановић, Б. (1958). *Педагошка психологија*, Београд: Завод за унапређивање образовања и цаспитања.

The effectiveness of minor the theatre programe (Theatre in education). Retrived August 27, 2014 from ttps://www.heacademy.ac.uk/.../making-theatre

Телебаковић, Б. (2015). *Питање морала* Посећено 28. јуна 2015. на сајту: www.fpn.bg.ac.rs/.../4-Prof.-dr-Boško-Telebaković-Pi

Шибалић, В. (2013). *Нове могућности медијума, старе навике аудиторијума*. Посећено 13. новембра 2013. на сајту: www.komunikacija.org.rs/.../8-9/.../download_ser_cyr

Dubravka A. Tomić
Primary School "Laza Kostić", Belgrade

MULTIMEDIA DEMONSTRATION CLASSES OF MUSICAL AND SCENIC FORMS

Summary

The aim of this paper is to present common elements in the scenario and direction of musical and scenic forms with educational goals, as well as scenarios of daily preparations for class and methodological procedure for demonstration classes in teaching. The paper is based on practical examples – practical work of primary school teachers, pedagogical and drama literature. The emphasis is on musical and scenic forms, because the element of rhythm and music, and the application of multimedia resources in everyday teaching are insufficiently explained and scientifically validated in modern literature. Based on historical analysis of the origins of school play and educational theater, we can conclude that they are a step toward modern methodology. The trio of the educational-scenic-musical represents a mandatory and binding standard in contemporary teaching.

Keywords: *musical-scenic*, *educational*, *multimedia*, *teaching unit*, *teaching subjects*.

Dubravka A. Tomić
Grundschule „Laza Kostić" Belgrad

MULTIMEDIALE ANSICHTSSTUNDEN DER MUSIK-BÜHNE FORM

Zusammenfassung

Dieser Artikel hat das Ziel, gemeinsame Elemente des Szenarios und der Regie der Musik-Bühne Form mit dem Erziehungs- und Ausbildungsziel zu zeigen. Wichtig sind auch die Vorbereitung für eine solche Stunde und das methodische Verfahren bei einer Ansichtsstunde im Unterricht. Die Autorin zeigt praktische Beispiele – praktische Arbeit der Lehrer in den Grundschulen, pädagogische und dramatische Literatur. Der Schwerpunkt liegt auf den Musik-Bühne Formen, weil das Element des Rhythmus und der Musik, sowie die Nutzung von Multimedia-Ressourcen als Bestandteil des alltäglichen Lebens nicht ausreichend begründet sind, und wissenschaftlich in der aktuellen Literatur unterstützt sind. Wenn wir die historischen Analysen der Entstehung von Schulveranstaltungen und Musik-Bühne Formen ansehen, beschließen wir, dass sie eigentlich ein Schritt in Richtung moderner Unterrichtsmethoden sind. Ausbildung, Musik und Bühne sind im modernen Unterricht ein erforderlicher und verbindlicher Standard.

Schlüsselwörter: *Musik-Bühne*, *Erziehung*, *Ausbildung*, *multimedial*, *Unterrichtseinheit*, *Schulfächer*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 316.644-057.874:796(497.11)
Оригинални научни рад • 153–166
Примљен: 26.2.2017.
Прихваћен: 26.3.2017.

Natalija M. Ostojić
Osnovna škola „Servo Mihalj”, Zrenjanin

STAVOVI UČENIKA PREMA SPORTU I SPORTSKO-REKREATIVNOM TURIZMU

Rezime: U radu su saopšteni rezultati empirijskog istraživanja o stavu učenika sportista i nesportista prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu, kao i o razlikama između starije i mlađe dece u te dve zavisne varijable. Dobijeni rezultati su pokazali da između sportista i nesportista postoji statistički značajna razlika u stavu prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu, ali da između starije i mlađe dece u tim zavisnim varijablama nema statistički značajne razlike. Sportisti imaju pozitivniji stav o sportu i sportsko-rekreativnom turizmu. Po istraživanju, najveći broj ispitanika voli da putuje u slobodnom vremenu, ali od ekonomskog statusa roditelja zavisi koliko često to i čine. Dečaci su aktivniji od devojčica, više su uključeni u organizovani sport i vole intenzivnije aktivnosti i češća sportska putovanja, dok devojčice prednost daju neformalnim ili rekreativnim vidovima aktivnosti. Ispitanici koji se ne bave sportom najviše vole aktivnosti kojima je cilj zabava i relaksacija, kao i druženje sa vršnjacima.

Ključne reči: *deca*, *sport*, *rodne razlike*, *stav*, *sportsko-rekreativni turizam*.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Svaka ozbiljna sportska aktivnost u ranom detinjstvu iziskuje odricanja i kompletnu promenu stila i načina života u odnosu na vršnjake. Obuka i priprema postaju važan deo svakodnevice, ako mladi sportisti postignu svoje ciljeve i počnu aktivnije i ozbiljnije da se posvećuju tom sportu. Iako najveći procenat naše dece izjavljuje da su se samostalno odlučili za bavljenje sportom ili na direktno insistiranje svojih roditelja, ipak to znači da je njihova odluka o uključivanju u sport sazrela i donesena pod generalnim uticajem porodice i roditelja koji imaju pozitivan stav prema sportu (Bačanac et al., 2009; Bajraktarević, 2012). Uticaj

adekvatne fizičke aktivnosti je veoma važan na pravilan rast i razvoj deteta. Neposredni efekti fizičkog vežbanja na zdravlje su: poboljšanje cirkulacije, ubrzavanje razmene materija u organizmu (poboljšanje metabolizma), efikasnija eliminacija nepotrebnih supstanci iz organizma. Ipak, značajniji su dugoročni pozitivni efekti akivnosti, koji se pre svega ogledaju u pravilnijem razvoju kostiju i mišića, jačanju odbrambene sposobnosti organizma, ali i u formiranju i sazrevanju detetove ličnosti (Ostojić et al., 2014). Pored brojnih pozitivnih strana sporta za razvoj organizma, postoji značajan uticaj na socijalizaciju deteta i njegov normalan mentalni razvoj. Većina sportova, a naročito kolektivni sportovi, traže sportsku inteligenciju koja pozitivno utiče na razvoj opšte kreativnosti deteta (Smoll, 1988). Kako se treninzi sprovode po ustaljenom redu, kod deteta se razvijaju osećaj odgovornosti i disciplina. Ne samo da rezultati istraživanja pokazuju da se aktivni sportisti razlikuju od populacije nesportista po nizu osobina ličnosti (emocionalna stabilnost, samopouzdanje, istrajnost, odgovornost, potreba za dominacijom, itd.) već rezultati sugerišu i da bavljenje umerenim fizičkim aktivnostima popravlja emocionalno funkcionisanje, unapređuje samopoštovanje i fizički self-koncept i povećava zadovoljstvo sobom (Biddle, 2000; Fox, 2000; Tubić et al., 2012). Bavljenje sportom devojčicama donosi mnoge prednosti. Potvrđeno je da devojčice koje su aktivne u sportu imaju bolji uspeh u školi, ređe se suočavaju sa neželjenom trudnoćom u tinejdžerskom dobu, poseduju veće samopoštovanje i samopouzdanje (Roberts & Treasure, 1992), lakše se i češće upisuju na fakultete i mnogo ređe imaju problema sa zloupotrebama opojnih droga i bolestima zavisnosti (Ponorac et al., 2013).

Učešće dece u sportu dosegne vrhunac kada su u dobi od 10 do 13 godina, a nakon toga konstantno opada. Relativno mali broj mladih ostane u sportu do osamnaeste godine (Bajraktarević, 2012; McRitchie & O`Brien, 2008; Nader et al., 2008). U doba adolescencije, napominje Rouland (Rowland, 1999), mladi su manje pod uticajem roditelja, a više pod uticajem vršnjaka, tako da i motivacija za fizičku aktivnost zavisi više od socijalnih faktora nego od bioloških ili porodičnih faktora. Tačno je da dete koje se aktivno bavi sportom ima manje slobodnog vremena, ali će zato imati i manje vremena za devijantno ponašanje (alkohol, droga i dr.). Sport podrazumeva i zdravu ishranu, redovan odmor i zdrav san, što veoma pogoduje jačanju mentalnih sposobnosti deteta. Sport je prilika da se dete oslobodi viška *negativne energije* (Patte et al., 1996).

Za sport su vezana i sportsko-rekreativna putovanja. Sportski turizam je privremeno putovanje i boravak pojedinca izvan uobičajenog mesta boravka zbog: učešća u fizičkoj aktivnosti, gledanja fizičke aktivnosti ili posete atrakcijama koje su vezane za sport (Kesar, 2011). Pojedini autori (Robinson & Gammon, 2004) smatraju da postoje dve vrste sportskih turista: *hard* sportski turisti (pojedinci koji aktivno ili pasivno učestvuju na sportskim takmičenjima i koji upravo zbog toga preduzimaju putovanje); *soft* sportski turisti (turisti koji putuju

radi aktivne sportske rekreacije u određenoj vrsti sporta). U osnovi motivacije sportskih turista jesu razonoda, relaksacija, zdravlje, redukcije stresa, traganje za uzbuđenjem itd. Putovanja sezonskog karaktera (zimovanja i letovanja), s obzirom na masovnost i dužinu trajanja spadaju u mešoviti rekreativni turizam. Danas, nažalost, deca se sve ređe igraju u prirodi, a direktna posledica toga je vrlo često gojaznost (Grung et al., 2000; Benson et al., 2008; Magnusson et al., 2008). Ekonomski faktori se nužno upliću u odabir aktivnosti. Mnogi interesantni sadržaji nedostupni su velikom delu populacije mladih, pa i razni klupski sportovi i putovanja. Mnogi istraživači (npr. Mehlbye & Jensen, 2003) ističu da su određene aktivnosti i interesi uslovljeni i ograničeni njihovom cenom. Neka istraživanja su pokazala i da mladi iz viših društvenih klasa slobodno vreme provode u organizovanim aktivnostima koje ih interesuju, a za koje su potrebna znatna materijalna sredstva (Petrović & Zotović, 2007). Takođe, visoke članarine i finansiranje putovanja predstavljaju značajnu barijeru za veće uključivanje mladih u sportske klubove i za odlaske na sportsko-rekreativna putovanja.

Cilj istraživanja je da se ispitaju stavovi učenika osnovnoškolskog uzrasta prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu.

U skladu sa osnovnim ciljem istaživanja postavljeni su sledeći *zadaci*: 1) Ispitati postojanje razlika u stavu prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu dece sportista i nesportista; 2) Ispitati polne razlike u stavu prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu; 3) Ispitati uzrasne razlike u stavu prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

U našem istraživanju uzorak su činili učenici koji se aktivno bave sportom (redovno treniraju u nekom klubu) i učenici koji se rekreativno bave sportom ili se uopšte ne bave sportom. Uzorak je činilo 357 ispitanika – aktivnih sportista je bilo 182 (51%), a nesportista 175 (49%). Radi ispitivanja uticaja uzrasta, ispitanici su bili podeljeni na mlađu (10–12 godina) i stariju grupu (13–15 godina). Ukupno je bilo 168 dečaka (47,1%) i 189 devojčica (52,9%). Ispitanici koji se povremeno bave sportom, ali ne treniraju svakodnevno sa trenerom niti nastupaju na takmičenjima, svrstani su u sportiste rekreativce i zajedno sa nesportistima čine grupu koja se ne bavi aktivno sportom. Za potrebe ovog rada ispitanici su svrstani u četiri subuzorka u zavisnosti od polne pripadnosti i bavljenja sportom u sportskom klubu.

U istraživanju su upotrebljeni sledeći merni instrumenti za prikupljanje podataka:

a) Upitnik socio-demografskih podataka (USDP) – konstruisan je bio za potrebe istaživanja i sadrži osnovne karakteristike i informacije, pokazatelje koji bliže određuju odabrani uzorak, ukupno 17 pitanja zatvorenog tipa;

b) Upitnik stavova prema sportu – konstruisan je za ovo istraživanje i sadrži 23 tvrdnje. Svaki ispitanik treba da proceni koliko se njegov stav poklapa sa datom tvrdnjom (od *u potpunosti se slažem* do *uopšte se ne slažem*);

c) Upitnik stavova prema sportsko-rekreativnom turizmu – konstruisan je za ovo istraživanje i sadrži 20 tvrdnji. Stav učenika prema sportu sportsko-rekreativnom turizmu utvrđen je pomoću pitanja na kojima su ispitanici birali odgovore na Likerovoj skali procene od 1 do 5 (od *uopšte se ne slažem* do *u potpunosti se slažem*).

Obrada podataka obavljena je u statističkom programu SPSS, i to tako što je izračunata deskriptivna statistika za sve izjave i za pojedine supskale, a za celi upitnik izračunat je Krombahov alfa koeficijent pouzdanosti.

Istraživanje je izvedeno tako što je ispitivač obilazio osnovne škole i uz dozvolu nadležnih lica testirao učenike. Testiranje se obavljalo u periodu od 20. februara 2012. godine do 17. januara 2015. godine, u školama na teritoriji Vojvodine.

Prvo su testirana odeljenja u Zrenjaninu, a potom u Novom Sadu, Lazarevu, Srbobranu, Itebeju, Temerinu, Žitištu i Rumi. Takođe se vodilo računa da u uzorku bude približno jednak broj starijih i mlađih učenika (učenika sedmih i osmih razreda). Testiranje je trajalo do 45 minuta. Nakon što su podeljeni upitnici, data su uputstva za odgovaranje na pitanja, uz napomenu da će se svi rezultati koristiti isključivo u naučne svrhe. Ispitivanje poduzorka sportista obavljeno je jednokratno, u toku slobodnog vremena, između utakmica na turniru, dok su učenici iz poduzorka nesportista testirani za vreme školskog časa, u dogovoru sa nastavnikom fizičkog vaspitanja u školi. Testiranje su sproveli stručno obučeni merioci, uz superviziju psihologa. Približno jednak procenat ispitanika dolazi iz gradskih (48%) i seoskih sredina (52%).

Za utvrđivanje interakcijskog uticaja pola i bavljenja sportom na samoprocene ispitanika korišćene su osnovne metode deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija) i multivarijatna analiza varijanse.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

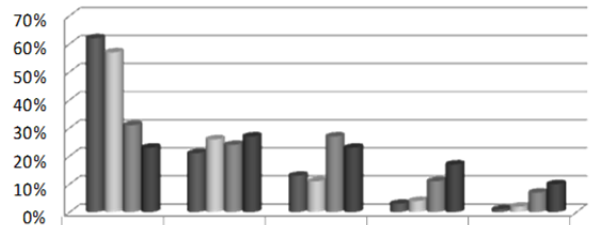
Rezultati dobijeni ovim istraživanjem pokazuju da su dečaci aktivniji od devojčica, više su uključeni u organizovani sport i preferiraju intenzivnije aktivnosti i češća sportska putovanja, dok devojčice prednost daju neformalnim

ili rekreativnim vidovima aktivnosti. Ispitanici koji se ne bave sportom najviše vole aktivnosti kojima su cilj zabava i relaksacija, kao i druženje sa vršnjacima. Kod učenika najzastupljeniji sport je fudbal, zatim slede košarka, rukomet, karate, atletika, plivanje, vaterpolo, dok je bejzbol najmanje zastupljen. Kod učenica najzastupljeniji su odbojka, ples, rukomet, karate, a najmanje je zastupljen fudbal. Veliki deo sportista (60,1%) i nesportista (49,6%) slaže se sa konstatacijom da je vrhunski sport težak. Vrhunski sport, da bi uopšte bio vrhunski, zahteva i dosta žrtava i odricanja. Da sport omogućava razvijanje osobina neophodnih za uspeh u životu, smatra 66% sportista i nesportista. Istraživanje je pokazalo i da sportisti imaju pozitivan stav prema sportu, jer distribucija rezultata dobijenih na primenjenom upitniku stavova pokazuje blagu asimetriju u korist pozitivnog stava. Značajne razlike postoje između devojčica sportistkinja i nesportistkinja, te devojčica nesportistkinja i dečaka nesportista. Oko 87% dečaka nesportista volelo bi da ima više časova fizičkog vaspitanja nedeljno, slede devojčice sportistkinje (76%), dečaci sportisti (62%), pa devojčice nesportistkinje (41%). Najveći broj ispitanika se izjasnio da su materijalne prilike njihove porodice *veoma dobre* (53,2%). Zatim sledi procena da su materijalne prilike porodice *dobre* (34%) i *solidne* (11,3%). Neposrednim pregledom anketnih listova, stekli smo uvid da iz seoskih sredina potiču učenici koji su se izjasnili da im je materijalno stanje porodice *loše*, a da je većina ispitanika koji su se izjasnili da im je materijalno stanje u porodici veoma dobro, potiče iz gradskih sredina. Činjenica je da se u gradu živi bržim tempom i da grad ima veću ponudu sadržaja za decu, koja istovremeno može imati i negativne posledice za decu u razvoju. Grad nudi deci mnogo više za život, ali su u gradu češće negativne pojave, kao što su dečiji nestašluci i teži oblici lošeg ponašanja (Badrić, Prskalo & Šilić, 2011). Podaci dobijeni istraživanjem potvrđuju da materijalne prilike učenika koji žive samo sa jednim roditeljem nepovoljno utiču na bavljenje sportom i na broj đačkih putovanja. Učenici koji pripadaju višim socijalnim slojevima imaju veći broj vanškolskih aktivnosti, a socijalne razlike vidljive su i kada je u pitanju vreme provedeno u školama stranih jezika, kompjutera i plesa ili na sportskim terenima. Sumirajući navode ispitanika, može se reći da je standard učenika varijabla koja odlučujuće utiče i na stepen zadovoljstva bavljenja sportom i korišćenjem slobodnog vremena, jer što je standard niži i količina materijalnih sredstava koja se mogu izdvojiti u porodici za zadovoljavanje njihovih kulturnih, kreativnih potreba i bavljenja omiljenim hobijemi sve je manja. Manja količina sredstava utiče i na obim zadovoljavanja kulturnih potreba (poseta pozorištu, bioskopima, putovanja i sl.) i na interesovanja za sadržaje u slobodnom vremenu. Među mladima, po navodima ispitanika, sve je izrazitija razlika u materijalnom statusu, onom koji im porodica obezbeđuje. Te razlike se očitavaju i u izboru supkulture, izboru mesta na koja izlaze, koju muziku slušaju, sa kojim ljudima se sreću, sa kim se druže, kako se oblače, gde putuju, gde realizuju svoja letovanja i zimovanja,

ko su im uzori i sl. (Tomić, 2008; Ostojić, Plavša & Vujko, 2014). Izvestan broj ispitanih učenika (sportista i nesportista) ima podršku u porodici za bavljenje sportom, sportsko-rekreativnim putovanjima i kreativnim aktivnostima van škole (76%). Među ispitanicima ima učenika koji se tri puta nedeljno po jedan sat aktivno bave sportom i sportsko-rekreativnim aktivnostima (27,5%), mada ima i onih koji su naveli da više od sedam sati nedeljno koriste vreme za razne vidove sportsko-rekreativnih aktivnosti. Analiza varijanse pokazala je da se sportisti i nesportisti statistički značajno razlikuju u stavu prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu ($p < 0,05$). Varijabla bavljenja sportom pokazala se statistički značajnom i u analizi interakcije sa polom i uzrastom. Može se reći da bavljenje sportom znatno menja stav prema sportu, što će pokazati i dalji rezultat analize. Starosna dob kao nezavisna varijabla nije se pokazala relevantna. Naime, stariji i mlađi učenici ne razlikuju se statistički značajno ni u jednoj od zavisnih varijabli. Tako možemo reći da period detinjstva nije period preokreta u stavovima prema sportu i sportsko-rekreativnom turizmu, pa se razlike između mlađih i starijih učenika nisu pokazale statistički značajnim. Pol učenika utiče na saradnju sa roditeljima u planiranju sportsko-rekreativnih aktivnosti. Učenici su više za saradnju sa odraslima, dok učenice imaju više izgrađen lični stav prema kojem se upravljaju. Istraživanja sugerišu da se pozitivan uticaj roditelja može ostvariti na dva načina: roditelji kao „menadžeri" slobodnog vremena koji u određenoj meri kontrolišu i planiraju dečje i zajedničke porodične aktivnosti, ali i kao modeli koji oblikuju interesovanja i navike dece (Larson, Dworkin & Gillman, 2001).

Aktivnosti učenika u slobodnom vremenu prema učestalosti navođenja su: sport, čitanje, rekreacija, zabava sa vršnjacima, slušanje muzike, gledanje videa i TV-a, posvećivanje hobiju, bavljenje umetnošću (sviranje, slikanje, pisanje), dodatno učenje i samoobrazovanje, kućne obaveze i ostale aktivnosti (Ostojić, Plavša & Vujko, 2014). Približno polovina učenika provodi slobodno vreme kod kuće, a druga polovina izvan kuće. Na najveći broj učenika vršnjaci imaju uticaja pri izboru slobodnih aktivnosti. Time se ostvaruje veliki stepen slobode u odabiru aktivnosti kojima će se baviti, što je veoma značajno za socijalizaciju i samostalnost učenika. Kada idu iz kuće, mladi najčešće odlaze na sportske terene, u parkove, na ulice i trgove (Maksić, & Tenjović, 2008). Dobijena je niska ali značajna korelacija između sportsko-rekreativnih aktivnosti i školskog uspeha ($r = 0,18$, $p = 0,009$; $r = 0,19$, $p = 0,006$), što znači da učenici koji postižu bolji školski uspeh, više vole sportske-rekreativne aktivnosti.

Tabela 1. *Druženja*, *putovanja i nova poznanstva jesu najvrednija stvar u sportu*

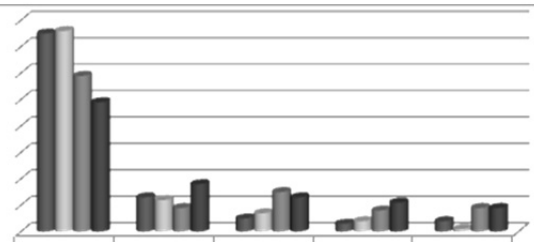


	potpuno se slažem	uglavnom se slažem	slažem se i ne slažem se	uglavnom se ne slažem	uopšte se ne slažem
dečaci sportisti	62%	21%	13%	3%	1%
devojčice spotisti	57%	26%	11%	4%	2%
dečaci nesportisti	31%	24%	27%	11%	7%
devojčice nesportiskinje	23%	27%	23%	17%	10%

Sa tvrdnjom da su druženja, putovanja i nova poznanstva najvrednija stvar u sportu, potpuno se slaže 62% sportista, 57% sportistkinja, 31% nesportista i 23% nesportiskinja (Tabela 1). Sport za decu predstavlja vaspitno-socijalnu aktivnost putem koje stiču brojne drugare, uče se disciplini i timskom radu.

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju povezanost između uspešnog bavljenja sportom i pozitivnih aspekata slike o sebi, a znatno manje su zastupljeni i problemi u ponašanju. Uspešno bavljenje sportom snažan je podsticaj razvoja samopoštovanja i percipirane kompetentnosti. Intenzitet obrazovnih interesovanja pozitivno je povezan i sa stavom o đačkom turizmu i sa prosečnim školskim uspehom. Učenici koji vole sport i sportsko-rekreativne aktivnosti, a imaju šira obrazovna i umetnička interesovanja, ispoljavaju veće interesovanje za đačka putovanja i postižu bolji školski uspeh (Ostojić, Plavša & Vujko, 2014) . Postoji statistički značajna razlika u provođenju slobodnog vremena sa vršnjacima (x^2 = 12,3 sing < 0,015), odnosno najveći broj učenika svoje slobodno vreme sa vršnjacima provodi u druženju, kao i na sportsko-rekreativnim aktivnostima u prirodi. Postoji statistički značajna razlika u uticaju na izbor slobodnih aktivnosti učenika (x^2 = 75,8 p < 0,00).

Tabela 2. *Sport omogućava razvijanje osobina neophodnih za uspeh u životu*



	potpuno se slažem	uglavnom se slažem	slažem se i ne slažem se	uglavnom se ne slažem	uopšte se ne slažem
dečaci sportisti	75%	13%	5%	3%	4%
devojčice spotistkinje	76%	12%	7%	4%	1%
dečaci nesportisti	59%	9%	15%	8%	9%
devojčice nesportiskinje	49%	18%	13%	11%	9%

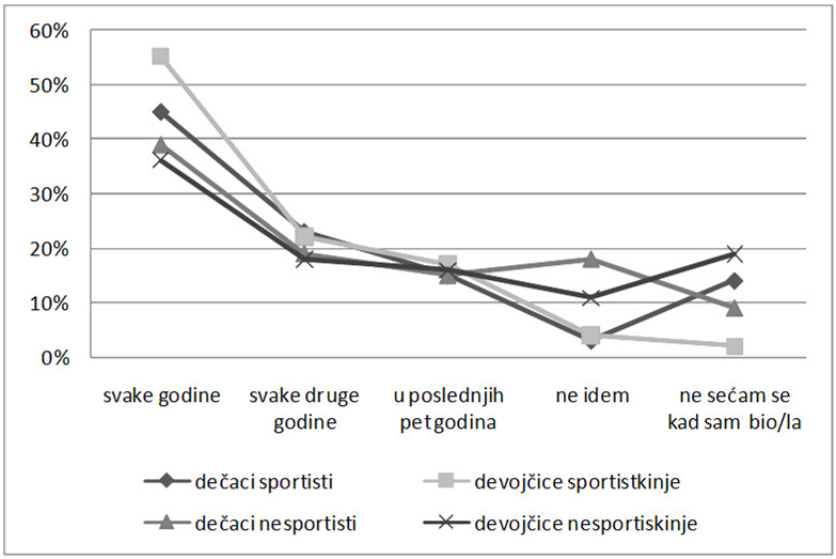
Sa tvrdnjom da sport omogućava razvijanje osobina neophodnih za uspeh u životu najviše se slažu sportistkinje (76%) i sportisti (75%), zatim slede nesportisti (59%) i nesportistkinje (49%) (Tabela 2). Neosporno je da uspeh dolazi do izražaja u sportu i kroz istrajnost, upornost i odgovornost. Sport omogućava da se razvijaju moralne vrline kao što su: poštenje, iskrenost, pravičnost, empatija, velikodušnost, poštovanje drugih, a razvija se i sposobnost kako da se čovek nosi sa pritiscima i stresom (Bačanac et al., 2009).

Sa tvrdnjom da se sportu u našem društvu pridaje veliki značaj potpuno se slaže 49% sportista, 37% nesportistkinja, 36% sportiskinja i 30% nesportista.

Na zimovanja i letovanja svake godine ide najviše sportistkinja (55%), 45% sportista, 39% nesportista i 36% nesportistkinja (Grafikon 2). Svake druge godine putuje najviše sportiskinja (23%), 22% sportista, 19% nesportista i 18% nesportistkinja. Svakih pet godina na letovanja i zimovanja odlazi približno isti broj spotista i nesportista. Nikada nije putovalo na sportsko-rekreativne aktivnosti 18% nesportista. Što se putovanja u inostranstvo tiče, 53,7 % ispitanih učenika jeste putovalo. Od tog broja, polovina izjavljuje da je putovala u Crnu Goru ili bivše jugoslovenske republike (Makedonija, Bosna i Hercegovina, Hrvatska), a druga polovina navodi putovanja u evropske zemlje (Mađarska, Rumunija, Grčka). Ispitanicima je postavljeno i pitanje o tome koje bi nove oblike sportskih aktivnosti želeli da upoznaju, da bi se nakon toga sa uspehom bavili njima u okviru vannastavnih sportsko-rekreativnih aktivnosti. Na pitanje o novim sportovima dobili smo sledeće odgovore: bandži džamp, snoubord, letenje zmajem,

veslanje na divljim vodama, skijanje, penjanje na zid – planinarenje (Ostojić, Plavša & Vujko, 2014).

Grafikon 1. *Odlasci na sportsko-rekreativna putovanja* (*zimovanja i letovanja*)



Kada je reč o aktivnostima koje bi škola mogla da ponudi radi kreativnog korišćenja slobodnog vremena, najveći broj učenika (78%) smatra da bi u škole trebalo uvesti dodatne sadržaje u vidu sportsko-rekreativnih aktivnosti i putovanja (izleti, kampovi, izviđačko logorovanje..).

ZAKLJUČAK

Na osnovu teorijskih pristupa, dobijenih rezultata i njihove interpretacije mogu se izvesti sledeći zaključci: postoji statistički značajna razlika između sportista i nesportista u stavu prema sportu. Pol ne utiče statistički značajno na formiranje stava prema sportu.

Pojedinci koji se aktivno bave sportom u prednosti su u gotovo svim aspektima života u odnosu na one koji se ne bave sportom. Oni se osećaju bolje u svome telu, osećaju da pripadaju nekoj grupi (sportskom kolektivu), poznaju pobedu i poraz i znaju kako da se nose sa njima itd. Istraživanja su pokazala i da dobro organizovano slobodno vreme mladih dovodi do pozitivnih i društveno prihvatljivih oblika ponašanja koji doprinose razvoju zdrave, samosvesne i zado-

voljne ličnosti (Gilman, 2001; Larson & Verma, 1999). Stanje napetosti bolje se prevazilazi kroz sportsku aktivnost, jer se kroz bavljenje sportom stiču znanja kako da se kontroliše ispoljavanje emocionalnih reakcija.

Rezultati nam potvrđuju da na kvalitet ponude turističkih putovanja za učenike utiče raznovrsnost sadržaja. Na osnovu rezultata istraživanja možemo ustanoviti da su putovanja (letovanja, zimovanja, kampovi itd.) nedovoljno zastupljena u slobodnom vremenu osnovaca. Socio-ekonomska situacija je veoma važna i u velikoj meri utiče i na kvalitet i način trošenja slobodnog vremena (na bavljenje sportom i na sportsko-rekreativna putovanja). Ako se poboljšaju životni uslovi, doći će do kvalitativnih promena u načinu korišćenja slobodnog vremena i brže će se razvijati sportsko-rekreativni turizam. U protivnom, narušiće se zdravlje i kvalitet života svakog pojedinca, porodice i društva. Takođe, ako je osoba aktivna tokom detinjstva, ne znači da će biti zdrava i u dobroj fizičkoj kondiciji tokom čitavog života. Roditelji, dakle, mogu deci da pruže temelje, a ona će, kad odrastu, morati da preuzmu odgovornost za svoje ponašanje i način života. Znatno je veća verovatnoća da će dete koje rano dobije kvalitetne informacije i stekne zdrave navike, kasnije zdravije živeti.

Preporuka je da stručnjaci zaduženi za sportsko-rekreativne aktivnosti imaju zadatak da sa velikom pažnjom prate interesovanja školske omladine i odrede čime se učenici žele baviti. Rezultati istraživanja pokazuju da na odabir aktivnosti i načina provođenja aktivnog vremena najviše utiču vršnjaci, dok najmanji uticaj imaju roditelji, a u odnosu na roditelje prednost se daje masmedijima, што је поражавајући податак, запажен uticaj imaju наставници u školi.

Literatura

Bačanac, Lj.; Petrović, N.; Manojlović, N. (2009). *Priručnik za roditelje mladih sportista*. Beograd: Portal.

Badrić, M.; Prskalo, I.; Šilić, N. (2011). Razlike u strukturi slobodnog vremena između učenika urbanih i ruralnih područja. *Zbornik radova*, 6, Poreč: Hrvatski kinezološki savez, 58–64.

Bajraktarević, J. (2012). *Psihološka priprema sportista*, 124–136. Sarajevo: Arkapress

Benson, A. C.; Torode, M. E.; Fiatarone Singh, M. A. (2008). The effect of high – intensity progressive training on adiposity in children: a randomized controlled trial. *International Journal of Obesity*, 32, 1016–1027.

Biddle, S. J. H. (2000). Emotion, mood and physical activity. In: S. J. H. Biddle; K. R. Fox; S. H. Boutcher (Ed.). *Physical activity and psychological well-being*, 63–87. London: Routledge.

Fox, K. R. (2000). The effects of exercise on self-perceptions and self-esteem. In: S. J. H. Biddle; K. R. Fox; S. H. Boutcher (Eds.). *Physical activity and psychological well-being*, 88–117. London: Routledge.

Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Jurnal of Youth and Adolescence*, 30 (6), 749–767.

Grung, A.; Krause, H.; Siewers, M.; Rieckert, H.; Muller, M. J. (2000). Is TV viewing on index of physical activity and fitness in overweight and normal weight children? *Public Health Nutrition*, 4 (6), 1245–1251.

Kesar, O. (2011). *Sportski turizam*, 34–56. Zagreb: Internet skripta, Ekonomski fakultet.

Larson R.; Dworkin, J.; Gillman, S. (2001). Facilitating Adolescents' Constructive Use of Time in One-Parent Families. *Applied Developmental Science*, 5,143–157.

Larson, R. M.; Verma, S. (1999). How children and adolescents spend time across the world: Work, play, and developmental opportunities. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 744–754.

Magnusson, K. T.; Sveinsson, T.; Arngrimsson, S. A.; Johansson, E. (2008.). Predictors of fatness and physical fitness in nine – year old Icelandic school children. *Int J Pediatr Obes.*, 3 (4), 217–225.

Maksić, S.; Tenjović, L. (2008). Povezanost interesovanja i verbalna fluentnost kod učenika osnovne škole. *Psihologija*, 41 (3), 311–325.

McClenahan, C.; Irwing, P.; Stringer, M.; Giles, M.; Wilson, R. (2001). *Educational differences in self-perceptions of adolescents in Northern Ireland*. International Journal of Behavioral Development 27 (6) 513–518.

Mehlbye, J.; Jensen, U. (2003). *Children and Young People's Leisure-Time Activities in the Municipality of Frederiksberg*. Copenhagen: Danish Institute of Governmental Research.

Neisen, M.; Braun, C. A.; Shepherd, L. (2007). A school-based physical activity program tailored to adolescent girls. *Journal of Education and Human Development*, 1(1).

Ostojić, N; Plavša, J.; Vujko, A. (2014). Students' attitude and effects of sport and recreational tourism on success in schools. *GeoJournal of Tourism and Geosites*, 14 (2), 143–150.

Patte, R. R.; Heath, G. W.; Dowda, M.; Trost, S. G. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *American Journal of Public Health*, 86 (11), 1577–1581.

Petrović, J.; Zotović, M. (2007). Prihvaćenost u grupi vršnjaka i emocionalna kompetencija dece preadolescentnog uzrasta. *Psihologija*, 40 (3), 431–446.

Ponorac, N. et al. (2013). Žena i sport. *SportLogia*, 9 (1), 1–7.

Roberts, G. C. & Treasure, D. C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1 (2), 46–64.

Robinson, T. & Gammon, S. (2004) Sport and Tourism: A Question of Primary and Secondary Motives: Revisiting and Applying the Sport Tourism Framework. *Journal of Sport Tourism*, 9 (3).

Rowland, T. W. (1999). Adolescence: A „risk factor" for physical inactivity. *Presidentís Council on Physical Fitnes and Sports*, 3 (6), 1–8.

Smoll, F. L.; Magill, R. A.; Ash, M. J. (1988). *Children in Sport*. Champaign: Human Kinetics Books.

Tomić, O. (2008). *Porodica kao činilac u razvoju darovitosti kod dece*. http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/14%20Okrugli%20sto/TomicO%20-%2050.pdf

Tubić, T.; Đorđić, V.; Poček, S. (2012). Dimenzije self-koncepta i bavljenje sportom u ranoj adolescenciji. *Psihologija*, 45 (2), 209–225.

Vujko, A.; Plavša, J.; Ostojić, N. (2013). Travel Agencies as a Factor of Cycling Tourism Development on the Mountain of Vršac. *Scientific Journal in Sports and Medical-Rehabilitation Science*, 3, 2, 117–123.

Natalija M. Ostojić
Primary School "Servo Mihalj", Zrenjanin

STUDENTS' ATTITUDES TOWARD SPORT AND SPORTS AND RECREATIONAL TOURISM

Summary

The paper presents the results of the empirical research on the attitudes toward sport and sports and recreational tourism of students athletes and non-athletes, as well as the differences between younger and older children in these two dependent variables. The results obtained show that there is a statistically significant difference in the attitude toward sport and sports and recreational tourism between athletes and non-athletes, but also that there is no statistically significant difference in these dependent variables between older and younger children. Athletes have a more positive attitude toward sport and sports and recreational tourism on average. Most respondents said they like to travel in their free time, but this activity greatly depends on the economic status of their parents. Boys are more active than girls, they are more involved in organized sport and prefer more intense activities and frequent sport trips, whereas girls prefer informal and recreational activities. Respondents who do not practice any sport prefer activities aimed at relaxation and fun, as well as socializing with their peers.

Keywords: *children*, *sport*, *gender differences*, *attitude*, *sports and recreational tourism*.

Natalija M. Ostojić
Grundschule „Servo Mihalj", Zrenjanin

EINSTELLUNGEN DER SCHÜLER GEGENÜBER SPORT UND REKREATIVEM TOURISMUS

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt die Ergebnisse der empirischen Forschung dar, in der die Schüler von ihren Einstellungen über Sport und rekreativen Tourismus befragt worden. Es gibt Unterschiede zwischen den Schülern, die Sport treiben und denen die Sport nicht treiben, aber auch zwischen älteren und jüngeren Kindern. Die Ergebnisse zeigten, dass es zwischen Sportlern und Nicht-Sportlern einen statistisch signifikanten Unterschied in der Einstellung gegenüber Sport und rekreativem Tourismus gibt, aber zwischen den älteren und jüngeren Kindern gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied. Sportler haben eine positivere Einstellung

gegenüber Sport und rekreativem Tourismus. Die meisten Befragten gaben an, dass sie in ihrer Freizeit Reisen mögen, aber dass es vom ökonomischen Status ihrer Eltern abhängt. Jungen sind aktiver als Mädchen, sie beteiligen sich mehr an organisiertem Sport und bevorzugen intensivere Aktivitäten und häufigere sportliche Reisen. Mädchen bevorzugen informelle oder rekreative Formen der Aktivitäten. Die nicht-sportlichen Befragten bevorzugen die Aktivitäten deren Ziel Unterhaltung und Entspannung ist, sowie das Treffen mit Gleichaltrigen.

Schlüsselwörter: *Kinder*, *Sport*, *Geschlechtsunterschiede*, *Einstellung*, *rekreativer Tourismus*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 316.624-057.874(497.11)
Стручни чланак • 167–180
Примљен: 10.1.2017.
Прихваћен: 22.3.2017.

Сузана Т. Васић
Основна школа „Краљ Петар I”, Ниш

ОБЛИЦИ НАСИЉА У ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Резиме: Један од најактуелнијих проблема образовања и педагошког деловања данашњице јесте насиље. Разлози који су га довели у ту позицију многобројни су и, пре свега, друштвено-историјски су условљени. У намери да дамо бар мали допринос расветљавању овог комплексног проблема, проучавали смо облике испољавања насиља у основним школама Нишавског округа. На узорку од 180 ученика из три сертификоване и три несертификоване школе, дошли смо до података који могу послужити за даља проучавања и за адекватну педагошку интервенцију. Утврђено је да ученици несертификованих школа знатно више испољавају физичко и психолошко насиље, као и то да су дечаци чешће психолошки агресори.

Кључне речи: *врсте насиља*, *облици насиља*, *основна школа*, *насиље*, *Ниш*.

УВОД

Насиље у школама обухвата широк спектар агресивних понашања која се догађају међу децом: од решавања сукоба насилним путем, неприхватљивог изражавања љутње или фрустрације до озбиљних инцидената уз употребу оружја. Велики број истраживача бавио се насиљем, али етиологија насилничког понашања ипак није у потпуности разјашњена. Још сложеније је питање како спречити насиље.

Школа је део сложеног друштвеног миљеа, али се ипак разликује од осталих друштвених институција, те и облици насиља који се у њој испољавају имају своје препознатљиве специфичности. Када се бавимо школским насиљем, не можемо се фокусирати само на посебности. Морамо се позабавити и низом елемената које школско насиље дели са другим друштвеним феноменима.

Чињеница је да резултати истраживања у нашој земљи (Милосављевић, 1998; Гашић Павишић, 2004; Максимовић, Раковић, Јовановић, Чоловић, 2008; Попадић, 2009; Коџопељић, 2010) показују да је вршњачко насиље мање изражено него у другим земљама (Olweus, 1993; Селесковић, 2007; Сузић, 2010; Микановић, 2010). Делимично, то је последица велике разноврсности у теоријском одређењу, начинима мерења насиља и узорцима на којима су истраживања реализована. Ипак, намећу се питања: да ли се у нашем друштву разликује схватање о насиљу у односу на друге земље, да ли смо као друштво толерантнији по питању овог феномена и да ли се и колико код нас насиље, и међу децом и међу одраслима, схвата као „нормално"?

Наиме, на основу мера које предузима ресорно министарство, сложићемо се да последњих неколико година расте свест у нашој околини о проблему насиља у школама, као и да се овај феномен не сме занемаривати и да је потребно активно бавити се њиме. С обзиром на то да не постоји целовито изграђена и разрађена стратегија за смањење насиља у школи на нивоу образовног система, чине се многобројни покушаји увођења превентивних програма у школама.

Програмом *Школа без насиља*, који се примењује у појединим нашим школама од 2006. године, чине се напори да се подигне свести о насиљу и о осетљивости на насиље, да се поставе системски оквир, процедура и програм превенције и интервенције.

У истраживању манифестних облика насиља у основним школама Нишавског округа, намера нам је да у емпиријском делу рада анализирамо проблеме и у односу на укљученост школа у овај програм.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Појмовно одређење насилничког понашања

Под насилништвом подразумевамо усмерену и намерну активност чија је сврха повређивање или изазивање страха кроз претње или даљу агресију. Четири основна елемента насиља су:

1. Несразмера моћи – насилник може бити старији, јачи, популарнији, богатији итд. Из овога произилази да између два детета не постоји равноправан однос моћи. И деца која здружено злостављају могу проузроковати овај однос несразмере моћи.

2. Намера повређивања – насилник жели нанети емоционалну или физичку бол, очекује да ће његови поступци довести до патње жртве. Под

насиљем се не подразумева повреда до које је дошло случајним поступком, након чега је уследило извињење. Насиље, у основи, представља жељу за повређивањем друге особе.

3. Претња даљом агресијом – и насилник и жртва знају да ће насилничко понашање бити поновљено у будућности. Насилништво није једнократан догађај.

4. Престављеност – јавља се као резултат системског насиља које се користи да би се застрашили други и одржала доминација. Страх који се том приликом јавља код деце није само средство постизања неког циља, он је сам по себи циљ (Селесковић, 2007: 9).

Олвеус под термином „насилништво" подразумева „појаву када је ученик злостављан или виктимизиран, када су она или он понављано и трајно изложени негативним поступцима од стране једног или више ученика" (Olweus, 1993: 9). У том смислу, под насиљем се не може сматрати повремено или безначајно понашање које је усмерено на неког ученика. Када говоримо о насиљу, морамо да узмемо у обзир однос снага онога који врши насиље над оним који трпи насилничко понашање. Такође, мора да се одвија у одређеним временским оквирима и буде спроведено одређеним интензитетом који подразумева јасну намеру насилника да повреди жртву. Несразмера снага између насилника и жртве представља једну од главних одредница насилничког понашања.

Насиље се дефинише и као „било који облик физичког или психичког учесталог наношења штете од стране снажнијег и моћнијег ученика (или групе ученика) према слабијем ученику" (Синобад, 2005: 21). Када су два ученика приближне снаге у сукобу, теже можемо говорити о вршњачком насиљу. Насиље може чинити група према појединцу, и у том случају можемо говорити о великој несразмери снага.

Насилничко понашање деце према другој деци условљено је различитим чиниоцима. Како наводи Селесковић (2007), фактори који су заједнички свим насилницима су следећи: а) таква деца воле да доминирају; б) воле да искоришћавају себе да би добили оно што желе; ц) тешко сагледавају ситуацију из перспективе друге особе; д) заокупљени су искључиво својим жељама и задовољством и не маре за потребе, права и осећања других; е) склони су повређивању друге деце; ф) одбијају да преузму одговорност за своје понашање; г) недостаје им увид, тј. способност предвиђања и схватања краткорочних, дугорочних и многобројних ненамерних последица тренутног понашања; х) гладни су пажње; и) насилништво није толико везано за љутњу него више за презир (презир је снажан осећај антипатије према некоме кога сматрају безвредним, инфериорним); к) осећај да имају право на насиље и право да контролишу, освајају на неки начин друго људ-

ско биће или да доминирају; л) нетолерантни су на различитост (различитост изједначавају са инфериорношћу, и онај ко је различит инфериоран је и не заслужује поштовање); м) спремни су да изолују особу која није вредна поштовања.

На основу свега овога може се закључити да је проблем насиља веома комплексан и стога сви актери васпитно-образовног процеса морају да буду адекватно информисани о суштинским особеностима насиља међу младима, као и да перманентно раде на проширивању и усавршавању својих знања и компетенција из области педагошке превенције насиља, ненасилне комуникације и педагошког саветодавног рада.

Врсте и облици насиља

Под насиљем подразумевамо сваки вид понашања који има за циљ намерно повређивање или наношење бола другој особи било да се ради о психичком или физичком повређивању. Насилничко понашање се такође карактерише агресивним садржајима, с тим што се одвија у дужем периоду и насилник има моћ над својом жртвом.

Доступна литература нам говори да постоје различите поделе насиља према томе ко их чини, коме, где, како и колико насилно и учестало то чини. Другим речима, насиље сврставамо у одређене врсте у односу на његов облик, интензитет и трајање. У неким ситуацијама је облике насиља тешко раздвојити јер се често здружено испољавају. Тако је, на пример, сексуално насиље често комбиновано са физичким насиљем, а оба су праћена облицима психолошког насиља.

С. Синобад је насиље поделила на физичко, психолошко и сексуално (Синобад, 2005). При томе, *физичко насиље* је издвојила као најраспрострањенији вид вршњачког насиља у школи. Оно постоји када је присутни директни физички напад, повреда или неугодност другог лица, а може се јавити спорадично, учестало или константно (Синобад, 2005). Препознатљиви облици физичког насиља у школи јесу: гурање, ударање, шутирање, шамарање, чупање, гађање и слично. Ранијих година физичко насиље било је карактеристично за дечаке, али последњих година често се јавља и код девојчица.

Психолошко насиље се врши вербалним или невербалним нападом на другу особу у циљу застрашивања. Ова врста насиља за последицу има изазивање стресног стања, напетости, психосоматске тегобе, демотивисаност, смањење и губљење самопоуздања, здравствене тегобе и сл. Из наведеног можемо закључити да последице психолошког насиља могу да буду

веома озбиљне и манифестоване на различите начине. За разлику од дечака, девојчице су те које чешће спроводе психолошко насиље над вршњацима. Број дечака изложених психолошком насиљу је приближно једнак броју злостављаних девојчица, а већина злостављаних дечака је уједно жртва и физичког и психолошког насиља (Olweus, 1993; Марушић, Павин Иванец, 2008; Сузић, 2010).

Сексуално насиље представља сексуално узнемиравање, најчешће девојчица. Сексуално насиље врло често укључује и неке видове физичког насиља и малтретирања, непристојног додиривања, излагање непријатним ситуацијама, називање погрдним именима и слично. Сексуално насиље подразумева вербалне или невербалне облике. „Невербални облици се огледају у физичком смислу, док се вербални односе на сексуалне инсинуације или вређања са сексуалном конотацијом" (Синобад, 2005: 20).

Поред наведених облика насиља, у литератури се наводи подела агресије на индиректну и директну. „Индиректна агресија подразумева оговарање, социјалну изолацију особе која је предмет напада, док директна агресија подразумева напад на особу отвореног типа" (Коџопељић и сар., 2010: 290). Поред индиректне и директне, можемо говорити и о отвореној и прикривеној агресији, са сличном дефиницијом. Отворена агресија представља директни напад на особу, док прикривена агресија маскира своје циљеве.

У Посебном протоколу за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања занемаривања у образовно-васпитним установама (Министарство просвете Републике Србије, 2007), наводи се да насиље може имати следеће облике:

Физичко насиље се односи на понашање које доводи до стварног или потенцијалног телесног повређивања детета или ученика. Примери физичког насиља су: ударање, шутирање, гурање, шамарање, чупање, дављење, бацање, гађање, напад оружјем, тровање, паљење, посипање врућом водом, ускраћивање хране, сна и слично.

Емоционално/психолошко насиље односи се на оно понашање које доводи до тренутног или трајног угрожавања психичког и емоционалног здравља детета/ученика. Односи се и на ситуације у којима се пропушта обезбеђивање прикладне и подржавајуће средине за здрав емоционални и социјални развој у складу са потенцијалима детета/ученика.

Емоционално насиље и злостављање обухвата поступке којима се врши омаловажавање, етикетирање, игнорисање, вређање, уцењивање, називање погрдним именима, оговарање, неприхватање, изнуђивање,

манипулисање, претња, застрашивање, ограничавање кретања деце/ученика, као и други облици непријатељског понашања.

Социјално насиље представља искључивање детета или деце из групе. Постоје различити облици понашања: одвајање детета/ученика од других на основу различитости, довођење у позицију неравноправности и неједнакости, изолација, недружење, игнорисање и неприхватање по било ком основу.

Сексуално насиље и злоупотреба деце/ученика подразумева њихово укључивање у сексуалну активност коју она не схватају у потпуности, за коју нису развојно дорасла (не прихватају је, нису у стању да се са њом сагласе) и која има за циљ да пружи уживање или задовољи потребе друге особе.

Сексуалним насиљем се сматра: сексуално узнемиравање, ласцивно коментарисање, ширење прича, додиривање, навођење или приморавање детета на учешће у сексуалним активностима, било да се ради о контактним (сексуални однос, сексуално додиривање и слично) или неконтактним активностима (излагање погледу, егзибиционизам и слично); коришћење деце за проституцију, порнографију и друге облике сексуалне експлоатације.

У истраживању облика насиља (Попадић и Плут, 2007) добијени су резултати који говоре да су најчешћи облици насиља у којима су ученици жртве: вређање (45,6%), сплеткарење (32,6%), ударање (19,2%) и претње (16,9%). Додиривање (сексуално узнемиравање), отимање имовине и присиљавање су облици насилног понашања који су заступљени са мање од 10%.

У истом истраживању, када су анализирани подаци о облицима насиља из позиције ученика као насилника, добијени су следећи резултати: вербално насиље је облик насиља који ученици најчешће признају (32,4%), затим следе ударање (15,6%), претње (9,1%), додиривање (7,2%) и сплеткарење (6,3%).

Сматрамо да је неоспорна чињеница да је насиље вишедимензионална појава, да не постоје прецизне границе између различитих облика насиља, јер се врло често различити облици насиља условљавају и здружено испољавају.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Проблем истраживања: На нивоу образовног система у Србији не постоји целовито изграђена и разрађена стратегија за смањење насиља у школи. Ипак, програмом *Школа без насиља*, који се примењује у поједи-

ним школама од 2006. године, чине се напори како би се насиље у школи превентивним и интервентним активностима свело на минимум. Основно питање везано за овај проблем јесте – да ли се сходно укључености школа у програм *Школа без насиља* могу идентификовати разлике у заступљености насиља?

Предмет истраживања јесте проучавање манифестних облика насиља у основним школама Нишавског округа.

Циљ рада је да теоријско-емпиријским приступом идентификује основне врсте насиља и облике њиховог испољавања у основним школама Нишавског округа, у односу на пол ученика и сертификованост школе.

Узорак истраживања обухвата 180 ученика из шест основних школа Нишавског округа. С обзиром на специфичности предмета истраживања, статус независних варијабли, осим пола ученика, има и сертификованост школе коју ученици похађају. Сертификованост се односи на укљученост школе у програм *Школа без насиља.* Истраживањем су обухваћене три сертификоване и три несертификоване школе. Структура узорка у односу на третиране варијабле (сертификованост школе и пол ученика) представљена је у Табели 1 и 2.

Табела 1. *Структура узорка према врсти школе*

Тип школе	Назив школе	f	%
Сертификоване школе	„Цар Константин”	30	33,3
	„Душан Радовић”	30	33,3
	„Краљ Петар I”	30	33,3
	Укупно	90	100,0
Несертификоване школе	„Учитељ Таса”	30	33,3
	„Свети Сава”	30	33,3
	„Чегар”	30	33,3
	Укупно	90	100,0

Табела 2. *Структура подузорка ученика у односу на пол*

Тип школе	Пол	f	%
Сертификоване школе	Мушки	59	65,6
	Женски	31	34,4
	Укупно	90	100,0
Несертификоване школе	Мушки	48	53,3
	Женски	42	46,7
	Укупно	90	100,0

У истраживању је учествовало 59 испитаника мушког и 31 испитаник женског пола из сертификованих школа, 48 испитаника мушког и 42 испитаника женског пола из несертификованих школа (Табела 1).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Како бисмо утврдили појавне облике насиља у основним школама и проверили да ли постоји статистички значајна разлика у њиховом испољавању у сертификованим и несертификованим школама, извршили смо поређење испољених облика насиља у другом полугодишту школске 2015/2016. године.

Табела 3. *Испољавање облика насиља*

Тип школе	Облици насиља	Није се десило ниједном	Десило се једном или два пута	Дешавало се више пута	Догађа се скоро свакодневно	Укупно	χ^2	Сигма
Сертификоване школе	Испољавање психолошког насиља	55	28	4	3	90	0,271	0,004
		61,1%	31,1%	4,4%	3,3%	100,0%		
Несертификоване школе		33	42	13	2	90		
		36,7%	46,7%	14,4%	2,2%	100,0%		
Укупно		88	70	17	5	180		
		48,9%	38,9%	9,4%	2,8%	100,0%		
Сертификоване школе	Испољавање физичког насиља	76	9	2	3	90	0,234	0,020
		84,4%	10,0%	2,2%	3,3%	100,0%		
Несертификоване школе		62	18	9	1	90		
		68,9%	20,0%	10,0%	1,1%	100,0%		
Укупно		138	27	11	4	180		
		76,7%	15,0%	6,1%	2,2%	100,0%		
Сертификоване школе	Испољавање социјалног насиља	83	3	1	3	90	0,199	0,067
		92,2%	3,3%	1,1%	3,3%	100,0%		
Несертификоване школе		78	9	3	0	90		
		86,7%	10,0%	3,3%	,0%	100,0%		
Укупно		161	12	4	3	180		
		89,4%	6,7%	2,2%	1,7%	100,0%		
Сертификоване школе	Испољавање сексуалног насиља	83	1	3	3	90	0,201	0,064
		92,2%	1,1%	3,3%	3,3%	100,0%		
Несертификоване школе		76	8	1	5	90		
		84,4%	8,9%	1,1%	5,6%	100,0%		
Укупно		159	9	4	8	180		
		88,3%	5,0%	2,2%	4,4%	100,0%		

На основу добијених резултата приказаних у Табели 3, уочава се статистички значајна разлика у испољавању физичког и психолошког насиља између ученика сертификованих и несертификованих школа.

С обзиром на то да је израчуната вредност $\chi^2 = 0{,}23$ значајна на нивоу од 0,05, закључујемо да постоји статистички значајна разлика у испољавању физичког насиља ученика из наведених група школа.

Као што се може видети, 84,40% ученика сертификованих школа у другом полугодишту школске 2015/16. године нису испољили физичко насиље према другом ученику, 10% је то учинило једном или два пута, 2,2% више пута и 3,3% ученика наводи да испољава физичко насиље скоро свакодневно.

У оквиру несертификованих школа 68,9% ученика ниједном није испољило физичко насиље према својим вршњацима, што је мањи проценат од ученика сертификованих школа, 20% једном или два пута, код 10% ученика се дешавало више пута и код 1,1% ученика скоро свакодневно. Закључујемо да ученици несертификованих школа у већем проценту (31,1%) испољавају физичко насиље према вршњацима од ученика школа које су део мреже *Школа без насиља*. Постоји статистички значајна разлика у испољавању психолошког насиља између ученика сертификованих и несертификованих школа, с обзиром на то да је израчунати $\chi^2 = 0{,}27$ значајан на нивоу од 0,05. Ученици несертификованих школа у већем проценту (15,6%) испољавају психолошки облик насиља над другим ученицима.

У Табели 3 приказана је и анализа дистрибуције одговора ученика сертификованих и несертификованих школа у испољавању социјалног и сексуалног насиља. Добијени резултати показују да у испољавању социјалног и сексуалног насиља не постоји статистички значајна разлика.

Када је реч о социјалном насиљу, дистрибуције подузорка су релативно слично распоређене: 92,2% ученика сертификованих и 86,7% несертификованих школа наводи да у последња три месеца није испољило социјално насиље према другим ученицима. У сертификованим школама 3,3% ученика је у последња три месеца једном или два пута испољило социјално насиље, 1,1% више пута и 3,3% скоро свакодневно, а у несертификованим школама 10% ученика је једном или два пута испољило социјално насиље, а 3,30% ученика је више пута испољавало социјално насиље у последња три месеца.

Одговори ученика обе групе школа су релативно слично дистрибуирани према степену испољавања сексуалног насиља у последња три месеца од дана испитивања. 92,2% ученика из сертификованих школа није испољило сексуално насиље према својим вршњацима, 1,1% њих је то учинило

једном или двапут, 3,3% више пута и исто толики проценат ученика наводи да се то дешавало скоро свакодневно. У подгрупи несертификованих школа, 84,4% ученика не испољава сексуално насиље, 8,9% то чини једном или двапут, 1,1% више пута и 5,6% ученика свакодневно испољава сексуално насиље према неком ученику или ученици.

Табела 4. *Испољавање различитих облика насиља код ученика у односу на контролну варијаблу – пол*

Пол	Облици насиља	Није се десило ниједном	Десило се једном или два пута	Дешавало се више пута	Догађа се скоро свакодневно	Укупно	χ^2	Сигма
Мушки	Испољавање психолошког насиља	42	48	12	5	107	0,255	0,008
		39,3%	44,9%	11,2%	4,7%	100,0%		
Женски		46	22	5	0	73		
		63,0%	30,1%	6,8%	0,0%	100,0%		
Укупно		88	70	17	5	180		
		48,9%	38,9%	9,4%	2,8%	100,0%		
Мушки	Испољавање физичког насиља	76	18	9	4	107	0,193	0,082
		71,0%	16,8%	8,4%	3,7%	100,0%		
Женски		62	9	2	0	73		
		84,9%	12,3%	2,7%	0,0%	100,0%		
Укупно		138	27	11	4	180		
		76,7%	15,0%	6,1%	2,2%	100,0%		
Мушки	Испољавање социјалног насиља	94	8	2	3	107	0,119	0,470
		87,9%	7,5%	1,9%	2,8%	100,0%		
Женски		67	4	2	0	73		
		91,8%	5,5%	2,7%	0,0%	100,0%		
Укупно		161	12	4	3	180		
		89,4%	6,7%	2,2%	1,7%	100,0%		
Мушки	Испољавање сексуалног насиља	90	8	3	6	107	0,166	0,174
		84,1%	7,5%	2,8%	5,6%	100,0%		
Женски		69	1	1	2	73		
		94,5%	1,4%	1,4%	2,7%	100,0%		
Укупно		159	9	4	8	180		
		88,3%	5,0%	2,2%	4,4%	100,0%		

Да бисмо утврдили да ли пол испитаника статистички значајно утиче на испољавање појавних облика вршњачког насиља (психолошког, физичког, социјалног и сексуалног), извршено је поређење испољених

облика насиља у последња три месеца. Добијени резултати су приказани у Табели 4.

Утврђени резултати показују да постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица на нивоу од 0,01 у испољености психолошког облика вршњачког насиља. То значи да су дечаци чешће испољавали психолошко насиље над другим ученицима. На поузданост наших података могло је утицати то што су у реализацији истраживања учествовали стручни сарадници и наставници из школа које ученици похађају и они имају реалну слику стања, те су ученици због тога искреније одговарали на питања.

Што се тиче испољености преосталих облика вршњачког насиља (физичког, социјалног и сексуалног), статистички значајна разлика између дечака и девојчица није утврђена. Као што се из резултата истраживања може видети, у основним школама Нишавског округа идентификована су сва четири облика насиља, а начини њиховог испољавања варирају с обзиром на поједине анализиране варијабле.

Имајући у виду утврђене резултате, могуће је предузети значајне педагошко-психолошке мере како би се насиље спречило и сузбило. Као основна мера може се навести подизање нивоа свести и повећање осетљивости свих актера васпитно-образовног рада на препознавање свих облика и нивоа насиља. У школама је важно обезбедити подстицајно окружење и атмосферу коју одликују толеранција, међусобно разумевање и уважавање, емпатија и сл. Наставници и стручни сарадници морају овладати вештинама ненасилне комуникације како би ученике поступно уводили у то. Медијаторске способности наставника и стручних сарадника, такође представљају значајну педагошко-психолошку меру у спречавању и сузбијању насиља у школи.

ЗАКЉУЧАК

Школско насиље једно је од најзначајнијих питања савременог образовања и наставе. Оно је данас све чешће и интензивније, а ризици које носи са собом често доводе у питање безбедност и егзистенцију његових субјеката.

Бављење школским насиљем има за циљ да помогне у борби против ове појаве, да се боље разумеју фактори који повећавају ризик од агресивног понашања, да се препозна потреба када и како да се оптимално интервенише програмима који полазиште имају у различитим теоријама агресивности.

Како бисмо истражили манифестне облике понашања у основним школама Нишавског округа, приступили смо теоријско-емпиријском истраживању овог проблема. Теоријским приступом указали смо на основне облике насиља у школи, њихове одлике, особености и ризике које носе, а након тога истражили ове феномене у непосредној школској реалности.

Истражујући испољеност облика насиља у школама, дошли смо до закључка да ученици несертификованих школа у значајној мери испољавају физичко и психолошко насиље. Иако подаци говоре о томе да сексуално насиље у сертификованим школама има релативно нижу учесталост у односу на несертификоване, то не умањује значај и тежину овог проблема и потребу за унапређивањем постојећег стања.

Када је реч о испољености и изложености облицима вршњачког насиља у односу на пол ученика, дошли смо до података да су дечаци психолошки агресори. Овако добијен податак представља дијаметралну супротност резултатима ранијих истраживања, према којима је утврђено да су дечаци значајно више од девојчица актери директних физичких облика насиља, као што су: ударање, шутирање, отимање и уништавање имовине (Попадић, 2009). Утврђене резултате повезујемо са степеном искрености у одговарању ученика јер су реализатори истраживања стручни сарадници и наставници који одлично познају непосредну школску реалност. Што се тиче испољености преосталих облика вршњачког насиља (социјалног, физичког, сексуалног), као и пола, статистички значајна разлика није утврђена.

Имајући у виду наведене резултате јасно се може видети да постоји реална потреба да се интензивира педагошко-псхолошко деловање у области превенције и спречавања насиља у основној школи. Јасно је да су резултати пројекта *Школа без насиља* видљиви и значајни, али се морамо сложити да ипак нису сасвим довољни. Утврђени резултати могу послужити као значајна основа за предузимање и реализацију мера унапређивања овог веома значајног проблема данашње школске реалности. У складу са утврђеним резултатима неопходно је, посебно у несертификованим школама, ученике боље информисати о особеностима и облицима психолошког насиља. Уколико код ученика не подигнемо ниво свести о психолошком насиљу, оно може постати свакодневица уобичајеног социјалног контекста, што трајно може утицати на развој личности. Такође, едукација о насиљу, посебно психолошком, веома је важна и за наставнике и за стручне сараднике јер они, као руководиоци васпитно-образовних активности у школи, морају бити модел и узор својим ученицима. У области едукације важно је радити на развоју ненасилних комуникационих вештина, кон-

структивном решавању конфликта, медијацији, развијању демократских вредности у међуљудским и вршњачким односима у школи и сл.

Литература

Гашић Павишић, С.; Јањетовић, Д. (2007). Повезаност учешћа у спорту са просоцијалном оријентацијом и агресијом адолесцената: разлике по полу. *Зборник Института за педагошка истраживања*, Београд, 2, 329–346.

Коџопељић, Ј.; Смедеревац, С.; Чоловић, П. (2010). Разлике у учесталости и облицима насилног понашања између ученика основних и средњих школа. *Примењена психологија*, 4, 289–305.

Максимовић, Ј.; Раковић, Д.; Јовановић, И.; Чоловић, П. (2008). Повезаност вршњачког насиља, особина личности и васпитних стилова. *Примењена психологија*, 1(3–4), 289–305.

Микановић, Б. (2010). Превенција вршњачког насиља у основним и средњим школама. Зборник *Вршњачко насиље: приручник за школе*, 87–103. Бања Лука: Филозофски факултет.

Милосављевић, М. (1998). *Насиље над децом*. Београд: Факултет политичких наука.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Приручник за примену посебног протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама. Београд: Министарство просвете Републике Србије, UNICEF.

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

Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију, UNICEF.

Селесковић, А. (2007). *Вршњачко насиље у основним школама*. Тузла: Удружење „Веста”.

Синобад, С. (2005). Обележја вршњачког насиља у школама. (електронска верзија). *Темида*, 3, 19–23.

Сузић, Н. (2010). Како препознати жртве и насилнике у вршњачком насиљу. Зборник *Вршњачко насиље: приручник за школе*, 127–144. Бања Лука: Филозофски факултет.

Suzana T. Vasić
Primary School "Kralj Petar I", Niš

FORMS OF VIOLENCE IN PRIMARY SCHOOLS

Summary

One of the most urgent contemporary problems in education and pedagogical activity is violence. The reasons are numerous and socially and historically conditioned, so every attempt at studying violence represents a difficult and complex process. In our effort to clarify this complex and significant problem, at least partially, this paper studies different manifestations of violence in primary schools of the Nišava District. On a sample of 180 students from three certified and three uncertified schools, we obtained data that may be used both for further research and adequate pedagogical intervention. We determined that students of uncertified schools express physical and psychological violence to a great extent, and that boys play the role of physical aggressors more often than girls.

Keywords: *forms of violence*, *types of violence*, *primary school*, *violence*, *Niš*.

Suzana Vasić
Grundschule „König Peter der Erste", Niš

FORMEN DER GEWALT IN DEN GRUNDSCHULEN IM GEBIET NIŠ

Zusammenfassung

Eins der aktuellsten Probleme der Ausbildung und der pädagogischen Aktivitäten ist heutzutage die Gewalt. Die Gründe, die dieses Problem so groß machten sind verschieden und soziologisch und historisch bedingt, so dass jede Forschung zu diesem Thema ein komplexer und schwieriger Prozess wird. Die Autorin wollte zumindest einen kleinen Beitrag leisten, der zum Lösen dieses komplexen und wichtigen Problems führen könnte. Im Artikel wurde die Untersuchung der offensichtlichen Formen der Gewalt in den Grundschulen im Gebiet Niš beschrieben. In der Forschung wurden 180 Schüler aus drei zertifizierten und drei nicht zertifizierten Schulen befragt, und man kam zu den Daten, die sowohl für weitere Forschungen, als auch für eine angemessene pädagogische Intervention eingesetzt werden können. Es wurde festgestellt, dass die Schüler in den nicht zertifizierten Schulen in einem deutlichen Maß physische und psychische Gewalt zeigen. Die Jungen drücken häufiger psychische Aggression aus.

Schlüsselwörter: *Formen der Gewalt*, *Grundschule*, *Gewalt*, *Niš.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 37.034-057.874(049.32)
Прегледни чланак • 181–184
Примљен: 18.2.2017.
Прихваћен: 24.3.2017.

Далиборка Б. Шкипина
Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале

ВАСПИТАЊЕ У НАСТАВИ

(Бранка Ковачевић, *Васпитање у настави,* Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет Пале, 2016)

Након детаљног упознавања структуре и садржаја књиге проф. др Бранке Ковачевић *Васпитање у настави*, можемо истаћи да она има педагошку утемељеност, дидактичко-методичку разраду, као и теоријску вриједност и стручну апликативност, што ће, свакако, битно обогатити педагошко-дидактичку литературу.

Ову монографију, обима 209 страница, 2016. године објавио је Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву. Рецензенти су: проф. др Младен Вилотијевић, проф. др Миле Илић, проф. др Вељко Банђур и проф. др Крстивоје Шпијуновић. Чине је сљедећа поглавља: увод, теоријске основе, методолошки дио, резултати истраживања и дискусија, закључци, литература, индекс појмова, индекс имена и прилози.

У *уводном* дијелу књиге аутор истиче да је у центар савремене наставе уграђена уникатна цјеловита личност која стреми ка максималној реализацији својих потенцијала и која је отворена за опажање новог искуства и способна за свјестан и одговоран избор у разноврсним животним ситуацијама. Аутор констатује да подручје проучавања метода моралног васпитања ученика није до сада довољно истражено. То је и оправдан разлог за избор ове теме јер се све више уочава недостатак квалитетних научно утемељених и стручно инспиративних извора истраживања, иновација и унапређивања васпитно-образовног процеса.

У теоријском дијелу књиге аутор у првом поглављу разматра Мисију васпитања у настави. У другом поглављу разматра Методе моралног вас-

питања – саставни дио општег процеса васпитања, Проблем дефинисања метода моралног васпитања, Класификацију метода моралног васпитања (увјеравања, навикавања, подстицања и спречавања), Активизирајуће методе моралног васпитања, Вриједности и ограничења метода моралног васпитања, те Преглед тангентних методолошких приступа проучавања и истраживања у свијету и код нас.

Научно-теоријски значај ове монографије огледа се у освјетљавању и разјашњењу неких проблема везаних за појам и класификацију метода моралног васпитања. Из прегледа објављених радова, публикација и истраживања аутор констатује да се научна јавност бавила истраживањем и унапређењем метода моралног васпитања ученика, али се не могу наћи радови који директно и цјеловито обрађују аспекте метода моралног васпитања из перспективе ученика и наставника.

Аутор је у *методолошком* дијелу указао на проблем, предмет, циљ, задатке, хипотезе истраживања, методе, технике и инструменте истраживања, као и значај истраживања. Конструисани инструменти истраживања, са својим метријским карактеристикама, омогућиће научницима примјену тих инструмената у будућим истраживањима, односно резултати добијени оваквим инструментима могу се упоређивати и давати одређене генерализације. Односи општих и специфичних обиљежја ученика и наставника у настави и ставова о методама моралног васпитања утврђени су концизном и јасном квалитативном и квантитативном анализом података. На неке импликације добијених резултата истраживања аутор је указао у закључцима.

У овој монографији у дијелу *Резултати истраживања и дискусија* презентовани су резултати емпиријски-неексперименталног истраживања ставова ученика и наставника о методама моралног васпитања, те сагледавања односа општих и специфичних обиљежја ученика и наставника, с једне стране, и ставова ученика и наставника о методама моралног васпитања, с друге стране. Идентификацијом ставова ученика и наставника о методама моралног васпитања аутор одређује статус традиционалних метода у настави, те указује на могућности примјене метода моралног васпитања личности у циљу интензивирања интерактивног односа васпитаника са средином.

Аутор констатује да ученици и наставници методе моралног васпитања посматрају као ефикасне начине помоћу којих ће ученици да усвоје и изграде одређена увјерења, да формирају моралне навике, буду подстицани када се пред њима нађу тешкоће и спријечени ако се појаве негативности у њиховом понашању. Добијени резултати истраживања отварају простор за нове могућности њихове примјене у унапређивању остваривања циљева и

задатака моралног васпитања у настави. На основу добијених резултата наставници (васпитачи) ће бити у могућности да се упознају са ставовима ученика и наставника о методама моралног васпитања, што је веома значајно за ефикаснију примјену метода моралног васпитања. Представљена знања о својствима метода моралног васпитања могу бити стављена у функцију рјешавања васпитно-образовних проблема.

Аутор монографије је на крају приложио примјењене истраживачке инструменте, те радионице за обуку наставника и рад са ученицима. Аутор је приложене инструменте оригинално конструисао или је прилагодио инструменте преузете од других аутора. Др Бранка Ковачевић самостално је креирала радионице за обуку наставника и за рад са ученицима.

Добијени резултати истраживања прегледно су приказани, коректно интрепретирани, са новим спознајама о отвореним проблемима за нове пројекте, те могу бити извориште даљих научних истраживања и истовремено допринијети унапређивању васпитно-образовне праксе. Посебно издвајамо приједлог аутора проф. др Бранке Ковачевић о оспособљавању наставника за примјену метода моралног васпитања. У научној монографији *Васпитање у настави* наглашено је да без примјене метода моралног васпитања није могуће креативно формирање моралног идентитета личности ученика.

Широка изворна база и изузетно познавање материје, омогућили су аутору да у овој књизи предочи многа досадашња научна сазнања о моралном васпитању која су од великог значаја за унапређивање васпитно-образовног рада и развој педагошке теорије и праксе.

Како је и сам аутор истакао, ова књига намијењена је васпитачима, наставницима, студентима који се припремају за посао наставника (васпитача), као и свим заинтересованим за васпитање у настави, јер искуства из праксе указују да је настава за све већи број наставника усмјерена на образовање, што свакако није исправно ни пожељно. Из тог разлога проблематика васпитања ученика у настави све је чешће предмет расправе наше стручно-педагошке и шире јавности, што потврђује и ова монографија, која је настала као резултат вишегодишњег научног и образовног рада аутора.

Оно што можемо издвојити као закључак ове књиге, а како и сам аутор наводи очекује се да нови садржаји васпитања и образовања почивају на научности (чињенице, теорија и остале генерализације о природи, човјеку, друштву, производњи, техници, умјетности), васпитно-образовној ефикасности (садржаји утичу на формирање објективног погледа на свијет, на развијање предиспозиција и способности, на стицање друштвено пожељних особина личности и облика понашања и оне-

могућавају тенденцију енциклопедизма, историцизма, формализма и површности), актуелности, корелацији и дидактичко-методичкој систематичности.

Аутор је сигуран да ће проблематика иновирања васпитања у настави бити у фокусу даљих проучавања и емпиријских тангентних истраживања што ће, свакако, допринијети расвјетљавању садржајно-проблемске и научно-методолошке природе. За очекивати је да добијени резултати истраживања у овој монографији отворе бројна питања за расправу и подстакну истраживаче за нова метатеоријска и емпиријска истраживања.

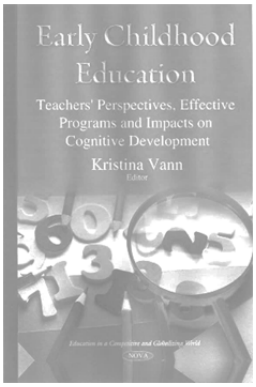
УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година III • Број 1 • 2017
ISSN 2466-2801

УДК 373.2(049.32)
Прегледни чланак • 185–187
Примљен: 19.2.2017.
Прихваћен: 25.3.2017.

Marina I. Zeleničić
Zavod za školstvo Hercegovačko-neretvanske županije, Mostar

ODGOJ I OBRAZOVANJE U PREDŠKOLSKOJ DOBI – UČINKOVITI PROGRAMI I UTJECAJ NA KOGNITIVNI RAZVOJ IZ PERSPEKTIVE ODGAJATELJA

(Kristina Vann (Ed.), *Early Childhood Education – Teachers' Perspectives, Effective Programs and Impacts on Cognitive Development*, New York: Nova Science Publishers, 2015)



Knjiga je opsega 140 stranica. U uvodnom dijelu urednica daje kratak pregled istraživanja predstavljenih u knjizi. Znanstveno utemeljena istraživanja koja slijede prikazuju programe i njihov utjecaj na kognitivni razvoj djece. Eminentni istraživači iz Sjedinjenih Država, Španjolske, Novog Zelanda i Grčke naglašavaju važnost programa koji promiču socio-emocionalne kompetencije, tjelesnu aktivnost, metakognitivne strategije i obrazovanje u prirodnom okruženju. Urednica izdvaja programe koji potiču kognitivni razvoj djece predškolske dobi iznoseći znanstveno uporište s jedne strane, a s druge strane praktičare usmjerava u kojem pravcu je poželjno ići.

U prvom poglavlju autori Katherine M. Zinsser, Claire G. Christensen i Abby G. Carlson, iz Sjedinjenih Država, ističu pozitivne međuodnose društveno-emocionalnog učenja, kognitivnih sposobnosti i akademskog postignuća u ranom djetinjstvu. S obzirom na to da obrazovna politika promovira akademska postignuća koja uključuju predčitalačke vještine i matematičke pojmove, autori naglašavaju važnost socio-emocionalnih kompetencija koje potiču kognitivne kompetencije, te izravno i neizravno potiču i akademska postignuća. U ovom poglavlju kratko su opisane tri studije koje obrađuju socio-emocionalne programe. Istraživanja ukazuju na dva obećavajuća predškolska socio-emocionalna

programa i strategije poučavanja koje podržavaju socio-emocionalno učenje u predškolskoj ustanovi.

Jesús de la Fuente, Jorge Amate i Mari Carmen González-Torres iz Španjolske su u drugom poglavlju prikazali istraživanje koje je imalo za cilj ispitati korištenje metakognitivnih, kognitivnih i motoričkih strategija na određenom zadatku, te ublažavanje postojećih problema u nastavnom procesu otvaranjem mogućnosti procjene samoprilagođenog učenja. U istraživanju je sudjelovalo 68 petogodišnjaka koji su pohađali predškolski program u Španjolskoj. Svrha istraživanja je bila odmaknuti se od učenja kao pukog gomilanja poznatih pojmova. Umjesto toga, djeca uključena u ovaj proces koristila su metakognitivne vještine koje omogućavaju osobnu kontrolu nad vlastitim znanjem i učenjem. Opisani rezultati pokazuju nisku razinu korištenja strategija u cjelini kao i veću upotrebu kognitivnih i motoričkih strategija nego metakognitivnih.

Brent Mawson s Novog Zelanda prikazuje osamnaestomjesečnu istraživačku studiju o iskustvima djece predškolske dobi i odgajatelja koji su uključeni u programe u prirodi. Zabrinutost za sigurnost djece dovela je do smanjenja izazova, kao i prilika za preuzimanje rizika na otvorenom. Također, autor navodi trendove mnogih zemlja koje su pokrenule formalne programe, u obrazovnom sustavu, za poticanje prirodne održivosti. Avanturistički programi u prirodi sadržani u ovom poglavlju su primjeri tog trenda. Autor je proveo šest mjeseci kao sudionik-promatrač u tri osebujna okruženja, a riječ je o šumskom području, grmolikom i priobalnom području. U zaključku autor sugerira neke strategije odgajateljima koji su zainteresirani za razvoj centra koji daje doživljaj prirode za djecu. Naglašen je način na koji odgajatelji vide rizik kao priliku za dječje učenje, a ne ograničavaju se samo na aktivnosti djece. Također, uočena je sposobnost djece za identificiranje i razgovor o dnevnim iskustvima, kao i suradnički odnosi koji su se razvili.

Studija koju je u četvrtom poglavlju predstavila Maria Birbili iz Grčke, bilježi napore grupe odgajatelja koji su razvijali odgojno-obrazovne razvojne programe na bazi konceptualnog modela, a praktičarima je predstavljen kroz plan profesionalnog razvoja. Model je uključivao kombinaciju teorije i prakse, te primjere i vježbe. Rezultati upućuju na proces koji traži vrijeme kroz koje bi se prevladali izazovi usko povezani s postojećom praksom i uvjerenjima o poučavanju i učenju odgajatelja. Istaknuti izazovi, s kojima se suočavaju odgajatelji pri planiranju aktivnosti, uočeni su u: definiranju pojmova, generalizaciji pri izboru teme i odabiru aktivnosti učenja. Poglavlje završava raspravom o implikacijama nalaza inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja.

Poticanje metakognicije, koja se smatra nužnom u stjecanju vještina učenja i prenošenju znanja, te stilovima usmjerenim na poučavanje djece u ranom djetinjstvu, pojašnjeno je u petom poglavlju. Athanasia Chatzipanteli iz Grčke

prikazuje recenzije literature o učinkovitom razvoju metakognicije u ranom djetinjstvu kroz tjelesno obrazovanje i sportske programe. Predškolci koriste pokret da bi naučili koncepte, izrazili svoje osjećaje i misli i komunicirali s drugima. Istaknute su tjelesne odgojne aktivnosti kao pomoć pri razmišljanju i rješavanju problema, razvijanju osnovnih elemenata metakognicije (planiranje, praćenje i procjena njihove akcije). U ovom dijelu je ponuđen jedan od načina poticanja samostalnosti kod djece, te jačanje učinkovitih pojedinaca kroz cijeli život.

U šestom poglavlju urednica ističe važnost primjene metakognicije tijekom izvođenja tjelesne aktivnosti. Predstavljeno eksperimentalno istraživanje koje su sproveli Athanasia Chatzipanteli i Dean Richard iz Grčke, obuhvatilo je trideset osmero djece u dobi od sedam godina kod kojih se ispitivao učinak uzajamnog načina poučavanja. Prikazane statističke analize pokazuju da je eksperimentalna skupina, u usporedbi s kontrolnom skupinom, koristila više metakognitivne strategije kao što su planiranje, praćenje, vrednovanje i razmišljanje. Djeca iz eksperimentalne skupine su se izjasnila da bi voljela biti promatrači, te bi na taj način procijenila učinkovitost svojih vršnjaka kako bi poboljšala osobne sposobnosti pri provedbi aktivnosti. Rezultati upućuju na to da je uzajamni način poučavanja tjelesnog odgoja učinkovit način za poboljšanje metakognitivnih procesa.

Urednica Kristina Vann nudi uvid u učinkovitost programa koji potiču kognitivni razvoj djece predškolske dobi, te knjiga svakako može poslužiti odgajateljima kao smjernica pri izradi programa za rad u predškolskim ustanovama.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Ивана М. Бојовић (1974), дипломирани психолог, доктор педагошких наука, стручни сарадник – психолог, Медицинска школа, Ужице. Уже научне области: мотивација за учење, кооперативна настава, спортска мотивација.
Имејл: ivana.bojovic33@gmail.com

Сузана Т. Васић (1977), мастер педагог, стручни сарадник – педагог, Основна школа „Краљ Петар I", Ниш. Ужа научна област: специјална педагогија.
Имејл: vasic.suza@gmail.com

Ивана Ђ. Ђорђев (1980), доктор филолошких наука, професор струковних студија, Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов", Вршац. Уже научне области: методика наставе српскога језика, српски језик.
Имејл: ivanacurcin@yahoo.com

Марина И. Зеленичић (1969), професор предшколског васпитања, стручни саветник за предшколско васпитање, Завод за школство Херцеговачко-неретванске жупаније, Мостар. Студент докторских студија педагогије на Факултету природно-математичких и одгојних знаности Свеучилишта у Мостару. Ужа научна област: предшколска педагогија.
Имејл: marina.zelenicic@tel.net.ba

Јелица З. Лепојевић (1992), мастер филолог србиста, Лебане. Ужа научна област: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: jelicalepojevic@gmail.com

Небојша М. Мацановић (1977), доктор педагошких наука, доцент Факултета политичких наука Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: macanovicn@yahoo.com

Татјана В. Михајловић (1962), доктор педагошких наука, ванредни професор Филозофског факултета Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: tatjana.mihajlovic@unibl.rs

Наталија М. Остојић (1973), доктор наука, наставник разредне наставе, Основна школа „Серво Михаљ", Зрењанин. Ужа научна област: методика разредне наставе.
Имејл: natalija8@gmail.com

Александра Д. Павић Панић (1983), мастер професор енглеског језика и књижевности, наставник енглеског језика, „Техноарт Београд", Београд. Студент докторских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Ужа научна област: примењена лингвистика, историја енглеског језика.
Имејл: aleksandra.pavic@gmail.com

Саша Љ. Степановић (1986), доктор педагошких наука, професор разредне наставе, Основна школа „Младост”, Нови Београд. Ужа научна област: педагогија.
Имејл: salenono@yahoo.com

Дубравка А. Томић (1970), доктор наука, професор музичке културе, Основна школа „Лаза Костић”, Нови Београд. Уже уметничке области: музичко-сценски облици, режија музичко-сценских облика.
Имејл: dddina.tomic70@gmail.com

Соња Н. Хорњак (1986), доктор филолошких наука, професор шпанског језика и хиспанских књижевности, Основна школа „Жарко Зрењанин”, Зрењанин. Ужа научна област: методика наставе шпанског језика.
Имејл: sonjahornjak@live.com

Сања Б. Филиповић (1973), доктор дидактичко-методичких наука, ванредни професор Факултета ликовних уметности Универзитета уметности у Београду. Ужа научна област: методика ликовног васпитања и образовања.
Имејл: argus4@open.telekom.rs

Далиборка Б. Шкипина (1974), доктор педагошких наука, доцент Филозофског факултет на Палама Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: daliborkaskipina@yahoo.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (’н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). *Психологија образовања.* Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. *Приступи настави уметности у општем образовању*, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. *Иновације у настави,* 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrived October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas--degelman/apa-style/.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикона изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. *Структура узорка истраживања*.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

"Teaching and Learning" journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n") and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju*, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials*. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010б.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. *Research sample structure.*

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n") und einfache Anführungszeichen ('n') verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). *Psihologija obrazovanja.* Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. *Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi.* Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. *Inovacije u nastavi,* 28 (1), 105–112.

Internetdokument: Degelman, D. (2014). *APA Style Essentials.* Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in

Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. *Struktur des untersuchten Datenmaterials*.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.

Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”
KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384, факс: +381 11 3348 385
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

Годишња претплата (4 броја) **износи 1.600,00 динара.**
Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл или факс издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
***KLETT* друштво за развој образовања, Београд**
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

УЧЕЊЕ и настава / главни и одговорни уредник Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)- . - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд : DMD штампарија). - 24 cm

Тромесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244

ISSN 2466-2801