ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2020

Београд

Klett

ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

***KLETT* ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА**

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА VI
Број 2, 2020.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
Година VI • Број 2 • 2020 • 261–500
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
Академик Драго Бранковић, Бања Лука
Проф. др Вељко Брборић, Београд
Доц. др Ивана Висковић, Сплит
Проф. др Јелена Врањешевић, Београд
Др Снежана Вуковић, Београд
Проф. др Мирко Дејић, Београд
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Предраг Живковић, Јагодина
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф др Александар Јанковић, Сомбор
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Проф. др Бисера Јевтић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Саит Качапор, Нови Пазар
Проф др Бранка Ковачевић, Источно Сарајево
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Саша Милић, Никшић
Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево
Проф. др Милка Николић, Крагујевац
Доц. др Марина Семиз, Ужице
Др Мирослав Павловић, Београд
Проф. др Мариета Петров, Скопље
Проф. др Јелена Стаматовић, Ужице
Др Гордана Чапрић, Београд
Проф. др Сања Филиповић, Београд
Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице
Секретар редакције: Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања

Лектура и коректура: *KLETT* друштво за развој образовања
Преводиоци: Јагода Чупић, енглески језик; Лариса Стамболија, немачки језик
Графичка припрема: Жељко Тешевић
Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 100 примерака
Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о.* Београд
Часопис излази два пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year VI • Issue 2 • 2020 • 261–500
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
Academic Drago Branković, Banja Luka
Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade
Docent Ivana Visković, PhD, Split
Professor JelenaVranješević, PhD, Belgrade
Snežana Vuković, PhD, Belgrade
Professor Mirko Dejić, PhD, Belgrade
Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad
Professor Predrag Živković, PhD, Jagodina
Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka
Professor Aleksandar Janković, PhD, Sombor
Professor Marina Janjić, PhD, Niš
Professor Bisera Jevtić, PhD, Niš
Zorica Jocić, PhD, Valjevo
Professor Sait Kačapor, PhD, Novi Pazar
Professor Branka Kovačević, PhD, Istočno Sarajevo
Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade
Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade
Professor Saša Milić, PhD, Nikšić
Professor Hašim Muminović, PhD, Sarajevo
Professor Milka Nikolić, PhD, Kragujevac
Docent Marina Semiz, Phd, Užice
Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade
Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje
Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice
Gordana Čaprić, PhD, Belgrade
Professor Sanja Filipović, PhD, Belgerade
Professor Krstivoje Špijunović, PhD, Užice

Editorial Office Secretary: Mirjana Pajić, MA, *KLETT* Educational Development Society
Editor and Proofreader: *KLETT* Educational Development Society
Translators: Jagoda Čupić, English language; Larisa Stambolija, German language
Graphic Pre-press: Željko Tešević
Cover Design: Publishing Company *KLETT*, Belgrade
Circulation: 100 copies
Printed by: *ATC*, Belgrade
Published biannually

LERNEN UND UNTERRICHT
6. Jahrgang • Heft 02 • 2020 • 261–500
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
Akademiker Drago Branković, Banja Luka
Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad
Doz. Dr. Ivana Visković, Split
Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad
Dr. SnežanaVuković, Belgrad
Prof. Dr. Mirko Dejić, Belgrad
Prof. Dr. Višnja Đorđić, Novi Sad
Prof. Dr. Predrag Živković, Jagodina
Prof. Dr. Mile Ilić, Banja Luka
Prof. Dr. Aleksandar Janković, Sombor
Prof. Dr. Marina Janjić, Niš
Prof. Dr. Bisera Jevtić, Niš
Dr. Zorica Jocić, Valjevo
Prof. Dr. Sait Kačapor, Novi Pazar
Prof. Dr. Branka Kovačević, Ost-Sarajevo
Prof. Dr. Jasmina Kovačević, Belgrad
Prof. Dr. Danimir Mandić, Belgrad
Prof. Dr. Saša Milić, Nikšić
Prof. Dr. Hašim Muminović, Sarajevo
Prof. Dr. Milka Nikolić, Kragujevac
Doz. Dr. Marina Semiz
Dr. Miroslav Pavlović, Belgrad
Prof. Dr. Marieta Petrov, Skoplje
Prof. Dr. Jelena Stamatović, Užice
Dr. Gordana Čaprić, Belgrad
Prof. Dr. Sanja Filipović, Belgrad
Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Užice

Schriftleitung: Mag. Mirjana Pajić, *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
Lektorat und Korrektur: *Klett* Gesellschaft für Bildungsförderung
Übersetzung: Jagoda Čupić, ins Englische; Larisa Stambolija, ins Deutsche
Grafische Gestaltung: Željko Tešević
Umschlaggestaltung: *Klett* Verlag, Belgrad
Auflage: 100 Exemplare
Druck: *ATC*, Belgrad
Erscheinungsweise*:2 Hefte pro Jahr*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020 • 261–500
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Жељко Ј. Младеновић
Развојни аспекти метакогниције (прегледни чланак) 271–284

Драго Ј. Бранковић и Славиша В. Јењић
Преференције и повезаност стилова понашања основношколаца у конфликтним ситуацијама (оригинални научни чланак) 285–306

Гордана Ј. Глишовић
Неопходне дидактичко методичке компетенције наставника за остваривање исхода учења у основној школи (прегледни чланак) 307–322

Даниела М. Минић Алексић и Иван М. Савић
Оснаживање дигиталних компетенција наставника кроз реализацију пројекта „Дигитална учионица” (стручни чланак) . 323–340

Миља Д. Кривокућа и Ирена С. Мучибабић
Иницијално образовање и актуелне потребе образовно- - васпитне праксе (стручни чланак) 341–362

Весна З. Цвјетиновић
Стручно усавршавање наставника – императив савременог доба (стручни чланак) 363–380

Снежана Р. Вуковић и Марта Н. Вуковић
Образовање деце миграната као инструмент умањења стреса ситуације избеглиштва (прегледни чланак) 381–398

Маја М. Босанац и Александра Ч. Томић
Примена критичких теорија васпитања у настави српског језика и књижевности (прегледни чланак) 399–412

Тамара Д. Савић
Именице у школским граматикама – некада и сада (стручни чланак) 413–426

Марина Ж. Семиз
Перцепција васпитача о заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу (оригинални научни чланак) .. 427–452

Никола Д. Павловић
Ефекат наставе физичког и здравственог васпитања на моторичке способности код ученика петог разреда (претходно саопштење) 453–464

Александра Ч. Томић
Корелацијско тумачење песме „Ратар” Вељка Петровића (стручни чланак) 465–474

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Милка В. Николић
Зборник научних радова о стваралаштву песника Попа Душана Ђурђева у образовном контексту (Јован Љуштановић (прир.), *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева*, Зборник радова са научног скупа одржаног на 30. Међународном фестивалу хумора за децу, Библиотека „Димитрије Туцовић”, Лазаревац, 2019, 102 стр.) (приказ) 475–482

Милан Љ. Грујин
Развијање демократских компетенција ученика (*Како до демократске културе у школама – примери добре праксе*, Савет Европе, Канцеларија у Београду, Београд, 2019) (приказ) 483–486

Владимир О. Илић
Извођење пројектне наставе и наставе на даљину (Милан Петровић, Дениз Хоти, Оливера Тодоровић, *Приручник за пројектну наставу и наставу на даљину*, НАЛЕД, Београд 2020) (приказ) 487–490

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 491–493

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 494–495

LEARNING AND TEACHING
***KLETT* Educational Development Society**
Year VI • Issue 2 • 2020 • 261–500
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Željko J. Mladenović
Developmental and Psychological Aspects of Metacognition (review paper) 271–284

Drago J. Branković, Slaviša V. Jenjić
Relationship between Behavioral Styles of Primary School Students in Conflict Situations and Preferences toward a Particular Style (original scientific paper) 285–306

Gordana J. Glišović
Didactic and Methodological Teacher Competences Necessary for Achieving Learning Outcomes in Primary School (review paper) 307–322

Daniela M. Minić Aleksić and Ivan M. Savić
Strengthening Teachers' Digital Competences through the Digital Classroom Project (professional paper) 323–340

Milja D. Krivokuća, Irena S. Mučibabić
Initial Education and Current Needs of the Teaching Practice (professional paper) 341–362

Vesna Z. Cvjetinović
Professional Development of Teachers – The Imperative of the Modern Age (professional paper) 363–380

Snežana R. Vuković, Marta N. Vuković
Education of Migrant Children as an Instrument for Reducing Stress Caused By Their Refugee Situation (review paper) 381–398

Maja M. Bosanac, Aleksandra Č. Tomić
Applying Critical Theories of Education in Serbian Language Teaching (review paper) 399–412

Tamara D. Savić
Treatment of Nouns in Grammar Textbooks – Then and Now (professional paper) 413–426

Marina Ž. Semiz
Perceptions of Kindergarten Teachers on the Representation and Diversity of Environmental Activities in Kindergarten (original scientific paper) 427–452

Nikola D. Pavlović
Effects of Physical and Health Education on the Motor Skills of Fifth Graders (preliminary communication) 453–464

Aleksandra Č. Tomić
Correlation-Based Interpretation of the Poem Ploughman by Veljko Petrović (professional paper) 465–474

2. REVIEWS

Milka V. Nikolić
Collection of scientific papers on the works of poet Pop Dušan Đurđev in educational context (Jovan Ljuštanović (Editor), *Poetry Games and Plays (Pesničke igre i poigravanja) by Pop Dušan Đurđev,* Proceedings from the scientific conference at the 30th International Festival of Humor for Children, Dimitrije Tucović Library, Lazarevac, 2019) 475–482

Milan Lj. Grujin
Developing Students' Competences for Democracy (*How to achieve a democratic culture in schools – examples of good practice Council of Europe*, Belgrade Office, Belgrade, 2019) 483–486

Vladimir O. Ilić
Project-Based Instruction and Distance Education - Know-How (Milan Petrović, Deniz Hoti, Olivera Todorović, *Guidebook on Project-Based Instruction and Distance Education*, NALED, Belgrade, 2020) 487–490

ABOUT AUTHORS 491–493

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 496–497

LERNEN UND UNTERRICHT
KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung
6. Jahrgang • Heft 02 • 2020 • 261–500
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Željko J. Mladenović
Entwicklungspsychologische Aspekte der Metakognition
(Ubersichtsartikel) 271–284

Drago J. Branković und Slaviša V. Jenjić
Bevorzugungen und Beziehungen zwischen Verhaltensstilen von Grundschülern in Konfliktsituationen
(Originalwissenschaftsartikel) 285–306

Gordana J. Glišović
Notwendige didaktische und methodische Kompetenzen der Lehrkräfte zur Erzielung von Lernergebnissen in der Grundschule
(Ubersichtsartikel) 307–322

Daniela Minić Aleksić und Ivan Savić
Stärkung der digitalen Kompetenzen von Lehrkräften durch Implementierung des Projektes „Digitales Klassenzimmer“
(Fachartikel) 323–340

Milja D. Krivokuća und Irena S. Mučibabić
Erstausbildung und aktuelle Bedürfnisse der Bildungspraxis
(Fachartikel) 341–362

Vesna Z. Cvjetinović
Berufliche Fortbildung von Lehrkräften - ein Gebot der Modernen Zeit (Fachartikel) 363–380

Snežana R. Vuković und Marta N. Vuković
Bildung von Migrantenkindern als Instrument zur Stressverringerung in der Flüchtlingssituation (Ubersichtsartikel) ... 381–398

Maja M. Bosanac und Alexandra Č. Tomić
Anwendung kritischer Bildungstheorien im Unterricht der serbischen Sprache und Literatur (Ubersichtsartikel) 399–412

Tamara D. Savić
Substantive in Schulgrammatiken - damals und heute (Fachartikel) 413–426

Marina Ž. Semiz
Wahrnehmung der Pädagogen für die Repräsentation und Vielfalt von Umweltaktivitäten im Kindergarten (Originalwissenschaftsartikel) 427–452

Nikola D. Pavlović
Der Einfluss von Sport- und Gesundheitserziehung auf die motorischen Fähigkeiten von Schülern der fünften Klasse (Ubersicht) 453–464

Aleksandra Č. Tomić
Korrelationsinterpretation des Gedichtes „Ratar“ von Veljko Petrović (Fachartikel) 465–474

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Milka V. Nikolić
Sammlung wissenschaftlicher Artikel zur Arbeit des Dichters Pop Dušan Đurđev im pädagogischen Kontext (Jovan Ljuštanović (*Veranstalter*), *Poetische Spiele und Theaterstücke von Pop D. Đurđev*, Sammlung der Artikel zum wissenschaftlichen Treffen am 30. Internationalen Festival Humor für Kinder, Bibliothek „Dimitrije Tucović“, Lazarevac, 2019, S. 102) 475–482

Milan Lj. Grujin
Entwicklung der demokratischen Kompetenzen der Schüler (*Wie man eine demokratische Kultur in Schulen erreicht - Beispiele für gute Praxis Europarat*, Belgrad Office, Belgrad, 2019) 483–486

Vladimir O. Ilić
Durchführung von Projektunterricht und Fernunterricht (Milan Petrović, Deniz Hoti, Olivera Todorović, *Handbuch für Projektunterricht und Fernunterricht*, NALED, Belgrad 2020) 487–490

AUTORENINFO 491–493

HINWEISE FÜR MITARBEITER 498–500

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 159.922.72
159.955
Прегледни чланак • 271–284
Примљен: 4.12.2020.
Прихваћен: 11.12.2020.

Жељко Ј. Младеновић
Академија васпитачко-медицинских струковних студија у Крушевцу – одсек Алексинац

РАЗВОЈНО-ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ МЕТАКОГНИЦИЈЕ

Резиме: Термином метакогниција у почеку се означавало знање о сопственим когнитивним процесима и њихово регулисање. Обим појма се временом проширио па се сада он односи и на рефлексивне процесе, разумевање и контролу когнитивних процеса, а неки аутори поред когнитивних, наводе и остале психичке процесе. У делима Пијажеа и Виготског налазимо описе развоја процеса које данас називамо метакогнитивним, за које они сматрају да се развијају после 7. или 8. године живота. Други истраживачи су утврдили да се метакогнитивне способности развијају код деце так на узрасту између 8. и 10. године. Новија истраживања показала су да се поједини метакогнитивни процеси јављају већ у 1. години, док се други јављају и развијају до 7. године. Већина истраживача, по аналогији са когнитивним развојем, закључује да се метакогниција развија до одраслог доба. Има и супротних налаза по којима се метакогниција развија и у одраслом добу. Тренутно је недовољно истраживања о развоју метакогниције након адолесценције. У погледу развоја метакогниције могу се издвојити два става, један по коме је развој метакогниције условљен развојем когниције и други, супротан, по коме је развој когниције условљен развојем метакогниције. Повезаност између развоја когниције и метакогниције може да буде и узајамна. Будући да метакогниција подразумева разнородне способности и знања, могуће је да су неки њени домени под јачим утицајем развоја когнитивних процеса попут мишљења, памћења или пажње, док се други базирају на увећавању знања и увежбавању вештина што је повезано са узрастом и нивоом школовања. У настави се у циљу развијања метакогниције може рачунати на трансферну вредност коју има решавање проблема и учење по моделу, може се деловати у „зони наредног развитка", па би децу требало и директно подучавати когнитивном функционисању, повећавати метакогнитивно знање и увежбавати метакогнитивне стратегије и регулацију.

Кључне речи: *метакогниција, когниција, развој, учење, знање.*

УВОД: ПОЈАМ МЕТАКОГНИЦИЈЕ

Чињеница да човекови сазнајни (когнитивни) процеси служе спознавању појава у његовој околини или телу сасвим је разумљива и не чуди. Међутим, чињеница да човек може своје сазнајне процесе да усмери и на спознавање својих сазнајних процеса јесте чудна. Ако се тако може рећи, у првом случају имамо првостепене когнитивне процесе, а у другом случају имамо другостепене когнитивне процесе, или сазнајне процесе вишег реда.

Родоначелником истраживања другостепених сазнајних процеса сматра се Флавел, који је увео назив за ове процесе и назвао их метакогнитивним или метакогницијом (Flavell, 1976; 1979). Префикс „мета", пореклом из грчког језика, користи се да би се означило нешто што је после, иза, надаље, то јест за нешто што представља продубљење. Истицање Флавела за родоначелника области је, у неку руку, некритичко и неоправдано, јер су поменути процеси већ били дискутовани и истраживани под другим називима и другим околностима у делима филозофа и психолога. Ипак, не може се оспорити Флавелов допринос истраживању метамеморије и метакогниције, као и велики број истраживања које је надахнуо. Опет, мора се имати у виду да је одређење метакогниције које је он дао, донекле уско.

Флавел је најпре, у раду из 1971. године, истраживао и писао о мета-меморији, то јест знању које деца и одрасли имају о томе како и колико добро памте и како то знање користе да би боље памтили, онда је у раду из 1976. године навео неколико других „мета" процеса, док је коначно у раду из 1979. године метакогницију одредио као „знање или когницију о когнитивним феноменима" (Flavell, 1971; 1976; 1979).. Метакогнитивно знање се, према јасној Флавеловој напомени, не разликује у квалитету од било ког другог ускладиштеног знања, али се разликује у садржају и функцији јер се односи на когницију као објект сазнања (Flavell, 1979).

У Флавелом виђењу метакогниција је блиско повезана са учењем, будући да се заснива на учењу и стицању знања, али је и важна за учење и стицање знања. Он је сматрао да метакогницију чине четири основне компоненте (Flavell, 1979; 1987):

1. Метакогнитивно знање које подразумева знање које смо стекли о туђем и сопственом мишљењу, задацима и стратегијама. Ово знање може бити декларативно, процедурално и условно (кондиционално). Декларативно (знање о личним варијаблама) је знање о сопственим способностима и факторима који утичу на обраду информација и квалитет извођења. Про-

цедурално (варијабле задатка) је знање о томе како се поступци и стратегије изводе док условно знање припада варијаблама стратегија које се односи на познавање когнитивних и метакогнитивних процеса. Условно знање се конкретно односи на то када и зашто би требало применити одређени поступак и стратегију.

2. Метакогнитивно искуство представља свесна когнитивна или афективна искуства у вези са мишљењем.

3. Когнитивни циљеви и задаци на које је мишљење управљено.

4. Когнитивне акције и стратегије које су мисаони процеси или понашања предузета у циљу постизања когнитивних циљева.

Браунова се истражујући метакогницију приближно у исто време кад и Флавел, усмерила више на значај метакогнитивних процеса у развоју когниције и учења, уједно критикујући дотадашње разматрање метакогниције као пуког епифеномена когниције (Brown, 1978). Она метакогницију сматра елементом ефикасног мишљења које чини предвиђање, проверавање, праћење, контрола и сродни процеси, при намерним покушајима решавања проблема (Brown, 1978). Касније је Браунова проширила свој модел метакогниције и истакла разлику између знања о когницији и регулације когниције (Brown, 1987). Нарочито је важна њена напомена о томе да је метакогниција у самом корену процеса учења, али да је реч о сложеном конструкту који је збуњујућ и за истраживаче и за практичаре, те да се морамо нарочито позабавити променама и развојем метакогниције. Метакогнитивно знање смо напред већ одредили, потребно је да додатно појаснимо регулацију когниције или метакогнитивну регулацију, то јест, употребу метакогнитивних стратегија (Brown, 1987). Метакогнитивне стратегије су секвенцијелни процеси које појединац користи да би контролисао сазнајне (когнитивне) активности како би се осигурало постизање сазнајних циљева. Поменути процеси помажу да се регулише и надгледа процес учења, а подразумевају планирање и праћење сазнајних активности и проверавање њихових исхода. Треба напоменути да Браунова издваја четири метакогнитивне вештине: предвиђање, планирање, праћење и процену (Brown, 1980). Занимљиво је поменути, у контексту приказивања развоја когниције које нам предстоји, да је Браунова сматрала да регулација когниције (метакогнитивна регулација) више зависи од контекста него од узраста (Brown, 1987). Конкретно, неко може регулисати своје когнитивне процесе у једном тренутку, али не и у неком другом, као што понекад дете испољава регулаторна понашања тамо где их одрасли не показује.

Аутори који су након Флавела и Браунове истраживали метакогницију у својим дефиницијама су истицали рефлексивне процесе, разумевање и контролу когнитивних процеса (нпр. Schraw and Dennison, 1994). Истраживачи су обим појма метакогниција постепено проширивали, и временом

је почео тај појам да укључује не само когнитивне, већ и остале психичке процесе. Примера ради, Хекер, у свом одређењу метакогниције поред когнитивних помиње и афективне процесе и сматра да метакогниција представља знање о сопственим когнитивним и афективним процесима и стањима, као и способност да свесно и намерно пратимо и регулишемо те процесе и стања (Hacker, 1998).

Готово је излишно спомињати да, чак и након вишедеценијског истраживања, не постоји јединствен теоријски приступ метакогницији, као ни јединствено прихваћена методологија за истраживање, нити инструменти за мерење.

РАЗВОЈНИ АСПЕКТИ МЕТАКОГНИЦИЈЕ У ПОСТАВКАМА ПИЈАЖЕА И ВИГОТСКОГ

Будући да подразумевају размишљање о сопственом размишљању, способности које ми данас именујемо метакогнитивним, према Пијажеовом мишљењу се јављају тек у стадијуму формалних операција. Стадијум формалних операција не само да омогућава у пуном обиму ментално оперисање са стварним објектима, и њиховим представама, на које се примењују могуће операције, већ и рефлексију на ове операције у потпуном одсуству објеката и оперисање чистим пропозицијама (хипотетичко-дедуктивно мишљење). Мишљење у конкретним операцијама подразумева репрезентацију могуће операције, а формално мишљење подразумева репрезентацију репрезентације могуће акције, рефлексија као да је „квадрирана", то јест подигнута на други степен (Пијаже, 1996). У стадијуму формалних операција чини се свестан напор да се знање систематизује и устроји према логичким правилима. Метакогниција се коначно успоставља у одраслом добу након превладавања егоцентризама и прихватања логичких ограничења.

Од значаја за проучавање метакогниције су Пијажеова истраживања дечјег напредовања у способности преузимања перспективе, разумевања сазнајне перспективе другога, значаја и улоге егоцентричног говора и улоге знања у развоју метакогнитивног знања.

Према Пијажеовом мишљењу за сазнавање спољашњег света и других људи важна су два услова: први свест о себи као субјекту, и способност да се субјект одвоји од објекта сазнања, и други да се сопствена тачка гледишта више не сматра једино могућом, и да се она почне координирати са туђим (Piaget, 1959a). Суштина је у превазилажењу егоцентризма у мишљењу. Дечја самосвест и знање о свом мишљењу се, према Пијажео-

вим налазима, мењају када дете почне вербално да комуницира, пошто говор поспешује социјализацију и интернализацију. Половином 7. године дете почиње активније да се труди да разуме друге људе и објективније сагледава туђе мисли. До 7. године способност интроспекције код детета као да не постоји. Почевши од 7–8. па до 11–12. године дете своје мисли све више окреће ка унутра у активном напору да разуме себе и да комуницира са собом, а мисао се све више освешћује (Piaget, 1959b). Ученици које је Пијаже испитивао у узрасту између 7. и 11. године су могли да вербализују кораке у мисаоном процесу приликом решавања неког задатка, што је он назвао свесност о когнитивном, у данашњој терминологији то се назива способност метакогниције.

У радовима Виготског указивање на метакогнитивне процесе се јавља приликом описа значаја свести за одвијање виших психичких процеса (самосвести), „свест о томе да смо свесни" (Виготски, 1974). Виготски указује и на значај свести о структури сопствених мисаоних процеса и како ове усмеравати и контролисати употребом знакова, то јест на процесе саморегулисања. Реч је, у ствари, о метакогнитивном знању, то јест зачетку рефлективне апстракције, на којој почива формирање систематизованих појмова. Облик метакогнитивног знања је и знање о сопственим менталним способностима потребним да се неки задатак обави. Одрасли располажу оваквим знањем, то јест имају правилнију процену шта им је потребно да неки задатак реше, и да ли тиме располажу, док деца немају овакво знање, па неретко прецењују своје способности.

Развој когниције, па самим тим и метакогниције, у теорији Виготског повезан је са учењем и развојем посредованим социјалним и културним утицајима, то јест кроз дечију (асиметричну) интеракцију са одраслима или са способнијим вршњацима. Деца се развијају интериоризујући моделе учења, решавања проблема и мишљења које виде у интеракцији са одраслима или напреднијим вршњацима. Функције које се развијају су најпре интерпсихичке, а потом постају интрапсихичке. Виготски уводи појам „зоне наредног развитка" којим објашњава утицај правовремене интервенције у развоју детета; одрасли делујући на дете, док заједно решавају проблем, упутствима, подучавањем и подршком помаже детету да се „попне" на виши ниво функционисања, а дете после може самостално да решава проблеме (Виготски, 1974). Деца овим не уче само како да реше један конкретан проблем, него и како да у будућности приступају учењу и решавању проблема. У овом контексту би се метакогниција односила на освешћивање и регулисање учења и решавање проблема.

Приликом заједничког рашавања проблема и рада на задатку способнији члан обавља већи део саморегулишућих (метакогнитивних) процеса,

али то чини видљивим (нпр. кроз мишљење наглас, или објашњења) тако да дете почиње да интериоризује ове процесе и спрема се да их câмо примењује у сличним и новим околностима (Brown 1987).

Значајно је напоменути да је Флавел показао да метакогнитивне способности могу да зависе од дететове способности да решава проблеме, то јест развој способности за решавање проблема побољшава метакогнитивне способности, а ове касније поспешују решавање проблема. Конкретно, ако дете досегне известан ниво разумевања задатка онда може да га решава применом метакогнитивне стратегије уз експериментаторову помоћ, пошто се овим дететове способности побољшавају, дете касније може самостално да користи метакогнитивне стратегије (Flavell, 2000).

У вези са метакогницијом је и егоцентрични говор, који се, по мишљењу Виготског, временом поунутрује и постаје важан за мишљење и саморегулисање мишљења. Виготски је истраживао егоцентрични говор детета приликом решавања проблема. Анализа оваквог егоцентричног говора детета показала је да дете само себи говори шта да ради и даје предлоге како да се проблем реши, то јест дете као да мисли наглас (Виготски, 1974). Дакле, у почетку егоцентрични, а потом унутрашњи говор има улогу у регулисању мишљења и учења, и тиме испољава јасну улогу у метакогницији. Виготски сматра да се способности које сматрамо метакогнитивним развијају тек у адолесценцији, када се у пуној мери овладава апстракцијом и сложенијим облицима мишљења, што је основа за формирање правих појмова (Виготски, 1974; Виготски, 1996).

На основу радова Пијажеа и Виготског закључује се да се матакогнитивни процеси развијају, да су зависни од развоја когнитивних способности, те да се јављају после 7. године.

ИСТРАЖИВАЊА РАЗВОЈА МЕТАКОГНИЦИЈЕ НАКОН УВОЂЕЊА ТЕРМИНА

Флавел не само да је увео појам метакогниције него је међу првима истраживао и писао о развоју метакогниције. Он је првобитно, попут Пијажеа и Виготског, тврдио да се метакогниција не јавља пре 7. или 8. године живота, али је наводио и методолошка ограничења истраживања која наводе на овакав закључак (Flavell, 1979). Касније је утврдио да и деца узраста од 6 година показују способност рефлексије о сопственом мишљењу у домену о коме имају предзнање (Flavell, 1992). Било је и других истраживача који су утврдили да се метакогнитивне вештине развијају код деце тек на узрасту између 8. и 10. године (Veenman et al. 2006).

Међутим, тек ће истраживања изведена последњих десетак година показати да је развој како когнитивних, тако и метакогнитивних способности код деце ранијег узраста био углавном потцењен. Утврђено је да већ у узрасту од 2. до 4. месеца деца могу да учествују са одраслима у заједничком праћењу и контролним интеракцијама, што истраживачи сматрају зачетком метакогнитивне свесности и вештина (Brinck and Liljenfors, 2013).

Деца крајем 1. године живота почињу да траже од одраслих информације путем гестова и других облика изражајног понашања са циљем да побољшају своје знање (Chouinard, 2007). Такође, деца почињу да изграђују „теорије ума", разумевање менталних феномена и способност да процењују ментална стања других као што су жеље и намере пре навршене прве године (Flavell, 2000). Речи којима се означавају сазнајни процеси – мислим, знам или не знам – деца употребљавају у неком контексту већ крајем 2. године, да би их у 3. години исправно употребљавала за означавање својих и туђих психичких процеса, што неки истраживачи сматрају потврдом способности деце да рефлексивно процењују своје знање (Lyons and Ghetti, 2010). Такође, на постојање елемената метакогнитивних способности указује и налаз да деца половином 3. године могу успешно да процењују да ли нешто знају или не знају (Marazita and Merriman, 2004). Између 3. и 4. године јавља се способност праћења свог памћења (Schneider and Lockl, 2008), а деца увиђају да је за упамћивање потребан известан напор (O'Sullivan, 1993). Деца до 4. године примењују једноставније кораке за контролу свог учења (Schraw and Moshman, 1995). Употреба стратегија у решавању задатака јавља се у 4. години, уз појаву трансфера на нове задатке (Blöte, et al., 1999).

Утврђено је да деца узраста од 5 година имају свест о заборављању и испољавају низ вербалних и невербалних показатеља метакогниције (Whitebread and Pino Pasternak, 2010). Тачност своје когниције деца могу да процењују већ од 6. године (Schraw and Moshman, 1995). Способност метакогнитивне контроле сазнајних процеса у предшколском периоду развија се тако што деца прикупљају све више информација и то из све поузданијих извора (Koenig and Harris, 2005). Развијају се и стратегије за побољшавање трајања упамћеног материјала (DeLoache, et al., 1985).

Као што смо из претходних навода видели, метакогниција се интензивно развија у предшколском периоду. Развој метакогниције наставља се и у школском периоду, с тим да су тада истраживања и мерења лакша. Као што смо напред поменули, Пијаже и Виготски су сматрали да се способности које данас називамо метакогнитивним нарочито развијају после 7. године што се поклапа са поласком у школу. С тим да је јасно да Виготски

већу улогу придаје систематском обучавању и учењу у школи, док се Пијаже ослања на сазревање и јављање сложенијих менталних операција.

Има аутора који истичу да је период између 4. и 9. године посебно значајан за развој метакогнитивних способности, јер током овог периода деца постају самосвесна, то јест свесна себе као појединаца који мисле (Melo, 2015; Geurten, et al., 2015).

Сматра се да су различите метакогнитивне способности од кључног значаја за начин на који деца уче, нарочито у школским условима (Thomas, 2012). Утврђено је да ученици који имају високо академско постигнуће у читању, писању, математици и научним дисциплинама показују висок ниво метакогнитивног знања из дате области, као и веће способности саморегулације (Baker and Cerro, 2000). На основу ефикасне примене метакогниције може се предвидети успех у учењу (Pintrich and DeGroot, 1990). Постоји разлика у метакогнитивним способностима између оних који уче ефективно и оних који уче неефективно (Everson and Tobias, 2001). Штавише, повезаност између метакогниције и успеха у учењу и академском постигнућу одржава се са узрастом и поред контроле других фактора који могу да утичу на њу (Garner, 1990; Borkowski, et al., 1987; August, et al., 1984). Аспекти метамеморије попут способности процене меморије и употребе стратегија за упамћивање побољшавају се током раног и позног детињства (Ghetti, et al., 2010). У истраживањима је пронађена повезаност између метакогниције и интелигенције (Minnaert and Janssen, 1999; Borkowski, et al., 1987; Sternberg, 1985).

Остаје нам питање докад се метакогнитивне способности развијају? Већина истраживача је, водећи се аналогијама са когнитивним развојем, закључила да се метакогниција развија до одраслог доба (Schraw and Moshman, 1995). Овај став може се преиспитивати, пошто има и супротних налаза, али је у сваком случају недовољно истраживања о развоју метакогниције након адолесценције, и већина аутора се усмерава на конкретне метакогнитивне процесе код одраслих (Stewart, et al., 2007). Развојне промене у метакогницији у одраслом добу свакако постоје, могуће је да су више квалитативне природе, а и метакогнитивно знање се увећава временом.

ЗАКЉУЧАК

Време је потврдило Флавелово предвиђање да је „метакогниција обећавајуће ново подручје истраживања”, међутим и после четрдесет година нисмо ближе ни потпуном одређењу, нити комплетном разумевању

феномена који су посреди (Flavell, 1979). Један од узрока овоме је недостатак методолошких поступака за истраживање, а други је својеврсна „идеолошка" настројеност истраживача. У овом раду смо хтели да укажемо на развојне аспекте метакогниције, остављајући по страни несугласице и нејасноће око одређења, које истини за вољу, нису реткост у психологији ни када је реч о неким другим психичким појавама и процесима.

Тренутно нико не спори развојност метакогниције, и као што смо приказали, о развоју метакогнитивних способности, говоре и класични истраживачи и теоретичари развоја Пијаже и Виготски, али и новија истраживања деце предшколског и школског узраста.

У погледу развоја метакогниције могу се издвојити два става, један који држи да је развој метакогниције условљен развојем когниције (Sternberg, 1990), и други, супротан, који држи да је развој когниције условљен развојем метакогниције (Zimmerman and Moylan, 2009). Повезаност између развоја когниције и метакогниције може да буде и узајамна. Такође, будући да метакогниција подразумева разнородне способности и знања, могуће је да су неки њени домени под јачим утицајем развоја когнитивних процеса попут мишљења, памћења или пажње, док се други базирају на увећавању знања и увежбавању вештина што је повезано са узрастом и нивоом школовања.

У предшколском узрасту улогу у развоју имају родитељи и васпитачи, али са поласком у школу доминантан постаје учитељ јер се захтеви за учењем и разумевањем у школи повећавају. Учитељи и одрасли морали би да пруже потребно подстицање, вођење и усмеравање са циљем развијања метакогнитивних способности код деце. Бројни су поступци који се могу примењивати у настави како би се поспешиле метакогнитивне способности. Може се рачунати на трансферну вредност коју има свако решавање проблема и учење по моделу, можемо се ослонити и на деловање у „зони наредног развитка", можемо децу и директно подучавати о когнитивном функционисању, повећавати метакогнитивно знање и увежбавати метакогнитивне стратегије и регулацију. Метакогниција се развија и у одраслом добу, будући да се метакогнитивно знање увећава временом, а може се претпоставити да су развојне промене у неким доменима више квалитативне природе.

И за сам крај овог рада навешћемо још увек неиспуњене Флавелове речи које је о метакогниције написао давне 1979. године: „Можемо у најмању руку замислити да би идеје које сада сазревају у овој области једнога дана могле да се претворе у метод који ће децу (и одрасле) научити да доносе мудре и промишљене одлуке и омогућити им да уче боље у формалним образовним условима (Flavell, 1979: 910)

Литература

August, D. L., Flavell, J. H., & Clift, R. (1984). Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. *Reading Research Quarterly, 20*(1), 39–53.

Baker, L., & Cerro, L. (2000). Assessing metacognition in children and adults. In G. Schraw & J. C. Impara (Eds.), *Issues in the measurement of metacognition* (pp. 99–145). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

Borkowski, J., Carr, M., & Pressely, M. (1987). „Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence, 11*(1), 61–75.

Blöte, A. W., Resing, W. C. M., Mazer, P., & Van Noort, D. A. (1999). Young children's organizational strategies on a same-different task: A microgenetic study and a training study. *Journal of Experimental Child Psychology, 74*(1), 21–43.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In Glaser, R. (ed.) *Advances in Instructional Psychology* (Vol.1). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. Bruce and W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–479). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brinck, I. & Liljenfors, R. (2013). The developmental origin of metacognition. *Infant and Child Development, 22*, 85–101.

Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 72*(1), 45–57.

Carruthers, P. (2009). How we know our own minds: The relationship between mindreading and metacognition. *Behavioral and Brain Sciences, 32*(2), 121–182.

DeLoache, J. S., Cassidy, D. J., & Brown, A. L. (1985). Precursors of mnemonic strategies in very young children's memory. *Child Development, 56*(1), 125–137.

Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13*(4), 277–287.

Everson, Howard & Tobias, Sigmund. (1998). The Ability to Estimate Knowledge and Performance in College: A Metacognitive Analysis. *Instructional Science*, *26*, 65–79.

Flavell, J. H. (1971) First discussant's comments. What is memory development the development of? *Human Development, 14*(4), 272–278.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231–235). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area ocognitive development enquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In E. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*, London: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin, and P. B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 107–139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development, 24*(1), 15–23.

Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research, 60*(4), 517–529.

Geurten, M., Willems, S., & Meulemans, T. (2015). *Are children conservative or liberal*? *Involvement of the distinctiveness heuristic in decision making*. Liege: University of Liege.

Ghetti, S., Castelli, P., & Lyons, K. E. (2010). Knowing about not remembering: Developmental dissociations in lack-of-memory monitoring. *Developmental Science, 13*(4), 611–621.

Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In Hacker, D. J., Dunloky, J. & Graesser, A. C. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Koenig, M. A., & Harris, P. L. (2005). Preschoolers mistrust ignorant and inaccurate speakers. *Child Development, 76*(6), 1261–1277.

Lyons, K. E., & Ghetti, S. (2010). Metacognitive development in early childhood: New questions about old assumptions. In Efklides, A. and Misailidi, P. (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (p. 259–278). Springer Science + Business Media.

Minnaert, A., & Janssen, P. J. (1999). The additive effect of regulatory activities on top of intelligence in relation to academic performance in higher education. *Learning and Instruction, 9*(1), 77–91.

Marazita, J. M., & Merriman, W. E. (2004). Young children's judgment of whether they know names for objects: the metalinguistic ability it reflects and the processes it involves. *Journal of Memory and Language, 51*(3), 458–472.

Melo, J. (2015). A baseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *Revista Electronica TicALS, 1,* 30–54.

O'Sullivan, J. T. (1993). Preschoolers' beliefs about effort, incentives, and recall. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*(3), 396–414.

Piaget, J. (1959a). *The language and thought of the child* (3rd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1959b). *Judgment and reasoning in the child*. Paterson, NJ: Littlefield, Adams, & Co.

Пијаже, Ж. (1996). *Интелектуални развој детета*. Завод за уџбенике и наставна средства: Београд.

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology 82*(1), 33–40.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351–371.

Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In Perfect, T. and Schwartz, B. (Eds.), *Applied metacognition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of the Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. University Press: Cambrige.

Stewart, P. W., Cooper. S. S., & Moulding, L. R. (2007). Metacognitive development in professionaleducators. *The Researcher, 21*(1), 32–40

Thomas, G. P. (2012). Metacognition in science education: Past, present and future consider-ations. In Fraser, B. J., Tobin, K. & McRobbie, C. J. (Eds.), *Second international handbook of science education* (Vol. 24, pp. 131–144). Dordrecht: Springer.

Виготски, Л. С. (1974). *Мишљење и говор*. Нолит: Београд.

Виготски, Л. С. (1996). *Дечја психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Veenman, M., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1). 3–14.

Željko J. Mladenović
Preschool Teacher Training College of Applied Studies – Aleksinac

DEVELOPMENTAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF METACOGNITION

Summary

The term metacognition originally denoted knowledge of one's own cognitive processes and their regulation. The scope of the term has expanded in time, and now it also refers to reflexive processes, understanding and control of cognitive processes, and some authors include other psychic processes, in addition to cognitive ones. Piaget and Vygotsky describe the development of processes that we call metacognitive today, and which they believed developed after the age of 7 or 8. Other researchers argue that metacognitive abilities in children develop between the ages of 8 and 10. More recent research shows that some metacognitive processes already appear at the age of 1, whereas other occur and develop before the age of 7. Most researchers, making analogies with cognitive development, conclude that metacognition continues to develop until adulthood. There are also opposing conclusions by which metacognition continues to develop during adulthood as well. There is a lack of research on the post-adolescence development of metacognition. When it comes to the development of metacognition, there are two attitudes, one by which metacognitive development depends on cognitive development, and the other by which cognitive development depends on metacognitive development. The connection between cognitive and metacognitive development can be two-sided. Given that metacognition involves diverse abilities and knowledge, it is possible that some of its domains are more strongly influenced by the development of cognitive processes, such as thinking, remembering and attention, whereas others are based on increasing knowledge and practicing skills, which is related to one's age and level of education. In order to develop metacognition, education relies on transfer value of problem solving and model-based learning. It is possible to target the zone of next development, so we should directly instruct children in cognitive functioning, increase their metacognitive knowledge and practice metacognitive strategies and regulation.

Keywords*: *metacognition, cognition, development, learning, knowledge.

Željko J. Mladenović
Akademie für pädagogische und medizinische Berufsstudien - Abteilung Aleksinac

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE ASPEKTE DER METAKOGNITION

Zusammenfassung

Der Begriff Metakognition hat am Anfang das Wissen über die eigenen kognitiven Prozesse und deren Regulation bezeichnet. Der Umfang des Begriffs hat sich im Laufe der Zeit erweitert, so dass er sich jetzt auch auf reflexive Prozesse, das Verständnis und die Kontrolle kognitiver Prozesse bezieht, und einige Autoren erwähnen neben kognitiven auch andere psychische Prozesse. In den Werken von Piaget und Vygotsky finden wir Beschreibungen der Entwicklung von Prozessen, die wir heute als metakognitiv bezeichnen und die sich nach dem 7. oder 8. Lebensjahr entwickeln sollen. Andere Forscher haben herausgefunden, dass sich metakognitive Fähigkeiten bei Kindern zwischen 8. und 10. Lebensjahr entwickeln. Neuere Forschungen haben gezeigt, dass einige metakognitive Prozesse bereits im 1. Jahr auftreten, während sich andere bis zum 7. Jahr entwickeln. Die meisten Forscher kommen analog zur kognitiven Entwicklung zu der Schlussfolgerung, dass sich die Metakognition im Erwachsenenalter entwickelt. Es gibt auch entgegengesetzte Befunde, nach denen sich die Metakognition im Erwachsenenalter entwickelt. Derzeit gibt es keine ausreichenden Forschungsergebnisse zur Entwicklung der Metakognition nach der Pubertät. Im Bezug auf die Entwicklung der Metakognition können zwei Einstellungen unterschieden werden, eine, nach der die Entwicklung der Metakognition durch die Entwicklung der Kognition bedingt ist und die andere, umgekehrte, nach der die Entwicklung der Kognition durch die Entwicklung der Metakognition bedingt ist. Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Kognition und Metakognition kann gegenseitig sein. Da Metakognition unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse impliziert, ist es möglich, dass einige ihrer Bereiche stärker von der Entwicklung kognitiver Prozesse wie Denken, Gedächtnis oder Aufmerksamkeit beeinflusst werden, während andere auf der Erhöhung des Wissens und des Übens von Fähigkeiten im Bezug auf Alter und Schulniveau beruhen. Um die Metakognition zu entwickeln, kann der Unterricht auf den Transferwert der Problemlösung und des Modelllernens zählen. Er kann in der "Zone der nächsten Entwicklung" agieren. Daher sollten Kinder direkt in kognitiven Funktionen unterrichtet werden, das metakognitive Wissen verbessern und metakognitive Strategien und Regulierung üben.

Schlüsselwörter: *Metakognition, Kognition, Entwicklung, Lernen, Wissen.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 159.923.5.072-057.874
316.613/.614
Оригинални научни чланак • 285–306
Примљен: 10.12.2020.
Прихваћен: 15.12.2020.

Драго Ј. Бранковић, Академија наука и умјетности Републике Српске
Славиша В. Јењић, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци

ПРЕФЕРЕНЦИЈЕ И ПОВЕЗАНОСТ СТИЛОВА ПОНАШАЊА ОСНОВНОШКОЛАЦА У КОНФЛИКТНИМ СИТУАЦИЈАМА

Резиме. Педагошка теоријска мисао и емпиријска истраживања усмјерена су на узроке, токове и посљедице насиља. Конфликтне ситуације и стилови понашања у њима остали су на маргинама интересовања педагога. У овом раду престављамо резултате теоријских проучавања појмовног одређења, основних одредница и вриједности (ограничења и домети) конфликтних ситуација као и основне проблеме стилова понашања (појам; критерији класификације; основне одреднице; повезаност стилова). Емпиријско неексперименталнo истраживање проведено је на узорку којег су чинила 222 ученика основних школа (VI, VII, VIII и IX разред). У истраживању је примјењена техника самопроцјењивања (самоизвјештавање) са инструментом (Ситуациони тест – СТСП) са десет креираних конфликтних животних ситуација и скалом интензитета са пет нивоа (степени). Преференције сва три основна стила понашања (асертивни, агресивни, пасивно-повлачећи) у конфликтним ситуацијама имају различите вриједности (максимална 40,00) аритметичких средина: пасивно-повлачећи стил (24,08), агресивни стил (24,82) и асертивни стил (37,52). Статистички значајне разлике у преференцијама стилова израчунате су између: асертивног и агресивног, асертивног и пасивно-повлачећег али не и између агресивног и пасивно-повлачећег стила. Хипотеза о повезаности преферираног стила са полом и узрастом испитаника дјелимично је потврђена.

Кључне ријечи: *стил понашања, асертивни стил, агресивни стил, пасивно-повлачећи стил, ситуациони тест.*

УВОД

Нови свијет, свијет глобализацијских вриједности и информационо--комуникацијских технологија снажно утиче на научни, техничко-технолошки и друштвени развој. Паралелно с тим промјенама испољава се општа криза која постепено захвата све области људског живота. На друштвеној сцени све израженија је и хуманистичка криза па и криза васпитања и образовања. Педагошки процеси, па чак и у школским условима, условљени су не само информационим изазовима већ и бројним конфликтним ситуацијама (ученик – ученик; ученик – наставник; наставник – наставник; родитељ – наставник; школа – локална средина).

Посљедњих година у педагогији доминирају расправе о вршњачком насиљу. Упоредо са теоријским расправама није уобличавана и кохерентна теоријска мисао о конфликтним ситуацијама у школским условима. Сви конфликти међу ученицима терминолошки се преобликују у насиље, па се појмови насиље, конфликти и конфликтне ситуације све чешће користе у синонимним значењима. Не поричући сличности у неким одредницама тих појмова треба уочити и битне разлике. Термин насиље најчешће се схвата и тумачи као намерно и неоправдано наношење штете другоме при чему се штета схвата у „физичком повређивању, наношењу материјалне штете, или психолошком повређивању као што је застрашивање, срамоћење, социјална изолација и слично" (Попадић, 2009: 13). Конфликт није исто што и насиље а сваки конфликт нема нити треба имати значење конфликтне ситуације јер се конфликтна ситуација схвата као ситуација у којој два субјекта (појединца или групе) имају међусобно неускладиве циљеве (Deutsch, 1973). Конфликтна ситуација као и један број конфликата имају „конструктивни потенцијал" а не само деструкцију какво је насиље и већи број конфликата.

ТЕОРИЈСКИ ОСНОВЕ ИСТРАЖИВАЧКОГ ПРОБЛЕМА

Свако теоријско промишљање конфликта и конфликтних ситуација (конфликт-ситуација) треба започети од неоспорног сазнања да они нису само појава савременог доба већ да постоје колико постоји и људско друштво. Конфликти схваћени као „функционисање супротних инпулса, жеља, тенденција, који се међусобно искључују" (Ingliš, Ingliš, 1972: 235) у савременим условима постају свакодневна појава и разликују се како према узроцима и садржајима тако и према формама манифестовања (Suzić, Branković, 2012). Конфликти по својој суштини доминантно су деструктив-

ни и доносе негативне друштвене, групне и индивидуалне психофизичке посљедице. Поред деструктивних постоје и конструктивни конфликти у којима се кроз *неравнотежу* и *немир* стварају нове идеје која усмјеравају човјека да тражи боља рјешења за рад и живот. Суштину таквих конфликата чини конструктивност која представља „активан однос према проблему, гдје сваки учесник води рачуна о својим потребама и жељама али и о потребама и жељама друге стране" (Ajduković, Pečnik, 1998:19).

У педагошкој литератури, али не само у њој, појам конфликт и конфликтна ситуација најчешће се користе у синонимном значењу. И поред такве праксе, треба указати и на специфичне одреднице појмовног одређења термина конфликтна ситуација. Конфликтна ситуација на социјалном плану означава сукоб интереса двију или више друштвених група и њених чланова, а на индивидуалном „истовремена актуализација опречних мотива, потреба, жеља" (Педагошки лексикон, 1996: 249). Или још конкретније „конфликтна ситуација – ситуација у којој појединац не може без препреке и тешкоћа постићи постављени циљ и задовољити своје потребе и тежње" (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963: 405). Дакле, суштину конфликтне ситуације у значењу скупа околности и прилика у којима се неко налази (Klajn, Šipka, 2012), чини сукоб опречних (супротстављених) мотива, потреба и жеља које стварају препреке које онемогућавају рјешавање постављених циља свих учесника. У конфликтним ситуацијама супротности (сукоби) најчешће су детерминисани непостојањем комуникације или непримјереном комуникацијом између учесника (појединаца или група). Стога, континуиране комуникације треба да прожимају свакодневни приватни и јавни живот људи (Хрњица, 2008), у оквирима друштвених институција, организација и група. Примјереном и добро уравнотеженом комуникацијом (активно слушање; говор „Ја" порукама) могуће је успјешно завршити конфликтну ситуацију односно разријешити конфликт. Дакле, конфликтна ситуација не значи да ће увијек неко од њених учесника имати негативну посљедицу или штету (Попадић, 2009). Савремени медији (интернет, мобилни телефони, друштвене мреже) и друга технолошка достигнућа омогућавају различите видове комуникације које могу бити сасвим пријатне, али истовремено оне могу бити и извори нових конфликтних ситуација. И поред тога, конфликтне ситуације према посљедицама које изазивају треба разликовати од формалног па и неформалног (психичког) насиља (Бранковић, 2010). Конфликтних социјалних или персоналних (конфликт сам са собом) ситуација код младих (ученика) има много, али само неке од њих попримају обиљежја насиља различитог облика и интензитета.

Животне и школске ситуације али и сви облици учења (неформално и информално учење) посљедњих деценија оптерећени су и конфликтним

ситуацијама. Основни проблем није само у њиховом постојању већ и у понашању учесника у њима. У педагошкој литератури аутори користе три термина (начин; метод; стил) којима се исказују манифестације у понашању учесника али и рјешавању конфликтних ситауција. Ако прихватимо, а за то постоји више аргумената, да је оправдана синонимна употреба термина начин и метод (метод = начин, пут, поступак), предстоји указивање на динкстинкције између начина и стилова, што је за овај рад веома значајно. Термин стил првобитно се користио само у књижевном стваралаштву и схватан је као „садржај-облик и мисао-језик" (Košćak, 2010: 86), а у посљедње вријеме добио је и проширено значење у које је укључено и понашање (дјеловање, говор, одијевање, живот) или као „начин на који је што направљено или изведено" (Hrvatska enciklopedija, 2020, мрежно издање). И у таквом значењу термин „стил" означава повезаност начина и понашања. Ако термин *начин* означава конкретан поступак тада термин *стил* одређује релативну константност (сталност) у начину понашања. На тој *константности* истог начина понашања развијена је и посебна теорија о интеграцији живота, људских односа (понашање, свијест) и материјалног окружења (теорија животних стилова) али и теорије понашања у одређеним процесима и ситуацијама (нпр. теорија о стиловима васпитања).

Најчешће се разликују двије велике групе конфликата: интерперсонални и интраперсонални. Према схватањима Брилхарта, Галанеса и Адамса (Brilhart, Galanes, Adams, 2001) постоје четири стила у рјешавања конфликта: а) конструктивни (асертивни) стил, б) агресивни стил, в) пасивни стил и г) самооптужујући стил. Класификацију у рјешавању конфликта са три метода (стила) наводи Томас Гордон. Према његовом схватању сви начини рјешавања конфликта могу се свести на: 1. Метода „побједа–пораз" – исказује се властитом побједом и поразом друге стране (ја сам јачи, паметнији – добитник). У остваривању таквог рјешења конфликта користи се наметање и присила. Бројне су посљедице таквог рјешавања конфликта (непријатељство, зависност, покореност, страх, смањује се продуктивност и самоконтрола). 2. Метод „пораз-побједа" – препознатљив је према истим манифестацијама само је друга страна остварила побједу. 3. Метод „побједа-побједа" – конфликт се рјешава договарањем и уважавањем (обе стране су побједници) потреба и жеља обеју страна. У примјени ове методе Гордон наводи неколико битних фаза: а) дефинисање проблема, б) тражење могућих рјешења, в) вредновање приједлога, г) одлучивање или избор најбољег приједлога, д) провођење изабраног рјешења, ђ) провјеравање успјешности рјешења (Gordon, 2001). Према схватањима Килмана (R.H. Kilmann) и Томаса (K. W. Thomas) постоји пет стилова понашања у конфликтима: (а) Компетиција (доминација) – потреба за задовољењем само личне потребе без сарадње и уважавања потреба других. Манифестује се супар-

ништво, потчињавање других и коришћење силе према другима. (б) Избјегавање – конфликт се игнорише, не исказује се конфронтација и не исказују потребе било које стране у конфликту. (в) Прилагођавање (акомодација) – доминира кооперативност и асертивност. Изражено је понашање у којем се не води рачуна о личним већ се поклања пажња потребама и жељама других. (г) Компромис – препознатљиво понашање у којем доминира кооперативност и арсетивност, али и примјерено инсистирање на властитим али и жељама и потребама других (до добитка или губитка се долази преговором). (д) Сарадња – препознатљива је по кооперативности и асертивности у задовољавању личних и жеља и потреба друге стране. Рјешења су интегративна и у њима нема добитника нити губитника (Kilmann, Thomas, 2008).

Потпунијим увидом у одреднице наведених и већег броја других класификација може се закључити да у основи постоје три основна стила понашања у конфликтима и конфликтним ситуацијама. То су асертивни, агресивни и пасивно-повлачећи стил.

Теоријска схватања али и резултати емпиријских истраживања показују да је *асертивни стил понашања* у конфликтним ситуацијама најприхватљивији. Асертивност (упорност, самосвјесност, самопоузданост) одређује се као заузимање за лична права, изражавање властитих мисли, осећања и ставова на директан (искрен, умерен и адекватан) начин, уз поштовање других људи (Field, 2004). Наведене одреднице асертивности чине и суштину асертивног понашања које „карактерише самоувјерена комуникација свјесна сопствених права и вриједности" (Видановић, 2006: 42). Асертивна личност је личност која посједује скуп интраперсоналних вјештина које могу и да се уче путем асертивних тренинга (Den Hartog & P. Vertburg, 2004). Такви тренинзи доприносе изградњи стила у којем се особа досљедно асертивно понаша, бори се за лична права без намјере да се другом (другима) лицу нанесе било каква штета. Асертивна особа је искрена, умјерена и уз поштовање других адекватно се понаша (Field, 2004; Ikiz 2011). Асертивни стил (мултидимензионални конструкт) одређен је персоналним али и ситуационим факторима (Glassi & Glassi, 1978). Асертивност се заснива на способности емпатије или разумијевања нечијих осјећања (Vlasta, Hajt, Niler, 2004), као и разумијевања позиције, мишљења, емоционалног стања и акције друге особе (Сузић, 2005). Асертивни стил је препознатљив и према сљедећим поступцима: а) такмичење, б) компромис, в) сарадња, г) избјегавање и д) прилагођавање. Основне вриједности асертивног стила понашања у конфликтним ситуацијама могу се исказати сљедећим: а) способност уважавања својих али и туђих права и жеља, б) способност контроле сопственог понашања, в) прихватањем себе и повећањем самопоуздања, г) развијање односа са другима. Према схватањима Узелца и Буијеа (Uzelac, Bouillet,

2007) асертивност је вјештина па се учењем (вјежбањем) различитим техникама (техника „покварена плоча"; техника „Ја-поруке") може и развијати. У суштини такви едукативни програми, према Големану (2008), развијају социјалне вјештине (вјештина слушања, вјештина отпочињања и вођења разговора, вјештина постављања питања, вјештина супротстављања на прихватљив начин, вјештина успостављања компромиса) или вјештине од животног значаја (Goldstein, Harootunian, Conoley, 1994).

Агресивни стил понашања је „особина личности да се, мање-више досљедно према својој ближој или даљој околини односи непријатељски или разорно" (Крстић, 1996: 36). Због манифестовања различитих облика агресивности други учесници имају различите физичке и психичке посљедице. Агресивно понашање повезано је са импулсивношћу и угрожавањем других (Brinson, Kottler & Fisher, 2004). На формирање агресивног стила понашања утичу и медији који својим програмским концепцијама афирмишу садржаје и поруке агресивног карактера. Међутим, како пише Н. Поткоњак, неодговорно коришћење моћи средстава масовних комуникација, некритичко приказивање насиља, криминала, проституције, олаког потезања оружја и убијања других, пијанства, дрогирања, сексуалних и других перверзија, подвала, дволичности, мржње што штетно дјелују на младе и развој њихових стилова понашања (Поткоњак, 2003).

У конфликтним ситуацијама немали број ученика понаша се тако да своју позицију поставља тако да само *посматра „развој догађаја"* те да се у одређеном тренутку повлачи (избјегавање) из непријатне ситуације. Повлачење из конфликата јесте лични избор и омогућава ситуацију у којој неки од учесника не желе на било који начин учествовати у конфликту већ и физички напуштају мјесто конфликта. Повлачење се често „класификује као механизам одбране или као варијанта неког од механизама одбране" (Крстић, 1996:470). То су били разлози да два поступка (посматрање – повлачење) одредимо као један стил јер оба поступка чине цјелину у односу на суштину конфликта. *Пасивно-повлачећи стил* понашања битно се разликује од агресивног и асертивног стила. Такав стил понашања, дефинисан и једним и другим поступком, формира се под утицајем страха од исхода конфликтне ситуације, несналажења у конкретној ситуацији, осјећаја неспремности или неспособности за налажење рјешења. Избвјегавање конфликтне ситуације (пасивност – повлачење) често је повезано са депресивности и анксиозности (Tompson, Berenbaum, Bredemeier, 2011).

Стилови понашања као мултидимензионални конструкти и особине личности често имају насљеђену основу али се они могу схватати и тумачити и као научена (формирана) понашања. Без еклектичког закључивања, стилови понашања детерминисани су и једним и другим факторима

(насљеђено и научено понашање). И поред тога на избор стила понашања утичу више фактора: вршњаци, породица, школска атмосфера, савремена информациона технологија, начини коришћења слободног времена и други социјални фактори.

Проблем конфликта и стилова понашања у конфликтним ситуацијама био је предмет већег броја емпиријских истраживања. Најчешће су истраживани проблеми вршњачког насиља (насилници и жртве). У тој области најпознатија су Олвеусова истраживања (Dan Olweus) са примјеном посебно конструисаног инструмента (Olweus, 1993; Olweus, 1998) којег су примјењивали истраживачи у већем броју пројеката. За теоријско-методолошко утемељење нашег истраживања значајнији су били и резултати неколико тангентних истраживања. Указујемо само на резултате истраживања која су показала да се стилови понашања дјеце уче у породицама али да их дјеца испољавају и у другим срединама (Patterson, DeBaryshe, 1989, prema Vasta, Haith, & Miller, 2004), те да је породица (стилови родитеља) само један од предиктора стилова понашања дјеце (Bulić, 2019). И медији су, према истраживањима, један од предиктора посебно агресивног понашања младих (Ostrov, Gantile, Crick, 2006; Miliša, Bogarić, 2012). Релевантна су и истраживања која указују на везе између ауторитарног васпитног стила и мање физичке агресивности предшколске дјеце (Casas, Weigel, Crick, Ostrov & Woods, 2006), на повезаности агресивног стила са вербалном агресивношћу (Eustice, 2000) али и на повезаност са другим облицима просоцијалних понашања (Bar, Nadler & Blechman, 1980). Већи број истраживача утврђивао је повезаност стилова понашања са обиљежјима испитаника. Дјечаци и дјевојчице своју агресивност испољавају према вршњацима истог пола (Crick, Ostrov, Burr, Cullerton-Sen, Jansen-Yeh, Ralston, 2006), с тим да је код дјечака способност испољавања емоција била препознатљивија него код дјевојчица (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007). Повезаност стилова понашања и вриједоносних оријентација младе генерације је потврђена (Miliša, Bogarić 2012) као и повезаност између асертивног стила понашања и перфекционизма (Stiković, 2019). Највећи број истраживачких радова био је посвећен истраживању само једног од стилова. Резултати таквих истраживања показивали су специфичне одреднице и компоненте (слабости и ограничења) истраживаних стилова.

Један од релевантних проблема теоријских основа чине и методолошки концепти истраживања стилова понашања у конфликтним ситуацијама. Резултати досад проведених истраживања показују да је доминантно примјењиван методолошки концепт заснован на испитивању мишљења и ставова (процјене и самопроцјене). У оквиру квалитативних истраживања, она су провођена путем разговора са појединцем или мањим групама (Popadić, 2009). Поред тих методолошких приступа постоји и други истра-

живачки поступци засновани на систематском научном посматрању (посебна техника и инструменти) али и ситуационим тестовима („ситуација – реакција" тестови типа С-Р). Такави инструменти креирају се од „вербалног теста у којем су ситуације укратко описане у стаблу ставке, а испитаник заокружава понуђене реакције" (Fajgelj, 2003: 488). У стаблу теста постоји први ниво (проблемска животна ситуација), затим други (наведене могуће реакције) и трећи (вишестепене скале интентитета) који заједно чине функционалну цјелину. Ситуациони тест може да мјери понашања и односе са другима, односно више варијабли „као што су наметљивост (доминантност), држање, вођство, негативизам, трпељивост, оригиналност" (Kreč, Kračfild, 1969: 658). Са таквим методолошким приступом, чију суштину чини креирана природна ситуација, извођење неког поступка и процјена извршеног (Gojkov, Krulj, Kundačina, 1999: 207), код нас је мало проведених емпиријских истраживања стилова понашања. Преференције стилова понашања схваћене као давање приоритета нечему или „избор једне од више расположивих могућности" (Крстић, 1996: 499) и повезаност између стилова били су истраживачки изазов чије резултате презентујемо у овом раду.

МЕТОДОЛОШКИ КОНЦЕПТ ИСТРАЖИВАЊА

Методолошки концепт истраживања стилова понашања ученика основношколског узраста у конфликтним ситуацијама осмишљен је тако да „покрије" релевантне компоненте емпиријског истраживања.)[1]. На основу схватања већег броја теоријски оријентисаних педагога и резултата до сада проведених емпиријских истраживања изабран је истраживачки проблем (понашање ученика у конфликтним ситуацијама) и дефинисан предмет истраживања чију суштину чини преференције стилова понашања *ученика основношколског узраста у конфликтним ситуацијама и њихова повезаност са полом и узрастом испитаника.* У оквиру тако дефинисаног предмета постављена су два истраживачка питања: 1. *Да ли код ученика основношколског узраста постоје сва три основна стила понашања у конфликтним ситуацијама и каква је њихова учесталост? 2. Да ли постоји повезаност између стилова понашања у конфликтним ситуацијама са полом и узрастом ученика основношколског узраста.* Истраживање је конципирано тако да се провјери ваљаност двије основне хипотезе. Према

[1] Истраживање чије резултате приказујемо у овом раду дио је ширег пројекта „Идентификација узрока и начини рјешавања конфликата међу ученицима", чији резултати нису још публиковани.

првој, код ученика основношколског узраста заступљена су сва три стила понашања (асертивни стил; агресивни стил; пасивно-повлачећи стил) са статистички значајним разликама у њиховој заступљености. Другом хипотезом претпостављено је да су стилови понашања ученика основношколског узраста повезани са њиховим полом и узрастом. Истраживана су два сета варијабли: а) стилови понашања ученика у конфликтним ситуацијама (асертивни стил; агресивни стил; пасивно-повлачећи стил) и б) пол (ученици; ученице) и узраст испитаника (VI; VII; VIII; IX) према разредима основне школе.

Примјењена је дескриптивна научно-истраживачка метода (survey истраживачки поступак) са поступком самопроцјењивања и инструмент – ситуациони тест (СТСП). Тест је био анониман и садржавао је три питања за идентификовање основних обиљежја испитаника (пол; узраст; породична ситуација) и десет конфликтних ситуација: 1. конфликтна ситуација – „одржавање фудбалске утакмице", 2. конфликтна ситуација – „оцјењивања знања ученика", 3. конфликтна ситуација – „пушење за вријеме школског одмора", 4. конфликтна ситуација – „давања погрдних надимака другим ученицима", 5. конфликтна ситуација – „физички напад на другог ученика", 6. конфликтна ситуација – „размјештај ученика у учионици", 7. конфликтна ситуација – „оговарање твоје симпатије", 8. конфликтна ситуација – „насилно понашања над туђим школским прибором", 9. конфликтна ситуација – „случајни судар са другим учеником", 10. конфликтна ситуација – „доношење одлуке о бјежању са часова". За сваку од десет креираних животних ситација понуђена су три могућа стила понашања у тој ситуацији са петостепеном скалом интензитета за сваки изабрани стил понашања (нисам сигуран како ћу поступити; никад нећу тако поступити; понекад ћу тако поступити; често ћу тако поступити; увијек ћу тако поступити).

Популацију за ово истраживање чинили су ученици основношкоклског узраста са подручја добојске и бањалучке регије са изабраним узорком од 222 испитаника из четири разреда основне школе (33 шестог, 42 седмог, 78 осмог и 63 деветог разреда). Подаци добијени примјеном ситуационог теста обрађени су израчунавањем модела дескриптивне статистике (M; SD; Mo; Sк; Ku; F; p; r).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати емпиријског истраживања стилова понашања у конфликтним ситуацијама представљени су према истраживачким хипотезама у дви-

је цјелине: заступљеност стилова понашања и повезаност стилова са полом и узрастом испитаника.

Заступљеност преферираних стилова понашања

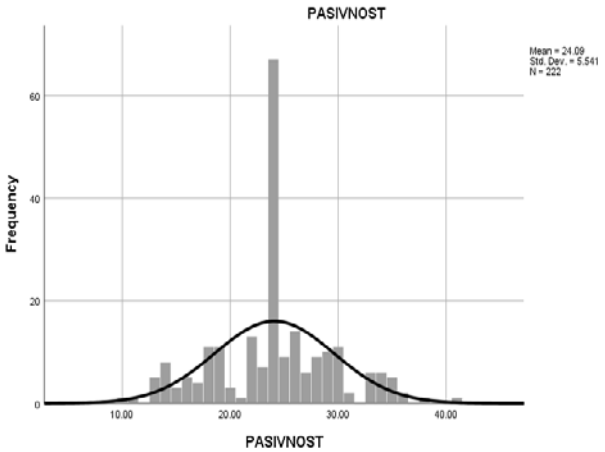
Стилови понашања ученика у конфликтним ситуација анализирани су различитим статистичким поступцима. У Табели 1. приказани су резултати који указују на заступљеност стилова понашања ученика основношколског узраста у конфликтним ситуацијама. Међу ученицима доминира асертивни стил, а затим слиједи агресивни и на крају пасивно-повлачећи стил понашања у конфликту.

Табела 1. *Дескриптивни статистички показатељи стилова понашања ученика у конфликту*

Варијабле	N	Min	Max	M	SD	Mo	Md	Sk	Ku
Пасивност	222	10	41	24,08	5,54	24,00	24,00	0,05	0,19
Асертив-ност	222	15	50	37,52	6,30	37,00	37,00	-0,63	0,79
Агресив-ност	222	14	44	24,82	4,94	24,00	24,00	0,73	2,23

Легенда: N – број испитаника, Min– најнижи скор, Max – највиши скор, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, Mo – мод, Md – медијан, Sk – скјунис, Ku – куртозис.

Аритметичка средина одговора који се односе на пасиван стил понашања износи M = 24,09 и није значајно већа од медијане и мода као најчешће забиљежених одговора ученика овог стила понашања. Скор одговора у категорији пасивног стила креће се у распону од 10 до 41, а вриједност скјуниса Sk = 0,05 указује на релативно симетричне одговоре ових ученика. То, дакле, значи да се ученици неће тако лако и брзо одлучити за повлачење из конфликта. Да је повлачење из конфликта међу ученицима доминантан стил, имало би висок скор ученичких одговора. Релативна уједначеност одговора може се видјети и на Графикону 1. Све наведено указује да ученици имају приближно исте ставове када одлучују да ли ће се, вјероватно и због чега, повући из неке конфликтне ситуације. Приказана вриједност одговора не значи да је пасивност у конфликту ученички избор или неизбор, али га ученици не одбацују као опцију.

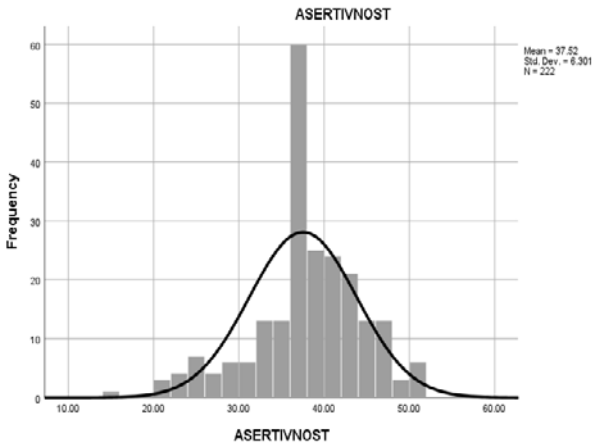


Графикон 1. *Груписање одговора у пасивном стилу понашања*

Интересантни су резултати који се односе на асертивност као сљедећи стил понашања ученика у конфликтној ситуацији. Аритметичка средина одговора је значајно већа него код скора пасивности и износи M = 37,52. У Табели 1. се истовремено опажа да је вриједност медијане код асертивног стила понашања значајно већа од вриједности које су забиљежене код пасивног или агресивног стила. Како се вриједност одговора кретала у распону од минимум 15 до максимум 50, при чему минимум представља ниску вриједност асертивности, а максимум према томе његову највишу вриједност, закључује се да код ученика постоји изражен асертиван стил у разрјешавању конфликтних ситуација, иако ученици вјероватно и не знају значење асертивности.

Наиме, у ситуационом тесту ученицима су понуђене одређене ситуације (за сваки од истраживаних стилова), али и могућност да изразе интезитет слагања са понашањем у свакој ситуацији. Међутим, одређена одступања у одговорима видљива су у негативној вриједности скјуниса, Sk= –0,63. Постојање оваквих асиметричних одговора указује на одступања по интезитету, али је прихватљиво у смислу груписања свих одговора који се односе на асертивност као стил понашања. Уједначени одговори се нису ни очекивали, јер смо у ситуационим тесту анализирали однос према ученицима, наставницима, у школским и ваншколским активностима, гдје је немогуће очекивати у потпуности јединствене ставове ученика. Сагледа ли се раније наведено одређење према којем је асертивност (упорност, самосвјесност, самопоузданост) заузимање за лична права и изражавање вла-

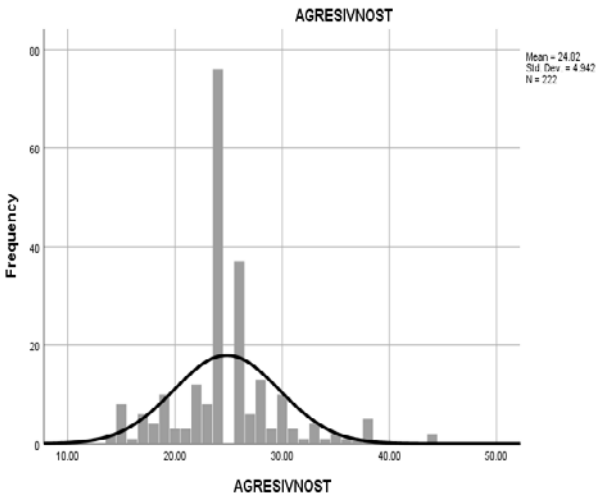
ститих мисли, осећања и ставова на директан начин, а све то уз поштовање других људи, морамо бити задовољни добијеним резултатима истраживања. То у ствари значи да ће се ученици борити за своја права, а да при томе знају поштовати осјећања и потребе других ученика.



Графикон 2. *Груписање одговора у асертивном стилу*

Трећи стил понашања који смо анализирали у истраживању јесте агресивни стил понашања у конфликтним ситуацијама. Распон одговора се кретао од минималне вриједности 14 до максималне вриједности 44. При томе је забиљежена аритметичка средина M = 24,82. Може се констатовати да је и агресивни стил у конфликтима опција која постоји код ученика, мањег интезитета него асертивни, али за нијансу већи у односу на повлачење из конфликата као један од стилова. Груписање свих добијених одговора у агресивности приказано је на Графикону 3.

Наиме, вриједност скјуниса Sk = 0,73 указује на чињеницу да ученички одговори нису правилно распоређени, односно да нису сви једнако у свакој ситуацији агресивни. Иако постоји одступање у дистрибуцији одговора, може се закључити да је и овакав стил понашања ученика присутан, да је његов интезитет значајно мањи у односу на асертиван стил, али да је истовремено по интезитету ближи пасивном стилу понашања. Општи закључак јесте да ће већина ученика настојати асертивно да наступа у конфликту, а ако такав приступ не покаже резултате који се очекују, наступаће тако да агресивно покажу исправност својих ставова, или ће се повући без детаљнијег образлагања одлуке.



Графикон 3. *Груписање одговора у агресивном стилу*

На основу представљених статистичких показатеља (Табеле 1) и графичких приказа (Графикон 1, 2 и 3) може се закључити да су код ученика основношколског узраста заступљена сва три стила понашања са значајним разликама у заступљености тих стилова, чиме је и потврђена прва хипотеза.

Повезаност стилова понашања са полом и узрастом ученика

Један од циљева истраживања био је да се утврди да ли постоји повезаност између формираних стилова понашања и пола испитаника. С тим у вези констатовали смо одређене разлике између дјечака и дјевојчица у свакој од анализираних варијабли (стилова понашања). Разлике које су примјећене у вриједностима аритметичких средина у проведеном истраживању приказане су у Табели 2.

Аритметичке средине одговора ученика у категорији пасивност показују да дјечаци више преферирају повлачењу из конфликта у односу на дјевојчице. Добијена вриједност за дјечаке (M = 24,66) је виша у односу на вриједност која се манифестује код дјевојчица (M = 23,31). Иако се у Табели 3 показује да ове разлике нису статистички значајне, ипак овај резултат можемо анализирати са различитих аспеката, али смо мишљења

да су дјевојчице у овом узрасту упорније и емоционално стабилније, тако да се неће повлачити, већ радије асертивно поступати.

Табела 2. *Разлика аритметичких средина у испољавању стила понашања с обзиром на пол испитаника* (*ANOVA*)

Варијабле	Пол	N	M	SD	F	p
ПАСИВНОСТ	мушки пол	119	24,66	5,05		
	женски пол	96	23,31	6,09		
	Тотал	215	24,06	5,57	3,12	0,08
АСЕРТИВНОСТ	мушки пол	119	36,12	5,87		
	женски пол	96	39,39	5,95		
	Тотал	215	37,58	6,11	16,26	0,01
АГРЕСИВНОСТ	мушки пол	119	25,17	4,95		
	женски пол	96	24,36	4,98		
	Тотал	215	24,81	4,97	1,39	0,24

Легенда: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, p – статистичка значајност

Код асертивног стила примјећује се статистички значајна разлика у корист дјевојчица. Аритметичка средина резултата за дјечаке има мању вриједност (M = 36,18) него за дјевојчице (M = 39,38) што значи да су дјевојчице упорније у доказивању исправности својих ставова у конкретним ситуацијама. Већа упорност и истрајавање код дјевојчица се може посматрати са аспекта њихове вјере у своју исправност, а да су дјечаци ипак мање упорни како би доказали исправност својих ставова у истим ситуацијама. Нисмо забиљежили статистички значајну везу између агресивног стила понашања и пола испитаника.

Можемо констатовати да ће дјевојчице као стил понашања у конфликту радије изабрати асертивност, а да у пасивном или агресивном стилу понашања пол не игра значајну улогу. Обрадом добијених података, примјеном анализе варијансе, забиљежили смо да међу групама (дјечаци и дјевојчице) постоји статистички значајна повезаност код пасивног и асертивног приступа. Односно, F вриједност за пасивни стил износи F = 3,12 статистички значајно на нивоу p = 0,08. Код асертивног стила добијена вриједност (F = 16,26) на нивоу статистичке значајности (p = 0,01) показује да између ове двије категорије постоји значајна разлика приликом повлачења из конфликта или испољавања асертивности. Зашто је то тако, претходно смо тумачили.

У Табели 3. приказани су резултати који нас наводе на неколико интересантних закључака. Посматрањем аритметичких средина добијених скорова запажа се да су ученици седмог разреда најмање пасивни (M = 22,66), док је код ученика шестог разреда израчуната највећа вриједност пасивности у конфликту (M = 25,21). Овакав резултат је и статистички значајан, док код остала два стила понашања није забиљежена статистички значајна веза са узрастом ученика.

Табела 3. *Повезаност стилова понашања у конфликту и узраста ученика*

Варијабле		N	M	SD	F	p
ПАСИВНОСТ	1.00	33	24,24	4,51		
	2.00	42	25,21	6,29		
	3.00	78	22,66	5,36		
	4.00	63	24,98	5,62		
	Total	216	24,08	5,58	2,88	0,04
АСЕРТИВНОСТ	1.00	33	38,91	5,87		
	2.00	42	38,40	5,39		
	3.00	78	37,41	6,21		
	4.00	63	36,52	6,57		
	Total	216	37,57	6,14	1,42	0,24
АГРЕСИВНОСТ	1.00	33	23,69	4,73		
	2.00	42	24,93	2,47		
	3.00	78	25,60	5,28		
	4.00	63	24,46	5,90		
	Total	216	24,85	5,00	1,31	0,27
УКУПНО	1.00	33	86,85	6,44		
	2.00	42	88,55	9,87		
	3.00	78	85,68	10,79		
	4.00	63	85,97	9,67		
	Total	216	86,50	9,73	0,88	0,45

Легенда: N – број испитаника, M – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, p – статистичка значајност.

Постојање статистички значајне разлике очитано је у скору пасивност, за разлику од скора асертивности и пасивности гдје не постоји статистички значајна разлика. Наиме, у анализи варијансе забиљежена је статистички значајна веза између узраста и пасивног стила понашања у конфликтима. Добијена вриједност ове повезаности износи F = 2,88 и статистички је значајна на нивоу 0,04.

Потврду претходно наведеним тврдњама налазимо и у мултиплој анализи. Наиме, урађено је више упоређивања у свим стиловима понашања. Разлика је очитана између седмог и осмог разреда и износи M = 2,55 на нивоу статистичке значајности p = 0,02. Примјећује се да скор пасивности ученика осмог разреда опада у односу на ученика седмог разреда, те да је он поново већи у деветом разреду. У прилог наведеном иду очитане разлике између ученика осмог и деветог разреда које износе M = –2,32 на нивоу статистичке значајности p = 0,01.

Постојање корелације између пасивности, асертивности и агресивности утврђивали смо примјеном Пирсоновог коефицијента корелације (Табела 4). На нивоу статистичке значајности (p = 0,01) добијена је корелација r = 0,202 између пасивног и агресивног стила понашања. Ово можемо тумачити тако да ће ученици који показују мању пасивност бити више агресивни, и обрнуто, мањи скор агресивности отвара могућност повлачења из конфликата. Асертивност није у корелацији ни са једним од наведених стилова понашања.

Табела 4. Корелације стилова понашања у конфликту

		Pasivnost	Asertivnost	Agresivnost	Ukupno
Pasivnost	Pearson Correlation	1	–,131	,202**	,586**
	Sig. (2-tailed		,051	,002	,000
	N	222	222	222	222
Asertivnost	Pearson Correlation	–,131	1	–,026	,559
	Sig. (2-tailed	,051	,703	,000	
	N	222	222	222	222
Agresivnost	Pearson Correlation	,202**	–,026	1	,605**
	Sig. (2-tailed	,002	,703	,000	
	N	222	222	222	222
Ukupno	Pearson Correlation	,586**	,559**	,605**	1
	Sig. (2-tailed	,000	,000	,000	
	N	222	222	222	222

** Корелације статистички значајне на нивоу 0,01

Било је за очекивати да асертивност неће бити у корелацији са остала два стила понашања. Јер, не може се очекивати да ученици када су спремни да својом упорношћу, али и вјеровањем да су њихови ставови исправни, од тога одустану и једноставно постану пасивни. Истовремено, они не осјећају потребу да наступају агресивно ако осјећају исправност својих ставова или мишљења. Корелација између пасивности и агресивности постоји, вјероватно из разлога што ће ученици (ако нису асертивни) када се не могу повући из конфликта наступити агресивно како би се одређена конфликтна ситуација разријешила.

Резултати истраживања су показали да постоји повезаност асертивног стила понашања ученика основношколског узраста са полом, односно да су дјевојчице асертивније у понашању. Истовремено смо констатовали да постоји повезаност између пасивног стила понашања и узраста ученика у конфликтној ситуацији. На тај начин је дјелимично потврђена друга истраживачка хипотеза, или конкретније, стилови понашања ученика основношколског узраста дјелимично се могу довести у везу са полом и узрастом ученика.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Теоријско утемељење, методолошки концепт истраживања, обрада резултата и провјеравање вриједности хипотеза чине јединствену функционалну цјелину, па дискусија о појединим компонентама рада указује и на његове вриједности и ограничења у цјелини.

Са педагошко-теоријског аспекта недостају нам цјеловитије критички утемељене расправе о релевантним проблемима конфликтних ситуација (појмовно одређење; односи са конфликтима; релевантне одреднице конфликтних ситуација), стилова понашања (класификација и врсте стилова понашања; релевантне одреднице појединих стилова) као и методолошка примјереност коришћења истраживачких техника и инструмената. Проблем одређења појма „конфликтна ситуација” у односу на конфликт је још увијек недовољно теоријски осмишљен какав је и проблем класификације конфликта и конфликтних ситуација. Управо та теоријско-методолошка питања представљала су, не само препреке у конципирању истраживања, већ и у интерпретацији резултата. То се посебно односи на коришћење различитих класификација стилова и наше покушаје њиховог свођења на три основа (агресивни стил; асертивни стил; пасивно-повлачећи стил) која су, према анализи постојећих класификација, најпримјеренија основношколском узрасту.

Са методолошког аспекта, како и резултати овог истраживања показују, неопходно је изналазити примјеренија методолошке приступе емпиријским истраживањима стилова понашања у конфликтним ситуацијама. За разлику од примјене анкетних упитника и скала процјене (квантитативнивна истраживачка парадигма) ситуациони тестови представљају комплементарну вриједност са инструментима у квалитативним истраживањима. Стога, и наша истраживачка искуства, стечена у овом раду, показују да постоји методолошко оправдање за конструкцију, стандардизацију и примјену ситуационих тестова у истраживању стилова понашања у конфликтним ситуацијама.

И резултати емпиријског дијела нашег истраживања указују на један број недовољно истражених проблема стилова понашања у конфликтним ситуацијама који су релевантни за нова истраживања. Преференције стилова понашања (избор најпримјерених) у конструисаним животним ситуацијама имају вриједности аритиметичких средина које се крећу од 24,08 до 37,52 (максимална вриједност 40,00). У том распону агресивни стил са 24,08 има најнижу, па слиједи пасивно-повлачећи са 24,82 и асертивни са 37,52 што је и највиша вриједност аритметичке средине. Те вриједности на склали интензитета крећу се од „понекад ћу тако поступити" (20,00), преко „често ћу тако поступити" (30,00) до „увијек ћу тако поступити" (40,00). Декларативно речено, једино асертивни стил понашања преферирaн је као формиран стил понашања (од „често" до „увијек"), док пасивно-повлачећи и асертивни су на скали „понекад ћу тако поступити". Исто тако увид у поједине ситуационе тестове показао је да један број испитаника није дослиједан у избору стила понашања у различитим ситуацијама (у различитим конфликтним систуацијама не преферира исти стил). На основу тих сазнања може се поставити и питање: На ком узрасту се формирају стилови понашања у конфликтним ситуацијама?

Хипотеза о статистички значајној повезаности између пола испитаника и преферираног стила понашања дјелимично је потврђена. Повезаност је утврђена између асертивног стила понашања и пола и то у корист ученица, што значи да ученице више преферирају асертивност у односу на ученике што је показао и један број других истраживања. Није израчуната статистички значајна веза између пола испитаника и пасивно-повлачећег и агресивног стила понашања у конфликтним ситуацијама. Са педагошког аспекта посебно су занимљиви резултати истраживања повезаности узраста испитаника и преферираних стилова понашања. На основу резулата на ситуационом тесту утврђена је статистички значајна веза између пасивно-повлачећег стила и узраста ученика (F = 2,88 значајан на нивоу 0,04). За повезаност узраста са асертивним (F = 1,42, ниво значајности 0,24) и агресивним (F = 1,31, ниво значајности 0,27) стилом понашања нису утврђене

статистички значајне разлике. Тај резултат могуће је објаснити не само законитошћу веза пасивног стила и узраста већ вјероватно и методолошким ограничењима овог истраживања посебно бројем конфликтних ситуација у инструменту (10) и бројем јединица у узорку појединих узраста (VI = 33 , VII = 42, VIII = 78, IX = 63). Поред тога потврђена је и повезаност (корелација) између пасивног и агресивног стила. За очекивати је да пасивнији ученици показују мању агресивност, и обрнуто. Ученици који преферирају асертивни стил неће се повлачити из конфликтних ситуација, нити ће испољавати агресивно понашање. Они у конфликтним ситуацијама настоје да се доказују и да исправно заступају своје и интересе и мотиве других. И резултати нашег истраживања имају апликативну вриједност и указују на потребе и могућности реализације превентивних програма, не само са ученицима који преферирају агресивни (досадашња пракса) већ и са ученицима пасивно-повлачећег и асертивног стила.

Литература

Ajduković, M., Pečnik, N. (1998). *Nasilno rješavanje sukoba.* Zagreb: Alinea.

Bar Tal, D., Nadler, A. & Blechman, N. (1980). The relatioship between Israeli childrens helping behavior and their perception on parents Socialization parctices. *The journal of Social Psychology. 111*: 159–167.

Brajša–Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: Povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja 3 (89):* 477–496.

Бранковић, Д. (2010). Формално и неформално насиље у школама, у: *Вршњачко насиље.* Бања Лука: Филозофски факултет.

Brilhart, K. J., Galanes, G. J. & Adams, K. (2001). *Effektive group discussion: Theory and Practice*. New York: McGraw–Hill.

Brinson, J., Kottler, J., Fisher, T. (2004). Cross–cultural conflict resolution in the schools: Some practical intervention strategies for counselores, *Journal of counseling; Development of Counseling.* 82, 3, 294.

Bulić, A. (2019). *Uticaj roditeljskih stilova rješavanja konflikata na prosocijalno ponašanje predškolaca*. Banja Luka: Filozofski fakultet (doktorska disertacija).

Vlasta, R., Haith, M. & Miller, S. (2004). *Dječja psihologija.* Jastebarsko: Naklada Slap.

Видановић, И. (2006). *Речник социјалног рада*. Београд: Ауторско издање.

Galassi, M. D., Galassi, J. P. (1978). *Psychotherapy: Theory, Research & Practice.* Washington: 15, 16–29.

Gojkov, G., Krulj, R., Kundačina, M. (1999**).** *Leksikon pedagoške metodologije.* Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.

Goldstein, A. P., Harootunian, B. & Conoley, J.C. (1994). *Student aggression: Prevention, managment and replacement training.* Nerw York: Guilford.

Големан, Д. (2008). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геополитика.

Gordon, T. (2001). *Kako biti uspešan nastavnik.* Beograd: Kreativni centar.

Den Hartog, R., Vertburg, M. R. (2004). *High performance work systems, organisational culture and effectiveness.* Rotterdam: Humasn Resource Managment, 14, 1, 55–78.

Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, C. T.: Yale University ite. Press.

Enciklopedijski rječnik pedagogije. (1963). Zagreb: Matica Hrvatska.

Eustice, K. K. (2000). *Aggressive comunication, Parental comunicatio, and Sibling comunication*. Masters Theses.

Ikiz, F. E. (2011). Self-perceptions about properties affecting assertiveness of trainee counselores. *An international journal 39 (2)*; 199–206.

Ingliš, H. B., Ingliš, A. Č. (1972). *Obuhvatni rečnik psiholoških i psiohoanalitičkih pojmova.* Beograd: Savremena administracija.

Kilnmann, R.H. & Thomas, K.W. (2008). Conflict Mode Instrument, (http://www.kilmanndiagnostics.com/sites/default/files/TKI_Sample_Report.pdf (march 29, 2016).

Klajn, I., Šipka, M. (2012). *Veliki rečnik stranih reči*. Novi Sad: Prometej.

Kreč, D., Kračfild, R. (1969). *Elementi psihologije.* Beograd: Naučna knjiga.

Крстић, Д. (1996): *Психолошки речник*. Београд: Савремена администраија.

Košćak, N. (2010). Stil kao egzemplifikacijski aspekt diskursa. Zagreb: *Fluinensia*, 2, 85–92.

Miliša, Z., Bogarić, M. (2012). *Stilovi ponašanja i vrijedonosne orijentacije*. Дубровник: MediAnali, 6, 12, 68–104.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1998). *Nasilje među djecom u školi*. Zagreb: Školska knjiga.

Ostrov, J. M., Gentile, D. A. & Crick, N. R. (2006). Media Exposure, Aggression and Prosocial Behavior During Early Childhood: A Longituduinal Study. *Social Development, 15*: 612–627.

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

Попадић, Д. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију.

Striković, K. (2019). *Relacije asertivnosti i perfekcionizma*. CIVITAS, 9/1: 69–85.

Suzić, N., Branković, D. (2012). Informal Youth Violence, *International Coference on Economic, Education and Menagment.* Shanghai: Hong Kong Education Society, 19–32.

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

Tompson, R. J., Berenbaum, H., Bredemeier, K. (2011). Cross-Setional and Longitudinal Relations Betrween Affective Instability and Depression. *Journal of Affective Disorders, 130 (1–2)*: 53–59.

Uzelac, S., Bouillet, D. (2007). *Osnovi socijalne pedagogije.* Zagreb: Školska knjiga

Fajgelj, S. (2003). *Psihometrija, Metod i teorija psihološkog merenja* (IV izdanje). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Field, M. (2004). *Živjeti bez nasilja.* Zagreb: Naklada Kosinj.

Hrvatska enciklopedija. (2020). Zagreb: Leksikografski zavod „Miroslav Krleža" (mrežno izdanje).

Хрњица, С. (2008). *Општа психологија са психологијом личности*. Београд: Научна књига.

Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E. & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relatioan and physical aggression in perscool. *Applied Developmental Psychology, 27:* 254–268.

Drago J. Branković, Academy of Science and Art of Republika Srpska

Slaviša V. Jenjić, University of Banja Luka**,** Faculty of Philosophy

RELATIONSHIP BETWEEN BEHAVIORAL STYLES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN CONFLICT SITUATIONS AND PREFERENCES TOWARD A PARTICULAR STYLE

Summary

Pedagogical theory and empirical research are focused on the causes, trends and consequences of violence. Conflict situations and behavioral styles within them have been sidelined and neglected by education theorists. This paper presents the results of a theoretical study of conflict situations and behavioral styles (definition, basic determinants, classification criteria, and relationship between behavioral styles). The empirical non-experimental research was conducted on a sample of 222 primary school students (6th, 7th, 8th and 9th grade). The research utilized the self-

assessment (self-reporting) technique with a situational test (STSP) containing ten pre-designed conflict life situations, with a five-point (degree) intensity scale. Preferences for all three basic behavioral styles (assertive, aggressive and passive-compromising) in conflict situations have different values of the arithmetic mean; passive-compromising (24,08), aggressive style (24,82) and assertive style (37,52). We have identified statistically significant differences between the preferences for the following styles: assertive and aggressive, assertive and passive-compromising, but not between aggressive and passive-compromising style.

Keywords: *behavioral style, assertive style, aggressive style, passive-compromising style, situational test.*

Drago J. Branković
Akademie der Wissenschaften und Künste, Republika Srpska

Slaviša V. Jenjić
Fakultät für Philosophie, Universität Banja Luka

BEVORZUGUNGEN UND BEZIEHUNGEN ZWISCHEN VERHALTENSSTILEN VON GRUNDSCHÜLERN IN KONFLIKTSITUATIONEN

Zusammenfassung

Pädagogisch-theoretisches Denken und empirische Forschung konzentrieren sich auf die Ursachen, Abläufe und Folgen von Gewalt. Konfliktsituationen und Verhaltensweisen in ihnen bleiben am Rande des Interesses der Pädagogen. In diesem Artikel präsentieren wir die Ergebnisse theoretischer Studien zu Konfliktsituationen und Verhaltensstilen (konzeptionelle Definition, grundlegende Determinanten, Kriterien für die Klassifizierung und Verbindung von Verhaltensstilen). Eine empirische nicht experimentelle Forschung wurde an einer Stichprobe von 222 Grundschülern durchgeführt. In der Forschung wurde die Technik der Selbsteinschätzung (Selbstberichterstattung) mit einem Situations-Test (Situationstest - STSP) angewendet, der zehn geschaffene Konfliktlebenssituationen enthält, und die Intensitätsskala war mit fünf Stufen (Grad). Die Präferenzen aller drei grundlegenden Verhaltensstile (assertiv, aggressiv, passiv-zurückziehend) in Konfliktsituationen haben unterschiedliche Werte im arithmetischen Durchschnitt: passiv-zurückziehender Stil (24,08%), aggressiver Stil (24,82%) und assertiver Stil (37,52%). Es wurden statistisch signifikante Unterschiede in den Stilpräferenzen berechnet zwischen: assertiv und aggressiv, assertiv und passiv-zurückziehend, jedoch nicht zwischen aggressiv und passiv-zurückziehend.

Schlüsselwörter: *Verhaltensstil, assertiver Stil, aggressiver Stil, passiv-ziehender Stil, Situationstest.*

Ј.УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.12:005.963
37.011.2
Прегледни чланак • 307–322
Примљен: 30.11.2020.
Прихваћен: 12.12.2020.

Гордана Ј. Глишовић
Основна школа „Димитрије Туцовић”, Краљево

НЕОПХОДНЕ ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ОСТВАРИВАЊЕ ИСХОДА УЧЕЊА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Циљ истраживања јесте приказивање ставова различитих аутора у погледу проблематике исхода учења, компетенција наставника и неопходних дидактичко-методичких компетенције наставника за остваривање исхода учења у основној школи. Приликом проучавања предмета овог рада вршено је истраживање научно-теоријских сазнања, релевантне литературе и савремене праксе примењивањем метода: метода технике прикупљања података (метод испитивања, метод анализе садржаја примарне и секундарне научне грађе и метод комплексног посматрања), основних метода научног сазнања и научног истраживања (анализа, синтеза, индукција, дедукција, апстракција, спецификација и генерализација) и општих метода (компаративна и хипотетичко-дедуктивна). Димензије наставних компетенција обухватају различите компетенције које припадају образовним и интердисциплинарним областима науке. Поред кључних компетенција које су релевантне за сваког појединца у савременом друштву, наставници неминовно треба да савладају и компетенције које су својствене њиховој области рада, односно педагошко-дидактичко-методичке компетенције.

Кључне речи: *дидактичко-методичке компетенције, наставник, исход учења, основна школа.*

Увод

У ужем смислу, под образовањем се подразумева процес усвајања знања, изграђивања вештина и навика, развоја способности, усвајања система вредности и правила понашања. Са друге стране, у ширем значењу

овог појма, образовање представља сталан процес остваривања духовних вредности, процес који траје током целог живота. Суштинска одлика овог процеса састављена је од прожимања и повезивања формалног, неформалног и информалног образовања у индивидуалном развоју и духовном обликовању сваког појединца. Један од подсистема у образовном систему и први степен одговоран за управљање овим системом је подсистем образовања наставника. Основна сврха обуке наставника је да се осигура ефикасно планирање, управљање, развој и администрација образовног система опремањем наставника одређеним компетенцијама. Концепт компетенција наставника углавном се расправља у веома уским димензијама као што су планирање, процена наставног плана и програма, стандарди за наставни план и школу. Они се односе на наставне задатке наставника у школи. Са тим у вези, како би се наставници развили, о њиховим компетенцијама треба разговарати у многим димензијама, као што су теренске компетенције, истраживачке компетенције, компетенције курикулума, компетенције целоживотног учења, социјално-културне компетенције, емоционалне компетенције, комуникацијске компетенције, компетенције информационих и комуникационих технологија и компетенције у окружењу.

Паралелно са дешавањима у различитим областима, промене које се дешавају у људском животу такође стварају одређене проблеме у дефинисању и стицању наставничких компетенција. На пример, вероватно се није говорило о компетенцијама у области животне средине пре двадесет пет или тридесет година као пољу наставничких компетенција. Међутим, проблеми које су људи искусили са околином побудили су интересовање за проблем заштите животне средине. Као резултат овог интересовања, еколошка питања повезана су са образовањем и подучавањем. Стога је питање окружења, о чему још увек постоје расправе, ново поље компетенција за наставнике. У основи, свакодневни живот и сва дешавања која настају на основу људских потреба утичу на наставничку професију, а самим тим и на наставничке компетенције.

Предмет истраживања овог рада јесу неопходне дидактичко-методичке компетенције наставника за остваривање исхода учења у основној школи. Три неопходне димензије наставничких компетенција су: предметна компетенција – знања одређеног подручја; педагошко-дидактичко-методичка компетенција – знања и вештине посредовања научних сазнања у настави; психолошка компетенција – особине личности наставника (Spajić Vrkaš, Kukoč и Bašić, 2001).

Приликом проучавања предмета овог рада вршено је истраживање научно-теоријских сазнања, релевантне литературе и савремене праксе примењивањем метода:

– метода технике прикупљања података – реч је о методи испитивања, методи анализе садржаја примарне и секундарне научне грађе и методи комплексног посматрања;

– основних метода научног сазнања и научног истраживања – реч је о методи анализе, методи синтезе, методи индукције, методи дедукције, методи апстракције, методи спецификације и методи генерализације;

– општих метода – реч је о компаративној методи и хипотетичко-дедуктивној методи.

Исходи учења

Исходи учења уводе се у образовање како би се осигурао квалитет наставног процеса и знања. Последњих година је објављен велики број радова о исходима учења и стандардима у високом образовању, што није случај када је у питању основно образовање. Образовни исходи учења и стандарди знања представљени су као могућа решења за повећање ефикасности и освајање већег квалитета у образовању. Нажалост, истраживања показују да се наставни планови и програми за основно образовање ретко мењају, иако постоје покушаји иновације у настави применом исхода учења, стандарда знања и развојем курикулума (Микановић, 2014).

За педагошку науку синтагма исход учења представља сложено теоријско-методолошко питање. Бранковић (2009) указује на чињеницу да се у оквиру литературе примењују различити термини: „исходи васпитања и образовања, постигнућа ученика, васпитно-образовни резултати, резултати учења" (Бранковић, 2009: 7).

Закон о основама система образовања и васпитања (*Сл. гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 6/2020) у оквиру члана 9. јасно дефинише појам исхода на следећи начин: „Исходи образовања и васпитања су јасни искази о томе шта се од ученика очекује да зна, разуме и да је способан да покаже, односно уради након завршеног одговарајућег нивоа образовања и васпитања. Исходи образовања и васпитања су основа за планирање, праћење и вредновање образовања и васпитања. Исходи образовања и васпитања представљају способност ученика да:

– изрази и тумачи идеје, мисли, осећања, чињенице и ставове у усменој и писаној форми;

– прикупља, анализира, организује и критички процењује информације;

– користи српски језик, односно језик националне мањине и страни језик у зависности од културног наслеђа и средине, потреба и интересовања;

– ефикасно и критички користи научна и технолошка знања, уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини;

– ради ефикасно са другима као члан тима, групе, организације и заједнице;

– зна како да учи;

– уме да разликује чињенице од интерпретација;

– примењује математичко мишљење и знање у циљу решавања низа проблема у свакодневним ситуацијама;

– поуздано, критички и одговорно према себи и другима користи дигиталне технологије;

– одговорно и ефикасно управља собом и својим активностима;

– ефикасно и конструктивно учествује у свим облицима радног и друштвеног живота, поштује људска права и слободе, комуницира асертивно и ненасилно, посебно у растућој разноликости друштава и решавању сукоба;

– покреће и спремно прихвата промене, преузима одговорност и има предузетнички приступ и јасну оријентацију ка остваривању циљева и постизању успеха;

– остварује идеје, планира и управља пројектима ради постизања циљева који доприносе личној афирмацији и развоју, друштвеној или привредној активности;

– схвата свет као целину повезаних система и приликом решавања конкретних проблема разуме да нису изоловани;

– има свест о сопственој култури и разноликости култура, уважава значај креативног изражавања идеја, искустава и осећања путем различитих медија, укључујући музику, књижевност, извођачке и визуелне уметности.

Када је реч о остваривању исхода рада, оно се обезбеђује кроз укупни образовно-васпитни процес на свим нивоима образовања и васпитања, кроз све облике, начине и садржаје рада (Закон о основама система образовања и васпитања, члан 9).

Компетенције наставника

Појам компетенције аутори различито дефинишу, тако да не постоји јединствена дефиниција овог концепта. Вајнерт (Weinert, 2001) дефинише

минималне критеријуме за утврђивање термина компетенције, према којима се термин компетенција односи на претпоставке које су неопходне за обављање сложених задатака, укључујући когнитивне и некогнитивне компоненте. Компетенција подразумева већи степен сложености од вештина, а основна претпоставка за стицање компетенција је процес учења. Хопман (Hopmann, 2007) сматра компетенције неопходним за успешно решавање друштвених или индивидуалних захтева, односно дефинише их као способност ефикасног обављања активности или задатка. Главна карактеристика компетенција је хитна потреба за њиховим сталним развојем и усавршавањем, што омогућава појединцу да олакша лично, социјално и професионално прилагођавање.

Наставници морају да побољшају знање и вештине да би побољшали, унапредили и истраживали своје наставне праксе. Многе студије о компетенцијама наставника фокусирају се на наставну улогу наставника у учионици, а не на компетенције наставника. Компетенције наставника се проширују у погледу реформских студија у образовању, развоја образовања наставника, научних резултата науке о образовању и других области. Крес (Kress, 2000) је истакла да је „претходна ера захтевала образовање за стабилност, а наредна ера захтева образовање за нестабилност" (Kress, 2000, 133). Њене идеје могу објаснити зашто професионални развој наставника треба редефинисати ради одрживости. Циљеви образовања мењају се врло брзо у зависности од потреба ере која захтева више способности. Ови захтеви директно утичу на образовни систем. Наставници су одговорни за рад образовног система и потребне су им снажне и ефикасне стручне компетенције (Kress, 2000).

Компетенције наставника морају се преиспитати, односно компетенције наставника морају се редефинисати у зависности од развоја читавог човековог живота и образовања. Компетенције су дефинисане као „скуп знања, вештина и искуства потребних за будућност, који се манифестује у активностима" (Katane et al., 2006: 44). Гупта дефинише компетенције као „знање, вештине, ставове, вредности, мотивације и веровања који су људима потребни да би били успешни у послу" (Gupta, 1990: 4). Заједничко разумевање које се односи на компетенције наставника је подељено у три главне области као: теренске компетенције, педагошке компетенције и културне компетенције. Професионалне компетенције наставника могу се састојати од различитих димензија осим три главна подручја (Bulajeva, 2003; Stoffels, 2005; Selvi, 2007).

Селви (Selvi, 2007) је спровео истраживање везано за професионалне компетенције наставника енглеског језика. Конвенционална техника Делфи је примењена да би се формирале компетенције нових наставника

засноване на ставовима наставника и наставница. Делфи процес је завршен након трећег круга прикупљања одговора стручњака и Делфи круг се наставио све док није постигнут групни консензус. Резултати ове студије показали су да се професионалне компетенције наставника састоје од четири главне подгрупе, као што су компетенције курикулума, компетенције целоживотног учења, социјално-културне компетенције и емоционалне компетенције. Резултати су показали да се о компетенцијама наставника мора разговарати са другачије тачке гледишта. У том контексту анализирана је литература о компетенцијама наставника и покушале су се редефинисати нове области компетенција, у зависности од различитих димензија професионалних компетенција наставника. Главна карактеристика професионалних компетенција наставника обухвата међусобно повезане теренске компетенције, истраживачке компетенције, компетенције курикулума, компетенције целоживотног учења, друштвено-културне компетенције, комуникационе компетенције, компетенције за информационе и комуникационе технологије (ИКТ) и компетенције за животну средину (Selvi, 2007).

Аутори новијих теоријских и емпиријских радова имају различите приступе дефинисању области наставничке компетенције, најчешће истичући важност педагошких, психолошких, дидактичких и методичких компетенција за квалитетан образовни рад наставника са ученицима, другим наставницима, родитељима и другима (Jurčić, 2012; Jurčić, 2014, Brust Nemet, 2013). Према прихваћеним УНЕСКО (UNESCO) стандардима, минимална педагошко-психолошка компетенција наставника укључује следећа четири подручја: познавање психолошког развоја ученика и наставе, познавање педагошких и дидактичких закона и коначно познавање методологије сопствене професије (Munjiza и Lukaš, 2006). Мејер (Meyer, 2007) наводи скуп теоријских, професионалних и дидактичко-методичких компетенција приликом одређивања компетенција наставника. Теоријске компетенције одређују оне стечене почетним образовањем на универзитетима, тј. похађањем различитих облика професионалног развоја. Теоријске компетенције називају се и предметне компетенције (Brust Nemet, 2013). Професионалне компетенције савладавају наставници у току наставног процеса, односно током практичне примене знања и способности, припреме и оцењивања наставе и кроз сарадњу са колегама и другим стручњацима. Мејер (Meyer, 2007) као дидактичке и методичке компетенције одређује оне које су наставницима потребне током наставног процеса, у учењу и подучавању или у управљању сопственим учењем и усавршавањем. У контексту наставних компетенција савременог наставника, Јурчић (Jurčić, 2014) генерално дефинише две димензије компетенције: педагошку и дидактичку, а свака димензија подразумева додатни скуп компетенција.

С обзиром да се занимање наставника у великом броју држава сматра занимањем од посебног интереса, често се на националном нивоу врши дефинисање компетенцијских стандарда који описују излазне компетенције након иницијалног образовања. На основу посматрања образовања наставника на педагошким или учитељским факултетима у Републици Србији евидентно је да је највише садржаја заступљено из следећих области: педагошке, психолошке и методичке. У складу са тим методолошки је оправдано класификовање компетенција наставника у оквиру четири шире групе. Реч је о педагошким компетенцијама, психолошким компетенцијама, дидактичким компетенцијама и методичким компетенцијама (Бранковић и Поповић, 2018). У питању су међусобно повезане компетенције које условљавају једна другу. Наиме, развој једних компетенција има значајан утицај на развој других, услед чега оне заједно сачињавају систем професионалних стручних компетенција наставника разредне наставе.

На нашем подручју и даље је присутна недовољна стандардизација компетенција између земаља. Ипак, ради се на дефинисању и усаглашавању компетенција. Да би се одржао стратешки приступ квалитету образовања наставника, треба израдити националне образовне оквире, како би се на тај начин дефинисале компетенције за наставнике, које треба развијати у почетном образовању и стручном усавршавању. Ова израда националних образовних оквира би представљала основу за континуирани професионални развој у целини, а нарочито за стручно усавршавање (Симеуновић и Милић, 2014).

Дидактичке компетенције наставника

Осим педагошких димензија наставничке компетенције, неминовно је да наставници стекну и примене дидактичка знања, вештине и способности. Дидактичке компетенције наставника проналазе своју примену посебно у процесу предавања и учења, односно одговарајућим фазама наставног процеса: планирање, програмирање, имплементација и евалуација наставе. Палекчић (Palekčić, 2005) дефинише дидактичке компетенције истицањем вештина и способности за одабир и примену различитих облика и форми наставе у сврху постизања различитих педагошких циљева. Поред тога, компетенције које он назива дијагностиком такође се могу сматрати дидактичким, јер укључују вештине потребне наставницима у одређивању степена и врсте претходног знања и умећа ученика или вештине за надгледање постигнућа ученика и процену тежине задатака. Палекчић (Palekčić, 2005) раздваја компетенције вођења одељења као посебну категорију наставничких компетенција, али будући да се дидактика као педагошка дисциплина

бави и обликовањем атмосфере у учионици, у овом контексту компетенције вођења одељења се сматрају дидактичким.

Матијевић и Радовановић (Matijević, Radovanović, 2011) истичу да би ради постизања постављених исхода учења и предавања наставници требало да савладају компетенције у области управљања наставним процесом, разредом, временом, тј. да треба да буду способни да планирају, организују и вреднују наставни процес, и на крају достигнућа ученика. Говорећи о дидактичкој компетенцији наставника, Јурчић (Jurčić, 2014) наводи следеће димензије: избор и примена методологије за развој наставног плана и програма, организација и управљање образовним процесом, формирање атмосфере у учионици и наставном окружењу, утврђивање ученичких постигнућа и развој партнерства између школе и родитеља.

С обзиром да компетенција представља способност појединца да протумачи појаву, реши проблем, донесе одлуку или изврши задатак који је резултат знања, вештина, способности, темпераментних и карактерних особина којима особа о којој је реч располаже, дидактичка компетенција се појављује као структура и настала целина што значи више од зброја њених делова (знање, склоности, вештине, итд.).

Кроз дидактичку компетенцију могли бисмо разумети наставников скуп когнитивних, афективних, мотивацијских, менаџерских и личних капацитета који му дају неопходне квалитете за обављање дидактичке активности која би већини ученика осигурала постизање планираних циљева, док су добијене перформансе смештене близу максималног нивоа њиховог интелектуалног потенцијала (Jinga, 1998).

Методичке компетенције наставника

„Методичке компетенције наставника представљају систем знања о одређеној науци или одређеном васпитно-образовном подручју (наставни предмет) и способност успешне примене методичких знања у планирању, програмирању, припремању, реализацији, вредновању, истраживању и иновирању концепција активног учења васпитаника" (Јоргић, 2015. 31). На вишем нивоу апстрактности постоји могућност груписања методичких компетенција на: препаративне, оперативне, евалуаторске и истраживачко-иновативне функције (Бранковић и Поповић, 2018).

Методологија се односи на процесе подучавања и учења које ученика доводе у везу са вештинама и знањима дефинисаним и садржаним у наставном плану и програму (Harris & Muijs, 2005). Гутек (Gutek, 1988) наводи да су у школама наставне методе средства или поступци које

наставници користе како би помогли ученицима да стекну искуство, савладају вештину или процес или стекну област знања. Поред тога, *Оксфордски напредни речник* је дефинисао методологију као начин поступања или чињења нечега, посебно систематског или редовног. Исти извор дефинише компетенцију као услов да будете способни, тј. да имате довољно вештине и знања (Ashby & Turnbull, 2010). Сходно томе, методолошке компетенције могу се дефинисати као поступци вршења нечега и поседовање довољно вештине и знања за обављање функције. Поред тога, методолошке компетенције могле би се даље дефинисати на основу њихових функционалних елемената: прилагођавање ефикасним методама рада; анализирање задатка који треба да се изврши; започињање процеса; истраживање задатка и анализирање нечијег поступка (Brus Nemet и Sili, 2016). Иако наставничка перцепција, веровања и вредности наставника усмеравају интеракцију са ученицима, избор материјала и програма наставе побољшавају њихов рад (Brust Nemet, 2013).

Ученици манифестују когнитивне и социјалне проблеме у школи и због недостатка ефикасне ране стимулације могу да покажу слабост у неким областима свог проучавања. Ако се таква ситуација појави, наставници морају да размишљају да би схватили ситуацију и затим кренули да мењају ефекте недостатка стимулације. Са друге стране, нека деца представљају случајеве проблематичног понашања. Проблематично понашање је понашање које карактерише неспособност детета да удовољи захтевима школског окружења. То може укључивати неспособност детета да се помири са другом децом, немогућност постизања самосталности и неспособност да се придржава вредности које систем прописује. Многи ученици долазе у школу са развијеним проблемима у понашању зато што им њихови родитељи дозвољавају да добију оно што желе када испољавају проблематично понашање (Pranjić, 2013).

Могло би се закључити да инструктивно-методолошке компетенције у учионици праћене јасно написаним наставним циљевима и применом прилагођавања ученицима, разумевањем основних когнитивних и социјалних проблема ученика без сумње пружају ученику потребне смернице у учењу и помаже наставнику у процени исхода, а самим тим и помоћ у целокупној настави, учењу и процени (Brust Nemet и Sili, 2016). То је зато што наставне методе пружају додатни ресурс у повезивању наставне активности са планираним резултатима. Међутим, добро написани инструктивни циљеви такође помажу у евалуацији наставе. У целини, наставници треба да имају репертоар капацитета који им омогућава да структурирају инструкције, методе које се користе, одговарајући садржај, постављају питања, користе тестове и дају повратне информације ученицима.

Неопходне дидактичко-методичке компетенције наставника за остваривање исхода учења у основној школи

У оквиру савремених теоријских разматрања о процесима учења у све већој мери наглашава се когнитивни стил, и сматра се да преовлађује у пракси. Наведено се у великој мери одражава и на компетенцијске захтеве који се наставнику постављају. Наставник мора разумети креативни процес учења и ученика посматрати не само по томе колико је обдарен и у каквом ужем окружењу живи. Гојков (2010) наглашава како је важан одређен склоп црта личности како би се активирао стваралачки потенцијал, док је корак даље потреба да компетентан наставник ово повезује и користи у покушајима индивидуализације дидактичких поступака. Појмом конгитивног стила, најшире речено, обухваћене су устаљене индивидуалне особености и разлике у начину опажања, мишљења и решавања проблема. Гојков (2010) наглашава да се конгитивни стил сматра значајним за наставничке компетенције, обзиром да се сматра генеричким појмом као и личност, чиме се наглашава његова свеобухватност, тако да се из њега други релевантни појмови могу издвојити. Когниција се може тумачити у виду процеса посредовања између индивидуе и реалности.

На основу наведеног закључује се да се наставник налази у веома сложеној ситуацији, и да се пред њега постављају веома високи захтеви, обзиром да он треба ученику да помогне у конструисању знања што је основно обележје когнитивног стила. Обзиром да когниција обухвата сложене црте личности које је потребно активирати у оквиру сазнајног процеса, пред наставника се ставља захтев за добрим познавањем психичких карактеристика сваког ученика са циљем могућности прилагођавања наставе ученику. Повезаност између когнитивног сазнајног процеса и наставникових дидактичких упутстава је изузетно сложена, обзиром да на њу утиче велики број чинилаца. Значајан је и сам облик дидактичких инструкција, обзиром да унутрашњи и спољашњи фактори повезано делују. Дидактичке инструкције дају допринос активацији сазнајне активности – апстракције, упоређивања и закључивања, и оне су условљене фондом знања, овладаности интелектуалним умећима и сложеношћу проблема који заједно имају утицај када су у питању сагледавање чињеница, виђење различитих аргумената и переспектива и могућности да се мишљење образложи. На основу наведеног могуће је закључити да је проучавање веома тежак, интерактиван и сложен процес у оквиру кога наставник, независно од плана који је унапред постављен на часу мора да реагује доношењем низа нових одлука у зависности од новонасталих ситуација.

Гојков у свом раду истиче мишљење К. Тајбер, која је навела да се процес проучавања сматра једним од немилосрдних решавања проблема у

оквиру кога наставник има посао идентификовања, окарактерисања и одговарања и на оне проблеме од којих велики број није могуће предвидети унапред (Гојков, 2010). Другачије речено, сваки случај током часа је јединствен сам по себи, другачији у односу на друге случајеве, услед чега посебно решење треба бити пронађено за сваки.

У оквиру дидактичке теорије постоји велики број модела учења, а наставник треба да их посматра критички и тестира њихове вредности и мане у пракси. Том приликом наставник мора имати у виду да сваки ученик другачије конгитивно функционише и да је неопходно трагање за учениковом индивидуалношћу (Matijević и Radovanović, 2011). Гојков (2010) истиче да је потребно да наставник буде рефлективан практичар. Ако размислимо, то је могуће једино уколико је он врстан дидактичар и методичар.

Краевскиј и Хуторској (2008) у оквиру своје класификације наводе наставно-сазнајне компетенције, чији је садржај углавном дидактичке природе. Према њима наставник мора бити умешан за:

– постављање и објашњавање циља и организовање постизања циља;

– планирање, анализирање, осмишљавање и самооцењивање своје наставно-сазнајне активности;

– постављање питања везаних за посматране чињенице, проналажење узрока појава, исказивање својих схватања или несхватања проблема који су изучавани;

– задавање сазнајних задатака и постављање хипотеза, одабир услова, спровођење посматрања или искуства, одабир неопходних прибора и опреме, владање мерним навикама, давање инструкција, коришћење елемената вероватноће и статистичких метода за описивање резултата и формулисање закључака;

– усмено и писмено представљање резултата свог истраживања коришћењем компјутерских средстава и технологије (текстовне и графичке презентације); и

– представљање свог искуства у схватању слике света.

Два поменута аутора постављају компетенције које су веома захтевне првенствено када је реч о оспособљавању наставника за владање истраживачким методама и техникама и компјутерском технологијом. У Србији овакве захтеве не испуњава највећи део наставника, услед чега би једно од тежишта стручног усавршавања требало бити усмерено и на та питања.

У оквиру документа Националног просветног савета (2011) педагошко-дидактичко-методичке компетенције наводе се у оквиру наслова Компетенције за поучавање и учење што се, са правом, може сматрати другим именом дидактике. Овај документ наводи да је неопходно да наставник

поседује знања везана за конгитивни развој ученика, природу и различите стилове учења и природу мишљења. Наведена знања су веома значајна, с обзиром да без поседовања истих није могуће успешно радити са ученицима. Међутим, она сигурно нису довољна за добру дидактичку организацију и вођење наставног процеса, нити се наставник који има та сазнања може сматрати дидактички компетентним. У оквиру одељка Реализација наводи се да компетентан наставник користи различите облике рада и активности у складу са знањима и искуствима којима ученици располажу, индивидуалним карактеристикама и потребама ученика, постављеним циљевима, исходима, садржајима и карактеристикама контекста у којем ради. Овај одељак помиње и континуирано подстицање развоја и примењивање мисаоних вештина, док се веома важном наставниковом обавезом сматра подржавање ученика да слободно износи идеје, поставља питања, дискутује и коментарише у вези са предметом учења.

Дидактичко-методички компетентан наставник уз компетенције које су наведене у оквиру документа Националног савета би требало добро да:

– артикулише наставни час, контролише своју и ученичку активност;

– примењује наставне методе примерене карактеру садржаја и саставу ученичког одељења, методе које ће дати највеће ефекте;

– организује разноврстан и индивидуализован образовно-васпитни рад који је индивидуализован и разноврстан примењујући различите врсте наставе;

– развија богату интеракцију у ученичком одељењу и

– познаје и примењује савремене наставне технологије, нарочито информационо-комуникациону технологију.

ЗАКЉУЧАК

Закључно, из приказаног се може видети да димензије наставних компетенција обухватају различите компетенције које припадају образовним и интердисциплинарним областима науке. Наиме, поред кључних компетенција које су релевантне за сваког појединца у савременом друштву, наставници неминовно требају савладати и компетенције које су својствене њиховој области рада, односно педагошко-дидактичко-методичке компетенције. Наставници стичу основне наставне компетенције по завршетку иницијалног образовања, односно по завршетку програма допунског педагошко-психолошког образовања за наставнике.

Савремено друштво је под утицајем глобализације, демократизације и снажног развоја технологије. Због тога се захтеви наставничке професије

мењају и тражи се подстицање нових наставничких компетенција које су у складу са компетенцијама ученика. Квалификовани и компетентни наставници, као и сви други носиоци образовног процеса, треба да буду обучени за наставну методологију, која се стиче завршетком студија и целоживотим учењем. У настави су важни максимална интеракција, комуникација у виду дијалога и заједнички рад са ученицима. За наставника није довољно само знање које поседује, већ и вештина понашања и вештина успостављања, али и одржавање међуљудских односа у учионици. У савременој школи важно је имати педагошки компетентне наставнике који могу одговорити на захтеве савременог друштва. Стратешке политике нису довољне за бољи развој наставничке професије, па се предлаже већа веза између теорије и праксе, односно већа контрола над укључивањем модерних стратешких докумената и континуирано целоживотно учење у виду функције и важности савремених промена у складу са потребама савремених ученика. Потребне су тежње ка бољем и у складу са потребама новог ученика, зато су потребне брже и флексибилније промене у образовном систему, већа изборност и развој савремених компетенција заснованих на поставкама наставног плана и програма. Без компетентног наставника, наставника код кога се пробудила жеља и потреба за целоживотним учењем, нема компетентног ученика, ученика који би научио како да користи изворе знања тако да може и даље самостално учити након школе или се укључити у целоживотно учење.

Литература

Ashby, M. G., Turnbull, J. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Бранковић, Д. (2009). Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања. У: *Образовање и усавршавање наставника*, 79–88. Ужице: Учитељски факултет.

Бранковић, Д., Поповић, Д. (2018). Професионалне компетенције наставника разредне наставе. *Наша школа*, *1*, 7–26.

Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, 59(30), 79–93.

Brus Nemet, M., Sili, A. (2016). Učiteljeve didaktičko-metodičke kompetencije za učinkovitu nastavnu komunikaciju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, *62*(3), 163–172.

Bulajeva, T. (2003). Teacher professional development in the context of school reform. *Journal of Teacher Education and Training*, *2*, 39–45.

Гојков, Г. (2010). *Наставник као рефлексивни практичар*. Београд: Годишњак Српске академије образовања.

Gupta, K. (1999). *A practical guide for need assessment*. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.

Gutek, G. (1988). *Philosophical and Ideological Perspective on Education*. Englewood Cliffs: Pretice Hall.

Закон о основама система образовања и васпитања (*Сл. гласник РС*, бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 6/2020).

Jinga, I. (1998). *Competenta profesionala a educatorilor*. *In Manual de pedagogie*. Bucuresti: Editura ALL Educational.

Јоргић, Д. (2015). *Развој професионалних компетенција наставника*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO doo.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, *11*(1), 77–91

Katane, I. et al. (2006). Teacher competence and further education as priorities for sustainable development of rural school in Latvia. *Journal of Teacher Education and Training*, *6*, 41–59.

Краевский, В. В., Хуторскои, А. В. (2008). *Основы обучения (дидактика и методика)*. Москва: Академия.

Kress, G. (2000). A curriculum fort he future. *Cambridge Journal of Education*, *133*–145.

Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.

Meyer, M. A. (2007). Didactics, Sense Making, and Educational Experience. *European Educational Research Journal*, *6*(2), 161–174.

Микановић, Б. (2014). Исходи учења и стандарди знања у основном образовању. *Иновација у настави*, *37*(1), 84–93.

Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, *8*(2(12)), 361–383.

Национални просветни савет Србије. (2011). *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Београд: Национални просветни савет.

Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, *2*(2), 209–232.

Pranjić, M. (2013). *Nastavna metodika u riječi i slici.* Zagreb: Hrvatski studiji Sveučičišta u Zagrebu.

Selvi, K. (2007). The English language teachers' competencies, presented paper. *The Fifth International JTET Conference. Hungary*: *The Conference conducted at the meeting the University of Debrecen*, 1–10.

Симеуновић, В., Милић, С. (2013). Утврђивање нивоа квалитета образовања наставника као услов за унапређење образовних стандарда у основни школама. *Иновација у настави*, *36*(4), 45–57.

Spajić-Vrkaš, S., Kukoč, M. i Bašić, S. (2001). *Obrazovanje za ljudska prava i demokraciju –Interdisciplinarni rječnik.* Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Stoffels, N. T. (2005). Sir, on what page is the answer? Exploring teacher decision-making during complex curriculum change, with specific references to the use of learners support materials. *International Journal of Educational Development*, *25*, 531–546.

Harris, A. & Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Berkshire: Open University Press.

Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, *6*(2), 109–112.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (ed). *Defining and Selecting Key Competencies.* Göttingen: Hogrefe & Huber.

Gordana J. Glišović
Primary School *Dimitrije Tucović*, Kraljevo

Didactic and Methodological Teacher Competences Necessary for Achieving Learning Outcomes in Primary School

Summary

The aim of the research is to present the attitudes of different authors related to the question of learning outcomes, teacher competences, didactic-methodological competences and didactic-methodological teacher competences necessary for achieving learning outcomes in primary school. Examining this research problem, we studied scientific and theoretical knowledge, relevant literature in contemporary practice, utilizing the following methods: data collection method (examination method, content analysis of primary and secondary scientific sources, and complex observation method), basic methods of acquiring scientific knowledge and scientific research (analysis, synthesis, induction, deduction, abstraction, specialization and generalization), and general methods (comparative and hypothetico-deductive

method). Dimensions of teacher competences include different competences that belong to educational and interdisciplinary areas of science. In addition to the key competences relevant for every individual in a modern society, teachers must inevitably master competences inherent in their field of work, i.e. pedagogical-didactic-methodological competences.

Keywords: *didactic-methodological competences, teacher, learning outcome, primary school.*

Gordana J. Glišović
Grundschule „Dimitrije Tucović" Kraljevo

Notwendige didaktische und methodische Kompetenzen der Lehrkräfte zur Erzielung von Lernergebnissen in der Grundschule

Zusammenfassung

Ziel dieser Forschung ist es zu präsentieren welche Ansichten verschiedene Autoren zu den für Lernergebnisse notwendigen didaktisch-methodischen Kompetenzen von Lehrern haben. Während des Studiums des Themas dieser Arbeit wurde eine Untersuchung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen, einschlägiger Literatur und moderner Praxis unter Anwendung der folgenden Methoden durchgeführt: Methode der Datenerfassungstechnik (Untersuchungsmethode, Methode zur Analyse des Inhalts von primärem und sekundärem wissenschaftlichem Material und Methode zur komplexen Beobachtung), grundlegende Methode der wissenschaftlichen Erkenntnis und wissenschaftlichen Forschung (Analyse, Synthese, Induktion, Deduktion, Abstraktion, Spezifikation und Verallgemeinerung) und allgemeine Methode (vergleichende und hypothetisch-deduktive). Die Dimensionen der Lehrkompetenzen umfassen verschiedene Kompetenzen, die zu pädagogischen und interdisziplinären Bereichen der Wissenschaft gehören. Zusätzlich zu den Schlüsselkompetenzen, die für jeden Einzelnen in der modernen Gesellschaft relevant sind, müssen Lehrer zwangsläufig die Kompetenzen beherrschen, die ihrem Arbeitsbereich innewohnen, beziehungsweise pädagogisch-didaktisch-methodologische Kompetenzen.

Schlüsselwörter: *didaktisch-methodologische Kompetenzen, Lehrkraft, Lernergebnis, Grundschule.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.12:005.963
37.018.43:077
Стручни чланак • 323–340
Примљен: 7.12.2020.
Прихваћен: 14.12.2020.

Daniela M. Minić Aleksić i Ivan M. Savić
Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd

OSNAŽIVANJE DIGITALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA KROZ REALIZACIJU PROJEKTA „DIGITALNA UČIONICA”

Rezime: U društvu znanja, kakvom danas težimo, sistem obrazovanja je stub i pokretač opšteg društvenog napretka, a znanje postaje sve važnija komponenta ljudskog kapitala. Uspeh iniciranih promena u sistemu obrazovanja pre svega zavisi od nivoa posedovanja neophodnih kompetencija nastavnika. Sticanje digitalnih kompetencija kroz primenu informaciono-komunikacionih tehnologija u procesu nastave i učenja zauzima posebno mesto tokom profesionalnog razvoja nastavnika. U ovom radu razmatra se efekat projekta „Digitalna učionica” koji je realizovao Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja na proces osnaživanja digitalnih kompetencija nastavnika i podizanje njihovog nivoa u skladu sa revidiranim Okvirom digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2019.

Ključne reči: *IKT*; *profesionalni razvoj nastavnika*; *digitalne kompetencije nastavnika*.

UVOD

Stepen uspešne primene IKT-a u svim aspektima društva je danas merilo ekonomskog i socijalnog razvoja u globalnom informacionom društvu. Poslednjih godina od strane Vlade Republike Srbije usvojeno je više strateških dokumenata koji pružaju smernice za informatizaciju sistema obrazovanja. Institucionalni i pravni okvir obezbeđen je donošenjem Strategije razvoja obrazovanja do 2020. godine („Službeni glasnik RS”, br. 107/12) i Strategije razvoja industrije informacionih tehnologija za period 2017. do 2020. godine („Službeni glasnik RS”, br. 95/16). Druge mere obrazovne politike Vlade za razvoj digitalnog obrazovanja uključivale su usvajanje Smernica za unapređenje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju od strane Nacionalnog prosvetnog

saveta 2013. godine, dok je Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja tokom 2017. godine, u saradnji sa Britanskim savetom, objavilo Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, MPNTR i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2019. godine revidiraju Okvir).

Jedan od najznačajnijih projekata pod okriljem ovakve Vladine strategije, koji je realizovao Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja u saradnji sa Ministarstvom prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, jeste projekat *Digitalna učionica/digitalno kompetentan nastavnik – uvođenje elektronskih udžbenika i digitalnih obrazovnih materijala*, koji je u planu prioritetnih ciljeva i aktivnosti svih organa državne uprave i službi Vlade za unapređenje IT sektora u Srbiji za 2018. godinu rangiran kao četvrti na listi prioriteta od ukupno devetnaest prioritetnih projekata[1].

CILJEVI OBUKE „DIGITALNA UČIONICA/DIGITALNO KOMPETENTAN NASTAVNIK”

Na Uneskovoj konferenciji održanoj 8. januara 2008. godine predstavljen je dokument *ICT Competency Standards for Teachers* (UNESCO, 2008), u kome su date preporuke standarda veština koje bi nastavnici trebalo da ostvare kroz profesionalni razvoj. Pritom je profesionalni razvoj nastavnika kroz upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju sagledan prema sledećem modelu[2]: Tehnološka pismenost (Technology Literacy), Produbljivanje znanja (Knowledge Deepening) i Stvaranje znanja (Knowledge Creation).

Glavni cilj projekta „Digitalna učionica/digitalno kompetentan nastavnik – uvođenje elektronskih udžbenika i digitalnih obrazovnih materijala” je doprineti razvoju digitalnih kompetencija[3] nastavnika i posredno, digitalnih kompetencija učenika. Najvažniji aspekat obuke se ogledao kroz pristup produbljivanja znanja (Knowledge Deepening), tj. sticanje znanja i veština potrebnih za integri-

[1] https://media.srbija.gov.rs/medsrp/dokumenti/plan-prior-aktiv-saveta-za-IP-IT-za-2018-271217.pdf.

[2] ICT Competency Standards for Teachers, UNESCO, 2008.

[3] „Digitalne kompetencije podrazumevaju posedovanje skupa znanja, veština, stavova, sposobnosti i strategija neophodnih za kvalitetno korišćenje informaciono-komunikacionih tehnologija i digitalnih medija, sa ciljem promišljenog, fleksibilnog i bezbednog unapređivanja procesa nastave i učenja i drugih aktivnosti u vezi sa nastavničkom profesijom u onlajn okruženju i okruženju bez primene interneta” (Ferrari, 2012).

sanje digitalnih obrazovnih materijala i digitalnih udžbenika u proces nastave i učenja.

Ciljevi obuke za voditelje/nastavnike – sticanje digitalnih kompetencija nastavnika sa posebnim fokusom na praktične veštine potrebne za korišćenje informaciono-komunikacione infrastrukture u školama, razmena primera dobre prakse i stručno usavršavanje nastavnika u oblasti primene digitalnih udžbenika – definisani su kao:

– sticanje i razvoj određenog skupa digitalnih kompetencija nastavnika za rad uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija;

– osposobljavanje voditelja mentora za dalje obučavanje polaznika po modelu „train-the-trainer", uključujući i sticanje mekih veština;

– osposobljavanje nastavnika za pripremu, podešavanje i korišćenje digitalnih obrazovnih sadržaja;

– praktična primena digitalnih udžbenika u nastavnom procesu koja pruža nastavniku mogućnosti za realizaciju nastave na savremen način uz integrisanje nastavnih sadržaja;

– upoznavanje i obučavanje za rad sa savremenim alatima sistema za upravljanje učenjem – LMS (Learning Management Systems) platforme;

– podsticanje nastavnika na kreiranje saznajno aktivirajućih aktivnosti namenjenih učenicima u digitalnom okruženju.

Prioritetna oblast usavršavanja na koju se program odnosi je: P1 – Unapređivanje digitalnih kompetencija učenika i nastavnika i upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u realizaciji obrazovno-vaspitnog procesa.

Program obuke je kreiran prema programu nastave i učenja orijentisanom na ishode učenja i usmeren je na razvijanje sledećih kompetencija učitelja i nastavnika: (K1) kompetencije za uže stručnu oblast, (K2) kompetencije za poučavanje i učenje.

PILOT PROJEKAT „2000 DIGITALNIH UČIONICA"

Projekat je tokom 2018. godine realizovan kao pilot projekat pod nazivom „2000 Digitalnih učionica". U prvoj fazi projekta obučeno je 98 voditelja obuka, od kojih je izvršen izbor i sertifikacija odgovarajućeg broja voditelja koji su dalje podučavali i pružali podršku grupi izabranih nastavnika. Svi izabrani sertifikovani voditelji su bili u obavezi da pruže mentorsku podršku nastavnicima za rad sa digitalnim obrazovnim materijalima i digitalnim udžbenicima.

Obukom je osposobljeno 2000 nastavnika prvog (srpski jezik, matematika, svet oko nas, likovna kultura, muzička kultura i strani jezici) i petog razreda

(srpski jezik i književnost, matematika, istorija, geografija, biologija, informatika i računarstvo, tehnika i tehnologija, likovna kultura, muzička kultura i strani jezici) za aktivan rad sa savremenom tehnologijom i savremeno dizajniranim e-udžbenicima.

Izabrani nastavnici koji su prošli obuku dobili su odgovarajuću opremu, digitalne materijale i podršku voditelja i bili su u obavezi da u narednom periodu u okviru plana rada kolektiva kome pripadaju svoja iskustva prenesu ostalim zaposlenim u školi na sednicama Nastavničkog veća.

U skladu sa ciljevima obuke kreirani su materijali koji su razmatrali sledeće prioritete:

– sticanje određenog skupa digitalnih kompetencija za rad uz pomoć informaciono-komunikacionih tehnologija,

– pedagoške primene IKT-a u nastavi sa fokusom na konstruktivistički pristup organizovanju nastave i revidiranu Blumovu taksonomiju,

– značaj i primena karakteristika digitalnog obrazovanja,

– vrste, faze razvoja, specifične odlike kvaliteta digitalnih obrazovnih sadržaja i digitalnih udžbenika,

– sistemi za upravljanje učenjem (LMS – Learning Management Systems),

– upoznavanje sa trenutnom ponudom digitalnih udžbenika od strane domaćih izdavača i sticanju veština i znanja za korišćenje digitalnih udžbenika iz date ponude.

Koncept obuke

Obuka namenjena nastavnicima je koncipirana kao trodnevna sa raspoređenim modulima u skladu sa ciljevima obuke.

1. Podrška sticanju digitalnih kompetencija:

– Rukovanje računarskom opremom;

– Principi konstruktivizma u svrhu primene tehnologije u nastavi – nastava nekad i sad;

– Otvaranje, pristupanje i upravljanje nalozima na portalu digitalnih obrazovnih resursa;

– Funkcionalnosti obrazovnih portala namenjenih realizaciji nastavnog procesa u digitalnom okruženju;

– Korišćenje interneta, elektronske pošte i servisa u oblaku na bezbedan način.

2. Praktična primena digitalnih udžbenika u nastavnom procesu:

– Digitalni obrazovni sadržaji – digitalni udžbenici (korišćenje objedinjenog udžbeničkog kompleta);

– Savremeni alati učenja na daljinu LMS – Learning Management System.

3. Priprema časa

Zadatak nastavnika je bio da samostalno urade pripremu za čas u vidu prezentacije. Najbolji primeri prakse su uvršteni u bazu radova koja se nalazi na zvaničnom sajtu obuke www.digitalnaucionica.edu.rs i dostupna je svim zaposlenima u obrazovanju.

Svi delovi obuke su imali različiti ugao razmatranja osnaživanja digitalnih kompetencija nastavnika u procesu nastave.

Rukovanje računarskom opremom

Ovaj segment obuke je u fokus postavio upoznavanje nastavnika sa komponentama računarskog sistema; povezivanje osnovnih delova računara i perifernih uređaja; podešavanje režima prikaza slike na ekranu računara i projektoru i umrežavanje računara.

Svaki voditelj/nastavnik se u toku obuke detaljno upoznao sa jedinstvom hardvera i softvera, vezom računara i perifernih uređaja, radom u operativnom sistemu i povezivanjem računara sa lokalnom mrežom. Nastavnicima je data oprema koja je podrazumevala računar, projektor, vezu sa internet mrežom i obavezne periferne uređaje. Jedan od ishoda ovog dela obuke je bio da svaki nastavnik bude osposobljen da bezbedno rukuje opremom u cilju predstavljanja ostalih sadržaja i materijala sa obuke. U ovom delu obuke je uzet u obzir različit stepen inicijalne obučenosti nastavnika u pogledu osnovne računarske opreme.

Konstrutivistički pristup nastavi

Predstavljen je *konstruktivizam* kao teorijski koncept koji insistira na tome da je izgradnja znanja bazirana na individualnom iskustvu i da je znanje kao takvo jedinstveno. Dodatno su pojašnjeni važni pojmovi uvedeni u kontekstu obrazovne politike kao što su „celoživotno učenje” i „društvo znanja”. Istaknute su osnovne karakteristike škole zasnovane na konstruktivističkim principima: znanje se stiče aktivnim upoznavanjem novih sadržaja, učenik je odgovoran za svoje učenje, učenjem se razvija kultura učenja koja omogućava još veću autonomnost.

Konstruktivizam promoviše kreiranje prilagođene sredine za učenja, odnosno osnovni princip konstruktivističkog pristupa obrazovanju koji podrazumeva: promenu odnosa učitelj-učenik; pribavljanje bogatih izvora znanja; program nastave i učenja utemeljen na aktivnostima koje vode aktivnom učenju.

Otvaranje, pristupanje i upravljanje nalozima na portalu digitalnih obrazovnih resursa

Na osnovu javnog poziva Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, veliki broj izdavača udžbenika i nastavnih sredstava je poslao svoje digitalne materijale Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja na akreditaciju, i nakon odobrenja omogućio korišćenje portala digitalnih obrazovnih resursa. Nastavnici su imali mogućnost da na portalu odabranog izdavača kreiraju svoje naloge i koriste portale u svom nastavnom procesu.

Ovakvi obrazovni portali su nastavnicima omogućili:

– korišćenje digitalnih udžbenika;

– kontakt direktno preko portala (pristup svojoj školi; drugim kolegama nastavnicima, školskim razredima i učenicima);

– direktnu komunikaciju sa učenicima (interni sistem elektronske pošte, diskusioni forumi, pričaonice...);

– zadatke, testove, vežbe, domaće zadatke (alati za kreiranje ovakvih modula ili pristupi zadacima);

– praćenje učinka – statistika napredovanja učenika (izveštaji za pojedinačne učenike ili celo odeljenje).

Korišćenje interneta, elektronske pošte i servisa „u oblaku” na siguran način

Nastavnici su se upoznali sa pravilima bezbednog korišćenja internet pregledača i načinima na kojim mogu samostalno komunicirati sa drugim učesnicima putem elektronske pošte koju besplatno dobijaju kao vid servisa „u oblaku”. Radi olakšanog usvajanja ovog dela obuke nastavnici su bili u obavezi da imaju otvorene imejl naloge koristeći besplatne servise, pri čemu su parametre birali tako da odgovaraju preporukama datim tokom obuke. Posebna pažnja je posvećena etici na internetu, autorskim pravima i vrstama licenci. U okviru više radionica nastavnici su imali zadatak da na izabranu temu najpre dođu do relevantnog sadržaja na internetu, da taj sadržaj bezbedno preuzmu i da ga upotrebe za kreiranje sopstvenih prezentacija. Pritom su morali da vode računa o autorskim pravima, pravilnom navođenju izvora i o licencama. U delu deljenja svojih prezen-

tacija sa drugim kolegama nastavnici su birali saradnike sa kojima će zajednički raditi na prezentaciji, takođe su sami odlučivali kome će koja prava dodeliti.

Digitalno obrazovanje i digitalni obrazovni sadržaji

U ovom delu obuke istaknute su ključne karakteristike digitalnih udžbenika koji se zasnivaju na multimediji i hipertekstu i stoga nisu linearni nego se njihovi sadržaji granaju. Polaznici obuke su upoznati sa osnovnom karakteristikom digitalnog udžbenika koji sadrži sve elemente štampanog udžbenika ali je proširen funkcionalnostima: slika, audio, video, animacija, simulacija (elementi multimedije), testovi, obrazovne igre, forumi koji omogućavaju interakciju. U okviru radionice imali su zadatak da pregledaju digitalne udžbenike različitih izdavača i odrede vrstu digitalnog udžbenika kao i njegove ključne karakteristike. U sledećem koraku nastavnici su se, na osnovu ovih razmatranih kriterijuma, opredeljivali za digitalni udžbenik koji bi najviše odgovarao predmetu koji predaju.

Savremeni alati učenja na daljinu LMS – Learning Management System

Nastavnicima je predstavljen koncept sistema za upravljanje učenjem (engl. *Learning Management System*, *LMS*), koji se ogleda u postojanju različitih (besplatnih i komercijalnih) softverskih rešenja od kojih se najpopularnija temelje na konstruktivističkom pristupu nastavi. U poređenju sa drugim servisima i web alatima ovi sistemi imaju najmanje ograničenja a najviše funkcionalnosti čijom adekvatnom primenom se može kvalitetno organizovati celokupan nastavni proces u onlajn okruženju.

Predstavljene su prednosti koncepta mešovite/hibridne (eng. *blended learning*, *hybrid learning*) nastave koji predstavlja planiranu i pažljivo razmotrenu kombinaciju neposrednog rada sa učenicima u školi sa onlajn nastavom na daljinu. Nastavnici nisu sticali znanja o pojedinačnim funkcionalnostima ovakvih sistama, jer obim obuke to nije dozvoljavao, već je akcenat stavljen na pedagoški aspekt njihove primene pri čemu je istaknuta lakoća i brzina komunikacije sa učenicima, kojima se LMS sistemi odlikuju. U pojedinačnim anketama od nastavnika se očekivalo da procene koje funkcionalnosti ovih sistema prema njihovom mišljenju mogu najviše doprineti unapređenju kvaliteta nastavnog procesa.

PROCENA EFEKATA OBUKE

Procena efekata obuke na podizanje nivoa digitalnih kompetencija nastavnika sprovedena je na osnovu pretest-posttest koncepta bez kontrolne grupe. Nastavnici nisu uzorkovani, već je upitnik zadat svim nastavnicima koji su prošli obuku (1920 nastavnika), a prethodno ispitanim neposredno pre sprovođenja obuke. Na upitnik je odgovorilo 930 nastavnika. Instrument za procenu efekata obuke na podizanje nivoa digitalnih kompetencija nastavnika se sastojao iz četiri dela. Prvi deo instrumenta sastojao se od *testa znanja*. Test znanja je kreiran sa ciljem da se proceni nivo digitalne kompetentnosti nastavnika pre i nakon završene obuke. Test znanja je sadržao dvadeset pitanja višestrukog izbora sa jednim ili više tačnih odgovora koji je pokrivao 11 oblasti obuhvaćenih obukom, tako da najmanje dva pitanja obuhvate jednu od oblasti: Rukovanje računarskom opremom; Principi konstruktivizma u svrhu primene tehnologije u nastavi – nastava nekad i sad; Korišćenje interneta, elektronske pošte i „cloud" servisa.

Drugi deo instrumenta sastojao se od *nastavničkih samoprocena u vezi sa praksama povezanim sa digitalnim i onlajn učenjem*. Ovaj deo instrumenta prikuplja informacije od nastavnika kroz petostepenu skalu Likertovog tipa, o tome koliko često praktikuju određene aktivnosti u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem u svom nastavničkom radu. Ovaj deo instrumenta obuhvata 12 stavki koje se odnose na to koliko često nastavnici kreiraju digitalne materijale za nastavu i učenje i prilagođavaju ih potrebama učenika, koliko često koriste digitalne tehnologije u proceni učeničkih postignuća, koliko često motivišu učenike da se uključe u različita digitalna okruženja koja podstiču učenje (mreže, kolaborativni servisi, repozitorijumi), itd.

Treći deo instrumenta sastojao se od *samoprocene digitalnih kompetencija nastavnika*. Ovaj deo se sastoji od 21 stavke, gde se od nastavnika traži da procene na petostepenoj Likertovoj skali stepen slaganja sa tvrdnjama koje se odnose na različite nivoe razvijenosti digitalnih kompetencija. Same tvrdnje su zasnovane na Okviru digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba koje je usvojilo Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, 2017. godine.

Četvrti deo instrumenta prikupljao je *informacije o digitalnoj infrastrukturi koja postoji u školama*. Ovi podaci nisu direktan predmet evaluacije, ali služe kao relevantan izvor za samu evaluaciju, s obzirom da su adekvatni infrastrukturni uslovi neophodni za uspešnu primenu digitalnog i onlajn učenja u redovnoj nastavi, što je bio glavni cilj obuke.

Procene promena nastavničkih praksi na uzorku učenika

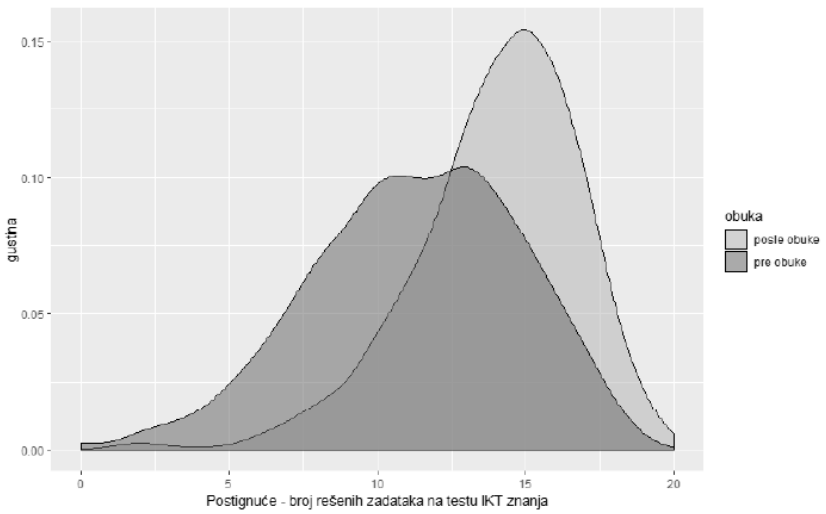
Procenu podizanja nivoa nastavničkih kompetencija i percepcija, na uzorku učenika, se zasniva na pretest-posttest konceptu sa kontrolnom grupom sa više zavisnih varijabli. Izbor učenika za kontrolnu grupu se zasnivao na kriterijumima geografske sličnosti sa eksperimentalnom školom, kako bi uticaj različitih varijabli iz sociokulturnog konteksta bio što manji. U uzorak su ušli samo učenici petog razreda jer bi ispitivanje učenika prvog razreda osnovne škole testovima samoprocene bilo nemoguće (nastavnici koji su pohađali obuke su nastavnici koji predaju u prvom i petom razredu). Sve tvrdnje su bile prilagođene uzrastu učenika u što većoj meri. Elektronski upitnik je poslat u deset eksperimentalnih škola gde je ispitano jedno odeljenje petog razreda kome predaju nastavnici koji su prošli obuku i u deset kontrolnih škola gde je upitnik popunjavalo takođe jedno odeljenje učenika petog razreda. Ujednačavanje škola između eksperimentalne i kontrolne grupe je izvršeno prema geografskom kriterijumu čime se kontroliše uticaj sociokulturnih varijabli i nivo razvijenosti opštine. S obzirom na manji broj škola u odnosu na uzorak nastavnika ovakvo ujednačavanje je bilo moguće sprovesti. Na upitnik u pretest fazi je odgovorio 191 učenik iz škola u kojima su nastavnici prošli obuke i 200 učenika iz kontrolne grupe škola. Instrument za procenu efekata obuke kroz promenu nastavne prakse bio je usmeren na merenje različitih percepcija učenika, kao nekoga ko će najobjektivnije da izvesti o eventualnim promenama u vezi digitalnog i onlajn učenja u samoj nastavi. Ovaj instrument se sastojao iz dva dela. Prvi deo instrumenta je obuhvatio učeničke procene nastavničkih praksi u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem. Ovaj deo instrumenta kroz petostepenu Likertovu skalu prikuplja informacije od učenika o tome koliko često nastavnici praktikuju određene aktivnosti u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem u školi, a u koje uključuju učenike. Ovaj deo instrumenta obuhvata 11 stavki koje ispituju koliko često učenici koriste digitalne tehnologije u aktivnostima koje su vezane za nastavu. Drugi deo instrumenta je obuhvatio samoprocene digitalnih kompetencija učenika. Ovaj deo instrumenta se, kao i kod nastavnika, bazira na Okviru digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba 2017, ali sa prilagođavanjima srazmerno uzrastu učenika.

Napredak nastavnika na testu IKT znanja

Nastavnici su na pretestu ostvarili u proseku 11,28 tačnih odgovora od mogućih 20. Niko od nastavnika nije postigao maksimalan broj poena. Nakon tri meseca zadat im je isti test znanja jer nije bilo mogućnosti da se uradi paralelna verzija testa koja bi bila iste težine, za šta bi bila potrebna i faza pilotiranja i jer

je prošlo dosta vremena između dva testiranja. U prilog ovakvoj odluci govori i da je pretest bio težak, pa se ne može govoriti o efektu plafona, odnosno postoji doza sigurnosti da će isti test moći da zabeleži napredak nastavnika. Nastavnici su na posttestu u proseku ostvarili 14 poena. Samo tri nastavnika su na posttestu ostvarili maksimalan broj poena na testu znanja što dodatno ukazuje da je test bio dovoljno osetljiv da zabeleži pravi napredak nastavnika i izbegne efekat plafona. Ova distribucija odstupa od normalne distribucije što je i očekivano za posttest jer su ispitanici bili značajno uspešniji nego na pretestu.

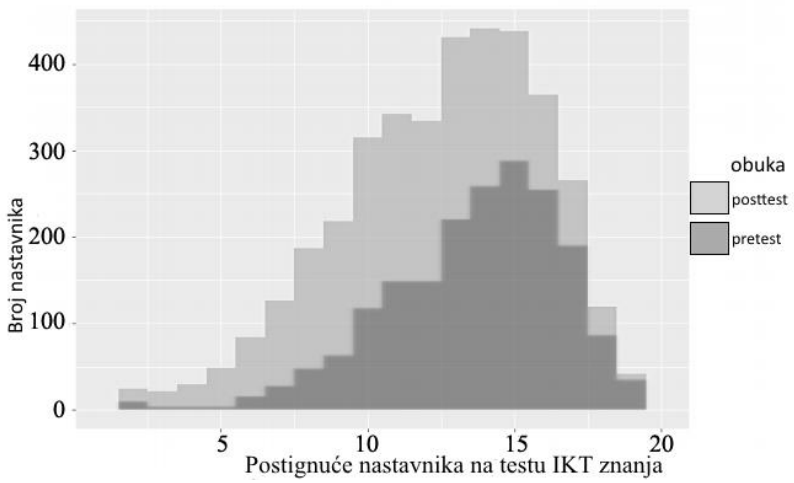
Na grafikonu 1. i 2. grafički je prikazan napredak nastavnika, prvo kroz funkciju gustine (površina ispod ove funkcije odgovara verovatnoći od 0 do 1 da se uzme data vrednost) i onda kroz klasični histogram koji prikazuje broj nastavnika u odnosu na ukupan broj tačnih odgovora na testu znanja.



Grafikon 1. *Funkcija gustine postignuća nastavnika na pretestu i posttestu*

Kao zaključak možemo izvesti da je 80% nastavnika koji su prošli obuke imalo veća postignuća od prosečnog postignuća nastavnika na pretestu. Ako bismo nasumično izabrali postignuće na testu znanja jednog nastavnika pre obuke i postignuće na testu znanja jednog slučajno izabranog nastavnika nakon obuke, u 71% slučajeva nastavnik nakon obuke bi imao veće postignuće. S obzirom da istraživanja pokazuju da se efekat intervencije u najvećoj meri gubi nakon tri

meseca, ovakvi rezultati ukazuju da se ovako snažan efekat obuka može prihvatiti kao trajan.



Grafikon 2. *Postignuća nastavnika pre i posle obuke – broj nastavnika prema broju rešenih zadataka*

Promene nastavničkih samoprocena praksi u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem

Nastavnici su procenili da su nakon obuke u značajno većoj meri počeli da primenjuju digitalno i onlajn učenje u svojoj nastavi. Pre obuke nastavnici su procenili na petostepenoj skali da su u proseku nešto od digitalnog okruženja i materijala koristili 1 do 2 puta u toku polugodišta. Nakon obuke, nastavnici izveštavaju da u proseku ovakve prakse sprovode 1 do 2 puta mesečno.

Uzimajući u obzir sve prakse u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem, nastavnici su pre obuke najređe pružali podršku učenicima u onlajn okruženju (1 do 2 puta godišnje), dok su najčešće pretraživali i preuzimali na internetu digitalne materijale za nastavu i učenje (više puta nedeljno). Najveći efekat obuke na promenu nastavničkih praksi se odnosi na povećanje deljenja iskustva i znanja kroz digitalna okruženja za saradnju sa drugim nastavnicima, kao i na veće korišćenje postojećih digitalnih tehnologija u nastavi (portali, filmovi, prezentacije, onlajn testovi, itd.). U okviru obuke ovaj segment je pokazivao najveću razliku u iskustvu nastavnika. Takođe, kolaboracija preko različitih onlajn servisa

je prema tvrdnjama nastavnika bio deo obuke koji je najviše razrađen i omogućio je da sa lakoćom usvoje iskustva svojih kolega.

Grafikon 3. *Promene nastavničkih praksi u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem*

Najslabiji efekat obuke je primećen u segmentu podsticanja učenika da koriste digitalne tehnologije kako bi učestvovali u zajednicama učenja izvan

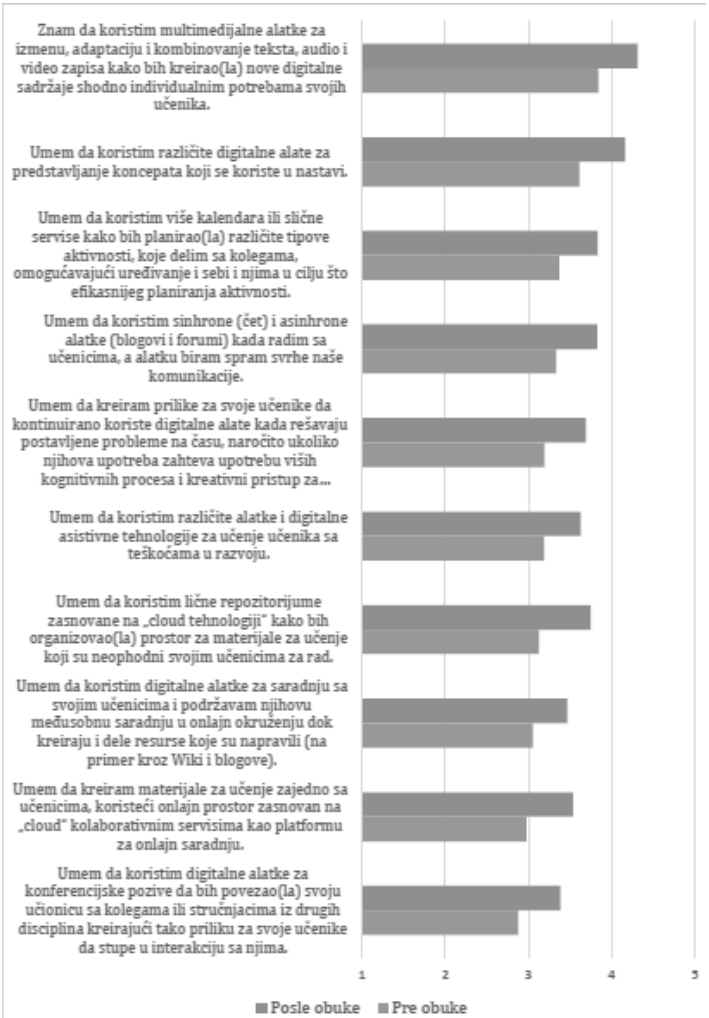
školskog okruženja (korišćenje različitih portala, mreža za učenje, foruma, blogova). Takođe, mali efekat je primećen i na preuzimanje i pretraživanje digitalnih sadržaja na internetu od strane nastavnika, jer su to nastavnici i pre obuke u velikoj meri činili.

Veličina efekta promene nastavničkih praksi kao posledica sprovedene obuke je takva da varira od umerene do male za različite segmente obuke. Ovo znači da će 66% nastavnika koji su prošli obuke imati razvijenije prakse u vezi sa digitalnim i onlajn učenjem u odnosu na njihovo stanje pre obuka, za one prakse gde su obuke imale najsnažniji efekat. Ako bismo nasumično izabrali izveštaj o digitalnim praksama jednog nastavnika pre obuke i nakon obuke, u 61% slučajeva nastavnik bi nakon obuke imao razvijenije digitalne prakse.

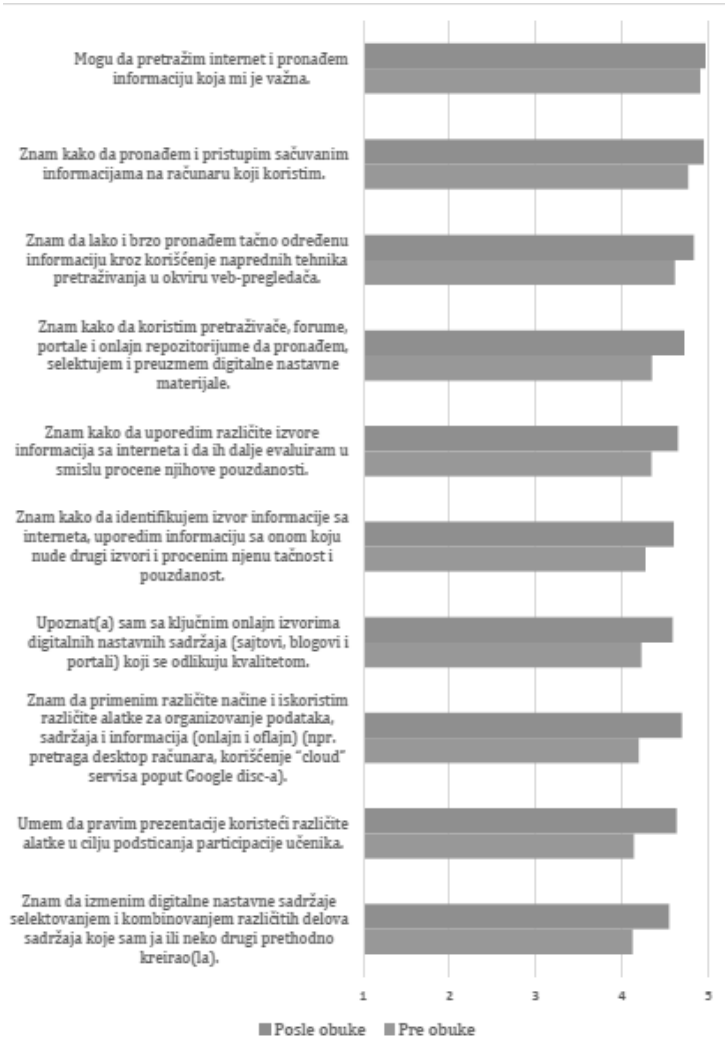
Promene nastavničkih samoprocena u vezi sa sopstvenim digitalnim kompetencijama

Nastavnici izveštavaju da su u značajnoj meri počeli sebe da opažaju kao digitalno kompetentnije. Pre obuke, u proseku, nastavnici su izveštavali da se delimično slažu ili nisu sigurni koliko mogu da primene različite veštine i znanja koja su u vezi sa digitalnom kompetentnošću. Nakon obuke, u proseku, nastavnici izveštavaju o znatno većem samopouzdanju i uglavnom se delimično slažu ili se slažu u potpunosti da mogu da primene različite veštine i znanja koja su u vezi sa digitalnom kompetentnošću. Uzimajući u obzir sve ispitivane digitalne veštine nastavnici su u najmanjoj meri, pre obuka, procenjivali da znaju da koriste digitalne alate za konferencijske pozive i da koriste kolaborativne „cloud" sisteme. Ono što su nastavnici, pre obuke, u najvećoj meri procenjivali da znaju, jeste pretraživanje interneta i čuvanje i pronalaženje informacija na računaru.

Najveći efekat obuke na promenu percepcija sopstvenih digitalnih kompetencija kod nastavnika se odnosi upravo na korišćenje „cloud" kolaborativnih servisa i korišćenje ovih repozitorijuma u radu sa učenicima. Najmanji efekat obuke na percepcije vlastite kompetentnosti je primećen kod onih digitalnih veština gde su nastavnici sebe videli kao najkompetentnije i pre obuka (pretraživanje interneta i čuvanje informacija na računaru). Stepen efekta promene nastavničkih percepcija vlastite kompetentnosti kao posledica sprovedene obuke je takav da varira od umerene do male za različite digitalne veštine.



Grafikon 4. *Promene nastavničkih samoprocena u vezi sa sopstvenim digitalnim kompetencijama 1*



Grafikon 5. *Promene nastavničkih samoprocena u vezi sa sopstvenim digitalnim kompetencijama 2*

Efekti obuke nastavnika

Pozitivni efekti obuka su primetni na svim merenim aspektima u uzorku nastavnika. Percepcije nastavnika su se značajno promenile nakon obuka.

Nastavnici izveštavaju da češće u nastavi primenjuju različite stečene digitalne veštine, da se interakcija sa učenicima u znatno većoj meri događa u digitalnom okruženju, kao i da u većoj meri koriste različite digitalne sadržaje u nastavnom procesu. Nastavnici takođe izveštavaju da su nakon obuka mnogo samopouzdaniji u svoje digitalne kompetencije, naročito u one u koje su pre obuke bili najmanje samopouzdani, a koje se uglavnom odnose na korišćenje različitih digitalnih okruženja za interakciju i kolaboraciju.

Najviše ohrabruje to što su zabeleženi značajni efekti obuka na sâmo znanje nastavnika u vezi sa različitim digitalnim znanjima. Imajući u vidu da su percepcije, iako su jedan od ključnih načina za različite psihološke i pedagoške procene, uvek podložne različitim pristrasnostima, a naročito samopercepcije, ovakvo povećanje direktno procenjenog znanja nastavnika u vezi sa digitalnim sadržajima govori da su nastavnici zahvaljujući sprovedenim obukama značajno osnaženi kako bi u svojoj nastavi uspešno primenjivali prakse povezane sa digitalnim i onlajn učenjem.

ZAKLJUČAK

Vlada Republike Srbije je prepoznala značaj digitalizacije u svim delovima društva. Informatizacija obrazovnog sistema, koja podrazumeva razvoj i implementaciju obrazovnih politika adekvatnih za obrazovanje u digitalnom dobu, postaje jedan od prioriteta. Najvažniji aspekti u ovom procesu tiču se jačanja digitalnih kompetencija nastavnika, izgradnje informaciono-komunikacione infrastrukture i potrebnih računarskih resursa u obrazovnim institucijama, njihovog bezbednog povezivanja na internet, uslova za kreiranje digitalnih sadržaja, široke primene sistema za upravljanje učenjem, obučavanja i kontinuirane podrške nastavnicima i samog procesa nastave i učenja. U skladu sa tim, formiranje dinamičnog i prilagodljivog obrazovnog okruženja i obezbeđivanje najboljih uslova za konstrukciju informatičkih znanja učenika bi trebalo da predstavljaju neke od važnih zadataka svih budućih projekata u oblasti obrazovanja u Republici Srbiji.

Literatura

ICT Competency Standards for Teachers, UNESCO, 2008. http://www.unesco.org-/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/ict-competency-standards-for-teachers-policy-framework/ (preuzeto 12. 09. 2020).

Smernica za unapređenje uloge informaciono-komunikacionih tehnologija u obrazovanju, *http://www.nps.gov.rs/wp-content/uploads/2013/12/SMERNICE_final.pdf* (preuzeto 12. 09. 2020).

Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba, *http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/04/Okvir-digitalnih-kompetencija-Final-1.pdf. (preuzeto 14. 09. 2020).*

Plan prioritetnih ciljeva i aktivnosti svih organa državne uprave i službi Vlade za unapređenje IT sektora u Srbiji za 2018. godinu. *https://media.srbija.gov.rs/medsrp/dokumenti/plan-prior-aktiv-saveta-za-IP-IT-za-2018-271217.pdf*. (preuzeto 14.09. 2020).

Šćepanović, D., Lečić Cvetković, D., Marić, F. (2018). Digitalna učionica/digitalno kompetentan nastavnik – uvođenje elektronskih udžbenika i digitalnih obrazovnih materijala – Priručnik za nastavnike u okviru pilot projekta „2000 digitalnih učionica". *Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.*

Daniela M. Minić Aleksić and Ivan M. Savić
Institute for the Improvement of Education, Belgrade

STRENGTHENING TEACHERS' DIGITAL COMPETENCES THROUGH THE DIGITAL CLASSROOM PROJECT

Summary

In a knowledge society toward which we strive, education system becomes the foundation and the impetus behind overall social progress, and knowledge becomes an increasingly important component of human capital. The success of initiated changes in the education system largely depends on the level to which teachers have mastered the necessary competences. Acquiring digital competences through the implementation of information and communication technologies in teaching and learning occupies a special place in the professional development of teachers. This paper discusses the effects of the project Digital Classroom – Digitally Competent Teacher carried out by the Institute for the Improvement of Education on the process of strengthening teachers' digital competences and increasing their level in line with the revised Digital Competence Framework – A Teacher for the Digital Age 2019.

Keywords: *ICT, professional development of teachers, teachers' digital competences.*

Daniela Minić Aleksić und Ivan Savić
Institut zur Förderung der Bildung, Belgrad

STÄRKUNG DER DIGITALEN KOMPETENZEN VON LEHRKRÄFTEN DURCH IMPLEMENTIERUNG DES PROJEKTES „DIGITALES KLASSENZIMMER“

Zusammenfassung

In der Wissensgesellschaft, der wir heute anstreben, wird das Bildungssystem zu einer Säule und einem Motor des allgemeinen sozialen Fortschritts, und das Wissen wird zu einem immer wichtigeren Bestandteil des Humankapitals. Der Erfolg eingeleiteter Veränderungen im Bildungssystem hängt in erster Linie davon ab, inwieweit die erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte vorhanden sind. Der Erwerb digitaler Kompetenzen durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Lehr- und Lernprozess nimmt während der beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte einen besonderen Platz ein. In diesem Artikel werden die Auswirkungen des vom Institut zur Förderung der Bildung durchgeführten Projekts "Digitales Klassenzimmer - digital kompetente Lehrkraft" auf den Prozess der Stärkung der digitalen Kompetenzen von Lehrern und der Erhöhung ihres Niveaus gemäß dem überarbeiteten Rahmen für digitale Kompetenzen erörtert - Lehrkraft für das digitale Zeitalter 2019.

Schlüsselwörter: *IKT, profesionelle Entwicklung der Lehrkräfte, digitale Kompetenzen der Lehrkräfte.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.12:005.963
Стручни чланак • 341–362
Примљен: 13.5.2020.
Прихваћен: 10.11.2020.

Миља Д. Кривокућа
Министарство просвете науке и технолошког развоја

Ирена С. Мучибабић
Музичка школа „Станислав Бинички”, Београд

ИНИЦИЈАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ И АКТУЕЛНЕ ПОТРЕБЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНЕ ПРАКСЕ

Резиме: У раду се третира проблем иницијалног образовања наставника у контексту развоја знања и вештина потребних за превазилажење свакодневних изазова у образовно васпитној пракси. Циљ је да се на основу истраживања мишљења наставника идентификују образовно-васпитне теме које је неопходно имплементирати у иницијално образовање наставника. Већина наставника сматра да је кроз иницијално образовање значајно оснажена за област – декларативна знања о садржају предмета, а да практиковање вештина није довољно наглашено кроз методичку праксу коју су имали током студирања. Резултати истраживања указују да будући наставници својим иницијалним образовањем не стичу довољно педагошко-психолошког и методичког знања које је потребно у наставничкој пракси. Стога је неопходно да факултетско образовање наставника укључи теме које ће им помоћи да развију различите компетенције за конципирање и реализацију савременог наставног процеса као и васпитних активности, како у индивидуалном раду тако и раду на нивоу одељења и целе школе.

Кључне речи: *иницијално образовање, васпитни рад, наставничке компетенције, педагошка пракса.*

УВОД У ПРОБЛЕМ

У савременом образовно-васпитном систему компетенције наставника се не могу заснивати превасходно на стручном знању из области наставних предмета. Потребе друштва, самим тим и образовног система који у фокус ставља ученика као личност у развоју, гарантујући праведност и јед-

накост као и уважавање различитости и креирање сигурног и подстицајног окружења за учење, изискују и различите компетенције наставника. Да би могао да подржи компетенције ученика, како предметне тако и међупредметне, наставник мора континуирано да се усавршава. Због тога посебну пажњу морамо посветити професионалном развоју наставника који не би требало да буде вођен само личним ентузијазмом појединаца већ је неопходно да буде и добро стратешки планиран. Како у свом раду наводе Бјекић и сарадници „стратегија професионалног развоја наставника постаје један од приоритетних предуслова развоја школских система у свету тек последње деценије двадесетог века, а код нас тек у првој деценији трећег миленијума" (Бјекић, Златић, Вучетић, 2013).

Премда наставничка професија као и друге захтева целоживотно учење што подразумева и стручно усавршавање током професионалне каријере, истраживања указују да се највећи део системске професионалне припреме наставника одвија заправо у току школовања тј. иницијалног универзитетеског образовања. Повећањем академског нивоа образовања наставника стварамо услове за даљи квалитетнији професионални развој. Испитујући процену наставника на почетку њихове професионалне каријере Аничић „истиче да је током школовања будућих наставника потребно припремити их за рад у настави кроз предметне садржаје из области психологије, педагогије и методике, али и да би требало омогућити будућим наставницима да стекну знања и вештине које ће омогућити развој комуникационих компетенција" наглашавајући да „практична настава представља значајан период образовања, када будући наставници могу да примењују стечена знања и вештине" (Аничић, 2018).

Када анализирамо примере из образовно-васпитне праксе постављамо питање да ли су наставници довољно оспособљени да решавају све проблеме на које наилазе, посебно оне који се тичу васпитног рада, подршке ученицима, превенције као и развијања међупредметних компетенција кроз наставни процес где се очекује висок степен иновативности. Уколико се током иницијалног образовања недовољно упознају са областима које се не односе само на садржаје наставних предмета питање је колико их касније током рада и професионалног развоја доживљавају као део свог професионалног идентитета и на који начин перципирају своју наставничку улогу. Већина наставника и даље сматра да њихово стручно усавршавање треба да се заснива на продубљивању знања везаних за предмет који предају. Влаховић у свом раду истиче да „полазно становиште да почетно образовање, дакле оно које се стиче у младости – пре укључивања у процес рада, треба да буде темељ њиховог даљег усавршавања до краја радног века" (Влаховић, 2002).

Због тога је потребно преиспитати организацију и структуру образовног потенцијала будућих наставника са циљем осмишљавања целовите концепције њиховог иницијалног образовања и професионалног развоја који би се ослањао на исто. Иницијално образовање заправо треба да представља почетак увођења у професију наставника који је оспособљен да рефлектује и евалуира сопствену праксу.

Уместо анализе садржаја факултетских наставних предмета и модула у нашем раду определили смо се да пођемо од перцепције наставника, рефлексије и самопроцене властитих компетенција доводећи исте у везу са иницијалним образовањем. Желели смо да обухватимо не само област која се односи на педагошко-психолошко методичку праксу у настави већ и област подршке ученицима, превенције различитих облика ризичног и насилног понашања, социјалне инклузије, подршке и сарадње са породицом и др. За овај приступ смо се определили имајући у виду да је самопроцена наставника важан аспект који нам може указати на то колико се наставници осећају компетентним, које компетенције препознају као значајне и на који начин перципирају услове њиховог развоја.

Претходна истраживања указују да тренутно образовање наставника нема велики потенцијал када је у питању интердисциплинарна повезаност са фокусом на проблемски оријентисану праксу и повезивање наставних предмета са практичним проблемима у школском контексту. Рајовић и Радуловић закључују да је „очигледно да се образовањем наставника недовољно развијају наставничке компетенције, односно да се будући наставници недовољно оспособљавају да делују и решавају проблеме на које наилазе" (Рајовић, Радуловић, 2007). Ови подаци су у складу и са другим налазима добијеним током анализе истраживања, а који у фокус стављају унапређивање иницијалног образовања наставника. У *Водичу за образовне политике унапређивања иницијалног образовања наставника*[1] који представља резултат радне групе (Радна група Европске уније ET2020 Политика школа 2014–2015) у оквиру приоритетне теме *Иницијално образовање наставника* истиче се да је „иницијално образовање наставника постало кључна област образовних политика, те се националне владе све више усредсређују на развој образовних политика које ће гарантовати и увећавати његов квалитет". Неки од кључних принципа дефинисаних у овом *Води-*

[1] Обликовање перспектива о поучавању током целокупне каријере *Водич за образовне политике унапређивања иницијалног образовања наставника*. Доступно на : http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/03/initial-teacher-education-sum_sr.pdf

чу указују да иницијално образовање наставника треба посматрати као полазну тачку континуираног процеса професионалног развоја, али се указује и на то да оно поставља темеље за такав начин размишљања и такав приступ.

Уз општеприхваћен научни консензус да је иницијално образовање полазна основа целокупног даљег професионалног развоја наставника, важно је анализирати и конкретне потребе, а у циљу дефинисања или редефинисања конкретних програма које оно треба да обухвати или продуби. Само на тај начин можемо формулисати конкретне предлоге за обогаћивање и проширивање факултетских модула како би били усклађени са реалним потребама и захтевима образовно-васпитног система у чијем центру је ученик, али и наставник као неко ко сва своја знања и вештине треба да употреби зарад добробити својих ученика и остваривања зацртаних циљева образовања и васпитања.

У Водичу за образовне политике унапређивања иницијалног образовања наставника[2] истиче се важност увођења коренитих промена „јер расправе о будућности образовања често доводе у питање постојећи начин поучавања и позивају на корените промене од изолованих учионица ка новим методама заснованим на широкој сарадњи", где је важно имати у виду да поменути приступи траже мењање целог система. Оно што је више него потребно иницијалном образовању је контиуирано професионално учење, а неки од кључних принципа који се наводе у поменутом Водичу указују на важност стављања већег акцента на иницијално образовање, међу којима издвајамо следеће[3]:

– Иницијално образовање наставника треба посматрати као полазну тачку континуираног процеса професионалног развоја. Оно поставља темеље за такав начин размишљања и такав приступ.

– Управљање иницијалним образовањем наставника треба да се заснива на сарадничким приступима свих заинтересованих страна (укључујући и институције за иницијално образовање наставника и за континуирани професионални развој, стручна тела и удружења, социјалне партнере) у процесима доношења одлука, управљања и надзора.

---

[2] Обликовање перспектива о поучавању током целокупне каријере *Водич за образовне политике унапређивања иницијалног образовања наставника*. Доступно на : http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/03/initial-teacher-education-sum_sr.pdf

[3] Обликовање перспектива о поучавању током целокупне каријере *Водич за образовне политике унапређивања иницијалног образовања наставника*. Доступно на : http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/03/initial-teacher-education-sum_sr.pdf

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет и циљ истраживања. Овим истраживањем желели смо да истражимо ставове наставника о томе на који начин иницијално образовање сматрају значајним извором професионалног развоја и развијања компетенција потребних за решавање свакодневних школских ситуација у наставном и ваннаставном контексту реализујући образовно-васпитни рад.

Предмет истраживања је утврђивање полазних основа по мишљењу наставника за континуирано јачање компетенција наставника за образовно--васпитни рад узимајући иницијално образовање као полазну основу учења и професионалног развоја.

Циљ истраживања је да на основу испитивања мишљења наставника идентификујемо образовно-васпитне теме/области/модуле које је неопходно имплементирати у иницијално образовање наставника на наставничким факултетима.

Полазна хипотеза: Универзитетско иницијално образовање наставника треба да укључи теме које обухватају педагошко-психолошку и методичку теорију и праксу, комуникацијске вештине, подршку целовитом развоју ученика, осмишљавање и реализацију различитих облика васпитног рада са ученицима и конципирања и спровођења различитих превентивних програма.

Инструменти. Упитник је имао 45 питања, где су уводна питања општег типа (године стажа, последњи ниво завршеног образовања, радно место, пол, тип школе). Питања која се односе на предмет истраживања су најчешће била конципирана кроз скалу процене од 1 до 5. У упитнику су се налазила и питања отвореног типа, као и питања са понуђеним одговорима и могућношћу допуне других одговора, а остала питања су била са понуђеним одговорима. Питања су била разврстана по областима: оспособљавање за реализацију наставног процеса, превентивни рад наставника, инклузивно образовање и компетенције наставника. Инструменти су у електронској форми дистрибуирани испитаницима.

Узорак истраживања. У истраживању је учествовало 237 наставника и стручних сарадника са територије Републике Србије, од којих је 22 (9,3%) мушког пола, а 215 (90,7%) женског пола. По годинама радног стажа у просвети у узорку истраживања се налазило: до две године 13 или 5,5% испитаника, од три до пет година 23 или 9,7% испитаника, од 5 до 10 година 39 или 16,5% испитаника, од 10 до 20 година 94 или 39,7% испитаника, од 20 до 30 година 56 или 23,6% испитаника и преко 30 година 13 или 5,5% испитаника. Стручни сарадници и директори школа који су уче-

ствовали у истраживању су током свог рада били ангажовани на пословима наставника, тако да су у овом истраживању износили своје ставове из позиције наставничког позива. Састав узорка по годинама живота: од 22 до 30 година 15 или 6,3% испитаника, од 30 до 40 година 65 или 27, 4% испитаника, од 40 до 50 година 105 или 44,4% испитаника и од 50 до 65 година 52 или 21,9% испитаника. У узорку доминирају испитаници који имају високи ново образовања 151 или 63,7%, мастер има 68 или 28,7%, магистратуру 7 или 3%, виши ниво образовања 6 или 2,5 испитаника, докторат 3 или 1,3%, а специјализацију 5 или 2,1% испитаника. У односу на радно место у просвети најзаступљенији су наставници разредне наставе 82 или 34,6%, док је 57 или 24,1% наставника предметне наставе у гимназији, 51 или 21,5% наставника у основној школи, 29 или 12,3% наставника који предају стручне предмете у средњим стручним школама, наставници у школама за образовање одраслих заступљени су у мањем броју, 10 или 4,2%, као и стручни сарадници, 14 или 5,9% и директори 4 или 1,7%. Укупно 171 или 73% ради у градским школама, 39 или 16,5% у сеоским школама, док 27 или 11,4% наставника је запослено у приградским школама.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Оспособљавање будућих наставника за реализацију наставног процеса

Имајући у виду да је оспособљавање наставника за реализацију наставног процеса основна карика будућег наставничког позива затражили смо од испитаника у овом истраживању да процене на скали од један до пет (где је ниво 1 најмања оспособљеност, а ниво 5 потпуна оспособљеност), колико су на матичном факултету на ком су студирали оспособљени за реализацију образовно-васпитног рада када је реч о настави. Резултати указују на то да су испитаници на матичним факултетима највише оспособљени за реализацију часова редовне наставе (обавезних наставних предмета), док њихова оспособљеност за реализацију часова одељењског старешинства, часова изборне наставе, као и часова додатне, допунске и секција није на завидном нивоу када је реч о оспособљавању на матичним факултетима. Резултати иду у прилог чињеници да матични факултети који оспособљавају наставнике и стручне сараднике за рад у просвети у наредном периоду треба да обрате пажњу и на поменуте часове, чија реализација и организација у пракси је на основу резултата мање квалитетнија. Испитаници указују да су најмање оспособљени за часове одељењског старешинста где 96 или 40,51% испитаника сматра да нису нимало оспособљени за

реализацију оваквих часова, док само 22 или 9,28% процењује да је оспособљена.

Самопроцењивање испитаника везано за то колико часова би студентима данас, а на основу њиховог искуства, било потребно да се релизује кроз методичку праксу на матичним факултетима, донело је занимљиве податке где се најчешће препоручује по десет часова за изборну, додатну, допунску, секције и часове одељењског старешинства, док када је реч о редовној настави највише испитаника препоручује 30 часова као неопходан број часова кроз методичку праксу за оспособљавање наставика и стручних сарадника за рад у пракси. Детаљнијом анализом података закључујемо да наши матични факултети треба да пруже више праксе у оквиру методика појединих наставних предмета, али и методике образовно-васпитног рада са ученицима

Занимало нас је колико су испитаници током студирања имали прилике да се сем стандардних часова сусретну и са иновативним часовима кроз студијске програме, како теоријски, тако и практично. Добијени подаци указују да доминирају стандардни часови, само 156 или 65,82% наставника током студирања имало је прилику да посматра и да реализује стандардне часове. Поред стандардних часова увиђа се и ангажовање током студирања када је реч о испитним, пробним и тимским часовима, па се може закључити да су ови типови часова присутни током студирања, али недовољно. Понуђена листа иновативних часова у истраживању и њихово посматрање и практиковање од наших испитаника током студирања донела нам је занимљиве податке, јер анализа указује да се ови часови спорадично посматрају и реализују. На основу добијених података примећује се да се недовољно пажње поклања иновативним часовима као што су: угледни, огледни, експериментални, отворени, компаративни, часови замењених улога, демонстративни, часови као фикције, часови као пројекције, часови као симулације.

Укупно 116 или 48,9% испитаника током школовања нису се сусретали са интерактивним образовним техникама, за разлику од осталих 121 или 51,1% наставника, који су имали ту прилику. Испитаници указују да је важно да се стави акценат на испробавање и оспособљавање за примену интерактивних техника у настави, односно у пракси. Тако 62,4% испитаника указује на потребу за имплементирањем ове у студијске програме.

Укупно 154 или 64,6% испитаника је имало прилику да се на студијама бави техникама учења, док 84 или 35,4% није имало прилике да сазна нешто више о техникама учења и о томе како оспособити ученике за квалитетно учење у образовно-васпитном раду. Добијени подаци указују да је потребно да постојећи студијски програми који образују наставнике и

стручне сараднике ову област уведу или прошире као модул појединих предмета.

Укупно 47 или 19,8% испитаника имало је прилике да се током студирања бави и управљањем разредном дисциплином као и климом у одељењу, што у значајној мери утиче и на квалитет наставе, док 190 или 80,2% испитаника ту прилику није имало

Како су стилови учења значајна ставка која води ка унапређивању учења како у току наставног процеса тако и током самосталног учења, испитаници су нам указали да су се током школовања за свој наставнички позив бавили и стиловима учења, па је 124 или 52,3% испитаника имало прилике да се сусретне са поменутим, док 113 или 47,7% испитаника није имало ту прилику.

Пружање подршке ученицима на многим пољима је све видљивије у нашим школама кроз саветодавни рад са ученицима и родитељима. Испитаници указују на то да су у 97 или 40,9% случајева имали прилику да се саветодавним радом баве кроз теорију, 18 или 7,6% кроз праксу, су се са поменутим врло мало, док 122 или 51,5% испитаника није имало ту прилику.

Подаци указују да је тема саветодавног рада са ученицима нешто више заступљена у нашим студијским програмима него саветодавни рад са родитељима, јер је 60 или 25,3% испитаника имало прилику да се сусретне у теорији на студијским програмима са тим како се оспособити за вођење саветодавног разговора са родитељима/старатељима, док њих 5 или 2,1% је имало прилику и да практикују стечена знања, за разлику од 172 или 72,6% испитаника који нису имали ту прилику.

Како је васпитање неодвојив процес од образовања, као што је образовање неодвојиви део од васпитања и имајући у виду да се ова два процеса надопуњују, али и развијају, унапређују само када су компатибилни, истраживањем смо хтели да утврдимо да ли су испитаници током свог студирања имали прилике да се детаљније баве васпитањем као процесом. Подаци указују да је 82 или 34,6% испитаника имало ову прилику, док 152 или 64,1% није имало ту прилику, док 3 или 1,2% испитаника наводи да су имали прилику да се спорадично баве овим питањем.

Како васпитни стилови родитеља и васпитни стилови наставника имају утицаја на васпитно-образовни процес и његову ефикасност, занимљиво је да је само 70 или 29,5% испитаника имало прилике да се бави васпитним стиловима током студирања, а 164 или 69,2% није имало ту прилику.

Оспособљавање наставника и стручних сарадника за превентивни рад у образовно-васпитној пракси

Оспособљавање будућих наставника и стручних сарадника за превентивни рад у образовно-васпитној пракси је значајна карика иницијалног и професионалног развоја, а истраживањем смо сагледали тренутно стање. Само 18 или 7,6% испитаника је имало прилику да се током студија бави превенцијом у општем смислу те речи, док 217 или 91,6% испитаника није имало ту прилику. Области којој је превенција била посвећена су: превенција насиља, превенција дискриминације, превенција психоактивних супстанци, превенција деликвентног понашања, превенција неуспеха у учењу, превазилажење пубертетске кризе, превенција ХИВ вируса, развој позитивне климе у породици, одељењу, превенција алкохолизма. Испитаници указују да на матичним факултетима треба ставити и акценат на изучавање здравих стилове живота јер су важни за васпитни рад и превенцију насиља (здравље и фактори ризика, здрава исхрана, гојазност, дијабетес, навике, физичка активност, рекреација, спорт, хоби, злоупотреба алкохола, злоупотреба психоактивних супстанци, пушење, ризична понашања). Испитаници указују да су поједине теме приоритетније у односу на друге као што су ризична понашања, злоупотреба алкохола, злоупотреба психоактивних супстанци као и здравље и фактори ризика који заједно са физичком активношћу, рекреацијом и спортом треба да се негују и на факултету како би се неговали и у школама;

Истраживањем смо ставиле акценат и на ставове испитаника о томе колико су поједине теме везане за здраве стилове живота важне за васпитни рад и превенцију насиља. Проценом на скали увиђамо да су учесници истраживања у значајној мери свесни колико здрави стилови живота као и васпитне активности на поједине теме могу утицати на превенцију насиља, што указује на то да је важно и у пракси бавити се следећим темама како би превенирали насиље: здравље и фактори ризика, здрава исхрана, гојазност, дијабетес, навике, физичка активност, рекреација, спорт, хоби, злоупотреба алкохола, злоупотреба психоактивних супстанци, пушење, ризична понашања.

Испитаници указују да је важно да се студенти који се припремају за наставнички позив баве и темама здравих животних стилова. Анализа добијених података указује да су поједине теме приоритетније у односу на друге као што су ризична понашања, злоупотреба алкохола, злоупотреба психоактивних супстанци као и здравље и фактори ризика који заједно са физичком активношћу, рекреацијом и спортом треба да се негују и на факултету како би се неговали и у школама.

Феномен насиља се последњих деценија све више изучава, а превентивне активности се све више и више имплементирају у многе студијске програме као и у рад васпитно-образовних установа. Испитаници, њих 44 или 18,6% указују да су се овим феноменом бавили и током студирања, док 193 или 81,4% испитаника није имало прилику да се током студирања бави овим феноменом.

Поред феномена насиља, испитаници указују и на то да су се на матичним факултетима у малом проценту бавили реституцијом, ресторативном дисциплином и то само у 25 или 10,54% случајева. Медијацијом уопште, као и медијацијом у школском контексту имало је прилике да се на студијама бави 54 или 22,78% испитаника, а конструктивним решавањем сукоба 86 или 36,29% испитаника, што је недовољно за потребе данашње школе и образовно-васпитног рада у њој.

У истраживању испитаници наглашавају да је неопходно имплементирати у студијске програме превенцију насиља јер у изузетно великом проценту (225 или 94,9%) наставници указују на ову потребу. Овако висок проценат указује да је неопходно да превенција насиља постане саставни део појединих наставних предмета, како би са студијских програма практичари, наставници и стручни сарадници развијали компетенције за рад на овом пољу и током иницијалног образовања.

Испитаници су указали да нису довољно оспособљени за рад са децом која имају проблеме у понашању. Тако 95 или 40,1% испитаника оцењује своју оспособљеност као најнижу на овом пољу, а само 5 или 3% испитаника процењује своје компетенције на овом пољу као високе, јер су потпуно оспособљени за рад са децом која имају проблеме у понашању. Резултати указују да рад са децом која имају проблеме у понашању није довољно заступљен у иницијалном образовању наставника.

Будући да је појачан васпитни рад већ дуги низ година постао обавезујући у нашим школама када се крше правила понашања, лакше и теже повреде као и повреде забране, али и када се предузимају активности за заустављање и превенирање насиља, испитаници су нам овим истраживањем указали да су се у малом проценту сусретали са термином појачани васпитни рад који се примењује у раду са ученицима који испољавају проблеме у понашању, па је тако само 45 или 19% испитаника имало ту могућност, док 183 или 77,2% није имало могућност да се током студирања бави поменутим. Њих 5 или 2% се са појачаним васпитним радом сусрело тек у пракси, а 4 или 1,6% се делимично сусретало са појачаним васпитним радом током свог студирања. Исказано у фреквенцијама и процентима 44 или 18,6% испитаника указују да су се феноменом насиља бавили током студирања, док 193 или 81,4% испитаника није имало ту прилику. Реститу-

цијом и ресторативном дисциплином на матичним факултетима бавило се само 25 или 10,54%, медијацијом 54 или 22,78%, а конструктивним решавањем сукоба 86 или 36,29% испитаника, што је недовољно за потребе данашње школе. Превенцију насиља је неопходно имплементирати у све студијске програме који образују просветне раднике, јер 225 или 94,9% испитаника указује на ову потребу. Испитаници су указали да нису довољно оспособљени за рад са ученицима који имају проблеме у понашању јер 95 или 40,1% испитаника оцењује своју оспособљеност на овом показатељу као недовољну за потребе данашње школе. Значајан је податак да је 45 или 19% испитаника имало ту могућност да се бави појачаним васпитним радом током свог студирања, док 183 или 77,2% ту прилику није имало.

Оспособљавање будућих наставника и стручних сарадника за превентивни рад у образовно-васпитној пракси је данас саставни део образовно-васпитног рада у школама, па је за очекивати да се и на матичним факултетима кроз иницијално образовање студенти оспособљавају за превентивни рад. Испитаници указују на неопходност имплементације нових тема у наставне предмете како би компетенције биле развијеније по завршеним студијама, а успешност у образовно-васпитном раду видљива. Неопходно је преиспитивање садржаја студијских програма како би се створио простор за оспособљавање будућих наставника и стручних сарадника за превентивни рад.

Заступљеност инклузивног образовања у студијским програмима

Имајући у виду да инклузивно образовање дуги низ година живи у нашим образовно-васпитним установама испитивањем смо обратиле пажњу и на заступљеност инклузивног образовања у студијским програмима где подаци испитаника указују на следеће: (1) Укупно 76 или 32,1% испитаника имало је прилику током студирања да се бави различитим облицима подршке, док 158 или 66,7% није имало ову могућност; (2) Упознавање испитаника током студирања са развојним тешкоћама ученика није довољно јер на скали од један до пет 83 или 35% испитаника процењује са нивоом један, 55 или 23,2% са нивоом два, 62 или 26,2 са нивоом три, 22 или 6,3% са нивоом четири, а само 15 или 6,3% испитаника са нивом пет; (3) Испитаници, њих 187 или 78,9% указују да се током свог иницијалног образовања нису сусретали са различитим облицима подршке које могу применити у раду са ученицима који испољавају потешкоће у понашању, док је 47 или 19,8% имало ту прилику; (4) Матични факултети треба већу пажњу да посвете оспособљавању будућих наставника и струч-

них сарадника за рад са ученицима који имају тешкоће у учењу, где 211 или 89% испитаника наглашава ову потребу.

И поред чињенице да факултети образују будуће наставнике и стручне сараднике за инклузивно образовање, чињеница је да овај сегмент образовно-васпитног рада није довољно присутан у иницијалном образовању наставника као и стручних сарадника.

Континуирано развијање компетенција наставника и стручних сарадника

(Само)вредновање је процес који је дуги низ година заступљен у нашим образовно-васпитним установама где је неопходно да се установе вреднују како од стране екстерних евалуатора, тако и самостално кроз самовредновање кључних области рада. Појмови и сами процеси вредновања и самовредновања се изучавају и на факултетима. Испитаници указују да су у 116 или 48,9% случајева имали прилику да се на својим матичним факултетима баве овим процесима, док 118 или 49,7% истиче да за то није имало прилику.

Учесници су током испитивања процењивали које су то области које су приоритетније за имплементацију у постојеће студијске програме, јер су тренутно важне за рад у образовно-васпитним установама. Учесници су истакли да је најпотребније имплементирати: пројектну наставу (f =130); превенцију насиља (f = 125); саветодавни рад са родитељима (f =120); професионалну оријентацију (f = 111); интегративну наставу (f = 101); интерактивну наставу (f = 86); подршку и рад са децом која имају тешоће (f = 85).

Испитаници су процењивали и шта им је током хоспитовања било најкорисније у практичном раду са ученицима када су засновали радни однос. Испитаници највећу пажњу поклањају организацији и реализацији часова, као и присуству часовима које су реализовали њихови ментори у школама: организација и реализација часова (f = 45); присуство часовима, посматрање, приступ ученицима (f = 19); вештине комуникације (f = 11).

Мању фреквенцију појављивања испитаници испољавају при следећим ставкама што указује на неопходност посвећивања веће пажње следећем: васпитни рад, саветодавни рад са ученицима (f = 3); подршка за рад са децом која имају тешкоће (f = 3); суочавање са тремом (f = 3); индивидуални и групни рад (f = 2); повратна информација која недостаје у теорији (f = 2); упознавање са педагошком документацијом у школи (f = 2); савети ста-

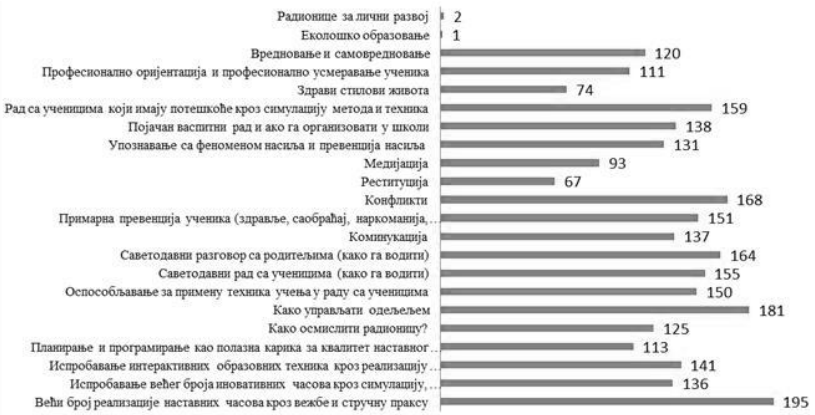
ријих колега током хоспитовања (f = 2); развој одговорности и самопоуздања (f = 2); дневник праксе (f = 1); пројектна настава (f = 1); примена различитих техника у настави (f = 1).

Испитаници су процењивали и шта је то што им је било најтеже током хоспитовања где указују на неколико ставки, а издвајамо исказе са највишим фреквенцијама појављивања: решавање педагошких ситуација у вези са проблемима у понашању ученика (f = 12); подршка за рад са децом која имају потешкоћа, индивидуализација, диференцијација (f = 12); припрема за час/артикулација часа (f = 12); саветодавни рад са родитељима (f = 4); почетничка трема (f = 4); комуникација (f = 4); тимска, игролика, интегративна настава, пројектна настава (f = 4); велики број неодржаних часова током хоспитовања (f = 4).

Приликом истраживања испитаници су нам указали и на то колико су током студирања оспособљени за осмишљавање и реализацију едукативних радионица. Укупно 64 или 27% испитаника наводе да су оспособљени, док 173 или 73% указује на то да нису довољно оспособљени за осмишљавање и реализацију едукативних радионица.

Испитаници наводе да у студијске програме треба имплементирати поједине области како би оснажили своје компетенције, где акценат стављају на: већи број реализације наставних часова кроз вежбе и стручну праксу 195 или 82,3%, управљање одељењем 181 или 76,4%, симулације разрешавања конфликата 168 или 70,9%, саветодавни разговори са родитељима и како их водити 164 или 69,2%, рад са ученицима који имају потешкоће 159 или 67,1%. Поред наведеног не треба занемарити ни остале сугестије испитаника шта је све потребно имплементирати у студијске програме (Графикон 1).

Испитаници нам указују да стручно усавршавање може, али не у довољној мери да надомести све оно што потребе образовања и васпитања захтевају од нас, а што нисмо имали прилику да сазнамо на матичним факултетима током студирања. Ставови испитаника указују да је неопходна ревизија студијских програма, а увидом у резултате, јасно ћемо увидети да је неопходно да се на студијским програмима посебна пажња обрати на: васпитни рад са ученицима, саветодавни рад са ученицима и родитељима, заштиту од насиља, комуникацију и сарадњу, решавање сукоба, индивидуализацију у настави, подршку ученицима који имају тешкоће у учењу, као и на оспособљавање за неговање здравих стилова живота у образовно-васпитном раду, јер између 55 или 23,21% и 72 или 30,38% испитаника даје потпуну предност стручном усавршавању када је реч о развијању компетенција на овим пољима.



Графикон 1. *Мишљење испитаника шта је неопходно имплементиратити у студијске програме*

Овом приликом испитаници су самопроцењивали колико су им тренутно развијене компетенције скалом од један до пет где је један најмање развијена, односно неразвијена, а пет навише развијена у овом тренутку за поједине области образовно-васпитног рада. Анализа података указује да је испитаницима потребна подршка у следећим областима, јер мали број испитаника процењује своје компетенције као високоприсутне: васпитни рад са ученицима 82 или 34,60%, саветодавни рад са ученицима и родитељима 77 или 32,49%, заштита од насиља 48 или 20,25%, комуникација и сарадња 119 или 50,21%, решавање сукоба 53 или 22,36%, индивидуализација у настави 79 или 33,33%, подршка ученицима који имају потешкоће у учењу 51 или 21,52%, здрави стилови живота 81 или 34,18% испитаника. Наведено указује да испитаници доста критички процењују своје компетенције, што иде у прилог објективности овог истраживања

Како се компетенције развијају и током студирања, испитаници су кроз ово истраживање самопроцењивали колико су им биле развијене компетенције по завршеним студијама где издвајају да су компетенције за подршку развоју личности ученика најмање развијане на матичним факултетима, јер само 14 или 5,90% испитаника процењује да су им ове компетенције и тада биле високо развијене.

Учесници истраживања су процењивали тренутни степен развијености својих компетенција. Анализа указује да је компетенција за наставну област, предмет и методику наставе најразвијенија, док највише интервенција на пољу стручног усавршавања је потребно увести у стручно усавршавање јер је компетенција за подршку развоју личности ученика најмање

развијена, где само 83 или 35,02% испитаника ову компетенцију процењује као високоразвијену. Увидом у резултате јасно можемо видети да је неопходно све компетенције и овог тренутка развијати и унапређивати имајући у виду да су нам оне потребне за реализацију образовно-васпитног рада у раду са ученицима, а чињеница је да наставници процењују да постоји несклад у развијености компетенција испитаника.

Испитаници указују на то да је компетенције неопходно развијати кроз цео радни век наставника, па тако 232 или 97,9% њих наглашава важност развијања компетенција, док њих 5 или 2,1% мисли другачије.

Неопходност развијања компетенција кроз цео радни век је потврђена и од испитаника, који су изнели и своја мишљења зашто је неопходно радити на развијању компетенција:

– Компетенције су развијајуће – перманентно образовање (f = 75), где испитаници наглашавају целоживотно учење важним, јер у њему препознају предуслов успеха у свом послу, истичући како њихов посао изискује стално усавршавање, учење и примену иновација, праћење савремених трендова у образовању; такође наводе да се у послу сусрећу са различитим и новим изазовима које једино на тај начин могу да превазиђу.

– Сталне промене на глобалном нивоу траже прилагођавање и на пољу наставничког позива (f = 16), па испитаници препознају везу и утицај друштвених промена на промене и потребе у образовању, сматрају и да је важно да раде на својим компетенцијама и да се прилагођавају променама.

– Нове генерације – нове потребе (f = 15), где испитаници наводе да је неопходно континуирано радити на развијању компетенција, јер се генерације ученика мењају у контексту различитих друштвених промена. Због тога наставници стално морају бити у току са новим сазнањима и информацијама.

Дакле, наши резултати указују да су наставници отворени за процес учења и да рад на себи препознају као важан и неопходан за свој професионални развој што је охрабрујуће за развој система образовања и васпитања.

Наставници су нам кроз ово истраживање излистали начине којима су до сада развијали своје компетенције у образовно-васпитном раду са ученицима где можемо утврдити најдоминантније начине унапређивања личних професионалних компетенција: самообразовање (личним информисањем) наводи 225 или 94,9% испитаника, сарадња и размена искуства са колегама наставницима значајна је за 218 или 92%, обуке/семинаре било је присутно код 215 или 90,7%, сарадњу и размену искуства са педагогом и психологом наводи 175 или 73,8%, интерне активности стручног усавршавања у школи важне су за 164 или 69,2%, док сарадња и размена искуства

са члановима тимова је важна за 129 или 54,4%, а трибине, скупови, конференције имају приоритет за 122 или 51,5% испитаника.

ЗАКЉУЧАК

Анализа добијених података кроз ово истраживање даје смернице за унапређивање иницијалног образовања наставника, које је полазна основа развоја професионалне каријере и даљег развијања компетенција наставника. Стручно усавршавање наставника у том смислу представља надоградњу, продубљивање већ стечених основних знања и вештина.

На све наведено указује на то да иницијално образовање треба да се иновира кроз имплементацију тема које су неопходне ставке квалитетног образовног рада у нашим образовно-васпитним установама, а значајне су карике професионалног развоја наставника.

Развијање компетенција наставника је кључно за професионални развој па тако у Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја[4] (Сл. гласник РС – Просветни гласник, бр. 5/2011) излистани су показатељи за сваку компетенцију (К1 Наставну област, предмет и методику наставе; К2 Поучавање и учење; К3 Подршку развоју личности ученика и К4 Комуникацију и сарадњу) који наставницима олакшавају идентификацију оних које је неопходно развијати у већем обиму.

Све наведено указује на то да су наставници критички посматрали своје компетенције, указујући нам које су им јаке стране, а и које је неопходно развијати. Резултати говоре да би професионални капацитети наставника и стручних сарадника били далеко већи да су имали прилике да се на својим матичним факултетима више баве појединим темама, јер су тек кроз праксу увидели важност познавања и практиковања истих.

Занимљиво је и да сами испитаници сматрају да стручно усавршавање може, али не у довољној мери да надомести све оно што потребе образовања и васпитања захтевају од њих, а за шта нису добили неопходна знања током њиховог образовања за професију наставника.

Испитаници истичу да је посебно важно да се током студирања упознају са темама које се односе на: наставни процес и све оно што утиче на њега, васпитне стилове, интерактивне технике, технике учења, али и васпитни рад са ученицима, саветодавни рад са ученицима и родитељима,

[4] http://www.mpn.gov.rs

заштиту од насиља и ризичних облика понашања, комуникацију и сарадњу, решавање сукоба, индивидуализацију и иновацију у настави, подршку ученицима који имају тешкоће у учењу, неговање здравих стилова живота и могућностима превенције у образовно-васпитном раду. Посебно недостаје веза која би неке од ових садржаја повезала са планирањем и реализацијом наставног процеса, што је један од захтева који се поставља пред наставнике када говоримо о развоју међупредметних компетенција ученика који не треба да се одвија независно од предметне наставе. Иако се у нашем раду нисмо бавили мотивацијом наставника, резултати указују да они препознају важност стручног усавршавања и развијања компетенција. Процена властите компетентности није без утицаја и на мотивацију која је повезана и са могућношћу остваривања успеха, а која опет зависи од професионалних компетенција.

Све наведено у свом раду указали су Рајовић и Радуловић наглашавајући да бројни, разноврсни, сложени и променљиви захтеви који се постављају пред наставнике актуелизују потребу преиспитивања и проучавања образовања и професионалног развоја наставника, указујући на потребу да се „образовање наставника стави под лупу" (Рајовић, Радуловић, 2007).

Нашим истраживањем су обухваћени наставници запослени у школама, али би било корисно неким новим истраживањем обухватити и студенте факултета и упоредити добијене налазе, кроз анализу студијских програма, имајући у виду да су се у међувремену неке од тема којима смо се овде бавиле имплементирале у иницијално образовање. Иако се у овом раду нисмо бавиле дигиталним компетенцијама наставника које су дате у Оквиру дигиталних компетенција[5], неопходно је посебну пажњу посветити развијању ових компетенција кроз иницијално образовање наставника. Повезивање образовања наставника и наставничке праксе, тренутних, реалних потреба је неопходно, јер једино на тај начин заиста оснажујемо и изграђујемо ову професију од иницијалног образовања кроз професионални развој унапређујући цео систем образовања и васпитања.

[5] Оквир дигиталних компетенција – Наставик за дигитално доба 2019. Доступно на адреси: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf

Литература

Анђелковић, А.(2013). Од професионалног развоја наставника ка квалитету учења и поучавања. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* (215–224). Ужице: Учитељски факултет.

Бјекић, Д., Златић, Л., Вучетић, М. (2013). Ка стандардима професионалног деловања наставника. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса* (163–174). Ужице: Учитељски факултет.

Бјекић, Д. (2018). *Како наставници-почетници процењују утицај иницијалног образовања на развој професионалних компетенција*. Чачак: Факултет техничких наука Универзитета у Крагујевцу. Доступно на адреси: http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Dajana%20Anicic%201442012.pdf (посећено 28. 4. 2020.)

Влаховић, Б. (2002). Припремање и усавршавање наставника код нас. *Педагогија,* 3. Доступно на адреси: https://prijatelj.weebly.com/uploads/1/2/9/7/12970621/pripremanje_i_usavrsavanje_nastavnika_kod_nas.pdf (посећено 30. 4. 2020)

Јоргић, Д. (2010). *Интерактивно стручно усавршавање наставника*, Бања Лука: Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци.

Кундачина, М., Стаматовић, Ј. (2011). *Стручно усавршавње наставника и васпитача акредитованим програмима*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.

Петковић, Д. (2009).*Традиционални и савремени погледи на менторство у сфери образовања будућих наставника*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини Универзитета у Крагујевцу, Зборник радова са међународне конференције. Доступно на адреси: https://www.researchgate.net/profile/Sonja_Rutar/publication/265293691_Mentors_as_Partners_in_Teacher_Education_Process/links/540783e90cf2c48563b5b45b/Mentors-as-Partners-in-Teacher-Education-Process.pdf (посећено 29. 4. 2020)

Пожар, Х. (2016). *Компетенције наставика у савременој школи,* Суботица: Висока школа за образовање васпитача и тренера. Доступно на адреси: https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-902x/2016/2217-902x1610023P.pdf (посећено 30. 4. 2020).

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

Симић, Н. (2014). *Наставничке бриге и начини њиховог превазилажења*, Београд: Филозофски факултет у Београду Универзитета у Београду. Доступно на адреси: https://vdocuments.net/nastavnicke-brige-i-nacini-njihovog-prevazilazenja.html.pdf (посећено 25. 4. 2020.)

Спасеновић, В., Матовић, Н. (2015). *Припремљеност наставника разредне и предметне наставе за рад с децом са сметњама у развоју*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду. Доступно на адреси: www.academia.edu (посећено 2. 5.2020)

Спасеновић, В., Матовић, Н. (2016). *Како наставници процењују властиту припремљеност за рад са децом са сметњама у развоју*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду. Доступно на адреси: http://www.dios.edu.rs/wp-content/uploads/2016/05/12.-Pripremljenost-nastavnika-za-rad-sa-decom-sa-smetnjama-u-razvoju.pdf (посећено 30. 4. 2020)

Станковић, Д., Ђерић, И., Милин, В. (2010). *Правци унапређивања стручног усавршавања наставника у Србији: Перспектива наставника основних школа*, Београд: Зборник Института за педагошка истраживања, 1. Доступно на адреси: https://www.ipisr.org.rs/images/arhiva-zbornika/45/0579-64311301086S.pdf (посећено 25. 4. 2020)

Стаматовић, Ј. (2013). Професионални развој и квалитет наставника. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса,* (175–182). Ужице: Учитељски факултет.

Стојановић, Б., Мишић, Д. (2018). Наставни предмети у програмима педагошких (учитељских) факултета у Србији у функцији развијања комуникативних језичких компетенција будућих учитеља – преглед и анализа. *Иновације у настави*, 3.

Хебиб, Е., Шаљић, З. (2013). Инклузивни приступ образовању као тематска целина у оквиру академске дисциплине Школска педагогија. *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, (567–576), Ужице: Учитељски факултет.

Шаљић, З. (2014). *Васпитни рад у школи у функцији превенције непожељних понашања ученика*, Београд : Филозофски факултет Универзитета у Београду. Доступно на адреси: file:///C:/Users/22oktt/Downloads/Zorica_Saljic.pdf (посећено 25. 4. 2020.)

Шимоњи, Р. (2019). *Психолошки предмети и компетенције будућих учитеља*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Доступно на адреси: http://docplayer.rs/181103405-Psiholo%C5%A1ki-predmeti-i-kompetencije-budu%C4%87ih-u%C4%8Ditelja-rezime.html (посећено 28. 4. 2020.)

Наставничка професија за 21. век, Београд: Центар за образовне политике (2013). Доступно на адреси: http://www.cep.edu.rs/public/Nastavnicka_profesija_za_21_vek.pdf (посећено 5. 5. 2020)

Наставници су битни. Како привући, усавршавати и задржати ефикасне наставнике, Организација за економску сарадњу и развој. (The Organisa-

tion for Economic Co-operation and Development – OECD). Доступно на адреси: www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nastavnici_su_bitni.pdf (посећено 1. 5. 2020).

Нема више неуспешних: десет корака ка једнакоправности у образовању, Организација за економску сарадњу и развој. (The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD). Доступно на адреси: www.cep.edu.rs/sites/default/files/eknjiga/Nema_vise_neuspesnih.pdf (посећено 5. 5. 2020).

Квалитет рада образовно-васпитних установа у Републици Србији, Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2016.

Обликовање перспектива о поучавању током целокупне каријере – Водич за образовне политике унапређивања иницијалног образовања наставника. European Commission, 2014. Доступно на адреси: http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2016/03/initial-teacher-education-sum_sr.pdf (посећено 1. 5. 2020).

Оквир дигиталних компетенција – Наставик за дигитално доба 2019 (2019). Доступно на адреси: http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf (посећено 10. 5. 2020).

Правилник о Стандардима компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (Сл. Гласник РС, 5/2011).

Правилник о сталном стручном усавршавању наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. Гласник РС, 81/2018).

Правилник о стандардима квалитета рада установе (Сл. Гласник РС – Просветни гласник, 14/2018).

Приручник за вредновање и самовредновање рада школе. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије и British Council, 2005.

Процена капацитета и потреба учитеља за развој инклузивног образовања – Подршка инклузивном образовању кроз образовни систем (2010). Београд: Савез учитеља Републике Србије, Фонд за отворено друштво – Србија, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. Доступно на адреси: https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/Empirijsko%20istrazivanje.pdf (посећено 26. 4. 2020.)

Milja D. Krivokuća
Ministry of Education, Science and Technological Development, Belgrade

Irena S. Mučibabić
Music School *Stanislav Binički*, Belgrade

INITIAL EDUCATION AND CURRENT NEEDS OF THE TEACHING PRACTICE

Summary

The paper analyzes the question of initial teacher education in terms of developing the knowledge and skills needed to overcome everyday challenges and obstacles of the teaching practice. The aim is to identify educational topics that should be implemented into initial teacher education based on the survey of teachers' opinions on the matter. Most teachers believe that their initial education has significantly qualified them for the following area – declarative knowledge about the content of the subject they teach, whereas skill practice is underrepresented in methodological practice during studies. Survey results indicate that future teachers don't acquire sufficient knowledge of pedagogy, psychology and teaching methods during initial education which is needed to become a successful teacher. Therefore, teacher education at university level should include topics that will help future teachers to develop different competences needed to design and implement the teaching process, as well as educational activities, both at individual level, and class and school level.

Keywords: *initial education, teaching, teachers' competences, teaching practice.*

Milja D. Krivokuća
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung, Belgrad
Irena S. Mučibabić
„Stanislav Binički“ Musikschule, Belgrad

ERSTAUSBILDUNG UND AKTUELLE BEDÜRFNISSE DER BILDUNGSPRAXIS

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit dem Problem der Lehrererstausbildung im Kontext der Entwicklung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen in der Bildungspraxis erforderlich sind. Ziel ist es, pädagogische Themen zu identifizieren, die in der Erstausbildung von Lehrern umgesetzt werden müssen, basierend auf der Untersuchung der Meinungen von Lehrern. Die meisten Lehrkräfte sind der Ansicht, dass sie durch die Erstausbildung

für das Gebiet - das deklarative Wissen über den Inhalt des Faches - erheblich gestärkt werden, dass aber die Ausübung von Fähigkeiten durch die methodische Praxis, die sie während ihres Studiums hatten, nicht ausreichend betont wird. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass zukünftige Lehrkräfte mit ihrer Erstausbildung nicht genügend pädagogisch-psychologische und methodische Kenntnisse erwerben, die in der Unterrichtspraxis benötigt werden. Daher ist es notwendig, dass die Fakultätsausbildung von Lehrkräften Themen umfasst, die ihnen helfen, unterschiedliche Kompetenzen für die Gestaltung und Umsetzung moderner Unterrichtsprozesse sowie pädagogische Aktivitäten sowohl in individueller Arbeit oder Arbeit in der Klasse als auch in der gesamten Schule zu entwickeln.

Schlüsselwörter: *Erstausbildung, Erziehungsarbeit, Lehrerkompetenzen, pädagogische Praxis.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.12:005.963
Стручни чланак • 363–380
Примљен: 1.12.2020.
Прихваћен: 10.12.2020.

Весна З. Цвјетиновић
Универзитет у Источном Сарајеву – Филозофски факултет, Пале

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА – ИМПЕРАТИВ САВРЕМЕНОГ ДОБА

Резиме: Предмет анализе нашег рада биће разматрање проблематике процеса сталног стручног усавршавања наставника у условима друштвених промјена. Током професионалног развоја, од наставника се очекује перманентно усавршавање и учење, што се сматра императивом данашњег времена. Битно је да наставници постану свјесни да њихова постојећа знања нису у складу са савременим тековинама науке, због чега их је потребно континуирано проширивати и надограђивати. Аутор указује на мотивисаност наставника за стручно усавршавање што представља значајну претпоставку успјешности усавршавања. Такође, истиче слабости и потешкоће које могу утицати на однос наставника према процесу континуираног усавршавања. Без обзира што се велики број аутора бавио стручним усавршавањем наставника и наглашавао педагошки и друштвени значај овог питања, резултати анализе проучавања показују да се наведеној проблематици може увијек посветити више пажње.

Кључне ријечи: *стручно усавршавање, наставник, мотивација, слабости и потешкоће.*

УВОД

Ако пођемо од тога да је Платон говорио да образовање треба да траје од малих ногу до краја живота, можемо увидјети да је већ у далекој прошлости било ријечи о томе колико је за наставнички позив битно да траје перманентно. Таква схватања заступљена су и у данашње вријеме, јер се од наставника очекује да увијек тежи ка новом знању. Без обзира што су Платон, Квинтилијан, Франсоа Рабле и Еразмо Ротердамски указали да је неопходно имати квалитетне наставнике (Дмитровић, 2004), том питању

посебна пажња се посвећује тек од 1698. године када се у Њемачкој отварају први семинари за учитеље.

Научно-технолошка револуција захтијева виши ниво информисаности и квалитетније коришћење нових знања, па се због тога све више говори о потреби за сталним стручним усавршавањем, јер се знања не могу стећи једном заувијек, потребно их је перманентно обнављати и проширивати. Када је у питању стручно усавршавање, Вукелић (1980) сматра да је наставнике потребно оспособити за примјену савременијих метода наставног рада које би више активирале ученике на инвентиван рад. Поред наставних метода, наставници треба да буду оспособљени за коришћење различитих облика и средстава, новијих образовних технологија што би допринијело модернизацији васпитно-образовног рада школе.

„Стручно усавршавање није само себи сврха, није усавршавање ради усавршавања, већ мора бити у функцији мијењања, побољшања, унапређивања процеса образовања" (Круљ, 2003: 147), „мора бити наставникова потреба, неминовност, услов за било какве подухвате у образовању и васпитању" (Svrdlin, 1979: 249).

Често се одређење појма стручног усавршавања сагледава најчешће кроз четири његове компоненте (Јашић, Костић, Каранац, 2010: 762):

– „стручно усавршавање је континуирани процес који треба да траје од почетка професионалног рада до краја радног вијека и дио је перманентног образовања наставника;

– усавршавање представља усвајање, обогаћивање и праћење знања и иновација из ужестручне, дидактичко-методичке, педагошке и психолошке и других области значајних за рад наставника;

– стицање, усавршавање и јачање способности и вјештина непходних за реализацију свих улога у образовно-васпитној установи;

– лични раст и развој наставника и његово професионално напредовање".

Анализирајући садржаје појединих уџбеника *Педагогије*, Жана Бојовић (2007) истиче да се може уочити да се у старијим уџбеницима више писало о образовању наставника у институционалној форми, док новији уџбеници више стављају акценат на значај образовања и стручног усавршавања наставника који представљају предуслов за што квалитетнији и ефикаснији наставни рад.

Педагошки стручњаци сматрају да ће школа бити иновативна ако су наставници који раде у њој иновативни. „Иновирање наставе, школе, као и цјелокупног образовања немогуће је без добро обученог и способног наставника, на основу чега се може закључити да стручно усавршавање

представља потребу и законску обавезу наставника" (Милошевић Јешић, 2009а: 85, према Грујић, 2012: 94).

Дакле, можемо уочити да стручно усавршавање представља потребу сваког наставника како би унаприједио и учинио ефикаснијим васпитно--образовни рад у школи. Као дио професионалног развоја, стручно усавршавање омогућава наставницима да проширују своја знања у складу са друштвеним промјенама и на тај начин доприносе што бољој и квалитетнијој школи.

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА У УСЛОВИМА ПРОМЈЕНА

О стручном усавршавању веома дуго се говори. Никола Поткоњак (2008) указао је да се још увијек не зна ко треба да буде главни носилац процеса стручног усавршавања наставника, и да ће се конкретни резултати постићи тек након институционализације тог подручја. Дао је приједлог да главни чинилац буду факултети на којима се образују и школују будући наставници.

Након завршетка иницијалног образовања наставници не требају сматрати да је њихово образовање завршено, јер стални научни и техничко-технолошки напредак подстиче наставнике да перманентно проширују своја знања, вјештине и способности у складу са развојем педагошке теорије и праксе како би били оспособљени да у наставној пракси употребљавају савременија наставна средства, облике и методе наставног рада. У многим школама раде наставници који нису довољно педагошки и методички оспособљени за васпитно-образовни рад, па се од њих очекује да више раде на свом усавршавању како би могли пратити иновације у наставном процесу. Ђуро Фучијаш (1964) сматра да су ово неки од разлога због којих се јавља потреба за стручним усавршавањем наставника.

У условима друштвених промјена наставник остварује више улога у наставном процесу. Колико ће бити успјешан у томе, зависи од његове спремности да мијења начин рада и проширује своја знања. Јелена Стаматовић (2008) истиче да наставник током професионалног развоја треба бити спреман да се усавршава и учи, па се процес сталног стручног усавршавања сматра императивом данашњег времена.

За разлику од традиционалне школе, у којој је била заступљена једностраност у примјени метода, облика, наставних система, гдје је наставник имао улогу предавача и преносиоца информација, савремена школа од

наставника очекује да обавља много више улога – организатора, планера, програмера, методичара, дидактичара, мотиватора, дијагностичара, евалуатора, истраживача и сл. Да би што квалитетније остваривао многобројне улоге, наставник треба да буде спреман да се континуирано усавршава, јер у противном његов рад постаје мање квалитетан и ефикасан.

Према ријечима Јелене Стаматовић (2006: 23) „колико стручно усавршавање утиче на остваривање различитих улога наставника показује чињеница да је то постало императив наставничког позива".

Знања која наставници стичу током иницијалног образовања нису довољна за улоге које наставник има у савременој школи. „Наставници морају прихватити неке нове улоге, неке улоге трансформисати, а неке сасвим напустити" (Пожар, 2016: 30). Да би успјешно остварио све улоге које се од њега очекују, потребно је да буде спреман на континуиран професионални развој и перманентно стручно усавршавање, не само на подручју своје струке већ и на дидактичком (нове наставне методе, стратегије образовања), технолошком (нови извори информација) подручју.

Можемо уочити да је већ код Јана Амоса Коменског започело школовање наставника путем учитељских семинара, да би временом почело отварање институција које су се бавиле перманентним усавршавањем наставника. Данас се, према ријечима Мила Илића (2020) све већи акценат ставља на усавршавање наставника путем педагошких радионица, акционих истраживања, симулација, студијских путовања, јавних трибина, огледних активности и слично.

На основу наведеног можемо закључити колико се временом измијенио процес стручног усавршавања наставника, јер су у данашње вријеме на располагању разноврсни облици путем којих наставници могу надограђивати своје иницијално образовање, проширујући знања, вјештине и умијења.

Да би стручно усавршавање било што успјешније, Сегединац и Адамов (2007) наводе неколико фактора које су идентификовали Loucks-Horsley и сарадници. Међу наставницима треба да постоји колегијалност и сарадња како би размјењивали искуства, учили једни од других и на тај начин доприносили квалитетнијем васпитно-образовном раду. Спремност на експериментисање и преузимање ризика један је од фактора који доприносе успјешнијем стручном усавршавању наставника, јер се од њих очекује да у свом раду примјењују иновације, а не само да се задржавају на традиционалном моделу рада, као нечему што је провјерено. Учеснике је потребно укључивати у постављање циљева, имплементацију, евалуацију и одлучивање, јер ће њихова заинтересованост бити већа ако су активни учесници одређеног облика стручног усавршавања. Претходна знања не треба

занемаривати и одбацити, јер се путем процеса стручног усавршавања та знања могу проширивати и прилагођавати савременијим условима. Вријеме за послове стручног усавршавања и учења треба прецизно одредити и обезбиједити наставницима континуирану административну подршку. Већа мотивисаност може се очекивати ако су наставницима обезбјеђени одговарајући подстицаји и награде, а не да се третирају исто као и наставници који ништа не предузимају по питању свог професионалног развоја. Битно је стручно усавршавање заснивати на принципима учења одраслих и омогућити интеграцију индивидуалних циљева у школске и друштвене циљеве, као и формално смјештање програма усавршавања унутар организационе структуре школе и локалне заједнице.

Познавање карактеристика ученика, детаљно и флексибилно познавање предмета/садржаја, вјештина управљања одјељењем и свијест о етици сопствене професије (педагогије) представљају четири кључне врсте компетенција (према Банксу) које наставници развијају током процеса стручног усавршавања (Лакета и Василијевић, 2011; Гошовић, Мрше, Јеротијевић, Петровић и Томић, 2010, према Пожар, 2016).

Познавање карактеристика ученика:

– потребно је да наставник познаје стил учења сваког ученика,

– наставник прилагођава свој стил подучавања стилу учења ученика,

– омогућити ученицима да уче на начин који њима највише одговара.

Детаљно и флексибилно познавање предмета/садржаја:

– потребно је да наставник повезује садржаје једног предмета са садржајима других предмета,

– наставник повезује садржаје предмета са свакодневним животом ученика,

– оспособљеност наставника да одржи час који ће омогућити ученицима да повезују различите идеје и уочавају грешке или нелогичности,

– подучавање наставника треба ослонити на искуства ученика,

– наставниково познавање културне разлике међу ученицима и уважење тих разлика у наставни садржај.

Вјештина управљања одјељењем:

– наставник треба да подстиче сарадњу међу ученицима током процеса учења,

– подстицати одговорно понашање ученика коришћењем асертивне комуникације, договарањем, увођењем награда,

– подстицање хуманих односа међу ученицима,

– наставник треба да управља одјељењем као социјалним системом.

Свијест о етици сопствене професије (педагогије):

– посједовање знања од којих зависи успјешност реализације образовања у школи,

– наставник треба да је у стању да преиспитује постојећу школску праксу, као и концепт учења и знања на којем та пракса почива,

– оспособљеност наставника за рефлексију, истраживање и евалуацију сопственог рада,

– потребно је да наставник предлаже и уводи новине за унапређење школе и образовања.

Изложени многобројним промјенама, наставници се требају оспособљавати за различите функције. У данашње вријеме акценат је посебно на томе да наставници овладају савременим образовним технологијама чиме ће учинити рад у учионици много више занимљивим за ученике (Пожар, 2016). Такође, од наставника се очекује кооперативност са другим колегама у циљу унапређивања наставног процеса, спремност на тимски рад, оспособљеност за рад са различитим ученицима, као и за рефлексију, истраживање и евалуацију сопственог рада.

Када је ријеч о стручном усавршавању наставника, неопходно је поменути и модуларно диференцирани систем усавршавања. Бранка Ковачевић (2018: 309) указала је на значај поменутог система усавршавања наставника „који почива на организацији садржаја који су у складу са индивидуалним потребама наставника". Наводећи предности модуларно-диференцираног система стручног усавршавања наставника, ауторка је истакла да су програми засновани на потребама наставника, што значи да су наставници који учествују у таквом систему усавршавања активни учесници током програмирања, реализације и евалуације, док водитељ има организаторску и водитељску улогу којима подстиче мисаону активност наставника. Акценат је на повезивању теорије и праксе, у чему се огледа предност модуларно-диференцираног система стручног усавршавања.

Неке од препорука УНЕСКО-а на којима треба изграђивати стратегије перманентног усавршавања наставника (Vlahović, 2002: 50–51):

– „усавршавање треба да буде интегрални дио процеса образовања наставника;

– облици усавршавања наставника морају бити што флексибилнији и прилагођени индивидуалним потребама и локалним специфичностима;

– школе за образовање наставника, поред почетног образовања, морају преузети улогу перманентног усавршавања наставника;

– неопходно је организовати и посебне центре који би се бавили промјенама у образовању, као и усавршавањем наставника;

– струковна удружења подстичу наставнике на усавршавање и сама организују различите форме њиховог информисања у току рада;

– неопходно је да наставници самостално уче и образују се".

Дакле, друштвене промјене утицале су и на промјену улоге наставника који треба да иде у корак са новим научно-техничким, као и педагошко-психолошким и методичким сазнањима. У васпитно-образовни рад стално се уводе промјене које су подстакнуте промјенама у друштву, а од наставника се очекује да их усвоји и на тај начин повећа ефикасност васпитно-образовног рада. Битно је да наставници буду мотивисани за примјену иновација, јер на тај начин јасно показују да су мотивисани и за континуиран процес стручног усавршавања.

МОТИВАЦИЈА НАСТАВНИКА ЗА СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ

Када је у питању стручно усавршавање наставника, као и њихов професионални развој, потребно је акценат ставити и на мотивацију наставника. Питање мотивисаности наставника за стручно усавршавање још увијек није честа тема наших истраживања, тако да можемо сматрати да је то једна од слабости када је у питању процес сталног стручног усавршавања. Миленко Кундачина (2007) настојао је да укаже на теоријске и емпиријске приступе у области проучавања стручног усавршавања, при чему је дошао до закључка да се педагошка наука перманентно бави тим подручјем, које је постало предмет расправе бројних стручних и научних скупова. Аутор хронолошки даје преглед одржаних скупова, конгреса, симпозијума, округлих столова и слично који су се бавили проблематиком процеса стручног усавршавања. Такође, указује и ко се бавио питањем стручног усавршавања, почевши од тога ко је све писао докторске и магистарске тезе, затим општим питањима, потребама за стручним усавршавањем, облицима, програмима, дидактичким аспектима, евалуацијом програма усавршавања, оспособљавањем приправника и њиховом увођењу у васпитно-образовни рад. На основу наведених података, аутор закључује да је најмање пажње посвећено мотивацији наставника за стручно усавршавање и напредовање у васпитно-образовном процесу.

Према Радмили Николић (2008: 108) „мотивација наставника за усавршавањем значајна је претпоставка успјешности усавршавања и зависи од облика и квалитета програма и модела усавршавања, због чега се акценат ставља на квалитет онога што се наставницима нуди".

Оно што наставнике подстиче да се стручно усавршавају јесте лична жеља да проширују своја знања која су стекли током иницијалног школовања, настојање да остваре боље резултате у свом васпитно-образовном раду. Ако у колективу примијете да постоје наставници који проширују

своја знања може се десити да их то подстакне да се усавршавају како не би заостајали за њима, ако се у школи вреднује квалитет рада наставника и ако је заступљена добра организација која наставника подстиче на усавршавање, као и тежња за афирмацијом.

На ставове наставника о личном усавршавању може утицати и цјелокупно претходно образовање (Svrdlin, 1981). Ако је наставник током школовања стекао навику или је упућиван од стране својих наставника на додатну литературу, проналажење разних извора знања, а не само учење из уџбеника, сигурно је да ће он имати већу жељу да се усавршава током свог радног вијека.

Резултати истраживања које су спровели Крстић и Османовић (2015) показују да је већи број наставника заинтересован и мотивисан за професионални развој и усавршавање без обзира на године радног стажа. Наставници који су више посјећивали семинаре и друге облике стручног усавршавања више су мотивисани за свој професионални развој и саморазвој, имају већу жељу и потребу да континуирано иновирају своја знања, а самим тим утичу на квалитетнији наставни процес. На учешће наставника на семинарима утичу многи фактори – трајање семинара, затим да ли се семинар одржава у мјесту у коме живе и раде или треба да путују да би посјетили семинар, новчана надокнада и остала стимулативна средства која мотивишу наставнике.

Миленко Кундачина и Јелена Стаматовић (2010: 45) истичу да постоје „спољашњи и унутрашњи мотиви који доприносе укључивању наставника у процес стручног усавршавања. Спољашњи мотиви везују се за стручну оспособљеност, једнакост међу колегама, обезбјеђивање веће зараде, док се унутрашњи мотиви односе на сам процес учења, стицање нових знања, могућност примјене знања у циљу унапређења свог рада". Резултати њиховог истраживања показују да су код већине наставника присутни спољашњи мотиви укључивања у програме стручног усавршавања, међу којима је највише заступљена обавеза, односно законски предвиђен број сати усавршавања за одржавање лиценце. Нешто мањи проценат наставника истиче унутрашњи мотив – стицање нових сазнања.

У основи стручног усавршавања наставника су спољашњи или унутрашњи мотиви, чиме се истиче важност мотивације наставника за лично стручно усавршавање и самоактуализацију. „Спољашњи мотиви везују се за спољна постигнућа као што су свједочанство о постигнутом вишем степену образовања, док се унутрашњи мотиви задовољавају унутар самог учења. Када је ријеч о мотивима (спољашњим и унутрашњим), у оквиру индивидуалног стручног усавршавања издвајамо неколико карактеристика којима теже наставници, а то су: задовољавање обавеза према окружењу у

којем се живи и ради, осјећање задовољства због нових сазнања, већа лична примања, лакши посао, напредовање у служби, страх од губитка посла, постизање самопоштовања, поштовања од стране других и сл.” (Василијевић, Бојовић, 2008: 122).

Налазима истраживања анонимне анкете, Дубровић и Смојвер (2010) дошли су до података у вези са оним што наставнике мотивише, односно демотивише када је у питању стручно усавршавање. Наставници су се изјаснили да их мотивише да нешто ново сазнају и науче, да се упознају са иновацијама везаним за њихову струку и дидактичко-методички приступ, као и актуелности и новости у школском систему. Такође, наставнике мотивишу и квалитетни предавачи који се труде да на предавањима или другим облицима стручног усавршавања не бирају само теме које су њима занимљиве, већ и оне које су занимљиве и актуелне наставницима. На разним скуповима, семинарима и предавањима имају прилику да се друже са колегама и другим стручњацима, па увијек могу да размјене искуства и сазнају нешто ново, добију квалитетне материјале које могу примијенити у наставном процесу, уз пријатну комуникацију и атмосферу са другим учесницима. Перманентним усавршавањем наставници имају прилику да напредују у својој струци, добијају виша звања, па самим тим имају и материјалну корист. Поред свих разлога који их мотивишу, наставници су навели шта је то што их демотивише у процесу стручног усавршавања. На првом мјесту навели су некомпетентне предаваче који бирају теме зарад своје личне промоције, не узимајући у обзир шта би наставницима било занимљиво и актуелно; потом, предавачи који не припреме квалитетна предавања, понашају се непрофесионално и бахато. Наставнике може демотивисати и ако су предавања организована тако да се углавном своде на излагање предавача, при чему наставници нису активни – недовољна примјена радионичарског рада. Предавања, семинари и слично могу бити организовани током радних дана у вријеме када би наставници требало да су на послу, па се често може десити да наставници треба да надокнаде сате које су провели на неком од облика стручног усавршавања јер управа школе нема разумијевања. На основу поменутог може се закључити да се наведени елементи могу подијелити на спољашњу и унутрашњу мотивацију. Спољашња мотивација подразумијева укључивање наставника у процес стручног усавршавања због личне користи, добијања лиценце, бољег материјалног статуса, док унутрашња мотивација указује да наставници теже стручном усавршавању из разлога да прошире своја знања, размјењују искуства са другим колегама и стручњацима.

У својим запажањима Јелена Стаматовић (2006) наводи да наставници не показују превише заинтересованости за постизање бољих резултата у свом раду и све мање испољавају мотивисаност да се усавршавају. Ако су

наставници више мотивисани за свој рад, за праћење и примјену иновација, сигурно је да ће бити и више мотивисани да се стручно усавршавају.

На основу досадашњег излагања можемо закључити да наставнике на перманентни процес стручног усавршавања може да подстакне спољашња или унутрашња мотивација. Сматрамо да се проблеми јављају онда када наставницима недостаје унутрашња мотивација, која је највише нарушена спољњим ограничењима. Оно што би већину наставника стимулисало јесте већа плата, напредовање када су у питању звања која могу стећи током свог радног вијека у школи, награђивање, као и смањен број редовних обавеза како би се наставницима омогућило више времена за напредовање. Постоје бројни разлози који наставнике демотивишу, што можемо сматрати и потешкоћом када је у питању процес стручног усавршавања, о чему ћемо више говорити у наставку рада.

СЛАБОСТИ И ПОТЕШКОЋЕ СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА

Према ријечима Ђуре Сврдлина „стручно усавршавање је саставни дио, то је услов за обављање професије наставника" (2002: 78). Ако се током студирања јави жеља за сталним стицањем и проширивањем знања, то ће бити добар знак и када будући наставници почну да се баве својом професијом. Такви наставници биће више заинтересовани да учествују у процесу сталног стручног усавршавања, да прате новине које се јављају у наставном процесу и на тај начин не дозволе да њихова знања застарјевају. Сврдлин наводи ставове младих наставника када је у питању неприпремљеност за стручно усавршавање. Нису довољна само знања која се стичу током студирања, већ је потребно ишчитавати и додатну литературу која се односи на њихов позив; потребно је студенте упутити на оне изворе који су заиста корисни за њихову професију, а не пустити их да „лутају" и да буду у недоумици која књига је важна или не; у наставничким институцијама треба почети са подстицањем студената да се стално усавршавају, а не увјеравати их да је оно што стекну током студија довољно за бављење наставничким позивом; студенте не треба упућивати само на уџбеник као основни и једини извор знања, потребно их је оспособљавати да користе и новије резултате истраживања, упознају новије научне чињенице из часописа; чести су неповољни услови живота и рада, као што је лоша снабдјевеност библиотека стручном литературом. Млађи наставници сматрају да је можда проблем у томе што њихове старије колеге нису у довољној мјери заинтересоване за стручно усавршавање, па због тога није ни било потребе

да школске библиотеке набављају стручну литературу и претплаћују се на стручне часописе.

Наводећи низ проблема када је у питању стручно усавршавање у школи, Драго Пантић (1980) истиче да наставници не испуњавају на вријеме одређене законске одредбе из правилника о стручном усавршавању, не постоји довољан број података о ставовима и потреби наставника за стручним усавршавањем, јер се не врше често истраживања те проблематике, наставници нису у довољној мјери мотивисани и стимулисани да би се усавршавали и напредовали у наставном процесу, у већини школа не вреднују се резултати које наставници постижу учествујући у различитим видовима стручног усавршавања, наставници нису претплаћени на одређене стручне часописе и листове, тако да нису у току са најновијим достигнућима у области васпитања и образовања и њихова улога се своди на рутинерску, школске библиотеке нису адекватно опремљене стручном и педагошком литературом. Један од проблема јесте и непопуњено радно мјесто педагога у школама од којих се очекује да више пажње посвећују организацији процеса стручног усавршавања, јер директори школе немају довољно времена тиме да се баве. Наставници често испољавају отпор према стручном усавршавању кроз различите изјаве (потребно им је више праксе, а мање теорије, питају се докле ће учити, зашто да се усавршавају ако нису награђени за то, и без усавршавања постижу добре резултате са ученицима, немају довољно времена, преоптерећени су многобројним обавезама).

Младен и Нада Вилотијевић (2007) сматрају да код наставника често може бити заступљен конзервативизам, због тога што бирају да раде на традиционалан начин, примјењујући провјерене методе, технике, средства. Сигурније се осјећају када раде на уобичајен начин, без увођења иновација у васпитно-образовни процес. Аутори наводе разлоге до којих су дошли Ајкхолц и Роџерс, а који указују због чега наставници одбијају иновације: непознавање новина, недостатак потребних средстава и материјала, одржавање постојећег стања, интерперсонални односи, социјалне норме, измјене начина рада, обавезе које намећу промјене. Стављајући акценат на недостатак средстава и материјала, можемо закључити да тај разлог представља потешкоћу и када је у питању процес стручног усавршавања наставника.

Критикујући досадашњу теорију и праксу стручног усавршавања наставника, Ненад Сузић на првом мјесту истиче грешке које се чине током отварања семинара или других предавања. Некада су уводна предавања на таквим облицима усавршавања држали генерали, у данашње вријеме то често чине министри који „не знају сврху и дугорочно дејство тог усавршавања” (2010: 43). Аутор сматра да такав модел усавршавања није продуктиван, јер ће министар водити предавање о теми из своје области,

при чему наставници неће имати прилику да се усавршавају у областима које би могле побољшати васпитно-образовни рад и учинити га ефикаснијим. Након тога, наставници ће и даље примјењивати традиционалну наставу. Поред наведеног модела усавршавања, који је Сузић назвао *Учити свакога свему*, постоји и други, *Ad-hoc* усавршавање. Суштина другог модела је у томе да наставници доживљавају одлазак на семинар или неки други вид усавршавања више као одмор, него као прилику да прошире своја знања, вјештине и способности. Теме нису усклађене према потребама наставника, него се бирају према расположивим предавачима. Наведени модели усавршавања нису продуктивни јер наставницима не пружају могућност да развијају своје професионалне компетенције.

У истраживању спроведеном 1984. године Зекира Дурмић навела је неке разлоге због којих наставницима нису у довољној мјери омогућени одређени видови усавршавања. Неки од тих разлога, а уједно и потешкоћа јесу слабо финансијско стање школе, неодговорност руководилаца школе, неадекватна организација процеса стручног усавршавања, неријешено питање финансирања стручног усавршавања, недовољно стручне литературе, недостатак слободног времена како би се могли усавршавати. На основу наведених разлога може се уочити да су неки видови стручног усавршавања недоступни наставницима због материјалних услова.

Ђуро Сврдлин (1981) истиче мишљења педагошких савјетника о тешкоћама и слабостима стручног усавршавања које настају најчешће због недостатка стручне литературе, школске библиотеке биле су сиромашне, школе нису биле претплаћене на стручне часописе. Наставници нису били стимулисани уколико су радили на свом стручном усавршавању, већ су третирани исто као и они који нису ништа радили по том питању, није постојала координација између оних који раде на стручном усавршавању, као ни верификација стручног усавршавања. Није било прецизно одређено да ли треба да се усавршавају током радног времена или то да чине у слободно вријеме, што је наставницима представљало потешкоћу јер су били презаузети и другим обавезама, а не само васпитно-образовним радом. На основу свега, може се закључити да највећи проблем представља недостатак материјалних средстава, па тако имамо случајеве наставника који ни након 10–15 година радног стажа нису имали прилику присуствовати семинару или неком другом облику стручног усавршавања које се одвија у неком другом граду. Сврдлин наводи примјер како су у том периоду чак и боље школе издвајале једва 500 динара годишње за усавршавање једног наставника. Сматрамо да се у данашње вријеме наставници сусрећу са истим потешкоћама, јер школе не издвајају довољно средстава за присуствовање одређеним облицима стручног усавршавања.

Приликом једног Збора током 19. вијека, један од учесника поставио је питање како учитељ који има „само шест гроша на дан... може при таквој плати мислити на усавршавање учитељско у свом позову" (Поткоњак, 2007: 304).

Неки од проблема су и то што акредитовани програми нису усаглашени са потребама и очекивањима наставника. Дешава се често да наставници не могу учествовати у програмима стручног усавршавања за које сматрају да им могу помоћи у њиховом раду, већ у онима које изабере директор школе, као и онима чија цијена није велика.

Испитујући у свом истраживању и мишљења наставника о проблемима који прате реализацију акредитованих програма, Миленко Кундачина (2008) наводи да потешкоће представља недостатак финансијских средстава, недовољан број програма и њихова недовољна примјена у пракси, неприпремљеност предавача, неадекватно вријеме одржавања предавања, велике групе полазника, велики број часова током једног дана. Такође, проблем представља и организовање семинара током викенда, преоптерећеност наставника многобројним обавезама, како наставним, тако и ваннаставним.

Резултати истраживања којим се бавила Исидора Корађ (2015) показали су да је већина наставника учествовала у неком акредитованом програму стручног усавршавања, а више од половине учесника исказало је мало задовољство понудом акредитованих програма, у којима недостају теме које су битне за наставнике као што су оцјењивање, мотивација ученика, наставне методе и слично. Теме које су дате у каталозима нису превише актуелне. Када је у питању примјена усвојених компетенција на часу са ученицима, највећи број наставника изјавио је да нпр. никада није реализовао угледни час.

Можемо закључити да аутори најчешће наводе исте тешкоће и слабости када је у питању процес стручног усавршавања. Ако би наставници одбијали да проширују своја знања путем процеса стручног усавршавања, сигурно би након одређеног времена престали бити наставници у стручном погледу. Чињенице показују да се реалне потребе наставника мало поштују, јер им се углавном намећу садржаји и теме према заинтересованости предавача, а не према актуелности. Све чешће се организују колективни облици стручног усавршавања који обухватају већи број наставника при чему немају прилику да буду активни учесници, јер се процес усавршавања своди на излагање предавача без употребе савремених техничких средстава. Теме на семинарима се често понављају и нису из уже стручних области, па наставници који имају више година радног стажа немају жељу да слушају сваке године исто, имају потребу за новим сазнањима. Недоста-

так финансијских средстава школе и општине за усавршавање наставника јесте једна од препрека, али наставници имају могућност, нарочито у данашње вријеме, да присуствују семинарима и предавањима која се реализују електронским путем. Сигурно је да би наставници били више заинтересовани ако би се организовали бесплатни семинари. Дакле, увијек се може пронаћи начин да наставници проширују своја знања и на тај начин доприносе квалитетнијем васпитно-образовном раду у школи.

ЗАКЉУЧАК

Иако су постојале сумње да ће у будућности улога наставника бити сувишна због научног и техничко-технолошког напретка, временом се ипак показало да је наставник кључни чинилац без кога се не може замислити васпитно-образовни рад. Да би се прешло са традиционалне на савремену наставу, потребно је да се наставници оспособљавају за примјену нових метода, облика, средстава, савремених наставних система, као и да буду мотивисани да прате и прихватају промјене у наставном процесу. Свака друштвена промјена захтјева од наставника да мијења начин свог рада, па се од наставника очекују различите улоге. Нове улоге захтијевају од наставника нова знања, вјештине и способности, па је питање стручног усавршавања наставника увијек актуелно. Иницијално образовање није довољно за наставнички позив, па из тог разлога неоходно је да наставници перманентно проширују, надограђују постојећа знања и на тај начин јачају своје професионалне компетенције.

Исидора Кораћ (2015: 823) сматра да „концепт стручног усавршавања треба тако осмислити да он омогућава партиципативност, рефлексивну праксу и да има уграђене механизме праћења процеса примјене у пракси. Кроз програме стручног усавршавања наставници треба да су у прилици да освјешћују и преиспитују лична значења појединих проблема из педагошке праксе, сопствена имплицитна и експлицитна разумијевања васпитања и образовања, развоја ученика, процеса учења и др.”

Често се у литератури наводи да стално стручно усавршавање представља императив нашег времена, јер пружа могућност наставницима да буду креатори савремених трендова и доживотни ученици који дограђују своја знања и способности, а они који ништа не чине по том питању, временом постају мање ефикасни. Битно је да код наставника постоји изграђена свијест о потреби за сталним стручним усавршавањем, јер на тај начин мијења себе у складу са друштвеним промјенама. Многи аутори који су се бавили проблемима стручног усавршавања указују да се реалне потребе

наставника не поштују у довољној мјери, јер им се више намећу одређени садржаји и теме, па се често може десити да наставник започне процес стручног усавршавања са ентузијазмом, али да временом многобројне слабости доведу до тога да он одбаци тај процес сматрајући довољним знања стечена током базичног образовања. Најбоље је када су наставници подстакнути унутрашњом мотивацијом и када имају жељу да проширују и освјежавају своја знања, вјештине и способности, јер квалитетан наставник доприноси и квалитетнијој настави.

Литература

Бојовић, Ж. (2007). Образовање и усавршавање наставника у прошлости. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника* – историјски аспект. Ужице: Учитељски факултет, 91–97.

Василијевић, Д., Бојовић, Ж. (2008). Мотивација и индивидуално усавршавање наставника. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника* – облици и модели. Ужице: Учитељски факултет, 121–134.

Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2007). *Иновације у настави.* Београд*:* Школска књига.

Vlahović, B. (2002). Pripremanje i usavršavanje nastavnika kod nas. *Pedagogija*, 3, 46–62.

Вукелић, П. (1980). Стручно усавршавање – трајна обавеза наставника. *Настава и васпитање*, 3, 451–457.

Грујић, Љ. (2012). Наставник и професионално усавршавање. Зборник радова *Образовање и савремени универзитет*. Ниш: Филозофски факултет, 94–103.

Дмитровић, П. (2004). *Усавршавање наставника у условима савремених промјена*. Бијељина: Педагошки факултет.

Dubrović, T., Smojver, B. (2010). Motivacija nastavnika za usavršavanje i profesionalni razvoj. Zbornik radova *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za vaspitanje i obrazovanje, 49–57.

Дурмић, З. (1984). Стручно усавршавање наставника математике у основној школи. *Наша школа*, 1–2, 76–87.

Ilić, M. (2020). *Didaktika*. Banja Luka: Filozofski fakultet.

Јашић, С., Костић, З., Каранац, Р. (2010). Стручно усавршавање као чинилац управљања професионалним развојем наставника. *Годишњак Српске академије образовања*, 753–764.

Ковачевић, Б. (2018). Модуларно-диференцирани систем усавршавања наставника. Зборник радова са научног скупа *Бањалучки новембарски сусрети*. (307–317) Бањалука: Филозофски факултет.

Кораћ, И. (2015). Стручно усавршавање као дио професионалног развоја наставника. Зборник радова са научног скупа *Наука и слобода*. (813–823) Пале: Филозофски факултет.

Крстић, А., Османовић, Ј. (2015). Мотивисаност наставника за професионални развој и саморазвој. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, књига VI, 187–200.

Круљ, Р. (2003). Континуирано повезивање образовања и систематско усавршавање важан услов повећања стручне компетенције у раду наставника. Зборник радова *Образовање и усавршавање учитеља.* Ужице: Учитељски факултет, 143–150.

Kundačina, M. (2007). Teorijsko-metodološki pristupi u proučavanju i istraživanju stručnog usavršavanja nastavnika. Zbornik radova *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika* – istorijski aspekt. Užice: Učiteljski fakultet, 281–292.

Кундачина, М. (2008). Акредитовани програми као облик стручног усавршавања наставника. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника* –облици и модели. Ужице: Учитељски факултет, 93–106.

Кундачина, М., Стаматовић, Ј. (2011). Стручно усавршавање наставника – предуслов унапређења васпитно-образовног процеса и професионалног напредовања. *Нова школа,* 8, 43–53.

Николић, Р. (2008). Усавршавање наставника унутар школе. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника* – облици и модели. Ужице: Учитељски факултет, 107–120.

Пантић, Д. (1980). Програмирање и организација стручног усавршавања педагошких радника у школи. *Настава и васпитање,* 3, 435–449.

Пожар, Х. (2016). Компетенције наставника у савременом школству. *Синтезе,* 10, 23–34.

Поткоњак, Н. (2007). Образовање и усавршавање наставника у првим званичним актима Србије (1830–1880). Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника* – историјски аспект. Ужице: Филозофски факултет, 295–310.

Поткоњак, Н. (2008). Залажем се за институционализацију стручног усавршавања наставника. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*. Ужице: Учитељски факултет, 11–18.

Svrdlin, Đ. (1979). Stručno usavršavanje nastavnika. *Pedagoško-andragoški rad,* 3–4, 249–250.

Svrdlin, Đ. (1981). Prevladavanje teškoća stručnog usavršavanja nastavnika osnovne škole. *Naša škola,* 1–2, 110–121.

Сврдлин, Ђ. (2002). *Млади наставник.* Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Segedinac, M., Adamov, J. (2007). Stavovi osnovnoškolskih nastavnika hemije o potrebama i mogućnostima stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja. Zbornik radova *Evropske dimenzije promjena obrazovnog sistema u Srbiji*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, 119–131.

Стаматовић, Ј. (2006). *Програми и облици стручног усавршавања наставника.* Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Стаматовић, Ј. (2008). Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели*. Ужице: Учитељски факултет, 197–204.

Сузић, Н. (2008). Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника. Зборник радова *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели.* Ужице: Учитељски факултет, 43–58.

Fučijaš, Đ. (1964). Sistem pedagoškog i stručnog usavršavanja nastavnika. *Pedagoški rad,* 3–4, 149–157.

Vesna Z. Cvjetinović
University of East Sarajevo – Faculty of Philosophy in Pale

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS – THE IMPERATIVE OF THE MODERN AGE

Summary

During their professional development, teachers are expected to continuously acquire new knowledge and improve, which is considered the imperative of our time. It is very important that teachers become aware of the fact that their existing knowledge is not in line with the achievements of modern science, which is why they need to continuously upgrade and expand it. The author points out that teachers' motivation for professional development is a significant requirement for the success of any such endeavor. In addition, the paper highlights the weaknesses and obstacles that may impact teachers' attitude toward lifelong professional development. Despite the fact that a number of authors analyzed professional development of teachers and emphasized the educational and social importance of this issue, results of the analysis show that the said issue requires even more attention.

Keywords: *professional development, teacher, motivation, weaknesses and obstacles.*

Vesna Z. Cvjetinović
Universität in Ost-Srajevo, Philosophische – Fakultät Pale

PROFESSIONELLE WEITERBILDUNG DER LEHRKRÄFTE - IMPERATIV DES MODERNEN ZEITALTERS

Zusammenfassung

Gegenstand unserer Arbeit ist die Problematik eines kontinuierlichen, beruflichen Weiterbildungsprozesses bei Lehrkräften unter Berücksichtigung der permanenten gesellschaftlichen Veränderungen. Während der beruflichen Entwicklung wird von den Lehrkräften erwartet, dass sie sich kontinuierlich verbessern und lernen, was als Selbstverständlichkeit in der heutigen Zeit angesehen wird. Es ist wichtig, dass Lehrer sich bewusst werden, dass ihr vorhandenes Wissen nicht mit der modernen Wissenschaft übereinstimmt, weshalb es kontinuierlich erweitert und aktualisiert werden muss. Die Autorin hebt bei der beruflichen Entwicklung besonders die Motivation der Lehrkräfte hervor, die von großer Bedeutung für die Umsetzung der Weiterbildung ist. Es wird auch auf die Schwächen und Schwierigkeiten hingewiesen, welche die Einstellung der Lehrer gegenüber dem kontinuierlichen Verbesserungsprozess beeinflussen könnten. Obwohl sich viele Autoren diesem Thema gewidmet haben, und alle die pädagogische und soziale Bedeutung dieses Themas botonten, zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass diesem Thema immer wieder Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

Schlüsselwörter: *berufliche Entwicklung, Lehrer, Motivation, Schwächen und Schwierigkeiten*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 376-054.7-053.5(497.11)"2018/2019"
Прегледни чланак • 381–398
Примљен: 8.9.2020.
Прихваћен: 7.10.2020.

Snežana R. Vuković
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Beograd, Srbija

Marta N. Vuković
Central European University, Beč, Austrija

OBRAZOVANJE DECE MIGRANATA KAO INSTRUMENT UMANJENJA STRESA SITUACIJE IZBEGLIŠTVA

Rezime: Ovaj rad ima za cilj pregled mera uključivanja dece migranata u obrazovni sistem u Srbiji kao način umanjenja stresa i kao izvor društvene integracije. U prvom delu rad se fokusira na aktivnosti koje se sprovode unutar sistema obrazovanja kako bi se ublažio stres pridošlih migranata kroz realizaciju plana podrške u školi, odnosno emocionalne edukacije kao elementa plana. Cilj emocionalne edukacije u školi jeste učenje deteta principima emocionalne kontrole u razvojnim krizama, ali i kriznim problemskim situacijama. Potrebno je naučiti dete kako da živi najbolje što može u situaciji koju ne može značajno promeniti, zatim kako da promeni one aspekte situacije na koje on/ona može uticati, a koje do sada ili nije pokušavalo da menja ili su pokušaji bili neproduktivni. Zato su potrebna nova znanja i nove veštine, osećanja i ponašanja, ali i tehnike učenja koje treba prilagoditi uzrastu i emocionalnom stanju deteta. U radu se prate elementi teorije intergrupnog kontakta (intergroup contact theory) kako bi se primena njenih principa povezala sa obrazovnim sistemom. Pretpostavljamo da inkluzivni pristup obrazovanju migranata u Srbiji nasuprot integrativnom pristupu koji je zastupljen u drugim zemljama u kojima se obrazuju deca migranti, predstavlja važan element umanjenja stresa dece, što intergrupna kontakt teorija i podržava.

Ključne reči: *obrazovanje migranata*, *stres izbeglištva*, *rezilijentnost*, *identitet*.

UVOD

Obrazovanje migranata kao integrativna metoda

Teorija međugrupnog kontakta *(intergroup contact theory*), koju je Olport predstavio 1954. godine, ukazuje da „konstruktivni" međugrupni kontakt umanjuje predrasude većinskog stanovništva prema migrantima (*outgroup*) (Allport, 1954). Dalje razvijajući argument, Petigru sugeriše da je još jedna komponenta važna za umanjenje predrasuda, a to je potencijal za produbljeni kontakt (a ne samo neometana koegzistencija) (Pettigrew, 1998). Vodeći se ovom teorijom, pretpostavljamo da je inkluzivno obrazovanje veoma značajno za pridošle migrante u ranim fazama njihovog dolaska. S obzirom da su smešteni u prihvatnim centrima, često udaljenim od drugih stambenih konstelacija i time izolovani od *stvarnog sveta*, migranti i tražioci azila nemaju puno prilika za međugrupni kontakt. Škola kao mesto dnevne interakcije dece koja pripadaju većinskom stanovništvu i dece migranata predstavlja fizički i društveni prostor ostvarivanja međugrupnog kontakta koji ima potencijal za dublja povezivanja.

Međugrupna kontakt teorija se susreće sa nekoliko implementacionih poteškoća, od kojih jedna glasi da često ljudi skloni predrasudama najmanje teže da stupe u kontakt sa migrantima (outgroup). Međutim, uzimajući u obzir obaveznost osnovnog obrazovanja, kontakt između migranata i dece većinskog stanovništva je ostvaren prirodno, a time je mogući navedeni problem prevaziđen i smanjena je mogućnost stvaranja predrasuda kod dece.

Normativna analiza statusa obrazovanja učenika migranata u Srbiji

Sistemski organizovana nastava u Srbiji za decu migrante i izbeglice se realizuje od školske 2017/2018. godine i do sada je kroz sistem obrazovanja prošlo oko 3000 učenika. Republika Srbija u pogledu pristupa obrazovanju, registracije učenika, principa jednakog tretmana, sprečavanja ksenofobije i netolerancije, ispunjava svoje obaveze u skladu sa Međunarodnom konvencijom o zaštiti prava radnika i migranata i članova njihovih porodica, Konvencijom o pravima deteta i drugim međunarodnim dokumentima. Ustav Republike Srbije propisuje u članu 71. da svako ima pravo na obrazovanje, koje je besplatno i obavezno u osnovnoj školi, dok je srednje besplatno ali još uvek nije obavezno. Svi građani imaju pod jednakim uslovima pravo pristupa visokoškolskom obrazovanju. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja definiše da pravo na obrazovanje i vaspitanje ima svako lice na teritoriji države. U skladu sa zakonskom regulativom u Srbiji su tokom 2013. godine upisani u školu prvi učenici

tražioci azila u Srbiji (u osnovnu školu u Bogovađi), dok je u 2014. godini u obrazovni sistem uključeno još sedmoro učenika. U 2015. godini godini, u prvih 6 meseci je u osnovnu školu upisano tridesetoro dece tražilaca azila. U maju 2017. godine ukupno 101 učenik pohađa škole u Beogradu (na Paliluli, Voždovcu, u Zemunu, Rakovici) i Lajkovcu, a nastava je realizovana po modelu: dva časa u razredu (predmetno) i dva časa radionica (jezičke i tematske), ili dva predmeta po izboru učenika ukoliko poznaju engleski ili srpski jezik. Nastava se od školske 2018/19. godine odvija u potpunom obuhvatu pohađanjem svih predmeta uz dodatno učenje predmeta Srpski kao strani jezik.

OBRAZOVANJE UČENIKA MIGRANATA

Obrazovanje učenika migranata u Srbiji predstavlja primer dobre prakse u Evropi. Unapređeni su sistem obrazovanja i kompetencije nastavnika za rad sa učenicima migrantima radi primene *Stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica/tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja* [1] i kroz kreiranje i donošenje novog Plana i programa nastave i učenja za predmet Srpski jezik kao strani. Okvir donosi sledeće ključne kompetencije: komunikacija na maternjem i na stranim jezicima; matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji; digitalne kompetencije; učenje da se uči; socijalne i građanske kompetencije; inicijativnost i preduzetništvo; kulturna svest i izražavanje.

Obrazovni sistem je prihvatio činjenicu da je svaka isključenost iz sistema obrazovanja na liniji ekstrema koji vodi potpunoj društvenoj ekskluziji koja može biti zloupotrebljena i zato je inkluzija kroz proces obrazovanja veoma važna. Podaci Odseka za ljudska i manjinska prava u obrazovanju[2] pokazuju da je 95% dece školskog uzrasta migranata, koja su na smeštaju u prihvatnim i azilnim centrima, uključeno u formalni sistem obrazovanja. U školama u kojima se obrazuju učenici migranti je unapređena atmosfera tolerancije i poštovanja različitosti u školama kroz implementaciju 1500 planova podrške za učenike migrante i 51 plan podrške na nivou škole.

Izazovi sistema obrazovanja kada su u pitanju učenici migranti

Izazovi škola u procesu obrazovanja dece migranata su:

[1] http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/06/STRUCNOUPUTSTVO, pdf
[2] www.mpn.gov.rs

1. deca izbeglice retko sa sobom imaju dokumentaciju o prethodnom školovanju, te je u većini slučajeva nemoguće imati uvid u prethodno stečeno obrazovanje i postignuće;

2. nije moguće samo na osnovu uzrasta odrediti u koji razred dete treba da bude upisano, iako je preporuka da bude u vršnjačkoj grupi;

3. u prihvatnim centrima su deca koja su dugo bila isključena iz obrazovanja u zemlji porekla, bez obrazovanja u tranzitu, ili deca koja su u tranzitnim zemljama u kojima su provela duže vreme imala neki vid obrazovanja (uz česte prekide zbog selidbe), kao i deca koja nisu bila nikada u obrazovanju, niti u zemlji porekla, niti u tranzitnim zemljama;

4. deca su u situaciji hroničnog stresa uzrokovanog situacijom migracije, ali neka dolaze i iz zemalja u kojima su bila izložena ratnim dejstvima, traumama i gubicima koje situacije izbegništva nose.

U skladu sa izazovima bilo je potrebno da škole zadovolje obrazovne i emotivne potrebe dece migranata u skladu sa njihovim kompetencijama, ali i teškim životnim uslovima i uskraćenjima kroz koja su prošla. Ipak, veoma je važno da su deca očigledno motivisana i spremna da usvajaju nova znanja i uključe se u socijalne relacije koje obrazovni sistem omogućuje. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja propisalo je *Stručno uputstvo za uključivanje učenika izbeglica/tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja* [3] koje je preciziralo obaveze škola za izradu Plana podrške na nivou škole, kao i Plana podrške učeniku. Plan podrške učeniku sadrži:

1. program adaptacije i prevladavanja stresa;

2. program intenzivnog učenja jezika sredine kako bi se učenje jezika odvijalo u skladu sa metodologijom ubrzanog savladavanja programa Srpskog jezika kao stranog jezika na dopunskim časovima, ali i kroz učešće u redovnoj nastavi i vannastavnim aktivnostima koje škola realizuje;

3. individualizaciju nastavnih aktivnosti kroz prilagođavanje rasporeda pohađanja nastave, didaktičkog materijala, metoda i načina rada;

4. uključivanje u vannastavne aktivnosti uz vršnjačku podršku.

Ovaj pristup pokazao se kao veoma delotvoran, a razlikuje se od pristupa u zemljama Zapadne Evrope koje pribegavaju integraciji migranata gde se jezik sredine uči u zasebnim odeljenjima ili školama za decu migrante, pa tek nakon savladanog jezika sredine ulaze u državne škole. U sistemu obrazovanja Republike Srbije osmišljena je potpuna inkluzija dece migranata u kojoj se škola prilagođava potrebama dece kroz pomenute planove podrške. Plan podrške na nivou škole sadrži aktivnosti za:

[3] http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2017/06/STRUCNOUPUTSTVO, pdf

1) Period adaptacije – mere podrške i organizaciju obrazovnog vaspitnog rada u periodu od dve nedelje do dva meseca (individualno). Tokom ovog perioda potrebno je isplanirati: intenzivno učenje jezika sredine, mere za prevladavanje stresa, prilagođenu i dopunsku nastavu.

2) Uključivanje u redovnu nastavu uz individualizaciju i diferencijaciju;

3) Uključivanje u vannastavne aktivnosti i vršnjačku podršku;

4) Plansko uključivanje porodice/staratelja;

5) Saradnja sa centrom za socijalni rad;

6) Saradnja sa nevladinim sektorom koji radi u neformalnom obrazovanju (radi ostvarivanja sinergijskih efekata podrške);

7) Praćenje napredovanja učenika.

Zahvaljujući dobroj organizaciji sistema, 98,22% dece iz prihvatnih centara uzrasta za pripremni predškolski program i 95% osnovnoškolskog uzrasta u Srbiji se nalazi u sistemu obrazovanja. Mladi iznad 17 godina takođe imaju mogućnost pohađanja srednjih škola, ali tamo gde ima mesta, a u skladu sa interesovanjima. Od školske 2019/2020. godine učenici migranti mogu da polažu završni ispit za upis u srednju školu, ukoliko nastavnici i sâm učenik procene da je dovoljno savladao/la srpski jezik kao jezik instrukcije. Program adaptacije i prevladavanja stresa je obavezni deo plana podrške i psihološko pedagoške službe imaju zadatak organizacije ovog dela plana sa zaposlenima.

STRES

Stres je problem ne samo društvene, već i individualne egzistencije, a stresori mogu biti dugotrajni (npr. rat, bolest, izbeglištvo) i kratkotrajni (npr. automobilska nesreća, a koja može ostaviti trajne posledice). U zavisnosti od vremena trajanja izlaganja stresoru zavise i efekti stresa. Neke studije ukazuju da očekivanost ili iznenadnost događaja mogu da uvećaju ili umanje stres. Navedene karakteristike stresa prepoznatljive su kod dece i njihovih roditelja u izbeglištvu. To govori u prilog činjenici da se deca u kolektivnim i azilnim centrima nose sa ogromnim količinama dugotrajnog, intenzivnog individualnog, porodičnog i kolektivnog stresa koji ima i kumulativni efekat. U zaštiti prava nepraćene ili razdvojene dece bez roditeljske pratnje u Srbiji, kao i dece sa roditeljskom pratnjom u kolektivnim centrima, potrebno je povećati pozornost na pravo na zaštitu zdravlja dece, a posebno na zaštitu mentalnog zdravlja od posledica stresa. Situacija izbeglištva i migracija opterećena je višestrukim dejstvom nekoliko simultanih trauma. Migraciji koja je sama po sebi stresna situacija prethodi ratna trauma koja obiluje strahom za sopstveni život i živote članova porodice, pri čemu prinudnu migraciju često prati i trauma velikog materijalnog gubitka.

Zotović (2002) navodeći vrste stresora prema intenzitetu ukazuje na traume kao veoma opasne, ugrožavajuće događaje koji izlaze iz domena uobičajenih ljudskih iskustava. Tu pripadaju događaji kao što su ratovi, prirodne i tehnološke katastrofe, saobraćajne nesreće, pri čemu postoji direktna pretnja po život osobe ili njenih bližnjih i/ili viđenje različitih strahota. Životni događaji predstavljaju situacije čiji je intenzitet ugrožavanja manji nego kod traumatskih događaja. Ovde ne spadaju situacije koje predstavljaju neposrednu opasnost po život. Ovu kategoriju čine događaji kao što su smrt bliske osobe, razvod, dijagnostikovanje teške bolesti. Deca migranti imaju traumatska iskustva, ali i životne događaje gubitka, a mnoga od njih i razvojne krize što multiplicira uticaj stresora.

Shvatanje stresa kao odnosa čoveka i sredine zasnovano je na činjenici da postoje individualne razlike u reagovanju na stres: isti životni događaji ili istovetne promene nekoga ostavljaju ravnodušnim, a nekoga uznemiravaju do te mere da je neophodna pomoć stručnjaka. Po mišljenju Lazarusa, individualne razlike u reagovanju na stres moguće je objasniti različitom kognitivnom procenom ugrožavajuće/stresne situacije, tj. kognitivnom procenom pretnje koja je sadržana u takvoj situaciji (Lazarus, 1984). Stres nije ni samo stimulus, ni samo reakcija na stimulus, već je to takav odnos čoveka i sredine koji se procenjuje kao štetan, preteći i ugrožavajući. Najveću stresnu vrednost imaju one promene koje označavaju gubitak/povredu. Emocionalne reakcije u situaciji stresa su depresivni afekat i osećanje bespomoćnosti koji prate gubitak/povredu, anksioznost u slučaju pretnje i nada i mobilizacija energije u slučaju izazova (Vuković, 2017).

Stres dece migranata i izbeglica

Porodice migranata, a među njima i deca, ostavljaju za sobom svoj dom, sigurnost koju detetu pružaju njegova soba, radni sto i igračke, prijatelje sa kojima su provodili vreme u detinjstvu, porodične rituale, a u velikom broju slučajeva deca se razdvajaju i od roditelja. Nekada se razdvajanje dešava pre migracije, zbog direktnih ratnih dejstava, a nekada zbog potrebe da deca idu pre roditelja koji ostaju da bi pokušali da obezbede imovinu, ali i zbog činjenice da su mnogi izgubili roditelje koji su stradali pre polaska na put ili tokom višemesečnog putovanja. Za neku decu je to i višegodišnje putovanje tokom koga ona naglo sazrevaju i ostaju uskraćena za sve lepo što sa sobom nosi detinjstvo.

Različiti interventni programi namenjeni deci uvode faktor anticipacije i pripreme za stresni događaj, kako bi se umanjile posledice. Za stresove vezane za migracije decu nije bilo moguće pripremiti. Koliko je to opasno pokazuju rezultati ranijih ispitivanja sa decom iz izbegličkih centara bivše SFRJ, koji govore da deca izbeglice pokazuju značajno više strahova, depresivnosti i neuro-

ticizma od dece starosedelaca, kao i da deca izbeglice koja su smeštena u izbegličkim kampovima pokazuju od sve tri grupe najizraženije prisustvo psihopatoloških karakteristika (Biro, i sar., 1995). Ova grupa dece izbeglica pokazuje i znatno veću sklonost ka introverziji i eksternom lokusu kontrole, što samo potvrđuje negativni doprinos kolektivnog smeštaja procesu socijalizacije i adaptacije. U prethodnom odeljku naglasili smo multipliciranje stresora, odnosno uticaj traume i životnih događaja koji se pridružuju razvojnim krizama dece migranata. Zato je važno da principi intergrupne teorije, na čijoj osnovi se ovaj rad i zasniva, budu primenjeni uključenjem dece u obrazovni proces.

Prema Vuković, postoje dve osnovne strategije prevladavanja ove situacije (Vuković, 2017):

1) Prevladavanje usmereno na problem, napor da se prepozna, modifikuje ili eliminiše uticaj nekog stresora, a u ovoj situaciji je razdvojenost od sigurnosti koje porodica i porodični dom nose, kao i daljina cilja. Na to se može uticati u manjoj meri uvođenjem dece migranata u sigurno školsko okruženje u jednom delu dana.

2) Prevladavanje usmereno na emocije koje predstavlja napor da se reguliše emocionalno stanje koje je u vezi sa stresom ili je rezultat dejstva stresora, na šta psihološko-pedagoška služba u školi i nastavnici mogu da utiču raznim nastavnim i vannastavnim aktivnostima kroz razvijanje pažnje i strategija koje bi trebalo da neutrališu posledice stresa (rekreativne aktivnosti, izleti, muzička i likovna sekcija itd.), kroz menjanje učenikovog sagledavanja stresnog događaja (primena humora ili ignorisanje problema), ali i kroz postupke koji menjaju interakciju između pojedinca i izvora stresa (na primer promovisanje sopstvenog stava sa ciljem da se utiče na drugu osobu da promeni svoje mišljenje).

Prevladavanje usmereno na emocije koje predstavlja napor da se reguliše emocionalno stanje koje je u vezi sa stresom ili je rezultat dejstva stresora, češće je predmet emocionalne edukacije u školi, pošto se niz individualnih stresova detetu dešavaju van škole (Vuković, 2009). Kvalitetna nastava mora da se obezbedi svim učenicima, a posebno migrantima, a ona zahteva jasnoću izloženog, veću aktivnost učenika, podsticanje na solidarnost i empatiju među učenicima, kao i podsticanje na razumevanje i prihvatanje različitosti koju nastavnik pokazuje. Cilj emocionalne edukacije u školi je da naučimo dete principima emocionalne kontrole u razvojnim krizama, ali i kriznim problem situacijama. Potrebno je naučiti dete kako da živi najbolje što može u situaciji koju ne može značajno promeniti, zatim kako da promeni one aspekte situacije na koje on/ona može uticati, a koje do sada ili nije pokušavalo da menja ili su pokušaji bili neproduktivni. Zato su potrebna nova znanja i nove veštine, osećanja i ponašanja, ali i tehnike učenja treba prilagoditi uzrastu i emocionalnom stanju deteta (Vuković, 2009). Individualne strategije prevladavanja stresa mogu ublažiti uticaj stresora na individualno funkcionisanje, uzimajući u obzir da se osobe razlikuju prema

posedovanju informacije koje su relevantne za razumevanje stresnih događaja. Važno je razlikovati stresore koji se mogu kontrolisati od onih koji ne mogu. Strategije prevladavanja koje deca i adolescenti inače najčešće primenjuju su: traženje socijalne podrške, podrška bliskih osoba (roditelja, nastavnika ili vršnjaka), usmerenost na rešavanje problema, redukcija tenzije i izbegavanje stresnih situacija, rekreacija i dr. Zato je veoma važno da škola i nastavnici prepoznaju aktivnosti kojima će uticati na umanjenje stresa novih učenika iz kolektivnih i azilnih centara i uspostaviti odnos poverenja sa njima i njihovim roditeljima.

Postojećim hroničnim stresovima izbeglištva i traume dece koja su doživela pre puta i na svom putu ne smeju biti dodati akcidentni stresori. Argument u ovom radu je da obrazovni sistem može da umanji akutne stresove koji ujedno mogu da budu trenutni i stoga odmah rešivi. Uzroci ovakvih sekundarnih stresora su strah od nepoznatog, nepoznavanje jezika i kulture, kao i osećaja nepripadanju bilo kojoj drugoj grupi, osim migrantskoj.

Svako dete je individua za sebe i, osim što pripadaju sličnim kulturama i snose stres koji nosi izbeglištvo, deca imaju različite porodice, govore različitim jezicima i dijalektima (arapski, farsi, paštu i dr.), imaju različita iskustva školovanja (delimično, potpuno, bez iskustva…), različite porodične situacije (potpuna porodica, gubitak jednog člana porodice, bez roditelja odnosno neprateće dete itd.) Zato obrazovni sistem u Srbiji mora da ima senzibilitet za sve nijanse, karakteristike i iskustva koje dete migrant nosi sa sobom i ne sme da postane nosilac akcidentnog stresa. Zato je obrazovni sistem propisao planove podrške deci u okviru kojih se uvodi na početku u periodu adaptacije pratioca za decu migrante, radi eliminisanja straha od nepoznatog, ali i postepeno učenje jezika na kome se nastava realizuje (predmet Srpski kao strani jezik). Pratilac deteta je ujedno i prevodilac nastavniku kako bi dete dobilo adekvatne i njemu prilagođene materijale. Prevodilac ne sedi na nastavi sa detetom jer bi onemogućio situaciju učenja novog jezika.

Migranti koji dolaze u Srbiju nisu spremni da prihvate Srbiju kao krajnju destinaciju, ali duži ostanak u procesu transfera omogućava deci da umanje svoj stres ulaskom u sistem formalnog obrazovanja. Škola počinje da imitira realnost koju bi učenici migranti trebalo da imaju u svom detinjstvu kao normalan uslov za razvoj, a koju su izgubili na svom putu. Različiti autori su se bavili konceptom rezilijentnosti koji podrazumeva pozitivnu adaptaciju koja se događa u ugrožavajućim okolnostima, odnosno sposobnost ljudi da se suoče i prevladaju teške životne okolnosti. Majkić (Majkić, 2011) je straživao rezilijentnost na individualnom planu, a kasnije i rezilijentnost na porodičnom planu, čime se fokus pomera sa deficita porodice na snage, odnosno resurse koje porodica poseduje. Rezilijentnost porodice dolazi do izražaja u kampovima i prihvatnim cen-

trima, a odlazak dece u školu im pomaže da savladaju negativne stresove (distress). Biti rezilijentan ne znači da osoba ne doživljava teškoće ili distres. Ipak, umesto da se prepusti sumnji u sebe, katastrofičnom razmišljanju ili ulozi žrtve, rezilijentna osoba traži rešenje i sposobna je da se izdigne iznad stresnog događaja (Ginsburg & Jablow, 2015). U takvim situacijama su važni su odnos između deteta i odraslog, podrška članova porodice i okoline, kapacitet deteta da ostvari više odnosa (attachment relationships), značaj drugog odraslog izvan porodice u životu deteta, a to može biti neko iz školskog okruženja. Podrška osobi da razume, prihvati i integriše traumatsko iskustvo je veoma važna i škola igra značajnu ulogu u tome.

Takođe, porodična rezilijentnost omogućava porodici deteta da se fokusira na realne ciljeve čak i u problematičnim situacijama, zbog čega je slična porodičnoj regenerativnoj snazi, zbog koje deca koja se nalaze u kolektivnim centrima sa drugim članovima svoje porodice imaju veću šansu za pozitivne ishode. Zbog toga je potrebna posebna osetljivost obrazovno-vaspitnih ustanova prema *nepraćenoj* ili razdvojenoj deci bez roditeljske pratnje, čiji su staratelji predstavnici centara za socijalni rad sa kojima je potrebna intenzivna saradnja[4].

Grinbergovi ukazuju da se emigracija može odraziti kao kumulativna trauma i trauma usled stalne napetosti, čije manifestacije nisu odmah vidljive, ali su posledice dugoročne i duboke, (Grinberg & Grinberg, 1989). Oni su ukazali da su deca imigranti sposobnija od odraslih da usvoje novi jezik i kulturološka pravila.

U situaciji hroničnog, dugotrajnog stresa kome su bili izloženi, kod dece se pojavljuje žalost zbog gubitaka. Još početkom veka u knjizi Sigmunda Frojda *Žalost i menlanholija* (Freud, 1917*)* opisana je unutrašnja borba ožalošćene osobe zbog gubitka i stalnog pojavljivanja slike izgubljenog predmeta. Osećaj diskontinuiteta sa prethodnim stilom života, udaljenost cilja i dugo putovanje verovatno uvećavaju osećanje žalosti i melanholije. Prema Volkanu (Volkan, 2018), odrasli imigranti ne mogu da prestanu da „premotavaju slike" onoga što su ostavili za sobom, ulazeći u akutno stanje žalovanja. On navodi da ukoliko imigrant oseća da je prihvaćen u novoj zemlji, može izaći iz procesa žalovanja i postati bikulturalan. Volkan ukazuje na činjenicu da izbeglice pokušavaju da integrišu sliku onoga što su ostavili za sobom sa onim sa čim se susreću u novom okruženju. Kada mlad čovek napusti svoju domovinu, on takođe napušta i svoje detinjstvo. Mnogi adolescenti ne odlaze na psihoterapiju iz straha od suočavanja sa uspomenama. Volkan ukazuje i na to da je razvoj tehnologije velika podrška mladima jer prepoznaju druge vrednosti i kulture. Tehnologija omogućava stalnu izloženost raznovrsnim stimulusima, odvlačeći ih od pogleda unutra, stvara

[4] Oblast socijalne zaštite koristi ove termine.

osećaj intenzivnog doživljavanja i potrebu za stalnim bekstvom od sebe i onoga što je unutar sebe, tuge, razočaranja, osećanja manje vrednosti, napuštenosti, nostalgije, usamljenosti i drugih osećanja.

Uticaj sistema obrazovanja i vaspitanja je veoma važan i predstavlja upliv neke druge realnosti u dečje živote, koji umanjuje stres izbegličtva, a može da amortizuje posledice hroničnog, dugotrajnog i kumulativnog stresa, povećavajući snage deteta za prevladavanje stresa i adaptaciju. Neke strategije prevladavanja podrazumevaju po nekoliko specifičnih akcija ili postupaka, a Plan podrške na nivou škole i Plan podrške učeniku predstavljaju veoma dobru osnovu za intervenciju u tom pravcu. Područja za intervenciju su:

1. Škola kao socijalno okruženje i prihvatanje od strane odraslih;
2. Sposobnost za pronalaženje cilja, značaja i smisla života: značaj i smisao života su reči koje je teško definisati. Možda bismo mogli da ih opišemo kao postojanje nečeg pozitivnog u životu – uprkos lošim iskustvima; nešto čemu težimo i pripadamo i što nam može poslužiti kao orijentir;
3. Sticanje različitih veština: deca imaju potrebu za interakcijom, komunikacijom sa vršnjacima, socijalnom mrežom. Imaju potrebu da pripadaju određenoj grupi, društvenoj zajednici. Razvijanjem socijalnih veština dete pronalazi svoje mesto u zajednici;
4. Društvene uloge su veoma važne za identitet deteta, a uloga učenika predstavlja pozitivnu ulogu. Potrebno je raditi sa detetom na razvijanju ovih veština. Učiti ga kako da kontroliše svoje emocionalne reakcije, kako da zatraži pomoć ili ohrabrenje. Uloga psihološko-pedagoške službe u školi je značajna posebno u ovom domenu;
5. Samopoštovanje: potreba za strukturiranjem i postavljanjem granica od strane značajnog odraslog takođe utiče na samopoštovanje. Granice čine naš život predvidivim i sigurnim. Granice treba da budu postavljene s tom namerom, a škola postavlja jasne granice. Detetu su istovremeno potrebni i ljubav i granice, ali one osiguraju bezbednost i ne smeju da se predstave kao pritisak. Odsustvo pravila je takođe vid zanemarivanja deteta što mu šalje poruku: do tebe mi nije stalo. Zato su obaveze i školska pravila potrebni u životu svakog deteta, a time i deci migrantima i izbeglicama;
6. Humor: smeh i humor opuštaju dete. Humor često može da predstavlja mehanizam da prihvatamo određene nesavršenosti i da nam pomogne da transformišemo i integrišemo realnost u nešto pozitivnije. Uloga vannastavnih aktivnosti doprinosi tome.

Koliko su škole spremne da primene aktivnosti koje direktno ili indirektno pripadaju ovim oblastima intervencije vidi se iz rezultata analize urađene tokom primene MADAD 2[5] projekta kojim se ispitanici iz 40 škola, od 45 u

[5] Projekat *Podrška EU Srbiji u upravljanju migracijama – Madad2.*

kojima se obrazuju migranti u Srbiji, izjašnjavaju o primeni podrške. Škole su ukazale da su pripremile i primenjivale plan podrške za učenike, koji je podrazumevao stvaranje podsticajnog i sigurnog okruženja: 73% škola su u potpunosti pravile plan podrške, dok je manji procenat, njih 20% to činio u većoj meri. Svega 5% ispitanih iskazuje da to nije bilo prisutno.

Tabela 1: *Deskriptivni pokazatelji i frekvencija odgovora o primeni propisane podrške škola u radu sa migrantima*

Deskriptivni pokazatelji	1	2	3	4	M	SD	Var.
U procesu upisa dece poštovane su procedure predviđene Priručnikom 2.	2,50	2,50	27,50	67,50	3,615	0,665	0,442
Pravljen je plan podrške za učenike koji je podrazumevao stvaranje podsticajnog i sigurnog okruženja.	5,00	2,50	20,00	72,50	3,590	0,775	0,601
Aktivnosti predviđene Planom podrške su sprovođene redovno.	5,00	0,0	30,00	65,00	3,538	0,746	0,556
Na osnovu individualne procene pravljen je plan podrške usmeren na učenje.	5,00	2,50	37,50	55,00	3,410	0,775	0,601
Organizacija nastave je prilagođena.	5,00	2,50	27,50	65,00	3,513	0,780	0,609
Mesečni izveštaji praćenja omogućili su bolji uvid u realizaciju Plana podrške.	2,50	2,50	30,00	65,00	3,590	0,669	0,447
Školska i pedagoška dokumentacija su uredno vođene (portfolio učenika, izveštaji rada, zapisnici, school report i sl.)	0,0	2,50	50,00	47,50	3,462	0,548	0,300

1 – nije prisutno, 2 – prisutno u manjoj meri, 3 – prisutno u većoj meri, 4 – potpuno prisutno M = aritmetička sredina, SD = standardna devijacija, Var.= varijansa

Deskriptivni pokazatelji i frekvencija odgovora pokazuju da je izrada plana podrške za učenike podrazumevalo stvaranje podsticajnog i sigurnog okruže-

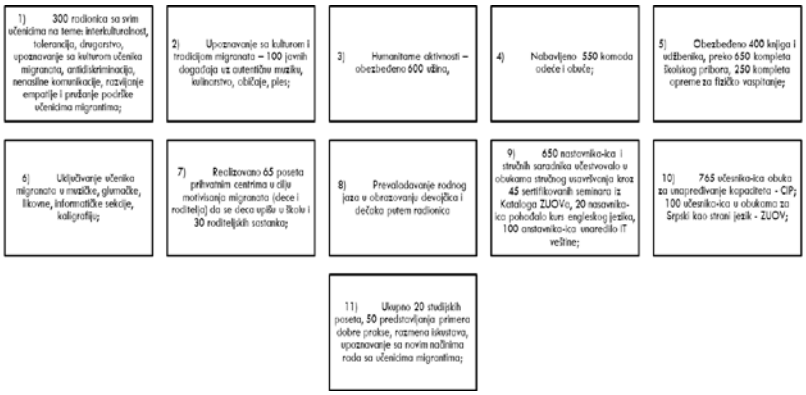
nja kod 72.50% ispitanika. Za sistem je bilo važno da prevaziđe izazove sa kojima se suočava, da otkrije koji su i kakvi raspoloživi resursi u porodici, školi, socijalnom okruženju; npr. da li postoji neko u socijalnom okruženju sa kim bi dete moglo da se oseti prihvaćenim i voljenim. Šta svi možemo da uradimo da podstaknemo razvoj: šta može dete, šta može porodica, šta zajednica; šta mogu zajedno da urade?

Deskriptivna analiza rezultata primene obrazovno-vaspitnih aktivnosti

Iz deskriptivne analize uključenosti dece migranata u sistem obrazovanja, a procenom rezultata aktivnosti realizovanih u okviru projekta Madad 2[6] može se zaključiti da je sistem obrazovanja u velikoj meri ispunio obrazovne, ali i neke vaspitne zadatke koji su njegov sastavni deo, a škole su pokazale da mogu biti faktor umanjenja stresa na osnovu sledećih parametara: nije bilo situacija nasilja između učenika; zajedničkim aktivnostima domicilne dece u školi pri uključivanju učenika izbeglica u život i rad škole predviđeno je da se kroz plan podrške na nivou škole kreira pozitivna klima u kolektivu, odnosno da se kroz radionice i razgovore sa učenicima pomogne decentraciji (sposobnost da se stavi u poziciju druge osobe) kako bi se povećala empatija dece prema ovoj osetljivoj grupi učenika, smanjili stereotipi i predrasude i povećalo prihvatanje različitosti kroz razvijen viši stepen tolerancije. Nastavnici su pokazali motivaciju za rad i uključivanje dece izbeglica/migranata i ukazuju da to smatraju ličnim i profesionalnim izazovom.

Osim nastavnih aktivnosti, rezultati aktivnosti škola kroz implementaciju školskih projekata finansiranih iz *grant* sredstava predstavljaju faktor umanjenja stresa učenika migranata, kojim je inkluzivni pristup dokazan kao moguć i ostvariv i sa ovom grupom učenika koja nosi breme izbegništva. Vannastavne aktivnosti koje su realizovane:

[6] Projekat Podrška EU Srbiji u upravljanju migracijama – Madad 2, realizovan od januara 2018. do januara 2020. sa ciljem obezbeđivanja adekvatne usluge obrazovanja kako bi se efikasno odgovorilo na potrebe migranata i tražilaca azila u Republici Srbiji.



Slika 1. *Vannastavne aktivnosti škola primenjene radi podrške učenicima migrantima*

Za stresove vezane za migracije, decu nije bilo moguće pripremiti pre situacije uzbegništva. Obrazovni sistem je prihvatio činjenicu da svaka isključenost iz sistema obrazovanja je na liniji ekstrema koji vodi potpunoj društvenoj ekskluziji koja može biti zloupotrebljena i zato je inkluzija kroz proces obrazovanja veoma važna. Podaci[7] pokazuju da 95% dece migranata školskog uzrasta, koja su na smeštaju u prihvatnim i azilnim centrima, jeste uključeno u formalni sistem obrazovanja. Škole su unapredile atmosferu tolerancije i poštovanja različitosti u školama, zahvaljujući sistemskim merama kao što je izrada 1500 planova podrške za učenike migrante i 51 plan podrške na nivou škole. Ovi planovi sadrže mere prevencije stresa na individualnom i grupnom planu. Tokom realizacije projekta MADAD 2 kojim je pružena podrška obrazovanju migranata kroz podizanje kompetencija nastavnika u oblasti inkluzije i primene Stručnog uputstva za uključivanje učenika izbeglica i tražilaca azila u sistem obrazovanja i vaspitanja (2017), kao i podrške školama kroz grantove za koje su konkurisale, povećavao se broj učenika migranata koji su aktivno učestvovali u programima životnih veština i nastavljali obrazovanje u srednjim školama. Zato je Ministarstvo za učenike migrante koji pohađaju sedmi i osmi razred osnovne škole regulisalo postupak polaganja završnog ispita i nastavak srednjoškolskog obrazovanja. Time se potvrđuje značaj obrazovanja za održivu društvenu inkluziju migrantske populacije, uključujući i maloletnike, migrante bez pratnje, kao posebno osetljivu društvenu grupu. Iskustva škola koje su učestvovale u istraživanju su da lokalno stanovništvo bolje prepoznaje potrebe migranata uz navede-

[7] www.mpn.gov.rs

ne mere i pomaže im da se lakše uklope u novu sredinu. Jezička barijera je manja, jer je učenje srpskog jezika stalna nastavna i vannastavna aktivnost. Klub prijateljstva je i učionica i radionica. Projekat *Uključivanje dece migranata u srednje stručne škole* omogućio je nastavnicima sticanje kompetencija za uspešno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja.

Dodatna edukacija nastavnika i stručnih saradnika prema izveštaju mentora škola koji su pružali podršku tokom celog procesa osnažila je nastavnike i pospešila vršnjačku toleranciju i razumevanje značaja interkulturalnosti. U školskoj 2017/2018. godini 15% učenika migranata bilo je uključeno u unapređivanje životnih veština, a broj je postepeno rastao. U školskoj 2018/2019. godini taj procenat je 17% učenika migranata koji su nastavili školovanje u srednjim školama, uz učenike migrante sedmog i osmog razreda koji su dobijali dodatnu podršku kao pripremu za upis u srednju školu. U školskoj 2019/2020. godini taj procenat je 28–30%.

Primer rezultata radionica u školama u kojoj su domicilna i deca migranti učili o kulturama iz kojih dolaze učenici migranti:

Slika 2. *Produkti rada učenika u toku interkulturalne radionice u školi*

Obrazovanje migranata kao izvor usvajanja novog identiteta

Pored navedenih beneficija obrazovanja učenika migranata (npr. umanjenje stresa), treba napomenuti i sledeću, možda manje očiglednu posledicu obrazovanja novopridošlih azilanata: stvaranje kolektivnog identiteta. Najpre je potrebno razgraničiti na šta mislimo kada govorimo o *identitetu*.

Tenzija koja postoji u definisanju identiteta proizilazi iz činjenice da ga neki stručnjaci definišu kao *fundamentalnu istost* (kako među ljudima tako i kroz vreme), dok drugi (uglavnom pripadnici poststrukturalizma i postmodernizma) vide identitet kao promenljiv i nestabilan (Brubeker, 2006). Zarad svrhe ovog rada, mi ćemo preuzeti ovaj drugi, brubekerski koncept identiteta kao fluidnog i promenljivog, odnosno konstruisanog. Kada smo definisali identitet, trebalo bi da odgovorimo zašto je njegovo definisanje bilo važno na prvom mestu. Meluči (Melucci, 1989) objašnjava da je formiranje kolektivnog identiteta ključ za ostvarenje i realizaciju društvenih pokreta *(social movements). Identitet* je kao takav shvaćen kao neinstrumentalni izvor akcije. Drugim rečima, identitet se koristi da objasni akcije koje nisu objašnjive korišćenjem teorije racionalnog izbora, gde je svaki pojedinac vođen ličnim interesom. Obrazovanje može da se koristi kao društveni lepak koji: a) kreira zajedničku realnost učenika koji pohađaju nastavu i „dele istu sudbinu" i b) utiče na formiranje mišljenja i sudova o svetu kroz implementaciju školskog kurikuluma.

U slučaju učenika migranata, prvi argument dokazuje da se pohađanjem nastave sa drugim učenicima koji ne dele nužno istu sudbinu izbeglica oni povezuju po drugim osnovama (npr. interesovanja), formirajući novi identitet „učenika" i time neguju osećaj društvene pripadnosti. Zatim, pored samog odlaska u školski prostor i interakcije sa drugim učenicima, školski program ima moć da oblikuje pogled na svet (kako migranata, tako i drugih učenika). Primera radi, predmeti poput građanskog vaspitanja mogu da sadrže materijale koji predstavljaju kulturološku, rasnu i jezičku različitost kao normalnu pojavu svetske koegzistencije, gde ona ne predstavlja opasnost za društvenu koheziju. Takođe je moguće predstaviti ljude (pojedinačno i kolektivno) kao krugove Venovog dijagrama, gde ne postoje dva ista, već se oni preklapaju po određenim osnovama. Te zajedničke osnove su osnove kreiranja kolektivnog identiteta. Koristeći Melučijevu definiciju kolektivnog identiteta koja sugeriše da je „kolektivni identitet […] ostvarena definicija situacije, konstruisan i sklopljen kroz konstituciju društvenih odnosa koji onda povezuju članove grupe ili pokreta" (Melucci, 1989: 244), može se zaključiti kolika je važnost ranog uključenja migranata u obrazovni sistem.

ZAKLJUČAK

U radu je predstavljen napredak u inkluziji migranata u obrazovni sistem u Srbiji, naglašavajući da je praksa inkluzivnog obrazovanja superiornija u pogledu društvene integracije od integrativnog pristupa zastupljenog npr. u Holandiji, Nemačkoj, Grčkoj. Inkluzivni pristup predviđa da migranti odmah pristupaju obrazovnom sistemu i kroz učestvovanje u njemu usvajaju jezičke veštine. Za razliku od ovog pristupa, integrativna metoda zahteva da migranti nauče jezik pre nego što se priključe obrazovanju. Vođene teorijom intergrupnog kontakta, predstavile smo važnost obrazovanja u kreiranju novog identiteta učenika – dece migranata naglašavajući školu kao mesto konstruktivne interakcije domaćeg stanovništva i migranata. Ovakva konstruktivna interakcija, koja predstavlja konstantu, pomaže i u umanjenju predrasuda većinskog stanovništva prema migrantima.

Literatura

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison Wesley.

Brubaker, R. (2006). *Ethnicity without groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Biro, M. i sar. (1995). Psihopatološke karakteristike dece izbeglica u kolektivnom i vankolektivnom smeštaju, *Psihologija*, 1995.

Ginsburg, K. R. & Jablow, M. M. (2015). *Building resilience in children and teens: Giving kids roots and wings* (3rd edition). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics.

Zotović, M. (2002). Stres i posledice stresa: prikaz transakcionističkog teorijskog modela, *Psihologija*, 35(1–2), 3–23

Lazarus, R.S. i Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Comp.

Lazić, S. (2016). Sistem obrazovanja u zaštiti dece od seksualnog zlostavljanja i porodičnog nasilja (stručni rad), *Norma*, 21(2), 239–252,

Freud, S. (1917). „*Mourning and melancholia*, S.E, 14: 237–258. London: Hogarth, (Frojd, S., Žalost i melanholija, u *DELO*, (8–9), 31,1985,127–128.

Melucci, A. (1989). *Nomads of the Present*: *Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. Temple University Press.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65–85.

Schneider, S. L. (2008). Anti-Immigrant Attitudes in Europe: Outgroup Size and Perceived Ethnic Threat. *European Sociological Review*. Preuzeto 24. 10. 2020. sa stranice https://academic.oup.com/esr/article-abstract/24/1/53/463221?redirectedFrom=fulltext.

Volkan, V. D. (2018) *Imigranti i izbeglice – Traume, dugotrajno žalovanje, predrasude i psihologija granice*. Beograd: CLIO.

Vuković, S. (2009). Upravljanje posledicama stresa u školi, *Pedagogija,* 64(1) , 90–96.

Vuković, S. (2017). *Stres roditeljske uloge u kontekstu porodičnih odnosa i vaspitnog stila*, Posebna izdanja/Zadužbina Andrejević.

Vuković, S. i sar. (2018). Praćenje uključenosti obrazovanja dece migranata i izbeglica u cilju unapređivanja podrške školama, *Futurizam u psihologiji – psihologija u zoni budućeg razvoja, Zbornik 66. Kongresa psihologa Srbije,* Zlatibor.

Sigurno i podržavajuće osnovnoškolsko okruženje za učenike izbeglice/tražioce azila – Sažetak izveštaja istraživanja, Save the Children & CIP.

Snežana R. Vuković
Ministry of Education, Science and Technological Development, Belgrade

Marta N. Vuković
Central European University in Vienna, Austria

EDUCATION OF MIGRANT CHILDREN AS AN INSTRUMENT FOR REDUCING STRESS CAUSED BY THEIR REFUGEE SITUATION

Summary

The aim of this paper is to review the measures for including migrant children into Serbian education system as a means of reducing stress and ensuring social integration. The first section of the paper focuses on the activities carried out within the education system and aimed at relieving stress of newly arrived migrants through the implementation of the school support plan, and emotional education as an element of the plan. The goal of emotional education in school is to teach children the principles of emotional control in developmental crises, and emergency situations. We need to teach children to live the best they can in situations they cannot significantly change, and how to change those aspects of the situation that they can influence, and which they haven't tried to change before, or their attempts yielded no results. This requires new knowledge and skills, behaviors and feelings, but also learning techniques that must be adapted to the child's age and emotional state. The paper observes the elements of the intergroup contact theory so as to connect the implementation of its principles with the education system. We assume

that the inclusive approach to migrant education in Serbia, in contrast with the integrative approach implemented in other countries where migrant children are educated, is a major element in reducing children's stress, which is confirmed by the intergroup contact theory.

Keywords: *migrant education, refugees' stress, resilience, identity.*

Snežana R. Vuković
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung, Belgrad

Marta N. Vuković
Mitteleuropäische Universität Wien, Österreich

BILDUNG VON MIGRANTENKINDERN ALS INSTRUMENT ZUR STRESSVERRINGERUNG IN DER FLÜCHTLINGSSITUATION

Zusammenfassung

Dieser Artikel zielt darauf ab, Maßnahmen zur Einbeziehung von Migrantenkindern in das Bildungssystem in Serbien zu überprüfen, um Stress abzubauen und die soziale Integration zu fördern. Der erste Teil konzentriert sich auf die Aktivitäten innerhalb des Bildungssystems, um den Stress der ankommenden Migranten durch die Umsetzung des Schulunterstützungsplans zu verringern, beziehungsweise emotionale Bildung als Element des Plans. Ziel der emotionalen Erziehung in der Schule ist es, dem Kind die Prinzipien der emotionalen Kontrolle in Entwicklungskrisen, aber auch in Krisenproblemsituationen beizubringen. Es ist notwendig, dem Kind beizubringen, wie es in einer Situation, die es nicht wesentlich ändern kann, so gut wie möglich leben kann, und dann die Aspekte der Situation zu ändern, die es beeinflussen kann und die bisher entweder nicht geändert wurden oder die Versuche unproduktiv waren. Deshalb werden neues Wissen und neue Fähigkeiten, Gefühle und Verhaltensweisen benötigt, aber auch Lerntechniken, die an das Alter und den emotionalen Zustand des Kindes angepasst werden müssen. Der Artikel folgt den Elementen der Theorie des Intergruppenkontakts (intergroup contact theory) um die Anwendung ihrer Grundsätze mit dem Bildungssystem zu verknüpfen. Wir gehen davon aus, dass ein integrativer Ansatz für die Bildung von Migranten in Serbien im Gegensatz zu dem integrativen Ansatz, der in anderen Ländern, in denen Migrantenkinder ausgebildet werden, vertreten ist, ein wichtiges Element zur Stressverringerung bei den Kindern ist, unterstützt durch die Intergruppen-Kontakttheorie.

Schlüsselwörter: *Bildung von Migranten, Stressverringerung, Resilienz, Identität.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3:821.163.41
37.01 Шор А.
Прегледни чланак • 399–412
Примљен: 20.10.2020.
Прихваћен: 13.11.2020.

Maja M. Bosanac
Univerzitet u Novom Sadu – Filozofski fakultet

Aleksandra Č. Tomić
Osnovna škola „Petar Petrović Njegoš", Zrenjanin

PRIMENA KRITIČKIH TEORIJA VASPITANJA U NASTAVI SRPSKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI[1]

Rezime: Kritike upućene tradicionalnom obrazovanju imale su svoj vrhunac u dvadesetom veku kada su se pojavile brojne alternativne škole, pa čak i zahtevi za ukidanjem škola. Sve to upućivalo je na činjenicu da proces obrazovanja, zasnovan na tradicionalnim osnovama, nije bio u stanju da prati savremene društvene promene i da ispuni nova društvena očekivanja. Međutim, obrazovni tradicionalisti, smatrajući da cilj obrazovanja nije u tome da menja društvo, zalagali su se za kultivisanje intelekta pojedinaca u cilju njihovog uklapanja u postojeći društveni sistem. Suprotno tome, kritičari ovog pristupa, zabrinuti zbog dehumanizacije društva smatraju da je cilj obrazovanja da razvija kritičku svest u cilju dekodiranja značenja koja strukturišu savremeni život. Cilj rada je sagledavanje značaja kritičkih teorija vaspitanja, kako u okviru predstavljanja njihovih teorijskih osnova, tako i u okviru isticanja mogućnosti njihove primene u praksi u okviru nastave maternjeg jezika. Ovaj cilj konkretizovan je u okviru dva zadatka: (1) Predstavljanje kritičkih teorija u okviru njihovog poređenja sa tradicionalno usmerenom nastavom u okviru kulturno-transmisionih teorija vaspitanja kada je reč o osnovnim razlikama u okviru sadržaja obrazovanja, shvatanja suštine čoveka, odnosa nastavnika i učenika, kao i relacije društva i znanja (2) Primena kritičkih teorija u praksi u okviru nastave Srpskog jezika i književnosti po uzoru na pedagošku strategiju koju predlaže Ajra Šor. U zaključku se ističe da kritike teorije vaspitanja predstavljaju značajan doprinos u cilju sveobuhvatnog razumevanja uticaja koje obrazovanje ima u društvu, ali isto tako i povratni uticaj

[1] Rad je nastao u okviru projekta *Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja* koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

kojim društvo diktira promene u procesu obrazovanja. U zavisnosti od pristupa obrazovanju postojeći društveni sistem se učvršćuje ili menja.

Ključne reči: *tradicionalna nastava, kritičke teorije, Ajra Šor, nastavnici, srpski jezik i književnost.*

UVOD

Činjenica je da se uporedo sa razvojem društva zahtevaju i promene u procesu obrazovanja. Tradicionalno obrazovanje doživljava mnogobrojne kritike. Jedna od čestih kritika je karakteristika tradicionalne nastave, po kojoj nastavnici prenose znanja učenicima u gotovom obliku, što ne garantuje i njihovo razumevanje, pa se posledično umanjuje i mogućnost primene znanja stečenih na ovaj način. U cilju odgovaranja na brojne društvene promene i povećane zahteve koji se stavljaju pred proces obrazovanja pojavili su se različiti pristupi u obrazovanju. Dvadeseti vek je, u poređenju sa ostalim epohama, bio jedan od najplodnijih perioda za njihov razvoj, kada su se nakon knjige Elen Kej (Elen Key) pojavili mnogobrojni autori sa istaknutim i reprezentativnim teorijskim radovima i predlozima o tome kakvo bi obrazovanje trebalo da bude (Milutinović, 2008). U tom okviru zahtevi sežu od umerenih, koji ističu potrebu za redefinisanjem i reformisanjem školstva (zahtevi za većom usmerenošću na ličnost vaspitanika, zahtevi za službom društvu i slično) pa sve do zahteva za ukidanjem škola. Jedan od radikalnijih pristupa sažet je u radu Ivana Iliča, koji se zalaže za ukidanje škole kao institucije i umesto njih predlaže mreže u službi postizanja vlastitih ciljeva (Ilič, 1980). Iako se za potrebe ovog rada ne bavimo teorijama deškolovanja, one se često dovode u vezu sa kritičkim teorijama vaspitanja u okviru isticanja značaja pedagogije oslobođenja, međutim u okviru teorija deškolovanja istaknut je radikalniji pristup. Pluralizam pristupa ukazuje na legitimnost različitih pristupa (Milutinović, 2011), čije je razumevanje od posebnog značaja u periodu kada se kao jedan od globalnih trendova u obrazovanju ističe sve izraženija kompetitivnost unutar obrazovnog sistema (Spasenović, 2019).

U okviru tematike ovog rada pažnja je usmerena na jedan od pristupa obrazovanju koji se javlja kao kritika tradicionalne kulturno-transmisione teorije, oličen kroz kritičke teorije vaspitanja. U cilju sveobuhvatnog pristupa rad je podeljen na teorijski i praktični deo. U radu se polazi od stava da pitanju odnosa teorije i prakse ne treba da se prilazi iz ugla odnosa njihove podređenosti i nadređenosti, već na način da teorija treba da pruža smernice za praksu. Teorija ne služi praksi ukoliko se posmatra kao skup pripremljenih pravila i mera koje treba dogmatski primenjivati, već se teorija ispituje, usavršava i modifikuje u sve-

tlu praktičnih rešenja (Milutinović, 2011). Pedagošku scenu danas oblikuju raznovrsne teorije i potrebno ih je sagledati u okviru predznaka njihovog legitimiteta i u okviru razvoja demokratskog društva (Milutinović, 2011). U tom okviru rad je koncipiran na način da u isto vreme pruža uvid u razumevanje teorijskih osnova, ali isto tako daje konkretne i jasne smernice za mogućnosti primene u praksi u okviru nastave Srpskog jezika i književnosti, na konkretnom primeru nastavne jedinice *Krvava bajka*. Upravo ova nastavna jedinica odabrana je kao relevantnija u odnosu na ostale, između ostalog i zbog njenog društveno-istorijskog značaja. Dodatni razlog za odabir upravo ove nastavne jedinice podrazumeva i činjenicu da su za obradu predviđena dva nastavna časa. To predstavlja dovoljan vremenski okvir za realizaciju svih predviđenih etapa. Pored toga, na ovaj način pružaju se veće prilike za aktivnu uključenost što većeg broja učenika. Poseban značaj u okviru predstavljanja mogućnosti primene kritičkih teorija u praksi podrazumeva isticanje izmenjene, ali ništa manje složene uloge nastavnika u poređenju sa njihovom ulogom u okviru kulturno-transmisionih teorija.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj rada je sagledavanje značaja kritičkih teorija vaspitanja, kako u okviru predstavljanja njihovih teorijskih osnova, ali isto tako i u okviru isticanja mogućnosti njihove primene u praksi u okviru nastave maternjeg jezika.

Ovaj cilj konkretizovan je u okviru dva zadatka:

1) Predstavljanje kritičkih teorija u okviru njihovog poređenja sa tradicionalno usmerenom nastavom u okviru kulturno-transmisionih teorija vaspitanja kada je reč o osnovnim razlikama u okviru sadržaja obrazovanja, shvatanja suštine čoveka, odnosa nastavnika i učenika, kao i relacije društva i znanja.

2) Primena kritičkih teorija u praksi u okviru nastave Srpskog jezika i književnosti po uzoru na pedagošku strategiju koju predlaže Ajra Šor.

Rad koncipiran na ovaj način pokušaj je sveobuhvatnog pristupa tematici kritičkih teorija vaspitanja, kojima se pristupa u okviru razjašnjenja teorijskih osnova, ali i pružanja smernica za mogućnosti njihove konkretne primene u praksi.

ODNOS TRADICIONALNE I KRITIČKE PEDAGOGIJE

Kulturno transmisione teorije vaspitanja imaju korene u klasičnoj akademskoj tradiciji zapadne obrazovne misli i zasnivaju se na transmisiji informa-

cija u svrhu sticanja znanja za koje se smatra da su potrebna, kako bi pojedinac bio funkcionalna i kompletna osoba u društvu i primarno su fokusirane na kultivisanje intelekta pojedinca (Milutinović, 2008). Iako u okviru kulturno-transmisionih teorija postoje brojne varijante ovih teorija, svima je zajedničko poštovanje postojećih socijalnih, ekonomskih, političkih i kulturnih struktura.

Suprotno tome, predstavnici kritičkih teorija su zabrinuti za dehumanizaciju društva. U tom kontekstu, iako postoje različite varijante i u okviru kritičkih teorija zajedničko im je da ulogu obrazovanja posmatraju u okviru razvoja kritičke svesnosti koja se koristi u svrhu dekodiranja značenja koja strukturišu svakodnevni život (Milutinović, 2008). Posledično, kritičko obrazovanje postaje instrument za analizu kontradikcija u školskom sistemu.

Tabela 1. *Odnos kulturno-transmisionih i kritičkih teorija vaspitanja*

Osnovne razlike	Kulturno-transmisione teorije vaspitanja	Kritičke teorije vaspitanja
Shvatanje suštine čoveka	Zajednička ljudska priroda je utemeljena u racionalnosti koja je ista u svim vremenima i na svim mestima.	Ne postoji određena priroda ljudi; odbacuje se ideja o samoaktualizaciji.
Shvatanje prirode znanja	Oslonac obrazovanja nalazi se u večnim istinama i vrednostima.	Odbacuju univerzalnost i večnost ideja smatrajući ih metanarativima koji legitimišu status quo i opravdavaju suprostavljanje promenama.
Relacija društvo--obrazovanje	Ključni zadatak obrazovanja je učvršćivanje postojećeg društvenog poretka; prenos kulturnog nasleđa.	Obrazovanje je glavni faktor „razaranja" kapitalizma i izgradnje pravednijeg društva.
Sadržaj obrazovanja	Univerzalnost znanja; akcenat na znanjima iz Velikih knjiga koja su izdržala probu vremena.	Kurikulum koji izrasta iz lokalnog konteksta i predstavlja fluidno i fleksibilno sredstvo preispitivanja personalnog i grupnog identiteta, kao i socijalnih, političkih i ekonomskih problema.
Odnos nastavnika i učenika	Nastavnik kao stručnjak i profesionalac posrednik je između učenika i znanja.	Nastavnik zajedno sa učenikom ima ulogu subjekta saznavanja stvarnosti.

Na osnovu (Milutinović, 2008).

Kao što je predstavljeno u Tabeli 1. kulturno transmisione i kritičke teorije vaspitanja predstavljene su u okvirima njihovih suprotnosti, uvažavajući osnovne razlike kada je reč o shvatanju suštine čoveka, shvatanju prirode zna-

nja, odnosa nastavnika i učenika, relacije društva i obrazovanja, kao i razlike po pitanju sadržaja obrazovanja.

Kritičke teorije, predstavljene na ovaj način, mogu da posluže nastavnicima kao polazna osnova prilikom organizovanja nastavnih jedinica koje su zasnovane na osnovama emancipatorske pedagogije. Šor (Ira Shor) kao jedan od predstavnika kritičke pedagogije u praksi emancipatorsku pedagogiju opisuje kao navike mišljenja, čitanja i pisanja koji idu ispod znanja koje je na površini, dublje od prvih utisaka, dominantnih mitova, zvaničnih izjava, tradicionalnih klišea, prihvaćene mudrosti pukih mišljenja u cilju razumevanja dubokog značenja, osnovnih uzroka, društvenog konteksta, ideologije i ličnih posledica bilo koje akcije, događaja, objekta, procesa, organizacije, iskustva, teksta predmeta, politike, masovnih medija ili diskursa (Shor, prema Nouri & Sajjadi, 2014).

U celini posmatrano, ukoliko se teorijskim osnovama kulturno-transmisionih i kritičkih teorija vaspitanja pristupi u okviru isticanja njihovih osnovnih razlika, one u praksi podrazumevaju isticanje značaja aktivne i participativne uloge u procesu učenja kao značajnog segmenta kritičkih teorija vaspitanja, kao i neophodnost razumevanja šireg društveno-ekonomskog konteksta u kojem se odvija proces obrazovanja. U radu se polazi od stava da se upravo na taj način sve veći značaj pridaje spoljašnjim ciljevima obrazovanja, koji se sastoje u željenom delovanju obrazovanja na pojedine društvene podsisteme, dok se u isto vreme ne zanemaruje ni razvoj unutrašnjih ciljeva koji predstavljaju promene koje bi se kao posledica obrazovanja trebale desiti unutar osobe koja uči (Pastuović, 2012).

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

U radu se kao teorijska osnova uzimaju kritičke teorije vaspitanja. Tvorac kritičke pedagogije je Paulo Freire, dok je značaj Ajre Šora u tome što je prvi razradio Freireove ideje u praksi (Nouri & Sajjadi, 2014). Značajni predstavnici kritičke pedagogije su i Piter Meklaren (Pieter McLaren), Henri Žiru (Henry Giroux), Kinčelo (Kincheloe) i mnogi drugi.

Meklaren (McLaren, 2013) ukazuje na složenost vremena u kojem se nalazimo, a ta složenost je rezultirala rascepom između našeg spoljašnjeg i unutrašnjeg sveta. Freireova pedagogija, definisana od strane Meklarena (McLaren, 2013), više je pedagogija „postavljanja problema”, nego pedagogija „davanja rešenja”. Kritička pedagogija, prema shvatanju Žirua (Giroux, 2016) osvetljava problem odnosa između znanja, autoriteta i moći. Na primer, postavlja pitanja u vezi sa tim ko ima kontrolu nad uslovima za proizvodnju znanja. Da li je proizvodnja znanja i nastavnih planova u rukama nastavnika, kompanija za udžbeni-

ke, korporativnih interesa ili drugih sila? Centralno pitanje za svaku održivu predstavu o tome šta pedagogiju čini kritičnom, delom je i priznanje da je pedagogija uvek namerni pokušaj nastavnika da utiču na to kako i koja znanja i subjektiviteti su proizvedeni unutar određenih grupa društvenih odnosa, čime se skreće pažnja na načine na koje se znanje, moć, želja i iskustvo proizvode pod specifičnim osnovnim uslovima učenja. Time se odbacuje ideja da je poučavanje samo metod ili je uklonjeno od vrednosti, normi i moći (Giroux, 2016). Kinčelo (Kincheloe, 2011) je osnovao međunarodni projekat za kritičku pedagogiju i zalagao se za obrazovnu reformu koja uvažava: kontekst u kojem se odvija obrazovanje; istorijske snage koje su oblikovale svrhe školovanja; načine na koje dominantna moć koristi škole za antidemokratski ideološki interes; kako se sve ovo odnosi na napor da se razvije demokratska, transformativna pedagogija; specifični načini na koji se ova znanja odnose na transformativnu učionicu, nastavu uopšte i posebno na njihov poseban kurikularni domen (Kincheloe, 2011). Zalagao se za isticanje značaja uloge nastavnika u periodu kada je profesionalizam nastavnika bio upitan, pri čemu je isticao značaj konceptualnog razumevanja savremenog, ali i prošlih društava i društveno-kulturnih, političkih i ekonomskih snaga koje su ih oblikovali.

Freireova (Freire, 2002) osnovna kritika tradicionalnog obrazovanja je da ono podstiče razvoj bankarskog obrazovanja, koje je sposobno da na najmanju meru svede ili potpuno poništi učenikovu kreativnost, dok u isto vreme podstiče njegovu lakovernost čime se služi interesima onih kojima nije stalo ni do razotkrivanja sveta (naziva ih tlačiteljima) ni do njegovog preobražavanja. Bankarskom je konceptu implicitna pretpostavka o razdvojenosti ljudskih bića i sveta. Osoba je samo u svetu, ne i sa svetom ili sa drugima. Ljudi su promatrači, ne stvaraoci. Iz te tačke gledišta čovek nije svesno biće, on uglavnom poseduje svest, prazan um koji se pasivno otvara primanju stvarnosti iz spoljašnjeg sveta (Freire, 2002: 61). Za Freirea nastava i učenje su ljudska iskustva koja imaju duboke društvene posledice. Obrazovanje ne može da se svede na mehanički metod instrukcije (Shor, 1993). Takođe, Pastuović (2012) ističe značaj razumevanja međusobnih uticaja između obrazovanja i razvoja, kako obrazovanje razvija ljude i menja društvo, ali isto tako i kako društvo deluje na obrazovanje. U tom kontekstu Pastuović (2012) pravi razliku između željenih ishoda koji se mogu nazvati unutrašnjim ciljevima edukacije, koji predstavljaju promene koje bi se zbog edukacije trebale dogoditi unutar osobe koja uči, dok su spoljašnji ciljevi promene u okolini obrazovanja, do kojih bi trebalo doći promenjenim delovanjem obrazovanih ljudi.

U okviru kritike tradicionalnog obrazovanja Freire je postao poznat po konceptu tzv. bankarskog obrazovanja. Bankarski koncept, prema Freireovom shvatanju razlikuje dva stepena u delatnosti pedagoga: (1) Pedagog upoznaje predmete spoznavanja dok priprema lekciju u svojoj radnoj sobi ili laboratoriji;

(2) Svojim učenicima tumači taj predmet pri čemu učenici nisu pozvani da znaju, već da pamte sadržaj koji im izvodi učitelj. Oni ne vežbaju spoznavanje jer je predmet spoznaje koji je trebalo upoznati vlasništvo učitelja umesto da bude posrednik koji izaziva kritičko razmišljanje i učitelja i učenika. Stoga, u ime očuvanja kulture i znanja imamo sistem kojim se ne postiže ni istinsko znanje ni istinska kultura (Freire, 2002).

Suprotno bankarskom konceptu, Freire se zalaže za pedagogiju oslobođenja, u okviru koje se obrazovanjem u kojem se zalaže za postavljanje problema za razliku od mitologizacije stvarnosti u okviru bankarskog obrazovanja, postiže demitologizacija stvarnosti; za razliku od bankarskog odupiranja dijalogu u okviru postavljanja problema dijalog predstavlja čin spoznavanja koji razotkriva stvarnost; za razliku od bankarskog obrazovanja u okviru kojeg su učenici predmeti kojima treba pomoć, učenici se navode na kritička promišljanja; umesto potiskivanja kreativnosti, obrazovanje se zasniva na podsticanju istinskog razmišljanja i stvaralaštva.

Ajra Šor je tokom osamdesetih i devedesetih godina dvadesetog veka razvijao konkretnu socijalnu pedagogiju osvešćivanja čoveka. Predlagao je koncept pedagogije osnaživanja, koji u duhu pedagogije Freirea označava osposobljavanje učenika za menjanje sebe i transformisanje sveta u kojem žive (Milutinović, 2011). Ovu vrstu pedagogije je definisao kao kritičku i demokratsku pedagogiju usmerenu na podsticanje individualnih i socijalnih promena (Milutinović, 2011). Smatra se da pedagoški rad treba da vodi ka socijalnoj akciji. Participacija ne podrazumeva delovanje koje je ograničeno na okvire učionice, već pretpostavlja akciju za slobodu u širem društvu.

Pedagoška strategija izvođenja nastave maternjeg jezika koju predlaže Ajra Šor uključuje sledeće etape u sprovođenju obrazovne prakse osnaživanja (prema: Milutinović, 2011): (1) Propitivanje; (2) Refleksija teme; (3) Pisanje eseja; (4) Prezentacija teme; (5) Sinteza i reformulacija teme; (6) Drugi nacrt; (7) Drugi dijalog unutar učionice; (8) Integrisanje izvora informacija; (9) Procena; (10) Prezentacija i dijalog; (11) Odgovor učenika; (12) Rešenje i projekat.

PRIMENA KRITIČKIH TEORIJA U PRAKSI

Pomenutu teoriju Ajre Šora (Ira Shor) primenićemo na času Srpskog jezika i književnosti u osnovnoj školi. Reč je o času na kome se obrađuje *Krvava bajka* Desanke Maksimović. Plan i program predviđaju da se pesma *Krvava bajka* Desanke Maksimović tumači u sedmom razredu osnovne škole. Tačnije, ova nastavna jedinica obično se tumači 21. oktobra, kako bi se na taj način obeležila

godišnjica[2] stradanja kragujevačkih učenika. Smatramo da je reč o pesmi koja je od izuzetnog nacionalnog značaja. Takođe, u toku višegodišnjeg rada sa učenicima osnovne škole primećujemo veliku zainteresovanost učenika prilikom tumačenja pesme *Krvava bajka* jer se uspostavlja specifična vršnjačka identifikacija. Primećujemo da su učenicima veoma bliska književna dela u kojima se pojavljuju junaci koji su približno njihovih godina, kao što je slučaj u pesmi *Krvava bajka* ili u *Dnevniku Ane Frank.* Analizi pesme su posvećena dva školska časa što ostavlja dovoljno prostora da učenici budu aktivni. U nastavku rada prikazaćemo naš pristup pomenutoj pesmi. Značajno je da se napomene kako je reč o učenicima sedmog razreda, koji su u toku prethodnog razreda imali obaveznu projektnu nastavu u okviru časova Srpskog jezika i književnosti i koji su upućeni u veštine kreiranja samostalnog projetka (pozorišna predstava, lutkarska predstava, skeč, strip, plakati, intervjui, stvaranje likovnog i muzičkog dela nastalog na osnovama književnosti, pisanje nastavka književnog dela, prilagođavanje književnog dela savremenom trenutku itd.), te učenici imaju iskustva u kreativnom i samostalnom tumačenju i tzv. „oživljavanju književnog dela".

Značaj obrade nastavne jedinice *Krvava bajka* Desanke Maksimović u najširem smislu može se definisati na sledeći način: Učenici će umeti da povežu tumačenje književnog dela i znanja iz srpske i svetske istorije čime se ukazuje na značaj poznavanja više disciplina kako bi dijalog bio što efikasniji. Uočiće na koji način je naša prošlost odredila i našu sadašnjost i budućnost, kao i to na koji način su različiti istorijski periodi duboko povezani sa savremenim trenutkom. U osnovi pesme Desanke Maksimović nalazi se duboko poštovanje i empatija prema žrtvama rata odnosno negovanje srpske kulturne baštine, što će učenici prepoznati i razumeti. Učenici će biti deo samostalno kreiranog tima i naučiće da preuzmu odgovornost i sve obaveze koje ta uloga podrazumeva. I konačno, umeće samostalno da izraze svoje misli, osećanja, ideje, predloge; kao što će umeti i da pažljivo saslušaju druge učenike u izražavanju istih. Posredstvom takvog dijaloga podstičemo i afirmišemo toleranciju i jačamo zajedništvo u grupi, a kao rezultat očekujemo harmoničnu atmosferu na časovima i bolja postignuća učenika.

[2] O značaju obeležavanja jubileja u nastavi govorile su Petrovački i Štasni, koje smatraju: „Nastavu treba, uvek kada je to moguće, povezati sa aktuelnim kulturnim manifestacijama i jubilejima jer se tako istorijske ličnosti i njihova dela povezuju sa sadašnjim trenutkom, i nisu samo podaci iz istorije već dobijaju stvarna obeležja, ponovo se procenjuju i vrednuju sa aspekta savremenosti" (Petrovački, Štasni 2010: 250).

NASTAVNA JEDINICA KRVAVA BAJKA U KONTEKSTU PEDAGOŠKE STRATEGIJE AJRE ŠORA

Tumačenje pesme *Krvava bajka* počinjemo od istorijskog konteksta u kom se dešava radnja pesme. Naime, nastavnik podstiče učenike da se prisete svih informacija o periodu Drugog svetskog rata u Srbiji, Evropi i svetu. Plan i program nastavnog predmeta Istorija podrazumevaju da se o Drugom svetskom ratu govori u osmom razredu, međutim primećujemo da i učenici sedmog razreda znaju mnogo o ovoj temi. U suprotnom, nastavnik srpskog jezika i književnosti upućuje učenike u osnovne istorijske činjenice koje su potrebne za analizu *Krvave bajke*. Putem međusobnog dijaloga učenici iskazuju vlastite misli o Drugom svetskom ratu, ali i o ratovima uopšte. Nakon toga sledi izražajno čitanje pesme i detaljna analiza. Detaljna analiza podrazumeva isticanje vremena i mesta radnje. Analizira se slika učenika koja je dominantna u pesmi, njihovi školski dani, vreme neposredno pre smrti, poslednji ovozemaljski trenuci. Detaljno se analiziraju efekti refrena i perfekta koji je prisutan u pesmi, kao i simbolika naslova pesme. Konačno, analiziramo odlike stiha i pesničkog jezika Desanke Maksimović. Moguće je učenicima pustiti zvučni zapis *Krvave bajke* koji recituje upravo pesnikinja Desanka Maksimović.

Dugogodišnje iskustvo u tumačenju ove pesme svedoči o tome da učenici samostalno, bez prethodnog nastavnikovog podsticaja, uspostavljaju paralelu između života kragujevačkih učenika i svog života i sadašnjeg trenutka. Reč je o paralelama koje se uspostavljaju na više nivoa, obično učenici ističu hrabrost i odvažnost kragujevačkih učenika, težak život dece u ratnom periodu i, sa druge strane, bezbrižnost života u sadašnjem trenutku. Upravo ovakve paralele su tema naših daljih aktivnosti. Učenici, nakon završene analize pesme, dobijaju zadatak da što kreativnije pristupe temi: Život dece u periodu Drugog svetskog rata i život dece u Srbiji danas.

Učenici se dele u nekoliko grupa[3] i samostalno pristupaju analizi zadate teme. Sledi dogovor na koji način se pristupa temi. Moguće je: zajedničko pisanje eseja, intervjuisanje baka i deka koje će svaki učenik, koji to želi, uraditi ponaosob i na osnovu lične i porodične istorije zaključiti na koji način je izgledao život u periodu Drugog svetskog rata. Zajednički se kreiraju pitanja koja se postavljaju bakama i dekama, kako bi intervjui bili što precizniji i ujednačeniji, nakon čega se zajednički dolazi do zaključaka. Učenici na ovaj način shvataju koliko je važna porodična istorija i da se kroz nju prelama i celokupna srpska istorija. S druge strane, na ovaj način podstičemo učenike da poštuju svoje pret-

[3] Grupe se formiraju u zavisnosti od broja učenika u razredu. Učenici mogu sami da kreiraju grupe, a može i nastavnik unapred da ih odredi.

ke i da upoznaju svoju porodičnu istoriju. Pored toga, moguće je napraviti strip, dramsku predstavu, likovno delo na pomenutu temu itd. Takođe, nastavnik predlaže učenicima da, u okviru jedne grupe, virtuelno istraže Spomen-park „Kragujevački oktobar", sa posebnim naglaskom na spomenicima i originalnim dokumentima streljanih jer je reč o autentičnim predmetima i fotografijama koje nam mogu biti od velikog značaja za razumevanje vremena i društvenih okolnosti. Dakle, učenici će izložiti svoje ideje i formulisati postavke za dalji rad. Nakon formiranja grupa i definisanja načina rada, svaka grupa predstavlja radni nacrt svog plana. Sledi zajednička diskusija i prezentacija. Nastavnik se takođe uključuje u diskusiju i daje svoje predloge, usmerava rad grupa itd. Nakon ovakvih diskusija i sugestija svaka grupa formira svoj konačan plan rada i podelu zaduženja. Takođe, taj plan se zajednički obrazlaže u cilju što boljeg napretka. Grupe imaju zadatak da saopšte koje informacije će dodatno koristiti (film, mape, intervjue, ilustracije, tekstove, virtuelne izložbe itd). Nastavnik članovima svih grupa posvećuje pažnju i razgovara o koracima koji mogu biti od koristi prilikom realizacije zadataka. Svaka grupa daje naziv svom projektu i piše deset ključnih reči koje sažimaju osnovne ideje grupnog rada. Sledi konačna realizacija plana, o kojoj se govori na početku drugog časa. Učenici prezentuju svoje rezultate i zaključke o kojima se dalje diskutuje i zajednički dolazimo do konačnih zaključaka, odnosno rešenja zadate teme.

Konačno, učenici dolaze do zaključaka na koji način prošlost određuje budućnost i šta je potrebno da bismo živeli u miru i da se ratovi ne događaju u budućnosti. Dajemo odgovor na pitanje šta smo naučili iz pesme *Krvava bajka* i iz učeničkih prezentacija. Nakon konačnih zaključaka sledi izražajno recitovanje pesme. Ovo je ujedno i priprema za sledeći čas na kome se govori o *Dnevniku Ane Frank*. Nakon uspešno završenih prezentacija svih grupa i recitovanja pesme, učenicima možemo zadati domaći zadatak da napišu esej na temu *Besmisao rata*[4] u kome će učenici izraziti svoj lični stav, koji će biti retrospektiva prethodna dva časa, ali i priprema za sledeći čas, odnosno za analizu lektire *Dnevnik Ane Frank*.

Pristupivši na ovaj način analizi *Krvave bajke* podstakli smo kreativnost i samostalnost, kao i zajedničko planiranje i rešavanje zadatih problema. Pored toga, priču o Drugom svetskom ratu i stvarnosti *Krvave bajke* pored analize istorijskih činjenica, pesničke stvarnosti, sveli smo i na ravan naše svakodnevice, uočili značajne odlike istorijskog vremena, kao što smo uspostavili i paralelu

[4] Iz višegodišnjeg iskustva možemo da posvedočimo da učenici, nakon ovako realizovanih časova, pišu izuzetno zrele eseje u kojima se oseća duboka empatija prema svim žrvtvama, kao i nada da će u budućnosti vladati mir. Takođe, učenici ističu šta je potrebno negovati u savremenom društvu kako ne bismo imali sukobe, što zapravo pokazuje duboko razumevanje teme.

između prošlosti i sadašnjosti. Podstakli smo razvoj kritičnog odnosa prema prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Konačno, jačamo zajedništvo i podstičemo vršnjačku edukaciju, a iznad svega, obeležili smo jednu od najznačajnijih i najtragičnijih godišnjica u srpskog istoriji.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Kritike teorije vaspitanja predstavljaju značajan doprinos u cilju sveobuhvatnog razumevanja uticaja koji obrazovanje ima na društvo, ali isto tako i povratni uticaj kojim društvo diktira promene u procesu obrazovanja. U zavisnosti od pristupa obrazovanju postojeći društveni sistem se učvršćuje (kulturno-transmisione teorije vaspitanja) ili menja (kritičke teorije vaspitanja).

Na osnovu predstavljene literature, kao i primera mogućeg načina realizacije socijalne pedagogije osvešćivanja u nastavi Srpskog jezika i književnosti po pedagoškom modelu Ajre Šora, dolazi se do zaključka da implikacije kritičkih teorija i njihove mogućnosti implementacije u praksi su najvećim delom odgovornost i uloga nastavnika. U odnosu na tradicionalni obrazovni proces u okviru primene kritičkih teorija vaspitanja u praksi, uloga nastavnika, kao i učenika, izmenjeni su u značajnoj meri. Međutim, značajno je isticanje činjenice da Freire nikada nije omalovažavao ulogu nastavnika, što može da bude pogrešna interpretacija na osnovu toga što i učenici imaju ulogu subjekta saznavanja stvarnosti. Freire, a na njegovim osnovama i drugi istaknuti kritički teoretičari (Giroux, Kincheloe, McLaren, Shor) isticali su značaj promene u pristupu obrazovanju za koje smatraju da ne može da bude oslobođeno od ideoloških osnova. U tom kontekstu, socijalna pedagogija osvešćivanja kao jedan vid primene kritičkih teorija u praksi, ističe humanističku dimenziju kritičkih teorija i predstavlja značajan doprinos u cilju humanizovanja društva, isticanja značajne uloge participacije pojedinaca, kao i doprinosa obrazovanja u cilju razumevanja šireg društveno-ekonomskog konteksta.

Međutim, značajno je isticanje i mogućih izazova prilikom realizacije kritičkih teorija u praksi. U tom kontekstu, nastavnici koji su naviknuti na tradicionalni pristup nastavi u okviru koje se od njih očekuje da učenicima predaju znanje u gotovom obliku, te se od učenika zahteva reprodukcija istih sadržaja, ovaj pristup mogu da ocene kao izazovan. Ovi izazovi posebno su izraženi ukoliko su nastavnici naviknuti na ustaljene faze koje se sukcesivno smenjuju, predvidljive su i isplanirane i nastavnik ima kontrolu nad svakom sledećom etapom. Sa druge strane, za nastavnike koji tradicionalni pristup smatraju suviše krutim i koji žele da učenike uvode u proces aktivnih subjekata koji svoju ulogu u budućnosti tre-

ba da razvijaju u pravcu aktivnog delovanja u svetu, ovaj pristup može da posluži kao dobra polazna osnova u tom pravcu.

U celini posmatrano, kritičke teorije vaspitanja predstavljaju radikalno drugačiji pristup obrazovanju u odnosu na kulturno-transmisione teorije vaspitanja koje mogu da se okarakterišu kao pasivni čuvari postojećeg društvenog sistema. Međutim, ukolike se napravi paralela kritičkih teorija sa teorijama deškolovanja, kritičke teorije vaspitanja predstavljaju umereniju kritiku obrazovnom procesu jer i pored uviđanja brojnih manjkavosti tradicionalnog obrazovnog sistema i dalje se zalažu samo za redefinisanje škole kao institucije, ali ne i njenog ukidanja kao što to predlažu predstavnici teorija deškolovanja.

Literatura

Giroux, H. (2016). La pedagogía crítica en tiempos oscuros, *Praxis educativa*, *17*(2), 13–26.

Ilič, I. (1980). *Dole škole*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Kincheloe, J. L. (2011). The knowledges of teacher education: Developing a critical complex epistemology. In *Key works in critical pedagogy*. 227–243.

McLaren, P. (2013). *Če Gevara, Paulo Freire i pedagogija revolucije*. Beograd: Eduka.

Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. Veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Milutinović, J. (2011). *Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.

Nouri, A. & Sajjadi, S. M. (2014). Emancipatory Pedagogy in Practice: Aims, Principles and Curriculum Orientation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, *5*(2) 76–87.

Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj*: *Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Petrovački, Lj., Štasni, G. (2010). *Metodički sistemi u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In: *Paulo Freire: A critical encounter (eds)McLaren, P. and Leonard, P*, 25–35. London and New Yourk: Routledge.

Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika globalni i lokalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

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

Maja M. Bosanac
University of Novi Sad – Faculty of Philosophy

Aleksandra Č. Tomić
Primary School *Petar Petrović Njegoš*, Zrenjanin

APPLICATION OF CRITICAL THEORIES OF EDUCATION IN SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Summary

Criticisms of traditional education peaked in the twentieth century with the emergence of numerous alternative schools and even demands for school abolition. All this pointed to the fact that the process of education based on traditional foundations was not able to follow modern social changes and to meet new social expectations. However, educational traditionalists, considering that the aim of education is not to change society advocated the cultivation of individuals intelect for the purpose of its incorporation into the existing social system. On the contrary, critics of this approach, concerned about the dehumanization of society, believe that the goal of education is to develop critical awareness in order to decode the meaning that structures modern life. The aim of the paper is to consider the importance of critical theories of education both within their theoretical foundations, as well as within the possibility of their application in practice within the teaching of the mother language. This goal is concretized within two tasks: (1) Presentation of critical theories within their comparison with traditionally oriented teaching when it comes to basic differences in the content of education, understanding the essence of human, the relationship between teachers and students, and the relationship between society and knowledge (2) The possibility of applying social pedagogy of awareness (as a concrete way of applying critical theory in practice) within the teaching of the Serbian language, following the example of the pedagogical strategy proposed by Ira Shor. In conclusion, it is pointed out that critiques of the theory of education represent a significant contribution to a comprehensive understanding of the impact that education has on society, but also the reciprocal impact that society dictates on changes in the educational process. Depending on the approach to education, the existing social system is being implemented or changed.

Keywords: *traditional education, critical theories, Ira Shor, teachers, Serbian language and literature*.

Maja M. Bosanac
Universität Novi Sad – Fakultät für Philosophie

Alexandra Č. Tomić
Grundschule „Petar Petrović Njegoš“, Zrenjanin

ANWENDUNG KRITISCHER BILDUNGSTHEORIEN IM UNTERRICHT DER SERBISCHEN SPRACHE UND LITERATUR

Zusammenfassung

Die Kritik an der traditionellen Bildung hat im 20. Jahrhundert ihren Höhepunkt mit der Entstehung zahlreicher alternativer Schulen und sogar der Forderung nach Abschaffung der Schulen erreicht. All dies hat darauf hingewiesen, dass der auf traditionellen Grundlagen basierende Bildungsprozess nicht in der Lage war, modernen sozialen Veränderungen zu folgen und neue soziale Erwartungen zu erfüllen. Pädagogische Traditionalisten, die glauben, dass das Ziel der Bildung nicht darin besteht, die Gesellschaft zu verändern, befürworten jedoch die Förderung des Intellekts des Einzelnen, um ihn in das bestehende soziale System einzufügen. Im Gegensatz dazu glauben Kritiker dieses Ansatzes, die besorgt über die Entmenschlichung der Gesellschaft sind, dass das Ziel der Bildung darin besteht, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln, um die Bedeutungen zu entschlüsseln, die das moderne Leben strukturieren. Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung kritischer Bildungstheorien sowohl bei der Darstellung ihrer theoretischen Grundlagen als auch bei der Betonung der Möglichkeit ihrer praktischen Anwendung im Unterricht der Muttersprache zu berücksichtigen. Dieses Ziel wird in zwei Aufgaben konkretisiert: (1) Darstellung kritischer Theorien im Vergleich zu traditionell orientiertem Unterricht innerhalb kulturübergreifender Bildungstheorien, wenn es um grundlegende Unterschiede im Bildungsinhalt, im Verständnis des Wesens des Menschen, in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sowie in der Beziehung zwischen Gesellschaft und Wissen geht, (2) Anwendung kritischer Theorien in der Praxis im Unterricht der serbischen Sprache und Literatur nach dem Vorbild der von Ira Shore vorgeschlagenen pädagogischen Strategie. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass Kritik an der Erziehungstheorie einen wesentlichen Beitrag leistet, um die Auswirkungen der Bildung auf die Gesellschaft umfassend zu verstehen, aber auch die gegenseitigen Auswirkungen, durch die die Gesellschaft Veränderungen im Bildungsprozess diktiert. Je nach Bildungsansatz wird das bestehende Sozialsystem gestärkt oder verändert.

Schlüsselwörter: *traditioneller Unterricht, kritische Theorien, Ira Shore, Lehrkräfte, Serbische Sprache und Literatur.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.64:811.163.41
811.163.41`367.622
Стручни чланак • 413–426
Примљен: 30.10.2020.
Прихваћен: 18.11.2020.

Тамара Д. Савић
Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

ИМЕНИЦЕ У ШКОЛСКИМ ГРАМАТИКАМА – НЕКАДА И САДА

Резиме: У раду смо се бавили дијахронијским приказом методичке обраде именица у уџбеницима за српски језик XX и XXI века. Циљеви овог истраживања били су указати на развојну нит обраде именица са аспекта морфологије као и са аспекта методичке апаратуре ради јаснијег сагледавања свих пропуста које треба елиминисати и добрих страна на којима ће се темељити савремена методичка обрада именица. Утврдити да ли се нешто променило у приступу обради именица, и ако јесте, на који начин то показује главна хипотеза на којој се ово истраживање заснивало. Методе које су коришћене у овом раду су: метода теоријске анализе, дескриптивна и историјско-компаративна метода. На основу спроведеног истраживања потврдили смо почетну хипотезу и указали на промене које су најуочљивије у дидактичко-методичкој обликованости уџбеника. На основу тога, закључили смо да уџбеници морају пратити интересовања ученика и бити стално у корак с временом како би могли остваривати своју образовно-васпитну сврху.

Кључне речи: *српски језик, именице, уџбеници XX и XXI века, морфологија, дидактичко-методичка апаратура*.

УВОД

Именице су самосталне променљиве речи које означавају неко биће, предмет или појаву, односно, појам уопште као скуп особина. У српском језику оне се одређују као именице природног и граматичког мушког, женског и средњег рода. Поред тога, ова врста речи разликује и граматичку категорију броја: уколико означава јединку врсте појмова које означава, именица ће бити у облику једнине нпр.: *ученик, ученица, град*... Уколико означава више избројивих јединки, она ће бити у облику множине нпр.:

ученици, ученице, градови... Све именице се могу класификовати према значењу и то на: властите, заједничке, збирне, градивне, апстрактне и глаголске (Станојчић и Поповић, 2012: 79–82). Према наставним плановима и програмима за српски језик и књижевност, њихово изучавање почиње у другом разреду основне школе и траје све до трећег разреда средњошколског образовања. У другом разреду основне школе ученици се упознају са појмом именица и оспособљавају за њено разликовање. Градиво сваког наредног разреда доноси проширивање знања о именицама на морфолошком и синтаксичком нивоу и оспособљавање ученика за препознавање, употребу и познавање функција ове врсте речи. За успешно савладавање наставног градива, поред добро осмишљених наставних метода потребан је и добро методички и садржајно организован уџбеник јер се највећи део градива налази у њему и самим тим он представља интегрални део наставног процеса. „Уџбеник се сачињава према стручно утврђеној и од издавача прихваћеној концепцији којом се од уџбеника тражи да, пре свега, својим тумачењем градива конкретизује и прецизира захтеве наставног програма намењене одређеном узрасту" (Илић, 1998: 110)[1].

Стандарди квалитета уџбеника „услови су које треба да испуне уџбеници и друга наставна средства која се, на основу прописане процедуре дефинисане Законом о уџбеницима, одобравају за коришћење у предшколским установама, основним и средњим школама. Стандарди се односе на садржај, педагошко-психолошке, дидактичко-методичке и језичке захтеве, као и на ликовно-графичку и техничку опремљеност наставног средства" („Службени гласник РС", бр. 42/2016). Ових услова има пет и односе се на следеће премисе: Стандард 1 налаже да уџбеник мора бити релевантан за остваривање наставног плана и програма; Стандард 2 налаже да уџбеник мора подстицати развој ученика и омогућавати самостално учење; Стандард 3 налаже да уџбеник мора бити обликован у складу са дидактичко-методичким захтевима; Стандард 4 налаже да језик уџбеника мора бити одговарајући и функционалан; Стандард 5 налаже да ликовно-графичка и

[1] „Уџбеници у настави српског језика и књижевности као и у настави сваког другог предмета, представљају основне књиге, сачињене на основу званичног наставног плана и програма и дидактичко-методички обликоване како би могле служити у наставне сврхе. То су књиге које ученици свакодневно користе и без којих је готово немогуће ваљано организовати и изводити наставу. Стога уџбеници спадају у обавезне књиге, те их институције задужене за њихову израду морају благовремено обезбедити, а ученици набавити" (Илић, 1998: 110).

техничка опремљеност уџбеника морају омогућавати његово једноставно коришћење.[2]

Павле Илић (1998) истиче да градиво у уџбенику треба бити исправно тумачено и дидактичко-методички обликовано тако да га ученици могу на њима примерен, занимљив и ефикасан начин савладати. Такав уџбеник не треба бити књига која ће ученике само информисати о језичким појавама, већ их треба наводити да те појаве сами запажају, анализирају и долазе до закључака. Због тога је веома важно да задаци у њему буду прецизни, јасни и систематични, а могу помоћи и графички прикази који илуструју језичке појаве о којима се ради. Уџбеник треба бити радног карактера јер се од ученика тражи не само да мисли него и да ради. Када говоримо о методичком обликовању истог, његову ваљаност показују: занимљивост текстова у којима су примери језичких појава које се изучавају, прецизност, поступност и систематичност питања и задатака којима се ученици наводе да језичке појаве уочавају, анализирају и дефинишу. На основу тога да ли је језичка грађа исправно тумачена, да ли су градиво и његово тумачење примерени узрасту ученика као и да ли је извршено повезивање градива по вертикали и хоризонтали може се проценити у ком степену уџбеник одговара својој намени и колика је његова општа уџбеничка вредност (Илић, 1998: 110–111).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Градиву из српског језика намењује се уџбеник који се традиционално назива „граматика” у којој се налази градиво из језика које мора бити исправно тумачено и на занимљив начин дидактичко-методички обликовано (Илић, 1998: 110). С обзиром на то да је ученицима граматика често тешка и сувопарна, задатак наставника, али и уџбеника је да те баријере отклоне. Данашњи уџбеници су препуни слика и илустрација, разноврсних задатака и вежбања и украшени различитим бојама, те је ученицима занимљивије приступити градиву из језика. Међутим, уџбеници из којих су учили ученици XX века итекако се разликују од данашњих. Због тога је битно указати на процес развоја обраде наставних јединица из језика кроз граматике XX и XXI века. Стога, предмет овог истраживања јесу *школске граматике – некада и сада*, а проблем овог истраживања јесте: наставна обрада именица у уџбеницима од XX века до данас.

[2] Детаљније о Стандардима квалитета погледати у „Службени гласник РС”, бр. 42/2016.

Циљ истраживања гласи: *Указати на развојну нит методичке обраде именица у уџбеницима за српски језик XX и XXI века с аспекта морфологије и са аспекта методичке апаратуре*. Задаци истраживања су: (1) испитати које су се промене дешавале приликом дефинисања основних појмова; (2) испитати које су се промене дешавале приликом класификације именица; (3) испитати које промене су се дешавале с аспекта методичке апаратуре.

Према постављеном предмету, циљу и задацима истраживања коришћене су историјско-компаративна, дескриптивна и метода теоријске анализе. Основна техника којом смо се користили у циљу прикупљања података је анализа садржаја. Као инструменте истраживања користили смо опсервације. У овом истраживању анализирани су уџбеници из српског језика и књижевности за основну и средњу школу из периода XX (20 уџбеника) и XXI века (28 уџбеника) и то граматике које су намењене ученицима другог, трећег, четвртог, петог, шестог, седмог и осмог разреда основног образовања и граматике које су користили и користе ученици средњих школа. Ради детаљнијег извештаја, резултате до којих смо дошли разврстаћемо на основношколски и средњошколски ниво.

Резултати анализе граматика у млађим разредима основне школе

Када говоримо о граматикама за други разред основне школе у коме се на основу савремених наставних планова и програма ученици упознају са појмом именица и њиховим основним подврстама (заједничке и властите именице), уочили смо да је ситуација у издањима уџбеника прошлог века иста као и данас. Знање о именицама се такође заснива на препознавању врсте речи и њених главних карактеристика. Највеће промене тичу се методичке апаратуре уџбеника која се огледа у повећаном квантитету и квалитету задатака који су праћени илустрацијама као изворима мотивације. У методичкој обликованости уџбеника се огледа и прелаз са традиционалне ка савременој настави српског језика у чијем центру се налази ученик, те су и садржаји у уџбенику приближени његовом интересовању. Датим прегледом уџбеника уочили смо да је у савременим уџбеницима апаратура инструкције остварена на начин комуникације приближнији ученику.

Када говоримо о граматикама за трећи разред основне школе у којима се на основу савремених наставних планова и програма након обнављања знања о именицама (дефиниција, властите и заједничке именице, род и број именица) уводе две нове подврсте: збирне и градивне именице, уочили смо да је ситуација у старијим издањима уџбеника другачија. У уџбеницима седамдесетих година прошлог века па све до прве деценије двадесет

и првог века, обрада именица се сводила на дефинисање појма именица, затим разликовање њених основних врста (заједничке и властите) и дефинисање рода и броја. У свим овим уџбеницима именице су дефинисане као речи које означавају имена бића, предмета и појава. Заједничке именице су дефинисане као речи које означавају бића и предмете са истим заједничким особинама, док су властите дефинисане као имена и презимена људи, називи градова, река и планина. У овим уџбеницима, када је реч о роду ове врсте речи истиче се да оне имају три рода: мушки, женски и средњи род; притом се не наговештава постојање граматичког рода. Када се говори о граматичком броју, истиче се да уколико заједничка именица означава једно биће или предмет, она је у једнини, а уколико означава више бића, она је у множини, уз посебну напомену да све заједничке именице могу имати једнину и множину, док су властите обично у једнини, осим у неким посебним случајевима. На основу тога, видимо да је ситуација у дефинисању основних појмова иста као и данас, с тим што је ова количина градива о именицама намењена узрасту ученика другог разреда основношколског образовања.

Када говоримо о граматикама за четврти разред основне школе у коме се на основу савремених наставних планова и програма након обнављања знања о именицама (дефиниција, властите, заједничке, збирне и градивне именице, род и број именица) уводи појам деклинације, уочили смо да је ситуација у старијим издањима уџбеника другачија. Једино граматика за четврти разред основне школе из 1939. године садржајно покрива градиво о именицама које је данас предвиђено за овај узраст ученика. Међутим, њеним анализирањем могли смо закључити да су дефиниције појмова непрецизне и нејасне и своде се само на показивање готових примера. Што се тиче класификације, у овом уџбенику све именице се деле на стварне (заједничке, властите, збирне и градивне) и мисаоне (глаголске). У поређењу са данашњом класификацијом уочавамо да је оваква класификација застарела и непотпуна. Када је реч о обради падежа, у овом периоду они су се обележавали редним бројевима, а када је реч о врстама деклинације наведене су само три. У осталим уџбеницима обрада именица се сводила на обнављање заједничких и властитих, на обнављање рода (али тек у Едукином издању из 2006. године се почиње правити дистинкција између природног и граматичког рода) и броја именица, а као нове наставне јединице уводе се збирне и градивне које се по савременим програмима обрађују у трећем разреду.

Највеће промене у односу на савремене уџбенике огледају се у дидактичко-методичкој обликованости уџбеника. У уџбеницима старијих издања има врло мало илустрација, углавном црно-белих, или их уопште нема, те се стиче утисак да су такви уџбеници незанимљиви ученицима за

разлику од савремених уџбеника у којима је апаратури визуализације посвећена велика пажња. Помоћу илустрација у различитим бојама и графикона ученицима се у савременим уџбеницима јасније предочава језички појам који се обрађује и тиме се остварује један од услова демонстративне методе. На основу апаратуре инструкције у старијим издањима уџбеника, која је уочљива само у виду радних налога које аутор упућује ученицима и на основу коришћења лингвометодичких предложака можемо закључити да су најзаступљеније поред демонстративне и дијалошка и текст-метода. Стање у савременим уџбеницима је знатно другачије. То се највише односи на увођење игролике наставе и на прилагођену апаратуру мотивације (стриповани дијалози) која се огледа у креативним задацима у виду различитих игара (ребуси, повезивање слогова, укрштенице, осмосмерке итд....). Такви типови задатака су у складу са савременим токовима наставе српског језика и изразито су подстицајно средство приликом рада на часу. Такође, можемо закључити да се обрада именица у старијим издањима граматика разликује и по квантитету и по квалитету задатака. У прошлом веку вежбања су била углавном репродуктивног типа, а по квантитету сведена на минимум док су највише простора заузимале дефиниције и објашњења на већ датим примерима те ученици нису могли самостално доћи до закључака. Из тога произилази да је у уџбеницима старијих издања најмање пажње било посвећивано мотивацији ученика и подстицању на самостални рад.

Резултати анализе граматика у старијим разредима основне школе

Када је реч о граматикама за пети разред основне школе у којима се на основу савремених наставних планова и програма након обнављања знања о именицама ученици упознају са глаголским и мисаоним именицама, граматичком основом и наставцима за облике, можемо рећи да стање у уџбеницима XX века указује да су се наставни планови и програми мењали. У старијим издањима као нове језичке јединице уводили су се појмови деклинације и падежа, али не и проширивање класификације именица на мисаоне и глаголске. Први пут се врста глаголских именица спомиње у уџбенику из 2013. године, али у оквиру апстрактних. Разлог томе је што су се апстрактне именице дуго дефинисале као именице које означавају осећања, стања, особине и радње које замишљамо. У уџбенику из 2015. године дата је шесточлана подела на властите, заједничке, збирне, градивне, апстрактне и глаголске именице.

Када говоримо о граматикама за шести разред основне школе у којима се на основу савремених наставних планова и програма након обнавља-

ња знања о именицама ученицима указује на разликовање граматичких у односу на творбене наставке, можемо рећи да се наставни садржаји из прошлог века подударају са садржајем савремених уџбеника. С тим што граматика из 1978. године одступа од ових констатација јер је градиво о именицама у овом уџбенику присутно само у оквиру области Синтаксе.

У седмом разреду основне школе према савременим наставним плановима и програмима (сада програмима наставе и учења) за српски језик именице се не изучавају са морфолошког аспекта јер је највећи део градива усмерен ка изучавању глаголских облика и синтаксичких јединица. Такво стање смо пронашли и у уџбеницима XX века, међутим у граматици из 2009. године у поглављу о именицама говорило се о конкретним и апстрактним, али се прегледом целог уџбеника чини да та лекција није функционално повезана са осталим, те не може остваривати своју наставну сврху. У уџбенику из 2018. године након лекције о историјском развоју српског језика постоји цело поглавље о свакој врсти речи понаособ. Тако се градиво о именицама још једном утврђује и обнавља што треба похвалити јер се градиво из Синтаксе заснива на познавању морфолошких карактеристика речи.

Када је у питању осми разред основног образовања, у коме се на основу савремених наставних планова и програма за српски језик ради систематизација знања из претходних разреда и у оквиру Морфологије и Творбе речи истиче разлика између морфолошких и творбених наставака, можемо рећи да је иста ситуација и у уџбеницима из прошлог века, с тим што се у оквиру обнављања именица приликом класификовања све до 2009. године о глаголским именицама говорило као о подврсти апстрактних.

Највеће промене, присутне и у уџбеницима за млађе разреде, уочили смо у дидактичко-методичкој апаратури уџбеника. Уџбеници из прошлог века углавном нису ученика схватали као активног учесника, већ по методичкој обликованости можемо закључити да је ученик био у пасивном положају. Обрада именица се заснивала на лингвометодичким предлошцима чији су садржаји били ратне тематике и нису били прилагођени узрасту ученика. Временом, садржај лингвометодичких предложака се мењао, почев од писаних радова ученика, затим књижевноуметничких дела (проза и поезија), текстова писаних разговорним стилом па све до стрипованих дијалога. Такође, можемо закључити да су питања и задаци у уџбеницима прошлог века углавном били репродуктивног типа, у којима се од ученика очекивало само да препознају језички појам у датом тексту. Новија издања указују да се стање мењало у позитивном смислу. И квантитет и квалитет задатака су знатно побољшани и у складу су са токовима савремене наста-

ве српског језика. Разноврсни задаци који су праћени илустрацијама, истакнути различитим бојама и конципирани у виду различитих занимљивих игара и квизова указују на праћење ученичких интересовања и преференција што су услови остваривања успешне креативне наставе. Апаратура инструкције је такође побољшана, почев од сувопарних радних налога којима се аутор обраћа ученицима, преко стрипованих дијалога, да би им се на крају аутори посредно обраћали помоћу илустрованих јунака у уџбеницима. На тај начин су се уџбеници приближили природној разиграности и радозналости дечјег духа што је у складу са теоријом еколошког учења.

Резултати анализе средњошколских граматика

С обзиром на то да наставници средњих школа веома често имају проблема са обимним наставним програмима и плановима који су неусклађени са одговарајућим бројем часова те се стиче утисак да се часови наставе језика занемарују у корист часова наставе књижевности, ученици се неретко налазе у ситуацији да сами помоћу уџбеника стичу градиво из језика, те су често били упућивани на традиционалну „граматику" Станојчића и Поповића која по својој структури није школски уџбеник. Нешто другачија ситуација је у гимназијама, у којима се више пажње посвећује настави језика. Међутим, настава језика се никако не сме завршити на основношколском нивоу и више пажње треба посветити квалитету и концепцији уџбеника који ће се користити у настави језика. Овим истраживањем дошли смо до закључка да су се уџбеници мењали под утицајем савремене наставе и то се највише огледало у дидактичко-методичкој обликованости. У прошлом веку уџбеници су били представљени као средства за трансмисију знања што се огледа у таксативном навођењу дефиниција и примера у којима је најзаступљенија била реч аутора. Ученици су имали мали број задатака, који су се углавном сводили на препознавање језичких појмова на лингвометодичким предлошцима који ни по квалитету ни по квантитету нису били прилагођени узрасту ученика. Данас, ученици се индуктивним размишљањем наводе и усмеравају да сами закључују и критички промишљају о појави која је предмет обраде. Акценат је на задацима у којима ће они увежбавати и примењивати своје знање. Апаратура диференцијације, која није постојала у издањима прошлог века, сада се огледа у задацима који су у уџбеницима обележени квадратићима различитих боја које указују на степен тежине задатка. Још једна од карактеристика савремене методичке обликованости уџбеника је и апаратура самоевалуације. Она није била присутна у уџбеницима XX века, док већина савремених уџбеника на последњим страницама има кључ са решењима задатака, а

понеки пружају ученицима и могућност оцењивања на основу одређеног броја тачних задатака. Такође, апаратура визуализације је у савременим уџбеницима заступљена у виду функционалног коришћења боја, графичких приказа и разноврсних рубрика („Квиз”, „Занимљивости”, „Да ли знаш?”) што подстиче мотивисаност ученика у складу са њиховим интересовањима. На основу тога можемо рећи да су од прошлог века до данас уџбеници итекако напредовали и уважили ученика као активног учесника у настави.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега наведеног можемо рећи да су се уџбеници у дугом временском периоду од сто година заиста мењали и то у позитивном смислу. У новијим уџбеницима ученик је постао активни учесник наставног процеса, а акценат је на задацима продуктивног типа који ће их наводити на самостално размишљање и стваралачки рад. Такође, довољан број функционалних илустрација, графичких приказа, различитих игара, доприноси мотивацији која мора бити у функцији побуђивања мисаоног прегнућа ученика јер се на принципима искуствене наставе лакше и трајније савладава и памти градиво. Међутим, сматрамо да је садржај лингвометодичких предложака остао непромењен и да се и данас углавном своди на књижевноуметничке и у ретким случајевима научнопопуларне текстове. С обзиром на то да ученици на основу тога могу схватити да се језик о коме уче може користити само у тим функционалним стиловима, ипак треба искористити све могућности лингвометодичког предлошка како би настава језика била повезана са животном стварношћу ученика, те би аутори уџбеника требало више пажње да посвете и овом аспекту дидактичко-методичке апаратуре.

Литература

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

Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (2012). *Граматика српског језика за гимназије и средње школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Документи

Закон о уџбеницима („Службени гласник РС”, бр. 27/2018). Retrived August 27, 2020 from https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2018/27/2/reg.

Правилник о програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 15/2018). Retrived August 27, 2020 from https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=39629e1d-f299-4641-896c-22822d565c3a.

Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 16/2018). Retrived August 27, 2020 from https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=893c4453-c577-4ff2-9a57-19f937dd7107.

Правилник о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 5/2019). Retrived August 27, 2020 from https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=1cd9f883-ccfe-4a73-8ccd-95bc212169e1.

Правилник о изменама и допунама правилника о програму наставе и учења за први разред гимназије („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 8/2019). Retrived August 27, 2020 from https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=3a36ddff-48e0-47c3-8950-de51925bdf27.

Правилник о програму наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 11/2019). Retrived August 27, 2020 from https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c.

Корпус

Алексић, Р. и Станић М. (1963). *Граматика српскохрватског језика за VI разред основне школе.* Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.

Алексић, Р. и Станић, М. (1963). *Граматика српскохрватског језика за VII разред основне школе.*Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.

Алексић, Р. и Станић, М. (1963). *Граматика српскохрватског језика за VIII разред основне школе.* Београд: Завод за издавање уџбеника Народне Републике Србије.

Алексић, Р. и др Стевановић, М. (1947). *Граматика српскога језика за средње школе.* Београд: Просвета.

Белић, А. и Жежељ, А. (1940). *Граматика српскохрватског језика за I разред средњих школа.* Београд: Издање кредитне и припомоћне задруге професорског друштва.

Вујовић, М., Марјановић, Д. и Бисић, Ј. (2002). *Наставни листови за српски језик за 4. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Драгутиновић, М., Жежељ, А. и Мамузић, др И. (1952). *Граматика српскохрватског језика за V разред осмогодишње школе и I разред гимназије*. Београд: Знање.

Жежељ-Ралић, Р. (2008). О језику – српски језик за четврти разред основне школе. Београд: Klett.

Жежељ Ралић, Р. (2016). *Маша и Раша о језику – српски језик за четврти разред основне школе*. Београд: Klett.

Журић, Ј. и Ангеловски, Ј. (2013). *Жубор језика – српски језик и језичка култура са вежбањима за пети разред основне школе*. Београд: Едука.

Јовановић, С. и Милатовић, В. (1998). *Од речи до реченице – српски језик за 2. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кликовац, Д. (2008). *Српски језик за VIII разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.

Кликовац, Д. и Николић, Љ. (2020). *Српски језик 2. за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Едука.

Лалевић, С. М. (1937). *Граматика српскохрватског језика за II разред грађанских школа.* Београд: Издање кредитне и припомоћне задруге професорског друштва.

Летић, Д. и Шилић, М. (1987). *Српскохрватски језик и култура изражавања за VII разред основне школе.* Београд, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства, Завод за издавање уџбеника.

Ломпар, В. (2011а). *Српски језик за 5. разред основне школе*. Београд: Klett.

Ломпар, В. (2011б). *Српски језик за 6. разред основне школе*. Београд: Klett.

Ломпар, В. (2011в). *Српски језик за 8. разред основне школе*. Београд: Klett.

Љубеновић, К. и Станисављевић, В. (1987). *Језик и култура говора – уџбеник српскохрватског језика за II разред заједничке основе усмереног образовања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2011). *Радна свеска 2 – српски језик за други разред.* Београд: Едука.

Милановић, А. (2007). *Српски језик за седми разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике.

Милатовић, В. и Јовановић, С. (2002). *Говорим и пишем – српски језик за 3. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милатовић, В. (2003). *Наставни листови за српски језик, за 3. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мићић, В. и Вукомановић Растегорац, В. (2019). *Српски језик 2 – уџбеник за други разред основне школе.* Београд: Вулкан.

Николић, М. (1974). *Језик и изражавање – уџбеник за пети разред основне школе*. Београд: Научна књига.

Николић, М. (1978). *Језик мајке и бајке – граматика српскохрватског језика за VI разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (1980). *Кажи ми, кажи – граматика српскохрватског језика за VII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (1988). *Српскохрватски језик и култура изражавања за IV разред основне школе.* Београд, Нови Сад: Завод за уџбенике и наставна средства, Завод за издавање уџбеника.

Николић, М. и Николић, М. (2004). *Српски језик и култура изражавања за 4. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Николић, М. (2009). *Српски језик и језичка култура за 7. разред основне школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пецо, А. и Николић, М. (1982). *Наше језичко коло – граматика српскохрватског језика за VIII разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Прћић, Љ. (2008). *Језичке поуке – приручник за 2. разред основне школе*. Београд: Едука.

Савић, Р. (1973). *Радна свеска и контролни задаци из српскохрватског језика за III разред основне школе*. Београд: Научна књига.

Савовић, С., Срдић, Ј. и Ћећез-Иљукић, Д. (2013). *Дар речи – уџбеник српског језика за шести разред основне школе.* Београд: Нови Логос.

Савовић, С., Ћећез-Иљукић, Д. и Кецман, В. (2016). *Граматика 2 – за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Нови Логос.

Савовић, С., Срдић, Ј. и Ћећез-Иљукић, Д. (2017). *Дар речи – уџбеник српског језика за шести разред основне школе.* Београд: Нови Логос

Савовић, С., Срдић, Ј. и Ћећез-Иљукић, Д. (2018). *Дар речи – уџбеник српског језика за седми разред основне школе.* Београд: Нови Логос.

Срдић, Ј. (2015). *Дар речи – уџбеник српског језика за пети разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Станковић-Шошо, Н., Сувајџић, Б. и сар. (2018). *Радна свеска за српски језик за шести разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Станојчић, Ж. и Поповић, Љ. (1995). *Граматика српскога језика – уџбеник за I, II, III и IV разред средње школе.* Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Стефановић, Ж. (1937). *Граматика српскохрватског језика за први разред грађанских школа*. Београд: Издање књижарнице Радомира Д. Ђуковића.

Тодоров, Н. и Зарупски, С. (2008). *Радна свеска 3 – српски језик за 3. разред основне школе*. Београд: Едука.

Тункл, А. (1938). *Језик мога народа – граматика српскохрватског језика за IV разред основне школе*. Београд: Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон А. Д.

Ћук, М. (2011). *Радна свеска из српског језика за други разред основне школе*. Београд: Нова школа.

Цветковић, М. и Првуловић, Б. (2006). *Поуке о језику за 4. разред основне школе.* Београд: Едука.

Цветковић, М., Цветковић, С. и сар. (2009). *Жубор речи – поуке о језику за 3. разред основне школе.* Београд: Едука.

Tamara D. Savić
University of Niš – Faculty of Philosophy

NOUNS IN SCHOOL GRAMMAR BOOKS – THEN AND NOW

Summary

In this paper, we dealt with the diachronic presentation of the methodical noun presentation in Serbian language textbooks of the 20th and 21st century. The objectives of this research were to point out the developmental thread of noun presentation from the aspect of morphology as well as from the aspect of the methodical apparatus in order to have a clearer view of all of the flaws which needed to be eliminated and of all of the strong points, which the modern methodical noun presentation would be based on. The main hypothesis which this research was based on was to determine whether anything has changed in the approach to noun presentation and if so, what those changes were. The methods used in this paper are the method of theoretical analysis, the descriptive and the historical-comparative method.

Based on the conducted research, we confirmed the initial hypothesis and pointed out the most noticeable changes in the didactic-methodical design of the textbooks. Based on that, we have concluded that textbooks need to be in line with the interests of students but they also need to be constantly up to date in order to be able to achieve their educational purpose.

Key words: *Serbian language, nouns, textbooks of the 20th and 21st century, morphology, didactic-methodical apparatus.*

Tamara D. Savić
Universität Niš – Fakultät für Philosophie

SUBSTANTIVE IN SCHULGRAMMATIKEN - DAMALS UND HEUTE

Zusammenfassung

In diesem Artikel beschäftigten wir uns mit der diachronen Darstellung der methodischen Verarbeitung von Substantiven in Lehrbüchern für die serbische Sprache des 20. und 21. Jahrhunderts. Ziel dieser Forschung war es, den Entwicklungsfaden der Substantivverarbeitung sowohl unter dem Gesichtspunkt der Morphologie als auch unter dem Aspekt des methodischen Apparats herauszustellen, um eine klarere Sicht auf alle Auslassungen zu haben, die beseitigt werden müssen, und auf die guten Seiten, auf denen die moderne methodische Verarbeitung von Substantiven basieren wird. Diese Forschung will feststellen, ob sich in der Herangehensweise an die Verarbeitung von Substantiven etwas geändert hat, und wenn ja, auf welche Weise die Haupthypothese das zeigt. Die in diesem Artikel verwendeten Methoden sind: die Methode der theoretischen Analyse, deskriptive und historisch-vergleichende Methode. Wir haben die Methode der theoretischen Analyse sowie die deskriptive Methode bei der Analyse des Materials und der methodischen Verarbeitung von Substantiven in serbischen Grammatiken des 20. Jahrhunderts verwendet. Basierend auf den durchgeführten Untersuchungen haben wir die ursprüngliche Hypothese bestätigt und auf die Änderungen hingewiesen, die bei der didaktisch-methodischen Gestaltung des Lehrbuchs am auffälligsten sind. Auf dieser Grundlage sind wir zu der Schlussfolgerung gekommen, dass Lehrbücher den Interessen der Schüler folgen und ständig mit der Zeit Schritt halten müssen, um ihren Bildungszweck erreichen zu können.

Schlüsselwörter: *serbische Sprache und Literatur, Lehrbücher im 20. und 21. Jahrhundert, Morphologie, didaktisch-methodische Apparatur.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.017-053.4:502/504
Оригинални научни чланак • 427–452
Примљен: 30.11.2020.
Прихваћен: 11.12.2020.

Марина Ж. Семиз
Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

ПЕРЦЕПЦИЈЕ ВАСПИТАЧА О ЗАСТУПЉЕНОСТИ И РАЗНОВРСНОСТИ ЕКОЛОШКИХ АКТИВНОСТИ У ВРТИЋУ

Резиме: У раду су приказани резултати истраживања спроведеног са циљем испитивања перцепција васпитача о заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу. За прикупљање података коришћена је дескриптивно-неексперименталне метода, техника анкетирања, а као истраживачки инструмент примењен је упитник са скалом процене на узорку васпитача (n = 101) из три округа у Србији (Рашки, Златиборски, Моравички). Резултати истраживања указују да актуелну праксу вртића карактеришу разноврсне али недовољно заступљене еколошке активности. Експлораторном факторском анализом, уз примену методе главних компоненти и промакс ротацију, утврђено је да се перцепције васпитача у вези са еколошким активностима у вртићу групишу према пет фактора: 1) сарадња са предшколским установама (вртићима); 2) хуман однос према биљкама; 3) активности у вртићу; 4) сарадња са друштвеним окружењем; и 5) хуман однос према животињама. Истраживачки налази указују да постоје значајне разлике у процени заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на степен стручне спреме васпитача и округ у коме се вртић налази. Усто, они скрећу пажњу на неповољну ситуацију у погледу учесталости примене еколошких активности у вртићу, али и указују на потребу и различите могућности унапређивања актуелне праксе.

Кључне речи: *еколошко васпитање, одрживи развој, еколошке активности, вртић, васпитачи.*

УВОД

Фокус овог рада усмерен је ка испитивању перцепција васпитача о заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу. Основу за сагледавање еколошких активности у вртићу чини концепт образовања за одрживи развој, као и досадашња теоријска и емпиријска сазнања о еколошким активностима у вртићу. У првом делу рада представљен је референтни оквир рада, у другом делу презентована је методологија реализованог истраживања, а на крају рада изложена су закључна разматрања и наговештене су препоруке за унапређење актуелне праксе и даља истраживања.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Друштвени развој, економски развој и заштита животне средине представљају три међусобно условљена стуба одрживог развоја (Siraj-Blatchford, Smith & Pramling-Samuelson, 2010). У концепт одрживости уграђена је тежња ка еколошки одрживом свету, поштовање и брига за свет у целости и животну средину, као и напори на успостављању друштвене, економске и политичке правде за све људе (Arlemalm–Hagser, 2013). „У садржинском и практичном погледу овако широко постављени циљеви образовања за одрживи развој условљавају да оно излази из оквира екологије, проучавања природе, као и могуће заштите, обнове и унапређења животне средине и дотиче се глобалних дилема човечанства: питања људских права, друштвеног развоја, мира, равноправности, праведности, као постулата глобалног образовања" (Андевски, 2016: 23–24). Од виталне је важности да се ови темељи изграде још у предшколском узрасту, у оквиру програма образовања о животној средини и одрживом развоју. Узимајући у обзир вишедимензионалност концепта одрживог развоја, велики изазов за васпитаче представља развијање курикулума и педагошке праксе који промовишу активности и акције одрживог развоја у односу на сваки од ових стубова. Током развоја теорија и пракса еколошког васпитања еволуирали су од подучавања деце чињеницама о животној средини и питањима одрживости до образовања деце да делују за промене (Андевски, 2006, 2016; Андевски и Кнежевић Флорић, 2002; Андевски и Кундачина, 2004; Arlemalm–Hagser, 2013; Hedefalk, Almqvist & Östman, 2015). Овај нови приступ открива нову колективну представу о детету као компетентном и активном бићу, које може да мисли самостално и доноси промишљене одлуке, учествује у дискусијама о алтернативним начинима деловања на промене, са правом да буде саслушано у погледу питања која га погађају.

Еколошко образовање у раном детињству и предшколском периоду је холистички концепт који поред знања деце о природном свету обухвата и њихове емоције, склоности и вештине (*Guidelines for Excellence Early Childhood Environmental Education Programs*, 2016). Ауторка Р. Вилсон (Wilson, 1994) сматра да образовање о животној средини у раном детињству укључује развој осећаја код деце за природу; уважавање лепоте и мистериозности природног света; могућности да искусе радост због близине природе; поштовање других живих бића; развој вештина решавања проблема у свету око нас. Деца која поштују животну средину и брину о њој осећају емоционалну везаност за свет природе и дубоко разумеју везу између себе и природе, а то је битна претпоставка развоја еколошке свести и еколошког понашања деце – будућих еколошки оријентисаних грађана.

Истраживања показују да су се непосредна искуства деце са природом драматично смањила у односу на време проведено у затвореном простору и да су данашња деца све више изолована од природног окружења (Kahn, 2002; Kellert, 2002; Louv, 2008; према: McClain & Vandermaas-Peeler, 2016). У оквиру једне квалитативне студије случаја ауторка Е. Арлемалм-Хагсер (Arlemalm–Hagser, 2013) испитивала је разумевање концепта одрживости у шведским предшколским установама из две перспективе: а) прво, из угла ставова у вези са односом између људи и природе; и б) друго, из угла учешћа и ангажовања деце. Главни резултати до којих је ауторка дошла указују да се у педагошкој пракси мало пажње посвећује круцијалним питањима о односу човека и природе, иако су декларативно наглашени ставови о повезаности човека са природом и поштовању природног света. Као још аларматнији податак овог истраживања издваја се да су учешће и ангажовање деце у питањима о одрживости занемарени у структури активности и метода рада у педагошкој пракси. Насупрот наведеним резултатима, у једном броју истраживања (Davis, 2008; Mackey, 2012; Siraj-Blatchford et al., 2010) утврђено је да су чак и врло мала деца способна да узму учешће у оквиру питања одрживости и да се сматрају озбиљним агенсима у вези са животном заједницом. Како сугеришу ова истраживања, деца активно учествују у стварању промена у пракси вртића (Davis, 2008), показују да разумеју концепт и суштинске проблеме одрживости (Mackey, 2012), изражавају екоцентричне ставове према питањима животне средине и односу човека према природи, односно сматрају да облици еколошких екосистема имају суштинску вредност по себи (Kahriman-Ozturk, Olgan & Tuncer, 2012).

Тек почетком деведесетих година 20. века у нашој земљи створене су законске претпоставке за развој образовања за животну средину у васпитној пракси установа за предшколско васпитање и образовање (Марић Јуришин, 2013). *Законом о заштити животне средине* из 1992. године

установе из области васпитања и образовања постају обавезне да у своје програме уграде еколошке садржаје и активности (Марић Јуришин, 2013). Ове законске претпоставке доводе до појаве првих еколошких вртића, а касније и првих семинара за обуку васпитача, што је довело до имплементације еколошких садржаја у програмске основе рада са предшколском децом у оквиру оба модела предшколског васпитања и образовања. Заједнички васпитно-образовни циљ – *развијање свести о значају заштите и очувању природне и друштвене средине* – предвиђа да васпитачи независно од модела предшколског васпитања који спроводе у пракси реализују еколошке активности, с тим да специфичности модела значајно детерминишу начине планирања и реализације ових активности, обавезност њиховог реализовања и сл.

Премда су и у Моделу А препоручени одређени еколошки садржаји због чињенице да он гравитира отвореном типу васпитања у њему нису експлицирани захтеви који би васпитаче обавезали на реализацију еколошких активности. Реализација ових активности зависи готово искључиво од афинитета, спремности и компетентности самих васпитача. С друге стране, како истиче Каменов (2007) модел Б нуди концепт структурираног програма, где се еколошке активности разматрају у оквиру социо-емоционалног аспекта развоја детета. Из листе различитих основних циљева еколошких активности према Моделу Б предшколског васпитања и образовања посебно се издвајају следећи: а) поштовање и љубав према природи и живом свету, уз мотив да се она чува и унапређује; б) упознавање природног блага; в) схватање човековог утицаја на околину и запажање промена насталих услед људског деловања; г) схватање последица непромишљеног односа човека према природи; г) сватање важности здравља за очување природе и човековог опстанка; д) увиђање повезаности понашања појединца са оним што се дешава у окружењу; ђ) однос према природи као вредности по себи; е) интересовање и пажљив однос према биљкама и животињама из непосредне животне околине; ж) изграђивање става о рационалном коришћењу енергије и извора; и з) брижљив и економичан однос према материјалним вредностима (Каменов, 2007). Нове основе програма предшколског васпитања и образовања – *Године узлета* (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*, 2018) не садрже експлицитно захтеве у вези са инкорпорирањем еколошких садржаја и активности већ у оквиру циљева предшколског васпитања и образовања усмерених на дете, односно на подршку добробити детета посебно издвајају: развијање свести о узајамној повезаности људи и природе и бриге за животну средину и развијање проактивног односа према животу и окружењу.

Упркос значајним разликама у третману еколошке проблематике у програмским основама предшколског васпитања и образовања неоспорно је да на квалитет реализације циљева и задатака еколошког васпитања и образовања у великој мери утиче пројектовање и начини реализовања еколошких активности. Еколошке активности, као конкретизација садржаја рада из области животне средине (Клеменовић, 2004), спроводе се са циљем упознавања и доживљавања еколошке проблематике на начин који ће код деце изазвати позитивне емоције према свему живом, уз мотив да поступају и делују у функцији заштите, обнављања и унапређења животне средине (Каменов, 2004). Теза да се еколошко васпитање спроводи као васпитни принцип у школи и у вртићу подразумева еколошку интерпретацију дидактичких садржаја током наставе и активности у вртићу, односно да активности у вртићу морају бити еколошки објашњене, да имају еколошку страну и аспект (Кундачина, 2006).

Многи домаћи аутори (Каменов, 2004, 2007; Клеменовић, 2004) сачинили су листе еколошких активности које је могуће спровести у вртићу, а с обзиром на различита подручја примене. У складу са тим Каменов (2004) издваја различите типове еколошких активности: а) *откривачке активности* које омогућују да деца упознају живи свет; б) *радне активности* које омогућују да деца спроводе поступке очувања живог света и заштите средине; в) *здравствено-хигијенске активности* којима деца увиђају повезаност између екологије, здравља и хигијене; г) *активности које доприносе моралном васпитању*, односно изградњи свести о личној одговорности и доприносу очувања животне средине; д) *говорне активности* (нпр. обрада еколошке теме у књижевности) и ђ) *ликовне активности* (нпр. изражавање еколошких осећања и доживљаја посредством ликовне уметности). Упознавање природе посредством ликовних активности, односно кроз коришћење њених облика и материјала за ликовно изражавање одличан је начин да се развије однос детета и природе (Војводић, 2016). У Моделу Б Основа програма предшколског васпитања и образовања Каменов (2007) је предложио разноврсне еколошке активности, остављајући васпитачима аутономију да их у властитој пракси даље разрађују, адаптирају и структурирају, водећи рачуна о потребама и интересовањима деце. Међу предложеним еколошким активностима посебно смо издвојили следеће: а) уочавање станишта биљака и животиња у башти, шуми, пољу или парку; б) разговори о улогама које имају поједине биљке и животиње; в) представљање ланаца исхране уз помоћ модела и цртежа; г) проучавање равнотеже у природи; д) утврђивање шта све загађује ваздух; ђ) сакупљање, разврставање и коришћење отпадака; е) упознавање карактеристика места у коме деца живе; ж) уочавање прилагођености живих бића условима средине; з) утицај човека на околину; и) сакупљање лековитих трава и

јестивог биља; ј) еколошке патроле, учествовање у народним обичајима који изражавају однос према природи и посете музејима у околини (Каменов, 2007). Клеменовић (2004) посебно подвлачи да у реализацији одређених еколошких активности треба успоставити сарадњу са породицом и друштвеним окружењем. Као значајне еколошке активности ауторка предлаже: израду и одржавање акваријума, сакупљање и сушење биљака; узгој и неговање саксијских биљака; садњу садница; сакупљање поврћа и спремање зимнице; сакупљање природних материјала за израду играчака; израду кућица за птице; израду путоказа; еко-патроле. Имајући на уму развој креативности дечјег еколошког стваралаштва Веселинов и Пртљага (Веселинов и Пртљага, 2014) предлажу следеће еколошке активности: употреба материјала и отпадака за израду играчака (нпр. дугмад, вуница, крпице, пластични запушачи, флаше, конзерве), оплемењивање животног простора садницама дрвећа, одржавање акваријума, неговање собних биљака, заједничко учешће васпитача и деце у еколошким пројектима, обележавање Дана вода, Дана шума, Дана планете Земље и разне друге еколошке манифестације. Полазећи од досадашњих разматрања и сазнања о еколошким активностима, све еколошке активности можемо условно груписати на пет група или категорија: еколошке активности које подразумевају сарадњу са другим вртићима, еколошке активности које су резултат сарадње дечјег вртића и друштвене средине, еколошке активности које укључују непосредни заједнички рад деце и васпитача и изводе се у оквирима вртића, еколошке активности које су у функцији развоја хуманог односа деце према биљном свету и еколошке активности које су у функцији развоја хуманог односа деце према животињском свету.

Имајући на уму претходна разматрања о концепту одрживог развоја као референтном оквиру за развој програма предшколског васпитања и образовања и сазнања о еколошким активностима, као релевантно издаја се питање заступљености и разноврсности еколошких активности у актуелној васпитној пракси. То је уједно и начин да се увиде потенцијални ресурси еколошких активности у васпитној пракси.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ и хипотезе истраживања. Циљ истраживања је испитивање перцепција васпитача према еколошким активностима у вртићу у погледу њихове заступљености и разноврсности у актуелној васпитној пракси. Из општег циља издиференцирана су три истраживачка задатка: а) испитати у ком степену су заступљене и колико су разноврсне еколошке активности у

вртићу; б) испитати перцепције васпитача о заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу, односно утврдити факторску структуру перцепција васпитача према еколошким активностима у вртићу; в) испитати разлике у перцепцији заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на степен стручне спреме васпитача, васпитну групу и округ у коме се вртић налази. У раду смо пошли од следећих *истраживачких претпоставки*: а) актуелну праксу у вртићу карактеришу разноврсне, али недовољно заступљене еколошке активности; б) перцепције васпитача о заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу сагласне су полазној теоријској структури еколошких активности која подразумева пет различитих подручја или типова еколошких активности (заједничке еколошке активности васпитача и деце у вртићу, еколошке активности у функцији развоја хуманог односа деце према биљном свету, еколошке активности у функцији развоја хуманог односа према животињском свету, еколошке активности које су резултат сарадње и повезивања са другим предшколским установама (вртићима) и еколошке активности које су резултат сарадње и повезивања са ширим друштвеним окружењем; и в) постоје значајне разлике у перцепцији заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на разматране варијабле (степен стручне спреме васпитача, васпитну групу у којој васпитачи изводе рад и округ у коме се налази вртић).

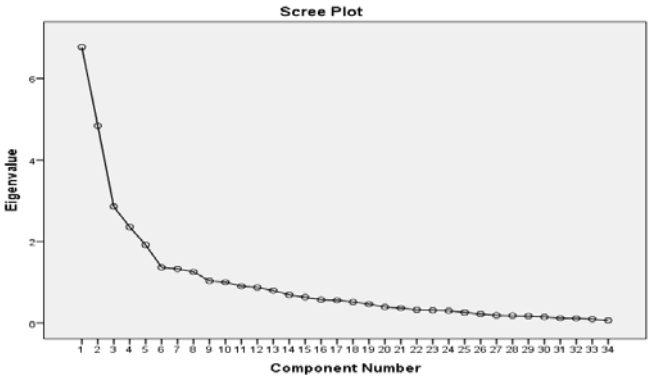
Узорак. Истраживање је спроведено на намерном узорку од 101 васпитача из три округа у Републици Србији (Рашки, Златиборски и Моравички). Структура узорка васпитача према степену стручне спреме, васпитној групи у којој изводе рад и округу коме припада вртић.

Табела 1. *Структура узорка васпитача према степену стручне спреме, васпитној групи и округу*

Опште карактеристике васпитача (n = 101)		f	%
Степен стручне спреме	Виша	39	38,6
	Висока	62	61,4
	Укупно	101	100,0
Васпитна група	Млађа	20	19,8
	Средња	24	23,8
	Старија	21	20,8
	Предшколска	36	35,6
	Укупно	101	100,0
Место (округ)	Рашки	11	10,90
	Златиборски	44	43,56
	Моравички	46	45,54
	Укупно	101	100,0

Инструмент. За потребе истраживања креиран је инструмент који представља комбинацију упитника са скалом процене (1 = никада, 2 = понекад, 3 = увек). У првом делу упитника прикупљени су подаци о степену стручне спреме васпитача, васпитној групи у којој васпитачи изводе непосредни рад са децом и округу коме припада вртић. У оквиру другог дела инструмента васпитачи су на тростепеној скали изражавали процену заступљености еколошких активности у актуелној предшколској пракси. Виши скор процена указује на већу заступљеност еколошких активности, односно мањи скор процена указује на мању присутност еколошких активности у вртићу. На основу података о факторским засићењима тврдњи и о интерној конзистентности скале и саставних супскала коначна верзија инструмента обухватила је 34 тврдње које се односе на разноврсне еколошке активности у вртићу. Креиране тврдње представљају операционализацију пет аспеката примене еколошких активности – еколошке активности које подразумевају сарадњу са другим предшколским установама (вртићима), еколошке активности које су резултат сарадње дечјег вртића и друштвене средине, еколошке активности које укључују непосредни заједнички рад деце и васпитача и изводе се у оквирима вртића, активности које су у функцији развоја хуманог односа деце према биљном свету, као и активности које су у функцији развоја хуманог односа деце према животињском свету. Проверена је поузданост целе скале и сваке од супскала. Резултати показују да цела скала има високу поузданост (α = 0,87). Супскале *Сарадња са предшколским установама (вртићима)* (α = 0,89) и *Хуман однос према биљкама* (α = 0,89) имају веома високу поузданост, док преостале супскале имају задовољавајући ниво унутрашње конзистентности: *Активности у вртићу* (α = 0,68), *Сарадња са друштвеним окружењем* (α = 0,74) и *Хуман однос према животињама* (α = 0,60).

Процедуре обраде и анализе података. С обзиром на постављени циљ истраживања, определили смо се за анализу на нивоу ставки и екстрахованих фактора. Да би се утврдило у којој су мери заступљене и разноврсне еколошке активности у вртићу извршена је дескриптивна анализа ставки на нивоу скале. На тај начин процењено је које су еколошке активности најзаступљеније, а које повремено присутне или одсутне у вртићима. Факторска анализа коришћена је да би се утврдиле базичне димензије перцепција васпитача у вези са заступљеношћу еколошких активности у вртићу. Резултати Кајзер-Мајер-Олкин (0,63) и Бартлетовог теста (χ^2 = 3551,745; df = 154; p=000) указали су на задовољавајућу репрезентативност честица за поступке даље експлораторне факторске анализе. Коришћена је метода главних компонената са промакс ротацијом уз уважавање критеријума Кајзер нормализације и Кателовог теста одрона (Графикон 1), а претходила јој је варимакс и облимин ротација.



Графикон 1. *Дијаграм превоја за Скалу еколошких активности у вртићу*

У обради података коришћене су мере из дескриптивне статистике и статистике закључивања. За проверу значајности разлика у перцепцијама васпитача на нивоу издвојених фактора, а с обзиром на васпитну групу у којој изводе рад и округ коме припада вртић коришћена је једнофакторска анализа варијансе за непоновљена мерења (АНОВА). Значајност разлика у перцепцијама васпитача различитог степена стручне спреме према заступљености еколошких активности у вртићу испитана је t-тестом за независне узроке.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Заступљеност и разноврсност еколошких активности у вртићу

У оквиру првог истраживачког задатка интересовало нас је колико су заступљене и разноврсне еколошке активности у вртићу. На основу дескриптивних показатеља и просечних скорова на тврдњама (1,14 < M < 2,93) уочава се да актуелну праксу у вртићу карактеришу разноврсне еколошке активности које нису заступљене у довољној мери (Табела 2). Просечна процена свих тврдњи на скали износи 1,98, што потврђује да су еколошке активности у вртићу само повремено и недовољно присутне у актуелној пракси. Тврдње са највишим просечним вредностима указују да су у актуелној пракси вртића најзаступљеније еколошке активности које су у функцији развоја хуманог односа према животињама и биљкама. Васпитачи, у највећој мери, подстичу децу да се хумано односе према животињама, уче их да хумано поступају према биљкама и упознају их са животињама путем слика и телевизије. С друге стране, према проценама васпитача, у

вртићима су најмање заступљене еколошке активности које подразумевају сарадњу васпитача са установама у друштвеном окружењу којима није примарна и основна функција васпитање и образовање деце, на шта указују следеће ставке: а) *Учествујем у емисијама посвећеним еколошком васпитању*; б) *Организујем обиласке ботаничке баште*; и в) *Сарађујем са музејима у граду*.

Табела 2. *Дескриптивни показатељи ставки скале Еколошке активности у вртићу* (*ЕАВ*)

Еколошке активности у вртићу – тврдње	M	SD
1. Упознајем децу са значајем и могућностима рециклирања.	2,50	0,522
2. Упознајем децу са значајем штедње енергије.	2,54	0,557
3. Заједно са децом сакупљам природни материјал за израду играчака.	2,54	0,520
4. Заједно са децом израђујем албум фотографија из живота деце у вртићу.	2,37	0,595
5. Заједно са децом израђујем и уручујем честитке за Дан Земље.	2,02	0,707
6. Подстичем децу да се хумано односе према животињама.	2,93	0,292
7. Заједно са децом организујем сређивање простора вртића.	1,80	0,664
8. Упознајем децу са животињама путем слика и ТВ.	2,80	0,425
9. Заједно са децом израђујем албум фотографија угрожених биљака.	1,76	0,764
10. Заједно са децом израђујем збирку делова биљке.	2,19	0,595
11. Заједно са децом израђујем збирку сушених плодова.	1,83	0,708
12. Заједно са децом израђујем збирку семена.	2,17	0,601
13. Заједно са децом израђујем збирку лековитог биља.	2,02	0,735
14. Заједно са децом израђујем хербаријум.	1,59	0,737
15. Организујем активности сађења садница дрвећа.	2,13	0,688
16. Организујем активности уређења алеја за цвеће.	2,07	0,752
17. Учим децу како да се хумано односе према биљкама.	2,88	0,325
18. Заједно са децом израђујем саксије за цвеће.	1,61	0,824
19. Размењујем биљни расад са другим предшколским установама (вртићима).	1,56	0,713
20. У сарадњи са предшколским установама организујем истраживачке игре.	1,93	0,682
21. У сарадњи са предшколским установама организујем игре у природи.	2,21	0,697

22. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) организујем активности спремања здраве хране.	1,85	0,740
23. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) учествујем у акцијама уређења средине.	2,12	0,739
24. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) организујем драмске еколошке радионице.	1,90	0,686
25. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) размењујем идеје о задацима и садржајима еколошког васпитања.	2,01	0,640
26. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) размењујем искуства о реализованим еколошким активностима у вртићу.	1,98	0,632
27. Организујем свечаности дружења деце са грађанима локалне заједнице.	2,06	0,690
28. Објављујем значајније информације о реализованим еколошким активностима у вртићу.	1,65	0,699
29. Шаљем еколошке репортаже из вртића.	1,45	0,624
30. Учествујем у емисијама посвећеним еколошком васпитању.	1,14	0,375
31. Сарађујем са музејима у граду.	1,34	0,588
32. Организујем обиласке ботаничке баште.	1,31	0,579
33. Сарађујем са Градским зеленилом на уређењу зелених површина.	1,60	0,736
34. Сарађујем са апотекама у сакупљању лековитог биља.	1,28	0,531
Скала еколошких активности – ЕАВ (1–34) ПРОСЕЧНО	1,98	0,275
Скала еколошких активности – ЕАВ (1–34) УКУПНО	67,16	9,335

До сличних резултата дошли су и други аутори (Кундачина, 2006; Штрбац, 2009; према: Марић Јурушин, 2013; Штрбац и Миљановић, 2011). Дубље разумевање оваквог стања у погледу заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу пружају резултати истраживања спроведеног са циљем испитивања перцепција васпитача (еколошких и нееколошких вртића) о еколошкој проблематици и сагледавања места екологије у систему предшколског васпитања и образовања (Штрбац, 2009; према: Марић Јурушин, 2013). Резултати овог истраживања показали су да је већина васпитача из еколошких и нееколошких вртића заинтересована за реализацију еколошких активности и да су еколошке активности у вртићу само делимично заступљене. Највећи проценат васпитача сматра да су еколошке активности и садржаји заштите животне средине делимично садржани у програму предшколског васпитања и образовања. Овакву ситуацију

ауторка С. Штрбац (Штрбац, 2009; према: Марић Јурушин, 2013) је протумачила и као последицу неадекватног образовања васпитача у току студија и стручног оспособљавања из области екологије и заштите животне средине о чему сведоче и одговори васпитача. Неадекватна формална и стручна обученост васпитача утичу на начине реализације еколошких активности у пракси, а као једно од могућих решења ауторка предлаже запошљавање дипломираног еколога који би запосленима у вртићу пружио помоћ и подршку при планирању и реализацији еколошких активности.

У другој сродној студији (Штрбац и Миљановић, 2011) спроведеној са циљем сагледавања дидактичко-методичке организације и реализације васпитно-образовног рада у предшколској установи из области екологије и заштите животне средине као најзначајнији резултати у вези са стањем еколошких активности у вртићу издвајају се следећи: а) највећи број васпитача из еколошких вртића организује еколошке радионице, док у нееколошким вртићима највећи број васпитача не организује еколошке радионице; б) школу у природи реализује нешто више од половине анкетираних васпитача из еколошких и нееколошких вртића; в) већина васпитача из нееколошких вртића сматра да откривачке активности највише доприносе еколошком васпитању деце, док већина васпитача из еколошких вртића даје предност радним активностима; г) већина васпитача из еколошких и нееколошких вртића је слабо упозната са различитим типовима еколошких активности; и д) половина васпитача из нееколошких вртића у реализацији еколошких садржаја најчешће сарађује са другим васпитачима, док је сарадња са другим субјектима веома минорна. У еколошким вртићима тек 25,70% васпитача сарађује са другим васпитачима, са родитељима 17,14% васпитача, а са стручним сарадницима из других области сарађује 22,86% васпитача.

Перцепције васпитача о еколошким активностима у вртићу

С обзиром да је у раду примењен нов истраживачки инструмент, а у циљу провере његове структуре, коришћена је експлораторна факторска анализа. Анализом главних компонената уз промакс ротацију са Кајзер нормализацијом утврђено је да се 34 тврдње у вези са еколошким активностима у вртићу могу груписати према пет фактора који заједно објашњавају 43,62% варијансе (Табела 3). Након анализе садржаја ставки и висина засићења по факторима, извршили смо интерпретацију и именовање фактора: 1) сарадња са предшколским установама (вртићима) (16,50% објашњене варијансе), 2) хуман однос према биљкама (11,40% објашњене варијансе), 3) активности у вртићу (6,08% објашњене варијансе), 4) сарад-

ња са друштвеном средином (5,17% објашњене варијансе) и 5) хуман однос према животињама (4,45% објашњене варијансе).

Табела 3. *Карактеристичне вредности издвојених фактора на скали Еколошке активности у вртићу* (*ЕАВ*)

Назив фактора	Својствена вредност	Објашњена варијанса (%)	Кумулативна варијанса (%)	Број ставки
Сарадња са предшколским установама (вртићима)	9,243	16,506	16,506	10
Хуман однос према биљкама	6,386	11,403	27,909	8
Активности у вртићу	3,408	6,086	33,996	6
Сарадња са друштвеним окружењем	2,896	5,171	39,167	6
Хуман однос према животињама	2,496	4,457	43,623	4

Даљу конкретизацију и интерпретацију добијених резултата у вези са еколошким активностима у вртићу обезбедили су резултати факторске анализе (Табела 4) и дескриптивна анализа издвојених фактора на скали (Табела 5).

Табела 4. *Матрица факторског склопа скале Еколошке активности у вртићу – ЕАВ* (*промакс ротација*)

Скала еколошких активности у вртићу – тврдње	Фактори [a]				
	1	2	3	4	5
27. Организујем свечаности дружења деце са грађанима локалне заједнице.	0,828				
24. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) организујем драмске еколошке радионице.	0,791				
23. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) учествујем у акцијама уређења средине.	0,771				
21. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) организујем игре у природи.	0,753				

26. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) размењујем искуства о реализованим еколошким активностима у вртићу.	0,700		
25. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) размењујем идеје о задацима и садржајима еколошког васпитања.	0,695		
22. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) организујем активности спремања здраве хране.	0,632		
28. Објављујем значајније информације о реализованим еколошким активностима у вртићу.	0,603		
20. У сарадњи са предшколским установама (вртићима) организујем истраживачке игре.	0,552		
19. Размењујем биљни расад са другим предшколским установама (вртићима).	0,533		
18. Заједно са децом израђујем саксије за цвеће.		0,855	
14. Заједно са децом израђујем хербаријум.		0,822	
13. Заједно са децом израђујем збирку лековитог биља.		0,811	
12. Заједно са децом израђујем збирку семена.		0,72	
9. Заједно са децом израђујем албум фотографија угрожених биљака.		0,684	
15. Организујем активности сађења садница дрвећа.		0,661	
16. Организујем активности уређења алеја за цвеће.		0,577	
11. Заједно са децом израђујем збирку сушених плодова.		0,566	
5. Учим децу како да се опходе према биљкама.			0,605
2. Упознајем децу са значајем штедње енергије.			0,598
4. Заједно са децом израђујем албум фотографија из живота деце у вртићу.			0,575
10. Заједно са децом израђујем збирку делова биљке.			0,549

7. Заједно са децом организујем сређивање простора вртића.	0,546		
1. Упознајем децу са значајем и могућностима рециклирања.	0,541		
32. Организујем обиласке ботаничке баште.		0,674	
34. Сарађујем са апотекама у сакупљању лековитог биља.		0,656	
31. Сарађујем са музејима у граду.		0,651	
33. Сарађујем са Градским зеленилом на уређењу зелених површина.		0,612	
29. Шаљем еколошке репортаже из вртића.		0,563	
30. Учествујем у емисијама посвећеним еколошком васпитању.		0,546	
8. Упознајем децу са животињама путем слика и ТВ.			0,613
6. Подстичем децу да се хумано односе према животињама.			0,605
3. Заједно са децом сакупљам природни материјал за израду играчака.			0,595
5. Заједно са децом израђујем и уручујем честитке за Дан планете Земље.			0,569

[a] 1 – Сарадња са предшколским установама (вртићима); 2 –Хуман однос према биљкама; 3 –Активности у вртићу; 4 – Сарадња са друштвеном средином; 5 – Хуман однос према животињама.

На основу резултата факторске анализе на скали формирани су факторски скорови (Табела 5) који означавају просечне вредности ставки укључених у један фактор.

Први фактор – *Сарадња са предшколским установама (вртићима)* – доминантно објашњава перцепције васпитача о заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу (16,50% објашњене варијансе) и обухвата ставке о различитим еколошким активностима које подразумевају сарадњу са другим предшколским установама (вртићима) на реализацији циљева, задатака и садржаја еколошког васпитања. Средње вредности факторског скора (M = 1,92) имплицирају да се, према проценама васпитача, у актуелној пракси вртића повремено примењују еколошке активности које укључују васпитаче и сараднике из других установа са примарно васпитно-образовном функцијом. Анализа садржаја и засићења ставки груписаних око доминантног фактора у први план истиче активности васпитача у орга-

низовању свечаности дружења деце са грађанима локалне заједнице, организовању драмских еколошких радионица, учествовању у акцијама уређења средине, континуирану размену искуства о реализованим еколошким активностима у вртићу, размену идеја о задацима и садржајима еколошког васпитања, организовању активности спремања здраве хране, објављивању прилога о реализованим еколошким активностима у вртићу, организовању истраживачких игара, као и размени биљног расада са другим предшколским установама (вртићима).

Табела 5: *Дескриптивни показатељи за факторске скорове на скали Еколошке активности у вртићу* (*ЕАВ*)

Факторски скор	N	Min.	Max.	M	SD	Sk.	Ku.
Сарадња са предшколским установама (вртићима)	101	1	3	1,92	0,489	0,02	–0,45
Хуман однос према биљкама	101	1	3	1,89	0,539	0,41	–0,99
Активности у вртићу	101	1	3	2,38	0,341	–0,37	–0,14
Сарадња са друштвеном средином	101	1	3	1,35	0,385	1,77	4,153,
Хуман однос према животињама	101	1	3	2,57	0,336	–1,13	3,34

Легенда: N – величина узорка, Min./ Max. – распон резултата, M – аритметичка средина добијена на основу просечних скорова, SD – стандардна девијација, Sk. – мера асиметрије дистрибуције, Ku. – мера хомогености дистрибуције.

Други фактор – *Хуман однос према биљкама* – примарно је засићен тврдњама у вези са еколошким активностима које се у вртићу спроводе са циљем развоја хуманог односа према биљкама. Средње вредности факторског скора (M = 1,89) имплицирају да у актуелној пракси вртића васпитачи само повремено примењују еколошке активности које доприносе развоју навика правилног и хуманог односа према биљкама, односно навика неговања и чувања биљака и цвећа. Даља анализа засићења и садржаја тврдњи који формирају овај фактор указала је заједничке активности васпитача и деце у изради саксија за цвеће, обогаћивању еколошких збирки и кабинета израдом хербаријума, збирки лековитог биља, семена, сушених плодова, израдом фотографија угрожених биљака, кроз организовање активности сађења садница дрвећа и уређења алеја за цвеће.

Трећи фактор – *Активности у вртићу* – обухвата тврдње које репрезентују заједничке активности васпитача и деце на одабраним еколошким садржајима, а које се изводе претежно у оквирима вртића. Како сугеришу

подаци о засићењима тврдњи и њиховом садржају реч је најпре о активностима упознавања деце са значајем штедње и рационалног коришћења енергије, значајем и могућностима рециклирања, активностима израде албума фотографија из живота деце у вртићу, као и о активностима које доприносе развоју навике одржавања хигијене простора вртића. У оквиру овог фактора груписала се и тврдња која је иницијално била саставни део супскале посвећене хуманом односу према биљкама (*Заједно са децом израђујем збирку делова биљке*). Умерено високе вредности факторског скора (M = 2,38) имплицирају да се еколошке активности из ове групе учесталије примењују у актуелној пракси.

Садржај четвртог фактора, кога смо назвали *Сарадња са друштвеним окружењем*, одређен је искључиво тврдњама које репрезентују еколошке активности које су резултат сарадње и повезивања васпитача са другим релевантним установама у социјалној средини, а пре свега са ботаничким баштама, апотекама, музејима, градским зеленилом и масмедијима (*Шаљем еколошке репортаже из вртића; Учествујем у емисијама посвећеним еколошком васпитању*). Како сугеришу ниске вредности факторског скора (M = 1,35), у актуелној пракси вртића веома ретко су заступљене еколошке активности које подразумевају успостављање сарадње са ширим друштвеним окружењем и релевантним чиниоцима. У прилог наведеном закључку посебно је значајно истаћи да ставка која указује на највећу заступљеност еколошких активности из ове групе има вредности благо испод просека.

Последњи, пети фактор – *Хуман однос према биљкама* – примарно одређују две тврдње које указују на еколошке активности које се спроведе у функцији упознавања животиња и развоја правилног и хуманог односа према животињском свету. Међу овим тврдњама нашле су се и две тврдње које су иницијално припадале супскали о заједничким еколошким активностима васпитача и деце у вртићу (*Заједно са децом сакупљам природни материјал за израду играчака; Заједно са децом израђујем и уручујем честитке за Дан планете Земље*). Високе вредности факторског скора (M = 2,57) имплицирају да васпитачи значајно пажњу посвећују планирању и реализацији еколошких активности које доприносе развоју правилног односа и хуманог поступања деце према животињама.

Перцепције васпитача о заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на степен стручне спреме, васпитну групу и округ

Трећим истраживачким задатком настојали смо да испитамо да ли су процене васпитача о заступљености еколошких активности у вртићу обли-

коване одређеним социодемографским обележјима васпитача. Иако се о значају и потреби интезивније примене еколошких активности у вртићу континуирано говори (Каменов, 2004, 2007; Клеменовић, 2004; Штрбац и Миљановић, 2011), у малом броју досадашњих теоријских радова и истраживања еколошке активности у вртићу су доведене у везу са одређеним социодемографским обележјима васпитача. Како би се расветлила проблематика заступљености и разноврсности еколошких активности у вртићу, испитан је утицај степена стручне спреме васпитача, васпитне групе у којој васпитач изводи непосредни рад са децом и округа коме припада вртић.

Табела 6. *Разлике у перцепцијама васпитача према заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на степен стручне спреме*

		N	M	SD	t	df	p
Сарадња са предшколским установама (вртићима)	Виша	39	1,92	0,524	–0,158	99	0,87
	Висока	62	1,93	0,471			
Хуман однос према биљкама	Виша	39	1,72	0,456	2,768*	92.909	0,01**
	Висока	62	2,01	0,565			
Активности у вртићу	Виша	39	2,34	0,366	–1,016	99	1,01
	Висока	62	2,41	0,326			
Сарадња са друштвеном средином	Виша	39	1,43	0,463	1,582	99	0,12
	Висока	62	1,30	0,321			
Хуман однос према животињама	Виша	39	2,43	0,400	3,135*	57,755	0,01**
	Висока	62	2,66	0,256			

* У случају када није задовољена претпоставка о једнакости варијанси између две групе испитаника, очитани су резултати t-теста који не претпостављају једнакост варијанси (Equal variances not assumed)
**статистички значајан на нивоу 0,05

Применом t-теста покушали смо испитати да ли постоји утицај степена стручне спреме васпитача на резултате у димензијама пет супскала [сарадња са предшколским установама (вртићима), хуман однос према биљкама, активности у вртићу, сарадња са друштвеним окружењем, хуман однос према животињама]. У Табели 6. можемо видети да постоје статистички значајне разлике с обзиром на степен стручне спреме васпитача, али само у две димензије: а) хуман однос према биљкама и б) хуман однос према животињама. Утврђене су статистички значајне разлике између васпитача у случају укупне процене еколошких активности које су у функцији развоја хуманог односа према биљкама ($t = 2,768$; $p=0,01$) и хуманог односа према животињама ($t = 3,135$; $p=0,01$), у корист васпитача са високом стручном спремом. Васпитачи са вишим степеном образовања ($M = 2,01$) у

већој мери процењују заступљеност еколошких активности које спроводе са циљем развоја хуманог односа деце према биљном и животињском свету него њихове колеге са нижим степеном образовања (M = 1,72). О резултатима у вези са степеном образовања васпитача можемо промишљати и са аспекта хронолошке доби васпитача, будући да су васпитачи са вишом стручном спремом уједно и старије хронолошке доби и да је реч о васпитачима са дужим радним искуством. На основу статистичких показатеља може се извести закључак да степен стручне спреме васпитача само делимично утиче на њихове процене у вези са заступљеношћу еколошких активности у вртићу.

Табела 7. *Разлике у перцепцијама заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на васпитну групу*

		N	M	SD	F	df	p	LSD
Сарадња са предшколским установама (вртићима)	Млађа	20	2,15	0,509	1,839	3	0,14	–
	Средња	24	1,85	0,540				
	Старија	21	1,84	0,511				
	Предшколска	36	1,90	0,409				
	Укупно	101	1,93	0,490				
Хуман однос према биљкама	Млађа	20	1,94	0,546	0,322	3	0,80	–
	Средња	24	1,84	0,576				
	Старија	21	1,83	0,489				
	Предшколска	36	1,95	0,560				
	Укупно	101	1,90	0,542				
Активности у вртићу	Млађа	20	2,28	0,359	0,766	3	0,51	–
	Средња	24	2,41	0,399				
	Старија	21	2,37	0,349				
	Предшколска	36	2,42	0,286				
	Укупно	101	2,38	0,342				
Сарадња са друштвеном средином	Млађа	20	1,33	0,219	*[а] 0,169 *[б] 0,212	3	0,917 0,888	–
	Средња	24	1,32	0,326				
	Старија	21	1,40	0,574				
	Предшколска	36	1,36	0,370				
	Укупно	101	1,35	0,385				
Хуман однос према животињама	Млађа	20	2,74	0,275	1,061	3	0,36	–
	Средња	24	2,52	0,285				
	Старија	21	2,54	0,309				
	Предшколска	36	2,54	0,394				
	Укупно	101	2,57	0,336				

Напомена:*[а] Welch; *[b] Brown-Forsythe *[б]

Овај резултат истраживања може се тумачити и довести у везу са формалним образовањем васпитача при факултетима и високим школама, посебну у погледу заступљености еколошких садржаја и развијености компетенција васпитача да реализују еколошке садржаје и активности у пракси.

Друга варијабла чији је утицај испитиван на процене заступљености еколошких активности у вртићу односи се на васпитну групу у којој васпитач изводи непосредни рад са децом (Табела 7). Ова варијабла је посебно значајна и испитивање њеног утицаја треба даље да укаже на постојање или одусуство тенденција и усмерености васпитача да еколошке активности прилагођавају узрасним могућностима и особеностима деце са којима реализују непосредни васпитно-образовни рад. Посебно је упитно да ли је организација еколошких активности, у погледу степена заступљености и разноврсности у пракси, предодређена и специфичностима васпитне групе и узраста деце. На супскалама Сарадња са предшколским установама (вртићима) и Хуман однос према животињама приметно је да су заступљеније еколошке активности у раду са млађим (M = 2,15; M = 2,74) него старијим васпитним групама (M = 1,90; M=1,54). Супротни тренд је евидентиран на преосталим супскалама: Хуман однос према биљкама, Активности у вртићу и Сарадња са друштвеном средином. Васпитачи који изводе васпитно-образовни рад у старијим васпитним групама склонији су да еколошке активности из ове три групе процене присутнијим у пракси. Међутим, уочене разлике у емпиријској расподели одговора васпитача нису достигле статистичку значајност на нивоу упоређивања различитих група. Увидом у Табелу 8. може се закључити да васпитачи независно од васпитне групе у којој раде и остварују васпитно-образовни рад у подједнакој мери процењују заступљеност различитих еколошких активности у вртићу.

У даљим статистичким анализама тестирано је колико су значајне разлике у проценама васпитача о заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на округ коме вртић припада. Како сугеришу резултати приказани у Табели 8, установљено је да округ коме вртић припада делимично детерминише процене васпитача о заступљености еколошких активности у вртићу. Статистички значајне разлике у проценама васпитача пронађене су у случају три супскале: Хуман однос према биљкама ($F = 4,195$; $p = 0,02$); Сарадња са друштвеном средином ($F = 3,147$; $p = 0,05$); и Хуман однос према животињама ($F = 2,418$; $p = 0,01$). У погледу фактора – Хуман однос према биљкама – накнадни тестови вишеструког поређења парова (LSD тест) утврдили су да постоје статистички значајне разлике између васпитача у Моравичком и Златиборском округу, с тим да су у вртићима Моравичког округа заступљеније еколошке активности које се спроводе са циљем формирања правилног и хуманог односа код деце према биљкама.

Табела 8. *Разлике у перцепцијама заступљености еколошких активности у вртићу с обзиром на округ коме вртић припада*

		N	M	SD	F	df	p	LSD
Сарадња са предшколским установама (вртићима)	Рашки	11	1,74	0,783	0,820*[а] 0,836*[б]	2	0,452 0,449	–
	Златиборски	44	2,00	0,483				
	Моравички	46	1,91	0,400				
	Укупно	101	1,93	0,490				
Хуман однос према биљкама	Рашки	11	1,82	0,552	4,195**	2	0,02	2–3
	Златиборски	44	1,75	0,532				
	Моравички	46	2,06	0,513				
	Укупно	101	1,90	0,542				
Активности у вртићу	Рашки	11	2,42	0,479	0,104	2	0,90	–
	Златиборски	44	2,37	0,368				
	Моравички	46	2,38	0,280				
	Укупно	101	2.38	0,342				
Сарадња са друштвеном средином	Рашки	11	1,56	0,461	3,147**	2	0,05	1–3
	Златиборски	44	1,39	0,452				
	Моравички	46	1,26	0,260				
	Укупно	101	1,35	0,385				
Хуман однос према животињама	Рашки	11	2,39	0,529	2,418**	2	0,01	1–2
	Златиборски	44	2,63	0,303				
	Моравички	46	2,57	0,300				
	Укупно	101	2,57	0,336				

Напомена:*[a] Welch; *[b] Brown-Forsythe
***статистички значајан на нивоу 0,05*

Када је реч о фактору – Сарадња са друштвеном средином – значајне разлике су утврђене између васпитача у Рашком и Моравичком округу. Васпитачи Рашког округа еколошке активности које репрезентују сарадњу са ширим друштвеним окружењем процењују заступљенијим неко васпитачи Моравичког округа. Када је у питању процена заступљености еколошких активности које се спроводе са циљем развоја хуманог односа код деце према животињама, накнадни тестови поређења парова (LSD тест) потврдили су значајне разлике између васпитача Златиборског и Рашког округа, у корист васпитача Златиборског округа. На укупном скору преостале две супскале [Сарадња са предшколским установама (вртићима), Активности у вртићу] резултати једнофакторске анализе варијансе показују да не постоје статистички значајне разлике у проценама васпитача.

ЗАКЉУЧАК

Ово истраживање представља мали прилог и покушај да се са теоријског и емпиријског аспекта расветли проблематика еколошких активности у вртићу, у погледу заступљености и разноврсности. На темељу резултата овог истраживања и полазних истраживачких хипотеза изведени су следећи закључци:

Актуелну праксу у вртићу карактеришу разноврсне еколошке активности које су само повремено и недовољно присутне, чиме је прва истраживачка хипотеза у потпуности потврђена. Таква ситуација указује да већина васпитача није у потпуности прихватила еколошко васпитање као васпитни принцип и концепт одрживости као полазиште за планирање и реализацију еколошких активности.

Узимајући у обзир налазе факторске анализе може се закључити да је друга истраживачка хипотеза у потпуности потврђена. Перцепције васпитача о заступљености еколошких активности у вртићу указују на два значајна сазнања. Прво, емпиријска расподела одговора васпитача афирмише полазну теоријску структуру која предвиђа постојање пет различитих врста еколошких активности. Друго, занимљив налаз, поткрепљен резултатима факторске анализе, везан је за удео сваке групе еколошких активности у тумачењу заступљености еколошких активности у актуелној пракси вртића. Налази факторске анализе имплицирају да, према проценама васпитача, сарадња са другим предшколским установама (вртићима), хуман однос према биљкама и активности у вртићу објашњавају највећи део актуелне примене еколошких активности у вртићима.

На основу добијених резултата може се извести закључак да трећа истраживачка хипотеза није у потпуности прихваћена будући да је утврђен само делимични утицај степена стручне спреме васпитача и округа у коме се вртић налази на перцепције васпитача о заступљености еколошких активности у вртићу. Показало се да васпитачи са вишим степеном стручне спреме учесталије процењују еколошке активности које спроведе у функцији развоја хуманог односа деце према биљном и животињском свету него њихове колеге са нижим степеном стручне спреме. У погледу друге варијабле утврђено је да постоје значајне разлике у проценама заступљености еколошких активности с обзиром на округ коме вртић припада, само у случају три супскале: Хуман однос према биљкама, Сарадња са друштвеном средином и Хуман однос према животињама.

Иако је спроведено истраживање указало на значајна сазнања, наговестило правце могуће интерпретације добијених резултата, оно је отвори-

ло бројна питања у вези са педагошким импликацијама и импликацијама за будућа истраживања.

С обзиром на добијене резултате увиђа се потреба за унапређивањем актуелне праксе, пре свега увођењем система стручне и саветодавне подршке васпитачима у инкорпорирању еколошких садржаја у постојеће предшколске програме и реализацији еколошких активности, њиховом прилагођавању специфичностима васпитне групе, вртића и локалне заједнице.

Ако узмемо у обзир све претходно изведене закључке, даља истраживања треба усмерити на квалитативна проучавања примене еколошких активности у вртићу путем систематског или партиципаторног посматрања. Усто, увиђа се потреба да се подробније анализира утицај ширег васпитног контекста (образовна политика, програмске основе рада васпитача, стручно усавршавање васпитача, иницијално образовање васпитача итд.) али и ширег културног, друштвеног и политичког контекста. Како је истраживање реализовано на намерном узорку васпитача потребно је пројектовати и истраживања која ће обухватити репрезентативније узорке васпитача из других округа.

Литература

Андевски, М. (2006). *Екологија и одрживи развој*. Нови Сад: „СЕКОМ” – books d.o.o.

Андевски, Ј. М. (2016). Одрживо образовање – перспектива за промену културе учења. *Иновације у настави*, *29*(4), 16–31.

Андевски, М., Кнежевић Флорић, О. (2002). *Образовање и одрживи развој*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Андевски, М., Кундачина, М. (2004). *Еколошко образовање: од бриге за околину до одрживог развоја*. Ужице: Учитељски факултет.

Arlemalm–Hagser, E. (2013). Respect for Nature – A Prescription for Developing Environmental Awareness in Preschool. *CEPS Journal*, *3*(1), 25–44.

Веселинов, Д., Пртљага, С. (2014). Специфични аспекти еколошког васпитања и образовања деце предшколског узраста. *Педагошка стварност*, *60*(2), 330–341.

Војводић, М. (2016). Могућности имплементације садржаја еколошког образовања у наставу ликовне културе. *Педагошка стварност*, *62*(2), 327–337.

Guidelines for Excellence Early Childhood Environmental Education Programs (2016). Washington: North American Association for Environmental Education.

Davis, J. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? A case for participatory, whole-of-setting approaches. *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (pp. 18–24). Paris: France.

Каменов, Е. (2004). *Зелена планета – Програм васпитања и образовања за заштиту животне средине деце предшколског и млађег школског узраста*. Нови Сад: Драгон.

Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма: модел Б*. Нови Сад: Драгон.

Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., & Tuncer, G. (2012). A Qualitative Study on Turkish Preschool Children's Environmental Attitudes Though Ecocentrism and Anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, *34*(4), 629–650.

Клеменовић, Ј. (2004). *Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста*. Нови Сад: Филозофски факултет.

Кундачина, М. (2006). *Чиниоци еколошког васпитања и образовања*. Ужице: Учитељски факултет.

Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: the young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, *18*(4), 473–484.

Марић Јуришин, С. (2013). Еколошко описмењавање кроз призму васпитно-образовног система Републике Србије – заступљеност и обрада. *Педагошка стварност*, *59*(1), 55–66.

McClain, C. & Vandermaas-Peeler, M. (2016). Outdoor explorations with preschoolers: An observational study of young children's developing relationship with the natural world. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, *4*(1), 38–54.

Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018). „Службени гласник РС", бр. 88/17 и 27/18.

Siraj-Blatchford, J. Smith, K. & Pramling-Samuelson, I. (2010). *Education for Sustainable Development in the Early Years*. Organisation Mondiale Pour l'Education.

Hedefalk, M. Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, *21*(7), 975–990.

Штрбац, С., Миљановић, Т. (2011). Дидактичко-методичка организација еколошког васпитно – образовног рада у предшколским установама, Нови Сад, *Педагошка стварност*, *57*(3–4), 276–289.

Wilson, R. A. (1994). At the early childhood level. *Early Childhood Education Journal*, *22*(2), 23–25.

Marina Ž. Semiz
University of Kragujevac – Faculty of Pedagogy in Užice

PERCEPTIONS OF KINDERGARTEN TEACHERS ON THE REPRESENTATION AND DIVERSITY OF ENVIRONMENTAL ACTIVITIES IN KINDERGARTEN

Summary

The paper presents the results of a study conducted to examine the perceptions of kindergarten teachers on the representation and diversity of environmental activities in kindergarten. We used a descriptive-non-experimental method and survey technique to collect the data, and the research instrument was a questionnaire with an assessment scale on the sample of kindergarten teachers (n=101) from three districts in Serbia (Raška, Zlatibor and Moravica). Research results indicate that the current kindergarten practice is characterized by diverse, but insufficiently represented environmental activities. By means of exploratory factor analysis, principal component method and promax rotation, we determined that the perceptions of kindergarten teachers about environmental activities in kindergarten can be grouped around five factors: 1) cooperation with the preschool institution (kindergarten); 2) humane treatment of plants; 3) kindergarten activities; 4) cooperation with the social environment; and 5) human treatment of animals. Research results indicate that there are significant differences in the assessment of the representation of environmental activities in kindergarten with regard to teachers' professional qualifications and the district where the kindergarten is located. Moreover, these results draw attention to the unfavorable situation in kindergartens in terms of frequency with which environmental activities are implemented, and highlight the need to improve the current practice, as well as various possibilities to do so.

Keywords: *environmental education, sustainable development, environmental activities, kindergarten, kindergarten teachers*.

Marina Ž. Semiz
Universität Kragujevac – Fakultät für Pädagogik in Užice

WAHRNEHMUNG DER PÄDAGOGEN FÜR DIE REPRÄSENTATION UND VIELFALT VON UMWELTAKTIVITÄTEN IM KINDERGARTEN

Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert die Ergebnisse einer Forschung, die mit dem Ziel durchgeführt wurde, die Wahrnehmung von Pädagogen hinsichtlich der Verbreitung und Vielfalt von Umweltaktivitäten im Kindergarten zu untersuchen. Für die Datenerfassung wurden als Forschungsinstrument sowohl die deskriptive und nichtexperimentelle Methode, als auch die Umfragetechnik verwendet, und dazu noch ein Fragebogen mit einer Bewertungsskala an einer Stichprobe von Pädagogen (n = 101) aus drei Gebieten in Serbien (Raški, Zlatiborski, Moravički). Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die derzeitige Praxis von Kindergärten durch vielfältige, aber unzureichend dargestellte ökologische Aktivitäten gekennzeichnet ist. Die explorative Faktorenanalyse unter Verwendung der Methode der Hauptkomponenten und der Promax-Rotation hat ergeben, dass die Wahrnehmung der Pädagogen in Bezug auf Umweltaktivitäten im Kindergarten nach fünf Faktoren gruppiert ist: 1) Zusammenarbeit mit Vorschuleinrichtungen (Kindergärten); 2) humane Behandlung von Pflanzen; 3) Aktivitäten im Kindergarten; 4) Zusammenarbeit mit dem sozialen Umfeld und 5) humane Behandlung von Tieren. Forschungsergebnisse zeigen, dass es angesichts des Bildungsniveaus der Pädagogen und des Bezirks, in dem sich der Kindergarten befindet, bedeutende Unterschiede bei der Bewertung der Umweltaktivitäten im Kindergarten gibt. Darüber hinaus machen sie auf die ungünstige Situation im Bezug auf die Häufigkeit von Umweltaktivitäten im Kindergarten aufmerksam, weisen aber auch auf die Notwendigkeit und verschiedene Möglichkeiten hin, die derzeitige Praxis zu verbessern.

Schlüsselwörter: *Umwelterziehung, erneuerbare Energien, Umweltschutzaktivitäten, Kindergarten, Erzieherinnen.*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3::796
37.091.3::613
Претходно саопштење • 453–464
Примљен: 27.10.2020.
Прихваћен: 6.11.2020.

Nikola D. Pavlović
Osnovna škola „Branko Radičević" Odžaci

EFEKAT NASTAVE FIZIČKOG I ZDRAVSTVENOG VASPITANJA NA MOTORIČKE SPOSOBNOSTI KOD UČENIKA PETOG RAZREDA

Sažetak: Istraživanje je sprovedeno sa učenicima petog razreda (uzrast 11 godina ± 6 meseci) Osnovna škola „Branko Radičević" iz Odžaka, školske 2017/2018. godine. Obuhvaćeno je 39 učenika. Za procenu motoričkih sposobnosti korišćeni su pojedini testovi iz baterije EUROFIT testova, testiranje školske populacije (Ahmetović, 2013) a izmerene su: eksplozivna snaga nogu – skok udalj iz mesta (SBJ), agilnost – trčanje tamo-ovamo 10x5 metara (SHR), repetitivna snaga mišića trbušne regije – podizanje trupa za 30 sekundi (SUP) i pokretljivost mišića lumbalne regije i zadnje lože buta – dohvat u sedu (SAR). Cilj je bio da se utvrde efekti nastave fizičkog i zdravstvenog vaspitanja na motoričke sposobnosti učenika, u trajanju od jedne školske godine. Na osnovu dobijenih rezultata i njihove analize, zaključuje se pozitivan efekat kod svih primenjenih varijabli u korist finalnog merenja, što predstavlja praktičan značaj ovog istraživanja.

Ključne reči: *efekat, motoričke sposobnosti, testiranja, učenici, fizičko vaspitanje.*

UVOD

Fizičko vaspitanje u školi ima za cilj da pozitivno utiče na sve bazične motoričke sposobnosti (Batez, 2013), na pravilan rast i razvoj, očuvanja i unapređenja zdravlja (Milanović i Stamatović, 2009). Nastava fizičkog vaspitanja kao kompleksna i delikatna društvena delatnost ima za cilj da korišćenjem sredstava telesnih vežbi i specifičnih oblika organizacije i metoda rada obezbedi pozitivne transformacije antropoloških dimenzija učenika (Bjeković i sar., 2011). Učenicima treba ponuditi što više atraktivnih sadržaja, prilagoditi ih njihovom uzrastu, nivou njihovih osobina i sposobnosti, nivou njihovih motoričkih

znanja i dostignuća ili, jednostavno rečeno, omogućiti svakom učeniku da se nastavni proces odvija u skladu s aktuelnim stanjem njegovog antropološkog statusa (Beiner, 2002. prema: Džibrić i sar., 2011). Za realizaciju tako visoko postavljenog cilja najodgovorniji je pedagog fizičkog vaspitanja koji treba da obezbedi uspostavljanje racionalnog i svrsishodnog odvijanja programirane nastave fizičkog vaspitanja (Najšteter, 1997. prema: Bjeković i sar., 2011).

Aktuelni nastavni plan i program fizičkog i zdravstvenog vaspitanja za peti razred osnovne škole predviđa realizaciju nastave na godišnjem nivou u trajanju od 126 (72+54) časova (*Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik*, br. 6/2017).

Ako posmatramo ranija istraživanja efekata pod uticajem programiranog fizičkog vežbanja, možemo videti da se istraživanjima efekata redovne nastave ili vannastavne aktivnosti na transformaciju antropološkog statusa učenika (Gojković, 2009; Jakovljević i Batričević, 2008; Petrović, 2010; Džibrić i sar. 2011; Milenković, i sar. 2011; Ljubojević i sar. 2012; Pelemiš i sar. 2013; Pavlović, 2015; Pržulj i sar. 2017; Živanović, 2019) utvrdilo da nastaju kineziološke transformacije u motoričkim sposobnostima i morfološkim karakteristikama.

Predmet istraživanja predstavljaju motoričke sposobnosti učenika petog razreda, odnosno njihova promena pod uticajem realizovanog plana i programa fizičkog i zdravstvenog vaspitanja.

Cilj istraživanja je da se utvrde efekti nastave fizičkog i zdravstvenog vaspitanja na motoričke sposobnosti.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Tok i postupci istraživanja

Sva merenja su vršena u fiskulturnoj sali ustanove za vreme trajanja časa fizičkog i zdravstvenog vaspitanja. Program testiranja se sastojao iz dva merenja: inicijalnog (septembar) i finalnog (maj). Inicijalna provera je vršena na početku školske godine, nakon čega je realizovana nastava fizičkog i zdravstvenog vaspitanja za peti razred osnovne škole, određena nastavnim planom i programom, u trajanju od jedne školske godine. Finalna provera je vršena na kraju školske godine. Na osnovu nje zaključujemo da li je došlo do napredovanja učenika (razvili motoričke sposobnosti), a kroz prikaz postignutih rezultata možemo zaključiti i o kvalitetu i realizaciji (efektima) nastavnog procesa.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika je činilo 29 učenika uzrasta 11 godina (± 6 meseci), učenici petog razreda koji su prisustvovali redovnoj nastavi fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u Osnovnoj školi „Branko Radičević" u Odžacima u školskoj 2017/2018. godini. Na osnovu pola formirana su dva subuzorka: muškog (17 dečaka) i ženskog (12 devojčica) pola.

Uzorak varijabli i način njihovog merenja

Za procenu motoričkih sposobnosti korišćeni su pojedini testovi iz baterije EUROFIT testova, testiranje školske populacije (Ahmetović, 2013), a izmerene su: eksplozivna snaga nogu – skok udalj iz mesta (SBJ), agilnost – trčanje tamo-ovamo 10x5 metara (SHR), repetitivna snaga mišića trbušne regije – podizanje trupa za 30 sekundi (SUP) i pokretljivost mišića lumbalne regije i zadnje lože buta – dohvat u sedu (SAR).

Za procenu eksplozivne snage nogu korišćen je test skok udalj iz mesta. Ispitanik iz malog raskoračnog stava, sunožno skoči s kraja obrnuto postavljene odskočne daske i što dalje može obavezno sunožno doskoči na strunjače, bez pomeranja stopala. Zamasi rukama i podizanje na prste dopušteni su pre odraza. Kao rezultat se uzimao razmak od linije odskoka do pete bližeg stopala meren u centimetrima.

Za procenu pokretljivosti mišića lumbalne regije zadnje lože buta korišćen je test dohvat u sedu. Ispitanik sedi sa ispruženim nogama i ispravljenim stopalima u širini kukova. Metar se nalazi između stopala i postavljen je tako da broj 26 predstavlja početnu tačku. U toku izvođenja testa ispitanik treba normalno i opušteno da diše, tj. da udahne pre izvođenja pokreta, a da izdahne tokom pretklona. Glava treba da je spuštena, brada što bliže grudnoj kosti, ruke ispružene, dlanovi postavljeni jedan na drugi i paralelni. Test se ponovio tri puta, a beležila se najudaljenija dohvatna tačka (centimetri).

Za procenu agilnosti korišćen je test trčanja 10x5 metara. Test se sastojao iz kontinuiranog trčanja između dve linije koje su udaljene jedna od druge pet metara. Bilo je potrebno za što kraće vreme pretrčati tu deonicu deset puta. Beležilo se vreme trajanja testa.

Za procenu izdržljivosti mišića abdominalne regije korišćeni su pregibi trupom. Ispitanik je ležao na leđima uz savijena kolena pod uglom od 90°, ruke su na potiljku glave sa prstima isprepletenim, stopala su na podlozi za vreme testa. Ispitanik podiže gornji deo tela i s oba lakta u pretklonu dotakne kolena a zatim opruži i s oba lakta dotakne strunjaču. Test se završava kada ispitanik

napravi dužu pauzu od 3 sekunde ili nakon isteka 30 sekundi izvođenja. Kao rezultat se uzimao broj pravilno izvedenih pregiba (trbušnjaka).

Statistička obrada podataka

Sva izračunavanja i obrada podataka vršeni su pomoću aplikacionog statističkog programa SPSS for Windows – verzija 20. Obrada podataka podeljena je u više segmenata. Za svaku primenjenu varijablu najpre će se izračunati sledeći statistički pokazatelji: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (S), minimalni rezultat (MIN), maksimalni rezultat (MAX), koeficijent varijacije (KV), asimetričnost distribucije – skjunis (SKJ) i homogenost distribucije – kurtozis (KUR). Nakon toga izvršeno je testiranje normalnosti distribucije za svaku varijablu pojedinačno. Provera odstupanja od normalne distribucije izvršena je metodom Kolmogorov-Smirnov testa. Osim toga, normalizacija rezultata testiranja značajna je zbog blagovremenog otkrivanja ekstremnih vrednosti, koje ako se na vreme ne otklone mogu imati za posledicu pogrešnu interpretaciju rezultata. Provera razlika između dečaka i devojčica, u zavisnosti rezultata normalnosti distribucije, testiraće se primenom analize varijanse za varijable u kojima test normalnosti distribucije ne pokaže statistički značajno odstupanje, odnosno Mann Whitney U-testom za varijable kod kojih odstupanje od normalne distribucije bude statistički značajno. Za testiranje razlika između inicijalnog i finalnog merenja koristiće se Zavisni T-test za varijable kod kojih distribucija ima normalnu raspodelu i Wilcoxonov test tamo gde postoji odstupanje od normalne raspodele.

REZULTATI I DISKUSIJA

U ovom delu rada najpre su prikazani osnovni statistički pokazatelji motoričkih varijabli. U svakoj varijabli prikazane su mere centralne tendencije i mere disperzije, kao i statistici koji se tiču samog oblika distribucije rezultata.

Pregledom Tabele 1. rezultati asimetrije distribucije pokazuju da u većini varijabli nema bitnijeg nagomilavanja rezultata oko prosečne vrednosti, kao ni pomerenosti distribucije u jednu od strana. Kod dečaka se može uočiti da u varijabli podizanje trupa (SUP) postoji tendencija pomeranja distribucije ka većim vrednostima. Kod devojčica u varijabli dohvat u sedu (SAR) postoji tendencija nagomilavanja rezultata oko aritmetičke sredine kao i pomeranja distribucije ka nižim vrednostima u odnosu na prosečnu vrednost.

Tabela 1. *Osnovna deskriptivna statistika u varijablama na inicijalnom merenju*

	VARIJABLA	AS	S	MIN	MAX	SKJ	KUR	KV	KS
Dečaci	SBJ	151,76	25,86	100,00	195,00	–,22	–,70	17,00	,20
	SHR	19,52	1,63	16,72	22,14	–,42	–,82	8,40	**,00**
	SUP	20,47	4,73	10,00	27,00	–1,07	,36	23,10	**,00**
	SAR	20,71	6,08	10,00	31,00	–,30	–,17	29,40	,20
Devojčice	SBJ	150,83	25,03	110,00	200,00	,47	–,00	16,60	,20
	SHR	20,59	2,04	177,88	24,36	,87	,01	9,90	**,02**
	SUP	19,92	2,15	16,00	23,00	–,20	–,63	10,80	,20
	SAR	26,50	9,19	17,00	48,00	1,11	1,41	34,70	,20

Legenda: SBJ – skok udalj iz mesta; SHR – agilnost 10x5m; SUP – podizanje trupa za 30 sekundi; SAR – dohvat u sedu; AS – aritmetička sredina; S – standardna devijacija; MIN – minimalni rezultat; MAX – maximalni rezultat; SKJ – skjunis; KUR – kurtosis; KV – koeficijent varijacije; KS – statistička značajnost Kolmogorov-Smirnov testa

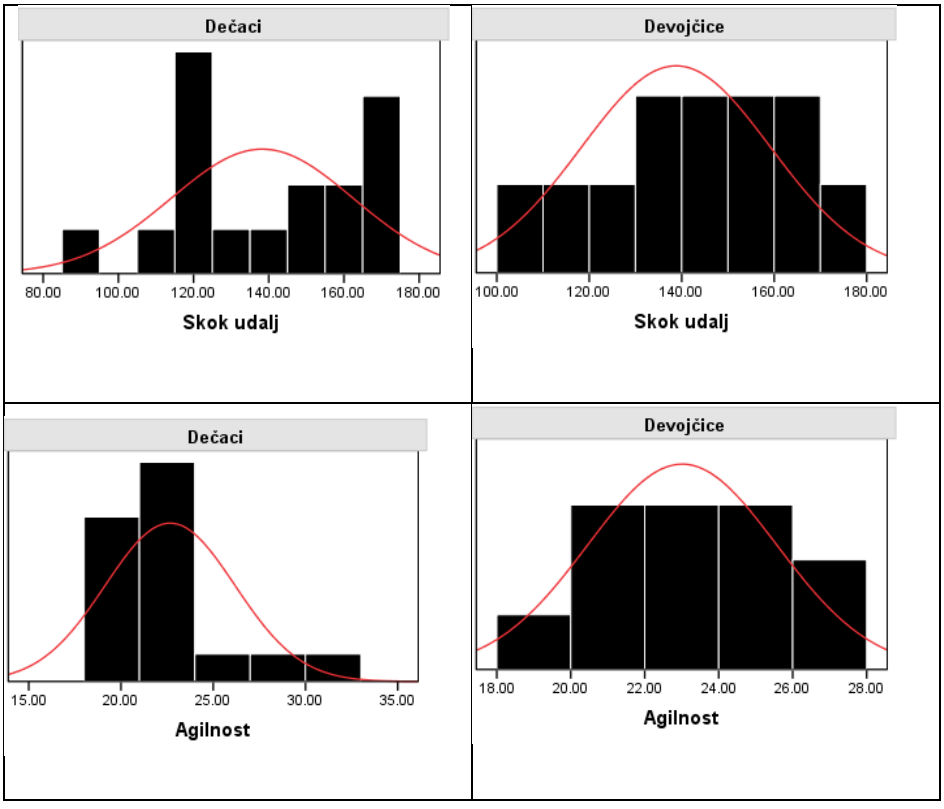
Analizom parametara centralne tendencije i mera disperzije dolazi se do sledećih zaključaka: minimalne i maksimalne vrednosti ukazuju da nije bilo autlejera koji bi narušili distribuciju; rezultati koeficijenta varijacije koji su prelazili 15% već na samom početku ukazali su da je normalnost distribucije narušena, te da je reprezentativnost aritmetičke sredine mala. Metodom Kolmogorov-Smirnov testa provereno je odstupanje rezultata od normalne distribucije. U varijablama Agilnost 10x5m (SHR) i podizanje trupa (SUP) potvrđeno je da statistički značajno odstupanje postoji.

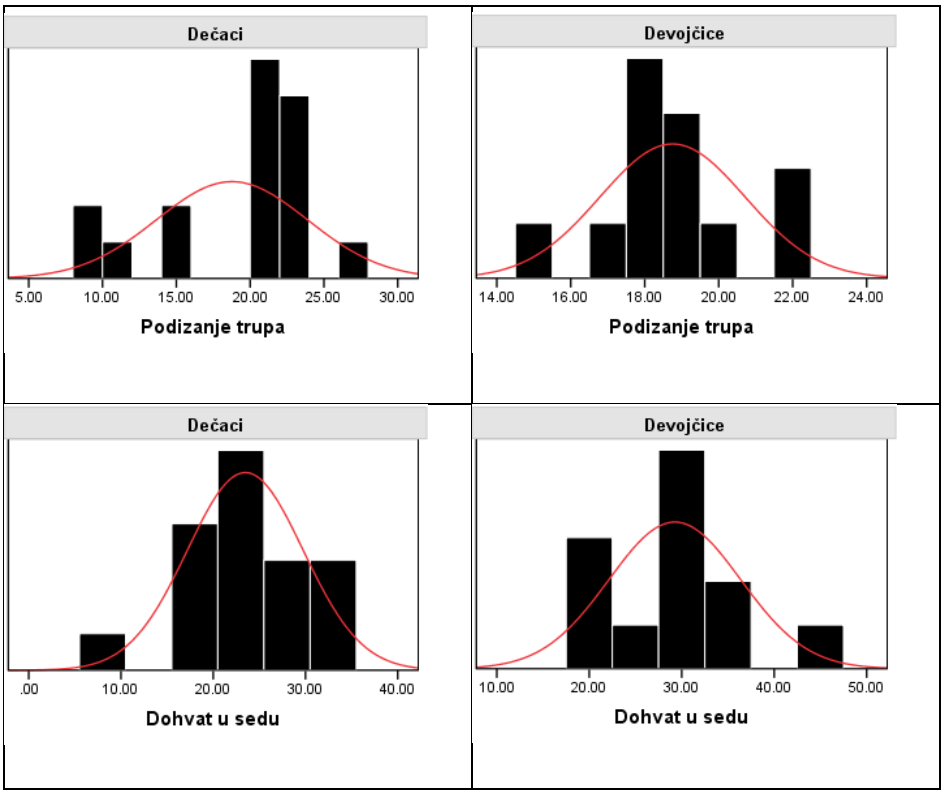
Tabela 2. *Deskriptivne karakteristike u varijablama na finalnom merenju*

	VARI-JA-BLA	AS	S	MIN	MAX	SKJ	KUR	KV	KS
Dečaci	SBJ	238,23	24,17	90,00	170,00	–,21	–.96	17,50	,12
	SHR	22,66	3,52	18,99	32,72	1,96	3,84	15,50	**,00**
	SUP	18,76	5,12	3,00	27,00	–,88	–,01	27,30	**,00**
	SAR	23,47	6,29	8,00	34,00	–,51	1,09	26,80	,20
Devojčice	SBJ	138,75	20,46	105,00	170,00	–,22	–,88	14,70	,20
	SHR	23,01	2,55	18,24	26,36	–,38	–,63	11,10	,20
	SUP	18,75	1,96	15,00	22,00	,16	,60	10,50	,20
	SAR	29,25	7,14	20,00	45,00	,62	,88	24,4	,20

Legenda: SBJ – skok udalj iz mesta; SHR – agilnost 10x5m; SUP – podizanje trupa za 30 sekundi; SAR – dohvat u sedu; AS – aritmetička sredina; S – standardna devijacija; MIN – minimalni rezultat; MAX – maximalni rezultat; SKJ – skjunis; KUR – kurtosis; KV – koeficijent varijacije; KS – statistička značajnost

Pregledom Tabele 2. u kojoj su prikazani centralni i disperzioni statistički podaci, kao i statistici koji se tiču oblika same distribucije rezultata u svakoj varijabli, nameće se generalni utisak da nema izražene asimetrije u predstavljenim varijablama. Vrednosti sirovih rezultata su u okviru prihvatljivih. Vrednost skjunisa kod dečaka je blago povišena u varijabli agilnost 10x5m (SHR) i ukazuje da rezultati imaju tendenciju da budu nešto više nagomilani ulevo u odnosu na aritmetičku sredinu. Rezultati su uglavnom kod svih varijabli u prihvatljivom skjuničnom opsegu. Vrednosti izduženosti distribucije kod dečaka ukazuju na povećanu homogenost uzorka ispitanika u varijabli agilnost 10x5m (SHR), i u varijabli dohvat u sedu (SAR). Sve izračunate vrednosti u cilju lakšeg uočavanja eventualnih distributivnih aberacija prikazane su i grafički, u vidu histograma, te se i na taj način pokušalo referisati na dalje metodološke pravce koji će uslediti.





Grafikon 1. *Grafički prikaz varijabli na inicijalnom merenju posebno za dečake, posebno za devojčice*

Analizirajući rezultate prikazane u Tabeli 1. i Tabeli 2, kao i histograme (Grafikon 1) bilo je moguće doneti sledeće zaključke. Primenom Kolmogorov--Smirnov testa potvrđeno je da u dve od četiri varijable kod dečaka postoje statistički značajne razlike u odstupanju od normalne distribucije, dok je kod devojčica isto potvrđeno u jednoj varijabli. Navedeno je bitno opredelilo tehniku dalje obrade podataka, te ukazalo da bi ispravan odabir bila neka od parametrijskih tehnika za utvrđivanje razlika između grupa, izuzev varijabli agilnost 10x5m (SHR) i podizanje trupa (SUP) gde će se koristiti neparametrijska metoda.

Tabela 3. *Razlike između dečaka i devojčice na inicijalnom merenju*

	Dečaci N = 17		Devojčice N = 12					
Varijabla	AS	S	AS	S	F	P	U	P
SBJ	138,23	24,17	138,75	20,46	,00	,95	101,00	,96
SHR	22,66	3,52	23,01	2,55	,09	,77	78,50	.30
SUP	18,76	5,12	18,75	1,96	,00	,99	77,50	,27
SAR	20.71	6,08	26,50	9,19	4,19	**,05**	71,00	,17

Legenda: SBJ – skok udalj iz mesta; SHR – agilnost 10x5m; SUP – podizanje trupa za 30 sekundi; SAR – dohvat u sedu; F – vrednost univarijantne analize varijanse; U – vrednost Mann Whitney U-testa; p – statistička značajnost F/U testa; – delovi koji se uzimaju u obzir.

Analizom rezultata prikazanih u Tabeli 3. uočeno je da postoji statistički značajna razlika između dečaka i devojčica samo u jednoj varijabli i to dohvat u sedu (SAR). Dobijena razlika ide u korist devojčica (AS=26,50) koje su već u startu pokazale da imaju bolju fleksibilnost od dečaka.

Tabela 4. *Razlike između dečaka i devojčica u varijablama na finalnom testu*

	Dečaci N = 17		Devojčice N = 12					
Varijabla	AS	S	AS	S	F	P	U	P
SBJ	151,76	25,86	150,83	25,03	,01	,92	99,50	,91
SHR	19,52	1,63	20,59	2,04	2,46	,13	83,50	,41
SUP	20,47	4,73	19,92	2,15	,14	,71	71,00	,16
SAR	23,47	6,29	29,25	7,14	5,32	**,03**	56,00	,04

Legenda: SBJ – skok udalj iz mesta; SHR – agilnost 10x5m; SUP – podizanje trupa za 30 sekundi; SAR – dohvat u sedu; F – vrednost univarijantne analize varijanse; U – vrednost Mann Whitney U-testa; p – statistička značajnost F/U testa; – delovi koji se uzimaju u obzir.

Dobijeni rezultati u Tabeli 4. ukazuju na postojanje statistički značajnih razlika između dečaka i devojčica u varijabli dohvat u sedu (SAR). Devojčice su imale veću prosečnu vrednost (29,25), te su pokazale bolju fleksibilnost od dečaka, što ukazuje na potrebu da se dublje sagleda problem i utiče na poboljšanje fleksibilnosti kod dečaka.

U drugom delu rada prikazane su razlike između inicijalnog i finalnog merenja i potvrđeno je da je došlo do napretka u svim varijablama, tj. došlo je do poboljšanja rezultata u svim motoričkim testovima. Dobijene razlike prikazane su u Tabelama 5 i 6.

Tabela 5. *Razlika između inicijalnog i finalnog merenja kod dečaka*

	Inicijalno merenje N = 29		Finalno merenje N = 29					
Varijabla	AS	S	AS	S	T	P	Z	p
SBJ	138,23	24,17	151,76	25,86	– 4,72	**,00**	– 3,54	,00
SHR	22,66	3,52	19,52	1,63	4,34	**,00**	– 3,62	,00
SUP	18,76	5,12	20,47	4,73	– 4,47	,00	– 3,22	**,00**
SAR	20,71	6,08	23,47	6,29	3,35	**,00**	– 2,67	,01

Legenda: SBJ – skok udalj iz mesta; SHR – agilnost 10x5m; SUP – podizanje trupa za 30 sekundi; SAR – dohvat u sedu; T – vrednost t-testa; Z – vrednost Wilcoxonovog testa; p – statistička značajnost T/Wilcoxonovog testa; – delovi koji se uzimaju u obzir.

Razultati prikazani u Tabeli 5. ukazali su da postoje statistički značajne razlike između inicijalnog i finalnog merenja kod dečaka. Rezultati ukazuju na poboljšanje u svim testovima: skok udalj iz mesta (SBJ), agilnost 10x5m (SHR), podizanju trupa (SUP) i testu dohvat u sedu (SAR).

Tabela 6. *Razlika između inicijalnog i finalnog merenja kod devojčica*

	Inicijalno merenje N = 29		Finalno merenje N = 29					
Varijabla	AS	S	AS	S	T	P	Z	p
SBJ	138,75	20,46	150,83	25,03	– 3,62	**,00**	– 2,70	,01
SHR	23,01	2,55	20,59	2,04	6,16	**,00**	– 3,06	,00
SUP	18,75	1,96	19,92	2,15	– 4,31	,00	– 2,72	**,01**
SAR	26,50	9,19	29,25	7,14	2,48	**,03**	– 2,10	,04

Legenda: SBJ – skok udalj iz mesta; SHR – agilnost 10x5m; SUP – podizanje trupa za 30 sekundi; SAR – dohvat u sedu; T – vrednost t-testa; Z – vrednost Wilcoxonovog testa; p – statistička značajnost T/Wilcoxonovog testa; – delovi koji se uzimaju u obzir.

U tabeli 6. rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike između inicijalnog i finalnog merenja u svim predstavljenim varijablama kod devojčica. Devojčice su takođe pokazale bolje rezultate na finalnom merenju u varijablama skok udalj iz mesta (SBJ), agilnost 10x5m (SHR) i podizanje trupa (SUP) i dohvat u sedu (SAR).

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata primenom t-testa, odnosno analize promene antropomotoričkog statusa ispitanika može se zaključiti da je došlo do poboljšanja svih motoričkih sposobnosti kod učenika oba pola. Tako, utvrđeni su pozitivni efekti na repetitivnu snagu trupa, agilnost, fleksibilnost kao i eksplozivnu snagu nogu. Rezultati istraživanja su u skladu sa predhodnim istraživanjima (Gojković, 2009; Petrović, 2010; Džibrić i sar. 2011; Pržulj i sar. 2017; Živanović, 2019). Razlog ovakve pozitivne dinamike razvoja ispitivanih mtoričkih sposobnosti je pre svega u odgovarajućem planskom i sistematičnom organizovanju nastave fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u nastavnom procesu, ali treba imati u vidu i to da se deca ovog uzrasta nalaze u osetljivoj fazi biološkog rasta i razvoja.

Literatura

Ahmetović, Z. (2013). *Osnove sportskog treninga*. Novi Sad: Fakultet za sport i turizam.

Batez, M. (2013). Razlike u motoričkom statusu dece različitog pola u školi odbojke. *Sport Mont,*10 (37, 38, 39), 351–355.

Bjeković, G., Tanović, I., Jakovljević, S. i Vuksanović, G. (2011). Uticaj dodatne nastave fizičkog vaspitanja na promjene morfološkog statusa učenika osnovnoškolskog uzrasta. *Sport Mont*, 9 (31, 32, 33), 36–40.

Džibrić, Dž., Pojskić, H., Ferhatbegović, A., Ganić, E., Hasanbegović, S. i Terzić, A. (2011). *Efekti nastave tjelesne i zdravstvene kulture na bazično–motoričke sposobnosti učenica*. U. (Vladimir Findak ur.) Dijagnostika u područjima edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije, Zbornik radova sa 20. ljetnje škole kineziologa Reblike Hrvatske – Poreč: Hrvatski kineziološki savez, 2011, 239–246.

Gojković, G. (2009). Efekti nastave fizičkog vaspitanja na motoričke sposobnosti učenika. *Glasnik antropoškog društva Srbije*, 44, 179–185.

Jakovljević, D., Batričević, D. (2008). Efekti modela eksplozivne snage na razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti učenika. *Sport Science*, 1 (1), 30–33.

Milanović Lj. i Stamatović M. (2009). *Metodika fizičkog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Milenković, D., Pelemiš, M., Branković, N. (2011). Efekti dodatne nastave fizičkog vaspitanja iz fudbala na razvoj situaciono-motoričkih sposobnosti učenika osnovnih škola. *Sport i zdravlje*, 6(1), 28–32.

Ljubojević, M., Višnjić, D. i Ilić J. (2012). Praćenje efekata programa košarke kao izabrane sportske aktivnosti u nastavi fizičkog vaspitanja na morfološki status učenika. *Inovacije u nastavi*, 25(3), 48–55.

Pavlović, N. (2015). *Efekat tromesečnog programa treninga odbojkašica starijeg školskog uzrasta u odnosu na motoričke sposobnosti i morfološke karakteristike*. Diplomski master rad. Novi Sad: Fakultet za sport i turizam.

Pelemiš, V., Martinović, D., Jovanović, B. i Rankić, J. (2013). Efekti primene kineziološkog tretmana na motoričke sposobnosti dece mlađeg školskog uzrasta. *Metodička praksa*,13 (2), 221–228.

Perić, D. (2006). *Metodologija naučnih istraživanja*. Novi Sad: Fakultet za sport i turizam.

Petrović, A. (2010). Uticaj posebno organizovanog programa fizičkog vaspitanja na neke morfološke, motoričke i psihološke karakteristike učenika. *Godišnjak Fakulteta sporta i fizičkog vaspitanja*, 16, 203–218.

Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, broj 6/2017.

Pržulj, R., Branković, N. i Bjelica, N. (2017). Efekti programirane nastave fizičkog vaspitanja na razvoj antropoloških obilježja školske djece. *Sport i zdravlje*, 12(1),77–83.

Živanović, N. (2019). Uticaj programa fizičkog vaspitanja na razvoj fizičkih sposobnosti učenika sedmog razreda osnovne škole. *Metodička teorija i praksa*, 13(1), 77–86.

Nikola D. Pavlović
Primary School *Branko Radićević*, Odžaci

Effects of Physical and Health Education on the Motor Skills of Fifth Graders

Summary

The study was conducted on a sample of fifth graders (age 11 ± 6 months) in the Primary School *Branko Radičević* in Odžaci during 2017/2018. The sample included 39 students. To assess the motor skills, we used individual tests from the Eurofit Fitness Testing Battery, and school population testing (Ahmetović, 2013), measuring: explosive leg power – standing broad jump (SBJ), agility – 10x5 meter shuttle run (SHR), repetitive trunk strength – sit-ups in 30 seconds (SUP), and mobility test of the lumbar region and outer thighs – sit-and-reach (SAR). The goal was to determine the effects of physical and health education on the students' motor skills during one school year. Based on the results, we can conclude that physical education had positive effects on all measured variables, which is the practical significance of this study.

Keywords: *effect, motor skills, testing, students, physical education.*

Nikola D. Pavlović
Grundschule „Branko Radičević“ Odžaci

Der Einfluss von Sport- und Gesundheitserziehung auf die motorischen Fähigkeiten von Schülern der fünften Klasse

Zusammenfassung

Die Forschung wurde mit Schülern der fünften Klasse (Alter 11 Jahre ± 6 Monate) der Grundschule "Branko Radičević" aus Odžaci, Schuljahr 2017/2018 durchgeführt. 39 Schüler wurden eingeschlossen. Um die motorischen Fähigkeiten zu bewerten wurden einzelne Tests aus der Batterie von EUROFIT-Tests, Tests der Schulbevölkerung (Ahmetović, 2013) verwendet und die folgenden Aktivitäten wurden gemessen: explosive Beinkraft - Weitsprung (SBJ), Beweglichkeit - Hin- und Herlaufen 10x5 Meter (SHR), repetitiv Bauchmuskelkraft - Rumpfstraffung für 30 Sekunden (SUP) und Beweglichkeit der Wirbelsäulemuskulatur sowie Hinterschenkelmuskulatur - Reichweite im Sitzen (SAR). Das Ziel war es, die Auswirkungen der Sport- und Gesundheitsunterricht auf die motorischen Fähigkeiten der Schüler während eines Schuljahres zu ermitteln. Basierend auf den erhaltenen Ergebnissen und ihrer Analyse wird für alle angewendeten Variablen ein positiver Effekt zugunsten der endgültigen Messung geschlossen, was die praktische Bedeutung dieser Forschung darstellt.

Schlüsselwörter: *Effekt, motorische Fähigkeiten, Test, Schüler, Sport- und Gesundheitsunterricht/*

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3::821.163.41
821.163.41-1 Петровић В.
Стручни чланак • 465–474
Примљен: 5.8.2020.
Прихваћен: 12.10.2020.

Александра Ч. Томић
Основна школа „Петар Петровић Његош" Зрењанин

КОРЕЛАЦИЈСКО ТУМАЧЕЊЕ ПЕСМЕ *РАТАР* ВЕЉКА ПЕТРОВИЋА

Резиме: У раду се корелацијски тумачи песма *Ратар* Вељка Петровића. На примеру поменуте песме је приказана међупредметна корелацију (Српски језик и књижевност, Ликовна култура, Историја и Биологија). Циљ рада је да се прикаже значај корелацијског тумачења поезије у савременој настави.

Кључне речи: методика, настава, српски језик и књижевност, корелација.

УВОД

Павле Илић у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси* издваја следеће системе наставе српског језика и књижевности: интерпретативно-аналитички систем, проблемско-стваралачки систем, корелацијско-интеграцијски систем, систем програмиране наставе, учење откривањем и стваралаштво у настави. Сваки од наведених методичких система има свој историјски развој и своју специфичну примену у садашњем образовању. У 21. веку и садашњем тренутку је неопходно повезивати знања из више различитих области и стварати базе које ће омогућити функционалност и примењивост стеченог знања, те нам је стога од изузетног значаја примена корелацијско-интеграцијског система у савременој настави српског језика и књижевности. Такође, поред коралацијско-интеграцијског система неопходно је паралелно примењивати и друге системе у настави, у зависности од структуре наставних јединица.

Корелацијско-интеграцијски систем је могуће дефинисати самим појмовима корелација и интеграција. Петровачки и Штасни управо тако дају увид у тумачење овог, веома значајног система: „Реч корелација (лат.

correlatio) значи суодносност, узајамност. У настави се под корелацијом подразумева уочавање и успостављање узајамне везе између предмета који имају сличности и додирних тачака. Интеграција (лат. *integratio*) у најширем смислу представља повезивање, обнављање, допуњавање нечега оним што му је битно. У настави је интеграција повезивање различитих елемената који су издвојени по принипу сличности" (Петровачки, Штасни, 2010: 215). Поменуте ауторке истичу да је повезивање могуће у оквиру једног предмета. Тачније, у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност могуће је повезати српски језик, књижевност и културу изражавања. Поред тога постоји и међупредметна корелација у оквиру које се наставни предмет српски језик и књижевност доводи у суоднос са сродним друштвеним предметима. Поред тога, постоји и могућност, у изузетним случајевима, да се наставни предмет српски језик и књижевност доведе у везу и са природним наукама.

Улога и значај примене корелацијско-интеграцијског система у настави су немерљиви. Применом корелације ученици повезују градиво више различитих предмета у јединствену целину, разумеју многобројне процесе и феномене који имају узрочно-последичне везе, разумеју целовитост света у коме живе. Стечена знања на тај начин постају функционална, сврсисходна и трајна.

„Улога корелација у настави може бити различита. Понекад се оне укључују у овај процес ради 'мотивисања' ученика да прошире гледишта на књижевно-уметнички текст који се интерпретира. У одређеним случајевима везују се за методичку радњу 'локализовање' (нпр. у одређени историјски контекст), а њихов основни задатак је да омогуће остваривање 'функционалних (практичних) циљева наставе' и да утичу на проширивање специфичних ученичких знања о наставној јединици која се проучава, као и општих знања. Тиме се омогућује широко постављање могућих наставних проблема и њихово решавање уз заузимање различитих тачака гледишта као полазишта у разматрању истог или сродног садржаја" (Мркаљ, 2010: 49–50).

Иста ауторка истиче: „Дубљи смисао корелација назире се у повезаности образовно-васпитног процеса у хармоничну целину" (Мркаљ, 2010: 50). Неопходно је, када год је могуће, повезивати наставне предмете како би наши ученици имали добробити, функционално знање и целовиту слику света у коме живе.

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП ПЕСМИ *РАТАР* ВЕЉКА ПЕТРОВИЋА

Песма *Ратар* Вељка Петровића предвиђена је за обраду у шестом разреду основне школе. Песма се налази у читанкама свих издавача у Републици Србији, а самим тим и у свим плановима и програмима за основну школу. Овој теми је посвећен један школски час. Међутим, Павле Илић у тексту *Уз тезе за разговор о наставној обради лирске песме* истиче сложеност приступа лирској песми која се обрађује на једном школском часу: „Када кажемо да се лирска песма у целости ради на часу, имамо у виду да се овде ученици, по правилу, не укључују у активности које би претходиле њеној најави и обради у одељењу: овде изостају припремни задаци, читање код куће и друге методичке радње које прате рад на књижевном тексту. То, са друге стране, не значи да се све активности при раду на једној лирској песми ограничавају на само један час: на часу се обави њена наставна 'обрада' а ефекти тог рада (умешност рецитовања песме, њен утицај на ученички усмени и писмени израз, на стваралаштво итд.) имаће своју примену на свим будућим часовима" (Илић, 2004: 41).

Дакле, обрада лирске песме мора бити детаљно планирана и добро организована. Најпре је неопходно да наставник јасно дефинише задатке и исходе часа. Образовни задаци наставне обраде песме *Ратар* су следећи: тумачење песме *Ратар* Вељка Петровића, као и истицање специфичности песничког језика Вељка Петровића. Функционални задаци ове наставне јединице су сложени и можемо их поставити на следећи начин: оспособити ученике да повежу знања из више различитих предмета у једну целину; подстицати самостално изражавање, анализирање и тумачење књижевних и других уметничких дела; развијати код ученика моћ запажања и закључивања, тј. оспособити ученике да уоче битне карактеристике прошлости и да препознају значај прошлости у савременом тренутку. Коначно, посматрајући васпитне циљеве наше наставне јединице сматрамо да је потребно васпитавати ученике да поштују своју отаџбину, претке, културну баштину; да негују своју историју и религију; да уоче преклапања више врста уметности и указати на лепоту уметничких дела. Такође, веома је важно упутити ученике на тимски рад који афирмише међусобну сарадњу, добру комуникацију и јача пријатељство. Сви поменути циљеви, односно задаци су остварени приликом обраде песме *Ратар* Вељка Петровића. Поред тога, веома је важно прецизно дефинисати исходе часа, тј. обраде поменуте наставне јединице.

Можемо закључити да ће након обраде песме *Ратар* Вељка Петровића ученици умети да уоче на који начин су прошлост, садашњост и будућност повезане. Такође, уочиће значај својих предака који су одредили

нашу садашњост и будућност. Уочиће да се љубав према отаџбини исказује на много различитих начина. Поред тога ће умети да повежу знања из више различитих области (српски језик, књижевност, историја, сликарство, биологија) у једну целину. Наши ученици ће уочити начин на који су различите области повезане. Умеће да изразе своје мишљење о различитим уметничким делима. Научиће да буду део тима и да заједнички приступе задацима.

У наставку рада приказаћемо методички приступ песми *Ратар* Вељка Петровића, са посебним акцентом на међупредметну корелацију. Одабрали смо да прикажемо корелацију између српског језика, књижевности и културе изражавања са једне стране и наставног предмета српски језик и књижевност са наставним предметима: ликовна култура, историја и биологија. Овакав избор корелације није случајан. Наиме, желимо да прикажемо на који начин се наставни предмет српски језик и књижевност може повезати са уметношћу, друштвеном и природном науком, како бисмо показали широку могућност успостављања корелацијског односа у настави.

Уводни део часа има мотивациони карактер и треба да подстакне ученике на даље тумачење песме. Наставник показује ученицима једну слику светског сликара Винсента ван Гога и неколико слика српског сликара Саве Шумановића. Реч је о сликама које, на одређен начин, представљају осликану стварност песме *Ратар* Вељка Петровића. Дакле, наставник показује ученицима слику *Сејач* Винсента ван Гога и тражи од ученика да дају свој суд о томе ко је човек који се налази на слици, где се налази, које послове обавља на њиви, како се осећа док ради на њиви, како изгледа његов живот, породица итд. Након тога наставник приказује неколико слика Саве Шумановића и о њима на исти начин разговара са ученицима. Реч је о следећим сликама: *Сакупљање сена, Сремски предео, Жетва, Вејање пасуља у дворишту, Прскање винограда*, триптих *Берачице*.[1] За разлику од

[1] Павле Илић у књизи *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, говорећи о корелацијско-интеграцијском систему и међупредметној корелацији, наводи песму *Ратар* Вељка Петровића као пример и казује следеће: „Песму *Ратар* Вељка Петровића у VI разреду основне школе наставник обрађује у корелацији, на пример, са сликом Винсента ван Гога *Земљорадник и три жене* јер и песма и слика имају заједнички мотив: ратар-њива. Овде је, уз то, могуће укључити и музику, на пример неку *посленичку* песму са истим мотивом, а која се пева" (Илић, 1998: 101).

Дакле, идеју Павла Илића смо допунили додатним сликама. Избор је могао бити много шири, али смо се, спрам огрниченог времена, одлучили за Ван Гога, као представника светских сликара, и за Саву Шумановића, чувеног српског и светског сликара.

Ван Гогове слике, на којој је приказан један човек односно сејач, на сликама Саве Шумановића је присутно више људи, о чему се такође разговара приликом тумачења слика. Наиме, ученици ће уочити да на одређеним сликама пољопривредне радове врше жене, на одређеним цела породица, као и велика заједница људи. Приликом тумачења слика *Вејање пасуља у дворишту, Прскање винограда* и слика *Берачице* ученици се присећају шта је моба у традиционалној култури Срба и присећају се на који начин су живели наши преци. Разговара се о устројству традиционалног друштва управо преко мобе и ратарских односно пољопривредних радова. Говоримо о заједништву које је било изузетно чврсто у патријархалном и традиционалном друштву, као и о значају наших далеких и ближих предака. Дакле, успоставља се паралела са прошлошћу и ученици заправо користе знања историје како би објаснили разлику између прошлости и садашњости. Такође, корелацијом српског језика и књижевности са ликовном културом и историјом и традицијом подстичемо радозналост и креативност ученика. Говорећи о радозналости Симеон Маринковић запажа: „Радозналост ученика је моћна покретачка снага, биолошки и друштвено одређена у природи човека. На знатижељи је заснован и процес креативне наставе. Овај природно уграђени мотив може се успешно развијати, а може се и гушити. У предшколском и млађем школском добу радозналост је честа и краткотрајна, касније је трајнијег карактера и развија се у интересе. Уколико је већа сигурност у изражавању сазнатог, тим је и већа радозналост" (Маринковић, 2000: 26). Дакле, веома је важно подстицати самостално изражавање ученика јер тиме негујемо и подстичемо њихову слободу изражавања, креативност и сигурност. Можемо закључити да смо у уводном делу часа повезали српски језик, културу изражавања, ликовну културу и историју у јединствену целину.

Након уводног и мотивационог дела часа следи читање и детаљно тумачење песме *Ратар* Вељка Петровића. Након изражајног читања песме наставник тражи од ученика да изнесу своје првобитне утиске. После изнесених утисака следи детаљно тумачење стихова. Следи низ питања на која ученици дају одговоре. Ко је ратар у песми? Пронађите све описе ратаревог физичког изгледа? Где се ратар тачно налази и шта ради? Како се ратар осећа док је на њиви? Пронађите стихове у којима се виде ратарева осећања? Како ратар доживљава своју земљу? Објасните да ли ратар безбрижно проводи живот или има одређене напоре у животу? На који начин објашњавате ратареву везаност за земљу коју обрађује? Да ли ратар воли своју земљу? Како ратар комуницира са земљом? Шта ратар ради док обрађује земљу? Каква је ратарева песма? Пронађите стихове који описују ратареву песму и објасните их? Шта симболизује земља у песми *Ратар*? Да ли је ратар у песми Вељка Петровића верно приказан, шта још можемо да дода-

мо о животу ратара? Зашто су, у прошлости, ратари били важни? Зашто су важни данас? Како би изгледао свет да се људи нису бавили ратарством, а како би изгледао да се данас њиме не баве?

Дакле, разговара се о свим мотивима који су присутни у песми и посебно се наглашавају мотиви на којима је мисаоно тежиште песме. Сања Голијанин Елез у тексту *Интеграциони чиниоци у наставној интерпретацији лирске песме* истиче: „Методички приступ лирској песми подешава се према местима (естетске сугестије) која доминирају као емотивна и мисаона жаришта, те представљају уметничка средишта за проницање у поетски свет и стваралачке поступке у његовој структури. У основи истраживачког пута су места у којима пулсира 'духовни етимон' дела" (Голијанин Елез, 2004: 47–48).

Наставник тражи да ученици подвуку сва глаголска времена у песми. Такође, ученици самостално тумаче присутност презента у песми и износе закључке какав доживљај стварности имамо када је песма испевана у садашњем времену. Подвлаче се и тумаче све стилске фигуре које су присутне у песми. Истиче се специфичност песничког језика Вељка Петровића.

Наставник пита ученике која од слика, приказаних у уводном делу часа, највише одговара стварности песме Вељка Петровића. Коначно, након завршене интерпретације, на табли се исписују књижевни род и врста и формулише се тема песме. У главном делу часа у корелацију смо довели српски језик и књижевност и историју.

У завршном делу часа наставник пита ученике да ли су некада садили биљке или помагали у садњи и да ли постоје неке биљке које су посебно значајне у српској традицији и историји. Наставник подстиче ученике да се сете да ли су приметили да се неке биљке користе у обредима на венчању, крштењу, у цркви. Такође, пита ученике да ли су приметили да се неке биљке помињу у народној књижевности.

Након заједничког присећања ученици имају практичан задатак. Наиме, делимо ученике у две групе које имају задатак да у саксијама посаде босиљак и рузмарин. Одабрали смо биљке које су изузетно важне у традиционалном животу српског народа[2]. Ученицима објашњавамо значења

[2] О значају биљака у традиционалној култури Срба писао је Веселин Чајкановић:

„Од биљака које су имале значај у старој српској религији не можемо а да не споменемо босиљак, за који је Панчић рекао да Србина прати кроз сав његов живот, у радости и жалости, од колевке па до гроба. Он је божји цвет; најпре у башти треба посадити босиљак, па онда остало цвеће. Према српским

ових биљака и након тога ученици саде биљке. Саксије[3] у којима смо засадили рузмарин и босиљак остају у учионици и ученици имају задатак да негују биљке и прате њихово напредовање.

У завршном делу часа корелацијом смо повезали српски језик и књижевност и биологију. Коначно, овим практичним задатком су се сви наши ученици нашли у улози малих ратара и на овај начин смо у потпуности оживели стихове песме *Ратар* Вељка Петровића.

У књизи *Како остварити позитивно окружење за учење,* у одељку *Мотивација,* запажамо тврдње које говоре у прилог добробити повезивања наставе и свакодневног живота ученика и креативних задатака у настави. Ауторке истичу да: „Већина ученика воли начине рада који им омогућавају да активно учествују, а не само да пасивно слушају или читају. Такви начини рада јесу: пројекти, експерименти, играње улога, симулације, едукацијске игре или креативна примена онога што су научили.” (Визек Видовић и сар., 2014: 151). Такође, надовезујући се на ове чињенице, ауторке истичу и значај сврсисходности практичне наставе односно повезивања наставе и свакодневног живота ученика: „Ствари које имају директне везе са свакодневним животом ученика увек су им занимљиве. Оне им помажу да лакше изађу на крај с различитим животним задацима и људима које сусрећу, те да боље разумеју сами себе и развију кохерентну и конзистент-

легендама, поникао је он на гробу цара Уроша; или чак на гробу Спаситељевом; или је постао од суза Светога Саве. Једна легенда каже да Богородица најрадије мирише тај цвет; и када је једном ‘овца Разблудница’ била код Бога на вечери, Бог јој је дао јабуку, а Богородица киту босиљка. Као што грчки Хермес вади душе чаробним штапом, тако Свети Арханђео вади душе праведника босиљком” (Чајкановић, 1973: 8).

„Р. је сватовско цвеће по превасходству, и као такво спомиње се често у сватовским песмама (примери у Софрић, 195). Сваки сват мора бити њиме закићен. Уочи венчања девојке га на свечан начин припремају за сватове. На Божић ујутру њиме се кити кладенац или бунар (Караџић, 3, 1901, 65). Меће се у ‘лаватин’ воду у којој ће се деца купати (ГЗМ, 12, 1900, 152). Све би то имало да значи да је р. сигуран утук против злих демона (вероватно због свог јаког мириса)” (Чајкановић, 1985: 104).

Такође, сведоци смо да се босиљак и данас користи у обредима у цркви, док је рузмарин такође често присутан детаљ на венчањима и свадбама, што говори о живој традиционалној култури која је свеприсутна и у савременом тренутку.

[3] У договору са наставником ликовне културе, саксије је могуће осликати и украсити. Такође, постоји могућност да се на саксијама испишу српске народне песме у којима се помињу босиљак и рузмарин.

ну животну филозофију" (Визек Видовић и сар., 2014: 152). Дакле, овакви задаци су занимљиви, креативни, оснажују рад у групи и развијају еколошку свест, а изнад свега се стичу знања која се тичу самог предмета и теме која се на часу обрађује. Ученици ће, пратећи напредовање биљака које су засадили, имати осећај да су корисни и да су као група добро одговорили на задатке, а тиме се јача дух заједништва у разреду, што је такође изузетно важно за функционисање сваког појединца у групи. С друге стране, Симеон Маринковић наглашава да је веома важно да учионица буде пријатан простор и да у уређењу учествују и ученици: „У учионици би требало уредити простор за обавештења, за зидне новине, за постављање карти, графикона, актуелних шема и др., затим поставити слике писаца. У свему томе треба наћи погодна места за саксије са цвећем" (Маринковић, 2000: 207). А поврх свега Маринковић истиче: „У свему овоме нарочито је важно обезбедити да ученици активно учествују у њеном уређивању, одржавању и коришћењу" (Маринковић, 2000: 208).

Након овако одржаног часа, ученици имају практичан домаћи задатак да код куће засаде биљку коју желе и да негују и прате напредовање биљке. Такође, неопходно је да истраже значење и порекло биљке за коју се одлуче и евентуалне занимљивости које су везане за исту. Наставник може предложити ученицима да засаде одређено зачинско биље које је јестиво (оригано, мента, ловор, першун, селен итд.) јер ће на тај начин ученици освестити значај неговања биљака и у сврху исхране или додатака исхрани. На овај начин развијамо и еколошку свест код својих ученика и подстичемо их да воде рачуна о својој животној средини.

На неком од следећих часова се разговара о овом домаћем задатку, што је уједно и говорна вежба за наше ученике. Маринковић истиче педагошко правило које се може односити и на наш домаћи задатак: „Успехом се највише успева – гласи једно педагошко правило. Радост од постигнутог успеха уме веома да загреје вољу и осећаје, да оснажи дух, те покрене на већа прегнућа" (Маринковић, 2000: 27). Ученици ће се осећати веома добро уколико буду сагледали продукте свог труда, рада и залагања. Треба имати у виду да у оквиру плана и програма за шести разред наставници, заједно са својим ученицима, реализују пројектну наставу, те тема биљака у књижевности може бити један од предлога за исту.

ЗАКЉУЧАК

У раду смо приказали на који начин функционише корелацијско-интеграцијски систем у настави српског језика и књижевности на примеру

наставне обраде песме *Ратар* Вељка Петровића. Приказали смо корелацију у оквиру наставног предмета Српски језик и књижевност, којом су повезани српски језик, књижевност и култура изражавања, као и међупредметну корелацију којом је наставни предмет српски језик и књижевност у садејству са историјом, ликовном културом и биологијом. Дакле, на примеру једне наставне јединице могуће је остварити више различитих корелација. Поред остварених корелација, на примеру наше наставне јединице приказали смо и могућу практичну димензију наставе. Сматрамо да је неопходно корелацијско повезивање више различитих области у настави српског језика и књижевности како би ученици имали функционална и дуготрајна знања. Поред тога, на приказаном примеру је уочљиво да овакав приступ настави гарантује креативан и динамичан процес учења и ствара позитивну и подстицајну атмосферу за рад. Ученици кроз овакву наставу развијају моћ запажања, подстиче се радозналост и слобода изражавања, стиче се широка општа култура.

Литература

Визек Видовић, В., Ријавец, М., Влаховић Штетић, В., Миљковић, Д. (2014). *Како остварити позитивно окружење за учење*. Београд: Клет.

Голијанин Елез, С. (2004). Интеграциони чиниоци у наставној интерпретацији лирске песме. *Ка савременој настави српског језика и књижевности* (стр. 47–57). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

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

Илић, П. (2004). Уз тезе за разговор о наставној обради лирске песме. *Ка савременој настави српског језика и књижевности* (стр. 40–46). Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

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

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

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

Чајкановић, В. (1973). *Мит и религија у Срба*. Београд: СКЗ.

Чајкановић, В. (1985). *Речник српских народних веровања о биљкама*. Београд: СКЗ.

Aleksandra Č. Tomić
Primary School *Petar Petrović Njegoš*, Zrenjanin

CORRELATION-BASED INTERPRETATION OF THE POEM *PLOUGHMAN* BY VELJKO PETROVIĆ

Summary

The paper presents a correlation-based interpretation of the poem *Ploughman* written by Veljko Petrović implemented in the sixth grade of primary school. The poem can be found in the textbooks of all textbook publishers in Serbia, and thus in the curriculum for primary school. The poem is an example of interdisciplinary correlation (Serbian Language and Literature, Art Education, History, and Biology). The aim of the paper is to present the importance of correlation-based interpretation of poetry in contemporary education.

Keywords: *teaching methodology, Serbian Language and Literature, correlation.*

Aleksandra Č. Tomić
Grundschule „Petar Petrović Njegoš”, Zrenjanin

KORRELATIONSINTERPRETATION DES GEDICHTES „RATAR“ VON VELJKO PETROVIĆ

Zusammenfassung

In diesem Artikel interpretiert man korrelierend das Gedicht „Ratar“ von Veljko Petrović in der sechsten Klasse der Grundschule. Das Gedicht steht in den Lehrbüchern aller Verlage in der Republik Serbien und damit im Lehrplan für die Grundschule. Am Beispiel des genannten Gedichtes wurde zwischenfachliche Korrelation gezeigt (Serbische Sprache und Literatur, Kunst, Geschichte, Biologie). Das Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung der korrelativen Interpretation von Poesie im zeitgenössischen Unterricht aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: *Methodik, Unterricht, Serbische Sprache und Literatur, Korrelation*.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.3::821.163.41(082)(049.32)
821.163.41.09-1(082)(049.32)
Приказ • 475–482
Примљен: 27.12.2020.
Прихваћен: 12.10.2020.

Милка В. Николић
Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет

ЗБОРНИК НАУЧНИХ РАДОВА О СТВАРАЛАШТВУ ПЕСНИКА ПОПА ДУШАНА ЂУРЂЕВА У ОБРАЗОВНОМ КОНТЕКСТУ

(Јован Љуштановић (прир.), *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева,* Зборник радова са научног скупа одржаног на 30. Међународном фестивалу хумора за децу, Библиотека „Димитрије Туцовић”, Лазаревац, 2019, 102 стр.)

Досадашња критичка и научна рецепција књижевних остварења савременог српског писца Попа Душана Ђурђева обухвата велики број приказа, есеја, критичких осврта и научних чланака, објављиваних током последње три деценије. Стваралаштво овог књижевника сачињава читаву једну малу библиотеку од око 30 жанровски особених књига, а обухвата сатиричну и хумористичку поезију, као и дела за децу и младе (лирске песме, поеме, кратку прозу).[1] Стога је очекивано што се 2020. године појављује зборник научних радова *Песничке игре и поигравања*

[1] Дела Попа Душана Ђурђева (1953) пронашла су пут до младих читалаца, о чему сведочи песниково учешће на многим фестивалима књижевности за децу, као и велики број награда и признања, међу којима се издвајају: признање Културно-просветне заједнице Србије за „дугогодишњи допринос развијању културних делатности – за несебичан, предан и дуготрајан рад и стваралачки допринос у ширењу културе народа и народности Републике Србије” (2006); награда „за несебичан и драгоцен допринос улепшавању света детета” (2009); плакета за изузетан допринос развоју интеркултуралности у региону (2011). Кратка проза *Лет лионског Икара* (2010) уврштена је у нови програм наставе и учења за основну школу (седми разред).

Попа Д. Ђурђева, у којима се осветљава поетика овог стваралаоца.

Зборник доноси резултате научних истраживања спроведених поводом научног скупа одржаног на 30. Међународном фестивалу хумора за децу (Лазаревац, 2019. године). Обухвата шест научних радова:

1) Зорана Опачић – „Деструктивно неимарство Попа Д. Ђурђева и интертекстуално поигравање у поеми *Мрњавчевићи*" (стр. 5–23);

2) Јован Љуштановић – „О подетињењу *homo ludensa* у поезији за децу Попа Д. Ђурђева" (стр. 25–43);

3) Јелена Марићевић Балић – „Тата-мата емблемата поезија Попа Д. Ђурђева у свету емблематике" (стр. 45–57);

4) Даница Столић – „Два типа визуелизације у збирци *Поезија која се гледа* Попа Д. Ђурђева" (стр. 59–77);

5) Горица Радмиловић – „Ревалоризација и ресемантизација бајке у поезији за младе Попа Д. Ђурђева" (стр. 79–93);

6) Невена Варница – „Антологија европског новца – да ли паре децу кваре?" (стр. 95–102).

Аутори су као корпус користили следећа дела Попа Д. Ђурђева (овде их разврставамо хронолошки):

1) *Блудилник*, песме за младе (1988);

2) *I love av av you*, песме за младе (1996);

3) *Слик ковница*, визуелне песме (1998);

4) *Извођач бесних глиста*, песме за младе (2002);

5) *Теглећа срећа* (сликовница), поема (2010);

6) *Аверси и верси*, антологија европских новчаница на којима су књижевници (2012);

7) *Радови на млечном путу*, песме за младе (2012);

8) *О бабама и жабама*, кратка проза за младе (2013);

9) *Мрњавчевићи* (сликовница), поема (2016);

10) *Поезија која се гледа*, визуелне песме (2018).

Публикација *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева* осветљава поетичке доминанте, жанровске иновације и тематско-мотивске целине у оквиру којих се развијала поезија за децу и младе овог књижевника.[2] Представићемо укратко истраживачке резултате изнете у научним радови-

[2] Осим књижевних дела, аутори су узели у обзир и чланке у којима је Ђурђев изнео погледе на савремену књижевност за децу и младе: (1) Књижевност за децу, паралитерарне форме и изазови „нове технолошке цивилизације", *Детињство*, бр. 2009/1–2, стр. 58–62; (2), За све је крива Алиса или Змијски цар који је прогутао слона, *Детињство*, бр. 2011/3–4, стр. 41–45.

ма објављеним у овој књизи и указати на њихов значај у образовном контексту.

НАУЧНО ОСВЕТЉАВАЊЕ ПОЕЗИЈЕ ПОПА Д. ЂУРЂЕВА

На почетку зборника налази се рад Зоране Опачић, која разматра поетику *редимеђа* у књижевним остварењима Попа Д. Ђурђева. Указује се да је песник успоставио различите релације између текстуалне и визуелне компоненте уметничког дела – „од уобичајених текстуалних песама до песама без текста". Данашњи млади читалац, који није склон дубљем промишљању смисла текста, у настојању да одгонетне визуелну симболику песме, „поступно спознаје да га иза заводљиве форме дела чекају нови асоцијативни низови и нивои игре, односно разумева како књижевно дело није сводиво на једну раван" (стр. 14). Како објашњава ауторка, „поетика деструктивног неимарства" у поезији овог писца заснива се на дадаистичком наслеђу, а обележавају је дух субверзије, стваралачка побуна, експериментално стварање и трагање за новим начинима изражавања, затим: пародијски приступ традицији али и савременим вредностима. Посебна пажња у раду посвећена је поеми *Мрњавчевићи*. Анализирани су поступци којима је Ђурђев (ре)активирао епску традицију, као и наслеђе српске и светске ауторске књижевности (песма Лазе Костића *Међу јавом и мед сном*; Јесењинова *Песма о керуши*; драма Тенесија Вилијамса *Мачка на усијаном лименом крову*; жанровски полиморфно дело Милана Дединца *Од немила до недрага*).

Јован Љуштановић интерпретира поезију Попа Д. Ђурђева са становишта теорије игре, узимајући у обзир два традиционално супротстављена виђења игре: (1) једно од њих почива на принципу структурираности, односно на идеји да се целокупна култура темељи на игри вишег социјалног смисла и да се човек може посматрати као *homo ludens*; (2) друго виђење је засновано на начелу слободе која остаје изван задате структурираности, односно на идеји о стваралачком потенцијалу спонтане дечје игре. Анализирајући жанровски различите песме Попа Д. Ђурђева, аутор запажа да се у њима остварују оба принципа, што их чини семиотички сложеним, семантички слојевитим, асоцијативно богатим и интелектуално провокативним. „[Песник] је истовремено и *homo ludens* и разуздано дете на широким пољима културе" (стр. 41). Таква двострука песнича игра у поезији Попа Д. Ђурђева настала је у „озрачју постмодерне културе", а проистекла је из „нараслог неповерења у велике системе смисла".

Јелена Марићевић Балић компаративном анализом испитује емблематски потенцијал визуелних песама Попа Д. Ђурђева, упоређујући их са сигналистичком поезијом и барокним *емблемима*, као и са *амблемима* савременог потрошачког друштва.[3] Ауторка се придржава разлике између појмова означених терминима *емблем* и *амблем*. Анализа је довела до закључка да Ђурђев ствара визуелне песме кореспондирајући и са емблемима и са амблемима: (1) емблематска компонента има функцију да подстакне примаочеву креативност у тумачењу смисла песме као отвореног дела; (2) амблематска компонента сугерише да „уметничку вредност диктирају фирме и брендови", тј. да долази до „својеврсне рециклаже и деконструкције вредности" (стр. 53).

Даница Столић говори о збирци визуелних песама *Поезија која се гледа* Попа Д. Ђурђева. Ауторка указује на два типа визуелизације у поменутој књизи: (1) песме остварене искључиво сликом која се комбинује с вербалним насловом; (2) песме остварене интерференцијом вербалне и визуелне компоненте тако што су стихови сачињени од рекламних слогана и логотипова различитих фирми. „Вештом комбинаториком и домишљатошћу песник реализује препознатљив и особен стилски израз, градећи упечатљиве визуелно-мозаичке структуре и језичко-вербални колаж" (стр. 74). *Поезија која се гледа* представља отворено дело, које позива читаоца на домаштавање и промишљање, тј. на особен вид креативног учешћа у смислу поетске творевине.

Разматрајући ревалоризацију и ресемантизацију познатих бајки у поезији за младе Попа Д. Ђурђева, Горица Радмиловић полази од разлике између фолклорних и ауторских бајки, као и између ауторске бајке у ужем и у ширем смислу. Како се указује у овом раду, ауторска бајка се може посматрати као одраз модерног друштва, при чему се фантастична прича коју дело доноси приближава свакодневици. Комбинујући ликове бајки које су младима познате из детињства (*Попељуга, Мачак у чизмама, Мала сирена* и др.) и користећи савремени језички израз, Ђурђев у својим песмама прати фазе одрастања детета у постмодерном свету. „Јасна је намера песника да читалачкој публици која се више не сматра децом поново врати идеју бајке и њене поуке за лакше разрешавање сложених и проблематичних животних ситуација" (стр. 81).

[3] Визуелна поезија је привукла пажњу бројних аутора који су писали о стваралаштву Попа Д. Ђурђева (Зорана Опачић, Јован Љуштановић, Часлав Ђорђевић, Предраг Јашовић, Давид Дако Кецман, Тихомир Петровић, Славољуб Обрадовић, Василије Радикић, Бошко Ломовић, Надија Реброња, Даница Столић, Јелена Марићевић Балић, Милка Николић).

На крају зборника налази се рад под насловом „Антологија европског новца – да ли паре децу кваре?" у коме се разматра књига *Аверси и верси* (антологија европских новчаница на којима су књижевници). Невена Варница указује да ова *редимејд* књига својим оригиналним вербално-визуелним садржајем подстиче младе читаоце да се заинтересују за књижевност, пружајући им увид у историју европске културе и цивилизације. „Захваљујући идеји да се споје стихови, прозни одломци, биографски подаци и шаренолика колажна ефектна решења са новцем европских нација, [...] новац [је] постао позитиван главни јунак" (стр. 100). Ова необична антологија показује да новац може да превазиђе своју примарну намену и да читаоцима постане повод за игру и учење.

Може се закључити да је за младе читаоце посебно значајно што их песник интертекстуалним и интермедијалним поступцима усмерава да активно читају, да откривајући долазе до нових знања и да успостављају корелацију између различитих компоненти знања.

ОСВРТ НА ОБРАЗОВНИ КОНТЕКСТ НАУЧНОГ ЗБОРНИКА ПОСВЕЋЕНОГ ПОЕЗИЈИ ПОПА Д. ЂУРЂЕВА

Публикација *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева* представља значајан стручни ослонац наставницима српског језика и књижевности. Радови из овог зборника показују да читање књижевних дела Попа Д. Ђурђева омогућава ученицима да проширују знања и унапређују вештине у интертекстуалном, интермедијалном и интеркултуралном контексту.

Кратка проза *Лет лионског Икара* (2010) укључена је у наставни програм за основну школу (допунски избор лектире у седмом разреду), што представља повод да се упознају кључни стваралачки правци Попа Д. Ђурђева.[4] Осим програмом предвиђеног књижевног дела, наставници у основној школи могу ученицима препоручити и друга дела овог писца, уз одговарајућу мотивацију, истраживачке задатке и проблемска питања за читање и разматрање.

Посебно место у учењу припада визуелним песмама, будући да их је песник намењио „генерацијама чији су поглед на свет обликовали дигитални медији". Ова дела се могу применити у едукативним и креативним радионицама. Ученицима је веома блиска интерференција текста и слике,

[4] Према „Правилнику о програму наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања" (*Службени гласник – Просветни гласник*, бр. 5/2019).

стога ће они бити мотивисани да трагају за решењима загонетака које су уграђене у композицију интермедијалних песама. „Мозаичка слика света [у интермедијалним делима Ђурђева] остварује се у асоцијативном рашчлањавању и повезивању појмова помоћу логичке синтезе", дакле, реципијент примењује два принципа – игровни и логички (стр. 62). Дете, које је и читалац и гледалац визуелне песме, стиче нову сазнајну визуру и постаје учесник у стварању смисла, при чему примењује „креативно читање" и сложен начин мишљења. Може се рећи да га Ђурђев „својим онеобиченим поступком заправо благо подучава чињеници о вишеслојности и асоцијативности, богатству значења које се крије у књижевности" (стр. 14).

Визуелна поезија Попа Д. Ђурђева веома је подстицајна за компаративни методички приступ књижевности у средњошколској настави. Тиме би се ученици усмерили да, полазећи од компаративне перспективе, прошире знања о релацијама између поезије једног савременог песника и књижевних остварења насталих у оквиру других епоха и праваца (барок, сигнализам). Јелена Марићевић Балић је указала на методички потенцијал који има такво сагледавање у вези са барокним емблемима (стр. 49, 55). Амблеми савременог потрошачког друштва (брендови, марке, логотипи познатих фирми, рекламни слогани) представљају полазиште за критичко сагледавање конзумеризма, као и за преиспитивање вредности које појединцу диктира високотехнолошка цивилизација.

Песме са елементима бајки доносе интересантно и вредно читалачко искуство ученику који као „дигитални урођеник" одраста и учи у савременом друштву. Ђурђев је песме са елементима познатих бајки намењио младима у адолесцентском добу, када се суочавају с проблемима сазревања одрастајући у околини која није идеална (за разлику од прича уз које су одрасли) и у којој се до „срећног краја" не долази лако.

Аверси и верси (антологија европских новчаница на којима су књижевници) омогућава ученицима да упознају историју новца, да сазнају бројне податке о култури и литератури европских држава у прошлим епохама и у новије време, да прочитају одломке из књижевних дела писаца који су на новчаницама. На образовном плану, посебно је погодно што се до разноврсних података долази не само читањем, него и посматрањем, запажањем и промишљањем детаља, дакле, захтева се покретање различитих менталних активности.

Уводећи бројне алузије, реминесценције, реинтерпретације и пародије културног наслеђа у сва своја дела, Ђурђев предочава младом читаоцу да је за партиципацију у савременом друштву потребна висока општа култура, а самим тим, подстиче га да учи и поштује школу, образовање, знање.

Након овог осврта на образовни потенцијал поетских дела изучаваних у зборнику *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева* – закључујемо да ова публикација има значајне импликације за наставу српског језика и књижевности. За ученике ће бити атрактиван и пријемчив „попђурђевски палимпсест", који представља „вишеслојни вид интертекстуалности, где се у вештом комбиновању и рекомбиновању постојећих књижевних и културолошких садржаја спајају иновативним поступцима традиција и савременост, а где је језички кључ суштинска спона са семантичко-асоцијативним решењима" (стр. 60).

ЗАКЉУЧНИ ОСВРТ

Зборник научних радова *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева* који је приредио Јован Љуштановић, представља значајан стручни ослонац наставницима српског језика и књижевности, али и полазиште за будућа истраживања књижевног стваралаштва овог свестраног уметника.

Дела Попа Д. Ђурђева која су изучавали аутори радова сврстаних у ову публикацију имају висок образовни и васпитни потенцијал и могу се користити у настави за различите сврхе. Ослањајући се на сазнања која доносе радови из зборника, наставници ће применити песме Попа Д. Ђурђева: (1) за проширивање знања из историје европске и српске културе; (2) за унапређивање вештина перципирања, анализе, (ре)интерпретације и синтезе детаља у текстовној, сликовној и комбинованој текстовно-сликовној творевини; (3) за изграђивање компетенција читалачке писмености (читање, разумевање, тумачење и вредновање линеарних и нелинерних текстова обликованих вербалним, невербалним и комбинованим средствима). Различити типови визуелних песама Попа Д. Ђурђева (*песме-колажи*, *песме-ребуси*, *песме-стрипови*, *песме-емблеми*) – представљају полазиште: (1) за едукативне и креативне радионице на различитим нивоима образовања; (2) за компаративни методички приступ којим се у средњошколској настави књижевности успостављају паралеле између књижевних дела 21. века и дела других епоха и праваца (барок, сигнализам); (3) за критичко промишљање уметничких вредности у савременом потрошачком друштву.

Како се истиче у зборнику, иако постоје бројни прикази, есеји, критички осврти и научни чланци о поезији Попа Д. Ђурђева, његова „креативна, дубокоумна, интелигентна поезија изискује дубља и даља истраживања" (стр. 79). Значајно је што ова публикација може подстицајно деловати на младе стручњаке, пре свега на студенте мастер и докторских студија, да у делима овог уметника испитају језичко-стилске особености, правце

жанровских иновација, видове интертекстуалности, интермедијалности и интеркултуралности.

За будућа научна истраживања сигурно ће бити инспиративна збирка песама *Повратак у Лазарет*, коју је Ђурђев објавио у 2020. години (у издању Градске библиотеке из Новог Сада), а која није обухваћена зборником научних радова *Песничке игре и поигравања Попа Д. Ђурђева*. У духу песникових мултимедијалних трагања, и ове његове песме су на особен начин обогаћене визуелним детаљима. Наставницима српског језика и књижевности ово поетско дело биће подстицајно за унапређивање наставе завичајне културе (уметнички свет збирке пријемчив је за ученике средње школе). Полазећи од поетског искуства које им доноси књига *Повратак у Лазарет* Попа Д. Ђурђева, ученици ће бити мотивисани да упознају, истражују и уважавају завичајно културно наслеђе свог краја, као и да га сагледавају у његовом тоталитету на дијахронијском плану.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.014.5(049.32)
Приказ • 483–486
Примљен: 6.11.2020.
Прихваћен: 6.11.2020.

Милан Љ. Грујин
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије – Школска управа Нови Сад

КАКО ДО ДЕМОКРАТСКЕ КУЛТУРЕ У ШКОЛАМА – ПРИМЕРИ ДОБРЕ ПРАКСЕ

(Савет Европе, Канцеларија у Београду, Београд, 2019)

Како до демократске културе у школама – примери добре праксе је публикација настала као исход пројекта „Подстицање демократске културе у школама”, пројекта који су заједно финансирали Европска унија и Савет Европе кроз програм (иницијативу) под називом *Horizontal Facility* за Западни Балкан и Турску. У реализацији пројекта у Србији, поред Савета Европе – Канцеларија у Београду, учествовали су представници владиног сектора, доносиоци одлука – Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Заводи[1], практичари – наставници и ученици из 20 основних и средњих школа и представника невладиног сектора – Центра за образовне политике[2]. Пројекат је реализован у периоду од 2017. до 2019. године.

Развој демократске културе је важна тема за свако друштво, његову државу и образовање. Због тога је Савет Европе развио Модел компетенција за демократску културу[3] који је усвојен 2016. године од стране Сталне

[1] Завод за унапређивање образовања и васпитања и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
[2] Центар за образовне политике (ЦОП) је мултидисциплинарни, независни, истраживачки центар који пружа подршку у примени образовних политика доносиоцима одлука и практичарима.
[3] Competences for Democratic Culture, dostupno na internet stranici https://www.living-democracy.com/wp-content/uploads/2019/10/CDC_EN.pdf

конференције министара образовања држава чланица Савета Европе. У намери да се путем образовања ученици оспособе да ефикасно, у различитим ситуацијама, контекстима, користе знања, вештине, вредности и ставове дефинисане кроз Модел компетенција за демократску културу покренут је наведени пројекат у који се укључила и Република Србија.

Публикација *Како до демократске културе у школама – примери добре праксе* пружа прегршт идеја наставницима како да компетенције за демократску културу развијају на часовима обавезних наставних предмета, слободних и ваннаставних активности, заправо начин како да ученике укључе у процес наставе и учења као активне и одговорне учеснике. Такође, у публикацији се налазе и примери који показују како школу организовати на принципима демократске културе и како укључити и успоставити квалитетну сарадњу са локалном заједницом. Публикација је значајна и за доносиоце одлука, Министарство просвете, науке и технолошког развоја, јер даје смернице за развој образовних политика заснованих на компетенцијама за демократску културу, Заводима – за укључивање ових компетенција у програме наставе и учења и њихово вредновање. Корисна је и за невладине организације које се баве људским правима и образовањем.

Аутори публикације *Како до демократске културе у школама – примери добре праксе* су наставници и ученици школа које су биле укључене у пројекат, уредник је Центар за образовне политике, а издавач Савет Европе, Канцеларија у Београду.

Структуру публикације чине следеће целине:

Списак основних и средњих школа које су биле укључене у пројекат „Подстицање демократске културе у школама у Србији". Укључено је било 20 школа са територије Републике Србије о чему сведоче места у којима се школе налазе и то: Банатско Ново Село, Београд, Бечеј, Бор, Владичин Хан, Велико Градиште, Ђурђево, Јагодина, Краљево, Ниш, Нови Пазар, Панчево, Пожаревац, Суботица и Турија. Из наведених 15 места укључено је било 10 основних школа, једна школа за ученике оштећеног слуха и говора, 2 гимназије и 7 средњих стручних школа.

Предговор је наредна целина у оквиру које се налазе три текста која говоре о: пројекту и његовом значају за развој демократских компетенција ученика, о улози школе у процесу развоја ових компетенција као полазишта за развој друштвене кохезије и демократског друштва (аутор текста је Сара Китинг, шефица Одсека за сарадњу и изградњу капацитета Одељења за образовање – Генерални директорат за демократију Савета Европе); активностима Министарства просвете, науке и технолошког развоја у процесу унапређивања образовања за људска права, демократију и грађанско друштво, као и развој општих међупредметних компетенција (текст Мини-

старства); публикацији као резултату заједничких акција различитих учесника, као што су међународне организације (Савет Европе и ЕУ), организације у оквиру владиног сектора (Министарство, Заводи, школе) и невладине организације (Центар за образовне политике).

Први део: Представљање школа и пројектних тимова, део публикације у којем су се школе и пројектни тимови представили визуелним и текстуалним путем уз нагласак на доприносу пројекта за даљи образовно-васпитни рад у школи. Према наводима, пројекат је допринео: успостављању јаче, делотворније сарадње међу наставницима и активима што је резултирало применом тематског, мултидисциплинарног приступа планирању наставе; развоју компетенција ученика, а посебно вештина за слушање, решавање сукоба и конфликтних ситуација ненасилним путем; оснаживању интеркултуралности и толеранције у школској средини, односно већој отворености према културним разликама и поштовању других и другачијих; упознавању са ромском културом; укључивању дебате у процес наставе и учења; успостављању боље сарадње са локалном заједницом. Ученици Пољопривредне школе са домом ученика „Соња Маринковић" из Пожаревца, рекли су: *Научили смо нешто ново што можемо да применимо у школи, Сазнали смо како је добро радити у тиму, (...) Говорили смо, играли и певали први пут на језицима националних мањина (...).* Наставници из исте школе су коментарисали: *Како су нам креативни ученици кад им дамо слободу*, а родитељи: *Наша деца све могу уз подршку одраслих*[4].

Други део: Компетенције за демократску културу и примери добрих пракси усмерених на јачање компетенција представља централни део публикације саздан од четири (4) целине. Прва целина је посвећена Моделу компетенција за демократску културу који је развијен од међународне, интердисциплинарне експертске групе и који је 2016. године усвојен од Сталне конференције министара образовања земаља чланица Савета Европе. Заснован је на концептима идентитета, културе, интеркултуралности и интеркултуралног дијалога. Намењен је доносиоцима одлука као инструмент за планирање образовних политика и наставницима као алат за припрему ученика за живот у демократском грађанском друштву. У другој целини су дати описи (дескриптори) компетенција који се односе на вредности, ставове, вештине, знање и критичко разумевање. Трећа целина представља смернице, тј. како и на који начин компетенције интегрисати у школску праксу, у образовно-васпитни процес. Овде је посебно наглашен приступ „три стуба" – настава и учење, школска култура и сарадња са локалном заједницом. Четврту целину чине примери из школске праксе, примери активности наставника и ученика у процесу развоја демократских

[4] Цитат на страни 20 публикације.

компетенција. Груписани су у оквиру „три стуба" – *настава и учење* – примери активности који су реализовани на часовима различитих наставних предмета, применом различитих приступа и метода рада и који показују да је развој демократских компетенција ученика могућ у школској средини, средини која негује сарадњу, поштовање и која ученику омогућава да слободно изрази сопствени став, осећања; *школска култура* – примери приказани у оквиру ваннаставних активности, а који доприносе развоју демократских компетенција ученика; *сарадњи са локалном заједницом* – примери сарадње школе са заједницом.

Публикација се завршава списком корисних линкова и кратким текстом о уреднику ове публикације, Центру за образовне политике.

Развој демократских компетенција ученика је важан задатак образовања у 21. веку јер доприноси оспособљавању ученика да пажљиво слуша саговорника, да га уважава, да аргументовано дискутује, да успоставља интеркултурални дијалог, да сарађује и упознаје друге културе и њихове носиоце. За развој ових вештина неопходно је да се програми наставе и учења дизајнирају тако да омогућавају ученицима стицање и развијање знања о људским правима, демократији, мултикултурализму и интеркултурализму, а процес наставе и учења планира применом разноврсних метода и техника рада које омогућавају активно учешће ученика у образовно-васпитном процесу. Због наведеног, због погледа у садашњост, а посебно у будућност, ова публикација има велики значај за развој квалитета образовања у целини, а посебно за унапређивање квалитета процеса наставе и учења јер нуди прегршт идеја наставницима за планирање и организовање образовно-васпитног процеса.

УЧЕЊЕ И НАСТАВА
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VI • Број 2 • 2020
ISSN 2466-2801

УДК 37.091.313(035)(049.32)
37.018.43:077(035)(049.32)
Приказ • 487–490
Примљен: 6.11.2020.
Прихваћен: 9.11.2020.

Владимир О. Илић
Основна школа „Илија Бирчанин”, Ставе, Ваљево

ИЗВОЂЕЊЕ ПРОЈЕКТНЕ НАСТАВЕ И НАСТАВЕ НА ДАЉИНУ

(Милан Петровић, Дениз Хоти, Оливера Тодоровић, *Приручник за пројектну наставу и наставу на даљину*, НАЛЕД, Београд 2020)

Милан Петровић и Дениз Хоти уз стручну подршку Оливере Тодоровић су приредили *Приручник за пројектну наставу и наставу на даљину*. Приручник је настао у оквиру пројекта „Јавно-приватни дијалог за развој” који реализује Национална Алијанса за Локални Економски Развој (НАЛЕД) уз подршку Републичког секретаријата за јавне политике и уз подршку Америчке агенције за међународни развој (USAID).

Као што наслов говори, приручник се бави облицима наставе, и то *пројектном наставом* и *наставом на даљину*. Оба облика су у актуелној ситуацији пандемије изазване коронавирусом заступљене у систему образовања и васпитања Републике Србије. Али, важно је напоменути да је *пројектна настава* као облик образовно-васпитног рада, званично, по први пут, прописана *Правилником о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* („Сл. гласник РС – Просветни гласник”, број 10/2017). *Настава на даљину* је прописана законима који регулишу основно и средње образовање и васпитање (члан

38а. Закона о основном образовању и васпитању[1] и члан 27. Закона о средњем образовању и васпитању[2]).

Аутори овог приручника, у уводном делу, наглашавају да је приручник настао у намери да наставнике подржи у реализацији *пројектне наставе* и *наставе на даљину* применом различитих дигиталних алата.

Приручник за пројектну наставу и наставу на даљину има 76 страна и може се поделити на неколико целина и то:

Увод, целина у оквиру које аутори објашњавају разлоге за настанак овог приручника наглашавајући важност процеса дигитализације и припреме ученика, а и свих осталих, за време које долази, време које захтева развијене компетенције, посебно оне које се односе на критичко мишљење и решавање проблема, креативност, комуникацију и сарадњу, као и писменост – дигиталну, медијску и информацијску.

Шта је пројектна настава а шта настава на даљину? У оквиру ове целине, аутори читаоца уводе у основне карактеристике пројектне наставе и наставе на даљину уз нагласак да оба ова облика наставе нису новина века и миленијума у коме живимо, већ су настали у 19. веку, а процват доживели појавом интернета. Уместо учионице, користе се доступни дигитални алати који омогућавају примену других и другачијих приступа, приступа усмерених на истраживање, решавање проблема.

Пројектна настава је целина која у себи садржи неколико важних делова који се односе на: *Златне стандарде пројектне наставе* – графички приказ преузет из публикације „Постављање стандарда за пројектну наставу"; *Разлику између рада на пројекту и пројектне наставе* – аутори су покушали да прикажу разлику ослањајући се и на табеларни преглед, али она у тексту и табели није довољно видљива, није јасно наглашена; *Припрему за реализацију пројектне наставе* – аутори је приказују кроз неколико корака а међу првим корацима је формирање тима што наговештава тимски рад у оквиру пројектне наставе и развијање опште међупредметне компетенције сарадња. Тимски рад ученика, али и тимски рад наставника где аутори наглашавају важност међупредметног повезивања које они називају међупредметна корелација чиме отварају питање да ли се пројектна настава заснива на међупредметном повезивању или међупредметној корелацији; *Реализацију и праћење пројектне наставе* – аутори предлажу могуће начине реализације уз нагласак да је добро испланирана пројектна настава важан предуслов за њену успешну реализацију; *Вредновање постигнућа ученика током пројектне наставе* – у овом делу аутори

[1] „Сл. гласник РС", бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон и 6/2020.
[2] „Сл. гласник РС", бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018 – др. закон и 6/2020.

наглашавају важност формативног оцењивања које они описују као опсервацију онога шта је и како је ученик радио током пројектног процеса.

Алати за планирање и реализацију пројектне наставе и наставе на даљину је целина која наставницима нуди велики избор дигиталних алата за припрему, реализацију и вредновање пројектне наставе и наставе на даљину. Понуђени *дигитални алати за припрему и реализацију* ових облика наставе су: Udemy (Јудеми) платформа; Google Classroom који подразумева сет алата, комуникацију са свим ученицима и дељење задатака; Khan Academy Srbija (Канова академија) – платформа чији фокус је на видео лекцијама што ученицима омогућава да се више пута враћају на одређене садржаје; Microsoft Teams (Мајкорсофтов тим) програм који подразумева различите алате и нуди могућност операционализовања наставе на даљину; Google Earth (Гугл Земља) и Google Maps (Гугл мапе) су алати погодни за учење и праћење напредовања ученика у наставном предмету Географија; Time Graphics алат који омогућава прављења временских линија у књижевности, уметности, историји и др.; Kialo апликација која омогућава да дебату, разговор поставите на интернет; eTwinning интернет портал који промовише сарадњу међу установама образовања у Европи применом различитих алата; Slack (Слек) апликација погодна за комуникацију и сарадњу; Canvanizer (Канванајзер) веб апликација и Zooniverse (Зуниверс) грађански научни веб портал. У оквиру ове целине аутори су понудили и један број дигиталних алата за вредновање пројектне наставе и наставе на даљину међу којима су и: Quizizz (квиз) онлајн апликација за проверу знања и вештина ученика; Kahoot (Кахут) алат за тестирање који је у широкој употреби; Fun Retro алат који омогућава учешће и сарадњу ученика; Youth pass алат за процену компетенција ученика, посебно компетенција донетих на нивоу Европске уније; Typeform је специјализовани софтвер за креирање онлајн упитника.

Ресурси за планирање и реализацију пројектне наставе и наставе на даљину је нова целина која читаоцу пружа информације о ресурсима по избору аутора међу којима су и: Истраживачка станица Петница, Дигитална Народна библиотека Србије, Национални портал за отворену науку НаПОН и др.

Практични примери пројектне наставе и наставе на даљину је још једна целина овог приручника где су представљени радови наставника који су учествовали на конкурсу „Магија је у рукама наставника". Заједничко свим представљеним радовима је то што су користили пројекат као метод рада, што су се ослањали на дигиталне вештине ученика и сви резултати пројеката су у електронској форми.

Смернице и савети за повезивање са заједницом и финансирање наставе целина је у којој аутори пружају практичне савете наставницима и школама за унапређење услова у којима се остварује образовно-васпитни процес и реализација пројектне наставе и наставе на даљину.

Приручник се завршава ***Поговором и Кратким биографијама аутора***.

У ситуацији у којој се образовно-васпитни процес нашао, ситуацији пандемије, овај приручник је значајно средство у рукама наставника да у овим условима *наставу на даљину* учине занимљивом ученицима, да их мотивишу за откривање нових знања, да развијају њихове вештине и компетенције.

Пројектна настава, која чини централни део овог приручника је приказана из угла коришћења дигиталних алата, алата који су неопходни за припрему деце и ученика за живот у 21. веку. Оно што овом делу приручника недостаје то је боље, темељније објашњење међупредметног повезивања кроз пројектну наставу, повезивања које ће ученицима омогућити да једну појаву, процес, догађај сагледају из различитих перспектива, уз угла различитих наставних предмета.

Сви који желе да прочитају овај приручник, да се детаљније упознају са могућностима дигиталних алата, платформи, апликација које су наведене у овом приказу могу да посете интернет страницу https://jpd.rs/images/preuzmite/Prirucnik_za_nastavu.pdf.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Маја М. Босанац (1988), мастер педагог, истраживач сарадник, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду. Уже научне области: образовне политике, високошколско образовање. Студент докторских студија, студијски програм – Педагогија.
Имејл: maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

Драго Ј. Бранковић (1945), доктор педагошких наука, професор емеритус, академик, Академија наука и умјетности Републике Српске. Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: drago.brankovic@teol.net

Снежана Р. Вуковић (1964), психолог, доктор педагошких наука. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Уже научне области: педагогија и психологија образовања, управљање стресом.
Имејл: snezana.vukovic@mpn.gov.rs

Марта Н. Вуковић (1997), мастер студент, Nationalism Studies at Central European University, Беч. Уже научне области: политика, миграције и национализам.
Имејл: vukovicmarta@gmail.com

Гордана Ј. Глишовић (1970), професор разредне наставе – специјалиста, Основна школа „Димитрије Туцовић" Краљево. Ужа научна област: методика разредне наставе. Студент докторских студија, Педагошки факултет у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву, студијски програм: методика разредне наставе.
Имејл: gocaglisovic@hotmail.com

Милан Љ. Грујин (1975), професор математике, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије – Школска управа, Нови Сад. Уже научне области: методика математике, образовне политике.
Имејл: milangrujin@gmail.com

Владимир О. Илић (1971), професор техничког образовања, Основна школа „Илија Бирчанин" Ставе, Ваљево. Ужа научна област: методика наставе техничког образовања.
Имејл: valjke71@gmail.com

Славиша В. Јењић (1972), доктор педагошких наука, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци. Ужа научна област: методика разредне наставе.
Имејл: batojenjic@gmail.com

Миља Д. Кривокућа (1981), магистар психолошких наука, саветник, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Уже научне области: превенција насиља и различитих облика понашања.
Имејл: krivokucamilja@gmail.com

Даниела М. Минић Алексић (1976), дипломирани инжењер електротехнике, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Уже научне области: професионално усавршавање запослених у образовању, развој дигиталних комптенција.
Имејл: daniela.minic@zuov.gov.rs

Жељко Ј. Младеновић (1985), доктор психолошких наука, професор струковних студија, Академија васпитачко-медицинских струковних студија у Крушевцу – Одсек Алексинац. Уже научне области: когнитивне-неуронауке.
Имејл: liderzeljko@yahoo.com

Ирена С. Мучибабић (1971), дипломирани педагог, педагошки саветник, стручни сарадник, Музичка школа Београд. Уже научне области: превенција насиља, интерактивне технике у настави, технике учења.
Имејл: mucibabicirena@gmail.com

Милка В. Николић (1975), доктор филолошких наука, ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу. Уже научне области: методика наставе српског језика и књижевности, лингвостилистика, функционална стилистика.
Имејл: milkanik75@gmail.com

Никола Д. Павловић (1978), мастер професор физичког васпитања и спорта, Основна школа „Бранко Радичевић" Оџаци. Ужа научна област: методика наставе физичког васпитања. Студент докторских студија, Педагошки факултет у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву, студијски програм: методика разредне наставе.
Имејл: nikolafefe@yahoo.com

Иван М. Савић (1977), дипломирани филолог за српски језик и књижевност са општом књижевношћу, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Ужа научна област: професионални развој запослених у образовању. Студент докторских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду, студијски програм: култура.
Имејл: ivan.savic@zuov.gov.rs

Тамара Д. Савић (1994), мастер филолог, Ниш. Ужа научна област интересовања: методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: tamarasavic20@gmail.com

Марина Ж. Семиз (1986), доктор педагошких наука, доцент, Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Научне области интересовања: опште педагогија, дидактика, еколошко васпитање, информационе технологије у настави.
Имејл: semizmarina@pfu.kg.ac.rs.

Александра Ч. Томић (1987), мастер професор књижевности и језика (србиста), Основна школа „Петар Петровић Његош", Зрењанин. Уже научне области: методика наставе српске књижевности; савремена српска књижевност; српски језик као страни. Студент докторских студија Филозофског факултета у Новом Саду, студијски програм: књижевност.
Имејл: sandra-tomic@hotmail.com

Весна З. Цвјетиновић (1987), дипломирани педагог, асистент, Филозофски факултет Пале Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: дидактика.
Имејл: vesna.cvjetinovic@ff.ues.rs.ba

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 (2 броја) **износи 900,00 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: АТЦ штампарија). - 24 cm

Шестомесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава
COBISS.SR-ID 217855244