

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2019
Београд

ISSN 2466-2801



KLETT ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА V
Број 2, 2019.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Година V • Број 2 • 2019 • 203–415

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 Врањешевећ, 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 Ковачевећ, Источно Сарајево

Проф. др Јасмина Ковачевећ, Београд

Проф. др Данимир Мандић, Београд

Проф. др Саша Милић, Никшић

Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево

Проф. др Милка Николић, Крагујевац

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 Тешевећ

Дизајн корица: Издавачка кућа *KLETT*, Београд

Тираж: 200 примерака

Штампа: *АТЦ штампарија д.о.о.* Београд

Часопис излази два пута годишње

LEARNING AND TEACHING
Year V • Issue 2 • 2019 • 203–415
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 Bandur, PhD, Belgrade

Academic Drago Branković, Banja Luka

Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade

Docent Ivana Visković, PhD, Split

Professor Jelena Vranješević, 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

Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade

Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje

Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice

Gordana Čaprić, PhD, Belgrade

Professor Sanja Filipović, PhD, Belgrade

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: 200 copies

Printed by: *ATC*, Belgrade

Published biannually

LERNEN UND UNTERRICHT
5. Jahrgang • Heft 02 • 2019 • 203–415
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 Bandur, Belgrad

Akademiker Drago Branković, Banja Luka

Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad

Doz. Dr. Ivana Visković, Split

Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad

Dr. Snežana Vuković, 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

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: 200 Exemplare

Druck: ATC, Belgrad

Erscheinungsweise: 2 Hefte pro Jahr

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Драго Ј. Бранковић

Детерминанте ставова средњошколаца о искуственом учењу
(оригинални научни чланак) 213–232

Амер М. Ђуро

Дидактичка утемељеност мисаоних активности ученика у изведбеној фази средњошколске наставе (оригинални научни чланак) 233–246

Душица М. Рацковић

Пројектна настава између теорије и праксе у настави говорне културе (стручни чланак) 247–260

Тања Ж. Илић

Улога романа „Кад су цветале тикве” Драгослава Михаиловића у превенцији насиља (стручни чланак) 261–276

Зорица В. Сорак

Туђи говор у роману „Аги и Ема” Игора Коларова (стручни чланак) 277–292

Наталија И. Лудошки

„Један дан у мојој децјој соби!” Светлане Велмар-Јанковић у наставној интерпретацији (стручни чланак) 293–304

Ивана Д. Милошевић

Оцене и ставови ученика као фактори мотивације за учење страних језика (стручни чланак) 305–320

Ружа М. Јеличић

Улога програмирање наставе у математици (стручни чланак) . 321–338

Бојан А. Мирић

Еколошки пројекти у образовно-васпитном процесу (стручни чланак) 339–348

Нина В. Пиповић

*Карактеристике дигиталног насиља код ученика средњих
школа (претходно саопштење) 349–374*

Драган Р. Филиповић и Драгана К. Беновић

*Положај ученичких домова у односу на систем вредновања
квалитета васпитно-образовних установа (стручни чланак) 375–396*

2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Милка В. Николић

*Педагошки ствараоци усмерени ка највишим донетима
професионалног развоја (Миленко Кундачина, Мирјана
Пајић Илић, Лексикон стваралаца у предуниверзитетском
образовању, 2019) 397–400*

Јован Савичић

*Мултимедијална средства у настави природе и друштва
(Александра Јанковића, Мултимедијална средства као
фактор постигнућа ученика у настави природе и друштва,
2019) 401–406*

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 407–408

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 409–410

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

Drago J. Branković

*Determinants of Secondary School Students' Attitudes on
Experiential Learning* (original scientific paper) 213–232

Amer M. Ćaro

*Didactic Foundations of Student Cognitive Activities in the Delivery
Stage of Teaching in Secondary School* (original scientific paper) 233–246

Dušica M. Racković

*Project-based Teaching between the Theory and Practice in Speech
Culture Education* (professional paper) 247–260

Tanja Ž. Ilić

*The Role of the Dragoslav Mihailović's Novel "When Pumpkins
Blossomed" in the Prevention of Violence* (professional paper) 261–276

Zorica V. Sorak

Direct Speech in the Novel "Agi and Ema" by Igor Kolarov
(professional paper) 277–292

Natalija I. Ludoški

*"One Day in My Childhood" Bedroom by Svetlana Velmar-Janković
in Teaching Interpretation* (professional paper) 293–304

Ivana D. Milošević

*Grades and Students' Attitudes as Factors of Motivation in Foreign
Language Learning* (professional paper) 305–320

Ruža M. Jeličić

The Role of Programmed Instruction in Mathematics (professional
paper) 321–338

Bojan A. Mirić

Environmental Projects in the Educational Process (professional
paper) 339–348

Nina V. Pipović

Characteristics of Digital Violence in the Population of Secondary School Students (preliminary communication) 349–374

Dragan R. Filipović and Dragana K. Benović

Position of Student Dormitories with regard to the Quality Assessment System of Educational Institutions (professional paper) 375–396

2. REVIEWS

Milka V. Nikolić

Pedagogy Creators Striving Toward the Highest Achievement in the Field of Professional Development (Milenko Kundačina, Mirjana Pajić Ilić, *Lexicon of Creators in Pre-university Education*, 2019) 397–400

Jovan Savičić

Multimedia Tools in Science & Social Studies Education (Aleksandra Janković, *Multimedia Tools as a Factor of Student Achievement in Science & Social Studies Education*, 2019) 401–406

ABOUT AUTHORS 407–408

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 411–412

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

Drago J. Branković

Einstellungen der Schüler zum Erfahrungslernen
(Originalwissenschaftsartikel) 213–232

Amer M. Čaro

*Didaktische Begründung der Denkaktivitäten von Schülern in der
Leistungsphase des Sekundarschulunterrichts*
(Originalwissenschaftsartikel) 233–246

Dušica M. Racković

*Projektunterricht zwischen Theorie und Praxis im Unterricht der
Sprachkultur (Fachartikel) 247–260*

Tanja Ž. Ilić

*Die Rolle des Romans „Als Kürbisse aufblühten“ von Dragoslav
Mihailović im Verhindern der Gewalt (Fachartikel) 261–276*

Zorica V. Sorak

Indirekte Rede im Roman „Agi und Ema“ von Igor Kolarov
(Fachartikel) 277–292

Natalija I. Ludoški

„Ein Tag in meinem Kinderzimmer“ von Svetlana Velmar-Janković
Unterrichtsinterpretation (Fachartikel) 293–304

Ivana D. Milošević

*Bewertungen und Einstellungen der Schüler als Motivationsfaktor
für das Fremdsprachenlernen (Fachartikel) 305–320*

Ruža M. Jeličić

Rolle des programmierten Unterrichts in Mathematik
(Fachartikel) 321–338

Bojan A. Mirić

Umweltprojekte im Erziehungs- und Ausbildungsprozess
(Fachartikel) 339–348

Nina V. Pipović <i>Merkmale der digitalen Gewalt bei den Schülern in Sekundarschulen (vorherige Ankündigung)</i>	349–374
Dragan R. Filipović und Dragana K. Benović <i>Lage der Internate in Bezug auf das Qualitätsbewertungssystem der Ausbildungseinrichtungen (Fachartikel)</i>	375–396
 2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN	
Milka V. Nikolić <i>Pädagogische Schöpfer konzentriert auf die höchsten beruflichen Entwicklungsleistungen (Milenko Kundačina, Mirjana Pajić Ilić, Autorenlexikon in der voruniversitären Ausbildung, 2019)</i>	397–400
Jovan Savičić <i>Multimedia-Mittel im Unterricht von Natur und Gesellschaft (Aleksandra Janković, Multimedia-Mittel als Faktor der Leistungen der SchülerInnen im Unterricht von Natur und Gesellschaft, 2019)</i>	401–406
AUTORENINFO	407–408
HINWEISE FÜR MITARBEITER	413–415

Drago J. Branković
Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske Banja Luka

DETERMINANTE STAVOVA SREDNJOŠKOLACA O ISKUSTVENOM UČENJU

Rezime: Iskustveno učenje spada u one teorijsko-metodološke probleme koji još uvijek nisu dovoljno teorijski osmišljeni niti empirijski istraženi. Sa teorijskog aspekta nije konstituisana koherentna teorija iskustvenog učenja, niti su na potrebnom nivou riješeni drugi fundamentalni problemi (semantička značenja terminologije, modeliranje procesa, odnos teorije i empirije). Empirijski nisu istraženi praktični aspekti iskustvenog učenja u životnim situacijama niti u procesu učenja u nastavi. U radu predstavljamo rezultate teorijskih proučavanja iskustvenog učenja (pojmovno određenje, identifikacija modela, iskustveno učenje u nastavnom procesu), te rezultate empirijskog istraživanja stavova srednjoškolaca o vrijednostima identifikovanih modela iskustvenog učenja (samorefleksija; grupna refleksija; učenje iz doživljenog iskustva; učenje iz tuđeg iskustva; učenje iz zamišljenog iskustva; iskustveno učenje u porodici; iskustveno učenje u nastavi; iskustveno učenje u slobodnom vremenu). Prikazani su i rezultati povezanosti determinanti (pol; uzrast; školski uspjeh) sa procijenjenim vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja.

Ključne riječi: *ciklus učenja, iskustveno učenje, modeli iskustvenog učenja, refleksija u učenju, determinante stavova.*

UVOD

Posljednjih godina u enciklopedijsku literaturu (pedagoški rječnici, pedagoške enciklopedije, pedagoški leksikoni) uvršten je i termin (pojam) iskustveno učenje. Taj pojam se u pedagogiji i ranije upotrebljavao, ali bez precizno određenog značenja. Iskustveno učenje u pojmovno-terminološkom smislu ima karakter sintagme čiju suštinu čine termin iskustvo i termin učenje. *Iskustvo* se u društvenim i humanističkim naukama određuje kao neposredno doživljavanje

(*Filozofski rječnik*, 1984) predmeta subjektivog bavljenja (*Rječnik sociologije i socijalne psihologije*, 1977) i ono je rezultat doživljavanja subjekta (Petz, 1992). U procesima vaspitanja i obrazovanja iskustvo se tumači kao „proces i rezultat shvatanja objektivne stvarnosti u svijesti konkretne individue” (Branković, 2011: 90).

Na temelju takvih shvatanja iskustva i psiholoških određenja procesa učenja, najčešće se definiše i pojam *iskustveno učenje*. Kao i iskustvo, tako i iskustveno učenje uključuje neposredan kontakt sa stvarnošću, a ne samo razmišljanje o njoj (Keeton i Tate, 1978). U suštini, iskustveno učenje je „most” koji integriše individu i njeno vanjsko okruženje (Beard i Wilson, 2013). U procesima iskustvenog učenja iskustvo je glavni moderator učenja, pa u procesima saznanja odvajanje učenja od iskustva ima male pedagoške vrijednosti (Boud, 1999). Taj problem odnosa iskustva i učenja riješio je D. Kolb (1984), definišući iskustveno učenje kao proces u kojem se novo znanje stiče kroz transformaciju iskustva. I pored toga, znanje nije samo u iskustvu jer učenje nije automatski rezultat iskustva (Beard i Wilson, 2006), već „kontinuiran proces kritičke evaluacije vlastitog ili tuđeg iskustva koje kroz cikličnu transformaciju (konkretno iskustvo, refleksivna opservacija, konceptualizacija, aktivno eksperimentisanje) ranijeg iskustva i interakciju osobe i okoline vodi sticanju novih znanja” (Branković, 2011: 95).

U jednom broju definicija iskustvenog učenja uključena je i emocionalna odrednica koja pomaže da se iskustvo cjelovitije razumije i prihvati kao vlastito saznanje (Goleman, 1995), čime će se uvidjeti njegove drugačije vrijednosti. Uključivanjem emocionalne, socijalne, fizičke i kognitivne odrednice (Kohonen, Riitaa, Pauli, Jorma, 2001) u definiciju iskustvenog učenja samo se potvrđuje saznanje prema kojem je iskustveno učenje retrospektivno, kritičko, analitičko i racionalno, a time i personalno (Malinen, 2000). Stoga u pedagogiji prevladava shvatanje prema kojem se iskustveno učenje ne može svesti na pedagoške strategije, metode ili pedagoške recepte, već ono uključuje cijelu osobu, njeno cjelokupno iskustvo i ukupan fundus dotadašnjih iskustvenih znanja.

TEORIJSKE OSNOVE ISKUSTVENOG UČENJA

Fundamentalni teorijski problem su zakonitosti procesa iskustvenog učenja koje su određene trima prijemnim tačkama: a) sticanje relevantnih iskustava, b) učenje iz vlastitog i tuđeg iskustva (iskustveno učenje), i v) formiranje iskustvenih znanja kao relevantnih znanja. Postojeće teorije iskustvenog učenja (Branković, Perović, 2017a) uobličile su veći broj premisa samo o središnjem problemu – procesu iskustvenog učenja. O sticanju relevantnih vlastitih (doži-

vljenih) iskustava malo je teorijskih osmišljenih i empirijski provjerenih zakonitosti. Veći broj pedagoga smatra da to i nije pedagoški već psihološki i sociološki problem. I pored toga, pedagoški je prihvatljivo shvatanje da postoje vlastita doživljena iskustva, ali i da je pedagoški opravdano u kontekstu učenja prihvatiti i tuđa iskustva. Iskustveno učenje čini središnji problem teorija iskustvenog učenja. Teorijskom utemeljenju iskustvenog učenja značajan doprinos dao je J. Mezirow. Prema njegovom shvatanju, iskustvo nije samo za sebe cilj, već mu se mora interpretacijom otkriti smisao (značenje), a kad se interpretacija primjenjuje za donošenje odluka (djelovanje), tada smisao (značenje) postaje učenje. Najviši domet iskustvenog učenja je transformacijsko učenje do koga je jedino moguće doći kritičkom refleksijom (najviši oblik refleksije). Prema shvatanjima Mezirowa, proces transformacijskog učenja odvija se kroz jedanaest faza:

1. dezorijentacija,
2. samopreispitivanje koje je praćeno osjećajem krivice, straha, stida...
3. kritičko preispitivanje saznatih, sociokulturalnih i drugih pretpostavki,
4. prepoznavanje nezadovoljstva i procesa transformacije kao dijeljenog, zajedničkog, a ne ličnog,
5. istraživanje mogućnosti za nove uloge, odnose i akcije,
6. planiranje toka akcije,
7. sticanje znanja i vještina potrebnih za primjenu planova,
8. privremeno isprobavanje novih uloga,
9. ponovno pregovaranje postojećih i novih odnosa,
10. izgradnja samopouzdanja i kompetencija u novim ulogama i odnosima,
11. integracija novih perspektiva u život (Mezirow, prema Kitchenham, 2008).

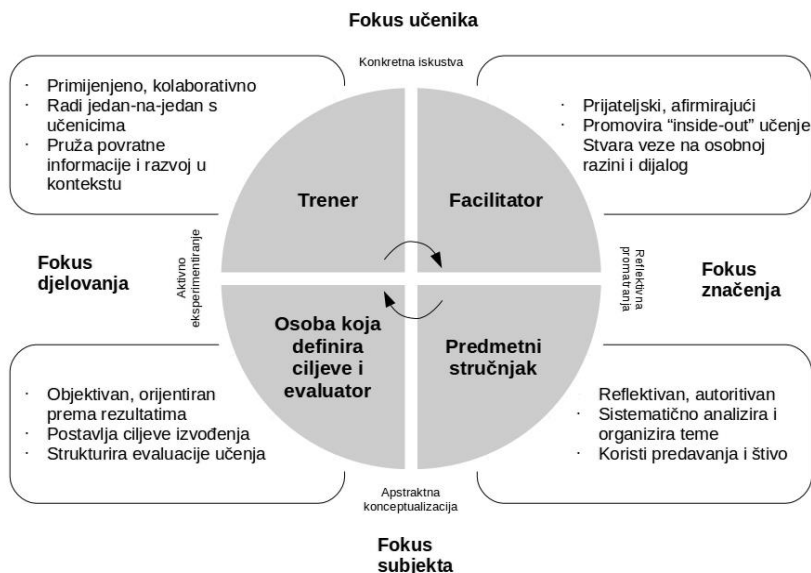
Unutrašnja kritička analiza faza transformacijskog učenja pokazuje da se iskustveno učenje ne nalazi u vanjskim oblicima života i stvaralaštva već u ličnosti koja iskustveno uči, ali i da se takvo učenje nalazi i u ljudskim komunikacijama i interakcijama (Kitchenham, 2008). Rezultat svakog učenja, pa i iskustvenog, vodi ka novim znanjima koja, zbog transformacijskog procesa (kritičke refleksije), imaju obilježja iskustvenih znanja koja uvijek nisu, niti moraju biti, saglasna sa društveno i naučno verifikovanim znanjima. Kao i iskustvo, tako su i iskustvena znanja lična znanja koja se mogu prenositi drugima (učenje iz tuđeg iskustva).

U osnovi procesa iskustvenog učenja nalazi se refleksija kao dominantan postupak (Branković, 2018) shvaćen u više međusobno različitih modela (refleksija prije učenja; refleksija u toku učenja; refleksija nakon procesa učenja; meta-refleksija). Osmišljavajući odnose između iskustvenog učenja i refleksije, Andresen, Boud i Cohen (2015) pišu da ti odnosi nužno impliciraju neke postupke u učenju koji se mogu iskazati i sa četiri načela (zakonitosti) procesa učenja:

a) vratiti se na neki događaj, incident ili iskustvo i zabilježiti ga (snimiti, zapamtiti), b) detaljno ga shvatiti na emocionalnom i kognitivnom nivou, v) ponovno procijeniti događaj kroz prizmu iskustava, znanja i eksperimentisanja i pokušati razumjeti značenje tog iskustva, i g) izraditi plan za ono što bi se moglo promijeniti.

Jedan od teorijski značajnih problema jeste i problem mogućnosti primjene iskustvenog učenja u nastavi. Učenici u procesu učenja u nastavi posjeduju značajan fond ličnih, ali i tuđih iskustava. Pedagoški paradoks manifestuje se u brojnosti utvrđenih empirijskih činjenica, prema kojima nastavnici vrlo malo ili nikako ta iskustva ne koriste u procesu školskog učenja. Postojeća škola konceptijski je postavljena tako da se proces sticanja znanja u njoj odvija kroz predavačko-vježbajuću funkciju nastavnika i učenje iz udžbeničke literature (individualno ili zajedničko učenje). O iskustvenom učenju nastavnik u toku priprema za nastavničku profesiju nije stekao nikakva znanja. Boud, Cohen i Walker pišu o pretpostavkama na kojima se zasniva iskustveno učenje. U takve pretpostavke oni ubrajaju: a) iskustvo je temelj i podsticaj za učenje, b) učenici aktivno konstruišu vlastito iskustvo, v) učenje je holistički proces, g) učenje je društveno i kulturno konstruisano, i d) učenje je pod uticajem socio-emocionalnog konteksta u kojem se pojavljuje (Boud, Cohen i Walker, 1993). Učenje iz iskustva zasnovano na tim pretpostavkama, prema shvatanjima Bouda, ne može se svesti na niz strategija, metoda, formula ili recepata već podrazumijeva uključenost cijele osobe, a posebno njenog intelekta i osjećanja. Za integrisanost *predavačko-knjiškog učenja* i *iskustvenog učenja* neophodni su kompetentni nastavnici sa razvijenim facilitacijskim sposobnostima, odnosno nastavnici koji kroz podsticajne diskusije stvaraju pedagošku atmosferu u kojoj učenici uče „jedni od drugih”. Takvo učenje (učenje iz ličnog i tuđeg iskustva) uključuje i procjene ishoda učenja (Boud, Cohen i Walker, 1985). Funkcionalno integrisanje predavačko-knjiškog i iskustvenog učenja mogu izvoditi samo nastavnici koji su osposobljeni za nove funkcije. Takvih saznanja bio je svjestan i D. Kolb koji je precizno odredio četiri nove uloge nastavnika: nastavnik kao facilitator, nastavnik predmetni stručnjak, nastavnik evaluator i nastavnik kao trener (Kolb, A. Y. & Kolb, D. A., 2013). I ne samo to, Kolb je integrativno i predstavio nove uloge nastavnika u okviru ciklusa učenja (Shema 1).

Uloge edukatora i ciklus učenja



Shema 1. *Profil uloge edukatora (nastavnika) i ciklus učenja*

Izvor: *Prilagođeno prema Alice Y. Kolb & David A. Kolb (2013), The Kolb Learning Style Inventory.*

Takav profil uloge nastavnika sadrži četiri fokusa: a) fokus učenika (konkretna iskustva), b) fokus značenja (refleksivna posmatranja), v) fokus djelovanja (aktivno eksperimentisanje), i g) fokus subjekta (apstraktna konceptualizacija). U suštini, predstavljeni profil povezuje nove uloge edukatora (nastavnika) sa stilovima učenja.

Obrazovna praksa jedan je od relevantnih problema i teorije iskustvenog učenja. Iskustvena obrazovna praksa nije stihijska (slučajna) praksa, već ona koja se odvija po posebnim načelima. Osnovna načela iskustvene obrazovne prakse napravila je Association for Experiential Education (AEE) od kojih izdvajamo, kao posebno značajno, prvo načelo, prema kojem se iskustveno učenje događa kada su pažljivo odabrana iskustva poduprta refleksijom, kritičkom analizom i sintezom (Izazov i iskustvo praćeni refleksijom vode do učenja i rasta, AEE).

U teorijske osnove iskustvenog učenja spadaju i složeni problemi modelovanja. U teorijskom modelovanju iskustvenog učenja autori su identifikovali veći broj različitih modela. Suštinu modelovanja iskustvenog učenja čine načini

integracije saznanjog procesa zasnovanog na iskustvenom učenju i metodičkim postupcima primjene iskustva u nastavi. Na te zakonitosti modelovanja ukazivao je i R. Kvašček ističući da su modeli „prirodne ili vještačke konstrukcije (strukture) za izučavanje objekata saznanja” (Квашчев, 1978: 9). Modeli iskustvenog učenja kao konstruktivne strukture vlastitih iskustava i metodičkih postupaka dovode do prevođenja iskustva u iskustveno učenje, a njega u iskustvena znanja (Кнежевић, 1981). Sa aspekta jedinstvenosti i cjelovitosti modela opravdano je postaviti pitanje: da li postoji jedan ili više modela iskustvenog učenja? U savremenoj pedagoškoj literaturi autori pominju veći broj modela učenja samo na teorijskom nivou (Vizek-Vidović, Vlahović-Šestić, 2007). Rasprava o programsko-metodičkim modelima iskustvenog učenja skoro da i nema. Polazeći od kriterijuma „cjelovitosti unutrašnje strukture” i „specifičnosti metodičkih postupaka” identifikovali smo, prema našim saznanjima, osam osnovnih modela iskustvenog učenja:

- Model iskustvenog učenja samorefleksijom,
- Model iskustvenog učenja grupnom (timskom) refleksijom,
- Model učenja iz doživljenog iskustva,
- Model učenja iz tuđeg iskustva,
- Model učenja iz zamišljenog iskustva,
- Model iskustvenog učenja u porodici,
- Model iskustvenog učenja u nastavi,
- Model iskustvenog učenja u slobodnom vremenu.

Nesporna je činjenica da će različitost teorijskih shvatanja i interpretacija podstaknuti teorijska promišljanja i empirijska istraživanja još nekih modela iskustvenog učenja (Branković, Perović, 2017 b). Metodološki nov i nedovoljno sagledan problem predstavljaju *vrijednosti iskustvenog učenja* istražene kroz procjene (stavove) onih pojedinaca koji intenzivno uče (učenici i studenti).

TANGENTNA ISTRAŽIVANJA ISKUSTVENOG UČENJA

Proučavanje i istraživanje fenomena iskustvenog učenja bio je izazov za veći broj istraživača. Navodimo samo autore i novija istraživanja čiji su rezultati tangentni sa istraživanjem determinanti iskustvenog učenja.

Probleme milenijske generacije studenata istraživao je J. D. Hoover (2011) i došao do saznanja da ispitivana generacija studenata posjeduje neobičan i gotovo samo-kontradiktoran set karakteristika koji zahtijeva veliki angažman nastavnika uz istovremenu primjenu različitih tehnika i metoda, kako bi njihovo iskustveno učenje bilo što uspješnije. Psihološke aspekte učenja proučavali su J. D. Hoover, C. Giambatist i L. Tribble (2016) i utvrdili da je iskustveno učenje u

funkciji psihičkih predispozicija i demografskih varijabli. U istraživanje su uključili analizu psiholoških faktora kao što su regulatorni fokus, lokus kontrole, tolerancija za dvosmislenosti, potreba za strukturom i narcisoidnost. Prednosti iskustvenog učenja pomoću e-learning tehnologija istraživao je S. Gold (2001) i došao do saznanja da postoje mogućnosti i niz prednosti ovog oblika učenja, kao što su fleksibilni pristup, uklanjanje barijera, mogućnost samostalnog odabira vremena učenja, uvažavanje individualnih razlika u stilovima učenja. Iskustveno učenje djece za vrijeme školskih praznika kao faktora koji utiče na obrazovna postignuća istraživali su L. Bos, S. McCabe i S. Johnson (2015) i potvrdili osnovnu pretpostavku da turizam pruža povoljan kontekst za iskustveno učenje.

Istraživanja R. L. Griffitha i saradnika (2017) ukazala su na mogućnosti intenziviranja samoregulacijskog pristupa iskustvenom učenju složenih vještina (upotrebu tzv. „Guided mindfulness”), koji promoviše percepciju sebe, situacije i društveno okruženje u kontrolisanu obradu, ojačavaju kritičko razmišljanje i izoštravaju fokus učenika. P. Jarvis (2013) istraživao je mogućnosti eksplicitnijeg uključivanja društvenih procesa u modele iskustvenog učenja. Prema njegovom istraživanju, ljudi mogu vlastito iskustvo u društvu drugih preobraziti u novo učenje i tako postati iskusniji. Isto tako, rezultati tog istraživanja pokazali su da je učenje interaktivno i da je osjećaj „selfa” uvijek „self in the world”, kako u individualnom tako i u društvenom i socijalnom obliku. Motivaciju i percepciju iskustvenog učenja istraživali su J. S. Coker i D. J. Porter (2016) i utvrdili da je izuzetno važno pitanje motivacije i percepcije u iskustvenom učenju (*mnogi učenici prepoznali su iskustveno učenje kao vrhunac njihovog iskustva*).

Mary Ryan i Michael Ryan (2013) istraživali su važnost refleksije u visokom obrazovanju. Utvrdili su da profesionalna (akademska refleksija) nije intuitivna i da zahtijeva posebnu pedagošku intervenciju, pa je nužan sistematski i razvojni pristup podučavanju reflektivnog učenja koji je podržan dinamičkim resursima. Probleme refleksije u iskustvenom učenju istraživao je i R. Jordi (2011) i došao do saznanja da razvoj suptilnije metodologije i alata reflektivne prakse treba da bolje integriše različite dimenzije ljudske svijesti, te, u skladu s tim, identifikovao i devet elemenata iskustvenog učenja. U okviru pilot studije J. Cowan i S. Peacock (2017) istraživali su reflektirajuće mogućnosti za samokontrolisano iskustveno učenje i njegov doprinos učenju i razvoju.

Studija A. Stirlinga i saradnika (2017) prikazuje rezultate istraživanja karakteristika stažiranja i procjene kongruencije između komponenti stažiranja i Kolbovog modela iskustvenog učenja. Reflektujući 46 članaka, radova i teza objavljenih u periodu od 15 godina, E. Rose (2016) utvrdila je da se studije o refleksiji temelje na različitim, nejasnim i upitnim razumijevanjima šta tačno refleksija podrazumijeva i znači u kontekstu e-učenja i online obrazovanja. J. S. Coker i saradnici (2017) izvršili su petogodišnja istraživanja na univerzitetu

Elon (S. Karolina – SAD) u kojima su procenjivali uticaj dubine iskustvenog učenja (količina vremena predanosti) i širine (broj različitih vrsta iskustava) na ishode učenja studenata. Rezultati su pokazali da je dubina (ali ne i širina) bila povezana s razmišljanjem višeg reda, sintezom i primjenom na višim godinama i cjelokupnim obrazovnim iskustvom. Širina (ali ne i dubina) bila je povezana s učinkovitim djelovanjem i boljim odnosima sa drugima učenicima.

Kritička analiza predstavljenih rezultata tangentnih istraživanja pokazuje da iskustveno učenje ima svoje specifičnosti, pa ga treba istraživati u užem i širem socijalnom i obrazovnom kontekstu.

METODOLOŠKI KONCEPT ISTRAŽIVANJA

Empirijsko istraživanje stavova srednjoškolaca o vrijednostima iskustvenog učenja kompleksan je metodološki problem čiju složenost čini nepostojanje koherentne teorije iskustvenog učenja i neizgrađenost kriterijuma identifikacije i klasifikacije modela takvog učenja. Na osnovu teorijskih saznanja i rezultata tangentnih istraživanja razrađen je metodološki koncept procjena vrijednosti iskustvenog učenja u cjelini, ali i stavova o identifikovanim modelima.¹

Istraživački predmet definisan je tako da se istraže stavovi srednjoškolaca o iskustvenom učenju i identifikovanim modelima sa aspekta njihovih socio-pedagoških obilježja (determinante stavova). Definisani predmet konkretizovan je sa dva istraživačka zadatka:

a) Ispitati stavove srednjoškolaca o vrijednostima osnovnih modela iskustvenog učenja,

b) Utvrditi povezanost determinanti (pol; uzrast; školski uspjeh) sa procjenama nivoa vrijednosti osnovnih modela iskustvenog učenja (samorefleksija; grupna refleksija; učenje iz doživljenog iskustva; učenje iz tuđeg iskustva; učenje iz zamišljenog iskustva; iskustveno učenje u porodici; iskustveno učenje u nastavi; iskustveno učenje u slobodnom vremenu).

U istraživanju su testirane dvije osnovne i tri posebne istraživačke hipoteze. Prvom osnovnom hipotezom pretpostavljeno je da srednjoškolci imaju formirane pozitivne stavove o vrijednostima modela iskustvenog učenja. Drugom

¹ Istraživanje čije rezultate prikazujemo u ovom radu dio je šireg istraživačkog projekta „Stavovi učenika o vrijednostima iskustvenog učenja”, u kojem su istraživani različiti aspekti vrijednosti iskustvenog učenja: teorijska shvatanja iskustvenog učenja, identifikacija i klasifikacija osnovnih modela, vrijednosti modela iskustvenog učenja, determinante stavova o vrijednosti pojedinih modela i još jedan broj relevantnih problema.

osnovnom hipotezom provjeravana je povezanost socio-pedagoških obilježja srednjoškolaca (determinante) sa njihovim stavovima o vrijednostima identifikovanih modela iskustvenog učenja. U okviru druge osnovne hipoteze provjeravane su tri posebne hipoteze o povezanosti determinanti (pol, uzrast, školski uspjeh) sa stavovima srednjoškolaca o modelima iskustvenog učenja.

Primijenjena je empirijska neeksperimentalna metoda (survey research metod) sa tehnikom samoprocjenjivanja. Za ovo istraživanje konstruisan je poseban Skaler za samoprocjenu vrijednosti iskustvenog učenja (SVIU). Skaler je sadržavao 40 tvrdnji na petostepenoj skali Likertovog tipa razvrstanih u osam podskalera (modela) sa po 5 tvrdnji za svaki podskaler (model). Pored skala, instrument sadrži i šest anketnih pitanja zatvorenog tipa za inventarisanje socio-pedagoških obilježja ispitanika.

Uzorak je činilo 308 učenika srednjih škola sa područja Banje Luke, Prijedora i Mrkonjić Grada. Struktura uzorka prema socio-pedagoškim obilježjima bila je:

- a) Struktura uzorka prema polu: 131 ili 42,5% učenik i 173 ili 56,2% učenica.
- b) Struktura uzorka prema uzrastu: 33 ili 10,7% učenika prvog razreda, 47 ili 15,3% učenika drugog razreda, 127 ili 41,2% učenika trećeg razreda i 101 ili 32,8% učenika četvrtog razreda.
- c) Struktura uzorka prema školskom uspjehu: nedovoljan uspjeh 54 ili 17,5%, dovoljan 2 ili 0,6%, dobar 71 ili 23,1%, vrlo dobar 109 ili 35,4% i odličan 61 ili 19,8%.

Statistička obrada podataka za testiranje hipoteza vršena je primjenom SPSS 17.0 FOR Windows statističkog paketa za deskriptivnu statistiku.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U okviru prikaza rezultata istraživanja testirane su hipoteze o formiranosti stavova srednjoškolaca o vrijednostima iskustvenog učenja (prva hipoteza) i uticaju determinanti (pol; uzrast; školski uspjeh) na formiranje stavova o vrijednostima modela iskustvenog učenja (druga hipoteza).

Stavovi srednjoškolaca o vrijednostima iskustvenog učenja

Posebno konstruisanim skalerom ispitani su stavovi učenika srednjih škola o vrijednostima iskustvenog učenja. Skalerom su utvrđivani stavovi o vrijednostima osam identifikovanih modela iskustvenog učenja (učenje samorefleksi-

jom; učenje grupnom refleksijom; učenje iz doživljenog iskustva; učenje iz tuđeg iskustva; učenje iz zamišljenog iskustva; iskustveno učenje u porodici; iskustveno učenje u nastavi; iskustveno učenje u slobodnom vremenu). U Tabeli 1 prikazani su rezultati ispitivanja stavova srednjoškolaca o vrijednostima modela iskustvenog učenja.

Tabela 1. *Stavovi učenika o vrijednostima modela iskustvenog učenja*

Varijable	N	Min.	Max.	Mean	Std. dev.	Sk	Ku
Samorefleksija	302	1,00	5,00	3,3649	0,69432	–.570	1.142
Grupna refleksija	302	1,00	5,00	3,2232	0,82976	–.481	.082
Učenje iz doživljenog isk.	291	1,00	5,00	3,7588	0,71164	–.889	1.430
Učenje iz tuđeg iskustva	300	1,00	5,00	3,2908	0,74916	–.454	–.133
Učenje iz zam. iskustva	302	1,00	5,00	3,8020	0,77751	–.622	.440
IU u porodici	298	1,00	5,00	3,6040	0,84645	–.531	.197
IU u nastavi	301	1,00	5,00	2,8944	0,81984	.081	.692
IU u slobodnom vremenu	302	1,00	5,00	3,4172	0,75503	–.504	.692
Total	299	1,00	500	3.4122	.7662	–.513	–.598

Statistički pokazatelji navedeni u Tabeli 1 pokazuju visoke vrijednosti aritmetičkih sredina (2,89 do 3,80) i standardnih devijacija (0,69 do 0,85) za sve modele iskustvenog učenja. Aritmetička sredina za stavove o iskustvenom učenju (svi modeli) iznosi 3.41 (maksimalna 5.00) uz standardnu devijaciju od 0,7662. Skalna vrijednost aritmetičke sredine od 3.41 u odnosu na maksimalnu 5,00 upućuje na zaključak da srednjoškolci imaju formirane pozitivne stavove o vrijednostima iskustvenog učenja. Analiza pokazatelja po podskalerima (modelima) pokazuje da srednjoškolci imaju najpozitivnije stavove prema vrijednostima modela učenja iz zamišljenog iskustva ($M = 3,80$), nešto manje prema učenju iz doživljenog iskustva ($M = 3,76$). Najniža vrijednost i negativna usmjerenost izračunata je za iskustveno učenje u nastavi ($M = 2,89$). Visoke vrijednosti aritmetičkih sredina uz normalne vrijednosti standardnih devijacija, skjunis i kurtosis, ukazuju na saznanje da je distribucija rezultata približna normalnoj raspodje-

li, te da srednjoškolci imaju formirane pozitivne stavove o svim modelima iskustvenog učenja, čime je i dokazana prva osnovna hipoteza.

Drugom osnovnom hipotezom prepostavili smo da su formirani stavovi srednjoškolaca o vrijednostima iskustvenog učenja povezani sa njihovim obilježjima (pol, uzrast, školski uspjeh).

Pol učenika – determinanta stavova o iskustvenom učenju

Pretpostavku da je pol srednjoškolaca (muško – žensko) povezan sa stavovima o vrijednostima iskustvenog učenja provjeravali smo ukrštanjem podataka o polovima sa procijenjenim vrijednostima iskustvenog učenja. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 2, u kojoj su prikazane prosječne skalne vrijednosti za sve subskalere, kao i značajnosti razlike između tih skalnih vrijednosti.

Tabela 2. *Razlike u procjenama vrijednosti iskustvenog učenja učenika i učenica*

Varijabla	Pol	N	Mean	Std. dev.	T-test	
IU samore-fleksijom	Učenici	128	3,3469	0,74601	–0,679	.498
	Učenice	170	3,4012	0,63264		
IU grupnom refleksijom	Učenici	129	3,0326	0,87170	–3,678	.000
	Učenice	169	3,3799	0,75519		
IU iz doživljenog isk.	Učenici	121	3,7074	0,76378	–1,127	.261
	Učenice	166	3,8024	0,65947		
IU iz tuđeg iskustva	Učenici	126	3,2798	0,76066	–0.246	.806
	Učenice	170	3,3015	0,74276		
IU iz zamišljenog iskustva	Učenici	126	3,7317	0,73937	–1,441	.151
	Učenice	172	3,8605	0,77810		
IU u porodici	Učenici	124	3,5694	0,79635	–0,861	.390
	Učenice	170	3,6541	0,85955		
IU u nastavi	Učenici	128	3,0000	0,89196	10,837	.067
	Učenice	169	2,8249	0,74903		
IU u slob. vremenu	Učenici	128	3,4078	0,72063	–0,370	.712
	Učenice	170	3,4400	0,75982		
TOTAL	Učenici	126	3,4123	0,48863	–0,861	.390
	Učenice	170	3,4646	0,46808		

Rezultati predstavljeni u Tabeli 2 pokazuju da aritmetičke sredine kod učenica (žene) imaju najveću skalnu vrijednost za učenje iz zamišljenog iskustva ($M = 3,86$), slijede vrijednosti za učenje iz doživljenog iskustva ($M = 3,80$), pa iskustvenog učenja u porodici ($M = 3,65$). Učenice su nešto niže procijenile vrijednosti iskustvenog učenja u slobodnom vremenu ($M = 3,44$), potom kod učenja samorefleksijom ($M = 3,40$) i grupnom refleksijom ($M = 3,38$). Uvjerljivo najmanje su učenice procijenile vrijednost iskustvenog učenja u nastavi ($2,83$). Učenici (muškarci) su, kao i učenice, najviše procijenili vrijednost učenja iz zamišljenog iskustva ($M = 3,73$), a nešto manje za učenje iz vlastitog iskustva ($M = 3,71$). Vrijednosti iskustvenog učenja u porodici učenici (muškarci) su pozitivno procijenili ($M = 3,57$), kao i iskustveno učenje u slobodnom vremenu ($M = 3,41$), samorefleksiji ($M = 3,35$) i učenju iz tuđeg iskustva ($M = 3,28$). Vrijednosti iskustvenog učenja grupnom refleksijom ($M = 3,03$) i iskustvenog učenja u nastavi ($M = 3,00$) prema procjeni učenika imaju najniže skalne vrijednosti.

Komparativna analiza rezultata pokazuje da učenice više od učenika procjenjuju vrijednosti svih modela, izuzev iskustvenog učenja u nastavi. U pogledu generalne procjene može se zaključiti da iskustveno učenje za učenice ima veće prosječne skalne vrijednosti nego za učenike, izuzev iskustvenog učenja u nastavi. Prema rezultatima t-testa, statistički značajne razlike skalnih vrijednosti su za iskustveno učenje grupnom refleksijom ($t = -3.678$). Razlike su očite, mada ne statistički značajne, kod iskustvenog učenja u nastavi ($t = 1,837$), koje učenici procjenjuju višim skalnim vrijednostima u odnosu na učenice. Isto tako, vidljiva je razlika, iako ne statistički značajna, u slučaju vrijednosti učenja iz zamišljenog iskustva ($t = -1,441$) i učenja iz doživljenog iskustva ($t = -1,127$). Rezultati t-testa ukazuju na male razlike kod vrednovanja iskustvenog učenja u porodici ($t = -0,861$), učenja samorefleksijom ($t = -0,679$), iskustvenog učenja u slobodnom vremenu ($t = -0,370$) i učenja iz tuđeg iskustva ($t = -0,246$).

Možemo zaključiti da su najveće razlike između učenica i učenika u procjeni vrijednosti iskustvenog učenja grupnom refleksijom. Navedena poređenja pokazuju na postojanje razlike u procjenama s obzirom na pol (muško – žensko), mada te razlike nisu kod svih modela statistički značajne. Time je samo djelimično potvrđena prva posebna istraživačka hipoteza.

Uzrast učenika – determinanta stavova o iskustvenom učenju

Rezultati ispitivanja povezanosti uzrasta učenika (I, II, III, IV razred) sa stavovima o iskustvenom učenju i njegovim modelima predstavljeni su u Tabeli 3.

Tabela 3. *Procjene vrijednosti iskustvenog učenja prema uzrastu učenika*

Razred	N	Art. sredina	Std. devijacija	F	p
I	28	3,4938	0,44125		
II	39	3,4038	0,52699		
III	106	3,4705	0,43567		
IV	86	3,3846	0,55749		
Total I–IV	259	3,4345	0,49275	0,666	0,574

Rezultati istraživanja značajnosti razlika u procjenama vrijednosti iskustvenog učenja u odnosu na uzrast učenika pokazuju da su najviše skalne vrijednosti izračunate kod učenika prvih razreda ($M = 3,4938$), zatim kod učenika trećih razreda ($M = 3,4705$), pa drugog ($M = 3,4038$) i najniže kod učenika četvrtih razreda ($3,3846$). Razlike su izračunate i kod procjena vrijednosti pojedinih modela iskustvenog učenja (Tabela 4).

Tabela 4. *Procjene vrijednosti modela iskustvenog učenja u odnosu na uzrast učenika*

Model učenja	Razred	N	Art. sredina	Std. devijacija	F	p
IU samorefleksijom	I–IV	302	3,3649	0,69432	0,217	0,885
IU grupnom refleksijom	I–IV	302	3,2232	0,82976	0,357	0,784
IU iz doživljenog iskustva	I–IV	291	3,7588	0,71164	0,046	0,987
IU iz tuđeg iskustva	I–IV	300	3,2908	0,74916	1,785	0,150
IU iz zamišljenog iskustva	I–IV	302	3,8020	0,77751	1,910	0,128
IU u porodici	I–IV	298	3,6040	0,84645	0,734	0,532
IU u nastavi	I–IV	301	2,8944	0,81984	3,334	0,020
IU u slobodnom vremenu	I–IV	302	3,4172	0,75503	0,663	0,576
TOTAL	I–IV	299	3,4345	0,49275	0,666	0,574

Prema aritmetičkim sredinama, najviše vrijednosti izračunate su za učenje iz zamišljenog iskustva ($M = 3,80$), a dubljom analizom otkrivamo da su naj-

višom skalnom vrijednosti izračunate kod trećih razreda ($M = 3,92$), što ujedno predstavlja i najvišu izračunatu vrijednost aritmetičke sredine. Izračunata vrijednost F-testa unutar modela učenje iz zamišljenog iskustva nema vrijednost statistički značajne razlike ($F = 1,91$). Istovremeno, najniža procjena u svim razredima i modelima zabilježena je upravo u modelu iskustvenog učenja u nastavi, a u okviru nje najniže vrijednosti su procijenjene kod četvrtih razreda srednjih škola ($M = 2,71$). Izražen je pad skalnih vrijednosti sa povećanjem uzrasta učenika. Statistički značajna razlika u izračunu F-testom pokazuje se upravo u modelu iskustvenog učenja u nastavi, što je najviša izračunata statistički značajna razlika ($F = 3,334$). Očigledno je da iskustveno učenje u nastavi ima najveću vrijednost kod procjena učenika prvih razreda. Prelaskom u starije razrede (II, III i IV razred) njihova se percepcija i procjena vrijednosti iskustvenog učenja smanjuje.

Rezultati testova višestrukog uspoređivanja parova pokazuju da je statistički najveća i najznačajnija razlika u iskustvenom učenju u nastavi, i to između prvog i četvrtog razreda (0,47730), te unutar istog modela iskustvenog učenja u nastavi između trećeg i četvrtog razreda (0,22367) i u modelu učenja iz tuđeg iskustva između drugog i četvrtog razreda (0,30726), kao i u modelu učenja iz zamišljenog iskustva između trećeg i četvrtog razreda (0,23111). U procjenama vrijednosti ostalih modela nisu zabilježene statistički značajne razlike, čime je samo djelimično potvrđena druga posebna istraživačka hipoteza.

Školski uspjeh – determinanta stavova o iskustvenom učenju

Rezultati procjena srednjoškolaca o vrijednostima modela iskustvenog učenja u odnosu na njihov školski uspjeh prikazani su u Tabeli 5.

Tabela 5. Procjena vrijednosti iskustvenog učenja s obzirom na školski uspjeh učenika

Školski uspjeh	N	Art. sredina	Std. devijacija	F	p
Nedovoljan (1)	44	3,2506	0,58547		
Dobar (3)	63	3,5381	0,46923		
Vrlo dobar (4)	92	3,4005	0,47508		
Odličan (5)	53	3,5783	0,38406		
Total	252	3,4461	0,48864	4,868	0,003

Rezultati istraživanja značajnosti razlika u procjenama vrijednosti iskustvenog učenja u odnosu na školski uspjeh pokazuju da najviše skalne vrijednosti imaju učenici sa odličnim ($M = 3,5783$), zatim slijede procjene učenika sa dobrim ($M = 3,5381$), pa vrlo dobrim školskim uspjehom ($M = 3,4005$). Sasvim očekivano, najniže aritmetičke sredine procjena imaju učenici sa nedovoljnim uspjehom ($M = 3,2506$). Procjene vrijednosti pojedinih modela prema školskom uspjehu učenika prikazane su u Tabeli 6.

Tabela 6. *Procjena vrijednosti modela s obzirom na školski uspjeh učenika*

Model učenja	Uspjeh	N	Art. sredina	Std. devijacija	F	p
IU samorefleksijom	1–5	290	3,3883	0,68559	3,632	0,013
IU grupnom refleksijom	1–5	290	3,2359	0,82056	2,890	0,036
IU iz doživljenog iskustva	1–5	280	3,77757	0,70795	2,688	0,047
IU iz tuđeg iskustva	1–5	287	3,3145	0,73572	2,918	0,035
IU iz zamišljenog iskustva	1–5	290	3,8193	0,75764	3,858	0,010
IU u porodici	1–5	286	3,6175	0,84561	4,041	0,008
IU u nastavi	1–5	288	2,9083	0,82483	1,600	0,190
IU u slobodnom vremenu	1–5	289	3,4339	0,75394	1,927	0,125
Total	1–5	252	3,4461	0,48864	4,868	0,003

Ukupni skorovi svih varijabli pokazuju statistički značajnu razliku ($F = 4,868$ i $p = 0,003$), pa se može zaključiti da su procjene vrijednosti iskustvenog učenja povezane s uspjehom učenika. Najizraženije su razlike između odličnih i učenika s nedovoljnim školskim uspjehom. S druge strane, iskustveno učenje u nastavi najniže je ocijenjeno od učenika svih nivoa školskog uspjeha.

U modelu učenja iz vlastitog iskustva, učenici s odličnim ($M = 3,86$) i dobrim uspjehom ($M = 3,83$) visoko su procijenili vrijednost tog modela. Iskustveno učenje u porodici od strane dobrih učenika procijenjeno je takođe dosta visoko ($M = 3,82$), kao i od strane odličnih učenika ($M = 3,79$). Najniže je procijenjeno iskustveno učenje u nastavi od strane nedovoljnih učenika ($M = 2,73$), a slijede procjene dobrih ($M = 2,85$), vrlo dobrih ($M = 2,96$) i odličnih učenika ($M = 3,04$). Nadalje, rezultati F-testa pokazuju da se u šest slučajeva (samorefleksi-

ja; grupna refleksija; učenje iz vlastitog iskustva; učenje iz tuđeg iskustva; učenje iz zamišljenog iskustva; iskustveno učenje u porodici) pokazala statistički značajna razlika, dok se kod dvije varijable (iskustveno učenje u nastavi i iskustveno učenje u slobodnom vremenu) ne pokazuje statistički značajna razlika. Najveća razlika je kod iskustvenog učenja u porodici ($F = 4,041$ i $p = 0,008$), zatim kod učenja iz zamišljenog iskustva ($F = 3,858$ i $p = 0,010$) i učenja samo-refleksijom ($F = 3,632$ i $p = 0,013$).

Iz navedenih podataka u Tabeli 6 uočeno je da su zabilježene značajne statističke razlike na nivou 0,05 koje ukazuju da postoje razlike u procjenjivanju vrijednosti iskustvenog učenja učenika različitog uspjeha u školi. Najveća izračunata razlika aritmetičkih sredina statistički značajna je kod učenja iz zamišljenog iskustva i ta razlika ($M_{dif} = 0,43$) je između učenika s dobrim i nedovoljnim školskim uspjehom. Druga najveća izračunata statistički značajna razlika, dobivena između aritmetičkih sredina, pokazuje se u učenju samorefleksijom između odličnih i nedovoljnih učenika ($M_{dif} = 0,42$). Sljedeća izražena razlika aritmetičkih sredina je ponovo kod učenja iz zamišljenog iskustva ($M_{dif} = 0,40$) između učenika koji imaju odličan i onih s nedovoljnim uspjehom u školi. Razlika aritmetičkih sredina postoji i u modelu iskustvenog učenja u porodici između dobrih i nedovoljnih učenika, te, u istom modelu, između odličnih i učenika sa nedovoljnim školskim uspjehom ($M_{dif} = 0,37$).

Predstavljeni rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike između učenika sa različitim školskim uspjehom u odnosu na procijenjene vrijednosti modela iskustvenog učenja čime je i dokazana treća posebna hipoteza istraživanja.

ZAKLJUČNI OSVRT

Čovjek prvih decenija ovog vijeka i milenijuma sve više je usmjeren na procese iskustvenog i digitalnog učenja. Teorijska proučavanja savremene literature ukazala su na saznanje prema kojem iskustveno učenje, kako u radnim i životnim situacijama, tako i u procesima školskog učenja, ima sve veći značaj. Paradoks se nalazi u tome što pedagoška empirija (školsko formalno obrazovanje) ne prepoznaje iskustveno učenje, već se skoro cjelokupan proces učenja svodi na predavačko-vježbajuću nastavu i knjiško učenje. Takva pedagoška stvarnost determiniše usporeno ostvarivanje koncepcije cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Iskustveno, kao i svako drugo učenje, odvija se prema posebnim zakonitostima – od sticanja relevantnih iskustava, preko iskustvenog učenja, do iskustvenih znanja. Nije sporno da sva iskustva nisu relevantna za proces učenja niti

da mogu imati pozitivnu ili negativnu usmjerenost. Svako iskustvo nije integrisano u proces iskustvenog učenja, već samo ono kojoj ličnost daje smisao (značenje). Ishodi procesa iskustvenog učenja su znanja koja u ovom slučaju imaju karakter iskustvenih znanja. Takva znanja su lična (personalna) znanja koja mogu, ali i ne moraju, biti saglasna (komplementarna) za konvencionalnim (naučnim i društvenim) znanjima. Nastavnici u toku školovanja nisu osposobljeni za praktično (didaktičko-metodičko) oblikovanje procesa iskustvenog učenja u nastavi, već se ono izvodi neorganizovano i stihijski.

Naše istraživanje, čije rezultate predstavljamo u ovom radu, pokazalo je da učenici srednjih škola imaju formirane pozitivne stavove o iskustvenom učenju i njegovim osnovnim modelima. Zanimljivo je da su srednjoškolci u ovom istraživanju procijenili da najveće vrijednosti ima učenje iz *zamišljenog iskustva*, a najniže *iskustveno učenje u nastavi*. Interesantna su i saznanja prema kojima pol i uzrast učenika ne determiniše (po pravilu) stav o vrijednosti modela iskustvenog učenja, ali i da odlični učenici najviše procjenjuju vrijednosti iskustvenog učenja, a nedovoljni najniže. Navedeni rezultati upućuju na potrebu novih i širih istraživanja fenomena iskustvenog učenja, a posebno modela iskustvenog učenja u nastavi.

Literatura

- Andresen, L., Boud, D. & Cohen, R. Experience based models Chapter published in Foley, G. (Ed.). *Understanding Adult Education and Training*. Second Edition. Sydney: Allen & Unwin, 225–239.
- Beard, C., Wilson, J. P. (2006). *Experimentail Learning*, London: Kogan page.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D. (1993). *Using experience for learning*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Michigan.
- Boud, D. (1999). *Relocating reflection in the context of practice: Rehabilitation or rejection?* University of Techonology.
- Bos, L., McCabe, S. & Sarah J. (2015). *Learning never goes on holiday: an exploration of social tourism as a context for experiential learning* *Current Issues in Tourism*, 18(9), 859–875,
- Бранковић, Д. (2011). Теорија и модели искуственог учења, Бања Лука: Филозофски факултет, *Радови* 13, 89–111.
- Branković, D., Perović, D. (2017 a). Refleksivna teorija iskustvenog učenja, *Učenje i nastava* 2, 209–228.
- Branković, D., Perović, D. (2018). Refleksija u iskustvenom učenju, obrazovanju i istraživanju, *Pedagogija* 73(1), 7–30.

- Branković, D., Perović, D. (2017 b). Refleksija u kvantitativnim i kvalitativnim istraživanjima, *Banjalučki novembarški susreti*. Banja Luka: Filozofski fakultet, 353–370.
- Coker, J. S. & Porter, D. J. (2016). Student Motivations and Perceptions Across and Within Five Forms of Experiential Learning *The Journal of General Education*, 65(2), 138–156.
- Coker, J. S., Evan, H., Taylor, L. & Book, C. (2017). Impacts of Experiential Learning Depth and Breadth on Student Outcomes, *Journal of Experiential Education*, 40(1), 5–23.
- Cowan, J. & Rosalind, S. (2016) Composting reflections for development, *Reflective Practice*, 27–33.
- Filozofijski rječnik* (1984). Zagreb: Matica hrvatska (drugo, dopunjeno izdanje).
- Gold, S. (2001). E-learning: the next wave of experiential learning, *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Volume 28.
- Griffith, R. L., Lisa, A. Steelman, L. A., Wildman, C, LeNoble, A. & Zhiqing E. Zhou (2017). Guided mindfulness: A Self-regulatory approach to experiential learning of complex skills, *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 18(2), 147–166.
- Hoover, J. Duane (2011). Complexity a voidance, narcissism and experiential learning *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, volume 38.
- Hoover, J. D., Giambatista, R. C., Tribble, R. (2016) An Organizational Development Approach to Experiential Learning with Millennials *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Volume 43.
- Izazovi i iskustvo praćeni refleksijom vode do učenja i rasta*, AEE: <http://www.aee.org>.
- Jarvis, P. (2003). *Poučavanje: teorija i praksa*. Andragoški centar Zagreb.
- Jarvis, P. (2013). Learning to be a person – East and West, *Comparative Education*, 49(1), 4–15.
- Jordi, R. (2011). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices *Adult Education Quarterly* 61(2) 181–197, American Association for Adult and Continuing Education.
- Keeton, M. T., Tate, P. J. (1978). *The boom in experiential learning*. Learning, Jossey-Bass.
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education* 6.
- Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P., Lethovaara, J. (2001). *Experiential learning in foreign language education*. Routledge.

- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2013) *The Kolb Learning Style Inventory – Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*, Београд: Просвета.
- Кнежевић, В. (1981). *Модели учења и наставе*, Београд: Просвета.
- Malinen, A. (2000) *Towards the essence of adult experiential learning*, SoPhi University of Jyväskylä.
- Rječnik sociologije i socijalne psihologije* (1977). Zagreb: Informator.
- Rose, E. (2016). Reflection in asynchronous online postsecondary courses: a reflective review of the literature, *Reflective Practice*, 17(6), 779–791.
- Ryan, M. & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education, *Higher Education Research & Development*, 32(2), 244–257.
- Stirling, A., Kerr, G., MacPherson, E., Banwell, J., Bandealy, A. & Battaglia, A. (2017). Do Postsecondary Internships Address the Four Learning Modes of Experiential Learning Theory? An Exploration through Document Analysis; *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(1), 27–48.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj, *Ljetopis socijalnog rada* 2, Zagreb: Pravni fakultet,.

Drago J. Branković

Academy of the Sciences and Arts of the Republika Srpska, Banja Luka

DETERMINANTS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES ON EXPERIENTIAL LEARNING

Summary

Experiential learning belongs among those theoretical and methodological issues that haven't yet been sufficiently defined theoretically, or empirically explored. From the theoretical aspect, there is no coherent theory of experiential learning, nor have other fundamental problems been solved at a satisfactory level (semantic meaning of terminology, process modeling, relationship between theory and empiricism). Practical aspects of experiential learning in life situations or in the learning process haven't been empirically researched. The paper presents results of theoretical research on experiential learning (conceptual definition, model

identification, experiential learning in the education process), and the results of an empirical survey of the attitudes of secondary school students on the values of identified models of experiential learning (self-reflection, group reflection, learning from direct experience, learning from other people's experience, learning from imaginary experience, experiential learning in the family, experiential learning in teaching, experiential learning in leisure time). The paper also presents the interconnection of determinants (gender, age, academic achievement) with estimated values of the basic models of experiential learning.

Keywords: *learning cycle, experiential learning, models of experiential learning, reflection in learning, attitude determinants.*

Drago J. Branković

Akademie der Wissenschaft und Kunst Republika Srpska Banja Luka

EINSTELLUNGEN DER SCHÜLER ZUM ERFAHRUNGSLERNEN

Zusammenfassung

Das Erfahrungslernen ist eines der theoretischen und methodischen Probleme, die theoretisch noch nicht ausreichend erfasst oder empirisch untersucht wurden. Aus theoretischer Sicht wurde weder eine kohärente Theorie des Erfahrungslernens aufgestellt, noch wurden andere grundlegende Probleme auf der erforderlichen Ebene gelöst (semantische Bedeutungen von Terminologie, Prozessmodellierung, Beziehung zwischen Theorie und Empirie). Die praktischen Aspekte des Erfahrungslernens in Lebenssituationen oder im Lehr-Lern-Prozess wurden nicht empirisch untersucht. Der Artikel präsentiert die Ergebnisse theoretischer Studien zum Erfahrungslernen (Begriffsdefinition, Modellidentifikation, Erfahrungslernen im Lehrprozess), und die Ergebnisse einer empirischen Studie über die Einstellungen von Schülern zu den Werten identifizierter Modelle des Erfahrungslernens (Selbstreflexion; Gruppenreflexion; aus den erlebten Erfahrungen lernen; aus der Erfahrung eines anderen lernen; aus imaginären Erfahrungen lernen; Erfahrungslernen in der Familie; Erfahrungslernen im Unterricht; Erfahrungslernen in der Freizeit). Die Ergebnisse der Korrelation der Determinanten werden ebenfalls dargestellt (Geschlecht; Alter; Schulerfolg) mit den Schätzwerten der Grundmodelle des Erfahrungslernens.

Schlüsselwörter: *Lernzyklus, Erfahrungslernen, Modelle des Erfahrungslernens, Lernreflexion, Determinanten der Einstellungen.*

Amer M. Ćaro
Univerzitet u Zenici – Filozofski fakultet

DIDAKTIČKA UTEMELJENOST MISAONIH AKTIVNOSTI UČENIKA U IZVEDBENOJ FAZI SREDNJOŠKOLSKJE NASTAVE

Rezime: Problem misaone aktivizacije učenika nije novijeg datuma, još se u prošlosti raspravljalo o ovom problemu. Međutim, savremeno doba zah-tijeva intenzivnija interdisciplinarna i multidisciplinarna istraživanja na ovu temu. Ovim radom se nastojalo ispitati didaktičku utemeljenost misaonih aktivnosti učenika s obzirom na vrstu srednje škole. Opservirano je 129 časova različitih predmeta. Za potrebe istraživanja konstruisan je protokol siste-matskog posmatranja. Rezultati istraživanja ukazuju da na većini časova nedostaju misaone aktivnosti učenika. Većina misaonih aktivnosti je sponta-na, didaktički neutemeljena. Na opserviranim časovima najčešće se pojavljuju opisavanje, analiziranje te definiranje, od misaonih aktivnosti, dok su slo-ženiji misaoni procesi nedovoljno zastupljeni. U radu su identifikovane loše navike koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika, kao i efikasne strategije učenja koje mogu pomoći prilikom misaone aktivizacije učenika. Ispitana je povezanost između misaonih aktivnosti učenika i loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika. Većina nastavnika ne pozna-je tehnike koje im mogu pomoći prilikom misaone aktivizacije učenika, stoga je neophodno nastavnike educirati tehnikama koje omogućavaju bolju misao-nu aktivizaciju, a samim time i kritičko mišljenje učenika.

Ključne riječi: srednja škola, misaone aktivnosti, nastava, učenik.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Čovjek je po svojoj prirodi biće koje uči. Učimo hodati, trčati, jesti, pliva-ti, voziti auto, pjevati, govoriti, učimo svirati klavir, pjevati pjesmice, učimo voljeti, učimo biti empatični, učimo učiti i nikada ne možemo nabrojati sve aktivnosti koje smo naučili. Poučavanje i učenje se dešavaju posvuda, i na gradi-

lištu i u diskoteci, i u školama. Svako dijete na taj način nauči cijeli jedan jezik, nauči jesti, piti, voljeti, igrati se. Tako gledano svi roditelji su učitelji bez didaktičke naobrazbe. Učenje i poduku nalazimo u historijama svih naroda. Čovjek je podučavao i učio drugog mnogo prije nego što je svjesno izdvojio vrijeme za učenje i poduku. Hiljadama godina čovjek je učiteljevao prije nego je postao profesionalni učitelj. Učenje i poduka predstavljaju ćeliju odgojno-obrazovnog procesa. Posebno važnu ulogu ima didaktički utemeljeno učenje i poučavanje prožeto različitim misaonim aktivnostima. Svaka kritička didaktička teorija kruži oko složenog pitanja: što zapravo treba koga poučavati, kako, zašto i uz čiju pomoć valja poučavati i učiti? Svrha je škole plansko učenje i poučavanje. Za razliku od slučajnog učenja, didaktika se bavi planskim učenjem. Kako za što kraće vrijeme planski i sistematski usvojiti što više sadržaja, kako razviti vještine, sposobnosti i osobine ličnosti koje su nam neophodne u svakodnevnom životu, kako bi se formirali kao kompetentna ličnost.

Posebno bitan didaktički princip prilikom učenja i podučavanja je princip aktivnosti. Poljak (1991) navodi da kvalitet znanja i sposobnosti ovisi o ekstenzitetu i intezitetu aktivnosti, pa je uspjeh u nastavi proporcionalan udjelu vlastite aktivnosti. Pošto su u školama i na fakultetima osobe u razvoju neophodan im je voditelj koji će planski i sistematski voditi proces učenja.

Imperativ savremenog doba je naučiti učenike da misle. Najefektivnije učenike možemo naučiti da misle putem nastave. Međutim, nastava u srednjim školama je posebno zanemarena. Plan nastavne jedinice često nema razumljive i primjerene ciljeve i svrhe. Nastavne jedinice najčešće nisu osmišljene tako da probude i održe učeničku pažnju, zanimanje i sudjelovanje. Uglavnom, ne vodi se računa o izvedbi nastavnog časa. Nastavnici ne prilagođavaju svoje metode rada u sve većem broju slučajeva svim učenicima. Dok jedni učenici uče vizuelno, drugi auditivno, treći kinestetički, pojedini nastavnici i dalje koriste jednu nastavnu metodu, jedan oblik rada i tablu i kredu. Pravilan odabir nastavne metode i aktivnosti učenika predstavlja jednu od najtežih zadataka koja se stavlja pred nastavnika. Brojne su didaktičke vrijednosti nastavnih metoda prilikom misaone aktivizacije učenika, kako verbalnih metoda tako i vizuelnih i prakseoloških nastavnih metoda. U savremenoj koncepciji nastave verbalne metode imaju ravnopravnu ulogu u intenziviranju aktivnosti učenika u radu.

Nastavnici vrlo često prave pogreške prilikom misaone aktivizacije učenika, kao što su: nagađanje odgovora, mehaničko dopunjavanje započetih riječi i rečenica, sugerisanje odgovora, te fenomen aktivnost radi aktivnosti.

Također, nastavnici moraju imati repertoar strategija, metoda i tehnika za misaonu aktivizaciju učenika kao što su: insert, konceptualna tablica, oluja ideja, ćinkvina, rotirajući pregled, Vennov dijagram i mnoge druge tehnike.

Nastava pruža neograničenu mogućnost za kreativnost nastavnika. Postavlja se pitanje koliko nastavnici koriste nastavu kao priliku da pokažu svoju kreativnost? Paradoksalno je da postojeća nastavna praksa obiluje jednostavnijim i težim oblicima učenja u nastavi naspram složenijih i kreativnijih.

Poučavati tridesetak učenika zahtijeva cijeli niz voditeljskih i organizacijskih umijeća želi li se postići red i mir potreban za učenje. Najteža zadaća s kojom će se suočiti nastavnik je pobuditi i održati učeničko sudjelovanje u radu cijeli nastavni čas i tako osigurati da se postignu željeni pedagoški ciljevi. „Vođenje nastavnog sata obuhvaća umijeća potrebna da se aktivnosti vode i organiziraju tako da se osigura maksimalno učeničko produktivno sudjelovanje u nastavi (Kyriacou, 1997, str. 78).” Jedno od najvažnijih područja realizacije nastavnog časa su umijeća kako početi nastavni čas, kako prijeći sa jedne aktivnosti na drugu, kako misaono aktivirati učenike i kako uspješno nastavni čas privesti kraju.

Prema Kirjakou (Kyriacou, 1997) dva najvažnija početka nastavnog časa su tačnost i mentalni sklop. Tačnost znači da je nastavni čas počne prilično brzo nakon vremena službeno predviđenog za njegov početak. Za tačnost je potrebno da nastavnik i učenici stignu na vrijeme. Također je bitan uspješan uvod u čas, kojim se uspostavlja pozitivni mentalni okvir, koji olakšava učenje tokom nastave. Kada nastavni čas počne, najvažnija je zadaća održati učeničku pažnju, zanimanje i pobrinuti se da učenici sudjeluju u aktivnostima. Također, nastavniku je potrebno umijeće da osigura učeničko sudjelovanje kroz pažljivo praćenje učeničkog napretka. To valja činiti aktivno, kruženjem po učionici i postavljanjem pitanja, te pasivno, uobičajenim postupcima kojima se učenike potiče da traže pomoć. Ako se učenička pažnja ili zanimanje za nastavu počnu smanjivati, to se može pripisati mnogim razlozima. Možda neka aktivnost predugo traje, ili su ritam i brzina nastavnog časa prebrzi ili prespori.

Nastavnik mora moći istodobno vršiti nekoliko radnji. Jurčić (2012) navodi da u prvoj fazi nastavnog časa nastavnik informira učenike o cilju i sadržaju rada, obrazlaže šta će novo učiti te uz pitanja i odgovore saznaje šta učenici o tome znaju. Zatim se dogovaraju kako i na koji način će upoznati nove sadržaje, dogovaraju metode, strategije, oblike i postupke poučavanja i učenja. Dogovorom nastavnik utječe na učenikovu znatiželju, na njegovu emocionalnu zaokupljenost za rad koji slijedi. Suodgovornost za učinkovit ishod nastavnog časa pridonosi s jedne strane aktivnosti učenika, s druge strane kvalitetnoj realizaciji planiranog u nastavnom času.

Nakon dogovora, slijedi središnja faza, odnosno realizacija dogovora. Dobro organiziran i vođen čas u fazi obrade podrazumijeva korelaciju nastavnih metoda, didaktičkih sistema nastave te didaktičkih načela. Ova faza vremenski

traje najdulje i u njoj se ostvaruju postavljeni opći i posebni ciljevi te odgojni, obrazovni i funkcionalni zadaci.

Završna faza nastavnog časa jednako je važna kao i prethodne dvije: oblikuju se završne misli o shvaćanju novih sadržaja, dijelovi nastavnog časa se povezuju u jednu cjelinu, zaključuje se o korisnosti zajedničkih aktivnosti.

Od antičkog doba pa do danas misaona aktivizacija je predmet brojnih analiza. Platon i Sokrat su se bavili pitanjima kako učenici misle. Sokrat će razviti svoju poznatu metodu, ironiju i majeutiku. Rukovođen uvjerenjem da je potpunije i uspješnije od uobičajenog misaono aktiviranje učenika u procesu sticanja znanja najznačajnija komponenta osavremenjavanja i racionalizacije nastavnog procesa, Milan Baković je u okviru programa naučno-istraživačke aktivnosti Instituta za pedagoška istraživanja u Beogradu još 1961/62. školske godine ispitao koliko su nam đaci misaono angažovani u školskom učenju. Pritom je, pored ostalog, proučio veći broj magnetofonom snimljenih nastavnih časova iz različitih nastavnih oblasti, u osnovnim i srednjim školama Srbije i Vojvodine, nastojeći dati odgovore na brojna pitanja kao što su bombardovanje činjenicama učenika, greške koje nastavnici prave prilikom misaone aktivizacije, pitanje pojave pseudoaktivizacije.

Nadalje, prof. dr. Đorđe Lekić je 1965. godine za istraživanje pojedinih didaktičkih rješenja koristio zaključke jednogodišnjeg eksperimenta organizovanog u sedam škola sa 508 učenika. Snimljeno je 100 časova obrade novog gradiva, konsultovano je mišljenje 234 nastavnika, te je napisao knjigu *Aktivnosti u nastavi*.

Misaonom aktivizacijom su se još bavili Poljak, Bjelanović-Dijanić, Luković, Marinković, Milutijević, Ožegović i brojni drugi autori.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je ispitati didaktičku utemeljenost misaonih aktivnosti učenika u izvođenju srednjoškolske nastave s obzirom na vrstu srednje škole.

Zadaci istraživanja:

1. Identifikovati prisustvo misaonih aktivnosti učenika u izvedbenoj fazi nastave;
2. Ispitati povezanost loših navika nastavnika koje ometaju inтелеktualno osamostaljivanje učenika sa misaonim aktivnostima;
3. Identifikovati repertoar tehnika koje nastavnici koriste u cilju misaone aktivizacije učenika;

4. Ispitati da li postoji statistički značajna razlika u didaktičkoj utemeljenosti misaonih aktivnosti učenika u izvedbenoj fazi s obzirom na vrstu srednje škole;

Glavna hipoteza

Pretpostavljamo da u većini realiziranih časova srednjoškolske nastave nedostaju misaone aktivnosti učenika.

Pomoćne hipoteze:

1. Pretpostavlja se da misaone aktivnosti u većini realiziranih časova nedostaju.

2. Pretpostavlja se da su loše navike koje ometaju intelektualno osamostaljivanje povezane sa misaonim aktivnostima

3. Pretpostavlja se da je repertoar tehnika koje nastavnici koriste u cilju misaone aktivizacije učenika oskudan;

4. Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u didaktičkoj utemeljenosti misaonih aktivnosti u izvođenju srednjoškolske nastave s obzirom na vrstu srednje škole;

Statistička obrada podataka

Prilikom statističke obrade podataka koristili su se sljedeći statistički postupci: analiza frekvencija i postotaka, korelacija i t-test.

Uzorak

Opservirano je 129 časova različitih predmeta (opšti, stručni, teorijski i praktični predmeti).

Metode, tehnike i postupci istraživanja

U istraživanju se koristila deskriptivna metoda, zatim, servej metoda kao varijanta deskriptivne metode, te metoda teorijske analize i sinteze. Tehnike koje su se koristile u sklopu pomenute deskriptivne metode su: sistematsko posmatranje i skaliranje.

Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja koristili su se sljedeći instrumenti: Protokol za posmatranje, sačinjen prema zadacima istraživanja, posebna pažnja se obratila na tehnike koje nastavnici koriste prilikom misaone aktivizacije. Raspon donje i gornje granice pouzdanosti iznosi okvirno od 0,60–0,91 što ostavlja široku mogućnost od nezadovoljavajuće do vrlo visoke pouzdanosti. Jedino se niska pouzdanost javila kod tehnika koje misaono aktiviraju učenike, shodno tome nije se ni uzimala u razmatranje. Također je izvršena korekcija kod protokola sistematskog posmatranja gdje su eliminirane (13, 14, 44 i 47) tvrdnje zbog niskog skora pouzdanosti. Detaljnom teorijskom analizom došlo se do varijabli. U nastavku je dat pregled pouzdanosti po varijablama (pouzdanost prisustva

misaonih aktivnosti učenika u izvedbenoj fazi $\alpha=0,87$, pouzdanost loše navike koje ometaju misaono osamostaljivanje učenika $\alpha=0,76$, pouzdanost tehnika koje misaone aktiviraju učenike $\alpha=-0,009$)

Prisusutvo misaonih aktivnosti učenika u izvedbenoj fazi nastave

Prvi zadatak istraživanja odnosio se na identifikovanje misaonih aktivnosti u pripremnj i izvedbenoj fazi nastave.

Tabela 1: *Analiza prisustva misaonih aktivnosti učenika u izvedbenoj fazi*

Misaone aktivnosti izvedbena faza	N Valid	Mean	Median	Mode	SD	Skewnes	Kurtosis
analiziranje	129	3,42	4,00	4	1,12	-0,81	-0,39
apliciranje	129	2,01	2,00	1	1,23	1,04	-0,04
asociranje	129	3,29	4,00	4	1,28	-0,52	-0,93
deduciranje	129	2,28	2,00	1	1,30	0,60	-0,91
definiranje	129	3,41	4,00	4	1,32	-0,48	-0,95
dokazivanje	129	2,49	2,00	1	1,31	0,30	-1,16
generaliziranje	129	1,67	1,00	1	1,00	1,54	2,02
induciranje	129	2,09	2,00	1	1,17	1,05	0,28
izdvajanje	129	2,48	2,00	1	1,28	0,37	-1,09
klasificiranje	129	2,29	2,00	1	1,19	0,43	-1,15
konkretiziranje	129	1,93	1,00	1	1,21	1,09	0,06
mijenjanje	129	2,28	2,00	1	1,25	0,67	-0,64
nabrajanje	129	2,85	2,00	2	1,48	0,14	-1,48
opisivanje	129	3,53	4,00	4	1,40	-0,62	-0,98
osmišljavanje	129	2,33	2,00	1	1,35	0,59	-0,99
planiranje	129	2,12	2,00	1	1,26	1,04	0,04
poistovjećivanje	129	1,92	2,00	1	1,12	1,04	0,13
povezivanje	129	2,87	3,00	1	1,55	0,00	-1,56
pretpostavljanje	129	2,63	2,00	1	1,52	0,30	-1,47
primjenjivanje	129	2,82	3,00	1	1,47	0,16	-1,43
procjenjivanje	129	2,26	2,00	1	1,34	0,80	-0,60
proširivanje	129	2,01	2,00	1	1,27	1,09	-0,04
provjeravanje	129	2,51	2,00	1	1,43	0,39	-1,35
razlikovanje	129	2,65	2,00	4	1,36	0,22	-1,38
sažimanje	129	2,22	2,00	1	1,35	0,85	-0,56
sintetiziranje	129	1,76	1,00	1	1,14	1,56	1,59
sistematiziranje	129	1,82	1,00	1	1,20	1,36	0,67
uspoređivanje	129	2,73	2,00	1	1,45	0,23	-1,41
zaključivanje	129	2,61	2,00	2	1,33	0,56	-0,85

Što se tiče prisustva misaonih aktivnosti u izvedbenoj fazi opservirano je 129 časova. Na osnovu protokola sistematskog posmatranja evidentirane su najučestalije misaone aktivnosti na času i prikazane su u Tabeli 1.

Iz Tabele 1 je vidljivo da su najzastupljenije misaone aktivnosti na času opisivanje (3,53), analiziranje (3,42) te definiranje (3,41). Najmanje su zastupljene sljedeće misaone aktivnosti: poistovjećivanje (1,92), sintetiziranje (1,76), te generaliziranje (1,67).

Misaone aktivnosti u izvedbenoj fazi su nedovoljno zastupljene. Također, može se vidjeti niska zastupljenost složenijih misaonih aktivnosti kao što su dedukcija, indukcija i sinteza. Većina misaonih aktivnosti koje su prisutne na časovima su nesvjesne i spontane, nema jasnog vođenja od strane nastavnika, često su neproduktivne. Iako su svi nastavnici znali da će imati posjetu na času, iako su znali temu istraživanja, nisu se posebno pripremili za nastavu. Nažalost, nastava je postala najzanemarenija u školama, i svemu se više pažnje posvećuje. Veliki broj nastavnika je izbjegavao moje prisustvo na časovima, pravdali su se kontrolnim vežbama, testovima, ispitivanjima, te da će moje prisustvo negativno uticati na uspjeh učenika. Interesantno je da su mlađi nastavnici, koji rade do 5 godina u školi, bili spremniji za posjetu nego dugogodišnji zaposlenici u školama. Time je potvrđena i prva hipoteza koja je pretpostavljala da u većini nastavnih priprema i većini realiziranih časova misaone aktivnosti nedostaju.

Povezanost loših navika nastavnika koje ometaju inтелеktualno osamostaljivanje učenika sa misaonim aktivnostima u izvedbenoj fazi

Drugi zadatak istraživanja se odnosio na ispitivanje povezanosti loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika sa misaonim aktivnostima. Prvo su identifikovane loše navike koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika i predstavljene u Tabeli 2.

Iz Tabele 2 je vidljivo da je najzastupljenija loša navika koja ometa intelektualno osamostaljivanje učenika odgovaranje na vlastita pitanja (3,04), te suvišno govorenje (3,00). Najmanje nastavnici isključuju učenike iz ponavljanja određenog gradiva (1,00).

Na većini opserviranih časova dominirale su verbalne nastavne metode, u većini slučajeva nastavnici rade frontalnim oblikom rada i dominiraju što je jedan od razloga zbog čega nastavnici odgovaraju na vlastita pitanja i suviše govore te samim time učenike misaono ne aktiviraju. Također, najmanje otimaju riječi od učenika jer učenici su pasivni i rijetko se javljaju, što za posljedicu ima nerazvijanje argumentovanog i kritičkog mišljenja. Učenici su više recipijenti nego aktivni učesnici u odgojno-obrazovnom procesu.

Tabela 2. *Prisustvo loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika*

Loše navike	N	Me- an	Medi- an	Mo- de	SD	Skew- ness	Kurto- sis
Saopštavanje osnovnih zaključaka još na početku časa	129	2,10	1,00	1	1,45	0,98	–0,56
Odgovaranje na vlastita pitanja	129	3,04	4,00	4	1,54	–0,18	–1,52
Isključivanje učenika iz ponavljanja obrade-nog gradiva	129	2,33	1,00	1	1,52	0,57	–1,31
Otimanje riječi od učenika	129	2,18	2,00	1	1,35	0,89	–0,51
Ponavljanje učeničkih odgovora	129	2,65	2,00	1	1,57	0,25	–1,58
Prebrzo korigovanje učeničkih grešaka	129	2,58	2,00	1	1,47	0,32	–1,38
Prekidanje učeničkog izlaganja	129	2,29	1,00	1	1,52	0,66	–1,15
Suvišno govorenje	129	2,81	3,00	1 ^a	1,48	0,02	–1,53

Također nas je zanimalo postoji li povezanost između loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje sa misaonim aktivnostima. Izračunata je korelacija i prikazana u Tabeli 3.

Tabela 3. *Korelacije između loših navika i misaonih aktivnosti utvrđenih hospitoivanjem časova*

Varijable	Loša misaona aktivizacija	Misaone aktivnosti
Loša misaona aktivizacija		
Misaone aktivnosti	0,13	

* – statistički značajno na nivou 0,05

** – statistički značajno na nivou 0,01

Iz tabele je vidljivo da ne postoji statistički značajna povezanost između misaonih aktivnosti učenika i loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika i time nije potvrđena treća hipoteza koja je pretpostavljala da postoji povezanost između loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika i misaonih aktivnosti u izvedbenoj fazi.

Repertoar tehnika prilikom misaone aktivizacije učenika

Treći zadatak istraživanja se odnosio na repertoar tehnika kojima se nastavnici koriste kako bi učenike misaono aktivirali. Neke od tehnika koje su tražene ponuđene su u tabeli, ali također se ostavilo prostora za neke nove.

Tabela 4. *Repertoar tehnika koje se pojavljuju prilikom misaone aktivizacije u izvedbenoj fazi*

Repertoar tehnika	N Valid	Mean	Median	Mode	SD	Skewness	Kurtosis
INSERT	129	1,00	1,00	1	0,00		
Konceptualna tablica	129	1,00	1,00	1	0,00		
Oluja ideja	129	1,02	1,00	1	0,26	11,35	129,0
Rotirajući pregled	129	1,00	1,00	1	0,00		
Vennov dijagram	129	1,00	1,00	1	0,00		
Vođeno čitanje	129	1,00	1,00	1	0,00		
Suđenje ličnosti iz historije	129	1,00	1,00	1	0,00		
Uglovi	129	1,00	1,00	1	0,00		
Vruća olovka	129	1,00	1,00	1	0,00		
Kockarenje	129	1,00	1,00	1	0,00		
Grozd	129	1,00	1,00	1	0,00		
Činkvine	129	1,00	1,00	1	0,00		
Akrostih	129	1,00	1,00	1	0,00		
Debate	129	1,01	1,00	1	0,08	11,35	129,0

Od 129 opserviranih časova, samo se na jednom času maternjeg jezika pojavila oluja ideja, dok na svim ostalim nije bilo niti jedne tehnike. Generalno, nastavnici nisu upoznati sa tehnikama kojima bi lakše misaono aktivirali učenike te razvili argumentovano i kritičko mišljenje. Time je potvrđena i treća hipoteza

koja je pretpostavljala da je repertoar tehnika koji nastavnici koriste prilikom misaone aktivizacije oskudan.

Misaone aktivnosti učenika u pripremanju i izvođenju nastave s obzirom na vrstu srednje škole

Kada je u pitanju prisustvo misaonih aktivnosti u izvedbenoj fazi rezultati su prikazani u Tabeli 5.

Tabela 5. Razlika u procjenama prisustva misaonih aktivnosti u izvedbenoj fazi s obzirom na vrstu srednje škole

Varijable	Škole	N	M	SD
Loše navike	Gimnazija	33	22,06	6,91
	Tehnička	39	20,97	7,05
	Stručna	57	18,08	6,99
	Ukupno	129	19,97	7,15
Misaone aktivnosti	Gimnazija	33	72,78	15,33
	Tehnička	39	66,02	17,36
	Stručna	57	59,56	15,87
	Ukupno	129	64,89	16,96

Iz Tabele 5 je vidljivo da postoje razlike u procjenama prisustva misaonih aktivnosti učenika i loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika. Međutim, postavlja se pitanje da li je ta razlika slučajna, ili je statistički značajna. Stoga smo odlučili analizirati rezultate na višem nivou koristeći se ANOVOM. Rezultati su prikazani u Tabeli 6

Tabela 6. Razlika u procjenama prisustva misaonih aktivnosti u izvedbenoj fazi s obzirom na vrstu srednje škole (ANOVA)

Varijabla	Varijanca	Suma kvadrata	Broj sloboda	Srednji kvadrati	F	p
Loše navike	Između grupa	385,51	2	192,75	3,94	0,02
	Unutar grupa	6159,41	126	48,88		
	Ukupno	6544,93	128			
Misaone aktivnosti	Između grupa	3727,16	2	1863,58	7,09	0,001
	Unutar grupa	33092,52	126	262,63		
	Ukupno	36819,69	128			

Iz Tabele 6 je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u procjenama prisustva misaonih aktivnosti u izvedbenoj fazi s obzirom na vrstu srednje škole kod loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika i prisustva

misaonih aktivnosti na nivou 0,05 i 0,01. Potom je urađeno višestruko poređenje i prikazano u Tabeli 7.

Tabela 7. *Razlika u procjenama prisustva misaonih aktivnosti u pripreмноj fazi s obzirom na vrstu srednje škole (višestruko poređenje)*

Varijable	Škola (I)	Škola (J)	Razlika aritmetičkih sredina (I–J)	Statistička značajnost
Loše navike	1	2	1,08	0,51
	1	3	3,98	0,01
	2	3	2,88	0,04
Misaone aktivnosti	1	2	6,76	0,08
	1	3	13,22	0,00
	2	3	6,46	0,05

Iz tabele je vidljivo da postoji statistički značajna razlika kod prisustva misaonih aktivnosti i loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika između Gimnazije i Stručne škole te Tehničke i Stručne škole na nivou 0,05, i 0,01. Samim time potvrđena je i četvrta hipoteza koja je pretpostavljala da postoji statistički značajna razlika u utemeljenosti misaonih aktivnosti učenika u pripremanju i izvođenju nastave s obzirom na vrstu srednje škole.

ZAKLJUČAK

Misaona aktivizacija učenika je jedna od najsloženijih zadataka koja se stavlja pred odgojno-obrazovne institucije, pa samim time i nastavnike. Misaone aktivnosti u našim srednjim školama su nedovoljno zastupljene. Najzastupljenije je opisivanje, analiziranje i definiranje, dok su složeni misaoni procesi poput indukcije, dedukcije i sl. nedovoljno zastupljeni. Identifikovane su loše navike koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika: najzastupljenije su odgovaranje na vlastita pitanja i suviše govorenje. Na većini opserviranih časova dominirale su verbalne nastavne metode, u većini slučajeva nastavnici rade frontalnim oblikom rada i dominiraju što je jedan od razloga zbog čega nastavnici odgovaraju na vlastita pitanja i suviše govore te samim time učenike misaono ne aktiviraju. Također, najmanje otimaju riječi od učenika jer učenici su pasivni i rijetko se javljaju, što za posljedicu ima nerazvijanje argumentovanog i kritičkog mišljenja. Repertoar tehnika kojima se nastavnici koriste u misaonoj aktivizaciji učenika je oskudan. Od 129 opserviranih časova, samo se na jednom času materijal jezika pojavila *oluja ideja*, dok na svim ostalim nije bilo niti jedne tehnike.

Generalno, nastavnici nisu upoznati sa tehnikama kojima bi lakše misaono aktivirali učenike. Utvrđena je statistički značajna razlika u utemeljenosti misaonih aktivnosti učenika u izvedbenoj fazi s obzirom na vrstu srednje škole. U izvedbenoj fazi rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika kod prisustva misaonih aktivnosti i loših navika koje ometaju intelektualno osamostaljivanje učenika između Gimnazije i Stručne škole te Tehničke i Stručne škole na nivou 0,05, i 0,01. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je u daljem odgojno-obrazovnom radu potrebno vršiti timske didaktičke analize nastave u izvedbenoj fazi nastave, ukazati nastavnicima na suvišno govorenje, i često sugerisati da učenike što više aktiviraju, educirati nastavnike kako da pomoću verbalnih metoda učenike misaono aktiviraju, te ukazati nastavnicima na ulogu savremenih nastavnih sredstava prilikom misaone aktivizacije.

Literatura

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
- Abramović, Z., Vujačić, M. (2009). Nastavnici i promene u kvalitetu časa. *Pedagoška stvarnost*, 55(3–4), 355–367.
- Bakovljević, M. (1982). *Misaona aktivizacija učenika u nastavi*. Beograd: Prosveta.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2011). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19(1), 163–179.
- Bruner, J. (1997). *The power mindful learning*. Cambridge Massachusetts: Copyright.
- Đorđević, J. (1997). *Nastava i učenje u savremenoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Howe, M. (2008). *Psihologija učenja, priručnik za nastavnike*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ilić, M. (1984). *Učenje i nastava različitih nivoa težine*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Jerčić, M., Sitar, J. (2013). *Učimo učiti, što je kvalitetno znanje i kako ga stjecati*. Zagreb: Element.
- Kalin, B. (1982). *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u savremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
- Kramar, M. (2006). Didaktička analiza u funkciji razvijanja kvalitete nastave. *Odgojne znanosti*, 8(1), 107–132.
- Kuzmanović-Buljubašić, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi*, 13(1), 123–136.
- Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

- Lekić, Đ. (1965). *Aktivnost u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke Republike Srbije.
- Luković, I. (2009). Odlike mišljenja učenika na uzrastu od 11. do 15. godine. *Pedagoška stvarnost*, 55(3–4), 383–397.
- Marinković, S. (2011). Konceptija aktivnog učenja kao osnova za formiranje novih nastavničkih kompetencija. *Pedagogija*, 66(2), 204–214.
- Marzano, R., Pickerna, D., Pollock, J. (2006). *Nastavne strategije, kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
- Mischke, W., Kiper, H. (2008). *Uvod u opću didaktiku*. Zagreb: Educa.
- Muminović, H. (1998). *Mogućnost efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: I. P. Svjetlost, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ožegović, D., Jorgić, D. (2005). Teškoće učenja i aktivnosti učenika. *Pedagoška stvarnost*, 51(9–10), 756–765.
- Poljak, V. (1966). *Didaktičke teme*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Simeunović, V. (2004). Organizovanje sistema vaspitanja i obrazovanja u društvenim krizama – uloga učitelja u modelovanju aktivnog učenja. *Pedagoška stvarnost*, 50(5–6), 409–420.
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Banja Luka: Narodna univerzitetska biblioteka Petar Kočić.
- Tubić, D. (2004). Atribucije osobina nastavnika i aktivnosti učenika u nastavi. *Pedagoška stvarnost*, 50(3–4), 270–289.

Amer M. Ćaro

University of Zenica, Faculty of Philosophy

DIDACTIC FOUNDATIONS OF STUDENT COGNITIVE ACTIVITIES IN THE DELIVERY STAGE OF TEACHING IN SECONDARY SCHOOL

Summary

The problem of cognitive activation of students is not recent, it has been discussed for a long time. However, modern age demands a more intensive interdisciplinary and multidisciplinary research of this topic. This paper aims at exploring the didactic foundations of student cognitive activities with regard to the type of their secondary school. We observed 129 school periods of different subjects. We also constructed a systematic observation protocol for research purposes. Research results indicate that cognitive activity in most school periods is unsatisfactory. Most cognitive activities are spontaneous, without any didactic

support. Activities identified in observed classes include description, analysis and definition, whereas higher cognitive processes are barely present. The paper also identifies bad habits that disrupt and hinder cognitive empowerment of the learners, as well as efficient learning strategies that may help in the cognitive activation of students. We examined the relation between student cognitive activities and the bad habits that hinder their cognitive empowerment. Most teachers are unfamiliar with the techniques that may help them in the cognitive activation of students, which is why they need to be educated in these techniques, so as to improve cognitive activation, and consequently critical thinking in students.

Keywords: *secondary school, cognitive activities, teaching, learner.*

Amer M. Ćaro

Universität Zenica, Fakultät für Philosophie

DIDAKTISCHE BEGRÜNDUNG DER DENKAKTIVITÄTEN VON SCHÜLERN IN DER LEISTUNGSPHASE DES SEKUNDARSCHULUNTERRICHTS

Zusammenfassung

Das Problem der Gedankenaktivierung bei den Schülern ist nichts Neues, darüber wurde auch früher diskutiert. Moderne Zeiten erfordern jedoch eine intensivere inter- und multidisziplinäre Erforschung zu diesem Thema. In diesem Artikel untersucht der Autor, auf welcher didaktischen Grundlage die Denkaktivitäten der Schüler in Bezug auf die Art der Schule beruhen. Es wurden 129 Stunden in verschiedenen Schulfächern beobachtet. Zu Forschungszwecken wurde ein systematisches Beobachtungsprotokoll erstellt. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass bei den meisten Stunden die Denkaktivitäten der Schüler fehlen. Die meisten Gedankenaktivitäten sind spontan und didaktisch unbegründet. In Beobachtungsstunden kommt es am häufigsten zur Beschreibung, Analyse und Definition von Denkaktivitäten, während komplexere Denkprozesse unterrepräsentiert sind. Der Artikel identifiziert schlechte Gewohnheiten, die die intellektuelle Unabhängigkeit der Schüler beeinträchtigen, sowie effektive Lernstrategien, die die Gedankenaktivierung der Schüler unterstützen können. Der Autor untersucht die Beziehung zwischen den Denkaktivitäten der Schüler und schlechten Gewohnheiten, die die intellektuelle Unabhängigkeit der Schüler beeinträchtigen. Die meisten Lehrer kennen die Techniken nicht, die ihnen bei der Gedankenaktivierung der Schüler helfen können. Daher ist es notwendig, die Lehrer mit Techniken zu unterrichten, die eine bessere Gedankenaktivierung und damit ein kritisches Denken der Schüler ermöglichen.

Schlüsselwörter: *Sekundarschule, Denkaktivitäten, Unterricht, Schüler.*

Душица М. Рацковић
Основна школа „Војвода Мишић”, Пецка

„ПРОЈЕКТНА НАСТАВА” ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ПРАКСЕ У НАСТАВИ ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Циљ је да се теоријском анализом могућности коју пројектна настава нуди истраживачима укаже на могуће препреке, али и на могућности које пружа њена квалитетно организована, методичко-дидактички обликована припрема, адекватна одређеној наставној ситуацији. Циљ сваке добро и квалитетно припремљене наставе јесу процедурална и функционална знања ученика. У којој мери је могуће применом ове методе утицати на богаћење говорне културе ученика млађег школског узраста зависи од компетенција наставника. Међусобна спрега компетенција наставника као услова и пројектне наставе као метода идеја је која нам се презентује кроз савремене реформе образовања. Идеја аутора рада јесте да теоријском анализом укаже на важност професионалног усавршавања наставника као услов за продуктивнији, креативнији и стваралачки рад у настави и да покаже могућност примене пројектне наставе у настави говорне културе као недовољно истраженом подручју матерњег језика.

Кључне речи: *пројектна настава, истраживачки рад, ученик, професионална едукација наставника.*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Сви велики образовни системи кроз историју просветне делатности суочавали су се са потребом осавремењавања, модернизације као и приступачности образовног система. Тако се временом традиционална настава репродуктивног типа најпре освежавањем у виду наставних облика и метода почела прилагођавати ученику. Појавом проблемске, егземпларне, истраживачке наставе, наставе путем открића тридесетих година прошлог века настаје пројектна настава декларисана као образовање кроз искуство, а

спровођена увођењем истраживачког рада у наставу. Главна карактеристика и предност пројектне наставе је измењена улога наставника и ученика.

Главна обележје пројектне наставе у облику *измењене улоге наставника и ученика* постаје покретач измена у систему образовања и васпитања. У складу са започетим реформским курсом школске 2018/2019. године у образовни систем Републике Србије имплементирана је пројектна настава као обавезни предмет на недељном нивоу. Овај облик васпитно-образовног рада планиран у укупном фонду од 36 часова годишње, једном недељно или два пута сваке друге недеље замишљен је као индиректно увођење дигиталне технологије плански и поступно кроз међупредметне компетенције, тимски рад и решавање проблема. Циљ пројектне наставе произилази из њене намене, а то је примена на свим часовима уз међупредметно повезивање. Тематско планирање часова у надлежности је наставника. Он одређује динамику сходно узрасту, интересовањима ученика, темама и у складу са програмом учења. Један од циљева реформатора (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 10/2017) је „анимирање креативности наставника и ученика кроз истраживачки рад, рад на пројектима, тимски рад и вршњачку интеракцију” где се улога наставника и ученика постепено мења од наставника предавача до наставника сарадника, као и од пасивног ученика до ангажованог проактивног ученика. У целини, пројектна настава је оријентисана на достизање исхода логичко-критичког мишљења, употребу информационе технологије са акцентом на развијање искустава и лакше сналажење у свакодневном учењу што представља суштину функционалног учења ка коме тежи образовни систем.

У покушају да сазнамо прецизно тумачење термина пројектна настава, у стручној литератури проналазимо мноштво термина за тумачење појма пројектна настава: пројектна настава, учење у пројектима, интердисциплинарна настава, пројектна настава оријентисана на посао, пројектна настава оријентисана на акцију, пројектни задаци, пројектне процедуре, пројект метода. Ми ћемо у овом раду користити термин пројект метода. Иако су сличности у дефиницији појма пројектна настава уочљиве, разлику уочавамо између дефиниције, карактеристика и појмова који карактеришу овај метод. Уопштено, термин пројект односи се на пројекат учења где ученици у тиму *учествују* у решавању задатака оријентисаних на праксу. Пројектна настава у нашем образовном систему настоји да се афирмише као комплексна стратегија учења, при чему стручни тимови ЗВКОВ, ЗУОВ и МПНТР истичу нужност јасне границе на релацији пројекат – пројектна настава где је добро осмишљен *пројект* онај у који се укључује тимски, истраживачки рад, простор за међупредметну корелацију и међупредметне компетенције у служби учења усмереног на процес, шири контекст проблема адекватан примени у реалним животним околностима што јесте *про-*

јектна настава. Пројект метода, у нашем случају је инструмент за усвајање практичних знања у реалним наставним околностима.

За нашу тему од посебног значаја је указати на могућности примене пројект методе у разредној настави. Начин примене, могућности, предности и недостаци предмет су како међународних тако и домаћих дискусија. У иностраној научној заједници проналазимо различита, али и опречна мишљења везана за однос пројектне наставе и сродствених сегмената са проблемском и истраживачком наставом, па тако неки од њих (De Graf, Kolmos, 2007) проблемску и пројектну наставу посматрају јединствено уз нагласак да могу функционисати засебно као два ентитета зависно од контекста. У потпуној супротности од њих, Грахам (Graham, 2010), указује на преплетеност пројектне, проблемске и истраживачке наставе док Лармер (Larmer, 2014) тврди да је проблемска настава варијанта пројектне наставе. Научници чији је предмет интересовања искључиво пројектна настава, прецизније њен концепт, фазе и исходи, противе се изједначавању проблемске и пројектне наставе. Истраживачи (Barron et all. 1998, Savery, 2006) нагласак стављају на „исход-резултат” и повећану ангажованост наставника која води већој продуктивности ученика. У теорији наше просветне заједнице прихваћено је њено изворно значење – *улога практичних искустава* за које се залагао њен оснивач Џон Дјуи, који је специфичан нагласак стављао на симбиозу науке и знања, а суштину успеха ове врсте наставе проналазио је у основној намени школе да *ученике учи кроз практичне радове*. Према томе, разредна настава има предуслове да у одговарајућем подстицајном окружењу код ученика развије дивергентно мишљење, логичко-критичке судове, комуникацијске способности и у целини допринесе развоју индивидуализације сваког ученика.

Битно је истаћи да је са појавом пројектне наставе у нашем образовном систему настао и преломни моменат у терминолошком смислу, па тако уместо пређашњих наставних планова и програма који су законски и даље у употреби сада говоримо о плановима наставе и учења за основно и средње образовање. Још једна новина је што планови наставе и учења морају поштовати јасно и прецизно наведену структуру сваког предмета понаособ уз незнатну измену садржаја по разредима, што омогућава прилагођеност узрасту и способностима ученика. У том смислу, пројектна настава је постала саставни део наставних планова и програма као и стручних усавршавања наставника што је у директној спрези за потпуну афирмацију и успех у примени ове врсте наставе.

Међутим, поставља се питање, зашто овај облик учења у нашем образовно-васпитном систему и зашто баш сада? Први аргумент је брза промена друштвених, економских и технолошких услова. Будући да је

дошло време информационих технологија које су постале готово главни извор информација, дужни смо ученицима понудити висок степен могућности заједничког стварања и шанси за самостално учење како у школи тако и ван ње. Други аргумент је интердисциплинарни рад. У времену када се од младих захтева перманентно образовање, такозвано целоживотно образовање, пројектна настава је метод и основни алат за прогресиван напредак од најранијег школског узраста. Ова настава је усмерена на интересовања ученика кроз тимски рад чиме се директно утиче на динамику рада, ученици су у равноправном положају чиме је учинак у овладавању наставном материјом далеко већи. За наш рад овај аргумент је полазна основа. У тежњи да се савладају недовољно развијена индивидуализација ученика, диференцираност наставе, мотивисаност ученика као најслабије вредновани аспекти нашег образовног система, што је доказано кроз инострана и национална испитивања, пројектни облик као стратегија, метода учења, без обзира на терминологију, у настави говорне културе треба да постане реформатор постојеће образовне парадигме. Потпуна афирмација пројектне наставе је могућа уз континуирану анализу ефеката и ефикасности сопствене педагошке праксе едукатора. Управо из тог разлога рад заснивамо на два гледишта: пројектна настава као метод у настави говорне културе и наставник који ради на развијању професионалне свести о значају стручних усавршавања у служби су потпуно истог циља: функционално, употребљиво знање нужно за практичну примену у животу.

Међутим, као и у случају многих модела које описујемо као иновативне, за овај се са правом не може рећи да је иновативан будући да је његов концепт познат од Џона Дјуија и Килпатрика, и ова врста наставе или метод учења у нашем образовно-васпитном систему се од момента увођења суочава са одређеним потешкоћама. Иако су стручни тимови настојали да предвиде могуће нежељене последице перманентним обукама наставних радника, стручним усавршавањима, адекватним приручницима и уџбеницима, ипак у реалним наставним ситуацијама пројектна метода је у раскорак између теорије и праксе. Примена пројект методе у разредној настави могућа је у свим наставним предметима уз незнатне модификације условљене специфичностима одређених наставних предмета. Поштовање теоријског оквира је нужно како бисмо и даље говорили о пројект методи. По мишљењу истраживача који су се бавили пројектним моделом у разредној настави (Ристановић, 2016; Ристановић, 2019) као основни проблем наводи се недостатак времена за реализацију пројекта условљен недовољно адекватном припремљеношћу наставника, организацијом наставне ситуације која би инкорпорирала ученичка претходна сазнања, новостечене информације кроз групни рад и истраживачке активности са тренутним радом на терену. Аутор (2019) такође упозорава да без обзира на хаотичне и неуспешне

моделе пројектне наставе у самом почетку наставник не сме бити обесхрабрен за нове покушаје чији је циљ да изнедре нове димензије обостране креативности.

И коначно да закључимо, идеја да се у савремену наставу образовног система Републике Србије као отклон у односу на традиционалну уведе новина која би била усмерена на процес и исходе учења инкорпорирана је кроз примену наставних метода, наставне технологије, комуникације са учеником и едукацијом наставника. Сматрало се да пројектна настава поседује могућности путем којих би дошло до повезивања међупредметних компетенција са тежиштем на истраживачким активностима и уз употребу информационе технологије сходно наставном предмету. Сви наставни предмети у оквиру разредне наставе пружају нам одређене могућности, а моменат када се повежу у једну целину резултира пројектном наставом. Пројектна настава настала као резултат жеље да се у традиционалној настави повећа активност ученика пружа могућност да ученици „овладају стилем учења који им највише одговара” (Вилотијевић 2016: 140) и обогате процедурално знање увођењем истраживачких метода, а све то у борби за остварење виших циљева и развијање сазнајних способности, социјалних вештина и вредности кроз организоване, складне тимске активности. Стога, у настави матерњег језика у млађем школском узрасту требало би бити основно тежиште пројектне наставе.

У прилог свему реченом сматрамо да методичко-дидактички концепт Методике наставе српског језика и књижевности даје простора да се у једном њеном сегменту, у овом случају наставе говорне културе, одреди и испита могућност ваљане примене овакве наставе јер примена знања је једна од суштинских одредница квалитета знања (Педагошка енциклопедија II, 1989) што се од момента увођења пројектне наставе афирмише као њено основно полазиште. Уколико томе додамо истраживачку улогу ученика на путу смо да теоријски рад претворимо у практични.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

На основу концепта конструктивистичке теорије сазнања процес учења одвија се тако што ученици активно граде или конструишу знање и директно учествују у процесу развоја дивергентног мишљења. Подстицање димензије индивидуалности ученика прокламује се пројектном наставом, а акценат самог процеса је на изради пројекта. Теоријску основу пројект модела у настави српског језика заснивамо на идејама прогресивиста који у први план истичу важност креативности, а наставу заснивају на психологи-

ји детета и логици предмета. Прогресивисти сматрају да дете најбоље учи рефлексijом властитих активности. С друге стране, Џон Дјуи, који се залаже за искуствено учење и самосталност ученика фокус уместо на резултате поставља на активирање процеса рада. Дакле, стицање искуства, развијање мишљења и других способности ученика су крајњи исход ка коме се тежи кроз контекстуалност и активно учење у процесу активације процеса сазнања. У образовању, ипак, конструктивистички приступ представља начин укључивања ученика у процес стицања знања почевши од најранијег узраста. Конструктивисти се фокусирају на претходна знања, знања која дете поседује и која постају алат за интегрисање у нове садржаје, а наставник је ту да разјасни конфликт између новог учења и старих искустава.

У овом раду задржаћемо се на теоријском аспекту пројектне наставе самим тим што је пројектна настава од школске 2018/2019. уврштена као обавезна у Програм наставе и учења, док ће време, пракса, научна и стручна истраживања, истраживање јавног мњења приказати реалну слику примене пројектне наставе у разредној настави, а посебно у оквиру наставе матерњег језика. Једно је сигурно, да би пројектна настава у целини задовољила своју форму у настави матерњег језика мора да има своје фазе које ће бити пажљиво испланиране у партнерском односу ученик-наставник, као и истраживачке активности у којима ученик полако постаје вођа процеса, а наставник онај који усмерава до видљивих продуката као што су изношење резултата, јавна излагања, рецитаторска надметања, књижевне вечери, презентовање садржаја децјег часописа.

Када би за задатак имали да сагледамо разлике између наставе репродуктивног (енциклопедијског) типа главна предност пројектне у односу на досадашњу традиционалну (предавачку) наставу у оквиру говорне културе јесте што подстиче партнерски (сараднички однос) чиме се децје способности лакше афирмишу и претачу у креативност и стваралаштво. Од пасивног ученика дешава се трансмисија у проактивног ученика који надоградњом својих комуникацијских способности развија хеуристички приступ и отвореност током решавања проблемских ситуација. Коришћењем пројектне наставе као активне методе у основној школи подстиче се међупредметно повезивање кроз редовну наставу. Циљ пројектне наставе код основношколаца је да ученици појачају своју мотивацију, покажу израженије интересовање, боље повезују и примењују научено. Разлика која се огледа у структури пројекта, уопштено и у настави матерњег језика, одређује њихове типове, па ће тако неки пројекти бити организовани као оглед, други попут базара, презентација, док ће неки бити само хипотетички (разрада идеја). Без обзира о ком пројекту је реч, он мора бити брижљиво припремљен уз заједничку снагу наставника и ученика.

Пројектном наставом у оквиру књижевности осим што се развија свест о повезивању знања и његовој изградњи, развија се свест о употреби знања и вештина стечених путем међупредметних повезивања садржаја. Њеном применом јача се тимски рад, вршњачка интеракција и истраживачки рад у свим сегментима пројекта. Оваква врста наставе на часовима српског језика и књижевности омогућава да се апстрактни књижевни садржаји, књижевни ликови и њихови поступци ученицима представе на природнији начин, а паралелно са истим олакшава се рад, поспешује сарадња и богати језичко-стилски изражај детета.

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА НА ЧАСОВИМА ГОВОРНЕ КУЛТУРЕ У МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

„Пројекат” у настави матерњег језика апострофира као сложен задатак и мора имати јасно постављен циљ који подразумева истраживачки процес током одређеног временског периода уз активан рад и сарадњу више група, њихову међусобну интеракцију и усклађивање идеја. Будући да смо се у овом раду ограничили на млађи школски узраст (1. разред), сложеност пројекта је условљена како ученичким предзнањима и исказаним интересовањима, тако и компетенцијама учитеља да процене тежину пројекта која ће одговарати тренутној спремности ученика. Временом ће се састав и тежина пројекта мењати како ученици буду овладавали истраживачким процесом, стицали више самопоуздања и базичних знања неопходних за савладавање одређених нивоа пројектне наставе. Међутим, оно од чега у целини зависи крајњи исход пројекта у настави говорне културе јесу способности, технике, вештине, знања, интересовања учитеља заокружени у једној речи – компетенције. Овде није реч о томе да учитељи надограђују једну врсту компетенција које неизоставно и поседују – социјалну, креативну, понашајну већ да употпуњују, надограђују свој професионални израз кроз комуникацијске, сарадничке, компетенције за креативно и критичко мишљење и решавање проблема што иницира *Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Службени гласник РС”, бр. 81/2017 и 48/2018). Тежиште правилника је на оспособљавању наставника за примену мултимедијално-дидактичких компетенција како би се развијао и богатио ученички израз активним учествовањем у процесу самоактуализације који је отпочео ученичким поласком у школу. Имајући у виду речено, у сегменту говорне културе пројектна настава представља прави изазов за нове подухвате.

Управо из тог разлога, компетенције учитеља, спремност за усавршавање професионалних компетенција један су од фактора, ако не и одлучујући у процесу реализације пројектне наставе на часовима матерњег језика млађег школског узраста. Стручност разредних наставника да уоче и знање да одреде која наставна ситуација је најподеснија за развој стваралачких и функционалних знања а која своју пуну форму досеже кроз истраживачки процес на шта пројектна настава индиректно упућује своди се на суштину пројектне наставе овог узраста. Да би реформа образовања увођењем пројектне наставе у редовну била потпуна, професионално усавршавање наставника је база за продуктивнији, креативнији и стваралачки рад у настави, посебно у настави матерњег језика. Уз квалитетну смерницу у процесу евалуације пројектне наставе у реалним условима коју може пружити само наставник који се перманентно усавршава, поједини сегменти наставе матерњег језика могу добити сасвим другу димензију. О важности стручног усавршавања наставника чија је директна последица квалитет ученичког знања научна заједница перманентно износи ставове, па стога (Алибабић, Шегрт 2010: 281) истичу да је „стално стручно усавршавање наставника императив времена у ком живимо”, док (Пешикан 2002: 115) апострофира важност значаја да „наставници промене разумеју, прихватају и обучени су да их примењују” јер у супротном нема успеха у пракси. Због тога смо у овом раду акценат поставили на наставу говорне културе као недовољно истраженом подручју матерњег језика.

Још од чувене Сократове крилатице „Проговори да те видим ко си”, указује се на значај говора, говорне културе и комуникацијских способности. У методици наставе српског језика и књижевности говори се о важности и значају сегмента говорне културе у оквиру подручја језичке културе, али се ни у методикама, уџбеницима, приручницима, наставним плановима не приклања неопходна пажња. У настави често бива запостављена управо зато што се предност даје писаној култури, оном другом сегменту језичке културе. Иако су наставни садржаји говорних вежби укључени у наставне садржаје сродних предметних области и даље је говор у односу на језик подређени термин.

Подручје говорне културе у првом разреду је особито подесно будући да ученици тек овладавају техником писања и читања, да им је моторика недовољно развијена, а концентрација неодговарајућа за сложенији садржај. Управо из разлога што је „подручје говорне културе утемељено на основама лингвистичких и сродних научних дисциплина, и што дубоко задира у поједине области сценске уметности” (Јањић, 2008: 14) чини се као квалитетна подлога за стваралачку употребу језика и вербално правилно, складно општење. Овим путем желели смо да укажемо на значај и потребу примене пројектне наставе у овом сегменту наставе матерњег јези-

ка тим пре што је разлог више директан утицај на развој компетенција наставника, особито К-4 (компетенција за комуникацију и сарадњу (*Каталог сталног стручног усавршавања наставника 2018/2019–2020–2021. год.*). У ту сврху дајемо предлог за ефикасно увођење пројектне наставе у настави говорне културе за ученике првог разреда основне школе кроз промоцију децјег часописа.

Као и свака сложена метода (врста наставе) и пројектна настава има свој ток и фазе које се морају испоштовати од почетка до краја како би крајња евалуација и презентација публици поседовале највиши квалитет. У овом узрасту присутна је „изражена усмереност на ученика која подразумева когнитивистички аспект наставе” (Аврамовић, Вујачић, 2010) што доприноси квалитетној путањи од делимичне до потпуне самоактуализације ученика. У настави матерњег језика у млађем школском узрасту (од момента њеног увођења), пројектна настава се заснива на следећим фазама: избор теме за пројекат, потом припрема ученика за одабрану тему уз израду плана истраживања за фазу извођења истраживања. Фаза обједињавање и селекција прикупљеног материјала претходи изради завршног дела пројекта који укључује паное, плакате, изложбе. Последње фазе: критичка анализа и дискусија на тему спроведеног пројекта уз презентовање пројекта у јавности (учионица-школа) и вредновање пројекта су фазе у којима теорија прелази у праксу, а погрешке које неизоставно морају настати постају материјал из кога се учи. У току процеса израде, евалуације и критичке процене пројекта „самостално стваралачко мишљење и сазнајне активности” које се развијају (Ђорђевић, 2004: 735) апострофирају се као „услови који повећавају развијајућу улогу наставе”. С обзиром на узраст о коме је реч у првом разреду основне школе предлаже се полуструктурирани облик пројектне наставе, где је наставник носилац, онај који предлаже, нуди садржаје, усмерава, одређује тежину, бира одређену методологију како би динамика рада утицала на успех током реализације. Уколико бисмо посматрали методички аспект наставе говорне културе познато је да ученици овог узраста уживају у пословицама, загонеткама, кратким шаловитим причама и песмама, па је тема „Часопис Ђака првака” сигуран пут да се говорна и писана култура применом пројектне наставе повежу у квалитетан продукт наставног процеса.

У оквиру теме „Часопис Ђака првака” ученике очекује перманентан рад у трајању једне школске године са пресеком на полугодишту, критичким прегледом, корекцијама које би допринеле квалитету. Циљ је да месечним активностима ученици и учитељ раде на квалитету говорних способности и да све реализовано преточе у писану форму посредством дигиталне технологије како би презентацију могли на крају школске године, када су већ овладали читањем и писањем презентовати у оквиру установе. Реа-

лизација пројекта одиграва се кроз наредне фазе према структури одређене наставне ситуације, усклађености са другим предметима и временским распоредом:

1. Упознавање ученика са врстама часописа часом у школској библиотеци, а потом у градској библиотеци (говорне вежбе причања, описивања, препричавања догађаја);

2. Прелиставање часописа за децу (говорне вежбе засноване на ортоепији: пословице, питалице, загонетке, разбрајалице, у целини народно стваралаштво);

3. Причање доживљаја (ученици причају сопствене доживљаје укључујући блиске особе или кућне љубимце);

4. Подстицање улога маште („Причам ти причу на маштовит начин”. Овај сегмент рада нема границу, деца маштају и надograђују стваралачке способности);

5. Улога креативности [Извештавамо. Ученици мењају улоге, бирају време (прошлост, садашњост, будућност) и одређују место (свемир, подводни свет, свет биљака, животиња). Циљ је да кроз улогу извештача изнесу своје схватање места и времена у ком се налазе];

6. Улога сценских активности. Кроз одређене већ познате драматизације ученици пишу своје инспирисане реалним дешавањима из школских клубова;

7. Улога практичних активности (развијање индивидуалности). Будући да је један од акцената пројектне наставе развој индивидуалности ученика посредством практичних активности ученици представљају своје мале вештине и знања детаљно описујући поступке које обављају. Овај сегмент организујемо кроз сегмент „Научи ме да знам”. Ученици упознају једни друге са својим хобијима указујући на предности и недостатке;

8. Израђујемо детективски роман заснован на решавањима проблема и препрека при чему се пројектна настава једним делом ослања на проблемску наставу са примесима авантуризма. Реч је наравно о мини-верзији романа;

9. Организујемо комплетну децу телевизијску емисију која укључује све претходно наведене сегменте уз: најаву програма, такмичење рецитатора, временску прогнозу, актуелности из света спорта, упознавање са проналасцима из области технике и технологије, драмски приказ, певање песама. Ова фаза акценат ставља на сарадњу, међупредметне компетенције, вршњачку интеракцију кроз улоге сценаристе, редитеља, режисера, водитеља, костимографа, сценографа и учесника.

Кроз наведене фазе пројекта који су пројекти у малом, ученици надograђују своја знања, наставници јачају своје организацијске компетенције које су у директној спрези са њиховом свешћу о значају професионал-

ног усавршавања и неминовно утичу на квалитет образовног процеса као и ефектнији развој ученика. Полазна основа су интересовања ученика, наставник прилагођава дидактичко-методички аспект применом интерактивних наставних метода, а у овом случају повезује говорну (развојем говорних способности) и писану културу (овладавање информационом технологијом) посредством пројектне наставе.

ЗАКЉУЧАК

Употребом пројектне наставе на редовним часовима у оквиру методике наставе српског језика и књижевности долази се до бројних предности, међутим оно што је још значајније је могућност њене примене у настави говорне културе. Савременим приступом пројектној настави отвара се нова димензија уз бројне, разнолике могућности употребом интернета, рачунарских мрежа и адекватним технолошки заснованим окружењем чиме се директно утиче на напредно усвајање знања, ефикасно учење, интелектуалну радозналост и функционалност ученика. Полемике које су вођене деценијама на тему да ли је у наставном процесу тежиште на наставнику или на ученику пројектном наставом могле би бити окончане јер се овом приликом тежиште поставља на процес учења. Пројектном наставом богати се искуство у учењу, а разноврсним стратегијама које се примењују ствара се баланс између креативности у раду што је суштина пројектне наставе и слободе истраживања која води ка функционалном начину учења и мишљења.

Настава говорне културе у првом разреду основне школе инспиративан је терен из два разлога. Први је што ученици нису овладали читањем и писањем, а други је неразвијена моторика која је уско повезана са развојем говорних способности. То је прилика да се укључе и они ученици чије говорне способности нису у оквиру стандардних норми за дати узраст. Управо употребом пројектне наставе професионалне компетенције наставника чине разлику у успешности током реализације пројекта. Професионално усавршавање наставника даје му могућност више у начину и одабиру метода, стратегија, употребе технологије, заправо стварању квалитетних предуслова чиме се подстиче и негује дискусија, разговорне способности ученика, језички израз, способност комуникације у групи и ван ње. На тај начин ученик јача свој индивидуални идентитет, али и групну сарадњу, развија самопоуздање у комуникацији и јача свест о значају говорне културе у целини.

Остаје тежња да ће укључивањем пројектне наставе у редовну доћи до пораста броја радова усмерених на истраживање и утврђивање како квалитета тако и значаја говорне културе у млађем школском узрасту, јер у времену експанзије интернета и комуникационих технологија едукован, мотивисан наставник теорију лако може да претвори у праксу. Применом одговарајућих метода, рефлексивним приступом, акцентом на индивидуалности сваког ученика подручје говорне културе својим скривеним могућностима гарантује сигуран успех.

Идеја аутора рада јесте да теоријском анализом укаже на важност професионалног усавршавања наставника као услова за продуктивнији, креативнији и стваралачки рад у настави и укаже на могућност примене пројектне наставе у настави говорне културе као недовољно истраженом подручју матерњег језика. Као главна препрека током одговарајуће примене у наставном процесу наводи се професионална оспособљеност наставника, његова мотивација и свест о значају посвећености планирања и програмирања тренутних и будућих пројеката. Свест о значају и способности наставника да открије и афирмише ученичке скривене потенцијале основна су снага и покретачи стваралачких процеса ученика који се преливају у функционално примењива знања што је основна мисија савременог школства.

Литература

- Аврамовић, З., Вујачић, М. (2010). *Наставник између теорије и наставне праксе*, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Алибабић, Ш. и Шегрт, Б. (2010). Понуда и потражња у (под)систему и усавршавање наставника. *Педагогија*, 65(2), 280–294.
- Barron, B. J. et al. (1998). Doing with the understanding: Lessons from research on problem and project-based learning, *The Journal of the Learning Sciences*, Retrived August 20, 2019 from http://www.uky.edu/~jwi229/saas/Barron_etal_1998.pdf.
- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Београд: Универзитет у Београду, Учитељски факултет.
- Graham, R. (2010). *UK approaches to engineering project-based learning*, White Paper sponsored by the Bernard M. Gordon/MIT Engineering Leadership Program. Retrived August 10, 2019 from <http://www.rhgraham.org/resources/MIT-White-Paper---UK-PjBL-April-2010.pdf>.
- De Graaff, E., Kolmos, A. (Eds.) (2007). *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering*, Rotterdam: Sense publishers, Retrived August 5, 2019 from <https://www.sensepublishers.com/media/635-management-of-changea.pdf>.

- Ђорђевић, Ј. (2004). Теорије и схватања о настави и развоју, *Педагошка стварност*, 50(9–10), 734–758.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: ЗМАЈ.
- Pedagoška enciklopedija II*, (1989). Redakcija Šimleša, P., Potkonjak, N. Beograd: ZUNS.
- Пешикан, А. (2002). Професионални развој наставника – шта је ту ново? *Хемијски преглед*, 43(5), 115–120.
- Ристановић, Д. (2016). Препреке у примени пројектног модела наставе природе и друштва, *Узданица*, 13(2), 7–17.
- Ристановић, Д. (2019). *Пројектни модел наставе природе и друштва*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

Документи

- Правилник о сталном стручном усавршавању и напредовању у звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Службени гласник РС”, бр. 81/2017 и 48/2018). Retrived July 12, 2019 from <http://www.drustvoucitelja-bg.edu.rs/upload/data/list0208.pdf>.
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 10/2017). Retrived July 12, 2019 from <https://zelenaucionica.com/pravilnik-o-planu-nastave-i-ucenja-za-prvi-ciklus-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja-prvi-razred/?script=lat>.
- Каталог сталног стручног усавршавања наставника 2018/2019., 2019/2020. и 2020/2021. Retrived July 12, 2019 from <https://zuov.gov.rs/katalog-programa-strucnog-usavrsavanja-za-skolsku-2018-2019-2019-2020-i-2020-2021-godinu/>.

Duška M. Racković

Primary School *Vojvoda Mišić*, Pecka

PROJECT-BASED TEACHING BETWEEN THE THEORY AND PRACTICE IN SPEECH CULTURE EDUCATION

Summary

The aim is to indicate, through theoretical analysis, the possibilities project-based teaching provides in pointing out potential obstacles, but also its possibilities if competently organized, methodologically and didactically modelled, and

adequately delivered. The aim of well-prepared teaching is the functional and procedural knowledge of students. The extent to which it is possible to impact the improvement and enrichment of junior elementary students' speech culture using this method largely depends on teachers' competences. The interrelation between teachers' competences as the prerequisite, and project-based teaching as the method is the idea presented through contemporary educational reform. The author's idea is to use theoretical analysis to underline the importance of teachers' professional development as a condition for more productive and more creative instruction, and to show the possibilities of applying project-based teaching in speech culture education as an insufficiently explored area of the mother tongue.

Keywords: *project-based teaching, research work, students, teachers' professional development.*

Dušica M. Racković
Grundschule „Vojvoda Mišić“ Pecka

PROJEKTUNTERRICHT ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS IM UNTERRICHT DER SPRACHKULTUR

Zusammenfassung

Das Ziel ist es, die Forscher durch theoretische Analyse der Möglichkeiten des Projektunterrichts auf die möglichen Hindernisse hinzuweisen, aber auch auf die Möglichkeiten einer gut organisierten, methodisch und didaktisch gestalteten Vorbereitung, die der jeweiligen Unterrichtssituation angemessen ist. Das Ziel jedes gut vorbereiteten Unterrichts ist das prozedurale und funktionale Wissen der Schüler. Inwieweit die Anwendung dieser Methode die Bereicherung der Sprachkultur Schüler in jüngeren Klassen beeinflussen kann, hängt von den Kompetenzen der Lehrer ab. Das Zusammenspiel von Lehrerkompetenzen als Voraussetzung und Projektunterricht als Methode ist eine Idee, die uns durch zeitgemäße Ausbildungsreformen präsentiert wird. Die Idee der Autorin des Artikels ist es, durch theoretische Analyse die Bedeutung der beruflichen Entwicklung von Lehrern als Voraussetzung für produktivere und kreativere Arbeit im Unterricht herauszustellen und die Möglichkeit aufzuzeigen, Projektunterricht im Unterricht der gesprochenen Kultur als unterforschten Bereich der Muttersprache anzuwenden.

Schlüsselwörter: *Projektunterricht, Forschungsarbeit, Schüler, Lehrerfortbildung.*

Тања Ж. Илић
Медицинска школа, Пожаревац

УЛОГА РОМАНА *КАД СУ ЦВЕТАЛЕ ТИКВЕ* ДРАГОСЛАВА МИХАИЛОВИЋА У ПРЕВЕНЦИЈИ НАСИЉА

Резиме: Будући да у актуелним друштвеним условима превенција насиља постаје један од императива образовно-васпитног рада, циљ рада је указивање на потенцијал наставних садржаја за остваривање васпитне функције. Предмет рада је једно од могућих методичких гледишта при обради романа *Кад су цветале тикве* Драгослава Михаиловића, које по својим формалним и садржинским особеностима унеколико изневерава хоризонт очекивања ученика. Употребљен аналитичко-синтетички приступ укључује смену више интеграционих чинилаца током предвиђена два школска часа обраде. Обрадом на првом часу обухвата се проучавање структуре романа (језичко-стилске и композиционе особености, форме приповедања итд.). На другом часу проблематизује се тема насиља путем поређења ликова главних јунака, те социопсихолошке мотивације њихових поступака и активирања ученичких личних искустава. Теми насиља прилази се стога као литерарном проблему посредством кога се остварује васпитни значај и стварају услови за превенцију насиља, уз уважавање естетских и сазнајних циљева наставе.

Кључне речи: *Кад су цветале тикве*, Драгослав Михаиловић, Љуба Шампион, Столе Анаш, аналитичко-синтетички приступ, емоције, насиље

УВОД

Васпитна функција наставних садржаја

„Школа васпитно делује целокупним својим деловањем кроз начин образовања својих ученика, кроз посебне активности и садржаје, кроз

односе које успостављају наставници и ученици, али и својом културом, етосом, препознатљивим идентитетом” (Николић, 2013: 280). Међутим, како је васпитање „сложена активност условљена између осталог и начином интерпретације одређених садржаја од стране наставника”, недовољно се промишља „о васпитној функцији одређених садржаја којима се остварују васпитно-образовни циљеви и задаци школе, образовања и васпитања. Добија се утисак да се они подразумевају као такви или се васпитна функција школе одваја од садржаја, везујући се тако само за понашање ученика, односно свдећи васпитање на моралну компоненту личности ученика” (Николић, 2013: 281).

У актуелним друштвеним условима превенција насиља постаје један од императива образовно-васпитног рада,¹ те тако и наставе. Различита истраживања доносе различите резултате по питању делотворности и учинковитости превентивних програма, који се у појединим случајевима чак испостављају контрапродуктивним (в. Павловић, Жунић Павловић, 2016). Како наставна пракса показује, ученици, којима су они превасходно намењени, доживљавају их досадним, морализаторским, одвојеним од реалног живота и свакодневних ситуација, због чега је све изазовније изнаћи адекватан а функционалан приступ. Делимо стога став према ком „Треба континуирано подстицати усвајање знања и изношење идеја које доприносе да ученици боље разумеју насиље и које их мотивишу да се позабаве тим проблемом кад год то планирани садржаји васпитно-образовног рада са ученицима дозвољавају” (Marković, 2015: 289). Тим пре што, поред тога што је евидентна мера превенције, „Реализација одговарајућих садржаја и активности у оквиру васпитно-образовног рада, између осталог, доприноси развоју емоционалне интелигенције код свих ученика”, као и развоју емпатије (Marković, 2015: 291).

Дакле, пожељно је превентивно деловање, где год је то могуће, саобразити наставним садржајима. Треба, такође, имати у виду да „*наставни садржаји појединих наставних предмета, као и поједине ваннаставне активности су погодније за обраду проблема вршњачког насиља од других*”, поготово предмета попут историје, матерњег и страних језика, гра-

¹ У прилог томе говори низ мера заживелих у школској пракси, попут обавезе формирања школског тима за превенцију насиља, злостављања и занемаривања, те придржавања *Протокола о поступању у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање* (в. *Службени гласник Републике Србије* бр. 30/2010), *Правилника о поступању установе у случају сумње или утврђеног дискриминаторног понашања и вређања угледа, части или достојанства личности* (в. *Службени гласник Републике Србије* бр. 65/2018) и др.

ђанског васпитања, верске наставе, ликовне и музичке културе (Марковић, 2015: 290).

У те сврхе, предмет српски језик и књижевност показује се као нарочито податан, имајући у виду васпитне задатке предвиђене програмом, поред образовних и функционалних (о васпитном значају наставе књижевности в. у Бајић, 2004: 80–86; Ристић, 2007: 76).

За потребе овог рада изложићемо једно од могућих методичких гледишта при обради романа Драгослава Михаиловића *Кад су цветале тикве*, који је, зависно од програма, предвиђен за обраду у I, односно у II разреду средње школе.² Будући да „Највише мотивационих извора за усвајање моралних схватања, врлина и позитивних навика могу да пруже књижевна дела која су дубље деловала на осећајни свет ученика” (Бајић, 2004: 85), определили смо се за роман који, како школско искуство показује, ученике не оставља равнодушним, те према њему заузимају изразито афирмативан, односно крајње негативан став. Утолико пре што ово дело врло одудара од до тада рађених програмских садржаја, како због тематике, тако и језика, у ком преовлађују жаргонизми, разговорни стил и опсцена лексика.

С друге стране, оно је захвално за обраду због широког дијапазона тема које отвара, блиских свакодневном искуству ученика, а путем којих правилним методичким вођењем може да се утиче на њихове ставове и понашање. Неке од тих тема кроз „свједочанство о човеку изгубљеном у свијету који се распада, у коме су нарушена основна начела и моралног понашања и живота у људској заједници” (Ковач, 2003: 516), тичу се односа према друштву, женама, породици, затим наметнутих очекивања, стереотипа о родним улогама, препознавања емоција, разликовања повода и узрока конфликтних ситуација, те конструктивног начина њиховог решавања, итд. Наставницима се тако пружа прилика „да стварају услове за слободни и добровољни морални избор и да помогну детету да пронађе избор моралног решења које одговара његовим развојним могућностима” (Ристић 2007: 76).

У интерпретацији дела определили смо се за аналитичко-синтетички приступ, који подразумева смену више интеграционих чинилаца. На првом часу обраде у средишту литерарног проблема наћи ће се структура романа, а на другом тема насиља, око које ће се прибрати и друге сагласне вредности, и то оне „са изразито важном уметничком и образовно-васпитном

² У реформисаним наставним програмима дело *Кад су цветале тикве* препоручује се за обраду романа по избору у I разреду (уп. нпр. план наставе и учења за образовни профил туристичко-хотелијерски техничар у: *Службени гласник Републике Србије*, LXVII/6, 1. 6. 2018, стр. 385).

функцијом”, што ће омогућити њихово заједничко сагледавање и смењивање (Бајић, 1994: 35–36).

ТОК РАДА

У циљу подстицаја за читање ученицима се сугерише да се овај роман посве разликује у односу на дотад рађена дела из школског програма, и истиче да је својом појавом начинио преврат у прози крајем шездесетих година 20. века. Изузетности се тичу језика, одабира ликова са друштвене маргине, стваралачких поступака у вези са приповедним техникама и уметничком уверљивости у обликовању ликова.

Кад је читалачка радозналост побуђена, ученици су мотивисани на читање и истраживачки напор. Задају им се истраживачки задаци, којим се усмерава истраживачко читање, а уједно ученицима омогућава да систематизују своја запажања и ставове.

Истраживачки задаци за први час обраде:

1. Спремите се да кратким освртом изложите податке о животу и раду Драгослава Михаиловића, служећи се секундарном литературом (поговор „О писцу”, у: Михаиловић, 2016: 151–157). Истражите друштвено-политички и културни контекст у коме је дело настало и какве је реакције изазвало у тренутку појављивања. 2. Запазите композицију романа. Увидите у којим се поглављима приповеда о прошлости, а у којим о садашњости. Тумачите шта у њима наратор открива о свом животу и како сагледава своју животну позицију. 3. Размишљајте о начину на који су представљени протагониста Љуба Шампион и антагониста Столе Апаш. Уочите околности у којима се налазе и узајамно пореде. Одговоре поткрепите примерима и анализом поступака главних јунака. 4. Испитајте језичке и стилске особености. Протумачите с којом су уметничком функцијом употребљени жаргон и језик који одступа од књижевнојезичке норме. 5. Опазите употребљене форме приповедања и њихову улогу у карактеризацији наратора.

Први час обраде

Под претпоставком да је дело прочитано, обрада започиње разговором о утисцима. Предвиђа се да ће, с обзиром на несвиклост ученика на језик приказан у делу, осетљивост тема и појединих натуралистичких сцена, бити опречних ставова, који захтевају да буду образложени ваљаном аргументацијом.

У форми кратког осврта ученици излажу податке до којих су дошли, што, ако је потребно, наставник допуњава. О Драгославу Михаиловићу (1930, Ћуприја) сазнаје се да је српски књижевник, редовни члан САНУ. Дипломирао је на Филозофском факултету у Београду. Међу његова главна дела убрајају се збирке приповедака *Фреде, лаку ноћ* (1967), *Лов на стенице* (1993), романи *Чизмаши* (1983), *Гори Морава* (1994), *Петријин венац* (1975), документарно-публицистичка проза *Голи оток* (1990–2012) итд. Роман *Кад су цветале тикве* је објављен 1968. године и изазвао је бурну реакцију социјалистичког режима, чему у прилог иде податак да је представа која је требало да се игра по овом роману, скинута с репертоара Југословенског драмског позоришта због „експлицитног помињања голооточких заточеника”. Драгослав Михаиловић је и сам из политичких разлога био хапшен и послат на Голи оток (Михаиловић, 2016: 153–155).

Запажајте језичке и стилске особености. – Какав је говор главног јунака, наратора? – Шта је у њему необично? – Каквим се речима и изразима служи?

Необичности на плану језика и стила читавају се у доминацији језика градске периферије – у мешању уличног и боксерског жаргона, употреби опсцене лексике, одступању од књижевнојезичке норме, чија је функција постизање уверљивости, сугестивности, али и депатетизација.

Учите ко приповеда у роману. – Ко ме се и на који начин наратор обраћа? – Опазите форме приповедања. – Објасните њихову уметничку функцију.

Роман је исприповедан у ја-форми, у 1. лицу једнине, форми сказа, којом је створена илузија директног обраћања читаоцу, чиме читалац задобија активну улогу, будући да овакав поступак омогућава потискивање аутора и његових вредносних судова, док се у први план истиче тачка гледишта лика који о себи приповеда. У питању је „’бихевиористички проседе’: личност се не анализира, она се *исказује*, својим понашањем; ми дограђујемо и наслућујемо њену целовитост” (Џацић, 1976: 150). Приповедање се још одликује одсуством развијених описа и психолошких анализа, пошто се ради о ограниченој перспективи наратора – јунака сиромашног

интелектуалног потенцијала и скромних вербалних вештина. Присутно је и ретроспективно и хронолошко приповедање.

Уочите композиционе особености. – Наведите из колико се поглавља овај роман састоји. – Запазите по чему се разликују пролог и епилог од осталих поглавља. – Пратите шта се у њима открива о животу главног јунака.

Роман се састоји из 24 поглавља, уоквирених прстенастом композицијом. У 1. (пролог) и 24. поглављу (епилог) приповеда се о садашњости главног јунака. У прологу се открива да је главни лик, Љуба Сретеновић, емигрант већ осам година: живи у Шведској, ожењен је Швеђанком Инге, очух дечака Арнеа, тренер је фабричког боксерског клуба. У епилогу се износи Љубина носталгична чежња за завичајем, Југославијом.

Наведите у којим поглављима Љуба приповеда о прошлости. – На који начин то чини? – Издвојте шта Љуба приповедањем у 1. лицу открива о себи и догађајима из своје прошлости.

Од 2. до 23. поглавља ретроспективно се приказује прошлост, и то од Љубиног одрастања, младости, бављења боксом, породичне трагедије, убиства које чини, бекства из Југославије, емигрирања, најпре у Аустрију, потом и у Шведску. Тематизује се и друштвени живот његове генерације и породице на периферији Београда – Душановцу у послератним годинама, као и политичке прилике у Југославији.

Образложите из какве породице Љуба потиче.

Љуба потиче из радничке породице. Отац Андра је био члан синдика-та, дизао је штрајкове пре рата. Његовим стопама револуционара наставио је Љубин старији брат Влада, те тако и Андра и Влада 1948. г. бивају ухапшени због политичке активности и проказани као информбировци. У позадини су приказана и два женска лика: мајка Милинка и сестра Душица.

Представите лик Столета Апаша.

Столе Апаш је, као старији, Љубин узор у детињству, а постаће ривал у одраслом добу. О њему се сазнаје да је вођа душановачких младића, осион, груб и насилан, те да „није волео ништа да ради за шта не би имао публику” (Михаиловић, 2016: 25). У вези са Љубиним приповедањем о Столету нарочито се истиче неколико епизода: групно силовање у коме тек стасали Љуба учествује, а које Столе организује, Столетова туча са полицајцем Суљом, због које ће Столе завршити у болници и оболети од туберкулозе и лични сукоб између Љубе и Столета, који ће довести до трагичних последица.

Ученицима се најављује други час обраде романа и задају истраживачки задаци.

Истраживачки задаци за други час обраде:

1. Размислите о карактеризацији главних јунака, Љубе и Столета. Шта им је заједничко, а у чему се разликују? Размотрите факторе који утичу на њихово понашање и судбине (породица, друштвено окружење, политичке прилике). 2. Упоредите на који начин су представљене жене, а како мушкарци у делу. 3. Проникните у разлоге сукоба између Љубе и Столета, односно Љубе и капетана Зорића. 4. Промислите о симболици епиграфа са почетка дела и птице на крају XX поглавља и доведите их у везу са смислом дела и контекстом Љубиног убилачког чина. 5. Запазите на које је све начине тема насиља присутна у делу.

Други час обраде

Други час обраде романа започиње се разговором у правцу анализе главних ликова, компаративним приступом, што омогућава да се ликови и њихови поступци проблематизују ради бољег контрастирања, „са циљем да се ти поредбени релати међусобно боље осветле и контрастирају на моралном плану” (Бајић, 2004: 85).

Ученици треба да уоче сличности у вези са карактерним особинама Љубе Шампиона и Столета Апаша, вредностима које заговарају, животним путем, односом према породици, девојкама, друштву итд., и да их поткрепе ситуацијама у којима су се оне испољиле. Очекујемо да се међу асоцијацијама ученика нађу одговори попут: *груби и безобзирни према девојкама, снажни, боксери, имају потребу да се покажу / докажу пред друштвом, популарни, насилни, ривали, непромишљени, темпераментни* итд.

Како треба подстицати на сагледавање вишеслојности људског карактера и особина, условљене различитим факторима и перспективама, важно је истаћи да главни ликови испољавају и врлине, што се читава најпре кроз породичне односе. Сазнајемо нпр. кроз лик Столетове мајке да је Столе према њој био брижан, што исто показује и Љуба у односу према својој породици (брига за мајку по хапшењу оца и брата, свађа са Старим Перишићем због хапшења брата итд.).

Размислите о томе колико су средина у којој живе, односно одрастање на Душановцу у послератним годинама, утицали на

њихове вредности, ставове, понашање. – Аргументујте изводима из текста какав је начин живота душановачких младића.

Утицај средине у формирању њихових моралних вредности читава се у Љубином и Столетовом прихватању њеног морални кодекса – Љуба зна да од Апаша може да очекује освету и поред међусобног уверавања да је све у реду; кад му Љуба саопштава да је дошао да га убије, Столе не покушава да бежи, свестан неминовности крвне освете; на самрти не открива да је Љуба проузроковао његову смрт, водећи се неписаним законом да је обрачун њихова лична и неизбежна ствар (Јалић, 1994: 11–13).

Такође, утицај друштвеног контекста огледа се и у њиховом понашању. Посредно је одговоран за интернализацију насилног понашања, јер је одрастање у првим послератним годинама учинило да душановачки младићи формирају „слику о свету устројеном по законима агресије, снаге као пресудног фактора за неуспех или успех” (Џацић, 1976: 147).

Главни штос у то време на Душановцу био је да некога пребију без везе, ради забаве (Михаиловић, 2016: 37).

Негде око педесете на Душановцу се осетио дефицит у рибама [...] Тамо би мало више шацовали и кад би ошачовали неку лепу рибу, која је с неким типом мало заврљала у неки шушмушљак, жвалавка би најурили, а на цури би се изређали [...] Али они су хтели да имају и своје, сталне цуре [...] (Михаиловић, 2016: 38).

И – некад се још и знало кога ће да поткаче: сад дељу све редом. Ништа се више не зна (Михаиловић, 2016: 63).

Као једну од битних одлика живота момака с Душановца треба издвојити груписање у банде,³ што покреће важно питање притиска од стране вршњака. С ученицима се на ту тему поводом дела може разговарати у вези с примером групног силовања⁴ 1944, на челу са Столетом Апашем, с указивањем на то да груписање по било ком основу пружа осећај припадности, идентификације али и одрицање од одговорности.

Како објашњавате зашто се нико из Љубине дружине није успротивио предузетом чину? – Размислите шта би се догодило да

³ У литератури се међу факторима њиховог формирања наводе: сиромаштво, незапосленост, породични фактори, локални контекст (У 2018: 71). Ученицима се у савременом контексту појам банди може довести у везу с навијачким групама и сл.

⁴ Поводом судбине жена у делу је врло заступљена тема силовања као вида сексуалног насиља, чији је основни фактор „izražavanje muške moći i dominacije nad ženama” (У 2018: 69, 75).

се неко од присутних усудио оглушити се о вољу старијег, и то вође групе? – Можете ли да претпоставите шта би му се догодило?

Ученици међу одговорима могу навести: *страх од групе / могуће казне / етикете кукавице, збуњеност, притисак, неприпремљеност* и сл. Ученичко искуство може се активирати питањем осећају ли и сами некад притисак вршњака да раде ствари које не желе, те да образложе како сматрају да треба поступати у таквим случајевима.

Разговор се затим усмерава на улогу жена у овом делу, на начин на који су оне представљене.

Издвојите најважније женске ликове у роману. – Промислите о улози која им је у делу намењена. – Одредите колико оне испољавају своје жеље и потребе. – Увидите на који начин се сукоб мушких ликова одражава на њихову судбину.

Од главних женских ликова појављују се ликови Љубине мајке Милинке и сестре Душице, лик Столетове мајке Руже и Љубине жене Инге. Ученици доносе закључак да су жене у делу пасивне, немоћне да утичу на одлуке чланова својих породица, не испољавају своје потребе, већ трпе последице онога што чине мушкарци.

Ученици се могу навести на промишљање о мушкој и женској родној улози, тј. о томе ко је наметнуо представе о оба пола према којим су мушкарци јаки, снажни, неустрашиви, док су жене слабе, пасивне, поводљиве, подређене и сл., те да ли оне одговарају стварности. Притом, треба разумети разлику између полних и родних карактеристика. Полне се односе на биолошке атрибуте, а родне на социјално конструисане разлике и неједнакости између мушкараца и жена и друштвено очекиване норме у вези с одговорностима и понашањем мушкараца и жена (Ў 2018: 47, 50), што је погодно тло за развијање стереотипа о њима.

Сукоб Љубе Шампиона и Столета Апаша

Како „У трагању за хуманим порукама, у усвајању позитивних навика и друштвено прихватљивог деловања ученике треба оспособљавати за дубљу анализу карактера, а посебно за уочавање најскривенијих мотива људског понашања” (Бајић, 2004: 85), покреће се тема сукоба Љубе и Столета, уз уважавање ученичких личних искустава.

Процените да ли је ово реална ситуација. – Присетите се да ли вам се десила или сте сличној присуствовали. – Спремите се да објасните шта је разлог сукоба између Љубе и Столета.

Претпоставка је да ће ученици одговорити да се сукоб десио због девојке, те изазване љубоморе, што омогућава да се мотивација сукоба проблематизује.

Образложите да ли иједног од њих двојице након игранке интересује девојка због које се сукобљавају. – Запазите да ли се она у наставку романа више помиње. – Тумачите шта је онда повод, а шта узрок њиховог конфликта.

Како је вођа клана душановачких момака, Столе подразумева да сви морају поштовати хијерархију клана. Љубу доживљава као једног од њему подређених момака, због чега је неопростиво што се дрзнуо да се удвара девојци која се њему најпре свидела; зато смишља освету и злоставља Љубину сестру кад му се укаже прилика.

Закључујемо, стога, да је девојка повод сукоба, а да узрок лежи у повреди угледа, увређеној мушкој части, показивању надмоћи, што је стереотип о мушкарцу заснован на представи о његовој родној улози.

Препознавање емоција

Ученике подстичемо на то да се пројектују у душевни свет двојице јунака и да покушају да разумеју њихова осећања и поступке.

Уживите се у Љубин и Столетов душевни свет. – Настојте да разумете како се осећа Столе у тренутку кад види Љубу са „својом” девојком. – Можете ли да претпоставите како бисте ви реаговали у таквој ситуацији? – Потрудите се да се саживите са Љубиним осећањима у тренуцима кад се суочи са смрћу сестре, мајке и оца. – Запазите и образложите сличности у начину на који обојица испољавају емоције?

Уочава се да се и Столе и Љуба у ситуацији кад доживе пораз (Столе због „отете” девојке, а Љуба због догађаја који су задесили његову породицу) осећају исто – повређено, љуто, бесно и да те емоције, иако различитог интензитета, у оба случаја могу да буду, односно јесу природне и оправдане. Ипак, поред тога што имају исте емоције, на исти начин реагују – свете се. Столе се Љуби свети преко сестре, Љуба након смрти мајке почиње да увежбава неспортски ударац у срце и на крају убија Столета.

На овом месту се ученици подсећају прекора капетана Зорића, који антиципира смртни исход преокрета у начину на који је Љуба боксовао.

Данас ти улазиш у борбу с намером да победиш по сваку цену, а то више није спорт, то више, Љубо, није бокс. Гледао сам те како

си сад у Београду победио Чаушевића [...] ти си га победио, мој Шампионе, и зато што ти се душа мало усмрдела. Чему онај ударац у срце кад знаш да се од њега може умрети? Чему уопште на рингу такви подмукли ударци? Служи ли то спорту, служи ли боксу? [...] Али, последњих месеци ја интензивно имам утисак да ћеш неког усмртити. Страхујем од тога! Ја, Љубо, не желим да будем тренер нити некоме ко би могао да буде убијен нити, пак, некоме ко би могао да убије (Михаиловић, 2016: 99–100).

Разумевање циклуса насиља; мотив кривице

Доносимо закључак да окидачи насиља могу бити стереотипи утемељени на представама о родним улогама, негативне емоције, утицаји средине, али пре свега – „Насиље је модел учења”, будући да „Дечасти и мушкарци су често научени да агресија и насиље према другима представљају прихватљиве начине за демонстрацију снаге и контроле, тј. да би избегли да саме постану жртве насиља они морају да почине насиље над другима” (У 2018: 71), чиме се насиље изнова чини.

Столетов насилни чин рађа још насиља. Сада, пак, почињеног од стране Љубе, чиме се циклус насиља наставља до коначног смртног исхода.

Образложите до чега доводи освета. – Спремите се да објасните да ли Љуби освета доноси олакшање. – Образложите шта људима може донети олакшање. – Опазите ко кажњава Љубу. – Аргументујте осећа ли се Љуба кривим. – Промислите о његовој тврдњи да не осећа кајање због Столетовог убиства. – Пружају ли, пак, његови поступци потврду за другачије тумачење?

Људи, ја сам очајан! Ја сам због неких ствари крив, то је сигурно, и хоћу и да платим за то. Али ја вама не могу да кажем да се кајем што сам убио Апаша. Није он вредан ичијег кајања. Не могу ја то, не тражите то од мене! Ја бежим зато што не знам шта бих учинио паметније (Михаиловић, 2016: 145).

Столету освета доноси смрт, Љуби изопштеност. Последице освете нису, дакле, биле у складу са њиховим очекивањима. Тако уместо очекиваног душевног олакшања након убиства, у Љуби се јавља празнина, немир, жеља за самокажњавањем и искупљењем, нарочито после посете Столетове мајке, која „опрашта му чин, и тиме га поражава пред самим собом и пред законима света у којем је живео” (Јалић, 1994: 13), због чега ће сам себе осудити на – емиграцију. Посебно треба поцртати потребу за самока-

жњавањем, јер иако је главни осумњичени за убиство, будући да има добар алиби, Љуба не би био осуђен на казну.

Бег од проблема је стога начин на који Љуба поступа при сусрету с емоцијама са којима није у стању да се избори. С ученицима се може пове-сти разговор о различитим деструктивним начинима на које људи покуша-вају да се изборе са негативним емоцијама, као што су дрога, коцка, алко-хол и сл., а који опет за резултат немају ослобађање од њих, већ њихово маскирање и воде ка још горем стању.⁵

Може се извести закључак да не можемо контролисати емоције – ни љутњу, ни тугу, ни кајање. Треба само знати препознати их и да је могуће једино контролисати активности које поводом њих предузимамо. След-ствено томе, интерпретација треба да се усмери ка афирмисању позитив-них људских вредности и става да само опраштање може донети ишчеки-вани мир.

Симболички смисао епиграфа

Ученици на симболичком плану треба да промишљају о епиграфу романа, мисли из средњовековног записа Даниловог ученика (13–14. в.): „Ево, лишени славе своје, у понижењу великом стојимо, вођени силом куда нећемо” и доведу га у везу са смислом дела.

*Размислите која је то сила Љубу повела тамо куда није хтео –
Издвојите факторе који су утицали на то да се Љуба определи за
учињене животне изборе.*

Одговори ученика групишу се око догађаја који су окидачи Љуби-них непромишљених потеза и потврде доживљаја живота као сурове борбе за опстанак, под утицајем времена, средине и догађаја: групно силовање 1944; хапшење оца и брата; замерање режиму; ривалство са Столетом; пре-

⁵ Наставник ученике може поделити у четири групе. Прва група би имала зада-так да осмисли начине на које је могао да реагује Столе, а друга Љуба, а да се почетни сукоб око девојке заврши повољно по обе стране. Трећа група би могла имати задатак да напише начине на које реагујемо кад смо љути, а који нису добри по нас. Четврта група би требало да осмисли начине реаговања који чине да се на конструктиван начин ослободимо негативних емоција. Сва-кој групи треба дати времена за израду 5–10 мин. В. и У 2018: 119–120.

небрегавање савета капетана Зорића; смрти сестре, мајке и оца; Апашево убиство.

Ирационалност следа збивања у роману, који доводе до Љубиног коначног раскида са светом, поткрепљују становиште да „позорница насиља, страха и зла на којој се крећу Михаиловићеви ликови није само пуки декор историјског збивања и његово случајно обиљежје него истинска стварност живота у чијој позадини анонимни механизми трагедије настављају свој ход неминовношћу судбине” (Ковач, 2003: 515). Човек је у таквим условима само пуки посматрач који увиђа да није у стању да утиче на догађаје који се збивају око њега, чак и кад је он њихов покретач. Зато ће и Љуба „у ситуацији у којој је људски живот судбински везан за збивања у свијету [...] и кад вољу појединца обликују и регулишу закулисни механизми моћи” (Ковач, 2003: 518), пред убиство себи поставити питање у неверици: „Јесам ли то ја овај човек који вечерас овде чека да некога убије?” (Михаиловић, 2016: 116).

У контексту епиграфа одредите симболику птице на крају XX поглавља, која се појављује након Љубиног коначног обрачуна са Столетом.

Птица која се, пошто изненада искрсне, симболично показујући му правац у животу, стрмоглављује у мрак, симболизује управо ирационалне силе којим Љуба није могао да се одупре, које су га винуле у висине, па сурвале на земљу – неписане законе средине и друштва по којима је живео, не преиспитујући их, не размишљајући о њиховој природи и последицама својих поступака, и пре свега – његову бурну, агресивну наглу природу.

Изнесите лични став да ли је Љуба ипак могао тим силама да се одупре?

Наставна интерпретација одговор на ово питање треба да усмери у правцу човековог избора и личне одговорности.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Приказали смо могуће методичко гледиште при обради романа, које је могуће реализовати на два часа обраде. Овако замишљен, први час обраде тематизује структуру романа као књижевноуметничког дела. На другом часу у средишту литерарног проблема је поређење ликова главних јунака – протагонисте, Љубе Шампиона, „у ком су здружени топло срце и гвоздена песница” (Цадић, 1976: 150) и антагонисте Столета Апаша, те социопсихолошка мотивација њихових поступака. Анализом конфликта између њих

проблематизује се тема насиља, а у вези с њом узроци, последице, изазване емоције итд.

Имајући у виду низ термина и покренутих тема, приступ какав смо изложили у овом раду не би вероватно било могуће реализовати без припремног рада. Стога је пожељна сарадња са одељењским старешином, те да теме које проблематизују појмове стереотипа, насиља, родних улога и сл., буду претходно обрађене на часовима одељењског старешине, или у корелацији са наставом грађанског васпитања.⁶

Сматрамо да се оваквим приступом не занемарују естетски и сазнајни наставни циљеви, док се значајно интензивира васпитно деловање у области превенције насиља, односно афирмације социјално пожељног понашања ученика, с обзиром на то да „Наставом се стварају потенцијални услови, претпоставке и искуства која шире репертоар могућих одлука деце када се нађу у ситуацијама које су сличне са онима које су упознала кроз обраду књижевних дела” (Стојковић, 2014: 215–216). Мишљења смо зато да у те сврхе треба максимално искористити потенцијале које књижевност пружа, поготово јер су и сами ученици заинтересованији и мотивисанији за рад кад се интерпретација доведе у везу са њиховим личним, свакодневним искуством и реалним животним ситуацијама и проблемима.

Литература

- Бајић, Љ. (1994). *Методички приступ збирци приповедне прозе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Бајић, Љ. (2004). *Одабране наставне интерпретације*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Ковач, Н. (2003). Човјек на беспућу историје. *Лектура за ученике средњих школа*. 2. Београд: Ваша књига, 515–519.
- Лалић, И. (1994). Немогућност једног повратка на Душановац. *Кад су цветале тикве*. Београд: Књига комерц, 7–14.
- Marković, М. (2015). *Uloge u vršnjačkom nasilju i školski uspeh učenika*, doktorska disertacija. Београд: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Михаиловић, Д. (2016). *Кад су цветале тикве*. Београд: Лагуна.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

⁶ С обзиром на то да је у питању изборни предмет, било би потребно припремити писани материјал за све ученике.

- Николић, Р. (2013). Нека питања остваривања васпитне улоге школе. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста – Тематски зборник*. Врање: Учитељски факултет, 277–284.
- Павловић, М. (2013). *Читанка – Уџбеник за други разред гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
- Павловић, М. 2014. *Књижевност у другом разреду гимназија и средњих стручних школа*. Београд: Klett.
- Павловић, М., Жунић Павловић, В. (2016). „Научна заснованост програма стручног усавршавања за превенцију вршњачког насиља”, *Настава и васпитање*, 65(1), 77–92.
- Ристић, Б. (2007). Проблеми односа естетског и педагошког у литератури за децу и омладину. *Норма*, XII, 2–3, Универзитет у Новом Саду – Педагошки факултет Сомбор, 71–79.
- Стојковић, Н. (2014). *Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основне школе – докторска дисертација*. Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Цацић, П. (1976). *Из дана у дан II*. Београд: Издавачко предузеће „Рад”.
- Y (2018). *Program Y – Образовni paket mladi – inovativni pristupi u prevenciji rodno zasnovanog nasilja i promociji zdravih životnih stilova mladića i devojaka* (pripremila Marina Starčević Cviko). Београд: Представништво CARE Serbia u Beogradu.

Tanja Ž. Ilić

Secondary School of Medicine, Požarevac

THE ROLE OF THE DRAGOLJUB MIHAILOVIĆ'S NOVEL *WHEN PUMPKINS BLOSSOMED* IN THE PREVENTION OF VIOLENCE

Summary

Given that in the current social context, prevention of violence is becoming one of the imperatives of educational work, the paper aims at presenting the potential of the teaching content in the realization of the educational role of school. The topic of the paper is one of potential methodological standpoints in the analysis of the novel *When Pumpkins Blossomed* written by Dragoslav Mihailović, which transcends the horizon of student expectations somewhat. The applied analytical-synthetic approach involves the alteration of several integrative factors during the specified two-school-periods analysis of the novel. During the first period, the

interpretation includes examining the structure of the novel (linguistic and stylistic characteristics, narrative forms, etc.). During the second period, the topic of violence is addressed through a comparison of the main characters, and sociopsychological motivation behind their actions, thus activating student personal experiences. The topic of violence is approached as a literary problem through which educational significance is realized, creating the conditions for the prevention of violence, while at the same time appreciating the aesthetic and cognitive aims of teaching.

Keywords: *When Pumpkins Blossomed, Dragoslav Mihailović, Ljuba Šampion, Stole Apaš, analytic-synthetic approach, emotions, violence.*

Tanja Ž. Ilić

Medizinische Schule Požarevac

DIE ROLLE DES ROMANS „ALS KÜRBISSE AUFBLÜHTEN“ VON DRAGOSLAV MIHAILOVIĆ IM VERHINDERN DER GEWALT

Zusammenfassung

Da Gewaltprävention unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu einem Gebot der Erziehungsarbeit wird, ist es das Ziel dieses Artikels, auf das Potenzial von Lehrinhalten zur Erreichung der Erziehungsfunktion hinzuweisen. Das Thema dieses Artikels ist einer der möglichen methodologischen Gesichtspunkte bei der Verarbeitung des Romans „Als Kürbisse aufblühten“ von Dragoslav Mihailović, der durch seine formalen und inhaltlichen Merkmale den Horizont der Erwartungen der Schüler ein wenig verschleiert. Der analytische und synthetische Ansatz beinhaltet den Wechsel mehrerer Integrationsfaktoren während der zwei beabsichtigten Verarbeitungsstunden. In der ersten Verarbeitungsstunde geht es darum, die Struktur eines Romans zu untersuchen (sprachliche, stilistische und kompositorische Merkmale, Formen des Erzählens usw.). In der zweiten Verarbeitungsstunde wird das Thema Gewalt durch den Vergleich der Charaktere der Hauptfiguren sowie die soziopsychologische Motivation ihres Handelns und die Aktivierung der persönlichen Erfahrungen der Schüler angesprochen. Das Thema Gewalt wird daher als literarisches Problem aufgegriffen, durch das unter Berücksichtigung der ästhetischen und kognitiven Ziele des Unterrichts die pädagogische Bedeutung erkannt und die Voraussetzungen für die Gewaltprävention geschaffen werden.

Schlüsselwörter: *„Als Kürbisse aufblühten“, Dragoslav Mihailović, Ljuba Šampion, Stole Apaš, analytisch-synthetischer Ansatz, Emotionen, Gewalt.*

Зорица В. Сорак

Основна школа „Станислав Сремчевић”, Крагујевац

ТУЋИ ГОВОР У РОМАНУ „АГИ И ЕМА” ИГОРА КОЛАРОВА

Резиме: У књижевноуметничким текстовима се често наводи туђи говор, тако да се у ауторском дискурсу налази и говор књижевних ликова. У раду се разматрају различити модели управног и неуправног говора у роману за децу „Аги и Ема” Игора Коларова (који је од школске 2018/19. године обавезна школска лектира за ученике у петом разреду) и повезују са ортографијом заступљеном у наставном плану и програму. Неуправни говор је у овом књижевном делу мање заступљен од управног. Књижевноуметнички стил романа одликује стална и ефективна употреба управног говора. Заступљеност управног говора усмерена на карактеризацију ликова мотивише ученике у реализацији наставе књижевности.

Кључне речи: *туђи говор, управни говор, неуправни говор, роман за децу, књижевноуметнички стил.*

УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

У раду се анализирају и методом структурно-стилистичке анализе обрађују модели односно подмодели преношења туђег говора у децјем роману „Аги и Ема” Игора Коларова, који је од ове школске године (2018/2019) уведен као обавезна домаћа лектира за ученике петог разреда основне школе. Бавићемо се структурним карактеристикама и са стилистичког становишта тумачити варијације два граматикализована типа преношења туђег говора – управног и неуправног и њихове доприносе структури романа и стварању одређеног утиска код читалаца. Корпус рада чини роман „Аги и Ема” Игора Коларова.

Људи мисле, говоре, разговарају, слушају говор других. Разговора (дијалога) нема без другог човека или „другог ја”. Суштина дијалога је баш

у томе да се чује и разуме Други. „Неке од главних карактеристика дијалога јесу разложност, разумљивост, веродостојност... Човекова мисао, наиме, при првом додиру са Другим хрли ка дијалогу” (Станојевић, 2004: 17). Готово да нема књижевног текста где нећемо срести туђи, „неауторов” говор. Проблематиком туђег говора се бави синтаксичка поддисциплина која се назива репрезентологија. „Репрезентологија је приоритетно синтаксичка област, у њој синтаксичку анализу по правилу прати (чак јој је понегдје и надређена) и стилистичка анализа” (Ковачевић, 2000: 246). Изучавање туђег говора са становишта репрезентологије представља анализу „говора другог” и међуоднос говора аутора и „говора другог”. Говорећи о књижевном дијалогу Станојевић књижевна дела упоређује са савременим медијима, наглашава да романи делују уверљивије од других медија и подразумевају дијалог. „Простор и време као посебан оквир, јесу идеални дијалошки саучесници. За разлику од науке којом се настоји да се дају сувопарне одреднице простора и времена, као основне претпоставке за дијалог, књижевност настоји да дијалогом очара и зблиља саучествује у обликовању нових форми дијалога” (Станојевић, 2004: 31).

1. АНАЛИЗА ТУЂЕГ ГОВОРА

1.1. У првом циклусу обавезног образовања у Републици Србији ученици се упознају са појмом „туђег говора” на часовима обавезног школског предмета Српски језик и то у области Граматика: Правопис. Акценат је на усвајању правописних правила, то јест на маркирању туђег говора у писаном тексту. Наглашена су два појма: управни и неуправни говор. Не појашњава се појам туђих речи већ само начини на које се оне могу наводити и писати у тексту. Један од начина је да се туђе речи наводе тачно онако како их је неко изговорио и тај начин називамо управним говором. Постоје три модела управног говора:

А) Пишчеве речи: „Управни говор”. Учитељ је рекао: „Овако треба писати управни говор.”

Б) „Управни говор”, пишчеве речи. „Овако треба писати управни говор”, рекао је учитељ.

В) „Управни говор”, пишчеве речи, „Управни говор”. „Овако треба”, рекао је учитељ, „писати управни говор”.

Неуправни говор се одређује као начин да се туђе речи саопште слободним препричавањем не мењајући им суштину и основно значење. Учитељ је рекао да морамо научити правила писања управног говора (Недић, 2007: 114).

У Општим стандардима постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за наставни предмет Српски језик срећемо прописани стандард на средњем нивоу постигнућа у области Књижевност: 1СЈ.2.5.6. разликује приповедање од описивања и дијалога. У петом разреду у другом циклусу обавезног образовања, ученици као обавезну домаћу лектуру имају роман „Аги и Ема” Игора Коларова. Из прописаних стандарда претпоставља се да су ученици достигли и поменути стандард „да разликују описивање од дијалога” јер је од значаја за читање с разумевањем поменутог књижевног дела.

„Аги и Ема” је роман необично датог садржаја, критичари га сврставају у кратке романе, поетске и духовите. Први пут је објављен 2002. године и одмах награђен наградом „Политикиног забавника”. По роману је 2007. године снимљен и истоимени филм за децу „после двадесетпетогодишње паузе у овом жанру у нашој кинематографији у режији Милутина Петровића” (Станковић Шошо, Сувајџић, 2018: 85). Преведен је на више светских језика. Та необичност и оригиналност долази заправо од необично веште употребе дијалога и преношења туђег говора у тексту романа. Све време стичемо утисак да заправо слушамо и чујемо разговор између главних ликова, Агија, усамљеног деветогодишњег дечака и Еме, виталне и непредвидљиве старице. „Прича о Агију, усамљеном деветогодишњаку чији родитељи никад немају времена за њега, па се чак може рећи да га због презапослености запостављају, можда личи на причу неког твог друга. Његова породица се често сели тако да Аги не успева да стекне пријатеље и научи како да се опходи према људима. Има ујака који је детињаст. Деца из школе и краја нису прихватила Агија. Био је одбачен и усамљен. Његов живот се променио када је упознао Ему, живакну и необичну госпођу. Ема је ведра и радознала старица која разуме Агијеву усамљеност и даје му оно што му је у том тренутку најпотребније – пријатељство и приврженост” (Мркаљ, Несторовић, 2018: 107).

Јунаци овог романа често говоре, разговарају и тако заправо граде и достижу свој говорни идентитет, постају аутентични. Они испољавају своја размишљања, емоције, преносе информације о себи, сугестивни су у односу на читаоца.

1.2. У роману се непрестано преплићу управни и неуправни говор, док је описивање сведено на најмање могућу меру. Особине књижевних ликова можемо да уочимо заправо из управног и неуправног говора, из дијалога дечака и старице. Коларов преноси њихове речи и тако гради занимљиво штиво које пружа изузетне могућности за излагање, дискусију, илустрацију и драмски приказ.

Под појмом *преношење туђег говора* „подразумева се укључење туђих ријечи у ауторски дискурс или текст, чији је резултат синтаксичка конструкција са туђим говором. Само су два неспорна граматикализована синтаксичка модела преношења туђег говора, односно двије граматикализоване синтаксичке конструкције туђег говора: а) управни (директни) говор, и б) неуправни (индиректни) говор” (Ковачевић, 2012). Управни говор Ковачевић дефинише као дословно репродуковани говор неког лица изражен самосталном – простом, независнословеном или зависнословеном реченицом – комуникативном реченицом или исказом и уведен у текст ауторским речима. У правопису српског језика постоје правила обележавања управног говора (наводници и црта).

У роману срећемо више различитих модела управног говора који садрже нужне компоненте: ауторску дидаскалију (конференсу), говор лика као пренесени „неауторов” говор и маркираност наводницима или цртом. Под појмом ауторска дидаскалија подразумевамо ауторску компоненту као пратилачки текст уз „туђи говор” (Ковачевић, 2012).

2. АНАЛИЗА УПРАВНОГ ГОВОРА

2.1. Управни говор је мање или више заступљен у прозним делима, романима и приповеткама. Говорна карактеризација ликова је чест стилски поступак који користе писци да што верније дочарају књижевни лик. Употреба управног говора и карактеризација ликова имају и изузетну мотивациону улогу у реализацији наставе књижевности у основној школи. „У дијалогу и вешто вођеној полемици развија се рефлексивна моћ, оштре и роје мисли, продубљују и богате емоције. Дијалози и полемике згушњавају емотивну тензију часа, па је могућност рађања нових идеја, учовање проблема и других креативних активности већа” (Маринковић, 2000: 28). На дијалозима из књижевних дела лако је започети и водити дискусију и дијалог са ученицима о различитим темама, од оних из теорије књижевности до животних проблема са којима се носе књижевни ликови.

Све нужне компоненте управног говора (ауторска дидаскалија, говор лика као пренесени неауторов говор и ортографска маркираност) у роману „Аги и Ема” срећемо у примерима:

– Аги, како је било данас у школи? – упита мама намештајући тати кравату.

– Исто – одговори Аги.

– Када бих имао корњачицу у акваријуму... – промрмља Аги док је прао зубе, али не доврши реченицу.

– Аги, глупердо! Аги, глупердо! – викала су деца за њим док се враћао из школе.

– Нов, новцијат ауто! Како је то могуће?! – виче тата и вуче Агија за уво.

– Зар не мислиш да Аги постаје помало ... чудан? – упита мама.

– Аги, како је било у школи? – пита га тата и гледа кроз њега као кроз телевизијску рекламу.

– Молим вас, можете ли ми рећи где је Улица Храстова? Изгубио сам се – обрати се Аги једном пролазнику.

– Они... – рече Аги и замисли се.

– То дете је сваким даном све чудније – рече мама тати.

– Не знам – одговори. – Ја сам Месец, а тамо је све другачије.

– Зашто често стојиш сам код свог прозора? – упита Ема док је поправљала славину у кухињи.

– Аги се осмехну и рече: Хоћемо ли поподне у биоскоп? Има неки филм о нечему.

– Аги, геније! Аги, геније! – викала је Ема идући му у сусрет.

– Мама, нећеш ми веровати када ти кажем шта сам данас видео – рече Аги, који је управо завршио писмо за Ему.

– Кад сам била мала – рече Ема отпакујући свој нови фотоапарат (одлучила је да се бави уметничком фотографијом) – имала сам пса који се звао Биби. Моја бака га је звала: Досадни лајавац Бибо Од Кога Ћу Да Полудим. Свако јутро између 5.30 и 6 ускакао би у мој кревет и почињао да лаје. То је значило да је време да устанем.

– Опростите – обратио им се – покварио ми се сат. Можете ли ми рећи колико је сати?

– Ема му припрети прстом и рече: – Погледај у свој часовник и видећеш да је време савршено...

– Идемо ли на клизање? Хоћемо ли? – упита Ема

– Аги, не буди тужан – рече Ема док су се враћали кући.

Овим моделом управног говора аутор настоји да што објективније и верније представи ликове и ситуацију у којој се налазе, дословно навођење туђег говора има и „илокуциону моћ” (Шорт, 1999: 251), а „кључни дијалози се јављају у улози снажних покретача приповедне радње” (Николић, 1992: 263).

Део романа под бројем 13. (Коларов, 2017: 19)

– Зар не мислиш да Аги постаје помало ... чудан? – упита мама.

Тата није скидао поглед са свог компјутера.

Између куцања неких бројки упита:

– Чудан, у ком смислу?

– Не знам. Када смо код куће, стално пиљи у нас као да му нешто треба.

– Аги је велики дечак. Ако му је нешто потребно, довољно је да само затражи.

– Ипак, не разумем га – рече мама и упали телевизор.

У овом дијалогу конференсе се налазе иза тачно наведеног туђег говора и та позиција се назива постпозиција. У роману имамо примере и антепозиције (када туђи говор долази после ауторовог говора и коментара).

Овим уводним дијалогом између мајке и оца писац постиже лирско саосећање читаоца са дечаком Агијем, који је несхваћен и неприхваћен од својих родитеља. Да је писац дескрипцијом и нарацијом уводио читаоце у срж проблематике романа, можда би у том току негде и загубио мотивацију и интересовање читалаца. Овако, разговор родитеља доноси довољно информација које код читоца могу да подстакну уживљавање у садржај романа, па и поистовећивање са јунаком. Из двадесетак претходних реченица размештених у 12 поглавља романа сазнали смо о Агију да воли да једе јагоде, да се селио осамнаест пута, да његови родитељи пуно раде и да их због тога ретко виђа, да има ујака који воли да спава, да би желео да има корњачу, да га школски другови вређају и да га тата без разлога повуче за уво. Онда следи овај дијалог његових родитеља у коме имамо по једно питање мајке и оца и три реченице у којима следе њихови одговори. Конференсе, иако кратке и сажете, доносе важне информације: мајка је запитана, а отац и док разговара са њом куцка по свом рачунару. Мајка прва започиње разговор подстакнута емоцијама и брижношћу, али како разговор одмиче та брижност и пробуђена топлина као да ишчиле и утопе се у неразумевању са којим се мајка мири и урања у рутину паљења телевизора, савршено мирна. Пажњу читаоца заокупља саговорнична улога оца који и сам показује заинтересованост и упитаност, али у одговору мајци даје сигурну констатацију да је Аги велики дечак и да је са њим све како би и требало да буде. Заправо та њихова мирноћа и спокојство, изјавни тон реченица које изговарају на крају дијалога структурно-стилистички стварају емотивни набој и упућују нас на усамљеног дечака, остављеног у самоћи и отуђеног од својих родитеља. Шкртост на речима у разговору родитеља пресликава се и на њихову емотивну интелигенцију и емпатију која је исто тако оскудна и закржљала. Мајка свог сина у разговору назива просто именом Аги, а очекивано је било да употреби неки хипокористик, неко име од миља како га мајчински ословљава.

Овим моделом управног говора писац говори и о проблему вршњачког насиља са којим се Аги сусреће у школи и крају у ком живи. Три пута се понавља реченица:

– Аги, глупердо! Аги, глупердо! – викала су деца за њим док се враћао из школе.

У 8. белешци је то сав текст. Реченица је јасна и без додатних дескриптивних детаља можемо да замислимо и осетимо тежину ситуације у којој се нашао дечак. Његова реакција изостаје.

У 14. белешци пише:

– Аги, глупердо! Аги, глупердо! – викала су деца за њим док се враћао из школе.

– Како је злоба досадна! – рече Аги.

У 56. белешци читамо:

– Аги, глупердо! Аги, глупердо! – викала су деца за њим док се враћао из школе.

Иако је желео, мрзело га је да убрза корак. Било му је лакше да их не примећује.

Понављање истог садржаја туђег говора овде је у стилској функцији, писац намеће важност проблема за Агија и његове реакције, у ствари приказује његову пасивност и трпљење насиља коме је изложен, као и промишљање и ставове о насиљу и свом проблему.

Писац још два пута понавља исти садржај туђег говора у белешци под бројем 120, и тек тада Аги реагује, али сасвим неочекивано: „Дакле, просто је пошандрцао. Пришао је групи деце, умешао се међу њих и почео да се дере: – Аги, глупердо! Аги, глупердо!”

Исти садржај туђег говора стављен је у уста групе дечака који врше вербално и емотивно насиље над Агијем, а такође то је и говор самог Агија када не види нити један начин борбе већ прихватање поруке својих вршњака о самом себи и констатације да је глуп. Када ову реченицу изговара група дечака, она носи увредљив и злокобан призив, а када је изговара Аги, она је вапај очајника. Али тај тренутак када је Аги проговорио је заправо тренутак катарзе. И то привидно слагање и прихватање етикете коју му лепе је за Агија начин борбе, његов начин да коначно нешто покуша и уради у своју одбрану. Он се осећао у том тренутку изврсно. Претпостављамо да је група насилника остала затечена оваквим његовим поступком.

2.2. Када у тексту сретнемо управни говор који од нужних конститутивних елемената нема ауторске дидаскалије, онда је то *реплика дијалога или неуведени управни говор*. „На комуникативном плану реплика дијалога може се тумачити као управни говор са имплицитном или изостављеном ауторском дидаскалијом (конферансом), али на синтаксичком плану „конструкцију управног говора” не треба бркати са репликом дијалога, која такође дословно преноси нечији исказ, али се тај исказ не уводи ауторским

ријечима” (Ковачевић према Скоководников, 2012). Примере *неуведеног управног говора* налазимо у роману „Аги и Ема”:

* – Хоће ли мама и тата да примете ако поразбијам све прозоре у кући?

* – Каква страћара! Зашто људи праве тако старе куће?

* – Аги, мој човече, растеш као да те заливају магичном водом!

* – Ја сам Ема.

– Зовем се Аги.

* – Аги, хоћеш ли да будеш љубазан и одеш да купиш десет јаја и слани кекс? Желим да видим колико сам виша од тебе.

* – Ема?

– Да, Аги?

– Знаш, ја маму и тату само тако и виђам: на фотографијама, или када спавам.

* – Желиш ли мало млека?

– Аги, зар није права бебица? Зар није величанствен?

* – Ема, знам шта ћемо да радимо. Играћемо шах.

– О, шах? О.К.

* – Тата...

– Не сада, Аги.

* – Једна Ема као што сам ја зна да направи 78 врста колача.

– Један Аги као што сам ја не сматра да је узбудљиво када киша кроз бушан кров пада тачно у центар његовог колача. И у сок од јагода, ако је понуђен!

Овај подмодел управног говора је стилоген и ко је говорник обично сазнајемо из претходног текста, из неке речи која је претходила, а на основу особине кохерентности текста. Има изузетну подстицајну моћ промишљања и уживљавања у садржај књижевног дела на читаоца. Овде речи нису пропраћене и појашњене мимиком, покретима тела, нема глагола говорења. Некада могу да се учине празним, нејасним, недовољно информативним, али то је обично само привид. Овакав модел управног говора у својој згусности, у својој језгровитости обично носи најснажније поруке које се зачитаном читаоцу дају препознати.

Део романа који је насловљен бројем 36 доноси дијалог:

– Ема?

– Да, Аги?

– Знаш, ја маму и тату само тако виђам: на фотографијама, или када спавам. (Коларов, 2017: 42)

Овако разговарају Аги и његова пријатељица Ема, бака која препознаје усамљеност овог дечака и покушава да га усређи. Употребљен модел

неуведеног управног говора уноси напетост у разговор и уопште у садржај романа.

У 43. делу романа (Коларов, 2017: 49) читамо:

Тата је подмазао улазна врата која су шкрипала, а затим је сео да решава укрштене речи.

– Тата...

– Не сада, Аги.

Из више него кратког разговора оца и сина, представљеног *неуведеним управним говором*, сазнајемо много тога о односу између сина и оца, о њиховој повезаности, блискости и удаљености, о животним приоритетима једног родитеља. Овде је непотребна и сувишна ауторска дидаскалија, да је присутна само би умањила драматичност овог тренутка који пак код читаоца буди емоције и позива на акцију. Прећутано је оно најважније. Дијалог је овде формално завршен, али имамо осећај као да се негде наставља. Сугестивно се намеће питање „А када ако не сада, оче?": Аги не наставља разговор, не пита више, не труди се. Тај његов поступак, такође, шаље јасне сигнале о стању његове душе. Нема наставка разговора, нема питања, нема молбе – нема комуникације. Да ли то за Агија значи да нема ни родитељске љубави онакве за којом он жуди? Родитељске љубави која му је преко потребна, а без које пропада у безнађе самоће и очаја.

О овом моделу управног говора говори се и као начину пререгистрације у књижевноуметничком функционалном стилу: „Такав дијалог зближава се формално, али и значењски са драмским дијалогом, поприма његове стилске особине, а уједно означава увођење драмских елемената у прозу као један од видова пререгистрације (Katnić-Bakaršić, 1999: 40).

2.3. Модел управног говора који од нужних елемената нема ортографске знаке, назива се *слободни управни говор*. У односу на то да ли је присутна ауторска дидаскалија слободан управни говор се дели на:

а) (неуведени) слободни управни говор и

б) уведени слободни управни говор.

Неуведени слободни управни говор има изостављена два од три нужна елемента синтаксичког модела управног говора. Он има само тачно наведен говор лика, а недостаје му ортографско маркирање и ауторска дидаскалија. Уведени слободни управни говор има говор лика и ауторску дидаскалију, само му недостаје ортографско маркирање (Ковачевић, 2012). Овај модел је доста заступљен у публицистичком функционалном стилу.

У роману „Аги и Ема” не налазимо ове облике управног говора. Ортографско маркирање цртом је доследно присутно у целокупном тексту романа. Примећено је да се ортографски маркирају и неизговорене речи, то

јест ток мисли ликова, и то увек знацима навода. Овакав поступак писца доприноси томе да ово дело буде функционално у програму домаће лектире јер је компатабилно са програмом учења из области језика (ортографија/правопис).

2.4. Модел управног говора назван *фрагментарни цитат или фрагментарни управни говор* је онај тип управног говора код кога се од нужних компоненти налази само део говора лика и то под наводницима. Он није део структуре управног говора, већ је део дословног говора лика укључен у синтаксичку структуру ауторског или неуправног говора. У роману „Аги и Ема” не наилазимо на овај модел управног говора.

2.5. У моделу управног говора који Ковачевић (2012) назива *недословни управни говор* имамо све нужне компоненте управног говора, али се у синтаксичкој конструкцији говор лика не преноси дословно од речи до речи. Обично се дословно не преноси део говора који није значењски референтан. Тада се референтан садржај у говору лика преводи у неодређену референцијалност. То се постиже коришћењем заменица и заменичких прилога: то и то, тај и тај, тако и тако...

На крају 35. белешке читамо:

Аги се осмехну и рече:

– Хоћемо ли поподне у биоскоп? Има *неки* филм *о нечему*.

Овај модел управног говора је употребљен да заправо појасни читаоцима да референцијалност није у гледању неког одређеног филма на неку одређену референтну тему. Значај поруке која се преноси недоследним управним говором је на томе да је важно да заједно гледају филм. Аги је можда по први пут срећан јер је пронашао право пријатеља. Да је наведен назив филма или тематска област (о чему) основна порука писца би изгубила на значају – важност заједничких активности пријатеља и другара.

2.6. Модел управног говора код кога су реализоване све три нужне компоненте преношења туђега говора, али је у говору лика усаглашавање лица у глаголским облицима и заменице извршено према моделу неуправног говора, а не према моделу управног говора, назива се *неуправно-управни говор*. У анализираном роману не срећемо ове облике управног говора.

2.7. У оквиру свих модела управног говора који садрже ауторску дидактику у односу на семантичку компоненту глагола у њој, разликујемо а) изречени управни говор и б) неизречени или помишљени управни говор. Изречени управни говор карактеришу глаголи који имају значење изговорености: питати, причати, казати, рећи, продерати се, прошаптати, викати... Неизречени или помишљени управни говор карактеришу глаголи: помислити, мислити, премишљати, размишљати...

У роману смо пронашли следеће примере неизреченог или помишљеног управног говора доследно ортографски маркиране знацима навода:

„Све у свему”, помисли Аги, „било би страшно занимљиво када би овом улицом прошао један мали, изгубљени торнадо...”

„Не знам”, помисли Аги.

„Све што желиш, већ је неко други пожелео”, мисли Аги и гледа у небо.

Примери овог модела управног говора су далеко мање заступљени од примера изреченог управног говора јер писац не жели да помно прати ток мисли јунака колико заправо жели да динамичним изреченим говором допринесе занимљивости и живости дешавања у роману, изреченим говором да јачи тон упечатљивости. Неизречени говор је прикладнији за романе намењене старијој читалачкој публици и њихова изражена присутност постаје одлика посебне врсте романа – романа тока свести.

3. АНАЛИЗА НЕУПРАВНОГ ГОВОРА

3.1. Суштинске и нужне синтаксичке особине/карактеристике неправног говора су: а) зависносложена изрична реченица као форма реализације, б) ауторска дидаскалија (конферанса) као управна клауза те зависносложене реченице, в) препричани говор лика као зависна клауза те зависносложене реченице, г) изрични везници да и како и све упитне лексеме као везивни елементи зависне клаузе изричног или зависно-упитног типа, д) усаглашавање категорије лица у глаголским облицима и присвојним и личним заменицама условљено је глаголом из ауторске дидаскалије (уп. Катичић 1986: 349–351), ђ) изјавна интонација зависносложене реченице (што у писању подразумева само употребу тачке на њеном крају) (Ковачевић, 2012: 16). Од свих ових карактеристика најпостојанија је усаглашена категорија лица глагола са заменицом и она се не може мењати и модификовати.

Примере реченица које имају све нужне синтаксичке особине неправног говора, у роману „Аги и Ема”, пронашли смо у следећим одломцима:

Ако бисте питали Агија, рекао би вам да је једење јагода савршен начин да се избегне једење јагода. (Белешка 1)

Ујак за себе каже да је модеран човек. (Белешка 4)

Мама и тата су се јавили и рекли да ће доћи веома касно. (Белешка 85)

Ако бисте питали Агија, рекао би вам да он сасвим случајно личи на себе. (Белешка 90)

Ако бисте питали Агијеве родитеље да ли је то заиста неопходно, гледали би вас као да сте пали с Марса. (Белешка 108)

Ако бисте питали Агија, рекао би вам да су то били најдужи дани у његовом животу. (Белешка 114)

Неуправним говором се препричавају туђе речи онако како их је неко изговорио, Коларов овај модел навођења туђег говора користи у малом броју примере у односу на коришћени корпус управног говора. Тиме је желео да избегне разливање и разводњавање згуснуте радње и постигнуте динамике текста. Користи овај модел у тренуцима који нису пренапрегнути драмском напетости (на самом почетку, друга реченица у роману).

3.2. *Неконекторски неуправни говор* је модел неуправног говора код кога је извршена редукција везивног елемента зависне клаузе. Мења се морфосинтаксички статус реченице, тако да од везничке прелази у неvezничку зависносложену реченицу. Од основног модела неуправног говора разликује се само по одсуству везника. Редукцијом везника нестаје формална граматичка веза између ауторске дидаскалије као управне клаузе и исказа говорника (лика) као зависне клаузе (Ковачевић, 2012). За овај модел неуправног говора у роману нисмо пронашли пример.

3.3. Реченице којима се реализује неуправни говор имају обавештајну комуникативну вредност, изјавну интонацију, а у писању се њихов крај обележава тачком. У књижевноуметничким текстовима може да дође до одступања, па да се зависноупитна реченица са зависноупитним клаузама уместо тачком обележава упитником. Овај модел неуправног говора због овог ортографског одступања се назива *експресивни неуправни говор*. Примери за овај модел неуправног говора не постоје у роману.

3.4. *Полууправни говор* је подмодел неуправног говора који је ортографски маркиран двотачком и упитником, један је од типова експресивног говора, преплиће се и подудара са подтипом уведеног слободног говора. Модели експресивног неуправног говора и полууправног говора су стилистички модели, користе се у писаном језику (у књижевним текстовима). Реченице које припадају експресивном неуправном говору могу бити обележене и знаком узвика. У роману „Аги и Ема” нисмо пронашли пример за овај модел неуправног говора.

3.5. Модел неуправног говора у коме се преплићу неуправни и управни говор поред експресивног јесте и неуправни говор са фрагментарним цитатом. У *дословно неуправном говору* део зависне (не)везничке кла-

узе цитира део говора лика. У роману нема реченица у којима се реализује овај модел неуправног говора.

3.6. *Слободни неуправни говор или неправи управни говор* карактерише још веће прожимање и преплитање управног и неуправног говора. Слободни неуправни говор има граматичке особине неуправног говора (глаголски облик се слаже са заменицом као у неуправном говору), а разликује се по непостојању ауторске дидаскалије и везивног елемента, сведен је на изражавање исказа лика. Нисмо пронашли одговарајући пример у роману.

3.7. Модел неуправног говора у коме се редукује везник, а ауторска дидаскалија као и исказ лика коегзистирају, назива се *полуслободни неуправни говор*. Ни за овај модел неуправног говора нисмо пронашли пример у роману.

У роману „Аги и Ема” нису заступљени модели неуправног говора који немају све нужне елементе. Писац се базирао на употреби управног говора и на његовим моделима гради ткиво романа које је згуснуто, сажето, симболично и набијено драмском радњом. У тако замишљеној и оствареној конструкцији романа остаје мало простора за функционалну и стилску употребу различитих модела неуправног говора.

ЗАКЉУЧАК

Роман „Аги и Ема” Игора Коларова, који је од школске 2018/2019. године обавезна домаћа лектира за ученике петог разреда основне школе, састављен је од 123 краће белешке, не можемо рећи приче. Неке од њих су састављене само од једне или две краће комуникативне реченице. У 75 белешки срећемо управни говор. Из анализе се закључује да је ткиво романа већим делом сачињено од управног говора (описа и наравије готово да и нема), најзаступљеније су реченице које имају све нужне елементе управног говора.

Модел управног говора који се назива *реплика дијалог или неуведени управни говор* је такође заступљен у великом броју реченица. Ортографска маркираност изреченог управног говора се релизује путем црте, а ортографска маркираност неизреченог управног говора се реализује путем наводника. Неуправног говора у роману готово да и нема.

Роман је начином исказивања туђег говора усаглашен са стандардима постигнућа ученика за крај првог циклуса обавезног образовања тако да га могу са разумевањем и лакоћом читати ученици који су завршили четврти разред као обавезну домаћу лектуру за наредни разред. Ово књижевно

дело је погодно и за реализацију позоришног часа уз драматизацију делова текста. Такође је погодно и за реализацију филмског часа на коме би се после читања романа погледао и филм снимљен по њему, па би се дискутовало о једном и другом уметничком остварењу и коришћењу, моделима и функцији туђег говора у њима. Такође је могуће ово књижевно дело приближити ученицима путем фронталног, групног, рада у пару и индивидуалног рада коришћењем различитих наставних метода и техника.

Литература

- Katnić-Bakaršić, M. (1999). *Lingvistička stilistika*, Budapest: Open Society Institute.
- Ковачевић, М. (2012). О граматичко-стилистичком терминосистему туђег говора. *Српски језик*, XVII, 13–38.
- Ковачевић, М. (2000). *Стилистика и граматика стилских фигура*, Крагујевац: Кантакузин.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Мркаљ, З., Несторовић, З. (2018). *Расковник – Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Klett.
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Недић, П., Недић, Б. (2007). *Књижевност и српски језик – Приручник за ученике четвртог разреда основне школе*, Нови Сад: Издавачка агенција Д. Ђорђевић.
- Станковић Шошо, Н., Сувајџић, Б. (2018). *Чаролија стварања – Читанка за пети разред основне школе*, Београд: Логос.
- Станојевић, Д. (2004). *Медији и начела дијалога*, Панчево: Мали Немо.

Извори са интернета

- http://ceo.edu.rs/images/stories/publikacije/Obrayvoni%20standardi%20za%20prvi%20ciklus/Standardi4_srpski_cir.pdf Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања, Завод за вредновање образовања и васпитања, Београд, 2011, посећено 7. 8. 2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=vaPhh7480Ps> Филм Аги и Ема, посећено 19. 8. 2018.

<https://www.dailymotion.com/video/x5hgchq> Филм Аги и Ема, посећено 19. 8. 2018.

Корпус

Коларов, И. (2017). *Аги и Ема*. Београд: Лагуна.

Zorica V. Sorak

Primary School *Stanislav Sremčević*, Kragujevac

DIRECT SPEECH IN THE NOVEL AGI AND EMA BY IGOR KOLAROV

Summary

In literary texts, we often have direct speech, so the authors' discourse also includes the speech of their literary creations. The paper discusses different models of direct and reported speech in the children's novel *Agi and Ema* by Igor Kolarov (which has been part of required reading material for fifth-grade students since 2018/2019), connecting them with the orthography specified in the curriculum. Indirect speech is less represented in this novel than direct speech. The literary and artistic style of the novel is characterized by continuous and effective use of direct speech. The presence of direct speech aimed at improving characterization is motivating for students in literary education.

Keywords: *Direct speech, indirect speech, children's novel, literary style.*

Zorica V. Sorak

Grundschule „Stanislav Sremčević“ Kragujevac

INDIREKTE REDE IM ROMAN „AGI UND EMA“ VON IGOR KOLAROV

Zusammenfassung

Literarisch-künstlerische Texte verweisen oft auf die Rede eines anderen, so dass der Diskurs der Autorin die Rede von literarischen Figuren enthält. In diesem Artikel werden verschiedene Modelle der direkten und indirekten Rede in Igor

Kolarovs Roman für die Kinder „Agi und Ema“ erörtert (der Roman ist seit dem Schuljahr 2018/19. Pflichtlektüre für Schüler der fünften Klasse) und die im Lehrplan dargestellte Rechtschreibung verknüpft. Die indirekte Rede ist in diesem literarischen Werk weniger vertreten als die direkte Rede. Der literarisch-künstlerische Stil des Romans ist gekennzeichnet durch den ständigen und effektiven Gebrauch der indirekten Rede. Das Vorhandensein der indirekten Rede zur Charakterisierung von Charakteren motiviert die Schüler, Literaturunterricht zu besuchen.

Schlüsselwörter: *die Rede der anderen, direkte Rede, indirekte Rede, Kinderroman, literarisch-künstlerischer Stil.*

Наталија И. Лудошки
Зрењанинска гимназија, Зрењанин

„ЈЕДАН ДАН У МОЈОЈ ДЕЧЈОЈ СОБИ” СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ У НАСТАВНОЈ ИНТЕРПРЕТАЦИЈИ¹

Резиме: У раду је интерпретиран текст „Један дан у мојој децјој соби” Светлане Велмар-Јанковић из књиге *Записи са дунавског песка* (2016). Књига се од 2018/19. школске године налази у изборном садржају програма Српског језика и књижевности за први разред гимназија. По много чему особен спрема других записа у књизи, „Један дан у мојој децјој соби” има и изванредан педагошки потенцијал. Аутобиографско-медитативног карактера, изузетне сугестивности и комуникативности, сећање Светлане Велмар-Јанковић на један обичан дан раног детињства – из којег је потекло интелектуално и духовно устројство њене личности, плени пажњу и изазива снажан доживљај читалаца у формативним годинама. Мотивациона снага текста проистекла из емоционално-психолошке уверљивости омогућује и подстиче развијање не само читалачких навика и књижевне културе младих, већ својим виталистичким постулатима оснажује личну потенцијалност ученика.

Кључне речи: *детињство, развој личности, васпитање, хуманистичка начела, смисао (приче, живота).*

¹ Рад је изложен на 61. Републичком зимском семинару – Настава српског језика и књижевности у основним и средњим школама 2020. године у организацији Друштва за српски језик и књижевност Србије, Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Филолошког факултета у Београду.

ЗНАЧАЈ СВЕТЛАНЕ ВЕЛМАР-ЈАНКОВИЋ ЗА СРПСКУ КУЛТУРУ

Ванредни зналац српског језика, историје и културе, ерудита и полиглота, академик Светлана Велмар-Јанковић (Београд, 1. II 1933 – 9. IV 2014) спада у класике наше књижевности. Колико ауторским делом, толико својим свеукупним професионалним ангажовањем, попут Исидоре Секулић, Светлана Велмар-Јанковић један је од ретких (а толико потребних) стваралаца нашег времена који делују са свешћу о потреби утицања на стварање културних стандарда како појединца, тако и заједнице. Стога је у праву Марко Недић када констатује: „Својим прозним и есејистичким делом и својом интелектуалном личношћу Светлана Велмар-Јанковић је дуже од шест деценија активно деловала и зрачила у савременој српској књижевности и култури” (Недић, 2017: 37).

Рођена пред Други светски рат „који јој је разнео срећно детињство у грађанској породици што је неговала посвећеност раду, уметности и поштовању личности Другог” (Велмар-Јанковић, 2016а: 211), стекла је животно искуство које ће доцније преточити у врхунску литературу – романе *Ожиљак* (1956, друга верзија 1999), *Лагум* (1990) и романирану аутобиографију – *Прозраци I, II* (2003, 2016). Осим породичних и личних *ожиљака*, битно тематско извориште њеног опуса је национална прошлост и потреси који су задесили Србе крајем 20. века. Из тог врела потичу романи: *Бездно* (1995), *Нигдина* (2000) и *Востање* (2004), збирке приповедака *Дорћол* (1981), *Врачар* (1994) и *Гласови* (1997), драме – *Кнез Михаило и Стефан Дечански* (објављене у књизи *Жезло*, 2001), монографија *Катија Балкана: брзи водич кроз прошлост Београда* (2011), као и приче за децу – *Књига за Марка* (1998) и *Очаране наочаре: приче о Београду* (2006). „Најистакнутији есејиста међу савременим српским прозним писцима” (Радојчић, 2018: 164), баштиник традиције београдског стила и „изданак *Гласникове* школе књижевног есеја” (Палавестра, 2008: 621), у књигама огледа *Савременици* (1968), *Уклетници* (1993), *Изабраници* (2005) и *Сродници* (2013), аналитички је осветлила дела наших писаца, својих савременика али и оних из ближе и даље прошлости. Велики допринос нашој култури дала је као секретар и уредник часописа *Књижевност*, уредник Просвете и оснивач библиотеке „Баштина”, која је на светло дана износила дела запостављених српских писаца и научника 18. и 19. века.

ПОЕТИЧКЕ КОНСТАНТЕ

О делима Светлане Велмар-Јанковић, критичари, указује у разговору с њом Михајло Пантић, „говоре као продужењу хуманистичке традиције, тачније, оне европске стваралачке мисли која афирмише идеје лепоте, истине и доброте и која се тиме брани од поразних сазнања минулог и новог века” (Пантић, 2007: 51). Тврдећи да док пише није опседнута идејом, Светлана Велмар-Јанковић, исповеда и следеће:

„Хуманистичка традиција коју помињете, ако је има у мојим књигама, вероватно проистиче из неке моје дубоке унутарње опредељености, вероватно и подсвесне, да се супротставим, ма колико то слабашно било, оној црној енергији људског зла која се у последња два века ослобађа, изгледа ми, у незапамћеним размерама. У минулом столећу је у свим уметностима, и на све могуће начине усавршавана вештина да се, уз црни смех, казује НЕ и Богу, и човеку, и смислу човековог постојања. То настојање и ценим и разумем и дуго сам пристајала уз њега. Али, већ одавно, покушавам да, уз црнкаст осмех, говорим ДА, јер верујем у Смисао” (Исто: 52).

Супротно тамним визијама човека и света, доминантним у савременој филозофији и књижевности, насупрот антрополошком песимизму,² Светлана Велмар-Јанковић упућује на светлу, смислену, виталистичку визију постојања. Њену поетику доминантно обележавају два појма: *светлост* и *време* (Пантић, 2012: 163–170). Симболиком светла, *прозрака*, назначени су основни односи у њеном виђењу и тумачењу живота. Расветљавање таме, *лагума*, хтонских простора, својеврсни хелиотропизам, карактерише дела неупитне вредности, почев од старозаветног „живот ми се весели свјетлости”, преко Дантеове *Комедије* и Шекспирових трагедија, романа Томаса Мана, до дела наших великана, Црњанског и Андрића.

² И у средњошколском наставном програму доминантни су садржаји с црном оптиком човека и света. Потребни су нам и Кафка и Ками, и Борхес и Бекет, али читаоцима тог узраста потребно је понудити и дела писаца попут Томаса Мана, који нису опседнути осећајем апсурда, већ успостављају културну вертикалу којом оснажују веру у снагу појединца да се супротстави деструкцији и ништавилу.

ДЕТИЊСТВО КАО ИНСПИРАЦИЈА

„Може се са доста основа претпоставити да је снага поверења у причу коју Светлана Велмар-Јанковић исповеда у својим књигама онај кључни разлог њихове широке прихваћености и читаности. Очигледно, нечије искуство, када је добро уобличено, напосто позива да буде предмет поређења, као тачка саживљавања, као моменат идентификације” (Исто). Из тог препознавања у искуству другог, произилази и снага текста „Један дан у мојој децјој соби”.³ У *Записима са дунавског песка*, изузетан и особен по много чему, чини се и најфункционалнијим с аспекта средњошколске наставе књижевности. У књизи намењеној одраслој читалачкој публици, исповест о детињству, најближа је узрасту петнаестогодишњака. Мисаон, заснован на Јунговом учењу о формирању сопства кроз индивидуацију, с дискретним али прецизним упућивањима на систем хуманистичких вредности усвајан кроз процес васпитања и образовања – текст је проткан и емотивно-лирским елементима који читаоце, нарочито оне у периоду развоја, не може оставити равнодушним. Реч је о делу с којим ученици спонтано успостављају однос, интуитивно доживљавајући значења и тумачећи поруке.

Списатељица која је биографске, животне чињенице често узимала за грађу коју транспонује у књижевни садржај, велики значај придавала је детињству.⁴ Своје детињство до рата, доживљавала је као шест година „дивног, радосног, светлог”. Ту светлост којом су озарена њена рана сећања, ни многобројни тешки и трауматични догађаји који су обележили њен живот, нису могли да помуте:

„Кад се сећам првих година свога детињства, оног које се распа-
ло на парампарчад 6. априла 1941, наилазим на слике замотане у
меку вуну сновиђења које сам, касније, стрпала у кружницу сопстве-

³ Текст је премијерно штампан у *Летопису Матице српске* јуна 1997. године (год. 173, књ. 459, св. 6, стр. 855–861).

⁴ Свакако један од најзначајнијих писаца за децу код нас, пре него што ће се окушати у овој врсти стваралаштва, Светлана Велмар-Јанковић је искуство комуницирања с младом читалачком публиком стицала радећи најпре као новинар у *Децјој штампи*, потом као уредник децјег часописа *Пионири*, и касније у Просвети, где је поред осталог била задужена и за средњошколску лектуру. Као писац за децу, *Књигом за Марка*, огласила се у високим годинама, у зрелој стваралачкој фази, креирајући приче за конкретног читаоца – свога унука. Према публици децјег узраста, истицала је то много пута, имала је велики респект, а писање за децу сматрала је врхунским писањем, јер је везу између животне и уметничке истине, како је говорила, тешко постићи.

ног мита. У тој кружници је и време сачувано као чудесан поредак живота у којем је нежност и љубав и сигурност истовремено и тло и покривка. Кад год наиђем на појам *блаженства*, тај појам ми се, својом суштином, примиче као садржај тог мог мита, у кружници. А из те кружнице извирују присуства мојих родитеља: моје мајке, прелепе виле са бакљом љубави и нежности, и мога оца, строгог али поузданог ослонца и водича. Најбитније за мене је што се тај мит очувао у мени, и за мене, до дана данашњег,” казује у интервјуу Светлана Велмар-Јанковић (Радмила Гикић Петровић, 2015: 34–35).

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ЗАПИСА „ЈЕДАН ДАН У МОЈОЈ ДЕЧЈОЈ СОБИ”

Из тог мита, из те светле кружнице, обликован је и садржај записа „Један дан у мојој дејој соби”. Сећање Светлане Велмар-Јанковић на уобичајене дневне активности у периоду од своје 4. до 6. године, своди се на једноставно приповедање проткано рефлексима о значају тих година за формирање њене личности:

„Кад год се испитујем о основама мог интелектуалног и духовног уобличавања, враћам се у рано детињство, у године пред Други светски рат. А кад год се враћам у рано детињство, враћам се у своју дејој собу, у стану у Улици Јована Ристића 21, на Врачару, у Београду. Стан је изгорео у седам сати и пет минута на дан 6. априла 1941, али у тој пространој, светлој соби затичем танано спокојство у угловима, између зидова, испод прозора, искошено, прекривено завесом од белог муслина...” (Велмар-Јанковић, 2016а: 17).

Ефектним уводом, у којем смирену ауторефлексивност прве реченице динамизује драматични обрт о изгубљеном дому, нараторка вешто окупира читалачку пажњу. Прича се наставља описом угла дејој собе у којем се девојчица Лана игра, настањеним луткама, међу којима привилеговано место има плавокоса *Janette* донесена из Париза. Одмах се у причу уводи и *Madame*, а податком о томе да гувернанта непрестано упозорава девојчицу да није лепо правити разлику, указује на њену васпитачку улогу. Са Жанет обе, и девојчица и *Madame*, разговарају искључиво француски, што опет сигнализује функцију те играчке у Ланином образовању. Ту је и омиљени плави медица од каучука, са којим девојчица спава, и који јој „увек помаже”: преврће се док она ради јутарњу гимнастику – у чему ужива, и бодри док намешта кревет – што јој је тешко и досадно, једнако као и дуготрајно шнирање дубоких белих ципела: „али то су радње, и то су ми објаснили,

које се морају обавити сваког јутра, пре него што мој отац уђе у собу.” Отац је неприкосновени ауторитет, „непријатно строг”, али „сигурно добар”. Свакога јутра, он надгледа да ли су све задате радње обављене, доведене до савршенства и девојчица и соба. Ако је само једна рупица на ципели прескочена – све се мора испочетка, јер: „Свака је рупица важна и има своју сврху. Никако се не сме прескочити”, опомиње отац своју *добру девојчицу* љубећи је и подижући у загрљај. Ни реч протеста не сме се изустити, досадна радња се понавља, док је „*Madame* и плави медица [...] углас уверавају да то није ништа,” да ће све брзо завршити, јер, заправо *сјајно шинира ципеле*. Девојчици мршавој „као штиглиц” мрски су и оброци – до доласка куvariце Катице, која (не пристајући на ословљавање са „госпођо”, угађајући укусу девојчице, обедујући заједно с њом у кухињи) руши круте конвенције грађанског дома. „Млада и весела”, научила је Лану да се може јести и с уживањем, као што ће на девојчицу пренети нешто и од свог домаћичког умећа. После доручка следио је повратак у собу, тај „чудесни простор пустоловина и невероватних збивања.” *Madame* би јој читала на француском „неку краћу народну причу или наставак вилинске бајке грофице De Segir,” док се девојчица уживљавала у чудесне светове идентификујући се с ликовима суоченим са злом. Потом би Лана читав садржај препричавала лутки *Janette* и плавом медици. Дневни распоред налагао је и неизоставни преподневни излазак. *Madame* би доцирала: „Дан може бити пријатан и када пада киша и када дува ветар [...] Нелепим данима ми морамо дати пријатност. Хладним топлину. Онда је и наш живот лепши.” У парку Мањеж чекале су је другарице с којима би се играла, а у повратку кући пролазила би, праћена гувернантом, крај уличних тезги са слаткишима, кикирикијем, кестењем... Волела је лилихипе, нарочито пошто их је видела у Дизнијевом стрипу о Пинокију (да ли у *Политикином забавнику* или *Мика Мишу*), али је њене прохтеве *Madame* ограничавала, што из здравствено-хигијенских, што васпитних разлога: „Да, али само понекад. Кикирики гоји. Осим тога, не може се сваки дан нешто куповати. Поклоне треба заслужити.” Девојчица је хитала кући нестрпљива да види мајку. „Најлепша мама на свету коју смо сви морали да чувамо, јер није била сасвим здрава. Зато је морала ујутру дуго да остане у крвету. Али када би се у подне појавила, права вила, никада није личила на некога ко је болестан. Блистала је међу нама док бисмо сви ручали, заједно, сва блага, а нарочито би блистала увече кад би долазила да ме пољуби пред спавање. Понекад би сачекала и да завршим своју вечерњу молитву и да легнем а онда би покрила и плавог медицу и мене.” Након ручка следио би одмор, а после очевог поновног одласка на посао кућа би живнула: долазиле би другарице старије сестре Гордане, а једанпут недељно мајка је правила пријем. Дан се приводио крају поподневном шетњом и играњем друштвених игара

с *Madame*. Највећу радост причињавало је девојчици припремање позоришних представа уз гувернантин брижљив и стрпљив надзор. Премијера је била права свечаност: у публици су били родитељи и сестра, лутке и меда, другарице. Четрдесетоминутну представу, засновану на дејјим комадима објављиваним у познатој дејој библиотеци „Златна књига”, Лана је изводила обузета великом тремом.

Сећање се окончава трагичним догађајем, поменути на почетку приче. Праву трауму изазивала је у девојчици чињеница да су и меда и *Janette*, заједно с другим важним дејјим реквизитима, спаковани у коферчић уочи бомбардовања, страдали у пламену који јој је 6. априла 1941. уништио дом. „Никад то себи нисам опростила”.

Оживевши сећање, у завршници записа, списатељица разрађује мисао којом је отпочела приповедање; о личном идентитету заснованом у детињству, захваљујући родитељској и васпитачкој бризи: „Овај један обичан дан проведен у мојој дејој соби увек призивам да бих се поново уверила да је остао као основа свим будућим данима мога постојања.” И када се *живот изокренуо из темеља*, остала је мисао водиља:

„Дан је требало заслужити. Ако је било патње, то је била моја лична ствар којом се други није смео оптеретити. А све што је, у дану који је почињао, требало урадити, морало се урадити [...] смењивале су се друкчије лектире, игра је све више постајала рад да би ми, сад, све чешће изгледало да рад, иако из дана у дан напорнији и већи све више личи на игру, јер само он доноси пречишћену радост [...] Захвална сам им што су ме научили да се сваки дан има не само заслужити него и одслужити, јер је добијен на поклон [...] да је сваки дан испуњен само ако је одслужена, у њему, наша служба. А свако има своју службу, понављала је то и Исидора Секулић...” (Велмар-Јанковић, 2016а: 26–27).

МЕТОДИЧКЕ ИНСТРУКЦИЈЕ

Запис „Један дан у мојој дејој соби” најупутније је обрадити у оквиру целине увод у проучавање књижевног дела, у контексту теме о смислу, природи и функцији књижевности. Идеално би било обрадити га током двочаса, који би могао започети присећањем на *Књигу за Марку* и приповетку *Врачар*, присутним у читалачком искуству ученика. Након тога, уследило би упознавање с делима и основама поетике Светлане Велмар-Јанковић. Упутно је да професор прочита причу, како би изражајном интерпретацијом текста поспешео адекватан доживљај и разумевање дела.

На другом часу, у форми разговора навођеног инструктивним питањима, тумачи се дело. Питања су формулисана тако да је од сваког ученика, сходно личним способностима, могуће очекивати понеки одговор:

1. Опиши уобичајене дневне ритуале четворогодишње Лане.
2. Које личности су важне у њеном породичном кругу? Ко је све присутан у дому и за њу битан? Шта сазнајемо о њима?
3. Које је поверена брига о васпитању и образовању девојчице? Шта на основу тог податка сазнајеш о времену радње и друштвеном положају породице Велмар-Јанковић?
4. Како је васпитавана девојчица Лана? Да ли су пред њу постављани захтеви, забране, ограничења, или јој је допуштано да се понаша вођена принципом задовољства? На основу чега то закључујеш? На какве је вредности упућивана (материјалне или духовне)? Какав је однос према трошењу? Илуструј то наводом из текста.
5. Чиме се девојчица игра, које су јој омиљене игре и играчке? Шта за њу представља цртеж велике шарене патке с којом разговара када се затекне сама у соби?
6. Какву функцију има лутка *Janette* у образовању мале Лане?
7. Како разумеш припремање луткарских представа? Шта оне за девојчицу значе, како их доживљава? Које особине и способности припремање представе развија код девојчице?
8. Шта мала Светлана чита? Наведи наслове књига, њихових аутора и дејих часописа који су јој омиљени и покушај да сазнаш нешто о њима.
9. Попиши непознате речи и покушај да откријеш њихово значење.
10. Сазнај како је настало име Светлана,⁵ каквог је порекла и шта, у симболичком смислу, значи? Да ли си чуо за латинску изреку *Nomen est omen*? Да ли се у случају Светлане Велмар-Јанковић потврђује веровање да је име знак, односно да име Светлана означава и суштину њеног бића? Којим реченицама из текста можеш да поткрепиш своју тврдњу?
11. Замоли наставника да ти објасни етимологију двоструког презимена: Велмар-Јанковић.⁶ Откриј значење лексиколошких термина: патроним, матроним, антропоним, ономастика, хипокористик (Светлана : Лана).

⁵ Име Светлана словенског је порекла и сусреће се код многих народа. Код Срба је први пут забележено у *Сопоћанском поменику* (15/16. век). Изведено је из корена „свет” (руски) – светло, светлост. Фигуративно – она која зрачи, светли, обасјава; чиста, света, беспрекорна.

⁶ Сложеница Велмар настала је спајањем почетних слова родитељских имена Владимира Јанковића – Велимир, Марија.

12. Препиши универзалне исказе из текста. Који од њих те је у највећој мери подстакао на размишљање о себи, свом детињству, односу према стварности, животу?

13. Колико ти је блиска мисао о радости у раду? Да ли си и сам некада то искусио?

14. Присети се књижевних дела у којима писци такође тематизују своје детињство и покушај да уочиш сличности и разлике између њиховог доживљаја тог периода и доживљаја детињства Светлане Велмар-Јанковић.⁷

15. Покушај да опишеш један дан у својој децјој соби, односно своје дневне активности и односе с укућанима. Ко је од тих личности за тебе највећи ауторитет?

16. Прочитај мемоарску књигу *Прозраци* Светлане Велмар-Јанковић и допуни своја сазнања о родитељима наше списатељице, њеној гувернанти и догађајима који су обележили њено доратно детињство.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Разговор би се могао привести крају размишљањем на које наводи белешка о настанку и судбини рукописа:

„Један дан у мојој децјој соби”, настао је 1992. године, на предлог академика Светозара Кољевића, тада уредника едиције српске књижевности, коју је издавала сарајевска 'Просвјета'. Академик Кољевић је у ту едицију уврстио и Светланин роман *Лагум* и предложио јој да, као додаток књизи, напише нешто о свом детињству. Тако је настао запис који се овде објављује, а представља својеврсне 'пра-прозраке'. Могло би се рећи да је то био 'заметак' Светланине аутобиографске прозе који се, касније, разбокорио, у књиге *Прозраци* (2003) и *Прозраци 2* (2015). Као што је познато, тај Светланин рукопис имао је трагичан удес попут многих људи из Сарајева: кад је почео рат у Босни – 1. маја 1992. године – изгорео је запаљен првим бомбама! Срећом, Светлана је сачувала копију свог 'сарајевског' рукописа" (Рошуљ, 2016а: 10).

Библиографска напомена, у овом случају, има дубоко конотативан смисао. Наводи на аксиом Михајла Булгакова да – *Рукописи не горе*, као и на уверење Светлане Велмар-Јанковић: „...не верујем у случај. Верујем у

⁷ Доситеј Обрадовић, *Живот и прикљученија*, Исидора Секулић, *Буре*, Данило Киш, *Рани јади*, приче Бранка Ћопића, и друго.

сусрете искустава, у тајне везе спознаја, сачуване у језику” (Велмар-Јанковић, 2016б: 132). Видећи сврху људског живота у животу самом, у напорима да упркос злу и деструкцији, свим неправдама и *кваровима* у овом свету живот осмислимо кроз самокреацију чинећи личну егзистенцију вредном и достојном битисања, Светлана Велмар-Јанковић, попут Андрића, исказује веру у моћ приче да помогне човеку да се *нађе и снађе*, да *плива бачен у океан постојања*, да служи човеку и човечности.

Литература:

- Велмар-Јанковић, С. (2016а). Један дан у мојој децјој соби. *Записи са дунавског песка*, приредио Жарко Рошуљ, Београд: Лагуна.
- Велмар-Јанковић, С. (2016б). *Прозаци 2*, приредио Жарко Рошуљ, Београд: Лагуна.
- Рошуљ, Ж. (2016а). Реч приређивача, у: *Записи са дунавског песка*, Београд: Лагуна.
- Гикић Петровић, Р. (2015). Рамови нашег света. *А где је Чехов? Разговори о прози*, Сремска Каменица: Otion spirit.
- Недић, М. (2017). Проза Светлане Велмар-Јанковић и роман *Лагум*. *Чарање и плетење приче*, Београд: „Филип Вишњић”.
- Палавестра, П. (2008). *Историја српске књижевне критике*, II, Нови Сад: Матица српска.
- Пантић, М. (2007). Уметност је неопходност. *Писци говоре*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Пантић, М. (2012). *Прозаци* Светлане Велмар-Јанковић или слагање времена. *Бездане светлости: о књижевном делу Светлане Велмар-Јанковић*, зборник, приредио Михајло Пантић, Београд: Библиотека града Београда.
- Радојчић, С. (2018). Савремени српски есеј. *Српска књижевност данас*, зборник, уредник Мило Вуксановић, Нови Сад: Огранак Српске академије наука и уметности у Новом Саду.

Natalija I. Ludoški

Zrenjanin Gymnasium, Zrenjanin

ONE DAY IN MY CHILDHOOD BEDROOM BY SVETLANA VELMAR-JANKOVIĆ IN TEACHING INTERPRETATION

Summary

The paper analyzes and interprets the story *One Day in My Childhood Bedroom* by Svetlana Velmar-Janković from the book *Danube Sand Records* (2016). This book has been part of the elective material for Serbian language and literature course for the first grade of gymnasiums since 2018/2019. In many ways unique, *One Day in My Childhood Bedroom* greatly differs from other entries in the book and has an exceptional pedagogical potential. With its autobiographical and meditative nature, remarkable suggestiveness and communicativeness, Svetlana Velmar-Janković's memories of an ordinary day of early childhood from which her intellectual and spiritual person has emerged, holds the reader's attention and provokes a strong experience in readers in their formative years. The motivational power of the text derived from its emotional and psychological authenticity enables and encourages the development not only of reading habits and literary culture in young people, but through its vitalist postulates, it strengthens the personal potential of students.

Keywords: *childhood, personality development, upbringing, humanistic principles, meaning (of stories, life).*

Natalija I. Ludoški

Gymnasium Zrenjanin

„EIN TAG IN MEINEM KINDERZIMMER“ VON SVETLANA VELMAR-JANKOVIĆ UNTERRICHTSINTERPRETATION

Zusammenfassung

Der Artikel interpretiert den Text „Ein Tag in meinem Kinderzimmer“ von Svetlana Velmar-Janković aus dem Buch *Geschichten vom Donausand* (2016). Dieses Buch ist seit dem Schuljahr 2018/19 im Wahlfach des Programms der serbischen Sprache und Literatur für die erste Klasse Gymnasiums. „Ein Tag in meinem Kinderzimmer“ hat in vielerlei Hinsicht ein außergewöhnliches pädagogisches Potenzial. Svetlana Velmar-Janković schildert Erinnerung an einen gewöhnlichen Tag der frühen Kindheit, aus dem die intellektuelle und spirituelle Struktur ihrer Persönlichkeit hervorging, erregt Aufmerksamkeit und provoziert ein

starkes Leserlebnis in den Gründungsjahren. Die aus emotionaler und psychologischer Überzeugung resultierende Motivationskraft des Textes ermöglicht und fördert die Entwicklung von Lesegewohnheiten und Literaturkultur junger Menschen und stärkt durch ihre vitalistischen Postulate das persönliche Potenzial der SchülerInnen.

Schlüsselwörter: *Kindheit, Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung, humanistische Postulate, Sinn der Geschichte, Sinn des Lebens.*

Ivana D. Milošević
Osnovna škola „Čegar”, Niš

OCENE I STAVOVI UČENIKA KAO FAKTORI MOTIVACIJE ZA UČENJE STRANIH JEZIKA¹

Резиме: U ovom radu istraživana je uloga motivacije pri učenju stranog jezika kod učenika osnovnoškolskog uzrasta. Motivacija je preduslov za uspešno organizovanje nastavnog procesa čiji je rezultat sticanje kvalitetnog i dugoročnog znanja i aktivna upotreba jezika. S obzirom na to da na motivaciju utiču mnogi spoljašnji i unutrašnji faktori, kao problem našeg istraživanja se utvrđuje ispitivanje stavova učenika prema učenju stranih jezika kao unutrašnjih faktora motivacije. Takođe, ispituje se u kojoj meri ocena koju učenik ima iz stranog jezika u školi utiče na motivaciju za učenje stranog jezika.

Кljučне речи: *motivacija, stavovi, ocene, učenje stranih jezika.*

UVOD

Motivacija učenika za učenje stranog jezika usmerena je ka postizanju različitih ciljeva te stoga razlikujemo dve vrste motivacije: unutrašnju (intrinzičnu) i spoljašnju (ekstrinzičnu) motivaciju. Unutrašnja motivacija za učenje stranog jezika može se odnositi na uočavanje važnosti učenja, svesnost potrebe poznavanja stranog jezika radi bogaćenja sopstvene kulture, svesnost da će znanje jezika biti važno kao sredstvo komunikacije u budućem životu. S druge strane spoljašnja motivacija pretpostavlja želju za dobrom ocenom ukoliko govorimo o učenju stranog jezika u školskim uslovima, to jest bilo koji vid nagrade kao glavnog pokretača motivacije.

¹ Rad je deo master rada pod nazivom *Stavovi učenika kao faktor motivacije za učenje stranih jezika*, odbranjenog 2016. god. na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu pred komisijom u sastavu prof. dr Olivera Durbaba, prof. dr Anette Đurović.

Veliki broj faktora utiče na učenje stranog jezika na različitim nivoima učenja, ali u ovom radu bavićemo se učenjem stranog jezika u osnovnoškolskim uslovima, što podrazumeva da ćemo se dotaći samo nekolicine od mnoštva činilaca bitnih za njegovo učenje, a to su: stavovi učenika prema učenju stranih jezika i u kojoj meri je ocenjivanje jedan od mogućih faktora motivacije.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Učenje stranih jezika

Učenje stranih jezika, koje je jedna od tema ovog rada, može se odvijati u raznim starosnim periodima života, pa tako počev od veoma ranog ili predškolskog perioda (u psihologiji poznat nem. termin *Goldenes Lernalter*), preko školskog i pubertetskog doba u osnovnoj školi, adolescentskog doba u srednjoj školi, dalje na visokoškolskim institucijama, a zatim je moguće, a i sve je češće, učenje stranih jezika u zrelim godinama. Upoznavanje sa stranim jezikom koje podrazumeva institucionalizovano učenje jezika znači susretanje sa stranim jezikom u vidu školskog predmeta ili kursa, što podrazumava rad u velikim grupama.

Motivacija

Tokom godina su se naučnici iz oblasti pedagogije, sociolingvistike, psiholingvistike, primenjene lingvistike bavili temama kao što su: učenje stranog jezika, uticaj sredine i raznih drugih socio-ekonomskih faktora, uzrasnim dobom onoga koji uči strani jezik, kompetencijama i stavovima nastavnika, njegova motivacija, stavovima roditelja prema učenju stranog jezika, pa tako i stavovima učenika na različitim nivoima obrazovanja.

Kada govorimo o motivaciji za učenje moramo naglasiti da na pad ili porast motivacije mogu uticati kako spoljašnji tako i unutrašnji faktori. Unutrašnji faktori odnose se na individualne karakteristike učenika, njihova interesovanja, odgovornosti, na trud koji ulažu, odnos prema uspehu (npr. da li uspeh pripisuju okolnostima kao što su sreća, težina zadatka, ili sopstvenom trudu). Spoljašnji faktori tiču se atmosfere u učionici, atmosfere u grupi, nastavnika, težine zadatka, kurikulumu, itd.

Nastavnik ne može da utiče na unutrašnje faktore koji pospešuju motivaciju ali može da pokuša da motiviše učenike da dostignu svoje mogućnosti i ostvare svoje ciljeve. Nastavnik može da ohrabri učenike da postave sebi jezički cilj koji bi trebalo da bude izazovan ali realan. Ukoliko osoba ne razume kako to

što uči vodi ka ostvarenju cilja motivacija će izostati. Takođe je važno da predavač podstiče dobru atmosferu u grupi ističući saradnju i grupni rad pre nego kompetitivni duh.

Stav prema stranoj kulturi kao unutrašnji faktor motivacije za učenje stranog jezika

Važan motiv za učenje stranog jezika je odnos prema zemlji čiji se jezik uči. Tokom učenja stranog jezika upoznajemo se sa kulturom, običajima, istorijom, mentalitetom i tradicijom zemlje čiji jezik učimo što neminovno vodi ka proširivanju vidika. Kao posledicu toga, takođe imamo i novo viđenje naše kulture i običaja i bivamo samim tim uvedeni u proces u kojem se učenje stranog jezika odvija na kulturološkom i civilizacijskom nivou. Ukoliko se taj proces odvija pravilno onda dolazimo do poređenja sopstvene kulture i civilizacije sa kulturom i civilizacijom zemlje čiji jezik učimo. Učenje stranog jezika doprinosi formiranju stava koji nam pomaže da vrednujemo jednu i drugu kulturu podjednako, razvijamo toleranciju, rušimo predrasude i stereotipe.

Uzevši u obzir sve gore navedeno razvijanje interkulturološke komunikacijske kompetencije (engl. ICC) u društvu u kojem živimo je izuzetno važan aspekt učenja stranog jezika. Ukoliko se jezik uči u institucionalizovanim okvirima nastavnici stranih jezika bi trebalo posebnu pažnju da posvete ovom pitanju.

Imajući u vidu da znanje čini kognitivnu komponentu interkulturene kompetencije u nastavi stranih jezika, pragmatičnu stranu čine veštine i sposobnosti za primenu jezika, dok stavovi i uverenja predstavljaju afektivni aspekt ovog koncepta.

Navedene tri dimenzije obuhvata i model interkulturene kompetencije Majkla Bajrama, koji proširuje svoje tumačenje te jednu od pet dimenzija koje sačinjavaju njegovu percepciju interkulturene kompetencije čine i stavovi. On stavove temeljno analizira i ocenjuje ih kao preduslov uspešne komunikacije, pri čemu implicira poželjne stavove kao znatiželju, radoznalost, otvorenost prema drugima i spremnost na prevladavanje predrasuda o stranoj kulturi kao i spremnost da se vlastita kultura sagleda sa stanovišta drugoga (Byram, 1997: 34–35).

U glotodidaktici se istraživanja na ovu temu sprovode od sredine 20. veka, a prva istraživanja su obavili socijalni psiholozi Gardner i Lambert, koji se bave pružavanjem stavova i motivacije na primerima učenja drugog stranog jezika (francuskog i engleskog). Oni su motivaciju definisali kao skup stavova među kojima su najvažniji stavovi prema grupi koja taj jezik govori kao maternji. U

daljem toku rada biće više reči o tome do kakvih su oni zaključaka u istraživanjima došli.

Stav roditelja kao spoljašnji faktor motivacije za učenje stranih jezika

Kao spoljašnji faktor koji može imati udela u motivaciji za učenje stranog jezika kod deteta prepubertetskog i pubertetskog uzrasta značajnu ulogu mogu imati stavovi roditelja. Tada govorimo o transferu (pozitivnom ili negativnom), tj. nekom vidu oponašanja roditeljskih stavova prema zemlji, pripadnicima govornog područja, njihovim običajima ili mentalitetu i kulturi zemlje čiji se jezik uči kao strani jezik. Roditeljski stavovi prema učenju određenog stranog jezika ili prema učenju stranih jezika uopšte mogu se oslikati kao aktivna ili pasivna uloga pri formiranju stava prema učenju stranog jezika učenika. Naime, ukoliko roditelj ohrabruje dete, nadgleda sam proces učenja jezika i pozitivno komentariše značaj poznavanja stranih jezika, u tom slučaju govorimo o aktivnoj ulozi roditelja. Takođe, ako roditelj iznosi stav da je učenje stranog jezika gubljenje vremena ili iskazuje negativan stav prema zemlji čiji jezik njegovo dete u školi uči kao strani, u tom slučaju je reč o aktivnoj ali negativnoj ulozi roditelja. Za pasivnu ulogu roditelja Gardner (Gardner, 1985) smatra da je mnogo suptilnija i da je roditelji često nisu svesni.

Oцена kao mogući faktor motivacije za učenje stranih jezika

Smatra se da ocena ima značajan uticaj na motivaciju za učenje, a kada govorimo o školskom ocenjivanju ono se smatra jednim od osnovnih i najosetljivijih segmenata sistema evaluacije u obrazovanju.

U priručniku za nastavnike *Ocenjivanje za razvoj učenika* (Havelka, 2003) objašnjeno je da proces ocenjivanja ima dve grupe osnovnih funkcija:

- Funkcije u odnosu na učenike (kako ocenjivanje podržava razvoj učenika)
- Funkcije u odnosu na nastavnike i nastavu (kako ocenjivanje omogućava nastavnicima da unaprede nastavu)

U odnosu na učenike ocenjivanje ima nekoliko značajnih i međusobno povezanih funkcija: informativnu, instruktivnu ili razvojnu, motivacionu i evaluativnu. Navedene funkcije su tesno povezane na taj način što je informativna funkcija preduslov za instruktivnu, a obe ove funkcije doprinose ostvarivanju treće – motivacione funkcije.

Motivaciona funkcija ocenjivanja ogleda se u tome da nastavnik svojim komentarima i postupcima podiže samopouzdanje i zainteresovanost učenika. Prethodno pomenuto povezivanje informativne i instruktivne funkcije ocenjivanja podrazumeva da su informacije koje nastavnik daje učeniku fokusirane na dobre i jače strane njegovog rada, a da su instrukcije date u saglasnosti sa učenikovim sposobnostima i nivoom znanja. Uspeh koji učenik postigne već u sledećem koraku svog rada deluje tada podsticajno.

Različiti teorijski pristupi i podela motivacije za učenje stranog jezika

Značajan doprinos za proučavanje motivacije u učenju stranog jezika su dala dva kanadska psihologa, Gardner i Lambert (Gardner & Lambert, 1959), koji su u drugoj polovini dvadesetog veka sprovedli istraživanja koja su bila polazište za proučavanje ove oblasti. Oni su skrenuli pažnju na to da problem motivacija za učenje nekog stranog jezika nije socijalno neutralan, jer je sama priroda jezika kompleksna. Jezik je oslonac ličnog identiteta, bitan činilac socijalnog organizovanja i komunikacije među ljudima, što su razlozi da se problem motivacije za učenje stranog jezika razmatra drugačije od pitanja motivacije za učenje drugih predmeta.

Kasnije je Gardner sam nastavio da razvija teorijsko stanovište koje je poznato kao socio-edukativna teorija motivacije, koja je podstakla najveći broj istraživanja. Prema Gardnerovoj teoriji (Gardner, 1985: 10), motivaciju čine četiri komponente:

1. Cilj učenja (određen instrumentalnom ili integrativnom orijentacijom),
2. Intezitet motivisanosti (napor koji se ulaže u učenju zajedno sa određenim osobinama samog učenika koje mogu uticati na uspeh),
3. Želja da se jezik nauči (što uključuje jasno definisane razloge za učenje, kao i podsvesne nagone i definisane razloge za učenje, kao i podsvesne nagone i potrebe koji nas podstiču ili da započnemo sa učenjem i taj proces odražavamo, ili da od njega odustanemo),
4. Stavovi prema činu učenja i prema jeziku (koji uključuju stavove prema konkretnim jezicima i njihovim govornicima).

Gardner posebno ističe značaj ove otvorenosti prema drugoj kulturi i često ponavlja da se jezik nikada neće stvarno naučiti ako se ne voli kultura naroda čiji se jezik uči. U skladu sa tim Gardner i Lambert (Gardner & Lambert, 1959) prave razliku između *integrativne* i *instrumentalne* motivacije. Integrativnost podrazumeva pozitivne stavove prema ciljnom jeziku i kulturi, koji ukoliko su razvijeni podstiču težnju učenika da se integrišu u kulturu ciljnog jezika i postanu slični njegovim govornicima. Instrumentalnost, s druge strane, podrazumeva praktične razloge za učenje jezika, kao što je ocena u školi ili na ispitu,

finansijska nagrada, unapređenje na poslu i sl. Moramo napomenuti da je moguće da učenik bude i integrativno i instrumentalno motivisan.

Kako bi ispitao motivisanost Gardner je sastavio upitnik AMTB (*Attitude/Motivation Test Battery*; Gardner, 1985: 177) koji predstavlja svojevrsan doprinos izučavanja motivacije u oblasti stranog jezika: čini ga oko stotinu trideset stavki grupisanih u varijable koje ispituju sve faktore koji utiču na nivo motivacije.

Faktore koji utiču na nivo motivacije tokom učenja stranog jezika Gardner (1975: 58) je klasifikovao u sledeće četiri grupe:

1. Stavovi prema zajednici govornika ciljnog jezika,
2. Karakteristike vezane za kurs ciljnog jezika,
3. Motivacioni indeksi,
4. Opšti stavovi.

Prva grupa faktora tiče se stavova prema društvenoj zajednici i prema govornicima ciljnog jezika. U drugu grupu faktora spadaju stavovi prema samoj situaciji u kojoj se učenje odvija: šta učenik misli o ciljnom jeziku u odnosu na konkretan kurs koji pohađa, u odnosu na nastavnika koji kurs drži, kao i u odnosu na stav roditelja prema ciljnom jeziku i kursu. Među ove faktore se takođe ubraja anksioznost koja može da se javi tokom ili nakon učenja jezika. Za razliku od prve grupe stavova, koji vremenski nastaju pre nego što otpočne učenje, stavovi iz druge grupe se javljaju i formiraju tokom procesa učenja.

Treća grupa faktora odnosi se na učenikove motive da uči ciljni jezik. U tom smislu, na nivo motivacije će uticati odabir ciljeva kojima učenik teži, količina truda koju pri tom ulaže, kao i istrajnost prilikom učenja. Ova grupa uključuje kako stavove koje učenik ima pre početka učenja, tako i stavove koji se javljaju tokom učenja kao posledica ovog procesa.

Četvrta i poslednja grupa stavova u Gardnerovom modelu odnosi se na opšte stavove prema učenju stranih jezika i na određene osobine ličnosti učenika koje imaju uticaja na jačinu motivacije i na ishod učenja (etnocentrizam, potreba za autoritetom, anomija i potreba za postignućem).

Inspirisana istraživanjima Gardnara i Lamberta hrvatska naučnica Jelena Mihaljević-Đigunović se u svojim istraživanjima (Mihaljević-Đigunović, 1998) odmakla korak dalje i pored podele na integrativnu i instrumentalnu motivaciju kanadskih naučnika identifikuje tri motivaciona tipa, a to su:

- upotrebno-komunikacijski (koji se odnosi na upotrebu jezika u praktične i komunikacijske svrhe),
- afektivni (kada govorimo o emocionalnim i estetskim komponentama poimanja stranog jezika)

– integrativni tip (koji se podudara sa Gardnerovom integrativnom motivisanošću, a odnosi se na želju za integracijom u grupu koja taj jezik govori kao maternji) (Mihaljević-Đigunović, 2013: 480).

Vilarini smatra da postoje dve velike podgrupe u okviru motivacije: kulturna i instrumentalna. Kulturna motivacija se dalje deli na integrativnu i unutrašnju. Integrativna motivacija se javlja kod učenika koji žive u inostranstvu u okruženju koje ne govori njihovim maternjim jezikom. Javlja se spontano kao potreba da se učenik preko naučenog stranog jezika uklopi u okruženje, da bude shvaćen i prihvaćen kao ravnopravni član. Integrativna motivacija nije karakteristična za rano institucionalizovano učenje van jezičke zajednice kojoj ciljni jezik pripada. Unutrašnja motivacija se javlja kada učenje stranog jezika predstavlja izvor zadovoljstva sam po sebi. Ova vrsta motivacije povezana je sa doživljajem stranog jezika ili doživljajem nastavnog procesa koji je više motivišući u odnosu na neke druge procese podučavanja (Villarini, 2000: 74 prema Šuvaković, 2015).

Dosadašnja istraživanja

Prva značajna istraživanja motivacije za učenje stranog jezika sprovedi su Gardner i Lambert, pri čemu je ispitivanje izvršeno u Kanadi, dakle dvojezičnoj sredini, gde su ispitivali stavove učenika prema učenju drugog jezika. Oni su, nakon niza ispitivanja osmislili poseban test – AMTB (Attitude/Motivation Test Battery, Gardner, 1985: 177) i došli do zaključka o postojanju integrativne i instrumentalne motivacije. Integrativna motivacija, smatraju autori, omogućuje učenicima da se pomoću određenog jezika lakše uklope u društveno okruženje tog govornog područja, te je integrativno motivisani pojedinac onaj koji uči jezik kako bi se uklopio u neko društvo kao njegov član. Instrumentalna motivacija prisutna je kod osobe koja uči strani ili drugi jezik kako bi postigla praktični cilj.

Noels, Peleti, Klement, Valerand (Noels et al., 2000: 57–85) u svom istraživanju pod nazivom *Zašto učiš strani jezik? Orijentacije motivacije i teorija samoodređivanja* dobili su rezultate koji pokazuju da slaba motivisanost studenata postoji ali je neznatna u odnosu na značajnost unutrašnje i spoljašnje motivacije za učenje stranog jezika. Autori ovog instrumenta istraživali su korelaciju između motivacionih tipova i raznih orijentacija u učenju jezika kao što su putovanja, prijateljstvo, znanje i instrumentalna orijentacija. Rezultati su pokazali da su instrumentalna orijentacija i spoljašnja regulacija snažno povezane, da su putovanja, prijateljstvo i znanje u korelaciji sa identifikovanom regulacijom i unutrašnjom motivacijom.

Julkunen (Julkunen, 2002: 29–43) je sproveo istraživanje čiji su uzorak činili srednjoškolci u Finskoj, koje naglašava važnost razreda, razrednog okruženja i težine zadataka koji se daju učenicima, a utiču na motivaciju za učenje engleskog jezika. Kooperativna situacija učenja, gde učenici u rešavanju zadataka nisu podeljeni prema znanju pokazala je najbolje rezultate. On takođe naglašava da su učenici bili najbolje motivisani kada su dobijali zadatke otvorenog tipa.

Topalov i Radić-Bojanić (2011: 113–120) su istakle značaj kulture jezika koji se uči kao vid motivacije za učenje stranog jezika u radu *Uticaj povoljnih i nepovoljnih stavova prema izvornoj i ciljnoj kulturi na učenje stranog jezika*. Predmet ovog rada jeste proučavanje stavova koje studenti imaju, kako prema kulturi i društvu čiji jezik uče kao strani, tako i prema svojoj kulturi, sa ciljem da se ispita veza između stavova i postignutih rezultata u učenju. Uzorak su činili studenti koji slušaju engleski jezik kao izabrani predmet na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. Uvidom u rezultate istraživanja potvrđena je povezanost između subjektivne procene etnolingvističke vitalnosti i uspeha studenta na testu znanja jezika. Studenti koji vide sebe kao članove svoje izvorne grupe i sa njom imaju snažne veze, koji smatraju da relativni status te grupe podleže promenama, te koji smatraju da je etnolingvistička vitalnost grupe visoka ostvaruju slabije rezultate u učenju stranog jezika. Ovi studenti granice između izvorne i ciljne grupe vide kao stabilne i neprobojne i identifikuju se sa malim brojem drugih društvenih grupa. Istraživanje pokazuje da ispitanici kod kojih su zabeležene manje vrednosti ove varijable, pored institucionalizovanog, formalnog konteksta učenja stranog jezika, takođe rado učestvuju u neformalnom kontekstu učenja jezika.

Komparativnih istraživanja motivacije u učenju različitih jezika zasad ima vrlo malo, no ona upozoravaju da su razlike u vrsti, razvoju i intenzitetu često povezane s nastavnom komponentom. Tako su Mihaljević-Đigunović i Bagarić (2007) upoređujući hrvatske učenike engleskog i nemačkog jezika na kraju osnovne i srednje škole, utvrdile da su stavovi učenika engleskoga jezika značajno pozitivniji, a motivacija za učenje veća nego u slučaju učenika nemačkog jezika. Motivacija za učenje nemačkoga jezika, uz to, opadala je s godinama učenja. Autorice su na temelju kvalitativnih nalaza zaključile da su stavovi i motivacija njihovih ispitanika bili povezani s karakteristikama nastave kojoj su bili izloženi, te sa statusom jezika koji su učili i izloženosti tom jeziku izvan nastave (Mihaljević-Đigunović, 2013: 481).

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Predmet i problem istraživanja

Problem ovog istraživanja je podstaknut razmišljanjima na temu motivacije za učenje stranih jezika učenika osnovne škole. Obzirom na mnoge podele motivacije, ovaj rad će se bazirati na trojaku podelu motivacije autorke Mihaljević-Đigonović, utvrđene u istraživanju sprovedenom 1998. god. Po ovoj podeli motivaciju delimo na afektivnu (onoj koja govori o našim unutrašnjim potrebama i željama za učenje stranog jezika), upotrebno-komunikacijsku (kada imamo u vidu jezičku funkciju i komunikacijski aspekt jezika) i integrativni tip motivacije (koji govori o želji za integracijom i razumevanjem ciljne grupe).

Iz teorijskog dela rada u kom su izneta različita shvatanja i pojmovi vezani za nastavu i učenje stranih jezika, kao i podele na različite vrste motivacije, proisteklo je istraživanje u kom se bavimo pitanjima vezanim za stavove učenika prema učenju stranog jezika kao unutrašnjim faktorima motivacije učenika različitog uzrasta osnovne škole.

Cilj ovog istraživanja je da se utvrdi kakvi su stavovi učenika osnovne škole prema učenju stranog jezika, koliko ocena učenika utiče na stepen slaganja sa stavovima o učenju stranog jezika, kao i u kojoj je meri ocena faktor motivacije za učenje stranog jezika. Varijabla ovog istraživanja je ocena koju učenik ima iz stranog jezika.

Hipoteza: Pretpostavljamo da ocena koju učenici imaju iz stranog jezika utiče na stavove o učenju stranog jezika.

Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Metoda primenjena u ovom istraživanju odabrana je u skladu sa prirodom problema, predmetom, ciljem i zadacima istraživanja, kao i skladu sa postavljenim hipotezama. U istraživanju je korišćena deskriptivna naučno-istraživačka metoda.

S obzirom na prirodu problema i izbor odgovarajuće metode u istraživanju je primenjeno skaliranje kao istraživačka tehnika i skala kao instrument ove istraživačke tehnike. Za potrebe ovog istraživanja konstruisana je skala Likertovog tipa namenjena učenicima za utvrđivanje njihovih stavova prema učenju stranih jezika. Skala sadrži devet tvrdnji.

U skladu sa proučavanim problemom i korišćenim istraživačkim metodama, primenjeni su istraživački postupci koji omogućavaju prikazivanje dobijenih

podataka i njihovu analizu. Od statističkih postupaka korišćena je deskriptivna statistika (frekvencija, procenti, aritmetička sredina) i analiza varijanse (f-test).

Uzorak istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 143 učenika osnovne škole „Čegar” iz Niša. Od toga 71 učenik trećeg razreda i 72 učenika sedmog razreda. Istraživanje je obavljeno u II polugodištu školske 2015/2016. godine. Učenicima je radi relaksiranosti predloženo pre početka popunjavanja upitnika da je anketa anonimna te da rezultati ankete neće imati nikakve veze sa njihovom ocenom.

Tabela 1. *Struktura uzorka istraživanja prema školskim ocenama iz stranog jezika*

Ocene	Frekvencija	Procentat
1	2	1,4
2	4	2,8
3	16	11,2
4	38	26,6
5	83	58,0
Ukupno	143	100,0

Tabela 1 nam pokazuje zastupljenost ocena od 1 do 5 u procentima kod svih ispitanika. Možemo videti da najveći broj ispitanika, njih 58% ima odličnu ocenu, a 26% učenika ima vrlo dobru ocenu iz stranog jezika. Ova tabela je povezana sa narednom jer nam daje značajne statističke rezultate.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tabeli 2 prikazana su mišljenja učenika o ocenama koje zaslužuju iz stranog jezika

Tabela 2. *Mišljenje učenika o oceni koju zaslužuju iz stranog jezika*

Ocene	Frekvencija	Procentat
2	3	2,1
3	13	9,1
4	24	16,8
5	103	72,0
Ukupno	143	100,0

U ovom istraživanju nas je zanimalo kako učenici sami sebe procenjuju a koje je njihovo postignuce iz stranog jezika. Učenici su navodili zaključne ocene sa polugodišta školske 2015/2016 godine, što je učenicima bila treća godina učenja tog jezika. Dobili smo značajne rezultate koji se vide u Tabeli 3. Čak 72% ispitanika smatra da zaslužuje odličnu ocenu iz stranog jezika, dok je procena nastavnika bila da je tu ocenu zaslužilo 58% učenika. Nasuprot tome, kod ocene vrlo dobar (4) samo 16% učenika smatra da zaslužuje tu ocenu, dok su nastavnici ocenili tom ocenom 26% učenika. Neslaganje u očekivanoj i zasluženjoj oceni imamo i kada posmatramo procenu učenika u vezi ocene dobar (3), koju 9,1% đaka smatra da zaslužuje, ali je tom ocenom ocenjeno 11,2% učenika.

Tabela 3. *Zastupljenost stavova učenika za učenje stranog jezika*

	N	Min	Max	M	SD
Učenje stranog jezika mi pomaže da se upoznam sa zemljom i običajima zemlje čiji jezik učim	143	2,00	5,00	4,46	0,70
Sviđa mi se to što učimo – radimo na časovima stranog jezika	143	1,00	5,00	4,33	0,86
Kada bih otišao/la u stranu zemlju lakše bih sklopio/la prijateljstvo sa vršnjacima ako znam strani jezik	143	1,00	5,00	4,31	0,91
Za mene je važno to što učim strani jezik	143	1,00	5,00	4,31	0,92
Važno mi je da imam dobru ocenu iz stranog jezika	143	1,00	5,00	4,22	0,83
Važno mi je da učim strane jezike zato što to moji roditelji očekuju od mene	143	1,00	5,00	3,92	1,01
Učenje stranog jezika mi pomaže da lakše učim i druge predmete	143	1,00	5,00	3,73	1,21
Poznavanje stranog jezika mi pomaže u boljem i lakšem razumevanju crtanih filmova, kompjutera, igrica...	143	1,00	5,00	3,24	1,58
Voleo/la bih da imam više časova stranog jezika u školi	143	1,00	5,00	3,09	1,29

Prema anketi o zastupljenosti stavova koja je sadržala ukupno 9 tvrdnji i prema rezultatima koje smo dobili, imamo uvid u redosled stavova sa kojima su se naši ispitanici slagali a govorimo o ukupno 143 učenika 3. i 7. razreda osnovne škole. Iz tabele vidimo da se najveći broj od ukupnog broja ispitanika (M =

4,46) slaže sa stavom da učenje stranog jezika doprinosi upoznavanju ciljne zemlje i njenih običaja. Rezultati pokazuju da je mali broj učenika ($M = 3,24$) mišljenja da učenje stranog jezika pomaže u lakšem razumevanju medija (filмова, ctranih filmova, kompjuterskih igrice...). Takođe, rezultati pokazuju da ne tako mali broj učenika ($M = 3,92$) smatra da je učenje stranog jezika važno zbog očekivanja roditelja, dok se veći broj njih ($M = 4,22$) izjasnio da im je važna ocena iz stranog jezika.

Tabela 4. *Zastupljenost stavova učenika za učenje stranog jezika u odnosu na ocenu (ANOVA)*

	Ocene	N	M	SD	F	p
Za mene je važno to što učim strani jezik	1	2	4,50	0,71	4,85	0,00**
	2	4	3,25	1,50		
	3	16	3,63	1,36		
	4	38	4,32	0,81		
	5	83	4,49	0,76		
	Ukupno	143	4,31	0,92		
Voleo/la bih da imamo više časova stranog jezika u školi	1	2	4,50	0,71	3,52	0,01**
	2	4	1,75	0,96		
	3	16	2,38	1,36		
	4	38	3,34	1,30		
	5	83	3,14	1,22		
	Ukupno	143	3,09	1,29		
Sviđa mi se to što učimo – radimo na časovima stranog jezika	1	2	4,00	0,00	0,79	0,53
	2	4	4,25	0,96		
	3	16	4,00	1,15		
	4	38	4,34	0,78		
	5	83	4,40	0,84		
	Ukupno	143	4,33	0,86		
Učenje stranog jezika mi pomaže da lakše učim i druge predmete	1	2	4,50	0,71	0,91	0,46
	2	4	3,50	1,73		
	3	16	3,81	1,28		
	4	38	3,97	1,05		
	5	83	3,59	1,25		
	Ukupno	143	3,73	1,21		
Poznavanje stranog jezika mi pomaže u boljem i lakšem razumeva-	1	2	4,00	0,00	1,36	0,25
	2	4	2,50	1,73		
	3	16	2,50	1,41		
	4	38	3,34	1,56		
	5	83	3,35	1,61		

nju crtanih fil- mova, kompu- tera, igrica...	Ukupno	143	3,24	1,58		
Važno mi je da učim strane	1	2	4,00	0,00	0,56	0,69
jezike zato što	2	4	3,75	0,96		
to moji roditelji	3	16	3,88	0,89		
očekuju od	4	38	4,13	0,81		
mene	5	83	3,84	1,13		
	Ukupno	143	3,92	1,01		
Važno mi je da imam dobru	1	2	4,50	0,71	1,24	0,30
ocenu iz stra-	2	4	3,50	1,00		
nog jezika	3	16	4,00	1,15		
	4	38	4,29	0,65		
	5	83	4,27	0,81		
	Ukupno	143	4,22	0,83		
Učenje stranog jezika mi	1	2	4,00	0,00	1,15	0,34
pomaže da se	2	4	4,50	0,58		
upoznam sa	3	16	4,19	0,91		
zemljom i obi-	4	38	4,42	0,68		
čajima zemlje	5	83	4,54	0,67		
čiji jezik učim	Ukupno	143	4,46	0,70		
Kada bih oti- šao/la u stranu	1	2	4,50	0,71	4,23	0,00**
zemlju lakše	2	4	4,00	0,00		
bih sklopio/la	3	16	3,50	1,51		
prijateljstvo sa	4	38	4,39	0,75		
vršnjacima ako	5	83	4,45	0,77		
znam strani jezik	Ukupno	143	4,31	0,91		

**p < 0,01

Na osnovu rezultata analize varijanse (ANOVA) prikazanih u Tabeli 7 imamo uvid u zastupljenost slaganja sa stavovima koje učenici imaju prema učenju stranog jezika a u odnosu na ocenu koju imaju iz tog školskog predmeta.

Statistička razlika se javlja kod stava da im je važna činjenica da uče strani jezik, kao i kod stava da bi voleli da imaju više časova tog stranog jezika u školi. Ovakav rezultat može upućivati na veliki uticaj koji ocena ima na unutrašnji vid, tačnije afektivnu motivaciju učenika za učenje stranog jezika. Ovim je delimično potvrđena naša hipoteza o tome da se stavovi učenika o učenju stranog jezika razlikuju u zavisnosti od ocene koju oni iz tog predmeta imaju.

Rezultati pokazuju da se samo u tri od devet ponuđenih tvrdnji stepen slaganja razlikuje u odnosu na ocenu koju učenici imaju.

Posmatrajući tabelu dalje uočavamo takođe statistički značajnu razliku i u stavu da je strani jezik koristan pri sklapanju prijateljstava sa vršnjacima iz zemlje čiji jezik u školi uče. Rezultati upućuju na svest učenika sa ocenom 5 o značaju i komunikativnoj funkciji stranog jezika, njih ($M = 4,45$), dok je mnogo manji broj učenika sa ocenom 3 svestan ovog značaja ($M = 3,50$).

Veoma nisku srednju vrednost od ($M = 3,24$) svih ispitanika uočavamo pri slaganju sa stavom da im učenje stranog jezika pomaže pri korišćenju medija (filmova, igrice, interneta...), dok se mali broj učenika ($M = 2,5$) sa ocenom 2, a malo veći broj njih ($M = 3,35$) sa ocenom 5 složilo sa ovom tvrdnjom.

Približno jednak broj učenika sa ocenom 2, 3, 4, 5 se složilo sa tvrdnjom da uče strani jezik zato što to roditelji od njih očekuju. Nadalje posmatrano u tabeli, takođe približno jednak broj učenika sa ocenom 2 ($M=4,50$) i učenika sa ocenom 5 ($M = 4,54$) se složilo sa tvrdnjom da učenje stranog jezika doprinosi upoznavanju sa stranom zemljom, njenom kulturom i običajima. Ovakav rezultat ukazuje na veoma slabu povezanost u slaganju ili značaju ove tvrdnje sa ocenom koju učenik ima.

Primećujemo da se kod učenika sa ocenom 2 najniža prosečna vrednost javlja kod stepena slaganja sa iskazima koji su vezani za njihovu želju za učenje, tj. većim brojem stranog jezika u školi, kao i kod svesti o značaju uporebno-komunikacijske funkcije stranog jezika.

ZAKLJUČAK

Motivacija je veoma složen fenomen. U prilog tome nam govore i navedene podele motivacije koje su komplementarne i mogu delovati istovremeno. Učenik tokom izučavanja stranog jezika može istovremeno da bude instrumentalno i integrativno motivisan ili da motivacija potiče od unutrašnjih i spoljašnjih faktora.

Kada govorimo o oceni kao mogućem spoljnom faktoru motivacije ispitivanjem smo utvrdili da je pretpostavka *da se stavovi učenika razlikuju u zavisnosti od ocene koju imaju* u školi delimično potvrđena. Naime, kod stepena slaganja u stavovima, a u odnosu na ocenu učenika, zabeležena je značajna razlika kod stava o važnosti učenja stranog jezika i stava o želji da u školi bude više časova tog stranog jezika. Ovo je jasan uticaj ocene kao spoljnog faktora na afektivni tip unutrašnje motivacije. Takođe, značajna razlika je zabeležena kod stava učenika o važnosti razvijanja komunikativne veštine sa vršnjacima iz cilj-

ne zemlje, što ukazuje na to da ocena ima udela i u spoljašnjoj motivaciji i to upotrebno-komunikativnog tipa. Zaključujemo da je ocena jak motivator kod dva oblika motivacije: afektivnog i upotrebno-komunikativnog.

Na osnovu prikazanog istraživanja može se zaključiti da veliki uticaj na stavove učenika prema učenju stranog jezika imaju i očekivanja roditelja, koja deluju kao spoljašnji faktor motivacije. Međutim, ispitivani faktor motivacije spoljnog tipa na stavove prema učenju stranog jezika utvrđena je ocena koja, međutim, na osnovu naših rezultata nema snažan uticaj na integrativnu motivaciju učenika već najvećim delom utiče na afektivni tip motivacije koji se ogleda prvenstveno u želji učenika za učenjem stranog jezika.

Literatura

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters Ltd.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. (1959): *Motivational Variables in Second Language*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R. C. (1975): *Motivational Variables in Second Language Learning. Attitude and Aptitude in Second Language Learning*. Toronto: Proceeding of the Fifth Symposium of the Canadian Association of Applied Linguistics, 45–73.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London, UK: Edward Arnold.
- Havelka, N. (2003). *Ocenjivanje i razvoj učenika*. Priručnik za nastavnike. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Centar za evaluaciju.
- Julkunen, K. (2002). Situation and Task Specific Motivation in Foreign Language Learning. *SLTCC Technical Report*, University of Hawai Press, 29–43.
- Mihaljević-Đigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević-Đigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike; *Sociologija i prostor*, 51, 197(3), 471–491,.
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., Vallerand, R. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory, Language Learning, *SLTCC Technical Report*, University of Hawai'i Press, 50(1), 57– 85.
- Šuvaković, A. (2015). *Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu*; Doktorska disertacija, Beograd, Filološki fakultet Univerziteta u Bogradu.

Ivana D. Milošević
Primary School Čegar, Niš

GRADES AND STUDENTS' ATTITUDES AS FACTORS OF MOTIVATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Summary

This paper explores the role of motivation in foreign language learning on the population of primary school students. Motivation is one of the main requirements for the successful organization of the teaching process the result of which is the acquisition of high-quality and long-lasting knowledge, as well as active use of language. Given that motivation is influenced by numerous internal and external factors, the object of our research is to identify and examine students' attitudes toward foreign language learning as factors of intrinsic motivation. In addition, we will also examine the extent to which the students' foreign language grade impacts their motivation for foreign language learning.

Keywords: *motivation, attitudes, grades, foreign language learning.*

Ivana D. Milošević
Grundschule „Čegar“ Niš

BEWERTUNGEN UND EINSTELLUNGEN DER SCHÜLER ALS MOTIVATIONSFAKTOR FÜR DAS FREMDSPRACHENLERNEN

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird die Rolle der Motivation beim Erlernen einer Fremdsprache bei GrundschülerInnen untersucht. Motivation ist eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Organisation des Unterrichtsprozesses, die zum Erwerb von Qualität und langfristigen Kenntnissen sowie zum aktiven Sprachgebrauch führt. Da die Motivation von vielen externen und internen Faktoren beeinflusst wird, besteht der Schwerpunkt unserer Forschung darin, die Einstellung der SchülerInnen zum Erlernen von Fremdsprachen als interne Motivationsfaktoren zu untersuchen. Es wird auch untersucht, inwieweit die Note aus dem Fach Fremdsprache bei einem Schüler die Motivation zum Erlernen einer Fremdsprache beeinflusst.

Schlüsselwörter: *Motivation, Einstellungen, Noten, Fremdsprachenlernen.*

Ружа М. Јеличић
Техничка школа „Иван Сарић”, Суботица

УЛОГА ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ У МАТЕМАТИЦИ

Резиме: Математика је увек била Ахилова пета сваке школе и увек су се тражили узроци слабих резултата наставе математике. Данас се сматра да су основни узроци неуспеха у настави математике традиционално инсистирање на стицању знања, уз слабо или никакво учешће мисаоних активности којима се стичу та знања и недостатак мотивације. У току школске 2018/2019. године реализовано је истраживање у Техничкој школи Иван Сарић у Суботици, чија је реализација трајала пет месеци. Циљ истраживања је био да се испитају узроци појаве програмиране наставе, њена васпитна улога, однос ученика према програмираној настави на часовима математике, мотиви ученичке опредељености, шта се ученицима свиђа, а шта не свиђа у програмираној настави.

Кључне речи: *програмирана настава, програмирано учење, програми.*

ОСНОВНИ ЗАДАТАК ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ. ОБЕЛЕЖЈА ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ.

Иако је мозак прилично прилагођен учењу, број информација којима смо данас изложени стотинама или хиљадама пута је већи од онога пре 50 година. Та стварна лавина података може да доведе до тога да се једноставно *затворимо* како бисмо се одбранили. Све више садржаја и информација које треба да се науче могу да се негативно одразе на ученике и да изазову стрес (Brannigan, 1999). Једно од решења јесте да наставник осигура не квантитет, већ квалитет информација. Поједини наставници претпостављају да је нешто, што је њима значајно, значајно и њиховим ученицима. Наставник би требало да помогне ученицима да открију значајност, али не и да им намеће свој начин повезивања. Комуникација, размена искустава и

расправе јесу битни. Зато треба ученицима обезбедити довољно времена за стварање слободних асоцијација.

Да би обучавање било ефикасно потребно је да наставник добија од ученика благовремену и довољно честу информацију (у идеалном случају често непрекидну), да добија информацију од сваког ученика и та информација мора бити довољно потпуна, тј. мора давати обавештења о разним параметрима ученикове делатности и нарочито о механизму психичких процеса, то јест о ономе што лежи иза његових спољашњих радњи и услова њих. Наставник мора на одређен начин реаговати на информацију коју добија од сваког ученика. Само тако се може адаптирати карактер наставе према стању знања, вештина и навика сваког ученика, према особинама његових мисаоних процеса и према другим његовим индивидуалним особинама. Само тако се може индивидуализирати настава (Brookfield & Preskill, 1999). Уколико у сваком датом тренутку наставник нема представу о стању знања, вештина и навика међу ученицима, принуђен је да у знатној мери предаје *наслепо*, без могућности да на одговарајући начин прилагоди (адаптира) наставу да би најлакше и најбрже постигао постављени циљ. Због тога су његове наставне радње често неадекватне, не одговарају ономе што је потребно ученицима да добро савладају градиво.

Наставник, као што проистиче из реченог, не може: 1) истовремено да прима информацију од сваког ученика, да је анализира и схвата; 2) истовремено да ствара решења о оптималним начинима обучавања свих ученика; 3) истовремено да учи разне ученике на разне начине, примењујући методе који су оптимални за сваког појединачног ученика; 4) истовремено да обавља наставу различитим темпом (Ланда, 1975). Грана педагогије која се бави питањем преношења дела наставникове функције у управљању процесом учења на специјалне уређаје – програмиране уџбенике и машине за учење – као и читавим кругом проблема који су са тим повезани, добила је назив програмирана настава (*programmed instruction*). Теорија програмиране наставе настала је из дубоких потреба наставне праксе и представља закономерну етапу у развоју педагогије и психологије. Програмирану наставу можемо окарактерисати као вид наставе у којој се наставно градиво на посебан начин логички структурира и даје ученицима у мањим, раније припремљеним деловима, које они усвајају самостално, поступно, идући корак по корак сопственим ритмом и проверавајући степен усвојености тих садржаја помоћу сталне и текуће повратне информације (Tobin, 1967).

Код истог аутора проналазимо својства програмиране наставе: 1. Ученик усваја програм поступним самосталним изучавањем тзв. *чланака*, *секвенци* и тема у којима су наставни садржаји тачно одређени (програмирани) и логички структурирани (алгоритмовани); 2. Ученици напредују у

процесу усвајања садржаја корак по корак (енг. *step by step*) сопственим ритмом и самостално, без непосредног учешћа наставника; 3. Усвајање наставних садржаја, изложених у *квантима* (дозама, порцијама), систематски се проверава помоћу текућих повратних информација, при чему сваки ученик прелази на наредни *корак* само уколико је усвојио претходне етапе (поступност и мотивација).

Поставља се питање да ли се новина теорије програмиране наставе састоји у томе што она укида стару теорију наставе и замењује је. На ово питање треба одговорити негативно. Пошто се с појавом нових средстава и метода наставе не укида традиционална разредна настава уз помоћ наставника, значи да ни теорија програмиране наставе не укида *уобичајену* теорију наставе. Она се њој *прикључује*, допуњавајући је. Под појмом програмиране наставе подразумева се таква настава код које су унапред одређени (програмирани) наставни садржаји и процес њиховог усвајања који претпоставља управљање и контролу. Дакле, у њој се програмира не само оно што ће се учити, већ и како ће се учити. У програмираном учењу (поучавању) тежиште је на самом процесу учења које има програмиран карактер (Муџић, 1974).

У односу на традиционалну, програмираина настава има велике предности. У програмираној настави је унапред утврђено не само шта ће се учити, него и како ће се учити. Програмирана настава заправо представља један од облика рационализације наставе. Програмирана настава повећава ефикасност учења, која се огледа у потпуном искоришћавању ученичких способности и могућности, у најкраћем путу до сазнавања одређених истина, у најбржем сазнавању суштинских и битних информација. Веома битан сегмент ове наставе је стално поткрепљење код тачних одговора и решења. Путем програмиране наставе обезбеђује се индивидуализација учења, учење је систематично, поступно, ученик се директно и непосредно обавештава о резултатима свога напредовања, познавање резултата снажно подстиче ученике на даљи рад и напредовање, постиже се већа рационализација и интензификација учења (Rowntree, 1990).

У програмираној настави дужност наставника је да објасни ученицима како треба радити по програмираној методи, да навикава ученике на правилан однос према раду, тј. самостално проучавање материје и да тек после тога проверавају своје одговоре (а не прво погледати решења). Наставник мора научити сваког ученика да правилно чита листиће, објасни неразумљиве поступке у раду и слично. Сав остали рад поверава се иницијативи ученика. Овом методом не може се заменити богата педагошка дескрипција, анализа и дискусија проблема која се развија на часу где се примењују неке друге методе. С друге стране, програмирана настава лако

отклања главну слабост традиционалне наставе, а то је дефицит повратне информације о степену усвојености пређеног градива (у Табели 1 су дате неке од предности и недостатака програмиране наставе).

Табела 1. *Неке од предности и недостатака програмиране наставе*

Предности	Недостаци
У првом плану је активност ученика. Он/она самостално продубљује, увежбава, примењује и учвршћује нову информацију. Одређује властити темпо рада, пажња му/јој није пренапрегнута.	Крутост – не могу се обухватити сви смерови размишљања па се развија једнострано мишљење. Ово се може ублажити разгранатим програмирањем.
Стечено знање се одмах проверава, коригује и утврђује. Јавља се осећај успеха који и сам активира и подстиче на даљи рад.	Смањена је васпитна компонента наставе, јер индивидуализација разбија карактер разреда.
Ученик може на миру размислити о питањима, може их ускладити и добро проценити.	Долази до површности у раду, због попуштања конценрације, па се прелази на следећи квант без доброг усвајања претходног или се некритички сматра да је претходни квант добро научен, а у ствари није.
Опсег нових информација није сувише велики, радни кораци су кратки и прилагођени могућностима ученика. Могуће је у потпуности диференцирати, индивидуализирати наставу, тј. слабир ученицима дати такав материјал који омогућава усвајање само нужног градива, а најбољим ученицима дати компликованије задатке.	До повратне информације наставник долази тек касније, а не одмах као у методи дијалога.
Директна веза ученика и градива, без деловања наставника.	Смањена је улога наставника.
Развија се самоконтрола, јер постоји повратна информација.	Ако је програмирани материјал лош, ученик га тешко учи и тај се час мора поновити.

У програмираној настави повратна информација се добија након сваког корака. Провера усвојености градива се не мора одвијати само помоћу питања и задатака, већ се сваки квант може проверити кратким тестом знања. Програмирана настава је тако конципирана да се наставно градиво даје у малим количинама које су међусобно логички повезане у затворене вас-

питне, образовне и логичке целине у којима је ученик у пуној мери активан. Основни проблем представљају опсег и садржај кванта. Они морају бити одмерени тако да постоји велика вероватноћа правилног одговора. Скинер (Б. Ф. Скинер, 1904–1990) је сматрао да се наставно градиво мора поделити на елементарне делове, што више уситнити, јер се тако ученик не преоптерећује. Али, показало се да превелико уситњавање не даје најбоље резултате, тј. јавља се досада и незанимљивост. Зато се данас говори о квантима оптималне величине.

2. УЗРОЦИ ПОЈАВЕ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Године 1954. амерички психолог Б. Ф. Скинер полазећи од резултата истраживања процеса учења код животиња, утемељио је нови начин учења назван програмираним учењем (*programmed learning*). Готово истовремено појављују се још два америчка психолога – Преси (S. L. Pressey, 1888–1979) и Краудер (N. Crowder, 1921–1998). Почетком двадесетих година овог века Преси је конструисао једну врло једноставну машину за учење, која је због ондашњих неповољних прилика веома брзо пала у заборав. За разлику од Пресија, Краудер је био мање познат психолог, али то му није сметало у ширењу аутентичних идеја везаних за тзв. разгранато програмирање. Тако је он, уз Скинера, врло брзо постао најпопуларнији стручњак у сфери програмиране наставе.

За веома кратко време ова настава је освојила САД. Свој врхунац доживела је између 1962. и 1966. године. Од тада се програмирана настава постепено повлачи са сцене америчког школства, знатно спорије него што је дошла, али при томе сасвим сигурно. Шездесетих година програмирана настава је пренесена преко океана у земље западне и источне Европе. Истовремено, она је почела врло интензивно да се проучава у Јапану, а посебно уз помоћ УНЕСКО-вих и других експерата, користе је у заосталим земљама и земљама у развоју. Тако је ова појава између 1960. и 1970. године постала присутна готово у целом свету. Сличном динамиком као својевремено у САД, програмирана настава се ширила у земљама западне и источне Европе и у Јапану. У земљама западне Европе, узимајући у обзир продукцију програмираних уџбеника (*programmed textbooks*) врхунац њене употребе је наступио око 1969/70. године. Нешто је другачија ситуација у погледу развоја програмиране наставе у земљама источне Европе. Иако је и тамо постала препозната и актуелна у смислу израде и употребе машина за учење, у својим другим аспектима примене и разраде, програмирана настава ће се развијати врло интензивно и у следећем периоду. Код нас је

ситуација била доста неприхватљивија. Тек 1963. реаговали смо на ову иновацију. Око 1968. она је добила нешто ширу примену, али још увек крајње недовољну. Данас кривуља проучавања и примене ове наставе има код нас улазни карактер.

Циљ наставе је усвајање одређених знања од стране ученика, затим развијање вештина и навика, као и формирање одређених црта личности. Овако постављен циљ наставе могуће је реализовати предајом информација од система који управља, нпр. наставника, систему којим се управља – ученику. Да ли је остварен циљ наставе, и ако јесте, до ког степена, систем који управља сазнаје на основу повратне информације од система којим се управља. Повратна информација даје могућност систему који управља да усклади процес предаје с процесом усвајања информација. Јасно је да је подешавање ова два процеса лакше остварити ако се оно врши на низу прецизно дефинисаних, мањих циљева који представљају само део реализације коначног циља (Brookfield & Preskill, 1999). То значи да циљеве треба јасно и оперативно одредити како би они добили својство мерљивости. Свака уопштеност при одређивању циљева, иманентна традиционалној педагогији и настави, повећава неодређеност и смањује могућност утврђивања степена њихове остварености. Већ је наведено да се управљање у настави одвија разменом информација између извора знања, наставника и студента. Колико ће ова размена бити прихватљива зависи углавном од програма управљања наставом који у себе укључује све активности наставника и ученика везаних за припремну, оперативну и верификативну фазу наставе. Разумљиво је да програми управљања претпостављају јасно описивање од стране наставника појединих педагошких делатности, као и активности ученика током наставе. Међутим, било би недовољно остати само на нивоу дескрипције. Циљ је да се описане сложене делатности наставника и ученика рашчлане на саставне компоненте, а затим међусобно повежу у једну целину. Другим речима, настоји се да се настава алгоритмизира, односно алгоритмички опише. Алгоритмички опис наставног рада обезбеђује да се постављени циљеви наставе реализују најрационалнијим путем. Он такође дозвољава да се поједине активности наставника пренесу на уређаје, као што су на пример машине за учење и компјутери; тиме се наставнику пружају веће могућности за обављање оних делатности које се не могу пренети на уређаје, а које се одликују високим степеном креативности.

Програмом управљања се регулише процес преноса информација у настави који се одвија путем *директне везе* (*веза од извора информација ка ученику*) и *повратне везе* (*веза од ученика ка извору информација*). За традиционалну наставу је карактеристична директна веза. То је веза која се заснива на једносмерном току информације, као на пример у случају када

један наставник држи предавање пред 30 или више ученика. При томе, обично је његов циљ да *испредаје* предвиђено градиво, док је проблем могућности праћења од стране ученика за њега мање интересантан. Да ли је ученик у могућности да прати излагање, с обзиром на количину информација које му се презентују у јединици времена, његову пропусну моћ канала везе, сметње које се јављају у процесу преноса информација, и уопште, његове психофизичке способности, готово је ирелевантно за самог наставника. О томе како је ученик усвојио одређено градиво, до ког је степен развио своје могућности и способности, наставник сазнаје тек на провери до које може доћи после више од неколико месеци. За све то време наставникова, а ни ученикова делатност, углавном, није имала карактер управљајуће и регулисане делатности (Biggs & Telfer, 1987). Стога је разумљиво због чега је степен традиционалне наставе доста низак. Можемо закључити да је одсуство повратне везе један од основних узрока немогућности ефикасног управљања наставним процесом, што је посебно карактеристично за традиционалну наставу, која се одликује врло ниском фреквенцијом слања повратних информација.

Опадање степена адаптивности у непосредној је зависности од повећања броја ученика. Како је нарочито у последњем периоду тај однос постојао све неповољнији, поставља се питање: како повећати адаптивност и учинити је максималном? Традиционална настава то питање није у стању да реши. У њој је степен адаптивности врло низак. Низак је не само због тога што је тај однос неповољан, већ и због тога што је количина информација која тече од система који управља ка систему којим се управља недовољна и лоше усмерена. Шта би се још десило када би повратне информације симултано и континуирано текле ка систему који управља? Једноставно, овај би био преплављен количином информација које би остале необрађене, а диференцирано реаговање на сваку од њих остало би само у сфери наставникових жеља. У том смислу, наставникове су могућности више него ограничене. Како на најоптималнији начин решити новонасталу, све озбиљнију и комплекснију ситуацију у области педагогије? Данашњи свет покушава је решити, и решава је с више или мање успеха, различитим реформама у оквиру школских система, које добијају карактер перманентности, по чему се разликују од свих досадашњих реформи. Један од путева делотворног превладавања новонастале ситуације је, без сумње, програмирана настава.

Узроке појаве програмиране наставе можемо поделити у две групе: *социолошке и педагошко-дидактичке*. Као *социолошки узрок* је најрелевантнији стални пораст популације у најмањим узрасним категоријама и потреба да се она обухвати образовним утицајима у ситуацији када се не располаже довољним бројем наставника. Ништа мањи значај имала је

широка демократизација школства која је формално учинила образовна добра доступна конзументима различитих узрасних доби и интереса. Од *педагошко-дидактичких фактора* треба споменути неефикасност традиционалне наставе, одсуство управљања и контроле у настави и учењу, немогућност потпуније индивидуализације у традиционалној настави (углавном фронталног облика наставног рада), неактиван и претежно рецептиван однос ученика у настави и учењу, недостатак добрих наставника, слабост класичних уџбеника и друго. Овако нагомилани педагошко-дидактички проблеми у традиционалној настави, уз асистенцију социолошких фактора, подстакли су не само јављање програмиране наставе већ и њен врло динамичан темпо ширења у целом свету. Стога је у многим земљама програмирана настава дочекана као нека врста педагошко-дидактичке панацеје (Муџић, 1974).

Почетком 60-тих година, у време јављања наставе уз помоћ компјутера, научно-технолошка револуција је била у пуном замаху. У том стадијуму свог развоја, она је вршила снажан утицај на производњу људских знања. Полазећи од педагошко-дидактичког становишта, јавио се следећи проблем: на који начин инкорпорирати у димензије наставних програма тако велики број научних и других информација које се све већом брзином умножавају. Поред производње знања, научно-технолошка револуција снажно је утицала на измену постојећих начина производње. Време застаревања појединих технологија све више се скраћује. Све то захтева од учесника у производњи брже прилагођавање новим променама које добијају карактер перманентности (Glaser, 1960). Нарастање знања и перманентне промене у новим технологијама и начинима производње, довели су до потребе да се процес васпитања и образовања схвати као *перманентан процес*. У тако схваћеном процесу нужна је нова технологија образовања која је иницирана и кроз коришћење компјутера за потребе образовања. Као следећи фактор који је утицао на појаву и развој наставе уз помоћ компјутера треба навести програмирану наставу. Доминантан утицај програмирана настава је извршила новом организацијом наставних информација и специфичним средствима којима се користила, названим машинама за учење (Glaser, 1965).

ВАСПИТНА УЛОГА ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Једно од основних питања је какве су васпитне могућности програмиране наставе и какав је њихов значај за развој одређених квалитета ученикове личности. Преовладава мишљење да се помоћу програмиране

наставе могу формирати само знања, вештине и навике ученика, али се не може на њих васпитно утицати. Постојале су тврдње да програмирана настава не омогућава формирање стваралачких способности код ученика, да угрожава развој личности, свестан однос према предмету који се изучава итд. Узрок настанка наведених тврдњи заснива се на томе што су првобитни начини програмирања, створени углавном на основу скинеровске концепције учења и наставе, заиста били ограничени и нису омогућавали формирање стваралачког мишљења и стваралачких способности ученика.

У процесу наставе на ученика васпитно делују следећи основни фактори (Ланда, 1975): 1. Садржина знања које се преноси. 2. Облик његовог излагања и преношења (на пример, да ли је занимљиво или незанимљиво, емотивно или неемотивно). 3. Методи преношења знања (на пример, да ли се преноси у готовом облику и ученици треба само да га пасивно примају и памте, или се организују самосталне делатности ученика с циљем да самостално дођу до њега и усвоје га). 4. Особине наставникове личности и однос ученика према њему (на пример, иста садржина која долази од ауторитативног наставника врши другачији васпитни утицај него када долази од наставника без ауторитета). 5. Колективни карактер рада, узајамни утицај ученика у току наставе.

Сада ћемо упоредити програмирану наставу са традиционалном, по сваком фактору посебно, како бисмо показали њихове упоредне васпитне могућности.

Садржина знања које се преноси. Наставник треба да провоцира умне способности ученика, пошто им знање додељује у кашичицама, процењујући колико се на дан може прогутати и сварити; држећи се начела поступности, наставник би требало сваку појединост да истакне у свој њеној важности и изузетности (Bain, 2004). Настава је процес у којем се непрестано одржава стање изузетне будности, орности и пријемчивости; оквир тишине и усредсређености, у којем долази до изражаја запостављена суштина света (Bligh, 2000). Када је реч о овом фактору, ако признајемо васпитну функцију садржина стандардних књига и уџбеника, и обичног предавања, онда са тог становишта треба признати и васпитну функцију програмираних уџбеника и програма за машине за учење. Приметимо да се у том погледу васпитна функција може у програмираној настави често обављати чак и боље него у обичној настави.

Што су комуникативност између два система и фреквенција слања повратних информација од стране оба система веће, то је већа и могућност регулације система којим се управља, а који се креће по одређеном путу ка задатом циљу. На том путу је могуће не само информисати се о процесу и о стању у коме се један систем налази, већ га и мењати и прилагођавати на

одговарајући начин. Традиционална настава је у том погледу потпуно затајила. Повратне информације у њој су доста ретке, чиме се елиминише могућност регулације процеса. Програмирано учење елиминише тај проблем. Данас се сматра да се уз помоћ таквог учења добија оптималан број повратних информација, чиме се благовремено обезбеђује успешнија регулација процеса учења.

Облик његовог излагања и преношења. Ученицима је урођено интересовање пре свега у сфери чула. Видети нове ствари или чути нове звукове, увек ће скренути пажњу с апстрактних појмова или учења напамет (Alexander, 2010). Настава се, дакле, мора изводити помоћу презентација, експеримената и анегдота. Сваки предмет може постати занимљив ако се веже за неки други предмет који нас већ интересује (Biggs & Telfer, 1987). Разлика између занимљивог и досадног предавача скривена је у самом проналазачком дару, са којим је први у стању да нам створи те потребне асоцијације и спојеве, а у неспособности другог која долази до изражаја при откривању таквих прелаза. Дух једног предавача ће сјајно блистати везама између учениковог искуства и нове лекције. Његова ће предавања бити пуна успомена и анегдота, а његове ће речи летети час тамо час овамо, испреплетавујући уједно и старо и ново градиво на један жив и занимљив начин. Другом ће предавачу недостајати та плодност те ће његова предавања увек бити јалова и досадна (Bain, 2004). Једини начин да се код ученика обезбеди интересовање јесте да се излагање започне нечим што ће им скренути пажњу, а то нешто састојаће се једино у претходној маси представа које су већ саме по себи занимљиве, а и такве природе да се нове чињенице које им се излажу могу са њима везати и заједно сачињавати неку врсту логички повезане или систематске целине.

По наведеном фактору програмирана настава није ништа слабија од традиционалне. Талентовани креатор програма за учење може да изложи знање тако занимљиво да га у томе маса обичних наставника не може превазићи. Васпитни ефекат занимљивог и јасног излагања састоји се у стварању позитивних мотива за учење, интересовању и љубави према знању и самом процесу учења. Снага овог ефекта може под одређеним условима бити неупоредиво јача од одговарајућег ефекта у обичној настави. У програмираној настави се могу моделирати (имитирати) чак и такве особине излагања својствене живом човеку – наставнику, као што је емоционалност (на пример, приликом коришћења аудио-визуелних уређаја за учење са повратном спрегом, наставник може са екрана излагати ништа мање емоционално него наставник у разреду). Штавише, програмирана настава обезбеђује масовност и поузданост ефекта, док у традиционалној настави ефекат у сваком конкретном случају зависи од личних (и зато увек случајних) квалитета једног наставника.

Методи преношења знања. Што се тиче наших представа, међу нама постоје многобројне индивидуалне разлике. Сваки човек је упознат са чињеницом да се људи међусобно разликују у погледу ваљаности, потпуности, јасности, то исто важи и за чула. Откриће разних можданих центара за разне врсте наших осећаја представља физиолошку подлогу за све те разлике и неједнакости (Brannigan, 1999). Наставник би требало да подели ученике у групе према тим фактима и да са својим ученицима поступа према добијеним резултатима. Једна заиста корисна чињеница коју нам даје таква аналитичка психологија јесте она иста поука до које смо већ дошли чисто емпиријским путем, да је наставник дужан да се у разреду увек служи што већим бројем наставних средстава. Писањем и цртањем по табли, подстицањем ученика да закључују, формирају мапе ума, да пишу и цртају, показивањем слика, графика и дијаграма постиже се умножавање утисака и асоцијација; ученици на овај начин лакше памте и усвајају градиво са разумевањем.

Основни задатак сваког програма који за циљ има обогаћивање људског мозга, јесте како учинити учење изазовним, како га обогатити новим информацијама или искуствима. Изазов је најважнији; прелако или претешко, и ученици могу или да одустану или да се досађују. Ментални изазов може да се изведе уз помоћ нових материјала, додавањем степена тежине или кроз ограничавање средстава. То укључује промене у времену, приступу, очекивањима или подршци током процеса учења. Наставник би требало да мења стратегије предавања, користи компјутер, групни рад, госте предаваче, рад у пару, игре, презентације самих ученика (Bain, 2004). Мозак делује на основу повратне спреге, и изнутра и споља. Оно што се прими на било ком нивоу у мозгу зависи од тога шта се још догађа на том нивоу. И оно што се шаље на следећи ниво зависи од онога што се већ догодило на том нивоу. Другим речима, читав наш мозак је самоупућујући. Без величанственог система повратне спреге, не бисмо били способни да учимо. На пример, пошто ученик покуша да уради задатак, најбољи начин постизања повратне спреге јесте да му се дају повратне информације о реализованом. Када осећамо да се неко за нас брине и цени нас, наш мозак лучи неуротрансмитере задужене за пријатност, ендорфин и допамин, што нам помаже да још више уживамо у послу.

Узимајући у обзир овај фактор програмирана настава може и да превазиђе обичну наставу и да буде слабија од ње. Све зависи од тога по којим моделима се одвија настава и да ли су постојећи уређаји за учење способни да их реализују. Васпитни значај овог фактора састоји се у томе што методе наставе који се примењују и организују делатност ученика директно одређују да ли ће ученик у процесу наставе бити, на пример, активан или пасиван, да ли ће се научити да самостално тражи решење задатака који се

појављују пред њим, или ће поступати само по упутствима која долазе споља. Према томе, васпитни значај овог фактора зависи од модела наставе који се примењује. Ако је обична настава у стању да реализује савршенији модел наставе, тада је васпитни значај традиционалне наставе (по датом фактору) већи од програмиране, и обрнуто.

Особине наставникове личности и однос ученика према њему. Наставник је идејни руководилац младога покољења. Он ученике наоружава знањима, излаже и објашњава наставну грађу, руководи њиховим умним и практичним радом. Циљ његовог руковођења јесте да издигне ученичку свест и пробуди код њих тежњу да усвоје знања и науче да самостално раде и прибављају знања из разних извора. Он подстиче ученике да брижљиво уче и истовремено им поставља адекватне захтеве. Наставник на тај начин постиже да ученици проналазе у њему свога вођу, да се према њему односе са поштовањем и поверењем, да раде слободно и активно. Вођа мора знати шта треба заповедати, његова пажња мора бити будна, инспирација брза, идеје јасне. Он мора умети да буде схваћен. Неки појединци то не знају постићи, тако се поједини професори не труде да буду доступни својим ученицима, да говоре довољно разговетно, да узимају у обзир њихову интелигенцију и појмове који су ученицима потребни како би могли да схвате предавање (Bain, 2004).

Руководећа улога наставника изражава се у томе што он организује ученике одељења у радни колектив и помаже здравим односима тога колектива. Ако је разред организован као радни колектив, ученички рад има активни карактер и доноси успех. Наставниково питање упућено разреду или његов задатак прихватају сви ученици, а одговор сваког ученика изазива пажњу остатка одељења (Brannigan, 1999).

Према истраживању која сам спровела међу ученицима Техничке школе *Иван Сарић* (одељења 1ТУС, 2ТВС, 2ИТС, 3ТМС, 1ТМС) у Суботици, да би неко био компететан професор математике, требало би да поседује особине наведене у Табели 2.

Ученици су такође истакли да имају потребу за знањем које се изграђује у тесној повезаности проучаваног предмета са праксом, с показивањем да теорија има животно значење, с њеним примењивањем у решавању практичних задатака. Нарочито велики значај има практичан рад ученика који је тако организован да они осећају потребу за ширењем својих знања и за стицањем нових. Најважније средство за побуђивање ученика на учење јесте отварање перспективе њиховог рада, указивање на ниво знања и развика до кога ће они доћи.

Табела 2. *Списак особина које треба да поседује компетентан професор математике*

Доследност	Емпатија
Обзирност	Морални интегритет
Мирноћа	Дискретност
Да им је стало	Самопоуздање
Способност за давање савета	Способност за тимски рад
Углађеност	Вештина опхођења
Исказивање поштовања	Осећајност
Спремност на сарадњу	Тактичност
Стриктност	Пријатан изглед
Самоконтрола	Пружања подршке
Личност и држање	Интелигенција
Професионалност у свакоме тренутку	Да делује симпатично

Противречност међу свакодневним представама и перципирање нове појаве такође изазивају потребу за знањем. Човека је одувек привлачио стваралачки рад у коме се испољавају његове снаге и могућности. Код сваког човека постоји природна тежња за стваралаштвом. Анкентирани ученици сматрају да њихово учешће у активном стваралачком раду представља озбиљан мотив усвајања знања. Отуда следи да ће наставни процес бити успешан онда ако он омогућава самостално активно мишљење ученика. Препоручљиво је примењивати методе активног усвајања новог градива на основу проматрања предмета и појава.

Колективни карактер рада, узајамни утицај ученика у току наставе. Наставник би требало да постави пред ученике јасне, добро одређене циљеве, охрабри вештине позитивног размишљања и да себи времена за чешћа, различитија и квалитетнија саветовања (Bain, 2004). Истраживачи су развили алатке за разумевање рада мозга који је мотивисан. Један од главних проблема је начин на који се односимо према ученицима. Не можемо их посматрати као фабричке раднике, којима треба да ласкамо или да их мотивишемо надницама, управом или претњама. Уместо да се питамо: *Како могу да мотивишем ученика?*, боље би било да се питамо: *На који начин се мозак сам природно мотивише?* Можемо ли на тај начин да остваримо боље учење? Одговор је свакако – да.

Предавања не треба да су базирана на досадним и бескорисним чињеницама, без икаквог логичког смисла или практичног значења, које би их учиниле папагајима; већ да подстичу позитивну енергију њихових осећања и воље, као и њихову истрајност. Сваки ученик представља мали психофизички организам, пун разних врста интересовања и нагона, чије моти-

ве наставник мора прозрети и на чије се особености и он сам мора свићи (Alexander, 2010). У свом раду наставник мора поћи од урођених ученичких особина, а потом проширивати цело његово пасивно и активно искуство. Мора га упознавати и вежбати новим стварима и дражима и научити га да окуси плодове својих поступака. Ако се ученички живот тако проширује, постаће пунији и богатији свим врстама асоцијација, успомена и позитивних изазова (Brookfiel & Preskill, 1999).

Непосредан резултат новог начина организовања информација у програмираној настави је константна активност ученика. У једном континуитету измењују се активности везане за примање нових информација, решавање проблема и контролу тачности решења. Током тих активности, ученици се појављују знатно мање него у обичној настави у рецептивној улози прималаца нових информација, јер се у сваком кораку програма од њих тражи одређена активност. У тој активности најбитније је довођење ученика у улогу самоуправљајућих и саморегулишућих система. Трансформација ученика од система којим се углавном управља и регулише (у традиционалној настави), у систем који самоуправља и саморегулише (у програмираној настави), процес је који поред времена претпоставља још и вежбање, практичан рад, искуство, односно образовање за самоуправљање и саморегулисање. На основу овога било би погрешно закључити да тек с појавом програмиране наставе ученици долазе у ситуацију да се понашају као самоуправљиви и саморегулишући системи. И у традиционалној настави имамо ситуације, више оне везане за процес учења, у којима се ученици јављају у улози система који управља, и самоуправља, и система који регулише и саморегулише одређене процесе. Основна разлика је што се управљање и самоуправљање, регулисање и саморегулисање у традиционалној настави одвија уз знатно већу или потпуну непосредну помоћ наставника, затим у одсуству довољно оперативно дефинисаних циљева управљања (самоуправљања) и одсуства постојања ефикасних, а понекад и било каквих програма управљања и регулисања. Те недостатке делимично отклања програмирана настава.

ОДНОС УЧЕНИКА ПРЕМА ПРОГРАМИРАНОМ УЧЕЊУ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

У току школске 2018/2019. године реализовано је истраживање у Техничкој школи *Иван Сарић* у Суботици, чија је реализација трајала пет месеци. Циљ истраживања је био да се испита однос ученика према про-

грамираној настави на часовима математике, мотиви ученичке опредељености, шта се ученицима свиђа, а шта не свиђа у програмираној настави.

Табела 3. *Ученичка опредељеност*

	1ТУС	1ТМС	2ТВС	2ИТС	3ТМС
Ученици опредеље- ни за про- грамирану наставу	5 (3 дечака, 2 девојчи- це)	16 (14 деча- ка, 2 девојчи- це)	3 (2 дечака, 1 девојчи- ца)	10 (6 дечака, 4 девојчи- це)	15 (14 деча- ка, 1 девојчи- ца)
Ученици опредеље- ни за обичну наставу	10 (7 дечака, 3 девојчи- це)	4 (2 дечака, 2 девојчи- це)	10 (8 дечака, 2 девојчи- це)	5 (5 дечака)	5 (5 дечака)

Из Табеле 3. можемо закључити да су се ученици електро смера углавном определили за програмирану наставу, док су се ученици саобраћајног смера у већем броју определили за традиционалну наставу. Ученици којима се програмирана настава више свиђа од традиционалне навели су многе разлоге за такво своје опредељење. Најчешће су се позивали на то да програмирана настава осамостаљује ученике, да развија самосвест и самоодговорност, да индивидуализује темпо рада. Аргументи су углавном били да програмирана настава више активира ученике од традиционалне, да програмирана настава омогућава да се обрађено градиво понови кад год је то потребно, да програмирана настава обезбеђује систематску контролу и самоконтролу. Ученици који су се позвали на активизацију истакли су да их програмирани начин рада чини *активнијим и ангажованијим у савлађивању градива*, а они који су нагласили самоконтролу мишљења су да програмирана настава омогућава *да сами себе тестирају* и да се у њој не дешава да ученик остане необавештен о постигнутим резултатима (*Увек могу да одредим који део градива сам усвојио* – одговор ученика одељења 2ИТС).

Неколико испитаника (15 испитаника) је мишљења да програмирана настава омогућава учење размишљањем (*Програмирани уџбеник подстиче ученика да размишља о чему учи* – одговор ученице одељења 3ТМС; *Такав начин рада захтева више логичког размишљања, он нас приморава да сами мислимо и закључујемо* – одговор ученика одељења 1ТМС). Појединци (2 испитаника) су указивали још и на то да се у програмираној настави брже учи и више научи; (8 испитаника); да се уз помоћ програмиране наставе учи систематски, а не кампањски; (10 испитаника) да је програмирано учење интересантније од традиционалног учења; (10 испитаника) да је у про-

грамираној настави градиво детаљно уситњено и да се у њој учи на примерима и путем решавања мноштва одговарајућих задатака. Генерални закључак је да је програмирани начин рада примењен на часовима математике савременији од уобичајеног, да он развија самодисциплину, да програмирана настава подстиче на темељније учење, да је у њој увек истакнуто оно што је битно и да се у програмираној настави градиво излаже строго логичким редоследом.

Ученици који су се определили за традиционалну наставу навели су мноштво аргумената. Најчешћи је одговор (20 одговора) да су наставникова објашњења подробнија, приступачнија и разумљивија од онога што садржи програмирани уџбеник. Такође, ученици су мишљења (7 одговора) да је традиционални начин рада једноставнији и лакши од програмираног и да се лакше запамти оно што се тако научи. Појединци (3 ученика) су се определили за традиционалну наставу пошто у њој постоји директно контактирање с наставником, тј. ученик може да се обрати наставнику кад год му нешто није јасно (*Математика не може да се учи само из књиге, јер има ствари које наставник мора да објасни* – одговор ученице одељења 1ТУС; *Наставникова објашњења више подстичу ученика на рад од програмираног уџбеника* – одговор ученика одељења 2ТВС). Два ученика су мишљења да су програмирани уџбеници доста неразумљиви и замршени (*И одраслим људима је тешко да схвате овај стил писања, а камоли нама* – одговор ученика одељења 1ТУС); и да до праве контроле долази тек при решавању контролних задатака и дата су решења само постављених задатака, а не и начин на који се до њих долази.

Литература

- Alexander, R. (ed.) (2010). *Children, Their World, Their Education*. London: Routledge.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do?* Cambridge, MA: Harvard.
- Brannigan, G. L. (1999). *Experiencing psychology: Active learning adventures*. New York, NY: Prentice Hall.
- Biggs, J., Telfer, R. (1987). *The process of learning*. Melbourne: Prentice-Hall of Australia.
- Brookfield, S. D. (1991). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. & Preskill, S. (1999). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bligh, D. A. (2000). *What's the use of lectures?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Glaser R. (1960). *Teaching machines and programmed learning I: a source book*. Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Glaser R. (1965). *Teaching machines and programmed learning II*. Washington D.C.: National Education Association of the United States.
- Dejić, M., Egerić, M. (2010). *Metodika nastave matematike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Mužić, V. (1974). *Programirana nastava*. Zagreb: Školska knjiga.
- Landa, N. L. (1975). *Kibernetika i pedagogija*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: learning theories and learning styles in the classroom*. London: Taylor & Francis
- Prvanović, S. (1981). *Teorija i praksa savremenog matematičkog obrazovanja na usmerenom vaspitno-obrazovnom stupnju*. Sarajevo: Veselin Masleša u Sarajevu.
- Prodanović, T., Ničković, R. (1974). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rowntree, D. (1966). *Basically branching*. London: Macdonald.
- Rowntree, D. (1990). *Teaching through self-instruction: how to develop open learning material*. London: Kogan Page.
- Skemp, Richard (1962–1969). *Understanding Mathematics* (7 volumes). London: University of London Press.
- Stipanić, E. (1988). *Putevima razvitka matematike*. Beograd: Vuk Karadžić.
- Stojaković, M. (1979). *Metodika i tehnika istraživanja u matematici*. Novi Sad: Radnički univerzitet.
- Tobin M. J. (1967). *Problems and methods in programmed learning I*. Birmingham: National Centre for Programmed Learning.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France: La Pensée Sauvage.
- Cohrane, P. and Cockett, M. (2007) *Building a Creative School: A Dynamic Approach to School Development*. London: Trentham.
- Craft, A. (2000). *Creativity Across the Primary Curriculum*. London: Routledge.
- Crowder N. (1954). *Intrinsic programming*. U. S. Industries.
- Crowder N. (1959). *Automatic tutoring by means of intrinsic programming*. New York: Wiley.
- Cremin, T., Barnes, J. and Scoffham, S. (2009) *Creative Teaching for Tomorrow: Fostering a Creative State of Mind*. Deal: Future Creative.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrech: D. Reidel Publishing Company.

Ruža M. Jeličić

Technical School *Ivan Sarić*, Subotica

THE ROLE OF PROGRAMMED INSTRUCTION IN MATHEMATICS

Summary

Mathematics has always been the Achilles heel of every school and we have always sought the reasons for poor performance in mathematics. The generally accepted opinion nowadays is that the main causes of poor mathematics performance should be sought among traditional insistence on knowledge acquisition without comprehension, poor or nonexistent cognitive activity in the acquisition of mathematical knowledge, and lack of motivation. During 2018/2019, we realized a survey at the Technical School *Ivan Sarić* in Subotica, aimed at examining the causes of the emergence of programmed instruction, its educational value, students' attitude toward programmed instruction in mathematics education, motivation for student commitment, and everything that students like or dislike about programmed instruction.

Keywords: *programmed instruction, programmed learning, programs.*

Ruža M. Jeličić

Technische Schule „*Ivan Sarić*“ Subotica

ROLLE DES PROGRAMMIERTEN UNTERRICHTS IN MATHEMATIK

Zusammenfassung

Mathematik war schon immer die Achillesferse jeder Schule und die Ursachen für schlechte Ergebnisse im Mathematikunterricht wurden immer gesucht. Als Hauptursache für das Scheitern des Mathematikunterrichts wird heute das traditionelle Bestehen auf dem Erwerb von Wissen angesehen, bei dem Gedankenaktivitäten, die dieses Wissen erwerben, und mangelnde Motivation kaum oder gar nicht beteiligt sind. Diese Forschung wurde während des Schuljahres 2018/2019 für fünf Monate an der Technischen Schule *Ivan Sarić* in Subotica durchgeführt. Ziel der Forschung war es, die Ursachen für die Entstehung des programmierten Unterrichts, seine pädagogische Rolle, das Verhältnis der SchülerInnen zum programmierten Mathematikunterricht, die Motive des schülerischen Engagements sowie die Vorlieben und Abneigungen der SchülerInnen gegenüber dem programmierten Unterricht zu untersuchen.

Schlüsselwörter: *programmierter Unterricht, programmiertes Lernen, Programme.*

Бојан А. Мирић
Основна школа „Змај Јова Јовановић”, Београд

ЕКОЛОШКИ ПРОЈЕКТИ У ОБРАЗОВНО- -ВАСПИТНОМ ПРОЦЕСУ

Резиме: Екологија жели да нас упозна са законима природе који у њој владају и омогућава нам да откријемо везе између живих бића и средине у којој живе. Не постоји бољи поклон за дете од развијања еколошке одговорности о томе колико је природа значајна за све нас. Реализацијом еколошких пројеката у школама развија се васпитна одговорност деце, доприноси се очувању и заштити животне средине која доприноси здравом, радном и естетском развоју сваког појединачног детета у природној околини, кроз вршњачку комуникацију и развијање осећаја бриге о другима. Путем ових еколошких пројеката деца путем опажања и откривања природног и друштвеног окружења уче да смо сви ми заједно део природе, богате своја сазнања и активно учествују у решавању проблема у животној средини.

Кључне речи: *екологија, еколошка одговорност, еколошки пројекти, проблеми у животној средини, очување животне средине.*

УЧЕЊЕ ЕКОЛОГИЈЕ И РАЗВИЈАЊЕ ОДГОВОРНОСТИ КОД ДЕЦЕ

Екологија је природна научна дисциплина у систему биолошких наука која проучава животну средину и односе између живе и неживе природе као и начине на која су се жива бића прилагодила условима спољашње средине. Њен циљ је истраживање односа који настају између човека и средине у којој он живи. Она тежи да нас упозна са законима природе који у њој владају и омогућава нам да откријемо везе између живих бића и средине у којој живе. Учење екологије треба отпочети још у најранијим годинама дететовог живота. Развој детета се огледа у очима детета, односно у начину на који посматра природу и окружење у којем живи и одраста. Сматра

се да је узраст деце од 3–6 година погодан период када треба отпочети са учењем еколошких садржаја и формирати прве представе о природи и односу према њој. Родитељи, а касније васпитачи и учитељи могу кроз откривајуће учење и на игралику начин деци приближити екологију путем акције сређивања или уређења животног простора водећи рачуна о здравим хигијенским навикама (редовно проветравање просторија, брисање прашине, одлагање кеса или другог органског отпада у предвиђене контејнере, садња и заливање биљака, прављење кућица за птице и хранење, куповине биљака са бусеном и заједничко пресађивање у дворишту, шетња кроз парк или шуму и учење на очигледним примерима како се одговорно понашамо према природи у окружењу). У књизи *Екологија људског развоја* (Bronfenbrenner, 1997) пружа се теоретски приступ заснован на интеракцији јединке детета и окружења. Породица је основни ресурс учења у којој ће дете разумети окружење у коме живи, развијати навике и одговорност према природи и њеном очувању. Између живих бића и средине постоји читав сплет повезаних односа. Чим се наруши еколошка равнотежа, нешто се мења. Перцепције о угрожености животне средине треба схватити као степен у коме ученици и наставници опажају да је животна средина угрожена (Кундачина, 2010: 138). Еколошку свест као термин заменићемо синтагмом еколошка одговорност, односно васпитањем до еколошке одговорности. Васпитањем до еколошке одговорности је процес на који утичу сазнања о односу природе и друштва, разумевање проблема у животној средини и спремност активног ангажовања према заштити природе. Еколошка култура је једнако важна за грађење односа према окружењу и људима (Кокловић, 2008: 226). У том смислу може се закључити да развијеност еколошке културе зависи од стања на подручју опште културе. Један од основних принципа којим се деца у школи постепено уводе у доживљај животне средине је тај који омогућава да ангажују сва своја чула (посматрање, опажање, прикупљање узорака, фотографисање, писање личних запажања). *Принцип очигледности* омогућава целовито сагледавање предмета који се проучава помоћу чула, ради стицања одређеног сазнања на основу којег се формирају јасне представе о објекту проучавања (Вилотијевић, 1999: 396). Ангажовањем свих чула дете доживљава свет који га окружује где стиче јасне представе о природном окружењу где је сведок изграђивања властитог система учења вредности. Основни циљ еколошког васпитања је да се развије еколошка одговорност деце за очување животне средине у којој се налазе као и да позитивним еколошким примерима утичу на људе из свог окружења (Зукорлић и Мирећ, 2015: 37–42). Постоји низ лекција из екологије које деца могу учити на примерима из непосредног животног окружења.

МАЛЕ АЛИ ВАЖНЕ ЕКОЛОШКЕ ЛЕКЦИЈЕ

Сва деца воле воду и време које проводе у њој. Уживају у брчкању, купању или у игрању водом и то може трајати сатима. Подлежемо њиховим захтевима за продужетак купања пуњењем каде. У тој ситуацији је важно нагласити *важност очувања вода* и не расипање исте како бисмо је сви *рационално користили*. Довољно ћемо допринети њеној уштеди ако се једном насапуњемо и тушем исперемо сапуницу. *Признаћемо да је туширање здравије од купања у кади!* Деца, па и одрасли често док перу зубе оставе воду да отиче. *Зубе можемо опрати водом из једне чаше и у ту сврху не морају да се отварају славине у купатилу!* Капање воде из неисправних славина није занемарљиво. Испод чесме можемо поставити празан суд у који ће вода капати. *Водом из суда можемо залити цвеће, опрати руке, зубе, а можемо је и попити!* Веома је важно да штедим електричну енергију и то не само зашто што је скупа, већ зато што је нема довољно. Сведоци смо да хидроелектране не могу довољно да произведу електричне енергије због велике потрошње, па се увози електрична енергија из суседних држава што ставља на додатни трошак друштво и државу у којој живимо. *Осим што машину за прање веша или проточни бојлер укључујемо у време када је утрошак струје економичнији, важно је да гасимо сијалице на местима где нам нису потребне.* Данас постоје еколошке лед сијалице које се пуне на електричну енергију и приликом нестанка електричне енергије или искључења производе светлост и дуже трају од обичних „сто свећа” што доприноси већој уштеди електричне енергије. Пластичне кесе могу озбиљно угрозити здравље људи и околине у којој живе. Велики део природног отпада труне природним процесима и укључује се у процес кружења материја у природи. *Са пластичним кесама то није обичај и зато их можемо избацити из редовне употребе и користити еколошке торбе од различитих материјала које су много практичније за свакодневну употребу.* Деца често код куће или на часовима уметности воле да цртају по белим папирима. Ако дете баци лист папира јер је ишарало једну страну или му се не допада цртеж који је нацртало, па одмах узима нов папир, морамо му показати да постоји неискоришћени простор са друге стране. Тако једноставно откриће може да помогне детету да схвати колико је важно смањити отпад и потпуно искористити сировине које су нам доступне. На тај начин смањујемо сечу стабала и чувамо шуме.

Сви заједно имамо потребу да учинимо околину здравијом и лепшим местом за све. Зато не постоји бољи поклон за дете од развијања еколошке одговорности о томе колико је природа значајна за све нас. Постоји низ програма посвећен образовању и повећању еколошке одговорности

код деце. Можемо укључити децу у еколошке секције при школи или у неком од децих удружења као што су Млади извиђачи, Пријатељи деце, Покрет зелених. Деца ће уживати у окружењу са вршњацима и истовремено развијати навике и одговорности према животној средини. Школа је најпозванија да развија све сегменте еколошке одговорности. Важно је да еколошке садржаје обрађујемо како кроз наставне теме, тако и кроз ванучио-ничке активности.

ЕКОЛОШКИ ПРОЈЕКТИ У ЦИЉУ РАЗВИЈАЊА ВАСПИТАЊА ЗА ОЧУВАЊЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Шта је пројекат? Пројекат представља идеју којом се неки циљ жели постићи и реализовати у пракси. Он садржи низ детаљно испланираних активности од којих свака од њих мора бити добро планирана, организована и спроведена у дело како би се циљ достигао. Пројекат омогућава да свако ко је за то заинтересован обавести о томе шта све, и како, истраживач намерава да предузме (Баковљев, 1997: 16). Један пројекат мора да садржи: *заједнички подухват* (окупљање свих група око истих идеја где се развијају партнерски односи, сарадње, међуразмене и позитивне међузависности између чланова пројекта); *јасно дефинисан циљ* (резултат до којег жели тим доћи као и степен провоцирања унутрашње мотивације кроз личну самоактивност и размену искустава); *фаза реализације од почетне идеје до достигнућа* (планирање и детаљна разрада свих елемената почев од идеје коју тежимо да достигнемо до израде плана нацрта, задатака, логистичке подршке); *тимско учешће* (заједничким снагама смо окупљени око истог задатка и сви доприносимо његовој реализацији где свако добија исто као и што пружа).

Еколошки пројекти који се реализују на нивоу школе или локалне заједнице подижу еколошку одговорност деце и грађана кроз еколошке радионице и стицање знања о важности очувања животне средине. Циљеве еколошких пројеката можемо дефинисати као *развој еколошке одговорности и допринос заштити и унапређивању животне средине, допринос здравом, радном и естетском развоју деце, боравак деце у природној околини, богата понуда еколошких садржаја, вршњачка комуникација, повратак природи и развијање односа бриге према другима*.

У овом раду ћемо приказати неке од позитивних примера *Еколошких пројеката* на територији града Београда. Настојаћемо да кроз кратке описе еколошких активности представимо на које се све начине може развијати пожељно и одговорно еколошко васпитање деце.

1. Еколошки пројекат „Avala green life” на Авали

Пројекат је покренуло удружење грађана које за сада броји око стотинак чланова и пријатеља удружења. Еколошки пројекат удружених грађана у борби за очување природе Авале и њеног окружења је јединствен по томе што су људи свих старосних доба заједничким снагама укључени у различите еколошке акције. Свако ко жели може добровољно да узме учешће у овом пројекту.¹ Циљеви рада овог удружења су заштита природних вредности, земљишта, вода, промоција Авале и њене околине, образовање деце и омладине у вези са заштитом животне средине, организовање еколошких акција чишћења дивљих депонија, еко школа, панел трбина, семинара, скупова и спортских догађаја. Неке од реализованих активности су: чишћење четири локалитета дивљих депонија од којих је једна у близини језера Трешња на Авали; организовање фестивала *На два точка*, на локацији дечјег рекреативног центра Шупља стена; образовање и панел трибина за децу основне школе на тему *Учешиће у саобраћају*; Панел дискусија о Авали као заштићеном природном добру. Реализација пројеката има за сада велику подршку људи, али је у недовољној мери заступљена у медијима. За сада постоји велико интересовање младих људи који би се укључили у ово удружење у циљу буђења екологије.

2. Еколошки пројекат „Дечји еко-туризам на Космају”

Пројекат је финансиран од стране Градске управе града Београда и Секретаријата за привреду. Јединствен је по томе што окупља ученика основних школа узраста од 8 до 14 година у циљу промовисања еколошког туризма на планини Космај. Деца су се добровољно пријављивала у складу са својим интересовањима. Пројекат је подразумевао десет бесплатних једнодневних излета у циљу промовисања туризма овог дела Београда. Циљеви овог пројекта су развој туризма и богаћење туристичке понуде за децу; развој еколошког туризма; упознавање са историјом, културом и обичајима народа на подручју Шумадије; боравак деце у нетакнутој природи; упознавање биљног и животињског света планине Космај. Овај пројекат је јединствен по томе што су управо деца својим активностима туристички промовисала планину Космај, где су на тај начин ову дестинацију уврстили у званичну туристичку понуду града Београда у категорији еко туризма. Организоване су изложбе дечјих фотографија насталих у току реализације пројекта. Деца Београда су испричала своје утиске и доживљаје о Космају што

¹ <http://avalagreenlife.com/velika-prvomajska-akcija/>

је све забележено на цд-у. Успех овог пројекта представљен је на Сајму туризма 2008. године.

3. Пројекат „Сигурна кућа за птице”, Београд

Пројекат је финансирао Градска управа града Београда, Секретаријат за образовање и Комерцијална банка као спонзор овог пројекта. Еколошки пројекат је подразумевао упознавање ученика са врстама птица које живе на територији града Београда. Циљ је да ученици сазнају да их препознају у непосредном окружењу и да науче о њиховој исхрани и заштити. У томе су учествовала деца од трећег до осмог разреда. Ученици као чланови овог пројекта су кроз радионицарске активности и уз помоћ родитеља или наставника израђивали кућице и хранилице за птице поштујући управо карактеристике одређених врста птица за које су сазнали. У вези са тим формиран је тим деце љубитеља птица орнитолога који је обилазио локалитете по граду не би ли нашли идеално место за птице. Места која су пронашли су била у близини Неимарског и Чубурског парка у окружењу зеленила и дрвећа где су поставили хранилице и појилице за птице. Остатак непостављених кућица је поклоњен становницима Неимара како би их поставили у своја дворишта и на тај начин допринели заштити птица у граду. Препознавањем еколошких проблема у средини у којој живимо и степеном припреме деце путем еколошких активности долази се до јачања одговорности деце за очување природе, јер се деца тиме васпитавају да еколошки буду одговорна за средину у којој живе.

ПРЕДЛОГ ЕКОЛОШКИХ ПРОЈЕКТА ЗА РАД СА ДЕЦОМ У ШКОЛИ

Искуства нас педагога у школи показују да су деца у разредној настави заинтересована за еколошке садржаје. У том циљу ћемо предложити неке од могућих тема за њихову реализацију.

1. Предлог еколошког пројекта „Зелени извиђачи”

Кроз Еколошку секцију или у оквиру предмета Пројектна настава као једна од тема пројекта може бити тема Зелени извиђачи. Групу би чинила деца која су чланови ове секције или похађају овај предмет. Извиђачи би два до три пута месечно вршили истраживања у природи односно у окружењу у коме живе. Задатак извиђача је да врше праћења у животној средини на терену и да се окупљају око заједничких задатака уколико дође

до нарушавања животне средине, у случајевима угрожености биљака или животиња и загађености околине. Циљ овог пројекта је препознавање проблема у животној средини и могућности њиховог решавања. Деца извиђачи би укључила другу децу и одрасле из свог окружења у заједничкој акцији решавања неког еколошког проблема. На тај начин би се пробудила еколошка одговорност деце и одраслих за очување животне средине.

2. Предлог еколошког пројекта „Учионица у природи”

Ова врста пројекта имала би примену у школском амбијенту, тачније у школском дворишту као ресурсу амбијенталног учења. Деца могу да пронађу простор у школском дворишту по њиховој мери. Циљ пројекта је да могу самостално и својим учешћем да допринесу природном уређењу амбијента у коме бораве. Задатак деце је да се брину о организацији, чистоћи и уредности учионице у природи. Замисао је да то буде природни амбијент окружен цвећем, растињем, јелама, чемпресима, дрвеним еколошким таблама, дрвеним столовима и столицама, прибором за садњу биљака, дрвеним кућицама за птице и псе луталице, хранилице и појилице за животиње. Одржавање и уређење школског дворишта и учионице у природи били би поверени деци.

3. Еколошки пројекат „Заједно за екологију”

У овом пројекту би била отворена могућност да у оквиру часова редовне наставе Природе и друштва, Пројектне наставе или Еколошке секције два до три пута у току месеца поред учитеља и професора биологије, предавачи буду родитељи, баке, деке, људи из Градског зеленила, кустоси природњачког музеја, млади горани, људи из планинарских удружења, ботаничари, студенти географије и биологије, људи из еколошких савеза, шумски извиђачи који би примерима своје праксе могли деци да приближе садржаје из екологије и очувања природе и тиме помогли у ширењу еколошке одговорности.

4. Еколошки пројекат „Млади планинари”

Овај пројекат би чинила група деце која има интересовања за истраживање и упознавање природе. Овај пројекат би се реализовао у оквиру Планинарске секције у школи. Млади планинари би у оквиру програма секције више пута у току месеца са учитељем и са Планинарским удружењима реализовали акције планинарења. Акције планинарења би се реализовале на планинама у близини Београда и Шумадијског округа: *Авала, Космај, Букуља, Венчац, Рудник*. Циљ овог пројекта је да се деца упознају са природним потенцијалима ових планина, биљним и животињским светом, културом, историјом, обичајима, народа Шумадијског округа. Развијао би се еколошки туризам, боравак деце у природи и обогатила би се еко-

лошка искуства. Путем овог пројекта и секције деца постају део природе, учествују у опажању и откривању природног и друштвеног окружења, богате своја сазнања и активно учествују у решавању проблема у животној средини.

ЗАКЉУЧАК

Примена ових еколошких пројеката показује да еколошке активности могу имати своју дугу и ширу примену и да својим резултатима рада повећавају одговорност заштите и очувања природе и њених ресурса. Као педагози морамо настојати да како кроз наставне садржаје тако и кроз секције и остале ваннаставне активности деци приближимо природне садржаје и заинтересовати их за проблеме у животној средини. Деца ће најбоље разумети проблеме у животној средини ако сама буду била укључена решавајући задатке у природном окружењу. Најинтересантније еколошке активности за децу су оне које се одвијају у природи и у којима су деца главни учесници. То су оне еколошке активности у којима се буди истраживачки дух, поштују интересовања и потребе и где свако од деце даје свој лични допринос за решавање проблема што даје осећај да чине нешто добро, корисно и лепо за природу, за њену заштиту и побољшање квалитета живота свих нас.

Литература

- Баковљев, М. (1997). *Основи методологије педагошких истраживања*. Београд: Научна књига.
- Брун, Г. (1995). *Зелени путокази: приручник за еколошко васпитање*. Београд: Министарство науке и заштите животне средине.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 3 – организација наставе*. Београд: Учитељски факултет и Школска књига.
- Жарден, Ж. (2006). *Еколошка етика – увод у еколошку филозофију*. Београд: Службени гласник.
- Зукорлић, М. и Мирећ, Б. (2015). Школа у природи: од бриге за околину до амбијенталног учења, *Образовна технологија*, 15(1–2), 37–42, Београд.
- Каменов, Е. (2004). *Зелена планета*. Нови Сад: Драгон.
- Кундачина, М. (2010). *Еколошко васпитање*. Ужице: Педагошки факултет у Ужицу.

- Коковић, Д. (2008). *Социјална антропологија са антропологијом образовања*. Бања Лука: Независни Универзитет.
- Марковић, Д. (2005). *Социјална екологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Павловски, Т. и Павловић Бренеселовић, Д. (2000). *Тимски рад у васпитној пракси*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.
- Павловић Бренеселовић, Д. и Павловски, Т. (2000). *Партнерски однос у васпитању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Bojan A. Mirić

Primary School *Zmaj Jova Jovanović*, Belgrade

ENVIRONMENTAL PROJECTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary

Environmental science aims to familiarize us with the laws of nature and allows us to discover the relation between living creatures and their native environment. There is no more precious gift for a child than raising their awareness on the importance of nature and the environment for the human race. Through the realization of environmental projects in schools, we develop children's responsibility, and contribute to the protection and preservation of the environment which is essential for a healthy development of each child in a natural environment, through peer communication and by developing empathy toward others. Through these environmental projects, children learn that all of us are part of nature, they enrich their knowledge through observation and discovery, and actively engage in the resolution of environmental problems.

Keywords: *environmental science, environmental responsibility, environmental projects, environmental issues, environmental preservation.*

Bojan A. Mirić

Grundschule „Zmaj Jova Jovanović“ Belgrad

UMWELTPROJEKTE IM ERZIEHUNGS- UND AUSBILDUNGSPROZESS

Zusammenfassung

Die Ökologie versucht, uns mit den Naturgesetzen vertraut zu machen und ermöglicht es uns, die Zusammenhänge zwischen Lebewesen und der Umwelt, in der sie leben, zu entdecken. Es gibt kein besseres Geschenk für ein Kind, als die Verantwortung dafür zu entwickeln, wie wichtig die Natur für uns alle ist. Die Umsetzung von Umweltprojekten in Schulen entwickelt die pädagogische Verantwortung der Kinder, trägt zur Erhaltung und zum Schutz der Umwelt bei, was zur gesunden, funktionierenden und ästhetischen Entwicklung jedes einzelnen Kindes in der natürlichen Umwelt durch Kommunikation unter Gleichaltrigen und die Entwicklung eines Sinns für die Fürsorge für andere beiträgt. Durch diese Umweltprojekte lernen Kinder, dass wir alle Teil der Natur sind, indem wir die natürliche und soziale Umgebung beobachten und entdecken, unser Wissen erweitern und aktiv an der Lösung von Umweltproblemen teilnehmen.

Schlüsselwörter: *Ökologie, Umweltverantwortung, Umweltprojekte, Umweltprobleme, Umweltschutz.*

Нина В. Пиповић

КАРАКТЕРИСТИКЕ ДИГИТАЛНОГ НАСИЉА КОД УЧЕНИКА СРЕДЊИХ ШКОЛА

Резиме: Истраживање спроведено током 2019. године у Гимназији и Техничкој школи у Власотинцу указује на кључне карактеристике дигиталног насиља. Различити начини узнемиравања – порукама, снимањем, позивима, на друштвеним мрежама – међусобно су повезани, односно да појединци који су изложени узнемиравању на један начин, често су изложени насиљу и на друге начине. Изложеност узнемиравању није повезано са учесталošћу коришћења интернета. Ученици који су чешће испољавали ризична понашања при коришћењу интернета и друштвених мрежа, чешће су били изложени дигиталном насиљу. Пол ученика, тип школе, школски успех и образовни ниво родитеља су варијабле које се могу сматрати безначајним за изложености дигиталном насиљу, што значи да су ученици бољег и лошијег успеха, образованијих и мање образованих родитеља скоро подједнако изложени ризику од дигиталног насиља.

Кључне речи: *дигитално насиље, друштвене мреже, насилно понашање, насилник, ученици.*

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У последњих неколико година дошло је до драстичног повећања броја корисника дигиталне технологије и интернета. Интернет има своје добре и лоше стране. С једне стране интернет пружа бројне могућности за учење и изузетно олакшава комуникацију између људи. С друге стране, сви корисници интернета су у ризику од дигиталног насиља, а поготово млађи корисници. Попадић и Кузмановић (2013) под дигиталним насиљем подразумевају све случајеве у којима неко користи електронске уређаје и интернет да би некога намерно уплашио, увредио, понизио или га на неки други начин повредио.

Дигитално насиље се обично сматра мање опасним од насиља у стварним ситуацијама, међутим, оно може имати много озбиљније последице од класичног насиља. С обзиром да се дешава у виртуелном свету дигитално насиље се може одвијати 24 сата дневно. За разлику од класичног насиља које престаје када се удаљимо од насилника, дигитално насиље се одвија и онда када особа не користи електронске уређаје. Поред тога извршиоци насиља могу остати анонимни и тако избећи било какве последице свог понашања. Ово може подстаћи сведоке насиља да се придруже насилницима. Сведоци дигиталног насиља могу бити многобројни и често је њихов број већи од сведока насиља у школи. Ова врста насиља оставља разне негативне последице. Док је код класичног насиља највише угрожено физичко здравље, код дигиталног насиља је угрожено психичко здравље жртве.

Један од најчешћих облика дигиталног насиља је вршњачко дигитално насиље. Оно је најчешће присутно код младих између 10 и 19 година, а доња старосна граница се све више спушта.

Неки од знакова вршњачког дигиталног насиља су: 1. Дете проводи доста времена за компјутером или одговарајући на поруке на телефону и видно је узнемирено после тога; 2. Избегава да разговара о својим онлајн активностима; 3. Затвара оно што ради на компјутеру чим неко прође поред екрана; 4. Нагло престане да користи компјутер или мобилни телефон; 5. Има проблема са спавањем; 6. Нагло има слабији успех у школи; 7. Не осећа се добро, има главобоље, проблеме са стомаком; 8. Нерасположено је депресивно и тужно. 9. Нагло престане да се дружи са пријатељима са којима се до тада дружило.

Може се закључити да вршњачко дигитално насиље настаје када дете или тинејџера мучи, прети, понижава, посрамљује или на неки други начин угрожава друго дете или тинејџер употребом интернета, интерактивне и дигиталне технологије или мобилног телефона. Мора да постоје малолетна лица и са једне и са друге стране, тј. да су и нападач тј. подстрекач и жртва малолетне особе. Уколико је укључена и одрасла особа, то може бити и сајбер узнемиравање или ухођење. Узнемиравање или ухођење од стране одрасле особе се не сматра вршњачким дигиталним насиљем.

Врсте вршњачког дигиталног насиља су: изостављање; узнемиравање; прозивање; сајбер ухођење; лажно представљање (енг. catfishing); провоцирање (енг. trolling); пецање (енг. Phishing); узнемиравање на *Фејсбуку* (енг. fraping); омаловажавање (енг. denigration; dissing) и секстинг (енг. sexting).

Изостављање. Изостављање као облик вршњачког дигиталног насиља се може остварити на два начина: а) Дете је намерно изостављено из

онлајн активности својих вршњака. На пример, дете није укључено у групни чет на друштвеној мрежи. Слично је непозивању на рођенданску забаву на коју су позвани сви остали ученици из одељења. б) Дете не користи друштвене мреже и као резултат тога бива искључено из школских активности својих вршњака.

Узнемиравање. Узнемиравање је континуирана и интенционална форма вршњачког дигиталног насиља која се састоји из слања претећих порука појединцу или групи. Узнемиравање може имати озбиљне последице по психичко здравље жртве

Прозивање. Прозивање је облик вршњачког дигиталног насиља који има за циљ да осрамоти или јавно понизи жртву. Састоји се у дељењу осетљивих, приватних или понижавајућих информација о жртви без њеног пристанка.

Сајбер ухођење. У реалном свету, ухођење представља нежељену опсесивну пажњу усмерену ка одређеној особи. У дигиталном свету, злостављача покреће иста намера – да постиди, уплаши или злоставља своје жртве. Једина разлика је у чињиници да он користи савремену технологију како би то постигао. Имејл, друштвене мреже, инстант поруке, лични подаци доступни на интернету – све може да послужи злостављачу како би успоставио непримерени контакт са својим жртвама.

Лажно представљање (енг. catfishing). Лажно представљање је врста вршњачког дигиталног насиља које се састоји у креирању лажног профила и у лажном представљању на друштвеним мрежама. Кетфиш је особа која жели да сакрије свој прави идентитет од осталих корисника друштвених мрежа. Кетфиш преузима туђи идентитет и улаже велики труд да би убедила своју жртву да она заиста јесте та особа за коју се представља. Циљ је да се жртва обмане и да се стекне њено поверење.

Провоцирање (енг. trolling). Провоцирање је врста вршњачког дигиталног насиља која се састоји у провоцирању жртве путем увреда на друштвеним мрежама и онлајн форумима. Међутим, провоцирање не значи само упућивање увреда. У суштини, овај чин подразумева убеђивање жртве да а) заиста поверује у оно што је речено, ма како невероватно то било или б) давање зловних, злудних инструкција „са жељом да се помогне.”

Пецање (енг. phishing). Пецање је врста напада која се користи како би се украли подаци као што су корисничко име, шифра или број кредитне картице. Јавља се када нападач, прерушен у ентитет од поверења, превари жртву да отвори имејл, инстант поруку или текстуалну поруку. Прималац се на тај начин преваром натера да прати штетни линк, који може да га одведе до вируса који је део откривања осетљиве информације. Напад

може да има поражавајуће резултате. За појединца, то укључује неауторизоване куповине, крађу фондова или крађу идентитета.

*Узнемиравање на Фејсбуку (енг. *fraping*).* Термин *fraping* настао је комбинацијом енглеских речи *facebook* и *rape* што значи силовање. Односи се на употребу туђег фејсбук налога без дозволе. Циљ нападача је да уништи репутацију корисника брисањем постојећих слика и објава, те објављивањем непристојних коментара, непримерених слика или коментарисањем на туђим налозима.

*Оговарање (енг. *denigration; dissing*).* Оговарање је део и класичног и насиља на интернету. Оговарање је термин који се користи за намерно ширење злих гласина о жртви и „састоји се у слању или постављању увредљивих и неистинитих информација о другој особи са намером угрожавања њене репутације или пријатељстава.” (Поповић-Ћитић, 2009).

Секстинг (sexting). Сама реч је комбинација речи „секс” и „текст”, тако да је секстинг у ствари слање сексуалних порука. Поруке могу садржати речи или фотографије. Секстинг са сликама је актуелан откад су мобилни телефони добили могућност да снимају фотографије и шаљу и примају исте.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет, циљ и задаци истраживања. Предмет рада јесу карактеристике дигиталног насиља код ученика средњих школа. Фокус истраживања је на испитивању најчешћих форми узнемиравања и на идентификовању најчешћих карактеристика жртви дигиталног насиља. У ту сврху, у истраживању су регистровани и подаци који могу дати одговоре на питања које су карактеристике најчешћих жртви дигиталног насиља, као што су: учесталост, начин и сврха коришћења интернета, друштвених мрежа и телефона, и поред тога, социодемографске карактеристике ученика – пол, године, тип школе, школски успех и образовање родитеља.

У складу са овако дефинисаним предметом истраживања, основни циљ овог рада је утврђивање најчешћих форми насиља и карактеристика ученика који су изложени дигиталном насиљу и предлагање практичних мера у превенцији дигиталног насиља.

Истраживачки задаци су:

– Утврђивање учесталости различитих форми узнемиравања (путем друштвених мрежа, позивање, слање порука и снимање телефоном);

- Утврђивање учесталости коришћења друштвених мрежа, телефона и интернета и повезаности учесталости употребе са изложеношћу онлајн насиљу;

- Утврђивање доминантне сврхе употребе интернета и повезаности сврхе употребе интернета са изложеношћу дигиталном насиљу;

- Утврђивање присуства потенцијално ризичних понашања (одговарање на поруке непознатим особама и др.) и повезаности ових понашања са изложеношћу насиљу;

- Утврђивање типичног профила жртве дигиталног насиља на основу социодемографских карактеристика (пол, године, тип школе, школски успех, образовање родитеља).

Хипотезе у истраживању су: Генерална хипотеза: Дигитално насиље код ученика средњих школа је повезано са социјално-демографским обележјима ученика, сврхом и учесталосту употребе интернета и врстом дигиталног средства које се користи.

X1: Најчешће жртве дигиталног насиља су ученици који често користе интернет, телефон и друштвене мреже (размеђују велики број порука, често су активни на друштвеним мрежама и др.),

X2: Чешће су жртве дигиталног насиља ученици који интернет доминантно користе за посеђивање друштвених мрежа,

X3: Чешће су жртве дигиталног насиља ученици који у већој мери испољавају потенцијално ризична понашања (одговарање на поруке непознатим особама, остављање броја телефона и својих података на интернету и др.),

X4: Жртве дигиталног насиља су најчешће женског пола, млађег средњошколског узраста, ученици стручне школе, лошијег школског успеха и долазе из породица мање образованих родитеља.

Варијабле истраживања.

Независне варијабле су:

- Варијабле којима се испитује учесталост коришћења интернета, мобилног телефона и друштвених мрежа;

- Варијабле којима се испитује сврха коришћења интернета (за друштвене мреже, за претраживање информација, за учење и др.);

- Варијабле којима се испитују потенцијално ризична понашања (одговарање на поруке непознатим особама, остављање личних података и броја телефона на интернету и др.)

- Социодемографске карактеристике испитаника (пол, године, тип школе, школски успех и образовање родитеља);

Зависне варијабле су:

- Варијабле које се односе на искуство узнемиравања и учесталост узнемиравања путем друштвених мрежа;
- Варијабле које се односе на искуство узнемиравања и учесталост узнемиравања путем СМС порука;
- Варијабле које се односе на искуство узнемиравања и учесталост узнемиравања путем позивања на мобилни телефон;
- Варијабле које се односе на искуство узнемиравања и учесталост узнемиравања путем снимања мобилним телефоном

Време и место истраживања. Истраживање је спроведено током 2019. године у Гимназији и Техничкој школи у Власотинцу.

Узорак истраживања Узорак чини 200 ученика првог и четвртог разреда, од тога 100 ученика гимназије (41 мушког и 59 женског пола) и 100 ученика техничке школе (46 мушког и 54 женског пола). У погледу образовања родитеља, око две трећине узорка чине деца чији родитељи имају завршену средњу школу.

Инструменти. У истраживању је примењена техника анкетирања. Подаци су добијени помоћу упитника отвореног и затвореног типа и скале ставова (у прилогу). Упитник је део инструментарија истраживања које се спроводило у оквиру програма „Школа без насиља”, Министарства просвете, науке и технолошког развоја и УНИЦЕФ-а, уз подршку Теленор фондације. Упитник под називом „Упитник за старије ученике и ученице” припремили су Институт за психологију Филозофског факултета у Београду и УНИЦЕФ. Оригинални упитник има 64 питања, а за потребе овог истраживања постављено је 49 питања, у складу са предметом и циљем истраживања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Скоро сви испитаници имају мобилни телефон (98,5%), који притом има све три функције – телефонирање и слање СМС порука, приступ интернету и камеру. Само 3 испитаника (1,5%) не користе телефон, што није изненађујуће. Од испитаника који користе телефон скоро сви шаљу поруке – SMS, WhatsApp, Viber, Messenger – (99,5%) и просечан број дневно послатих порука је око 455 ($AS = 455,25$, $SD = 841,72$), међутим, испитаници се прилично међусобно разликују у погледу броја послатих и примљених порука

Међу средњошколцима има оних који дневно размењују мали број порука, и са друге стране оних који дневно шаљу и примају преко 1000, па

до 5000 порука, што указује на то да велики део времена проводе у дописивању.

Употреба интернета је за највећи део испитаника свакодневна или скоро свакодневна. Као и код ученика, слична је употреба интернета код њихових родитеља. Скоро сви ученици (96%) су одговорили да њихови родитељи користе интернет. Већи део ученика (56,50%) сматра да њихови родитељи мање познају употребу рачунара и интернета од њих.

Испитаници у просеку користе интернет од своје десете године ($AS = 10,25$, $SD = 2,52$). Интернету најчешће приступају са свог мобилног телефона.

Испитаници интернет доминантно користи преко свог мобилног телефона, а затим преко свог рачунара. Око трећине испитаника користи заједнички кућни рачунар, док су остали начини приступа интернету релативно ретки.

На скали од 1 (не користи у ту сврху) до 5 (свакодневно или скоро свакодневно) испитаници су процењивали колико често користе интернет у различите сврхе: за учење, размењивање порука, гледање филмова, за друштвене мреже и у остале сврхе (Табела 1).

Табела 1. *Употреба интернета у различите сврхе*

	AS	SD
Учење за школу, сазнавање нових информација	4,03	1,00
Размена порука преко имејла	2,31	1,33
Снимање музике, серија и филмова на интернету	2,83	1,69
Гледање спотова, серија и филмова на интернету	4,55	0,96
Играње игрица	3,17	1,59
Претраживање веб страница, занимљивости	4,06	1,09
Претрага готових задатака (нпр. лектира)	2,73	1,23
Посећивање форума	2,42	1,41
Читање и писање блогова	1,86	1,30
Посећивање друштвених мрежа	4,80	0,83
Четовање и причање (Skype, YouTube, WhatsApp...)	4,38	1,12

Напомена: код свих сврха су забележени минимални и максимални скорови (одговори) од 1 до 5

Из података приказаних у Табели 1 је видљиво да испитаници интернет користе доминантно у забавне сврхе: посећивање друштвених мрежа, гледање музичких спотова, серија и филмова, четовање и причање. Интернет се ређе користи у сазнајно-едукативне сврхе: за претраживање веб страница и занимљивости, за учење и тражење нових информација. Најре-

ђа је употреба интернета за читање и писање блогова и размену имејл порука.

У складу са доминантном свакодневном употребом интернета за посећивање друштвених мрежа је и податак да међу испитаницима 96% њих има профил на бар једној друштвеној мрежи – 88% користи друштвене мреже свакодневно и 8% има профил, али ређе користи друштвене мреже.

Скоро сви испитаници имају профил на Инстаграму и око трећине има профил на Фејсбуку. Део испитаника је навео да користи и Вибер, Месинџер, Вотсап, иако се ове апликације и сервиси не сврставају у друштвене мреже. Међутим, ови одговори испитаника нису елиминисани из разлога што указују на вишеструкост канала комуникације и умрежавања испитаника – пре свега због могућности групног четовања, односно групне комуникације. Тиндер се донекле може сматрати друштвеном мрежом, будући да је у питању платформа осмишљена за упознавање.

Табела 2. *Потенцијално ризична понашања у протеклих годину дана*

	Никада (%)	1–2 пута (%)	3–5 пута (%)	> 5 пута (%)
Давање личних података непознатим особама	79	12,5	4	4
Остављање личних података на профилима или блоговима	66	18,5	7	8,5
Одговарање на поруке непознатим особама	59,5	22,5	8	10
Прихватање захтева од непознатих особа	39,5	23,5	9	28
Комуницирање путем чета са непознатим особама	63,5	17,5	6,5	12,5
Прихватање састанака са особама са интернета	85	8,5	2,5	4
Лажно представљање (лагање о узрасту, полу, итд.)	87	6	1	6
Постављање туђих слика или снимака без пристанка особе	84,5	10	2	3,5
Коришћење туђег налога без пристанка особе	86,5	9,5	2,5	1,5
Јавно коментарисање на неприкладан начин	95	2	1	2
Отварање профила на друштвеној мрежи на име друге особе без знања	91	4	2	3

У Табели 2, представљени су подаци који се односе на потенцијално ризична понашања у вези са коришћењем интернета и друштвених мрежа која су испитаници показивали у протеклих годину дана.

Ученици су у протеклих годину дана најчешће прихватили захтеве на друштвеним мрежама од непознатих особа и најчешће су одговарали на поруке непознатим особама. Трећина ученика је бар једном или више пута у протеклих годину дана остављала личне податке на профилима или блоговима, а око петине је дало личне податке непознатим особама. Прихватање бар једног састанка са особама са интернета се код 15% ученика догодило барем једном у протеклих годину дана. Мање од 10% ученика је у протеклих годину дана јавно коментарисало (пријатеља, познаника) на неприкладан начин или отварало профил на друштвеној мрежи у име друге особе.

На питање „Да ли си посећивао/ла сајтове за које би ти родитељи бранили да их посећујеш?“, добијено је 63,5% одговора „никада“, 16% је одговорило „јесам, 1–2 пута“, 9,5% одговора је „понекад то радим“ и 11% ученика је одговорило да често посећују такве сајтове.

Табела 3. *Упознатост родитеља са употребом друштвених мрежа ученика*

	Да (%)	Не (%)
Родитељи не знају да ученик има профил на друштвеној мрежи	1	99
Родитељи су упознати само са оним активностима о којима им ученици кажу	43,1	56,9
Родитељи повремено траже да им дете покаже свој профил	22,8	77,2
Родитељи су пријатељи детета на друштвеној мрежи	58,4	41,6
Родитељи имају корисничко име и шифру и могу да приступе профили	5,6	94,4

Примећује се да су скоро сви родитељи упознати са тим да њихова деца имају профил на некој друштвеној мрежи. Истовремено је више од половине родитеља повезано са својом децом на друштвеним мрежама, па су тиме упознати са већином њихових активности. Око петине родитеља тражи од своје деце да им покажу свој профил. Да је виртуелни простор ипак у сфери приватног живота показује податак да само 5,6% родитеља има корисничко име и шифру налога своје деце.

У Табели 4 приказани су подаци који се односе на активности у вези са заштитом приватности и заштитом од узнемиравања.

Табела 4. *Упознатост ученика са заштитом приватности и безбедности*

	Да (%)	Не (%)
Зна да блокира особу са којом неће да прича на чету	95,5	4,5
Зна да блокира особу са којом неће да прича на друштвеној мрежи	93,5	6,5
Зна да блокира особу од које не жели да прима имејлове	78,5	21,5
Зна да промени подешавања приватности профила на друштвеној мрежи	93	7
Зна да обрише податке о томе које сајтове посећује	94,5	5,5
Зна да обрише информације о шифри и корисничком имену из историје претраживача	85	15
Зна да пронађе информације на интернету како да безбедно користи интернет или реши неки проблем на интернету	80	20

Према изнетим подацима већина ученика је добро упозната са поступцима заштите од узнемиравања на интернету, пре свега када је у питању блокирање особа на друштвеним мрежама. Мања упознатост са поступцима блокирања особе од које не жели да прима имејлове (78,5%) се може схватити као последица ређе употребе мејлова код ученика у односу на употребу друштвених мрежа. Интересантно је да 15% испитаних средњошколаца не зна да обрише информације о шифри и корисничком имену из историје претраживача и да 20% не зна да пронађе на интернету информације о безбедној употреби интернета.

Узнемиравање порукама, снимањем, позивима и путем друштвених мрежа

Код испитаних ученика је у протеклих годину дана било присутно узнемиравање на сва четири начина – порукама, снимањем телефоном или камером, позивима и путем друштвених мрежа. Највише ученика је имало искуство узнемиравања порукама и са друге стране је најмање ученика имало узнемиравање путем друштвених мрежа. Интересантно је да иако је најчешће, узнемиравање порукама се највише догађало једном (19,50%)

или два–три пута (14%), док се са друге стране узнемиравање снимањем дешавало најчешће, односно више од три пута (14%).

Особе које су узнемиравале снимањем и снимцима су углавном познате жртвама узнемиравања и то су највећим делом ученици из исте школе. Код осталих начина узнемиравања – порукама, позивима и на друштвеним мрежама испитаници најчешће не знају ко је особа која их је узнемиравала. Испитаници најчешће знају ког је пола особа која их је узнемиравала.

Ученици углавном знају ког је пола особа која их је узнемиравала, осим када је у питању узнемиравање позивима. Изненађујуће је што је управо при том начину узнемиравања највећи проценат одговора „не знам”, с обзиром на то да се из телефонског позива на основу гласа особе релативно поуздано може утврдити пол позиваоца. Свакако, могуће је и да испитаници не могу увек са сигурношћу утврдити пол особе, или да позивалац не разговара са особом коју позове (нпр. да само позове и прекине везу). Супротно од узнемиравања позивима, код узнемиравања снимањем и на друштвеним мрежама је најмањи проценат одговора „не знам”, што је такође разумљиво, с обзиром на то да су особе које узнемиравају снимцима најчешће из исте школе, а на друштвеним мрежама је пол видљив на основу профила (или се може препознати на основу коришћења мушког или женског рода у комуникацији).

У највећем броју случајева је узнемиравање порукама и позивима било краткотрајно, односно дан–два, или је у мањем броју случајева трајало око недељу дана. Међутим, интересантно је да је код појединих ученика узнемиравање трајало и месец дана или дуже.

Када је у питању узнемиравање снимањем, ученици су најчешће покушавали да разговарају са особом која их узнемирава на тај начин. Када су у питању узнемиравање порукама или на друштвеним мрежама, ученици су најчешће тај проблем решавали блокирањем особе која их узнемирава, али су поред тога о свом проблему причали са другом, другарицом или неком другом блиском особом (братам, сестром). Узнемиравање позивима су ученици најчешће решавали тиме што нису радили ништа по том питању, односно тиме што су игнорисали позиве.

Ученици су у приближно једнакој мери били узнемиравани свим врстама узнемиравања. Најчешће су садржаји порука, позива, на друштвеним мрежама и снимање били узнемирујући, али не много, или нису били уопште узнемирујући. Узнемиравање порукама (15,20%) и на друштвеним мрежама (14,30%) су начини узнемиравања који су чешће били веома узнемирујући у односу на узнемиравање снимањем и позивима.

Осим што су ученици били жртве узнемиравања порукама, снимањем, позивима, путем друштвених мрежа, неки од њих су дали одговоре да си и они узнемиравали друге

Иако већина ученика није узнемиравала друге на било који начин (поруке, снимање, позиви, друштвене мреже), видљиво је да су испитани ученици имали искуства са тим да и они некоме шаљу узнемирујуће поруке, да снимају некога, позивају телефоном или на неки други начин узнемирују на друштвеним мрежама. Најчешће су узнемиравали друге снимањем, односно око петине (22%) ученика је имало такво искуство и притом се такво узнемиравање често дешавало више од једном, односно два–три пута или чешће од тога. Код других начина узнемиравања, који су нешто мање заступљени, узнемиравање се најчешће дешавало једном у протеклих годину дана.

Други облици дигиталног насиља (узнемиравања)

Испитано је и у којој мери су ученици у протеклих годину дана имали искуства са неким другим начинима дигиталног узнемиравања (Табела 5).

Табела 5. *Учесталост других облика узнемиравања у протеклих годину дана*

	Никада (%)	Једном (%)	2–3 пута (%)	Више пута (%)
Коришћење налога без пристанка	91	6	1,5	1,5
Особа се у комуникацији (на интернету) претварала да је неко други	87,5	8	3,5	1
Слање вируса	82,5	7	7,5	3
Постављање неистинитих и увредљивих садржаја на рачун ученика	93,5	3,5	2	1
Постављање снимака или фотографија против воље ученика	87,5	9	2	1,5
Неко се представљао као ученик	90,5	5,5	1,5	2,5

Према подацима из Табеле 5, ученици су најчешће имали искуство са слањем вируса. Скоро сваки десети ученик је имао бар једном или више пута искуство да неко други користи његов налог без пристанка или да се представља као ученик, а 12,5% ученика је имало искуство са тим да неко поставља на интернет њихове снимке или фотографије против њихове воље или да се неко у комуникацији са њима лажно представља и код ових ученика су се такве ситуације дешавале најчешће по једном. Најређе, код

6,5% ученика се дешавало да неко поставља на интернет неистинит и увредљив садржај на њихов рачун.

Око две трећине ученика (68,5%) није имало искуство ни са једним од ових облика узнемиравања, док је код осталих испитано у којој мери су оваква искуства била узнемирујућа.

Слично претходно приказаним проценама узнемирености у порукама, снимањем, позивима и на друштвеним мрежама и ови други облици узнемиравања су углавном били умерено узнемирујући. Неким ученицима ови облици дигиталног узнемиравања нису били уопште узнемирујући (23,80%), док је приближно сваки шести ученик (15,90%) оценио да су му нека од ових искустава била веома узнемирујућа.

Ученици најчешће нису предузимали ништа како би се заштитили од оваквих облика узнемиравања, а затим су најчешће блокирали особу и покушали да разговарају са њом о томе.

На крају, близу половине ученика (46%) је дало потврдан одговор на питање да ли су чули или видели на интернету да је неко од њихових вршњака трпео неке облике дигиталног узнемиравања и одговорили су на питање на који начин се информишу о ризицима и начинима заштите на интернету.

Око половине ученика (48%) извештава о томе да су им о ризицима и начинима заштите на интернету говорили у школи. Заступљени су и остали начини информисања о томе – разговор са пријатељима, браћом, сестрама, родитељима или претрага информација на интернету. Међутим, значајно је што се 29% ученика не информише о томе јер их то не занима.

Учесталост коришћења интернета, телефона и друштвених мрежа и искуство са дигиталним насиљем

Испитана је повезаност учесталости употребе телефона (преко броја послатих порука, интернета и друштвених мрежа) са учесталошћу искуства дигиталног насиља преко порука, снимака, позива и на друштвеним мрежама (Табела 6).

Из Табеле 6 је видљиво да учесталост коришћења телефона у сврху дописивања (примање и слање порука), учесталост коришћења интернета и друштвених мрежа нису повезани са учесталошћу узнемиравања. Дакле, појединци међу ученицима су жртве узнемиравања порукама, снимањем, позивима и на друштвеним мрежама независно од њихове активности.

Табела 6. *Повезаност учесталости слања порука, коришћења интернета и друштвених мрежа и искустава дигиталног насиља*

	Узнемирава- ње порукама	Узнемиравање снимањем	Узнемирава- ње позивима	Узнемиравање на друштвеним мрежама
Број порука	0,004	0,083	–0,002	0,082
Коришћење интернета	0,073	–0,128	–0,031	–0,033
Коришћење друшт. мрежа	0,038	–0,040	–0,061	–0,036

Међутим, информативно је приказати повезаност између учесталости различитих облика узнемиравања (Табела 7).

Табела 7. *Повезаност различитих начина узнемиравања*

	Узнемирава- ње порукама	Узнемиравање снимањем	Узнемирава- ње позивима	Узнемиравање на друштвеним мрежама
Узнемиравање порукама	/	0,300**	0,254**	0,461**
Узнемиравање снимањем	/	/	0,324**	0,314**
Узнемиравање позивима	/	/	/	0,249**

** $p < 0,01$

За разлику од података приказаних у претходној табели, резултати у Табели 8 показују да између учесталости свих начина дигиталног узнемиравања постоји позитивна повезаност. Позитивне корелације указују на то да појединци који су чешће жртве једног начина узнемиравања, истовремено чешће доживљавају и друге начине узнемиравања.

Учесталост коришћења интернета у различите сврхе и изложеност дигиталном насиљу

Резултати показују да изложеност узнемиравању порукама, снимањем, позивима и на друштвеним мрежама није повезано са учесталошћу коришћења интернета у већину сврха.

Према резултатима из Табеле 8, узнемиравање порукама, снимањем, позивима и на друштвеним мрежама није повезано са учесталошћу коришћења друштвених мрежа, што се могло очекивати, као ни са већином других сврха коришћења интернета. Добијене су ниске позитивне корелације учесталости узнемиравања позивима са коришћењем интернета за учење за школу и за посећивање форума; учесталости узнемиравања снимањем са коришћењем интернета због играња игрица и учесталости узнемиравања порукама са коришћењем интернета за снимање музике, серија и филмова. Могуће је да су ове корелације случајно добијене, будући да су ниске, недоследне и да се природа повезаности ових варијабли не може логично објаснити.

Табела 8. *Повезаност сврха коришћења интернета и учесталости узнемиравања*

	Узнемиравање порукама	Узнемиравање снимањем	Узнемиравање позивима	Узнемиравање на друшт. мрежама
Учење за школу	0,084	0,103	0,188**	0,055
Имејл	0,065	−0,019	−0,106	0,101
Снимање музике, серија, филмова	0,227**	0,120	0,065	0,112
Гледање спотова, серија, филмова	0,082	0,052	0,017	0,064
Играње игрица	0,091	0,150*	0,027	0,065
Претраживање веб страница	0,035	−0,061	0,007	0,063
Претрага задатака (нпр. лектира)	0,039	0,111	0,007	0,063
Посећивање форума	0,054	0,017	0,154*	0,111
Читање и писање блогова	0,067	0,060	0,004	0,076
Посећивање друшт. мрежа	0,113	0,073	0,055	0,071
Четовање и причање	0,042	0,041	0,127	0,074

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Учесталост ризичних понашања на интернету и изложеност дигиталном насиљу

Повезаност понашања и узнемиравања показује Табела 9.

Табела 9. *Повезаност ризичних понашања и учесталости узнемиравања*

	Узнемирава- ње порукама	Узнемирава- ње снима- њем	Узнемирава- ње позивима	Узнемира- вање на друшт. мре- жама
Давање личних података непознатим особама	0,125	0,211**	0,061	0,143*
Остављање личних података на профилима или блогovima	0,193**	0,149*	0,229**	0,187**
Одговарање на поруке непознатим особама	0,280**	0,229**	0,129	0,326**
Прихватање захтева од непознатих особа	0,266**	0,181*	0,237**	0,288**
Комуницирање путем чета са непознатим особама	0,124	0,266**	0,035	0,244**
Прихватање састанака са особама са интернета	0,130	0,096	0,070	0,191**
Лажно представљање (лагање о узрасту, полу, итд.)	0,113	0,219**	0,107	0,163*
Постављање туђих слика или снимака без пристанка особе	0,262**	0,310**	0,071	0,226**
Коришћење туђег налог без пристанка особе	0,235**	0,230**	0,035	0,195**
Јавно коментарисање на неприкладан начин	0,219**	0,232**	0,219**	0,249**
Отварање профила на друштвеној мрежи на име друге особе без њеног знања	0,223**	0,149*	0,157*	0,116
Посећивање сајтова које би родитељи забрањивали	0,250**	0,369**	0,150*	0,223**

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Ученици који су чешће испољавали ризична понашања при коришћењу интернета и друштвених мрежа, чешће су били изложени дигиталном насиљу.

Из података приказаних у Табели 9 видљиво је да између већине варијабли постоје позитивне корелације, што указује на општи тренд повезаности учесталости дигиталног узнемиравања са потенцијално ризичним и неопрезним понашањем на интернету и друштвеним мрежама. Узнемиравање порукама, снимањем и путем друштвених мрежа су повезани са већином варијабли из домена ризичних понашања, и за разлику од тога, узнемиравање позивима је повезано само са неким варијаблама. Дакле, уколико се размотри учесталост ризичног понашања као потенцијални допринос за узнемиравање, може се рећи да испољавање ризичних и неопрезних понашања више доприноси узнемиравању порукама, снимањем и на друштвеним мрежама, у односу на узнемиравање позивима. Међутим, варијабле које могу бити значајне за изложеност узнемиравању позивима су остављање личних података на профилима или блогovima и прихватање захтева од непознатих особа, као и јавно коментарисање на неприкладан начин. Ове варијабле из домена ризичних понашања могу бити значајне и за изложеност осталим начинима узнемиравања, а поред њих и одговарање на поруке непознатим особама, постављање туђих слика или снимака или коришћење туђег налога без пристанка те особе. Са учесталошћу узнемиравања порукама, снимањем, позивима и на друштвеним мрежама повезана је и учесталост посећивања сајтова које би родитељи забрањивали, што се такође може сматрати потенцијалним ризиком. С обзиром на то да нам нису доступне информације који су то сајтови, претпостављамо да могу бити у питању сајтови за упознавање, четовање са непознатим особама и слично.

Изложеност дигиталном насиљу у односу на пол, узраст и тип школе

Искуство са узнемиравањем порукама, снимањем, позивима и на друштвеним мрежама испитано је у односу на пол ученика (Табела 10).

Према резултатима хи-квадрат тестова из Табеле 10, ученици и ученице су били подједнако изложени узнемиравању порукама, снимањем, позивима и путем друштвених мрежа, односно учесталост узнемиравања није повезана са полом. Искуство узнемиравања је повезано са узрастом ученика (Табела 11).

Табела 10. Учесталост узнемиравања у односу на пол

Начин узнемиравања	Учесталост	Мушки		Женски	
Порукама	Ниједном	58	66,7%	61	54,06%
	Једном	16	18,4%	23	20,4%
	Два–три пута	8	9,2%	20	17,7%
	Више пута	5	5,7%	9	8,0%
$\chi^2 = 1,17, df = 3, p = 0,230$					
Снимањем	Ниједном	51	58,6%	75	66,4%
	Једном	13	14,9%	14	12,4%
	Два–три пута	9	10,3%	10	8,8%
	Више пута	14	16,1%	14	12,4%
$\chi^2 = 1,30, df = 3, p = 0,728$					
Позивима	Ниједном	68	78,2%	74	65,5%
	Једном	6	6,9%	14	12,4%
	Два–три пута	6	6,9%	15	13,3%
	Више пута	7	8,0%	10	8,8%
$\chi^2 = 4,53, df = 3, p = 0,209$					
На друштвеним мрежама	Ниједном	72	82,8%	91	80,5%
	Једном	6	6,9%	7	6,2%
	Два–три пута	8	9,2%	12	10,6%
	Више пута	1	1,1%	3	2,7%

$$\chi^2 = 0,72, \text{ df} = 3, \text{ p} = 0,868$$

Табела 11. Учесталост узнемиравања у односу на узраст

Начин узнемиравања	Учесталост	Прва год.		Четврта год.	
Порукама	Ниједном	52	52,0%	67	67,0%
	Једном	20	20,0%	19	19,0%
	Два–три пута	16	16,0%	12	12,0%
	Више пута	12	12,0%	2	2,0%
$\chi^2 = 9,63, \text{ df} = 3, \text{ p} = \mathbf{0,022}$					
Снимањем	Ниједном	55	55,0%	71	71,0%
	Једном	15	15,0%	12	12,0%
	Два–три пута	10	10,0%	9	9,0%
	Више пута	20	20,0%	8	8,0%
$\chi^2 = 7,56, \text{ df} = 3, \text{ p} = 0,056$					
Позивима	Ниједном	64	64,0%	78	78,0%
	Једном	10	10,0%	10	10,0%
	Два–три пута	14	14,0%	7	7,0%
	Више пута	12	12,0%	5	5,0%
$\chi^2 = 6,56, \text{ df} = 3, \text{ p} = 0,086$					
На друштвеним мрежама	Ниједном	77	77,0%	86	86,0%
	Једном	9	9,0%	4	4,0%

Два–три пута	11	11,0%	9	9,0%
Више пута	3	3,0%	1	1,0%
$\chi^2 = 3,62, df = 3, p = 0,306$				

Према подацима приказаним у Табели 11, млађи ученици су чешће жртве узнемиравања порукама у односу на старије. Међути, иако хи–квадрати нису значајни за узнемиравање снимањем ($\chi^2=7,56, df=3, p=0,056$) и позивима ($\chi^2=6,56, df=3, p=0,086$), приметно је да међу млађим ученицима има више оних који су имали искуство са узнемиравањем.

Табела 12. Повезаност учесталости образовања са школским успехом ученика и образовањем родитеља

	Узнемира- вање пору- кама	Узнемира- вање сни- мањем	Узнемира- вање пози- вима	Узнемиравање на друшт. мре- жама
Јавно коментарисање на неприкладан начин	0,039	0,082	0,069	–0,032
Отварање профила на друштвеној мрежи на име друге особе без њеног знања	–0,056	–0,040	–0,119	–0,116
Посећивање сајтова које би родитељи забрањивали	–0,059	–0,060	–0,095	–0,104

Дискусија резултата

Основни циљ истраживања био је утврђивање учесталости дигиталног узнемиравања код ученика средњих школа, у четири главна облика – порукама, снимањем, позивима и путем друштвених мрежа и испитивање повезаности ових варијабли са релевантним обележјима ученика – начином коришћења интернета и друштвених мрежа, присуством ризичних понашања и социодемографским карактеристикама. Најпре, ученици се могу описати као веома активни у дигиталном смислу – скоро сви имају мобилни телефон, профил на бар једној друштвеној мрежи (најчешће Инстаграм, затим Фејсбук), користе интернет свакодневно углавном путем телефона и

у мањој мери свог рачунара и дневно шаљу и примају велики број порука (што СМС, што путем мобилних апликација и друштвених мрежа). Такви су подаци сасвим у складу са начином живота испитаних ученика, који се могу описати као „онлајн” генерација или дигитални урођеници, и поред тога не изненађује што испитани ученици интернет користе у највећој мери за забаву и комуникацију, а затим у сазнајно-едукативне и друге сврхе.

Потребно је да се осврнемо на потенцијално ризична понашања ученика – давање личних података непознатим особама, остављање личних података на интернету, итд. Иако је према добијеним одговорима на ова питања забележено да већина испитаника не испољава таква понашања, посебну пажњу заслужују она понашања која су ипак била најчешћа у протеклих годину дана. Ту пре свега спадају прихватање захтева (на друштвеним мрежама) од непознатих особа – 60,5%, што је уједно једина варијабла на којој је више од половине испитаника испољило ризично понашање, и одговарање на поруке непознатим особама – 40,5%. У односу на друга потенцијално ризична понашања која су ученици ређе испољавали, нпр. прихватање састанака са особама са интернета (15%), можемо претпоставити да прихватање захтева и дописивање са непознатим особама сматрају за мање ризична понашања. Свакако, таква претпоставка осим што одговара подацима, одговара и реалности – релативно је лако блокирањем корисника (што скоро сви знају) прекинути комуникацију који се одвија посредством технологије, док је са друге стране нешто теже прекинути састанак уживо. Међутим, прекидањем комуникације и евентуалним блокирањем корисника се не елиминише могући ризик – уколико су ученици у тој комуникацији размењивали информације и податке са другом особом, постоји могућност да неке од тих личних информација, дате непознатим особама, и након блокирања буду злоупотребљене (усликавањем екрана или ретвитовањем).

У протеклих годину дана, 39,5% ученика је имало искуство узнемиравања порукама (СМС, Вибер, Вотсап...) и скоро подједнако снимањем камером или телефоном – 37%, док су нешто ређа била узнемиравања позивима (29%) и на друштвеним мрежама (18,5%). Очекивано, најчешће је узнемиравање снимањем било од стране познате особе – некога из исте школе, док је узнемиравање порукама, позивима и путем друштвених мрежа већим делом било анонимно или од стране особа ван школе (из друге школе или неко од одраслих). Најчешће је узнемиравање трајало кратко, дан–два или око недељу дана, релативно ретко ређе. Ученици су углавном проблем узнемиравања решавали блокирањем корисника, осим у случају узнемиравања снимањем, где су најчешће покушавали да разговарају са особом која их узнемирава. Оваква искуства су за ученике најчешће била непријатна и умерено узнемирујућа, међутим, код узнемиравања порукама

(15,20%) и путем друштвених мрежа (14,30%) су ова искуства чешће била веома узнемирујућа у односу на узнемиравање снимањем (9,30%) и позивима (3,50%).

Првом хипотезом (X1) смо претпоставили да ће најчешће жртве дигиталног насиља бити ученици који често користе интернет, телефон и друштвене мреже (размеђују велики број порука, често су активни на друштвеним мрежама и др.). С обзиром на то да није добијена повезаност учесталости узнемиравања порукама, снимањем, позивима и путем друштвених мрежа са коришћењем интернета, телефона и друштвених мрежа, хипотеза је одбачена. Изостајање повезаности може се објаснити великом сличношћу испитаника у погледу њихове „дигиталне” активности – највећи део њих користи свакодневно интернет, телефон (размеђују велики број порука) и друштвене мреже, те у тим доменима у већој мери испољавају међусобну сличност него различитост.

Другом хипотезом (X2) је било претпостављено да су чешће жртве дигиталног насиља ученици који интернет доминантно користе за посеђивање друштвених мрежа. Ова хипотеза је такође одбачена, будући да није добијена повезаност између учесталости узнемиравања и различитих сврха коришћења интернета. Може се дати исто објашњење као и у случају претходне хипотезе – ученици на сличан начин користе интернет, углавном за забаву (друштвене мреже, музика, филмови, серије, итд.)

Трећом хипотезом (X3) било је претпостављено да су чешће жртве дигиталног насиља ученици који у већој мери испољавају потенцијално ризична понашања. С обзиром на добијене резултате, хипотеза је највећим делом потврђена. Позитивне корелације између учесталости испољавања потенцијално ризичних понашања и искуства са дигиталним насиљем указују на то да ученици својим неопрезним понашањем могу доприносити томе да чешће постану жртве узнемиравања порукама, снимањем, позивима или на друштвеним мрежама. Међутим, потребно је да истакнемо да добијене корелације спадају у ред ниских корелација, што свакако омогућава да неопрезна понашања на интернету посматрамо као фактор ризика, али са друге стране ниске корелације такође показују да ризик од дигиталног узнемиравања, иако се може сматрати за мањи, није искључен код ученика који избегавају неопрезна понашања (остављање личних података, комуникација са непознатим, итд.).

Четвртом хипотезом (X4) било је претпостављено да су жртве дигиталног узнемиравања најчешће женског пола, млађег узраста, ученици стручне школе, лошијег школског успеха и мање образованих родитеља. Према добијеним резултатима, хипотеза је највећим делом одбачена. Интересантно је да у погледу пола није добијена разлика у учесталости узнеми-

равања, дакле, и младићи и девојке су подједнако изложени дигиталном узнемиравању, иако је приметно да постоји блага тенденција ка томе да девојке нешто чешће буду жртве узнемиравања. У погледу узраста је добијена разлика само у погледу узнемиравања порукама, где су млађи испитаници, ученици прве године, чешће имали таква искуства у односу на испитанике четврте године. Код узнемиравања снимањем и позивима приметна је иста тенденција када је у питању узраст, с тим што разлика није значајна. Дакле, може се рећи да су млађи испитаници под нешто већим ризиком од узнемиравања, међутим, узнемиравање је свакако присутно и код старијих ученика, завршног разреда средње школе. Учесталост узнемиравања порукама, позивима и на друштвеним мрежама је подједнака код ученика гимназије и техничке школе, али супротно претпоставци, узнемиравање снимањем је нешто чешће у гимназији. Могуће објашњење разлике је претпоставка да у гимназији има више ученика бољег материјалног статуса који свој друштвени положај исказују употребом камера, телефона, праћењем трендова што подразумева објављивање снимака на друштвеним мрежама, Јутјубу, итд.

ЗАКЉУЧЦИ

Резултати истраживања указују на кључне карактеристике дигиталног узнемиравања, односно насиља. Једна од кључних карактеристика насиља је да су различити начини узнемиравања – порукама, снимањем, позивима, на друштвеним мрежама – међусобно повезани, односно да појединци који су изложени узнемиравању на један начин, често су изложени насиљу и на друге начине.

Пол ученика, тип школе, школски успех и образовни ниво родитеља су варијабле које се могу сматрати безначајним за изложености дигиталном насиљу, што значи да су младићи и девојке, ученици гимназије и техничке школе, бољег и лошијег успеха, образованијих и мање образованих родитеља скоро подједнако изложени ризику од дигиталног насиља. Значајним за објашњење изложености дигиталном насиљу се, из сета варијабли укључених у истраживање, може сматрати једино присуство неопрезнних и потенцијално ризичних понашања – прихватање захтева од непознатих особа на друштвеним мрежама, комуникација са непознатим особама, остављање личних података на интернету, итд. Дакле, може се закључити да су ученици са вишим нивоом потенцијално ризичних понашања под већим ризиком да постану жртве дигиталног узнемиравања. Међутим, као што смо већ напоменули, код ученика који не испољавају неопрезна и

ризична понашања на интернету и друштвеним мрежама, може се сматрати да је ризик мањи, али не и искључен.

Стога, превентивне активности би требало креирати и спроводити систематски, на нивоу свих школа, и то на нивоу целе школе и без селекционисања појединаца или група према било којим карактеристикама које би се посматрале као ризико фактори (нпр. само млађи узраст), с обзиром на то да је истраживање показало да су и старији ученици изложени дигиталном насиљу. Друга препорука је да је приликом креирања превентивно-едукативног програма потребно посебну пажњу посветити потенцијалном ризику приликом давања личних података непознатим особама и приликом остављања личних података на интернету, будући да према резултатима истраживања можемо закључити да ученици то не доживљавају као могућу опасност и ризик. Треће, приликом осмишљавања едукативно-превентивног програма потребно је фокусирати се на употребу мобилних телефона, камера, прављење видео снимака, будући да су то активности које се најчешће дешавају у школском окружењу, те су жртва таквог узнемиравања и особа која узнемирава снимањем познате једна другој. Фокусирањем на овај аспект узнемиравања може се развијати култура поштовања туђе приватности, што се посебно односи на прављење видео-записа, за коју према резултатима спроведеног истраживања можемо закључити да није довољно развијена.

Литература

- Игњатовић, В. (2018). *Истраживање присуства електронског насиља у популацији ученика основних школа на територији Београда*. Београд: Универзитет Сингидунум.
- Јањић, С. (2017). Pralica, D., Šinković, N. (Ur) (2015) Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene 7. *Смрт на интернету – одлике дигиталног опела*. (стр. 90–99). Novi Sad: Filozofski fakultet
- Johnson, J. M. (2009, March). *The impact of cyber bullying: A new type of relational aggression*. Paper based on a program presented at the American Counseling Association Annual Conference and Exposition, Charlotte, NC.
- Кузмановић, Д., Лајовић, Б., Грујић, С., Меденица, Г. (2016). *Дигитално насиље – превенција и реаговање*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и Педагошко друштво Србије.
- Маричић, Т., Ковачевић, В. (2013). *Вршњачко дигитално насиље и начини превазилажења*. У: Шикман, М. (Ур) (2013). *Вршњачко насиље* (стр. 489–496). Бања Лука: Висока школа унутрашњих послова.

- Миладиновић, А., Петричевић, В. (2013). *Електронско вршњачко насиље*. Шикман, М. (Ур) (2013). Вршњачко насиље (стр. 245–258). Бања Лука: Висока школа унутрашњих послова.
- Шикман, М. (Ур) (2013). Вршњачко насиље (етиологија, феноменологија, начини превазилажења и компаративна искуства). *Облици вршњачког насиља путем интернета и друштвених мрежа*. (стр. 397–408). Бања Лука: Висока школа унутрашњих послова.
- Пешић, А., Мицић, Ж. (2016). *Образовање као превенција електронском насиљу*. Милићевић, И. (Ур) Зборник радова ТИО 2016, стр. 95–10. Чачак: Факултет техничких наука у Чачку.
- Попадић, Д., Кузмановић, Д. (2013). *Коришћење дигиталне технологије, ризици и заступљеност дигиталног насиља међу ученицима у Србији*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Поповић-Ћитић, Б. (2009). *Вршњачко насиље у сајбер простору*. Темида. Септембар 2009, стр. 43–62.
- Правилник о протоколу поступања у установи у одговору на насиље, злостављање и занемаривање*. „Сл. гласник РС”, бр. 46/2019
- Путник, Н., Милошевић, М., Бошковић, М. (2013). *Електронско насиље – нови облик вршњачког насиља*, Шикман, М. (Ур), Вршњачко насиље (стр. 307–322). Бања Лука: Висока школа унутрашњих послова.
- Ракић, Ј. (2015). Појам и облици вршњачког насиља. *Правне теме*, 3(5), 59–67.
- Шумоња, С., Сакакавац, Т. (2013). Шикман, М. (Ур) (2013). Вршњачко насиље *Насиље путем интернета као облик малолетничког вршњачког насиља*. (стр. 233–234). Бања Лука: Висока школа унутрашњих послова.

Nina V. Pipović
Belgrade

CHARACTERISTICS OF DIGITAL VIOLENCE IN THE POPULATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Summary

The survey conducted in 2019, in the Gymnasium and Technical School in Vlasotince indicates the key characteristics of digital violence. Various forms of harassment – by sms, videos, calls, on social networks – are interrelated, in other words, individuals who suffer from one form of harassment are usually the victims of other forms of harassment as well. Exposure to harassment is not related to the frequency of Internet use. Students who exhibited risky behaviors in using the

Internet and social networks more frequently are more often exposed to digital violence. Gender, type of school, and level of education of students' parents are all variables that bear no significance on one's exposure to digital violence, meaning that students with better or poorer achievement, more or less educated parents are almost equally exposed to the risk of digital violence.

Keywords: *digital violence, social networks, violent behavior, bullies, students.*

Nina V. Pipović
Beograd

MERKMALE DER DIGITALEN GEWALT BEI DEN SCHÜLERN IN SEKUNDARSCHULEN

Zusammenfassung

Eine Umfrage, die 2019 am Gymnasium und an der Technischen Schule in Vlasotince durchgeführt wurde, zeigt die wichtigsten Merkmale digitaler Gewalt auf. Verschiedene Formen der Belästigung - Nachrichten, Aufzeichnungen, Anrufe, soziale Netzwerke - sind miteinander verbunden, was bedeutet, dass die Personen, die auf eine Weise den Belästigungen ausgesetzt sind, auch häufig auf andere Weise Gewalt dulden. Die Belästigung hängt nicht mit der Häufigkeit der Internetnutzung zusammen. Schüler, die bei der Nutzung des Internets und sozialer Netzwerke mit größerer Wahrscheinlichkeit riskantes Verhalten zeigten, waren mit größerer Wahrscheinlichkeit der digitalen Gewalt ausgesetzt. Geschlecht der Schüler, Schultyp, Schulleistung und elterliches Bildungsniveau sind Variablen, die für die Aussetzung gegenüber digitaler Gewalt als unbedeutend angesehen werden können. Dies bedeutet, dass Schüler mit besseren und schlechteren Leistungen, mit mehr oder weniger gebildeten Eltern einem nahezu gleichen Risiko für digitale Gewalt ausgesetzt sind.

Schlüsselwörter: *digitale Gewalt, soziale Netzwerke, gewaltiges Verhalten, Gewalttäter, SchülerInnen.*

Драган Р. Филиповић и Драгана К. Беновић
Пољопривредна школа са домом ученика ПК „Београд”, Београд

ПОЛОЖАЈ УЧЕНИЧКИХ ДОМОВА У ОДНОСУ НА СИСТЕМ ВРЕДНОВАЊА КВАЛИТЕТА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ УСТАНОВА

Резиме: Аутори приказују положај ученичких домова у односу на стандарде квалитета рада и вредновање рада образовно-васпитних установа. Указују на чињеницу да домови постоје као самосталне установе и као саставни делови првенствено средњих стручних школа. Пред нови циклус екстерног вредновања рада школа отворено је питање вредновања рада школа са домом ученика у делу који се односи на рад дома. У намери да покрену питање стандарда квалитета рада домова ученика као основе за суштинско унапређивање њиховог рада, аутори приказују кретање у развоју вредновања рада у домовима ученика и истичу повезаност са законском основом израженом кроз правилнике о програмима васпитног рада у школама са домом и домовима ученика. Циљ рада је да се отвори питање где станује квалитет у ученичком дому и подстакну ствараоци у области домске педагогије да се укључе у дефинисање стандарда квалитета који осликавају суштину делатности домова ученика.

Кључне речи: *квалитет, стандард, вредновање, унапређивање, васпитни рад, ученички дом, исходи, процес.*

УВОД

Вредновање, односно, приписивање квалитативних обележја на основу унапред утврђених критеријума одређеним поступцима, радњама, делима јесте активност која је у природи човека. Одговори до којих долазимо вредновањем нам омогућавају да проценимо колико смо били успешни. Резултати, односно процена, оцена успешности јесу основа за унапређивање рада. Основне функције вредновања су процена/оцена успешности и унапређивање. Ради се о процесу који се реализује у различитим

областима људске делатности и науке, а специфичности произилазе из специфичности појаве која се вреднује (Хебиб, 1996).

У образовном и васпитном раду вредновање има велики значај јер представља основу за унапређивање праксе и целокупног процеса. Оно је иманентно процесу васпитања и образовања и предуслов континуираности васпитно-образовног рада (Хебиб, 1996: 28).

Процес васпитања и образовања је веома сложен и када желимо да добијемо суштинске и свеобухватне информације о њему морамо вредновати све кључне аспекте и њихов међусобни однос. Због тога већина аутора увиђа сложеност процеса вредновања педагошких појава (Поткоњак, 1972; Продановић и Ничковић, 1974), тако да о вредновању у васпитно-образовном процесу можемо говорити само као о систему вредновања који чине различите компоненте, етапе и аспекти (Хебиб, 1996; Поткоњак, 1972).

Вредновање квалитета образовно-васпитне установе остварује се кроз самовредновање и спољашње вредновање. Савремени систем вредновања подразумева циклусе интерног и екстерног вредновања и повезаност тих процеса, партнерски однос и тимски рад свих учесника образовно-васпитног процеса и институција (Крагуљац, Спасојевић 2016). Самовредновањем критички преиспитујемо свој рад. За васпитно-образовну установу је то посебно значајно јер добијамо повратну информацију о организацији рада, постигнутим резултатима, реализацији постављених циљева.

За квалитет рада школе се сматра важним постојање дефинисаних и утврђених стандарда који имају функцију усмеравања рада и деловања, са циљем да се одржи, унапређује и осигура квалитет и одговорност школа (Стаматовић, 2015).

Правилником о стандардима квалитета рада установе из 2018. дефинисани су стандарди по областима квалитета за предшколске установе и школе.

Установе у којима се обезбеђују смештај, исхрана, услови за учење и васпитни рад ученицима који се школују ван места свог сталног боравка, називају се домови ученика. Они постоје као самосталне установе – на које се *Правилник о стандардима квалитета рада установе* из 2018. године не односи и као саставни део школа (школе са домом ученика) – на које се поменути правилник примењује. Без обзира на то да ли су формално самостални или део школе, у ученичком дому се обезбеђује смештај, исхрана и васпитни рад, односно делатност у дому је иста. И на самосталне домове ученика и на домове у оквиру школа се односе правилници о смештају и исхрани, о садржају и начину вођења евиденције, о програму васпитног

рада. Сви наведени правилници су произашли из Закона о ученичком и студентском стандарду. На школе са домом ученика се примењују и подзаконска акта произашла из Закона о основама система образовања и васпитања па тако и Правилник о стандардима квалитета рада установе и Правилник о вредновању квалитета рада установе. Дакле, у школама са домом ученика се и рад у дому самовреднује и екстерно вреднује у односу на области, стандарде и показатеље који су дефинисани за школе (без ученичког дома).

Питање које се поставља је где станује квалитет у школи, а где у ученичком дому? Да ли се стандардима који су утврђени за школе може утврђивати квалитет и у делу установе која је ученички дом? Колико су рад школе и рад дома при школи слични, а колико различити? И најважније питање: да ли ће се вредновањем рада у дому ученика по аршинима прављењем за школе остварити основна функција вредновања – унапређивање рада?

ШКОЛЕ СА УЧЕНИЧКИМ ДОМОМ И ЕКСТЕРНО ВРЕДНОВАЊЕ

Стручни скуп „Развој методологије за вредновање и самовредновање рада установа” (одржан почетком 2019. године) у склопу припрема за други, актуелни циклус екстерног вредновања је организовало Одељење за координацију рада школских управа Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Оно је препознало дилеме садржане у претходно постављеним питањима и проблеме са којима су се сусретали екстерни евалуатори приликом првог циклуса вредновања школа са домом.

На Скупу је формирана радна група која се бавила проблемом вредновања рада школа са домом. Поред модератора и просветних саветника, у радну групу су укључена и четири представника установа, два из школа са домом и два из самосталних домова.

Циљ рада ове групе је био да се развију додатни показатељи и дескриптори квалитета рада школа са домом у складу са *Правилником о стандардима квалитета рада установе* („Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр.14 од 2018). Дугорочно, циљ је прецизно дефинисање додатних показатеља и развијање конкретних инструмената за екстерно вредновање квалитета рада домова ученика који се налазе у саставу школа.

Радна група је најпре анализирала стандарде квалитета по областима и издвојила три групе стандарда: оне који се експлицитно односе на уче-

нички дом, оне који су повезани са домом и оне који се уопште не односе на рад ученичког дома. Затим су појединачно анализирани индикатори оних стандарда за које је утврђено да се у било којој мери односе на ученички дом и за њих су дефинисани додатни докази који омогућавају потврђивање присуства индикатора. Највећи број стандарда који су, уз мање преформулације показатеља, потпуно примењиви су у областима Планирање, програмирање и извештавање, Етос и Организација рада. Највећи број стандарда који нису примењиви је у области Настава и учење. У области Подршка ученицима је највећи број стандарда који су повезани са ученичким домом.

Група је закључила да одређене области и стандарди одговарају начину рада у домовима ученика, али не сви због тога што се рад у дому значајно разликује од рада у школи. Ако се анализира актуелни *Правилник о стандардима квалитета рада установа*, суштини рада у ученичком дому више одговарају неки стандарди и индикатори који се односе на квалитет рада предшколских установа. И поред тога, сматра се да су стандарди и индикатори који су примењиви у дому сасвим довољни да би могло да се изврши квалитетно екстерно вредновање школа са домовима ученика.

Питање стандарда квалитета рада самосталних домова још увек није разматрано. Историјски, сви ученички домови су најпре постојали као делови школа, односно школе са домовима ученика. У међувремену се десило да се око половина домова ученика одвојила од школа и постали су самосталне установе док је друга половина наставила да функционише у саставу школа са домом ученика. Чињеница је да, ма колико се домови ученика разликовали између себе, ипак су међусобно сличнији него са било којом школом. Ученички дом представља једну или више зграда у којима живе ученици (који немају стално место пребивалишта на општини у којој похађају школу), а дом им обезбеђује услове за смештај, исхрану, учење и васпитни рад.

Одговорити на питање „где станује квалитет у ученичком дому” наизглед делује лако и повезано је са одговорима на питања о квалитету смештаја, исхране и васпитног рада у дому. Без намере да дају коначан одговор на ово питање, аутори желе да укажу на вишеслојност проблема утврђивања квалитета рада ученичких домова фокусирајући се пре свега на васпитну делатност.

РАЗВОЈ ДОМСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ И ЗАКОНСКЕ РЕГУЛАТИВЕ И ОДНОС ПРЕМА ВРЕДНОВАЊУ

Питање вредновања рада у нашим ученичким домовима се развијало паралелно са развојем домске педагогије и законске регулативе која се односи на домове ученика. Сматрамо да је најзначајнија фаза развоја започела 1996. саветовањем васпитача у Соко Бањи и објављивањем *Програма васпитног рада у домовима ученика* из 1997. године, у чијој је изради учествовало 23 стручњака из академске базе и из праксе.

Убрзо након тога, 1998. године, Сектор за ученички и студентски стандард Министарства просвете Републике Србије, издао је приручник *Васпитни рад и организација живота и рада у домовима ученика средњих школа*. Овај приручник, који васпитачи неформално зову *плава књига* и даље представља водич за рад и важну литературу за увођење у посао колега који се први пут упознају са радом у дому. Ступање на снагу *Правилника о Програму васпитног рада у домовима ученика* из 1997. године, пратио је читав низ семинара за васпитаче који су били организовани у различитим градовима, успостављање психолошко-педагошке службе у многим домовима и реализација других активности које су имали за циљ унапређење васпитног рада у домовима ученика средњих школа.

Посебна пажња је посвећена праћењу и вредновању васпитног рада и наглашено је да им је основни смисао у повратној информацији, а функција у унапређивању васпитног рада у дому ученика. О спољашњем вредновању се говори као о различитим формама стручно-педагошког и управног надзора које врши Министарство просвете преко својих стручних служби. На унутрашње вредновање или самовредновање се гледа као на обезбеђивање везе између циљева и задатака, избора и програмирања садржаја и активности у васпитном раду и њихових ефеката. Овако свхаћено, вредновање условљава „нову етапу бољег, осмишљенијег и иновiranог начина рада” и део је педагошког циклуса: планирање – реализација – вредновање (*Васпитни рад и организација живота и рада у домовима ученика средњих школа*, Приручник, 1998: 53).

Документ из 2006. године *Извештај о увиду и снимању стања у домовима ученика средњих школа Београда* (Министарство просвете и спорта, Школска управа Београд, 2006) показује да су спољашње вредноване следеће области:

1. Програм васпитног рада и годишњи програм рада;
2. Реализација циљева (по програмским подручјима са описом квалитета на два нивоа);

3. Етос (углед и промоција дома, атмосфера и међуљудски односи и сарадња са родитељима, управним одбором и локалном заједницом);

4. Ресурси (људски, материјално-технички, финансијски и ресурси локалне средине) и

5. Руковођење, организација и обезбеђивање квалитета.

Аутори нису пронашли други извор ни додатне податке о овако дефинисаном спољашњем вредновању рада ученичких домова.

После 2000. године фокус се у значајној мери померио на унапређење безбедности и услова смештаја и исхране у домовима ученика средњих школа. Смештајни капацитети у многим домовима били су неадекватни за боравак средњошколаца, а требало је унапредити и услове везане за хигијену, исхрану, доступност рачунара и сл. У тој области остварени су значајни резултати – већина домова данас има модерне кухиње које раде по савременим стандардима везаним за безбедност хране, јеловнике формирају нутриционисти по прописаним нормативима. Услови смештаја су све бољи, а један број домова може да се похвали постигнутим високим стандардима који омогућавају установи излазак на тржиште, у контексту хостелске понуде.

Од 2015. године, када Национални просветни савет усваја „Правилник о основама васпитног програма у школи са домом и дому ученика” долази до нове фазе која је значајна са аспекта вредновања ученичких домова. Поменути правилник су припремили стручњаци из Завода за унапређивање образовања и васпитања, водећи рачуна о променама које су у међувремену наступиле у образовном систему Републике Србије, а које се односе на планирање по исходима, интеграцију ученика из вулнерабилних група, промоцију омладинског активизма и партиципацију младих у процесу доношења одлука које се њих тичу. Поред овог документа, на снагу су ступили *Правилник о програму рада психолога и педагога у дому ученика* и *Правилник о дозволи за рад васпитача, психолога и педагога у дому ученика*. У току је и израда документа који ће дефинисати компетенције васпитача који раде у домовима, као што је претходно урађено и за наставнике у школама.

Поменуте промене у законској регулативи пружају могућност за нову фазу у развоју домске педагогије. Треба подсетити на чињеницу да и даље постоје самостални домови и домови у саставу школа. Правилници који се односе на педагоге и психологе су прецизирали њихову улогу и то је било значајно за самосталне домове. Мogle су се чути и идеје о посебним шифрама занимања у односу на педагоге и психологе у школама. За оне који раде у школама са домом правилници су отворили дилему: да ли

радим у школи или у дому или у јединственој установи на јединственом радном месту.

За школе и школе са домом основни, тзв. кровни је *Закон о основама система образовања и васпитања*, док је за самосталне домове ученика то *Закон о ученичком и студентском стандарду*. Ово битно утиче на подзаконску регулативу и чињеницу да се у неким документима васпитачи у домовима не спомињу. Поред тога, назив професије *васпитач* је исти као и код запослених у предшколским установама иако се ради о потпуно различитим занимањима, тако да у неким подзаконским документима и правилницима није увек јасно на које се тачно васпитаче мисли.

Стиче се утисак да је потребна боља координација рада и боље разумевање специфичности домског контекста у различитим институцијама које се овом темом баве, а нови правилници су само још више указали на постојећи проблем.

ОСНОВЕ ВАСПИТНОГ ПРОГРАМА И ОРИЈЕНТИСАНОСТ НА ИСХОДЕ

Правилник о основама програма васпитног рада у школи са домом и дому ученика из 2015. поставља врло широк оквир за програмирање и планирање, нарочито у односу на *Програм васпитног рада* из 1997. године, који је такође представљао само оквир, али је обухватао и конкретне задатке, садржаје и предлоге активности које васпитачи могу реализовати у пракси.

Свака школа са домом и дом ученика полазећи од наведеног правилника треба да програмира васпитни рад у свом дому у складу са својим специфичностима и потребама ученика. Оно што нас посебно занима је да овај докуменат представља и основ за вредновање квалитета васпитног рада.

Програм је подељен у четири подручја и за свако подручје је одређен општи циљ (Табела 1).

За свако подручје су дефинисани исходи и широко дефинисане теме чијом реализацијом се могу остваривати дати исходи.

За вредновање васпитног рада у домовима је ово кључна новина јер акценат није више на намерама и стремљењима одређеним циљевима и задацима већ на ученицима – односно ономе шта би они требало да увиде, разумеју или конкретно ураде, а што је последица васпитног рада васпита-

ча. Васпитач може предузимати бројне активности које су усмерене на одређеном циљу, међутим остаје отворено питање како су се оне одразиле на ученике. Васпитање усмерено само према циљевима не пружа довољну основу за вредновање резултата рада. У првом случају говоримо о намерама васпитача, а у другом о резултатима тих намера које је могуће пратити, мерити и вредновати.

Табела 1. *Општи циљеви васпитног рада према програмским подручјима*

Пограмско подручје	Општи циљ
1. Адаптација на живот у дому	Подршка процесу прилагођавања ученика на живот у дому и окружењу у коме су дом и школа.
2. Учење и школска успешност	Помоћ ученицима да самостално и успешно уче, постижу образовне резултате и изграде одговоран однос према школским обавезама и сопственом професионалном развоју.
3. Животне вештине	Оспособљавање ученика за активан и одговоран однос према сопственом и туђем животу кроз стицање различитих животних вештина.
4. Живот у заједници	Оснаживање ученика за социјалну интеграцију.

Правилник о основама програма васпитног рада у школи са домом и дому ученика из 2015. године прати процес који се већ годинама развија у настави, где је начин провере наученог градива повезан са прецизно дефинисанима исходима учења. Треба нагласити да јасно дефинисани исходи учења у настави имају још и важну сврху, а то је информација коју ученик има пре почетка учења која му помаже да се правилно усмери јер тачно зна шта се од њега очекује и има повратну информацију након учења (шта није знао и шта би требало да побољша).

Васпитни циљеви, за разлику од исхода, представљају исказе који у ширим оквирима описују какву тежњу има васпитач и коју ширу корист ученици имају од активности. Овако дефинисани циљеви отежавају мерење њихове реализације у пракси.

Исход је конкретнији, представља исказ у коме се наводи шта ће ученик сазнати, увидети, урадити након обраде васпитне теме. Овај исказ треба да буде тако формулисан да може бити мерљив.

Најчешће спомињана и коришћена таксономија васпитно-образовних циљева је Блумова из 1956. године. Он је претпоставио да се резултати остварености циљева могу препознати у понашању ученика. То значи да пратећи одређене облике понашања можемо процењивати да ли су циљеви

васпитно-образовног рада реализовани и у којој мери. Стављањем акцента на понашање ученика пружа се могућност да се различита понашања могу класификовати и прецизно описати. Промене које су резултати васпитног деловања (исходе) можемо сврстати у три домена:

1. Сазнајни домен (усвајање знање)
2. Емоционални домен (осећања, ставови, вредности)
3. Вољни домен (спремност на акцију, вештине)

Табела 2: *Однос између циљева и исхода*

Циљеви	Исходи
Нагласак је на томе шта ће васпитач да ради	Нагласак је на томе шта ће ученик да усвоји, научи...
Описује намере васпитача	Описује планиране/постигнуте резултате
Нагласак је на могућностима	Нагласак је на конкретној користи
Формулишу се у облику глаголске именице (развијање, оспособљавање, стицање...)	Формулишу се као активни глаголи (зна, користи, разуме, планира...)

Као што је већ речено, акценат није на наставнику или васпитачу који користи различите методе и технике рада имајући на уму циљеве које жели да оствари, већ на ученику и на резултатима васпитно-образовног деловања.

Правилник о основама програма васпитног рада у школи са домом и дому ученика на исходе гледа као на процесе који би требало да представљају резултат кумулативног дејства васпитног рада, током дужег временског периода. Анализом датих исхода се може закључити да су неки од њих лако оствариви у веома кратком временском периоду (нпр *сналази се у окружењу у коме су дом и школа*), док су други производ целоживотног учења – за многе људе често недостижни (нпр *реално сагледава себе, сопствене потребе, интересовања, могућности*). Чињеница је да први пример исхода ученици остваре већ током првих пар недеља боравка у ученичком дому, а да је други суштинска одлика зреле личности.

Када су у питању конкретне васпитне теме које се реализују у одређеном временском периоду, васпитач сам планира које промене, односно исходе, жели да постигне код ученика, било да се ради о когнитивном, афективном или психомоторном плану. Односи између вредновања и планирања имају три корака:

1. Планирање онога што желимо да постигнемо у оквиру одређеног подручја.

2. Прецизно дефинисање циља и исхода.

3. Избор начина на који ћемо вредновати оствареност исхода.

Планирање по исходима омогућава да се упореди оно што је васпитач планирао у односу на оно што је остварено. Уколико постоји разлика између очекиваног и планираног, поставља се питање да ли смо добро испланирали и да ли би можда требало да променимо нешто у начину рада. Овакав начин рада подразумева да се у много већој мери прати и вреднује оно што се реализује у пракси, а самовредновање васпитног рада у ученичким домовима суштински постаје део процеса васпитног рада.

Основе програма васпитног рада из 2015. године нису до данас пратене обукама практичара за примену као што је то уследило након доношења *Правилника о Програму васпитног рада у домовима ученика* из 1997. године. Изостао је и приручник иако је ауторима познато да је радна група за његову израду формирана још пре пар година. Треба подсетити и на чињеницу да су у изради Програма из 1997. године као и у реализацији саветовања и обука и изради приручника, уз Министарство просвете учествовали и еминентни стручњаци и професори са београдског и новосадског универзитета заједно са практичарима из ученичких домова. Због тога није изненађујуће да се у неформалним разговорима са васпитачима сазнаје да раде као и пре доношења *Основа програма* из 2015. и да не знају на који начин да планирају и измере оствареност појединих кумулативних исхода нарочито из афективне области те се према њима односе као према намерама и стремљењима.

Већ је поменуто да је програмирање и планирање по исходима у васпитни рад у домовима ученика преузето из образовног система. У образовању су доминантни исходи из когнитивног домена за које је карактеристично да су лако мерљиви и видљиви у понашању. У васпитном раду су заступљени и исходи из когнитивног, афективног и психомоторног домена, посебно кумулативног карактера.

Да би практичари у васпитно-образовним раду могли да повежу свој рад и постигнуте исходе развијене су детаљне таксономије.

У наредне три табеле наведене су класификације образовно-васпитних циљева у сва три домена, а у трећој колони се налазе примери глагола који се користе за дефинисање исхода за одговарајући домен и његову категорију:

– Когнитивни домен (Ревидирана Блумова таксономија)

Чувена Блумова таксономија замишљена је као водич наставницима у дефинисању циљева и планирању исхода и подељена је у шест нивоа когнитивног функционисања, који су поређани по хијерархијском обрасцу.

Табела 3: *Когнитивни домен*

Ниво	Циљ	Дефиниција	Глагол (ученик ће моћи ...)
I	Знање	Могу да репродукују.	дефинисати, описати, набројати, поређати, поновити, испричати, именовати...
II	Разумевање	Умеју да опишу главне идеје, разумеју значење.	класификовати, препознати, издвојити, сажети, преобликовати, изразити, објаснити
III	Примена	Решавају проблеме у новој ситуацији применом стеченог знања.	применити, изабрати, показати, употребити, извести, решити, приказати...
IV	Анализа	Рашчлањују информације како би могли да разумеју организациону структуру.	анализирати, проценити, упоредити, разликовати, проверити, преиспитати...
V	Евалуација	Могу да вреднују и да имају критички однос према чињеницама.	проценити, заступати мишљење, изабрати опцију, подупрети мишљење, одбрани став...
VI	Синтеза	Могућност стварања нових идеја, решења, уочавање нових образаца.	преуредити, скупити, створити, предложити, организовати, развити, формулисати ...

– Афективни домен (Кратвол и сарадници 1964)

По узору на класификацију из когнитивног домена, Кратвол је са Блумом и сарадницима разрадио таксономију за афективну област, која такође има хијерархијски образац базиран на степену усвајања друштвено вредних ставова и уверења.

Табела 4: *Афективни домен*

Ниво	Циљ	Дефиниција	Глагол (ученик ће моћи ...)
I	Прихватање	Свесно и пажљиво пра-	питати, изабрати, описати,

		те и желе чути, прихватају различитост и толеранцију.	следити, дати, препознати, именовати, уважавати...
II	Реаговање	Извршавају обавезе, поштују правила, учествују у групној расправи, добровољно се јављају за задатке.	одговорити, помоћи, сложити се, поздравити, извести, написати, показати...
III	Вредновање	Уважавају потребу за друштвеним напретком, подржавају демократске процесе, прихватање научних начела у свакодневном животу.	довршити, разликовати, објаснити, обликовати, подстаћи, продужити, оправдати, радити...
IV	Организовање	Усвајају равнотежу између слободе и одговорности, прихватају сопствене јаке и слабе стране.	објединити, сакупити, уредити, приредити, одбрани-ти, објаснити, заступати, прилагодити, синтетизовати...
V	Интеграција	Изражавање самопоштовања и поштовања према другима и спремност за сарадњу, марљивост и самодисциплину.	деловати, разликовати, поштовати, утицати, показивати, извести, предложити, проценити, решити, употребити, потврдити, проверити...

– Психомоторни домен (Симпсон, 1972)

Таксономију у оквиру психомоторног домена развијали су Блумови ученици и следбеници и она такође прати хијерархијски образац, а своју примену налази у оним областима подучавања које се односе на спретност и вештине.

Табела 5: *Психомоторни домен*

Ниво	Циљ	Дефиниција	Глагол (ученик ће моћи ...)
I	Перцепција	Употребљавају осећај као вођство у моторичким активностима.	изабрати, препознати, учити, чути, слушати, приметити, препознати, осетити...
II	Спремност	Имају менталну, емотивну и физичку спремност за активност.	почети, објаснити, покренути, наставити, реаговати, одговорити...
III	Усмеравање	Опонашају и развијају	опонашати, копирати, удвојити,

	реакције	(вежба) вештине дискретним корацима.	извршити уз надзор, вежбати, покушати, поновити, приредити...
IV	Аутоматизован одговор	Са повећаном ефикасношћу, сигурношћу и окретношћу извршава радње.	извести, конструисати, подићи, провести, водити, извршити, убрзати, произвести...
V	Сложена операција, аутоматизација	Аутоматизовано извршавају радње.	поправити, изградити, управљати, водити, одржавати ефикасност, овладати...
VI	Прилагођавање	Прилагођавају вештине проблемској ситуацији.	прилагодити, ускладити, преокренути, реорганизовати, променити...
VII	Организација	Стварају нове обрасце за посебне ситуације и случајеве.	изградити, конструисати, уредити, саставити, дизајнирати, комбиновати, иновирати...

ИСХОДИ ВАСПИТНОГ РАДА КАО ОСНОВ ЗА ПЛАНИРАЊЕ И ВРЕДНОВАЊЕ

Да би планирање по исходима какво произилази из *Основа програма васпитног рада* из 2015. године могло да омогући транспарентност и мерљивост резултата васпитног рада, требало би да буду задовољени следећи критеријуми:

1. Исход васпитног рада треба да буде формулисан као активност коју је могуће посматрати;
2. Исход васпитног рада треба да буде формулисан као активност коју је могуће мерити;
3. Могуће је да ученик пред васпитачем изведе активност предвиђену исходом васпитног рада.

Када је у питању сектор образовања, тенденција је да се на свим нивоима дефинишу образовни стандарди, који представљају ниво остварености исхода, као и индикатори који обезбеђују услове за мерење те остварености. Тако, нпр., при упису ученика у средњу школу имамо резултате завршног испита и тиме и информацију са каквим општим знањем ученик долази у школу. Током образовног процеса у средњој школи, а и на изласку из ње можемо у више наврата мерити исходе образовања и донети закључак о томе шта су ученици конкретно научили и на тај начин процењивати ефекте рада наставника и школе. Овакво вредновање представља важан основ за даље унапређење наставног процеса. Питање је да ли исхо-

ди у контексту васпитног рада у ученичком дому могу да имају исту улогу као исходи у образовању?

Васпитни рад одвија се у интеракцији између ученика, васпитача, породице, педагошке климе дома, вршњачке групе, социјалне климе друштва, школског контекста итд. Веома је тешко проценити шта је конкретан утицај рада васпитача, а шта неких других фактора или развоја самог по себи. С друге стране, поље васпитног деловања васпитача тесно се преплиће са сфером развоја личности и њеног вредносног система, што је процес који траје и након изласка ученика из Дома. Наставника, који се примарно бави образовањем, у највећој мери занимају исходи из когнитивног опуса где је најлакше дефинисати индикаторе и стандарде и обезбедити адекватно вредновање. Васпитни рад је дубље инволвиран у афективни домен који је процесног карактера и самим тим тежи за праћење.

Чињеница је да се домови међусобно разликују и да *Основе васпитног програма* уважавају ту чињеницу јер у њима пише да сваки дом припрема свој Програм васпитног рада који садржи циљеве, исходе, садржаје, врсте активности, облике рада и друга питања од значаја за васпитни рад уважавајући специфичности корисника дома. То значи да је тешко дефинисати јасне и прецизне исходе васпитног процеса који ће бити исти за све, већ да у оквиру самих домова треба већу пажњу посветити почетним истраживањима и развијању различитих начина праћења ефеката васпитног рада. Пошто није могуће прецизно дефинисати исходе и степен њихове остварености који ће да важи за све, дилема је да ли је могуће поредити васпитни рад у различитим домовима на тај начин.

Питање које се намеће практичарима (васпитачима, педагозима и психолозима) који раде у ученичким домовима је како пратити оствареност кумулативних исхода и планирати и унапређивати васпитни рад оријентисан ка њима. Подсећамо да је обука за примену *Правилника о основама програма* изостала, а исти је већ пету годину у примени.

Представимо идеју која је један од начина планирања, реализације и вредновања васпитног рада у ученичким домовима заснованог на датим исходима. Ради систематичности, пример је дат у форми табеле и може се водити електронски. Васпитач на овај начин може пратити оствареност сваког исхода за сваког васпитаника.

На почетку су дати основни подаци о ученику, васпитачу, васпитној групи. Они се могу проширити и подацима као што је година боравка у дому и другим информацијама за које се процени да их је добро имати на овом месту. Било би пожељно да се за сваког ученика из васпитне групе израде листе које садрже сва четири програмска подручја са циљевима и све исходе унутар њих.

Планирање започиње анализом исхода и питањем како и шта то могу да сазнам о свом ученику што би ми дало што прецизнију и потпунију слику о томе како и колико остварује дати исход. То су елементи на основу којих вршимо припрему за мерење остварености исхода код ученика. Они могу бити исти за све ученике, посебно током упознавања ученика, али и различити и специфични када боље упознамо ученике и усредсредимо се на елементе који су код сваког од њих кључни за напредовање.

Следећа етапа се односи на утврђивање и описивање фактора карактеристичних за ученика и њиховог односа према остваривању исхода. Можемо их гледати као факторе који олакшавају или отежавају остваривање исхода. Њихово истицање и описивање нам омогућава бољи избор конкретних активности.

Следећа фаза је утврђивање активности васпитног рада које су у функцији напредовања ученика у односу на исход. Добро је да се не планира само конкретна активност већ колико год је могуће и начин ангажовања ученика.

По реализацији активности уносимо своја запажања о томе како је свака активност деловала на ученика. Нека запажања можемо одмах дати, за друга је потребно да прође извесно време како бисмо утврдили да ли су активности имале ефекат и какав је тај ефекат.

Из запажања логички произилазе и импликације за даљи рад, односно усмеравање ка планирању наредних активности. Прво мерење остварености исхода дајемо после утврђивања конкретних елемената, показатеља остварености исхода конкретног ученика и описа фактора који су карактеристични за ученика.

У примеру који следи, прва мера остварености је ниво 3 (исходе смо изабрали да меримо на скали од 1 до 5). Наш ученик из примера је мотивисан да учи, има свој систем који му је био ефикасан, али он је неостварљив у условима дома. Следеће мерење вршимо полазећи од елемената који су блиско повезани са запажањима о ефектима реализованих активности на ученика. На основу идентификовања фактора који отежавају или су у функцији напредовања, планирамо даље активности. Активност може бити и само праћење трајности ефеката васпитног рада. Истакли смо да мерење треба вршити периодично. Колики је период између два процењивања зависиће од самог исхода и од потреба самог васпитаника. Добро би било да се мерење остварености сваког исхода за сваког ученика обави четири пута у току трајања школске године. На тај начин обезбеђујемо систематичност у праћењу и вредновању васпитног процеса.

У табели 6 је дат пример начина праћења и мерења остварености једног исхода. Напомињемо да се ради о имагинарном ученику.

Табела 6: *Пример планирања и вредновања васпитног рада заснован на исходима*

ОСТВАРЕНОСТ ИСХОДА					
ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА:					
Васпитач:		Васпит-на група:		Школска година:	
Тематско под-ручје 2:	УЧЕЊЕ И ШКОЛСКА УСПЕШНОСТ				
Помоћ ученицима да самостално и успешно уче, постижу образовне Циљ: резултате и изграде одговоран однос према школским обавезама и сопственом професионалном развоју					
ОЧЕКИВАНИ ИСХОД					
Редни број исхода 2:	Познаје и примењује ефикасне стратегије учења; Прилагођава навике учења условима у дому.				
Мерење 1:	1	2	3	4	5
Датум: 10. октобар Елементи на основу којих је извршено мерење: – Разговор са учеником и родитељима о навикама везаним за учење које је имао код куће и у дому – Резултати анкете о познавању и употреби метода и техника ефикасног учења – Праћење успеха у школи Фактори који утичу на остваривање исхода (повољно и/или неповољно): – Из разговора са учеником и родитељем сазнајемо да је ученик претходне године становао са братом у изнајмљеном стану. Како је брат радио ноћу, а поподне му долазило друштво, навикао је да учи ноћу, веома му је битно да га нико не прекида и не омета. Обавезно се преслишава кад учи и то наглас уз шетање по соби. Јако је мотивисан да учи, уписао је жељену школу и смер и претходне године постигао одличан успех. – Јако је забринут како ће успети да одржи успех у школи. Покушао је да учи ноћу и дошао у сукоб са цимерима. Време које је кућним редом планирано за учење углавном преспава, а ноћу се нервира јер цимерима смета да се наглас преслишава и шета по соби. Чак инсистирају и да светло буде угашено. – Добро познаје методе и технике успешног учења, али их не примењује у уче-					

њу друштвених наука. Навикао је да ове предмете учи напамет и тврди да наставници тако траже.

– Још увек нема оцене, али одељенски старешина има велика очекивања и планира да га укључи у пројекат који би се реализовао после наставе

Планиране активности:

– Учешће у радионици Технике учења, посебно активност рада на тексту

– Израда дневног распореда свих активности

– Свакодневно праћење реализације плана у време предвиђено за учење, подстицање и инсистирање

– Укључивање педагога – технике преслишавања

– Упућивање одељенског старешине у ситуацију око формирања нових навика учења у домским условима и преиспитивање идеје да се баш у овом тренутку укључи у пројекат

– Са собним колективом – утврђивање правила у соби и активност у циљу кохезије собног колектива (нпр. заједнички наступ на домској манифестацији таленти и антитаљенти

Запажања о ефектима реализованих активности на ученика:

– Успешно је савладао методе рада на тексту, али је несигуран у примени

– Настоји да се придржава распореда дневних активности. И даље му се спава у време учења, тешко се концентрише, често не стигне да научи све што је планирао.

– Примењује технику преслишавања и увиђа да је ефикасна

– Успостављена добра комуникација са ОС и договорено да начин укључивања у пројекат у време формирања навика учења у дому буде мање интензиван

– Припрема и наступ на такмичењу антитаљената били успешни. Боље се осећа у собном колективу

Смернице за наредно планирање:

– Индивидуални инструктивни рад, активно учење и константна подршка васпитача

– И даље пратити придржавање распореда дневних активности и инсистирати на истрајавању

– Планирати активности које подстичу самопоуздање а повезане су са градивом друштвених предмета, нпр. квиз из опште информисаности, учешће у фази састављања питања за квиз која подразумевају повезивање и закључивање на основу познавања чињеница

Мерење 2:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Датум:

Наведени пример осликава како су у једном ученичком дому васпитачи и стручни сарадници пронашли начин да планирају и вреднују ефекте васпитног рада заснованог на исходима. Без намере да дубље анализирамо наведени пример, желимо да истакнемо да у самим ученичким домовима

постоји свест о значају вредновања првенствено васпитног рада и његовој функцији унапређивања.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Док не буду утврђени стандарди квалитета рада у ученичким домовима и вредновање (и на њему засновано унапређивање рада) не добије законску основу и за самосталне домове, домови при школама ће се вредновати у односу на примењиве и прилагођене стандарде који су израђени за школе.

Овим радом смо желели да отворимо питање вредновања квалитета рада ученичких домова и да на једном месту прикажемо битне чињенице у вези са вредновањем и законским основама за које сматрамо да их је од значаја познавати и анализирати.

Са надом да ће се у будућности више пажње поклонити стандардима квалитета рада у ученичким домовима који ће осликавати суштинске процесе у дому и представљати квалитетну основу за унапређивање рада, завршићемо овај приказ следећим цитатом:

*Квалитет није никада случајност...
он је увек резултат озбиљних намера, искреног труда,
интелигентног вођења и вештог деловања.
Он представља мудар избор
између многих алтернатива.*
Willa A. Foster

Литература

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2002). *Истраживање у школи*. Ужице: Учитељски факултет.
- Blum, B. S. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Васпитни рад и организација живота и рада у домовима ученика средњих школа (приручник)*, Министарство просвете Републике Србије, Београд, 1998.
- Васпитни рад у домовима ученика (зборник радова)*, Савез педагошких друштва Војводине, Нови Сад, 1997.

- Васпитни рад у домовима ученика средњих школа Републике Србије (зборник радова)*, Министарство просвете и спорта и Институт за економику и финансије, Београд, 2002.
- Вилферт, О. (1971). *Одгојни домови јуче, данас, сутра*. Београд: Савез друштава дефектолога Југославије.
- Вукасовић, А. (2001). *Педагогија* (Поглавље 6 – одгој у домовима). Загреб: ХКЗ, „МИ”.
- Вучић, Л. (2007). *Педагошка психологија*. Београд: Центар за примењену психологију – Друштво психолога Србије.
- Грин, В. (1996). *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*. Загреб: Алина.
- Извештај о увиду и снимању стања у домовима ученика средњих школа Београда*. Министарство просвете и спорта, Школска управа Београд, 2006.
- Илић, М. (1990). Савремено вредновање васпитно-образовног рада. *Педагогија*, Београд, 45(2), 187–192.
- Јешић, Д. (2008). *Домска педагогија*. Јагодина: Педагошки факултет Јагодина.
- Кишјухас, Ј. (2002). *Интернати светско искуство*. Београд: Мрљеш, Проех комерц.
- Кишјухас, Ј. (2009). *Стратегије васпитања – приручник за васпитаче у домовима ученика*, Институт за економику и финансије.
- Клапан, А. (1996). *Учење у ученичком дому*. Ријека: Педагошки факултет у Ријеци.
- Кнежевић, В. (1973). *Кибернетичке основе структуре и функције повратне информације у настави*. Београд: Научна књига.
- Крагуљец, Н., Спасојевић, Д. Н. (2016). *Вредновање у васпитно-образовном процесу (зборник радова)*. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain*. David McKay Company, Inc.
- Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић Д. (2011). Васпитачи као истраживачи сопствене праксе. *Настава и васпитање*, 60(2), 296–310.
- Крњаја, Ж., Павловић Бренеселовић, Д. (2013). *Где станује квалитет*, Политика грађења квалитета у предшколском васпитању, Књига 1. Београд: ИПА.
- Мехрингер, А., (2003). *Мала специјална педагогија*. Загреб: Едука.

- Павловић, Ј. и Вујачић, М. (2011). *Тестирање сценарија 4: одговорно вођења промена*, у М. Вујачић, Ј. Павловић Представе о образовним променама у Србији – рефлексije о прошлости, визије будућности, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Ј., Станковић, Д., Џиновић, В. и Ћерић, И. (ур.), *Представе о образовним променама у Србији: Рефлексije о прошлости, визије будућности* (153–171), Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пешић, М. (2004). *Истраживање практичара*, у М. Пешић и сар. (ур.), Педагогија у акцији (58–74). Београд: ИПА.
- Правилник о програму васпитног рада у домовима ученика средњих школа Републике Србије, *Службени гласник РС – Просветни гласник* број 20/97.
- Правилник о стандардима квалитета рада установе, *Службени гласник РС – Просветни гласник*, број 14/2018.
- Правилник о основама васпитног програма у школи са домом и дому ученика, *Службени гласник РС – Просветни гласник* број 3/2015–1.
- Поткоњак, Н. М. (1972). *Вредновање рада у основној школи*: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). *Дидактика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росић, В., (2007). *Домска педагогија*, Задар: Наклада.
- Росић, В. (2001). *Домски одгој*, Ријека: Графтраде.
- Росић, В. (1996). *Одгојно-образовни рад у ученичком дому*, Ријека: Педагошки факултет у Ријеци.
- Секулић Мајурец, А. (2007). *Улога судионика одгојно-образовног процеса у стварању provedби и вредновању курикулума*, у В. Превишић (ур.), *Курикулум – теорије, методологија, садржај, структура* (351–383). Загреб: Школска књига.
- Simpson, E. J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Gryphon House, Washington DC.
- Стаматовић, Ј. (2015). *Квалитет и самовредновање рада наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Хавелка, Н., Бауцал, А., Плут, Д., Матовић, Н. Б., Павловић-Бабић, Д. (2002). *Систем за праћење и вредновање квалитета образовања – предлог промена и иновација (2002–2005)*. У Т. Ковач Церовић, и Љ. Левков (ур.), *Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву* (149–205). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.

- Хебиб, Е. (1995) Вредновање рада наставника – једна компонента система евалуације васпитно-образовног процеса. *Настава и васпитање*, 44, 1–2;
- Хебиб Е. (1996). *Улога педагога у вредновању рада наставника*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета, магистарски рад.
- Хрватић, Н. (2002). *Домска педагогија: од теорије до одгојне праксе*, Зборник радова: Однос педагогијске теорије и педагошке праксе, Ријека: Филозофски факултет у Ријеци.
- Џордан, А. М. (1966). *Мерење у педагогији*. Београд: Вук Караџић.

Dragan R. Filipović and Dragana K. Benović,
Agricultural School with Students' Dormitory PK *Beograd*

POSITION OF STUDENT DORMITORIES WITH REGARD TO THE QUALITY ASSESSMENT SYSTEM OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Summary

The authors present the position of student dormitories with regard to the standards of quality and work evaluation of educational institutions. They point to the fact that dormitories exist as independent institutions, and as integral parts of secondary vocational schools. Before the new cycle of external evaluation of the school's operations has begun, the question of evaluating the dormitory's operations has been raised. In order to raise the issue of the standards of quality applying to student dormitories as the basis for a fundamental improvement of their operations, the authors present trends and developments in the evaluation of student dormitories and emphasize the connection with the legal basis embodied in the bylaws on the program of educational work at schools with dormitories. The objective of this paper is to ask the following question – Where does the quality reside in a student dormitory? – and to encourage policy makers in the domain of dorm pedagogy to take part in the definition of the standards of quality that reflect the essence of student dormitories' operation.

Keywords: *quality, standard, evaluation, improvement, educational work, student dormitory, outcomes, process.*

Dragan R. Filipović und Dragana K. Benović
Landwirtschaftschule mit Internat PK „Belgrad“

LAGE DER INTERNATE IN BEZUG AUF DAS QUALITÄTSBEWERTUNGSSYSTEM DER AUSBILDUNGSEINRICHTUNGEN

Zusammenfassung

Die Autoren stellen die Position der Internate in Bezug auf die Qualitätsstandards und die Bewertung der Leistung von Ausbildungseinrichtungen vor. Sie weisen darauf hin, dass die Internate als eigenständige Einrichtungen und als Bestandteile vorwiegend beruflicher Sekundarschulen bestehen. Vor dem neuen Zyklus der externen Bewertung der Schulleistungen wurde die Frage der Bewertung der Leistung von Schulen mit Internaten in dem Bereich, der sich auf die Leistung der Internate bezieht. Um die Frage nach dem Leistungsstandard von Internaten als Grundlage für eine wesentliche Verbesserung ihrer Leistung zu erörtern, stellen die Autoren Entwicklungen bei der Bewertung der Leistungen in Internaten vor und weisen auf den Zusammenhang mit der Rechtsgrundlage hin, der sich aus den Regeln für Ausbildungsprogramme in Schulen mit Internaten ergibt. Das Ziel dieses Artikels ist es, die Frage aufzuwerfen, wo sich Qualität in einem Internat befindet, und die Schöpfer im Bereich der Internatpädagogik zu ermutigen, Qualitätsstandards zu definieren, die das Wesentliche in der Internatleistung widerspiegeln.

Schlüsselwörter: *Qualität, Standard, Bewertung, Förderung, Erziehungsarbeit, Internat, Lernziele, Prozess.*

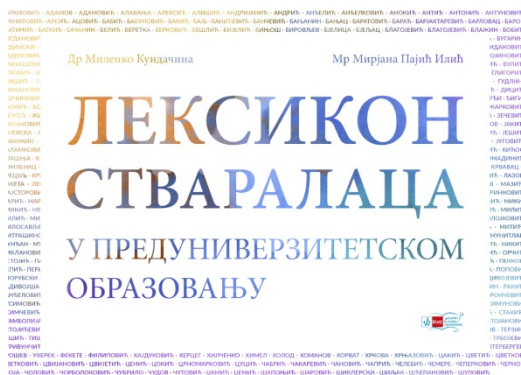
Милка В. Николић

Универзитет у Крагујевцу – Филолошко-уметнички факултет

ПЕДАГОШКИ СТВАРАОЦИ УСМЕРЕНИ КА НАЈВИШИМ ДОМЕТИМА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА

(Миленко Кундачина, Мирјана Пајић Илић

Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању
„Klett друштво за развој образовања”, Београд, 2019)



У нашој стручној јавности познато је колико се васпитачи, учитељи, као и наставници у основном и средњем образовању ангажују у професионалном усавршавању. О томе сведоче бројни објављени научни чланци и монографије, уџбеници и приручници, одбрањене магистарске и докторске тезе, различити стручни пројекти и уметничка дела.

Поменимо и бројне награде, које су додељене успешним, креативним и иновативним стручњацима у просвети (не само у нашој земљи већ и у међународним оквирима).

Захваљујући импозантној публикацији (од 704 стране, обимног и донекле неуобичајеног хоризонтално постављеног А4 формата, димензија 21 x 29 cm, са текстом писаним у три ступца), која се 2019. године појавила у издању београдског издавача „Klett друштво за развој образовања” – објављени су подаци о професионалним достигнућима просветних радника. Реч је о књизи *Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању*, коју су написали Миленко Кундачина и Мирјана Пајић Илић.

Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању Миленка Кундачине и Мирјане Пајић Илић обухвата четири целине: (1) Предговор (стр. 5–6); (2) централни, тј. главни део који садржи 1000 одредница, тј. биографија педагошких стваралаца (стр. 7–689); (3) Регистар скраћеница (стр. 690–691); (4) Индекс стваралаца (стр. 692–704).

„У намери да јавност упозна са стручним и научним стваралаштвом просветних радника у Србији и тиме афирмише професију наставника, Klett друштво за развој образовања подржало је израду *Лексикона стваралаца у предуниверзитетском образовању*” (Предговор, стр. 5). Како указују аутори, од почетне идеје до штампања протекло је више од четири године, које су биле испуњене „комуникацијом са ствараоцима и састанцима приређивача, чланова Редакције и техничке подршке” (Предговор, стр. 6).

Колико је израда *Лексикона* представљала обиман и сложен подухват, можда најбоље говори опис поступака и процедура примењених у његовом заснивању. Пре него што су аутори приступили реализацији овог захтевног пројекта, прецизно су одређени: (1) критеријуми према којима ће ствараоци бити укључени у лексикон; (2) категорије према којима ће бити распоређивани подаци у биографијама (заправо, одредницама лексикона).

Предвиђено је да се укључе биографије следећих просветних радника: (1) наставници, учитељи, васпитачи и стручни сарадници запослени у институцијама образовања и васпитања (предшколске установе; основне и средње школе; Министарство просвете; Завод за унапређивање образовања и васпитања; Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања; регионални центри за стручно усавршавање наставника; стручна удружења); (2) просветни радници који су најмање десет година радили у институцијама образовања и васпитања (пензионисани, преминули и други); (3) студенти докторских студија на наставничким факултетима.

Постављено је 14 критеријума, од којих се захтева да просветни радник испуни најмање један критеријум: (1) да је аутор стручне или научне монографије или аутор одобреног уџбеника; (2) да је аутор најмање пет стручних/научних радова објављених у часописима и зборницима радова; (3) да је аутор одобреног наставног средства; (4) да је преводилац монографског дела из области образовања и васпитања; (5) да је учесник у пројекту националног или међународног значаја; (6) да има стручно звање (педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник, високи педагошки саветник); (7) да има титулу доктора наука; (8) да има титулу магистра наука са објављена три рада; (9) да је добитник домаћих или међународних признања у васпитно-образовној делатности; (10) да има најмање три рада награђена на конкурсима стваралаштва просветних радника; (11) да је стваралац уметничких дела (књижевна, сцен-

ска, музичка или ликовна уметност); (12) да је аутор најмање три програма стручног усавршавања; (13) да је ментор најмање десет ученика који су на државном нивоу освојили једно од прва три места; (14) успешан директор васпитно-образовне установе.

Просветним радницима су упућена два јавна позива (2015. и 2016. године) у листу *Просветни преглед*, а поред тога, јавни позив је достављен и на електронске адресе свим предшколским установама, основним и средњим школама у Србији. Од јуна 2015. до децембра 2016. године аплицирало је 1226 просветних радника, а Редакција је изабрала 1000 биографија које могу ући у састав *Лексикона*.

Подаци за биографије преузети су из анкетних упитника. Када су формиране коначне верзије биографија, ствараоци су потврдили веродостојност података и дали сагласност за објављивање.

Структура одреднице (биографије) у *Лексикону* обухвата компоненте које су издвојене посебним поднасловима и уједначено спроведене на нивоу целе књиге. Јављају се следеће компоненте: (1) уз име и фотографију наводи се место и година рођења, научно звање, стручно звање, професија, установа и место запослења; (2) образовање; (3) радно искуство; (4) аутор/коаутор монографија; (5) аутор/коаутор уџбеника; (6) аутор/коаутор приручника; (7) аутор/коаутор радних свезака; (8) аутор/коаутор збирки; (9) аутор/коаутор наставних средстава; (10) аутор/коаутор чланака; (11) аутор приказа; (12) аутор речника; (13) аутор лексикографских одредница; (14) аутор поговора; (15) уредник; (16) члан редакције; (17) рецензент; (18) евалуатор; (19) аутор/коаутор акредитованих програма; (20) преводилац; (21) приређивач; (22) учесник пројеката; (23) уметничко стваралаштво; (24) патенти; (25) примери добре праксе; (26) сарадник у професионалним активностима; (27) активности у култури; (28) активности у спорту; (29) чланство у стручним удружењима; (30) сарадња са медијима; (31) организатор; (32) оснивач; (33) менторство; (34) члан жирија; (35) функције у друштвено-политичким и струковним органима; (36) награђени радови; (37) награде; (38) сертификати (домаћи и страни); (39) хуманитарни рад; (40) текстови о ствараоцу (нпр. прикази његовог уметничког дела; чланци о његовом уметничком стваралаштву; одреднице посвећене ствараоцу у лексиконима или енциклопедијама). Подразумева се да ће у састав одреднице (биографије) сваког појединачног ствараоца ући само оне компоненте које показују његова постигнућа.

Претходно наведени инвентар садржи 40 параметара помоћу којих је представљено стваралаштво просветних радника, а сви параметри исказани су искључиво навођењем чињеница (без коментара који би могли имати и најмању нијансу субјективне оцене). У том слислу, *Лексикон стваралаца* у

предуниверзитетском образовању аргументовано и објективно репрезентује колико је обимно и свеобухватно ангажовање васпитача, учитеља, наставника и стручних сарадника запослених у васпитно-образовним институцијама.

Како се указује у савременим педагошким теоријама, професија наставника се може посматрати из две перспективе:

(а) једна перспектива заснива се на стандардизацији наставничких компетенција, што би омогућило њихово мерење, на основу којег се планирају активности за даље изграђивање знања и вештина наставника;

(б) друга перспектива заснована је на способности наставника да одговорно и стручно доноси аутономне одлуке, узимајући у обзир социјални контекст (у коме реализује наставу) и поштујући етички кодекс своје професије.

Лексикон показује да су наставници одувек, да тако кажемо, дакле, не само у новије време, били посвећени професионалном и личном развоју и да се дoмети њиховог прегалаштва могу посматрати и изван прописаних стандарда наставничких компетенција. Педагошки ствараоци континуирано савладавају изазов превазилажења сопствених граница, настојећи да, с једне стране, изграде компетенције које од њих захтева друштвено окружење, али и да, с друге стране, остваре идеале свог позива.

Да закључимо: у савременим образовним концептима говори се о „стицању компетенција за нове улоге наставника у савременој школи и школи будућности”. Истраживања су показала да друштво данас очекује да наставник поседује око 200 позитивних моралних особина, да врши око 195 улога, да се усавршава у 50 врста компетенција, да влада знањима из најмање 10 научних дисциплина, да остварује 80 врста учења, тј. наставе и подучавања (Мирчета Даниловић, 2011. године). Од наставника се очекује да буде „узор, модел, идол, идеал, симбол, вредност, тј. мера савршеног и свестрано образованог човека”.

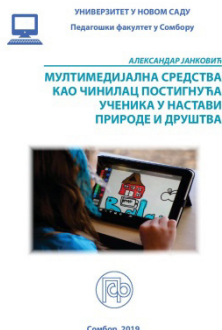
Лексикон стваралаца у предуниверзитетском образовању Миленка Кундачине и Мирјане Пајић Илић доприноси угледу, значају и дигнитету наставничког позива. Исто тако, ово изузетно дело јесте показатељ истрајног залагања, доследног стручног рада и високог ентузијазма његових двају аутора, као и спремности издавачке куће „Klett друштво за развој образовања”, која је стала уз ауторе и омогућила да се реализује тако сложен подухват.

Јован П. Савичић

Универзитет у Новом Саду – Педагошки факултет Сомбор

МУЛТИМЕДИЈАЛНА СРЕДСТВА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

(Александар Јанковић, *Мултимедијална средства као фактор постигнућа ученика у настави природе и друштва*, Универзитет у Новом Саду – Педагошки факултет у Сомбору, 2019)



Ова студија, у виду књиге обима од 250 страница, од стране издавача, односно Наставно-научног већа Педагошког факултета у Сомбору, одобрена је да се користи и као уџбеничка литература у професионалној припреми будућих учитеља/професора разредне наставе. Највише због тога што је, како је и сам аутор истакао у предговору исте, „...посвећена проблему образовне технологије. У смислу утицаја наставних средстава, подржаних новијим информационо-комуникационим технологијама, на постигнућа ученика у области наставе природе и друштва” (Јанковић, 2019: 7). При чему

је, с обзиром да се ради о узрасту ученика на нивоу разредне наставе (III и IV разред), чије је опажање и поимање света око нас још увек спонтано, глобално и претежно перцептивно-искуствено, по мишљењу аутора, посебно важно да се са различитих аспеката изучава могући утицај различитих наставних средстава и стратегија њихове примене на образовно-васпитна постигнућа ученика млађе школске доби, чему ова студија као таква, по оцени рецензената пружа посебно вредан допринос.

Следећи у сваком од аспеката најприхватљивије методолошке приступе у дужем временском периоду експерименталне примене у настави савременијих мултимедијалних средстава текст ове студије, после *Предговора*, изложен је у неколико поглавља, насловљених: *Теоријски оквир*

истраживања, Методолошки оквир истраживања, Резултати истраживања и Закључци, после чега следе и мања поглавља у вези коришћених извора, индекса имена, индекса појмова, резимеа (на енглеском и немачком језику), белешка о аутору и изводи (спољна страна друге корице) из три рецензије посвећене овом делу.

У поглављу *Теоријски оквир истраживања* аутор је најпре, у неколико тачака проширеније садржине, изнео најважније теоријске поставке на којима је темељио своја теоријска разматрања, а касније и емпиријско истраживање могућег утицаја примене мултимедијалних наставних средстава на постигнућа ученика разредне наставе у предмету *Природа и друштво*. Ту се посебно критички осврнуо на значај чулног искуства, односно очигледности, у процесу сазнања посредованог путем наставе, на чешће коришћене моделе тзв. очигледне наставе, на важнија теоријска схватања процеса учења или сазнања, а онда, што је нарочито било битно, и на циљеве и образовно-васпитне задатке који се пред ученике и наставнике постављају у предметима који су садржински комплекснији, какав је нпр. *Природа и друштво*.

У овом поглављу учињен је и опширнији осврт на нека од ранијих научних истраживања о утицају традиционалних и савремених мултимедијалних наставних средстава на постигнућа ученика у настави да би се тиме указало не само на исходе таквих истраживања у смислу налаза, већ и коришћених методолошких приступа и, што је још важније, на ограничења или отворене проблеме на којима се, између осталог, обично утемељују каснија научна истраживања везана за исте или сличне проблеме и тако долази до још потпунијих сазнања. У овом случају указало се на утицај и могућности употребе и правилан однос према савременијим наставним средствима примењивим у процесу учења или сазнања путем наставе. Приказујући научне резултате оваквих истраживања аутор се руководио намером да изложи позитивне стране традиционалних и савремених наставних средстава, с једне стране, а онда и могући штетан утицај рачунара и интернета на развој личности ученика. На страницама унутар овог поглавља аутор је учинио осврт и у смислу приказа како се користити тзв. мапама ума као једном врстом наставних средстава која се налазе на прелазу између традиционалних или аналогних и савремених или дигиталних, односно мултимедијалних, наставних средстава, међу којима су образовно-рачунаарски софтвер, мултимедијалне видео-презентације, разноврсне базе података доступне путем интернета, интерактивна електронска табла и друга информационо-комуникационим технологијама подржана средства. У вези са сваким важнијим наставним средством из ових група учињен је осврт у смислу објашњења суштине или природе појединог средства, указано на могуће начине примене истих и на психофизичке и друге карактеристике

узраста ученика на нивоу разредне наставе, укључујући ту и могуће негативне или непожељне последице неадекватне примене таквих средстава.

У поглављу *Методолошки оквир истраживања* изложена су аутора објашњења у вези са проблемима, предметом, циљем и карактером извршеног експерименталног истраживања о могућем утицају наставних средстава различите техничко-технолошке сложености на постигнућа ученика разредне наставе. При томе се, што је нарочито важно истаћи, аутор определио да му независне истраживачке варијабле буду поједине врсте наставних средстава којима су се учитељи укључени у наставни рад у контролним и експерименталним групама ученика користили и време у коме су ефекти или утицаји појединих наставних средстава мерени, а зависне варијабле су ниво и квалитет постигнућа ученика, утицај времена на задржавање усвојених садржаја и процене ученика и учитеља у вези са тиме колико је, према њиховом искуству, свако од тих средстава у дидактичко-методичком смислу било значајно или вредно. Популацију и узорак, од 150 ученика и свих учитеља укључених у ово истраживање, сачињавали су ученици III разреда основних школа. У сврху провере неколико овде постављених хипотеза о могућем утицају примене различитих наставних средстава на постигнућа ученика, као и утврђивања ставова или мишљења ученика и наставника (у смислу оцене дидактичко-методичке вредности појединих наставних средстава) примењено је неколико поступака параметријске статистике. Од посебног значаја је истаћи да су хипотезе најпре провераване путем утврђивања могуће статистичке значајности разлика у просечним постигнућима ученика, с обзиром на коришћена различита наставна средства – од аналогних или традиционалних, преко мапа ума, до савремених дигиталних или мултимедијалних, а онда и, с обзиром на то да се располагало са показатељима о постигнућу у виду две и више аритметичких средина као показатеља просечног групног постигнућа, и тзв. анализа варијансе (ANOVA, – F-test).

Налазе о ефикасности појединих наставних средстава аутор ове студије детаљно је изложио и на одговарајући начин интерпретирао у поглављу *Резултати истраживања*. Реч је о налазима у вези са статистичким показатељима и интерпретацијом истих, прикупљених из педагошке документације о ученицима и применом тзв. иницијалног теста предзнања ученика (у циљу уједначавања експерименталних и контролних група), о примени тзв. финалног теста знања, по завршетку експеримента и након месец дана, као и о резултатима добијеним применом одговарајућих скала ставова које су биле намењене ученицима и учитељима укљученим у ово експериментално истраживање. У вези са успехом или постигнућима ученика у свим случајевима радило се о утврђивању нивоа постигнућа, мереним

оценском скалом 1 – 5, а када је реч о квалитету постигнућа (у овом случају изражено у виду освојених поена) учињен је осврт на опште стандарде постигнућа предвиђене за крај првог циклуса општег образовања везаних за наставни предмет *Природа и друштво*, које је у Републици Србији утврдио Национални просветни савет 2011. године.

Што се тиче ставова ученика у односу на поједина наставна средства, традиционална (коришћена у контролним групама) или мултимедијална (коришћена у експерименталним групама), од ученика се очекивало да се изјасне о томе колико су им се поједина средства допадала и ниво и разлог допадања или недопадања истих. Ставови учитеља у односу на различита наставна средства утврђени су по више основа: ниво техничко-технолошке опремљености основних школа у којима су они радили; дидактичко-методичке ефикасности у овом истраживању примењених наставних средстава/поступака; задовољства које су изразили ученици на основу свог искуства у сусрету са појединим наставним средствима; колика је била заинтересованост ученика за исте; утицај појединих средстава на разумевање и ниво усвојености наставног градива и, коначно, остварености наставних циљева и задатака с обзиром на то која су средства током експериментисања била коришћена.

У поглављу *Закључци* аутор је најпре истакао да образовно-васпитна област природа и друштво, односно предмети *Свет око нас* (I и II разред) и *Природа и друштво* (III и IV разред) има прворазредни образовно-васпитни значај. Не само због врсте, структуре и логичке испреплетености садржаја, већ и због тога што ученици млађег школског узраста природу и појаве у њој још увек целовито или глобално опажају, разумеју и репрезентују. Уједно, то је и основни разлог или претпоставка да ће комплекснија мултимедијална наставна средства, којима се појаве млађим ученицима дочаравају са различитих аспеката, имати за последицу и већи допринос у односу на једнодимензионална или традиционална средства. Уједно, истакао је аутор, то су и два основна разлога „...због којих се не може занемарити питање на који начин и каквим средствима у процесу наставе или сазнања ученицима презентујемо појаве природне и друштвене стварности” (Јанковић, 2019: 195).

Што се тиче утицаја традиционалних наставних средстава коришћених у контролним групама на ниво постигнућа ученика, утврђено је да су ученици достигли скоро завидан ниво у погледу усвајања мноштва чињеница или информација, али не и у погледу онога што би се могло сматрати вишим нивоом квалитета знања. Није непознато да су традиционална наставна средства изворна стварност (или замене за исту у виду модела, макета и сл.), што их чини посебно значајним, али је мање познато да мул-

тимедијална средства (видео-презентације, образовно-рачунарски софтвер, интернетом посредовани догађаји или базе података, интерактивна табла и сл.) нису толико усредсређена на стицање знања колико на то да ученике мотивишу, индивидуализују процес учења и да сваком ученику обезбеде извесно постигнуће и континуирано напредовање. Осим тога, у њима се когнитивни фактор повезује са емоционалним, а што је од велике важности за ученике млађе школске доби „...јер су она као и предшколска деца још увек жељна игре, промена, и радосних доживљаја” (Јанковић, 2019: 198). Осим тога, она могу бити и замена за класични наставни програм или уџбеник јер „...све што је потребно учити, вежбати оцењивати или вредновати може се у њима садржавати”, истакао је аутор ове студије (Јанковић, 2019: 198).

У аспекту утицаја појединих наставних средстава на ниво постигнућа ученика, мерено одмах по завршетку обраде наставних садржаја уведених у експериментално истраживање, показало се да су највишу ефикасност испољиле тзв. мапе ума, а најмању видео-презентације. То је аутор истраживања објаснио тиме што ученици овог узраста још увек нису у довољној мери овладели вештинама коришћења савременијих и сложенијих наставних средстава, па су им због тога мапе ума биле не само ближе већ и корисније.

Процене у вези постигнућа ученика, мерене након месец дана (истим тестом знања као и у претходном случају), показале су да су *интернет* и *интерактивна табла* били средства од најјачег утицаја у погледу задржавања наученог након месец дана. То је објашњено тиме што ова средства не само што имају велику моћ визуелизације, у смислу реалнијег приказивања садржаја, већ и што не остављају ученике емотивно диферентним у односу на исте. Усто, реч је и о наставним средствима која у себи могу садржавати и сва остала средства информисања, различите комуникативне технологије, па и све друге изворе знања.

У аспекту квалитета наученог, сагледавајући то у односу на трећу или највишу категорију образовних стандарда (*разуме и примењује*), највиши ниво ефикасности испољио се под утицајем примене *мапа ума* и *традиционалних* наставних средстава. У случају традиционалних средстава ученици су освојили 71% могућих поена, а у случају мапа ума 70%. Сва друга средства била су мање ефектна, а најмање интернет, са 60% освојених поена или бодова.

У другој категорији (*репродукује и донекле разуме*) ученици који су се користили *мапама ума* освојили су чак 73% поена, а у случају *видео-презентације* 59% или једва нешто више од половине могућих поена.

У случају прве, најниже категорије (*присећа се и репродукује*) све експериментом обухваћене групе ученика показале су највеће постигнуће, с тим да су се *мапе ума* и овде показале најефикаснијим средством (92% освојених поена), док су се *традиционална* наставна средства и *интерактивна табла* (са освојених 72% поена) показале најмање ефикасним средствима.

То што су се *мапе ума* у свим случајевима показале најефикаснијим наставним средством недвосмислено иде у прилог ономе што, укључујући и наставну методу *асоцијативног учења*, заговара британски психолог Тони Бузан (Buzan T.), јер су се показале најефикаснијим од свега до сада познатог на дидактичко-методичком пољу.

Што се тиче ставова ученика у односу на наставна средства са којима су били у контакту током извођења овог експеримента (у тзв. природној варијанти), при чему се о сваком средству изјаснило по 30 ученика, највише позитивних одговора (*веома ми се допало*) се односи на *мапе ума*, *видео-презентације* и *интернет*, а најмање на *традиционална* средства и *интерактивну таблу*. Што се тиче *мапа ума*, за које смо претходно истакли да су се показале најефикаснијим средством, ученици су их у највећем броју оценили у смислу: „*на часу се могло видети и на интересантан начин доживети*”; „*све је било лако разумети*” и „*ово је за мене било нешто сасвим ново*”. Што се тиче осталих наставних средстава ставови ученика су увек били позитивни, али су најпозитивнији били у односу на *мапе ума*.

Испитујући ставове учитеља у односу на различита наставна средства показало се, иако узорак испитаних учитеља није био задовољавајуће репрезентативан, да су имали најпозитивније ставове у односу на наставна средства вишег нивоа конкретности, односно веће могућности визуелног перципирања, јер су таква средства већих дидактичко-методичких и медијских могућности, а то су, по њиховом мишљењу, *традиционална* средства и информације посредоване *интернетом*, јер доприносе формирању тачнијих појмова, док су *мапе ума* и *мултимедијалне презентације* оцењене као средства нешто вишег нивоа апстрактности.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Драгана К. Беновић (1972), дипломирани педагог, Пољопривредна школа са домом ученика ПК „Београд”, Београд. Ужа стручна област интересовања: вредновање васпитног и образовног рада.

Имејл: pedagogpkb@gmail.com

Драго Ј. Бранковић (1945), академик, професор емеритус, доктор педагошких наука, Академија наука и умјетности Републике Српске, Бања Лука. Ужа научна област: општа педагогија.

Имејл: drago.brankovic@teol.net

Тања Ж. Илић (1990), мастер филолог, наставник српског језика и књижевности, Медицинска школа Пожаревац и Економско-трговинска школа, Пожаревац. Уже научне области интересовања: морфологија; методика наставе. Студент докторских студија, Филолошки факултет Универзитета у Београду; студијски програм: српски језик.

Имејл: tanja.ilic.90@gmail.com

Ружа М. Јеличић (1985), професор математике, Техничка школа „Иван Сарић”, Суботица. Ужа научна област: методика наставе математике. Студент докторских студија, Математички факултет Универзитета у Београду, студијски програм: методика наставе.

Имејл: guzajelicic12@gmail.com

Наталија И. Лудошки (1966), доктор књижевних наука, професор српске књижевности и језика, Зрењанинска гимназија, Зрењанин. Уже научне области: књижевна критика, историја српске књижевности, методика наставе књижевности.

Имејл: natalijaludoski@gmail.com

Ивана Д. Милошевић (1978), професор немачког језика и књижевности, Основна школа „Чегар” Ниш. Ужа стручна област интересовања: методика наставе страног језика. Студент докторских студија Филозофског факултета Универзитета у Нишу, студијски програм – филологија.

Имејл: iv.milkic@hotmail.com

Бојан А. Мирић (1988), професор разредне наставе, Основна школа „Змај Јова Јовановић”, Београд. Уже области интересовања: природа и друштво, еколошко васпитање, настава у природи.

Имејл: bojanmiric88@yahoo.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@yahoo.com

Нина В. Пиповић (1994), мастер дефектолог. Ужа стручна област интересовања: превенција и третман поремећаја понашања.

Имејл: pipovicnina1994@gmail.com

Душица М. Рацковић (1982), мастер учитељ, Основна школа „Војвода Мишић” Пецка. Ужа научна област интересовања: методика наставе српског језика и књижевности. Студент докторских студија, Педагошког факултета у Ужицу, Универзитета у Крагујевцу, студијски програм – дидактичко-методичке науке.

Имејл: dusicabel@gmail.com

Јован П. Савичић (1955), редовни професор, Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: информатика у образовању.

Имејл: jovanirena@mts.rs

Зорица В. Сорак (1969), ОШ „Станислав Сремчевић”, Крагујевац. Ужа стручна област интересовања: лингвистика текста, методика наставе српског језика и књижевности. Студент докторских студија, Филозофски факултет Универзитета у Косовској Митровици, студијски програм: језик и књижевност.

Имејл: zoricisorak@gmail.com

Драган Р. Филиповић (1977), дипломирани инжењер пејзажне архитектуре, наставник стручних предмета из области хортикултуре, Пољопривредна школа са домом ученика ПК „Београд”, Београд. Уже стручне области интересовања: флористика, васпитни и образовни рад.

Имејл: filipovicd1977@gmail.com

Амер М. Ћаро (1986), доктор педагошких наука, доцент Филозофског факултета Универзитета у Зеници. Ужа научна област: педагогија.

Имејл: amer.caro@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања 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 испишују се нормалом, а називи италиком, и то: код табела и графикана 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, 2010b.

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



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >