

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2021  
Београд



ISSN 2466-2801



# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА VII  
Број 1, 2021.  
УДК 37(497.11)

---

## УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Година VII • Број 1 • 2021 • 1–198

ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

---

**Издавач:** *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

**За издавача:** Гордана Кнежевић Орлић

**Главни и одговорни уредник:**

Проф. др Миленко Кундачина, Београд

**Редакција:**

Проф. др Милица Андевски, Нови Сад

Проф. др Вељко Банђур, Београд

Академик Драго Бранковић, Бања Лука

Проф. др Вељко Брборић, Београд

Доц. др Ивана Висковић, Сплит

Проф. др Јелена Враћешевић, Београд

Др Снежана Вуковић, Београд

Проф. др Мирко Дејић, Београд

Проф. др Вишња Ђорђевић, Нови Сад

Проф. др Предраг Живковић, Јагодина

Проф. др Миле Илић, Бања Лука

Проф. др Александар Јанковић, Сомбор

Проф. др Марина Јањић, Ниш

Проф. др Бисера Јевтић, Ниш

Др Зорица Јоцић, Ваљево

Проф. др Саит Качапор, Нови Пазар

Проф. др Бранка Ковачевић, Источно Сарајево

Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд

Проф. др Данимир Мандић, Београд

Проф. др Саша Милић, Никшић

Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево

Проф. др Милка Николић, Крагујевац

Доц. др Марина Семиз, Ужице

Др Мирослав Павловић, Београд

Проф. др Мариета Петров, Скопље

Проф. др Јелена Стаматовић, Ужице

Др Гордана Чапрић, Београд

Проф. др Сања Филиповић, Београд

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Ужице

**Секретар редакције:** Мр Мирјана Пајић, *KLETT* друштво за развој образовања

**Лектура и коректура:** *KLETT* друштво за развој образовања

**Преводиоци:** Јагода Чупић, енглески језик; Лариса Стамболија, немачки језик

**Графичка припрема:** Марко Маринковић

**Дизајн корица:** Издавачка кућа *KLETT*, Београд

**Тираж:** 100 примерака

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

*Часопис излази два пута годишње*

---

**LEARNING AND TEACHING**  
Year VII • Issue 1 • 2021 • 1–198  
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

---

**Publisher:** *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

**On behalf of the Publisher:** Gordana Knežević Orlić

**Editor in Chief:**

Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade

**Editorial Board:**

Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad

Professor Veljko 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

Docent Marina Semiz, PhD, Užice

Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade

Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje

Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice

Gordana Čaprić, PhD, Belgrade

Professor Sanja Filipović, PhD, 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:** Marko Marinković

**Cover Design:** Publishing Company *KLETT*, Belgrade

**Circulation:** 100 copies

**Printed by:** ATC, Belgrade

*Published biannually*

---

**LERNEN UND UNTERRICHT**  
7. Jahrgang • Heft 01 • 2021 • 1–198  
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

---

**Herausgeber:** KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

**Für den Herausgeber:** Gordana Knežević Orlić

**Herausgegeben von:**

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad

**Redaktion:**

Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad

Prof. Dr. Veljko 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

Doz. Dr. Marina Semiz

Dr. Miroslav Pavlović, Belgrad

Prof. Dr. Marieta Petrov, Skoplje

Prof. Dr. Jelena Stamatović, Užice

Dr. Gordana Čaprić, Belgrad

Prof. Dr. Sanja Filipović, Belgrad

Prof. Dr. Krstivoje Špijunović, Užice

**Schriftleitung:** Mag. Mirjana Pajić, Klett Gesellschaft für Bildungsförderung

**Lektorat und Korrektur:** Klett Gesellschaft für Bildungsförderung

**Übersetzung:** Jagoda Čupić, ins Englische; Larisa Stambolija, ins Deutsche

**Grafische Gestaltung:** Marko Marinković

**Umschlaggestaltung:** Klett Verlag, Belgrad

**Auflage:** 100 Exemplare

**Druck:** ATC, Belgrad

**Erscheinungsweise:** 2 Hefte pro Jahr

## САДРЖАЈ

### 1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Слободанка Ж. Гашић Павишић и Маша М. Ђуришић**  
*Како наставници и школа могу помоћи деци са селективним мутизмом (оригинални научни чланак)* . . . . . 11–22
- Анита Б. Мандарић Вукушић и Маја Н. Љубетић**  
*Родитељско право и одговорност у одгоју – сувремена перспектива (оригинални научни чланак)* . . . . . 23–42
- Оливера Т. Хајровић**  
*Мотивација за школско учење у редовним и пандемијским околностима (стручни чланак)* . . . . . 43–58
- Славица Т. Бобић и Ранко Д. Рајовић**  
*НТЦ систем учења – примена у разредној настави, Да ли учење може да буде игра? (претходно саопштење)* . . . . . 59–72
- Тамара Д. Савић**  
*Увођење и примена друштвених мрежа у функцији осавремењавања наставе правописа (претходно саопштење)* . . . . . 73–88
- Шаренац Ч. Слободанка**  
*Улога библиотеке у организацији културних активности у школи (стручни чланак)* . . . . . 89–102
- Александра Ч. Томић и Маја М. Босанац**  
*Увођење образовне технологије у раду са ученицима основне школе (стручни чланак)* . . . . . 103–118
- Невена Д. Симић**  
*Мишљења наставника и стручних сарадника о проблемима образовања деце Рома (претходно саопштење)* . . . . . 119–140
- Љубиша В. Којић и Предраг Н. Спасојевић**  
*Антропомоторички статус ученика неспортиста (претходно саопштење)* . . . . . 141–156

**Весна М. Ераковић**

*Пројектна настава – Тематско планирање кроз  
васпитну улогу басне (стручни чланак) . . . . .* 157–172

## **2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ**

**Никола С. Симоновић**

*У сусрет статистичким тестовима у педагошким истраживањима  
[Јелена Максимовић и Јелена Османовић, Статистички тестови у  
педагошким истраживањима, Филозофски факултет Универзитета  
у Нишу, 2020]. . . . .* 173–180

**Братислав М. Магдић**

*У Лавиринту изазова и претњи [Оливера Т. Хајровић,  
Адолесенти – спој науке и праксе, Обележје Плус, Београд, 2019]. . . . .* 181–183

**БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА . . . . .** 185–194

**УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА . . . . .** 195–196



## TABLE OF CONTENTS

### 1. STUDIES AND PAPERS

- Slobodanka Ž. Gašić Pavišić and Maša M. Đurišić**  
*How Teachers and Schools Can Help Children with Selective Mutism*  
(original scientific paper) . . . . . 11–22
- Anita B. Mandarić Vukušić and Maja N. Ljubetić**  
*Parental Right and Responsible Parenting – A Contemporary Perspective*  
(original scientific paper) . . . . . 23–42
- Olivera T. Hajrović**  
*Motivation for Learning in Normal Circumstances and during the Pandemic*  
(professional paper) . . . . . 43–58
- Slavica T. Bobić and Ranko Rajović**  
*NTC Learning System in Class Teaching - Can Learning Be a Game?*  
(preliminary communication) . . . . . 59–72
- Tamara D. Savić**  
*Introducing and Using Social Media to Modernize Spelling Instruction*  
(preliminary communication) . . . . . 73–88
- Slobodanka Č. Šarenac**  
*The Role of Library in the Organization of Cultural Activities in School*  
(professional paper) . . . . . 89–102
- Aleksandra Č. Tomić and Maja M. Bosanac**  
*Introducing Educational Technologies in Primary School Instruction*  
(professional paper) . . . . . 103–118
- Nevena D. Simić**  
*Opinions of Teachers and Expert Associates on the Problems regarding the Education of Roma Children*  
(preliminary communication) . . . . . 119–140
- Ljubiša V. Kojić and Predrag N. Spasojević**  
*Anthropometric Status of Non-Athlete Students*  
(preliminary communication) . . . . . 141–156
- Vesna M. Eraković**

*Project-based Learning – Thematic Planning through the Educational Role of the Fable* (professional paper) . . . . . 157–172

## 2. REVIEWS

### **Nikola S. Simonović**

*Moving toward Statistical Tests in Pedagogical Research*  
[Jelena Maksimović and Jelena Osmanović, *Statistical Tests in Pedagogical Research*, University of Niš, Faculty of Philosophy, 2020]. . . . . 173–180

### **Bratislav M. Magdić**

*In the Labyrinth of Challenges and Threats* [Olivera T. Hajrović, *Adolescents –A Combination of Science and Practice*, Obeležje Plus, Belgrade, 2019] . . . . . 181–183

**ABOUT AUTHORS** . . . . . 185–194

**INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS** . . . . . 195–196

## INHALT

### 1. STUDIEN UND ARTIKEL

- Slobodanka Ž. Gašić Pavišić und Maša M. Đurišić**  
*Wie Lehrende und Schulen Kindern mit selektivem Mutismus helfen können*  
(Originalwissenschaftsartikel) . . . . . 11–22
- Anita B. Mandarić Vukušić und Maja N. Ljubetić**  
*Elternrecht und Verantwortung in der Ausbildung – eine zeitgenössische*  
*Perspektive* (Originalwissenschaftsartikel) . . . . . 23–42
- Olivera T. Hajrović**  
*Motivation für das Schullernen unter regelmäßigen und*  
*pandemischen Umständen* (Fachartikel) . . . . . 43–58
- Slavica T. Bobić und Ranko Rajović**  
*NTC Lernsystem - Anwendung im Klassenunterricht, Kann Lernen ein*  
*Spiel sein?* (Übersicht) . . . . . 59–72
- Tamara D. Savić**  
*Einführung und Anwendung sozialer Netzwerke in der Funktion*  
*der Modernisierung des Rechtschreibunterrichts*  
(Übersicht) . . . . . 73–88
- Slobodanka Č. Šarenac**  
*Die Rolle der Bibliothek bei der Organisation der kulturellen*  
*Aktivitäten in der Schule* (Fachartikel) . . . . . 89–102
- Aleksandra Č. Tomić und Maja M. Bosanac**  
*Einführung der Ausbildungstechnologie in der Arbeit mit*  
*Grundschullernenden* (Fachartikel) . . . . . 103–118
- Nevena D. Simić**  
*Stellungnahmen von Lehrenden und Fachmitarbeitern*  
*zu den Ausbildungsproblemen von Roma-Kindern*  
(Übersicht) . . . . . 119–140
- Ljubiša V. Kojić und Predrag N. Spasojević**  
*Antrophomotorischer Status von nicht-sportlichen Lernenden*  
(Übersicht) . . . . . 141–156

**Vesna M. Eraković**

*Projektunterricht - Thematische Planung durch die Ausbildungsrolle  
der Fable* (Fachartikel) . . . . . 157–172

**2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN**

**Nikola S. Simonović**

*Um statistische Tests in der pädagogischen Forschung zu erfüllen*  
[Jelena Maksimović und Jelena Osmanović, *Statistische Tests in der  
pädagogischen Forschung*, Fakultät für Philosophie,  
Universität Niš, 2020] . . . . . 173–180

**Bratislav M. Magdić**

*Im Labyrinth der Herausforderungen und Bedrohungen*  
[Olivera T. Hajrović, *Jugendliche – eine Kombination aus Wissenschaft  
und Praxis*, Obeležje Plus, Belgrad, 2019] . . . . . 181–183

**AUTORENINFO** . . . . . 185–194

**HINWEISE FÜR MITARBEITER** . . . . . 195–196

**Слободанка Ж. Гашић Павишић**  
Универзитет Доња Горица, Подгорица  
**Маша М. Ђуришић**  
Основна школа „Веселин Маслеша”, Београд

## **КАКО НАСТАВНИЦИ И ШКОЛА МОГУ ПОМОЋИ ДЕЦИ СА СЕЛЕКТИВНИМ МУТИЗМОМ**

**Резиме:** Подстицај за писање овог чланка потекао је из нашег искуства са семинара које смо држале последњих неколико година за наставнике основних школа. Наиме, у скоро свакој школи полазници су наводили случајеве ученика који уопште не говоре у школи – иако имају развијен говор и вербално комуницирају ван школе, у породичном окружењу. За нас је то била изненађујућа информација, јер се са тим поремећајем код деце – селективним мутизмом, нисмо среле током досадашњег педагошког рада. Наставници су, показало се, уз пуно стрпљења и инвентивности покушавали да помогну ученицима који имају овај проблем, али су у томе лутали, јер нису располагали основним информацијама о селективном мутизму.

Селективни мутизам не само да није истраживан у нашој средини, већ су и стране студије веома оскудне. Већина истраживачких резултата је заснована на субјективним налазима на ограниченом броју деце. Стога је циљ нашег рада да се скрене пажња на овај поремећај, да се пренесу доступни истраживачки налази који ће наставницима помоћи да боље разумеју ученике са селективним мутизмом и рад у школи са овим ученицима.

**Кључне речи:** селективни мутизам, карактеристике СМ, подршка наставника, прилагођавање наставе, облици рада

### **УВОД**

Селективни мутизам (СМ) је анксиозни поремећај који карактерише трајан изостанак говора у социјалним ситуацијама у којима се од детета очекује да говори (нпр. у школи), упркос томе што дете користи говор у осталим

ситуацијама (нпр. код куће) (Димоски, 2016). На основу прегледа истраживачких студија можемо закључити да подаци о преваленцији овог поремећаја знатно варирају од студије до студије. Зависно од истраживачке методологије, наводе се различити подаци о учесталости: 0,03% – 0,2% (Димоски, 2016); 0,05% (Smart Center, 2019); 1% (Kurtz, 2016); 1,9% (Kordić i sar., 2020).

Међутим, има аутора који упозоравају да овај поремећај није тако редак, како се сматра (Bergman et al., 2002) те да је далеко учесталији (Kordić i sar., 2020), а то би могло потврдити и искуство наставника из наших школа.

Такође, битно је истаћи да се учесталост овог поремећаја разликује у зависности од узраста и пола детета. Према налазима неких истраживања, селективни мутизам је нешто чешћи код девојчица него код дечака. Разлике у полу се објашњавају чињеницом да девојчице чешће од дечака извештавају о постојању симптома анксиозности (Standart & Couter, 2003). Примећено је да се чешће јавља код билингвалне, тј. мултилингвалне деце, али се наглашава да билингвалност није узрок појаве СМ. Мада нека деца са селективним мутизмом (20%–30%) имају заостајање у језичком развоју, ове две појаве нису повезане и деца са СМ не морају имати проблеме у учењу говора и језика. Примећено је да деца са селективним мутизмом имају већином (скоро у 75% случајева) родитеље који су такође имали селективни мутизам када су били млађи (Kurtz, 2016).

Селективни мутизам се јавља у детињству, обично између друге и пете године живота. Најчешће се први пут примећује када дете пође у вртић или школу, јер у кућној средини дете нормално говорно комуницира, па његову неумшност ван куће родитељи приписују стидљивости (Димоски, 2006).

Селективни мутизам може да траје годинама, па и да се задржи до одраслог доба. Мада овај поремећај може спонтано проћи, уколико траје дуго, могу остати трајне последице по функционисање детета, тако да је неопходна стручна помоћ чим се проблем открије. Родитељима се препоручује да се што пре обрате педијатрима, школским и клиничким психолозима, логопедима. У неким земљама постоје организације и службе које су посвећене искључиво проблему селективног мутизма<sup>1</sup> код деце и које нуде програме, литературу, препоруке за помоћ деци, родитељима и школама. Оно што морамо истаћи, јесте да је и наставницима и родитељима потребно више знања о овом поремећају код деце.

---

<sup>1</sup> SMartCenter@SelectiveMutismCenter.org; <http://www.selectivemutism.org.uk/>

## ШТА ЈЕ СЕЛЕКТИВНИ МУТИЗАМ?

Селективни мутизам је поремећај менталног здравља који је заснован на анксиозности. Дете са СМ говори у неким ситуацијама, али истрајно остаје потпуно немо у другим. Сам назив селективни мутизам<sup>2</sup> указује на то да дете прави избор између особа са којима ће говорити и са којима се осећа опуштено и особа са којима не говори. Да би се могло тврдити да дете има СМ, овакво понашање треба да траје минимум месец дана (Димоски, 2016).

Дете са СМ разуме говор и способно је да говори нормално. Треба увек имати у виду да оно јако жели да говори, али је у неким социјалним ситуацијама у којима се говор очекује, толико уплашено да физички није у стању да говори. Типично је да не може да говори у школи или вртићу, ни са децом ни са наставницима и васпитачима, а да истовремено говори са својим родитељима и неким другим одабраним особама у кући. У школи, нека деца са СМ могу говорити само шапатом са наставницима или вршњацима, а нека нису у стању ни да шапућу, тако да могу проћи године, а да не проговоре ниједну реч у одељењу. Нека деца са СМ могу говорити са вршњацима, али не и са наставницима. Пазе да их случајно неко не чује и чувају своју „зону тишине”. Комуницирају невербално, показивањем, покретима главе, гестовима, мада има случајева да чак ни на тај начин не комуницирају (Burić i sag., 2019). Међутим, многа од ове деце воле школу и могу на свој начин да успешно учествују у наставним активностима.

## ТИПИЧНО ПОНАШАЊЕ ДЕТЕТА СА СЕЛЕКТИВНИМ МУТИЗМОМ У ДРУШТВЕНИМ СИТУАЦИЈАМА

Када се налазе у средини где се осећају опуштено и угодно, у породичном окружењу, већина деце са СМ се понаша као и друга деца. Али, у многим ситуацијама ван куће, она су закочена, неспособна да говоре и тешко им је да уопште комуницирају. Поремећај се може различито испољавати у понашању деце. Многа деца са СМ имају празан израз лица, не осмехују се, изгледају „залеђено” (Dodig Ćurković i sag., 2013). Нека од њих окрећу главу од особе која им се обраћа, избегавају да гледају људе у очи, повлаче се у неки ћошак или се држе подаље од групе вршњака и играју се сама. Повучена су и стидљива, могу имати укочено, напето држање, са лошом моторном координацијом. Нека

---

<sup>2</sup> Ранији назив *елективни мутизам* је напуштен, јер је подразумевао да је дете вољно одлучило да не говори.

од њих се, када дођу кући из школе, понашају се тврдоглаво или агресивно и љуте се ако их родитељи нешто питају.

Друга деца са СМ мање избегавају социјалне контакте, учествују у групи, а током времена пронађу једно дете у одељењу са којим се играју, говоре са њим шапатам, док са друге стране, не говоре или једва да комуницирају са другом децом и наставницима. Са наставником комуницирају без говора, гестовима или путем цртежа или писмено. Како одрастају, дружење са вршњацима за децу са СМ постаје све теже, плаше се да изађу сама из куће јер не могу да се вербално изразе, а и често постају жртве вршњачког насиља.

У току наставе, деца са СМ могу бити растресене пажње, тешко им је да прате дужа упутства или да заврше задатак. Због неспособности да говоре, имају разноврсне тешкоће у школским ситуацијама – не могу постављати питања, затражити нешто што им је потребно (на пример, дозволу за одлазак у тоалет), одговарати на питања, гласно читати (Dodig Ćurković i sar., 2013). Њихов језички развој може бити поремећен, могу се јавити проблеми са артикулацијом гласова. Деца са СМ су често опрезна да раде било шта што скреће пажњу на њих, јер се плаше да ће се тада од њих очекивати да говоре, тако да избегавају чак да буду запажена због задатака које су одлично урадила. С друге стране, многа од ове деце имају општи страх од тога да ће нешто погрешно урадити, што доводи до нарушавања социјалних односа, изостајања из школе, слабијег школског постигнућа, мисли о самоубиству и др.

### ПРИМЕРИ ИЗ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

У овом делу рада изнећемо описе два случаја ученика са СМ из школа у Србији, које смо добили од учитељице и педагога, а који јако добро илуструју карактеристично понашање деце са селективним мутизмом, како је описано у литератури.

**Приказ случаја из праксе – Пирот.** *Са учеником другог разреда основне школе није остварена вербална комуникација, од првог дана школовања. Иначе, има способност говора, али у школи не говори ни са ким. Редовно долази у школу, изостаје само у случају болести, што је веома ретко. За њега је настава индивидуализована од првог разреда и он „не ремети наставу”. Ради само писмено на посебним наставним листићима, тако да преписује штампаним словима ћирилице и латинице. Зна да сабира и одузима до 10. Приликом диктата изоставља слова у речима и велико слово, записује цифрама бројеве до 100. Воли да боји и активан је на часовима ликовне културе и физичког васпитања.*



*Разуме правила игре и труди се да их поштује. Са учитељицом комуницира погледима, мимиком и покретима главе. Углавном не одбија задатке, на часу преписује свој задатак. Редовно ради домаћи задатак. Воли похвалу и прихваћен је од друге деце. Са једним другом је остварио бољу комуникацију и са њим се дружи за време одмора. Родитељима преноси обавештења која добијају сви ученици, тако да прати активности у школи. Има прибор за рад, воли да даје и позајмљује ствари. У првом разреду је ишао на рекреативну наставу. Успешно је пратио све активности веће групе. Родитељи су сарадљиви и интересују се свакодневно за његове активности. Психолог и логопед школе раде са њим. Упућен је на Интерресорну комисију, која је мишљења да ученику није потребна индивидуализација наставе. Мајка је тражила и мишљење других стручњака, дечјих психолога, који су изразили потребу за подршком специјалне школе.*

*Желим да помогнем ученику, али ми је потребна и помоћ стручних лица.*

Д. Илић, учитељица

**Приказ случаја из праксе – Житорађа.** *У првом и другом разреду је била изразито повучена у одељењу и школи, заклањала је руком лице и окретала главу на другу страну. Није плакала, али се видело да јој је непријатно. Учитељица је укључивала у заједнички рад, писала је одговоре на папиру. Након две године, почела је да разговара са једном тихом другарицом из одељења, али тихо. Упоредо са наставом, ишла је на терапију са клиничким психологом. У индивидуалном раду са педагогом и учитељицом постепено је почела тихо, нечујно да прича. Иначе, чула сам је како ван школе (на трафици) нормално прича. Крајем основне школе, почела је да прича са децом тихо и не са свим наставницима. Током целе основне школе радила је по ИОП I плану. Мајка је сарађивала са школом. У средњој школи је почела да прича са свима.*

Д. Костадиновић, педагог

### **Шта није селективни мутизам?**

За разумевање селективног мутизма важно је имати у виду разлике између овог и сличних поремећаја.

СМ се понекад види као опозициони пркосни поремећај, односно, тумачи се тако као да дете одбија да говори јер је пркосно, тврдоглаво, непослушно, размажено и жели да контролише друге људе. Међутим, деца са СМ не одбијају свесно и намерно да говоре, већ су тако инхибирана страхом да нису способна да говоре, ни онда када то желе.

СМ код деце се може погрешно протумачити као аутизам, јер када су заплашена често се понашају слично аутистичној деци. Битна разлика између ових поремећаја је у томе што деци са аутизмом недостају социјалне и комуникативне вештине, а деца са СМ могу успешно да комуницирају невербалним знацима, да прихвате и испоље емоције, да се код куће, са породицом, понашају и комуницирају на типичан начин. Деца са СМ се не понашају на стереотипан и неуобичајен начин, који је карактеристичан за аутистичну децу (Bugić i sar., 2019).

Често се појава СМ код деце приписује доживљеној трауми, односно, погрешно се схвата као посттрауматски стрес, мада нема доказа о повезаности СМ и трауме. Деца која су селективно нема, у породици говоре. У литератури се разлика између ових поремећаја објашњава тиме да ако дете престане да говори након трауматског доживљаја, то се обично односи на аспекте саме трауме, а не на потпуну занемелост. Осим тога, посттрауматски стрес има и друге симптоме, попут несанице, ноћне море, поновног проживљавања трауме у игри, што чини разлику у односу на СМ. Нема доказа да су деца са селективним мутизмом вероватније него друга деца злостављана или занемаривана.

Селективни мутизам код деце је често праћен, односно, удружен са социјалном анксиозношћу, социјалном фобијом. Према неким подацима, 90% деце код које је дијагностикован СМ имало је социјалну анксиозност или социјалну фобију (SMart Center, 2019). Социјална фобија представља неоснован интензивни страх од ситуација у којима се ступа у интеракцију са другим особама или треба да се обавља нека радња у присуству других. Деца која доживљавају социјалну фобију се плаше да ће други мислити лоше о њима, плаше се да говоре, да пишу, да једу пред другима. Међутим, социјална анксиозност и СМ су, ипак, два различита поремећаја, тако да је потребна пажљива процена да би се одредило да ли дете са СМ има и социјалну фобију (Scharkey & McNicholas, 2008).

### **Како наставници и школа могу помоћи деци са селективним мутизмом**

Показало се да су приступи и интервенције у отклањању селективног мутизма код деце најефикаснији ако се примењују тамо где дете не говори, а то је најчешће школа, односно, предшколска установа. Уколико породица и особље у школи благовремено почну да раде заједно, тако да дете доживи школу као позитивну средину у којој се не осећа угрожено и заплашено, дете ће моћи да превазиђе овај поремећај и без индивидуалног клиничког третмана.

Основни принцип је да се не треба фокусирати на говор, већ на смањење

анксиозности која је повезана са говором. На дете не треба вршити притисак да говори. Оно треба да се осећа опуштено у својој школи и да онда напредује постепено, од изговарања једне речи и реченица у комуникацији са само једном особом, до тога да буде у стању да говори слободно са свим особама и у свим ситуацијама. Дететово ангажовање у школском животу, развијање невербалне комуникације и обезбеђивање пријатне и пријатељске средине у школи су битан елемент у превазилажењу селективног мутизма (Kordić i sar., 2020).

Први корак који се препоручује наставницима који у одељењу имају ученика са селективним мутизмом јесте да се упознају са овим поремећајем и начинима рада са ученицима који испољавају овај поремећај. Важно је да наставник разуме да деца која не говоре у школи нису пркосна или тврдоглава, већ да она заиста не могу да говоре. Њима је потребно да осећају да је у реду ако не говоре и да могу и смеју да комуницирају невербално.

Једно од питања која се постављају у школској пракси је како да се наставник постави у ситуацији када друга деца у одељењу говоре у име детета које због мутизма не говори. Већина деце са селективним мутизмом, када почне да се осећа довољно опуштено у школи, почиње да комуницира – гестовима или шапатам или писмено – са неком децом у одељењу, али не и са наставником. Другови из одељења говоре у име детета, они саопштавају наставнику његова питања, потребе или одговоре. То може сметати у праћењу наставе детету које говори у име немог детета, а са друге стране, може подржати дете са селективним мутизмом да се ослања само на свог друга „преводиоца”, не користећи свој говор. Наставнику се препоручује да пружи позитивну пажњу детету са СМ за само настојање да говори у школи, очекујући да ће потреба да говори преко другог детета временом постати све мања. Дете које говори у име немог детета може да одговори наставнику или другој деци, вербално (шапатам, једном речи) или невербално (писмено, гестовима). Корисно је да наставник организује прилике тако да дете у школи комуницира насамо са стручним сарадницима у школи („један на један”). Понекад, детету је потребно само да седи на миру у просторији стручног сарадника, без посебно планиране активности (Cohen et al., 2006).

На почетку рада у одељењу са дететом које има СМ, наставник треба да подстакне дете да учествује у активностима у разреду на невербални начин, кроз уобичајена задужења – расподела радног материјала ученицима, брисање табле, распоред цвећа у учioniци и сл. Такође, може да покаже наставнику своје задатке, без говора.

Дете са СМ може у школи радити по ИОП-у, чији главни циљ је да се на суптилан, непретећи начин дете охрабрује да комуницира и говори. Потреба за овим индивидуализованим планом образовног рада требало би временом да

се угаси, како дете буде напредовало у превазилажењу поремећаја. У израду ИОП-а могу се укључити логопед, школски психолог и педагог, стручњаци за дечје ментално здравље, родитељи детета и друге особе са којима дете говори и наравно, наставници, односно учитељи.

Наставници могу помоћи детету са селективним мутизмом на разноврсне, мање или више дискретне и директне начине:<sup>3</sup>

- Укључивати дете у активности које не захтевају говор, као што су гестови, писање, читање у себи, цртање. Допустити детету да комуницира другим средствима уместо говора, на пример, да користи компјутер;
- Охрабрити дете да користи гестове и цртеже за комуникацију или алтернативне видове комуникације, да би се смањила дететова анксиозност и олакшала интеракција са другим особама. Прихватити дететов ниво комуникације;
- Укључити дете у мале групе за рад на часу;
- Дати детету довољно простора и времена да на свој начин комуницира са вршњацима и одраслима;
- Похвалити дете када настоји да се придружи и да ступи у интеракцију са другом децом у школи;
- Избегавати коментаре о дететовом селективном мутизму и не обраћати посебну пажњу на тај проблем, чак ни у виду посебне похвале и изненађења уколико дете говори; понашати се тада према њему на топао начин као и према било ком другом детету;
- У интеракцији са дететом, наставник треба да представља модел подесног говорног изражавања;
- Не треба инсистирати да дете говори или га молити за то, убеђивати;
- Поставити питања са алтернативним избором одговора;
- Дозволити детету оклевање при невербалном одговарању, сачекати бар секунди пре давања коментара или следећег питања;
- Поново поставити питање, ако је то потребно (Johnson & Wintgens, 2016).

### **Сарадња са родитељима детета које има селективни мутизам**

Изузетно је важно да наставник буде партнер дететовој породици и тиму који спроводи професионални третман, уколико тим постоји. Потребно је

---

<sup>3</sup> Пренето из : <https://www.selectivemutism.org/I am an Educator>

изградити отворену, честу и доследну комуникацију између школе и породице и терапеута, уколико је дете укључено у професионалну психотерапију (Cohen et al., 2006).

Пошто постану свесни да дете има озбиљан поремећај који не пролази сам од себе, родитељи детета са селективним мутизмом су, у већини случајева, врло заинтересовани за сарадњу са школом на том плану. У материјалима намењеним наставницима посебно се издвајају препоруке и савети намењени родитељима:

- Не вршите притисак и не поткупујте дете да бисте га подстакли да говори;
- Ставите до знања детету да разумете да се плаши да говори и да понекад има потешкоћа у говору. Реците му да може мало-помало покушавати када осећа да је спремно и уверите га да ће му бити лакше да говори;
- Не похваљујте пред другима дете зато што говори, јер га то додатно може узнемирити;
- Уверите дете да је невербална комуникација – осмех, климање главом, сасвим у реду док се не буде осећало да може да говори;
- Не избегавајте породична окупљања и одлазак у посете, али размотрите шта се може учинити да се у таквим ситуацијама дете осећа угодније;
- Предложите рођацима и пријатељима да се са дететом укључе у неке забавне активности, уместо да очекују од детета да говори (Johnson & Wintgens, 2016).

Пружите детету љубав, подршку и стрпљење. Уз добру сарадњу наставника, школе и породице детета са селективним мутизмом, овај поремећај се може, у већини случајева, превазићи.

## ЗАКЉУЧАК

Доступни истраживачки налази показују да васпитачи и наставници немају много искуства у досадашњем раду са децом са селективним мутизмом, да чак многи нису ни упознати са термином и карактеристикама деце са селективним мутизмом. Стога је врло важно подићи ниво свести и едуковати све учеснике образовно-васпитног процеса о овом поремећају и његовим карактеристикама због тога што васпитачи и наставници имају битну улогу у препознавању, али и третману деце са селективним мутизмом. Они могу помоћи у јачању техника понашања које су део терапијског процеса, а осим тога, могу олакшати и смањити анксиозност током дететовог боравка у школи.

### Литература

- Bergman, L., Piacentini, J. & McCracken, J. (2002). Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41 (8), 938–946.
- Burić, M., Cepanec, M. & Šimleša, S. (2019). Obilježja neverbalne komunikacije djece sa selektivnim mutizmom – nalikuju li onima u poremećaju iz spektra autizma? *Logopedija*, 9 (2), 50–58.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. & Stein, M. B. (2006). Practitioner review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990-2005. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 47, 1085–1097.
- Димоски, С. (2016). Савремена схватања селективног мутизма. *Специјална едукација и рехабилитација*, 15(3), 347–369.
- Dodig Ćurković, K., Beniћ, D., Borićević Maršanić, V., Ćurković, M., Delalle, M., Franić, T., Grgić, M., Kovač, V., Kralik, K., Matanović, S., Petek Erić, A., Pivac, N., Radić, J., Radić, M., Zebić, P. (2013). *Psihopatologija dječje i adolescentske dobi*. Osijek: Svjetla grada.
- Johnson, M. & Wintgens, A. (2016). *The Selective Mutism Resource Manual second edition*. London: Speechmark Publishing Ltd.
- Kordiћ, A., Sfeci, D., Slavčić, L. & Paradžik, L.J. (2020). Cognitive behavioral based treatment of selective mutism. *Medicina fluminensis*, 56(2), 178–184.
- Kurtz, S. (2016). In Focus: Selective mutism: who put the „C” in the CBT? *In Balance*, 31(1), 10–19.
- Sharkey, L. & McNicholas, F. (2008). More than 100 years of silence’, selective mutism: a review of the literature, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(5), 255–263.
- Smart Centar (2019). *Myths About Selective Mutism*. Retrived June 10, 2021 from the <https://childmind.org/article/myths-about-selective-mutism/>
- Standart, S. & Couteur, A. L. (2003). The quiet child: A literature review of selective mutism. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(4), 154–160.

**Slobodanka Ž. Gašić Pavišić**

University of Donja Gorica, Podgorica

**Maša M. Đurišić**

Primary School *Veselin Masleša*, Belgrade

## HOW TEACHERS AND SCHOOLS CAN HELP CHILDREN WITH SELECTIVE MUTISM

### Abstract

The incentive for writing this article arose from our experience with seminars for primary school teachers we held in the last few years. Namely, attendees from almost every school we visited mentioned cases of primary school students who don't speak at all, despite the fact that they've developed speech and communicated outside of school and in the family environment. It was a surprising information for us, because we have not encountered that particular disorder in children - selective mutism - in our previous educational work. Teachers, as it turned out, tried to help students with this problem with a lot of patience and inventiveness, but instead, they wandered aimlessly, because they did not possess the basic information about selective mutism. Not only is research on selective mutism non-existent in our country, but foreign studies are also scarce. Most research results are based on subjective findings obtained on a limited sample of children. Therefore, the aim of our paper is to draw attention to this disorder, and to present available research findings that will help teachers to better understand children with selective mutism and approach them in the right way.

**Keywords:** *selective mutism, characteristics of selective mutism, teacher's support instructional adaptation, forms of instruction*

**Slobodanka Ž. Gašić Pavišić**

Universität Donja Gorica, Podgorica

**Maša M. Đurišić**

Grundschule „Veselin Masleša“, Belgrad

## WIE LEHRENDE UND SCHULEN KINDERN MIT SELEKTIVEM MUTISMUS HELFEN KÖNNEN

### Zusammenfassung

Die Idee zum Schreiben dieses Artikels haben wir von unseren Erfahrungen in Seminaren bekommen, die wir in den letzten Jahren für Grundschullehrende durchgeführt haben. Die Teilnehmer haben nämlich in fast jeder Schule Fälle von Schülern erwähnt, die in der Schule überhaupt nicht sprechen - obwohl sie außerhalb der Schule, in einem familiären Umfeld, die Sprache entwickelt haben und verbal kommunizieren. Für uns war das eine überraschende Information, denn diese Störung bei Kindern - selektiver Mutismus - ist uns bei unserer pädagogischen Arbeit bisher nicht begegnet. Es hat sich herausgestellt, dass die Lehrende mit viel Geduld und Ideenreichtum versuchen, den Kindern mit diesem Problem zu helfen, aber sie irren darin herum, weil sie nicht die grundlegenden Informationen über selektiven Mutismus haben. Selektiver Mutismus wurde nicht nur in unserer Umgebung kaum erforscht, sondern sind auch ausländische Studien sehr selten. Die meisten Forschungsergebnisse basieren auf subjektiven Befunden bei einer begrenzten Anzahl von Kindern. Daher ist das Ziel unserer Arbeit, auf diese Störung aufmerksam zu machen, verfügbare Forschungsergebnisse zu transferieren, den Lehrenden helfen, ihre Lernenden mit selektivem Mutismus besser zu verstehen und mit ihnen besser zu arbeiten.

**Schlüsselwörter:** *selektiver Mutismus, Charakteristika des selektiven Mutismus, Lehrunterstützung, Unterrichts Anpassung, Arbeitsformen*



Anita B. Mandarić Vukušić  
Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet  
Maja N. Ljubetić  
Sveučilište u Splitu – Filozofski fakultet

## RODITELJSKO PRAVO I ODGOVORNOST U ODGOJU – SUVREMENA PERSPEKTIVA<sup>1</sup>

**Rezime:** Promjene u obiteljskoj strukturi utječu na promjenu u percepciji obitelji na društvenoj, ali i osobnoj razini pa se ona s jedne strane očituje u izmjenama Obiteljskog zakona, dok se s druge očituje u promjenama obiteljskih, roditeljskih i bračnih uloga. Među temeljnim čimbenicima promjena prepoznaje se neodgovorno uživanje individualnih prava i sloboda, iako bi se preciznije te promjene mogle objasniti i nedovoljnim razumijevanjem ili nekritičkim prihvatanjem trendova koji su roditeljima nametnuti svakodnevnim prezentiranjem primjera neodgovornih roditeljskih ponašanja u javnom i medijskom prostoru. Iako suvremeni trendovi u roditeljstvu odstupaju od tradicionalne roditeljske uloge, u današnjem dobu potvrđuje se individualna i društvena važnost obitelji. Obitelj još uvijek predstavlja zajednicu koja može u potpunosti zadovoljiti temeljne potrebe svih svojih članova. Stoga se u ovom radu analizira roditeljska odgovornost u kontekstu novog Obiteljskog zakona i suvremene znanstvene literature koja ukazuje na još uvijek prisutnu potrebu za boljim usklađivanjem roditeljske odgovornosti s najboljim interesima djeteta.

**Ključne riječi:** *obiteljski odgoj, odgovornost, roditeljska kompetencija, suvremene obitelji, uloga roditelja*

---

<sup>1</sup> Rad je dio znanstveno-istraživačkog projekta „Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva” (potpora Sveučilište u Rijeci, šifra unirdrustv-18-16 1132, voditeljica prof. dr. sc. Jasminka Zloković).

## **DRUŠTVENI TRENDovi I PROMJENE U RAZUMIJEVANJU OBITELJI<sup>2</sup>**

Promjene tradicionalne strukture obitelji koje u suvremenim društvima postaju sve učestalija pojava, upućuju na promjenu u percepciji obitelji na osobnoj i društvenoj razini. U sve većem broju država te promjene iziskuju izmjene zakona kojima se reguliraju obiteljsko-pravni odnosi između članova obitelji s ciljem većeg usklađivanja prava na obiteljski i privatni život s temeljnim ljudskim pravima (Jakovac-Lozić, 2017; Selmani-Bakiu, 2017).

Obitelj se smatra temeljnom društvenom jedinicom, a prema zakonu Republike Hrvatske obitelj se osniva i razvija u braku (Obiteljski zakon, 2015, članak 1), koji imaju pravo sklopiti muškarac i žena u dobi dozvoljenoj za sklapanje braka (Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, 1950, članak 12.1)<sup>3</sup>. Prema Općoj deklaraciji o ljudskim pravima (1948, članak 16.3)<sup>4</sup> obitelj se smatra „prirodnom i temeljnom društvenom jedinicom koja ima pravo na zaštitu društva i države”. Slično određenje obitelji stoji u Ustavu Republike Hrvatske (1990, članak 62)<sup>5</sup> prema kojem se obitelj smatra posebnom društvenom zajednicom pod osobitom zaštitom države, a brak životnom zajednicom muškarca i žene. U Obiteljskom zakonu Republike Hrvatske (2015) ne navodi se eksplicitno određenje obitelji, već se polazi od bračne ili izvanbračne zajednice između žene i muškarca kao temeljne zajednice na kojoj se osniva obitelj. Donošenje novog Obiteljskog zakona (2015, članak 1) bilo je potrebno kako bi se njime dodatno regulirali odnosi između bračnih ili izvanbračnih partnera te njihovi odnosi s djecom, temeljem načela ravnopravnosti žene i muškarca te solidarnosti, uzajamnoga poštovanja i pomaganja svih članova obitelji (Obiteljski zakon, 2015, članak 3).

Analizirajući ove regulative može se primijetiti nejasno određenje obitelji, iako se ona smatra temeljnim ljudskim pravom. U pravnom određenju obitelji ističe se regulacija odnosa između muškarca i žene no, u današnjem dobu u kojem se kao učestala varijabla u mjerenjima društvenih trendova javlja ponašanje pojedinaca koje se nekada pripisivalo isključivo privatnom životu, postaje izazov za teoretičare i pravnike. Nemogućnost pronalaženja konsenzusa oko jedinstvenog određenja

<sup>2</sup> Dijelovi ovog rada nastali su na temelju neobjavljene doktorske disertacije A. Mandarić Vukušić (2016). „Roditeljska kompetencija i (ne)pedagoška zanimanja”. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu (5-14, 20-25).

<sup>3</sup> [https://www.zakon.hr/z/364/\(Europska\)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](https://www.zakon.hr/z/364/(Europska)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda).

<sup>4</sup> [http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca\\_deklaracija\\_o\\_ljudskim-pravima.pdf](http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf).

<sup>5</sup> <http://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>.

obitelji može se pronaći u različitim teorijskim pogledima koji određuju obitelj na različite načine, a svoja određenja vezuju uz tradicionalnu ili suvremenu sliku obitelji. Tradicionalna slika obitelji temelji se na naturalističkom razumijevanju obitelji (Browning, 2013) te se smatra temeljnom društvenom zajednicom. Ona predstavlja jedinstven sustav i strukturu koja je prisutna u većini društava (Murdock, 1949, prema Haralambos i Heald, 1989), a opisuju ju kao zajednicu odraslih osoba oba spola koje održavaju „društveno odobrenu spolnu vezu i jedno ili više djece, vlastite ili usvojene, od tih odraslih koji kohabitiraju” (Haralambos i Heald, 1989: 314). Autorica Pašalić Kreso (2012: 54) navodi da „obitelj čine roditelji, ili najmanje jedna odrasla osoba, i djeca, ili najmanje jedno dijete, koji žive u zajedničkom domaćinstvu, uspješno funkcioniraju kao zajednica zadovoljavanja potreba njenih članova, a njihov odnos se temelji na krvnom srodstvu, zakonskoj (brak, adopcija) ili na običajnoj regulativi”.

Nepobitna odrednica obitelji, kao i temeljna funkcija obiteljskog zakona, jesu srodnički odnosi između članova obitelji te utvrđivanje pravne uzajamnosti i odgovornosti njenih članova. Razumijevanje obitelji kao spleta srodničkih odnosa univerzalna je pojava jer „svaka ljudska kultura na svijetu prepoznaje set posebnih odnosa – odnosa koji se tiču naših fundamentalnih doživljaja identiteta i često uključuju naše temeljno pravo i obveze – koje nazivamo srodstvo” (Stone i Lurquin, 2007, prema Cere, 2013: 32). Objašnjavanje obitelji kao zajednice unutar koje su njeni članovi povezani srodstvom temelji se na integrativnom modelu i bliže je tradicionalnom pogledu na obitelj. Prema ovom modelu, srodnički odnosi razumijevaju se kao prirodne veze koje proizlaze iz biološke reprodukcije jednog muškarca i jedne žene kao centralne društvene institucije koja integrira seksualnost, reproduktivnost i roditeljstvo te osiguravaju uvjete u kojima djeca mogu rasti uz dva biološka roditelja. Integrativni model u određenju obitelji polazi od bračnog odnosa (McClain i Cere, 2013) kao prirodne i najučestalije zajednice, a isto polazište imaju i zakoni kojima se reguliraju obiteljsko-pravni odnosi.

Kritika ovakvog modela vidljiva je u radovima autora Silverstein i Auerbach (1999) koji ovakvo poimanje obitelji smatraju posljedicom neokonzervativnog razumijevanja uloga očeva u obitelji, a koji proizlazi iz činjenice da očevi nemaju iskustvo trudnoće i dojenja, pa tako ni instinkt za podizanje djece. Međutim, takvo simplificiranje očinstva i očinske uloge u znanstvenom diskursu nije prihvatljivo. Silverstein i Auerbach, (1999), nastupajući iz potpuno suprotnih pozicija navode kako nije moguće zanemariti, ili marginalizirati, ostale aspekte očeve uloge u životu obitelji. Posebice, to se čini značajnim u kontekstu suvremenih društvenih tijekova i prisustva širokog spektra strukturalno vrlo različitih obitelji. U tom kontekstu opravdano je roditeljstvo (majčinstvo i očinstvo) razmatrati kao „odnos, ulogu i proces” (Ljubetić, 2007: 45), a majka/otac ulogu kao međusobno „razmjenjive” (Silverstein i Auerbach,

1999: 397). Ono na što bi se trebalo usredotočiti u istraživanju i objašnjavanju uloge očeva u doprinosu dječjoj (obiteljskoj) dobrobiti jest angažman očeva, kvaliteta odnosa i odgovorno ponašanje u obnašanju roditeljske uloge (Dumont i Paquette, 2013; Ljubetić i Reić Ercegovac, 2020; Maskalan, 2016).

Slijedom navedenoga, a u opreci s integrativnim modelom, nalazi se model raznolikosti (McClain, 2013). Suvremena obitelj nužno se ne temelji na braku, niti pretpostavlja da je srodstvo jedini razlog zbog kojeg bi članovi obitelji trebali osjećati međusobnu povezanost i odgovornost. Ovaj model usmjeren je na odnose između odraslih i djece koji proizlaze iz intimnih odnosa odraslih, kao što je to brak, ali i onih odnosa između odraslih i djece koji ne izrastaju uvijek iz braka. U središtu se dakle nalazi odrasla osoba i njeno djelovanje prema djetetu i onda kada se taj odnos ne temelji na biološkoj ili formalnoj vezi, ističu McClain i Cere (2013).

S pravom se može reći da je promjena tradicionalne obiteljske strukture pridonijela i pozitivnim pomacima u promišljanju njene temeljne važnosti. Suvremena perspektiva obitelji upućuje na potrebu za većom odgovornošću odraslih za temeljna djetetova prava, zdravu privrženost i dobro roditeljstvo, pre nego na temeljno pravo biološkog roditelja koji bi zadovoljavao formalne zahtjeve roditeljstva (McClain i Cere, 2013).

Obitelj nije moguće promatrati isključivo kao skup pojedinaca koji zajedno obitavaju, potrebno je razumjeti da je obitelj zajednica koja je „daleko složenija od pukog zbrajanja i konstatiranja prisutnosti ili odsutnosti pojedinih njenih članova. U obiteljskom sistemu individue su povezane jedna s drugom čvrstim, trajnim i uzajamnim emocionalnim vezama i privrženostima, koje mogu fluktuirati u intenzitetu i ekstenzitetu tokom zajedničkog života, a da to ne remeti njihovu kontinuiranost” (Pašalić Kreso, 2012: 57). Model raznolikosti usmjeren je na obiteljsku funkciju više nego na njenu formu, a upravo takva promjena u razumijevanju obitelji usmjerava fokus na vrijednosti koje će zasigurno utjecati i na redefiniranje obitelji i novu regulaciju obiteljsko-pravnih odnosa u zakonima Republike Hrvatske.

## TRENDOVI I ČIMBENICI MIJENJANJA SUVREMENE OBITELJI

Iako se brak prema zakonskoj regulativi sklapa suglasnom izjavom dviju osoba različitog spola, pred matičarom u građanskom obliku ili pred službenikom vjerske zajednice (Obiteljski zakon, 2015, članak 13) postoji sve veći broj različitih bračnih struktura, što pridonosi i većem broju različitih obiteljskih struktura. Pored već dobro poznatih fenomena poligamije, poliginije i poliandrije (Fanuko, 1997) poznatih u nekim društvima, danas su sve prisutniji istospolni brakovi ili životne zajednice, ponovljeni brakovi, a u nekim državama gdje je dozvoljena, i „višeljublje”

ili poliamorija (Jakovac-Lozić, 2017), pri čemu odnos sa trećim partnerima ne uključuje ili ne mora uključivati i brak.

Jedan od učestalijih trendova je i povećanje broja razvoda braka i samohranih kućanstava. Unazad 24 godine taj postotak ima određeni varijabilitet, pa u razdoblju od 1990. do 1994. godine u Republici Hrvatskoj bilo je 19.6% rastava braka, u periodu od 1995. do 1999. godine bilo je 16% rastava, dok se u 2000. godini taj broj povećao na 20.4% (Raboteg-Šarić, 2003, prema Klarin 2006: 45). Taj se broj mijenja, ali mijenja se i broj sklopljenih brakova, pa se 2012. godine sklopilo 20 313 brakova, dok se 5 659 brakova razvelo. U 2015. godini omjer između sklopljenih i razvedenih brakova raste pa je na 19 834 sklopljenih brakova, bilo 6 010 razvoda braka (Državni zavod za statistiku, 2017). Unazad pedeset godina broj razvedenih brakova stalno raste. Tako je 1950. godine na 1000 sklopljenih brakova bilo 83 razvedenih (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2017)<sup>6</sup>, dok je 2019. godine na 1000 sklopljenih brakova bilo 300,4 razvedena braka (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2020)<sup>7</sup>.

Pored porasta razvedenih brakova, bilježi se blagi porast i drugih obiteljskih formi. U ukupnom broju obitelji 2001. godine, bilo je 58% obitelji koje je činio bračni par s djecom, 27% bračnih parova bez djece, dok je jednoroditeljskih obitelji bilo 15% (Državni zavod za statistiku 2008, prema Raboteg-Šarić i Pećnik, 2009: 6). U ukupnom broju hrvatskih obitelji 2011. godine, broj bračnih parova s djecom bio je 54,3%, bračnih parova bez djece 28,6%, dok je samohrane roditelje činilo 14,4% majki s djecom i 2,7% očeva s djecom (DZS, 2016)<sup>8</sup>. Trenutno u Republici Hrvatskoj na broj ukupnog stanovništva u izvanbračnoj zajednici živi 2,9% stanovnika, a 0,004% u istospolnoj zajednici (Popis stanovništva DSZ, 2011, prema Eurostatu, 2015)<sup>9</sup>.

Ovi statistički pokazatelji ukazuju na promjenu obiteljske strukture, na način da se smanjio broj sklopljenih, a povećao broj razvedenih brakova, mladi se sve kasnije odlučuju na sklapanje braka, povećava se broj samohranih roditelja, kao i parova bez djece te živorođene djece izvan braka (Eurostat, 2015)<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Sklopljeni i razvedeni brakovi u Republici Hrvatskoj (1950 - 2015), Žene i muškarci u Hrvatskoj 2017. godine.

<sup>7</sup> Državni Zavod za Statistiku, [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2020/07-01-01\\_01\\_2020.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/07-01-01_01_2020.htm)

<sup>8</sup> Državni Zavod za Statistiku, dalje u tekstu DZS, [http://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2016/SI-1583.pdf](http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/SI-1583.pdf).

<sup>9</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Marriages\\_and\\_births\\_in\\_Croatia/hr#Smanjenje\\_broja\\_sklopljenih\\_i\\_pove.C4.87anje\\_broja\\_razvedenih\\_brakova](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Marriages_and_births_in_Croatia/hr#Smanjenje_broja_sklopljenih_i_pove.C4.87anje_broja_razvedenih_brakova), ur. M. Pekač i V. Petrić, DZS, 2015.

<sup>10</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Marriages\\_](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Marriages_)

Struktura današnjeg društva mijenja se u skladu s promjenom obiteljske strukture. Prema navedenim podacima razvidno je kako se mijenja obitelj i u Hrvatskoj, ali može se uočiti da su i dalje prisutna mnoga tradicionalna obilježja. No, to ne znači da nije moguće očekivati da će se navedene promjene nastaviti događati, a u skladu s njima još više transformirati i pluralizirati obitelj u Hrvatskoj (Ljubetić, 2007; Majstorić, 2019; Zloković i Čekolj, 2018). S obzirom na to moguće je predviđati u skoroj budućnost još veći porast obitelji s jednim roditeljem, rastavljenih brakova, istospolnih partnerstava, ponovljenih brakova, kao i sve kasniju dob kada se postaje roditelj (Burkimsher, 2015).

Svi ovi procesi potvrđuju značajne promjene koje prolaze suvremene obitelji, a razloge je moguće tražiti i na osobnoj i na društvenoj razini. Na osobnoj, pojedinci prihvaćaju uvjerenje da tradicionalna obiteljska struktura nije presudna za kvalitetu obiteljskog života, dok se vanjski čimbenici poglavito odnose na (ne)kvalitetu više razine eko-sustava (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). One se odnose na gospodarsko stanje društva, mogućnost zaposlenja i osiguravanja temeljnih egzistencijalnih potreba pojedinaca te zakonsku regulativu i politike pojedinih zemalja. Među vanjskim činiteljima ističe se mogućnost sudjelovanja žena na tržištu rada, kao i radni uvjeti koji mogu imati pozitivne, ali i negativne učinke na obavljanje obiteljske uloge pa onda i na samu obitelj (Barnett i Brennan, 1997; Galić i Kamenov, 2011; Grice et. al., 2011; Liu i Hynes, 2012; Protta i Hyland, 2011). Radni uvjeti i stupanj razvoja gospodarstva smatra se ključnim čimbenikom. Ekonomska nesigurnost odražava se na standard obitelji i odnose između odraslih, te odraslih i djece. Posljedice ekonomske krize osjećaju članovi koji su bez posla, ali i svi ostali članovi obitelji (Maleš i Kušević, 2011). Ne može se sa sigurnošću utvrditi je li promjena obiteljske strukture posljedica teških ekonomskih uvjeta u državi ili se promjena obiteljske strukture odražava na ekonomsku (ne)moć obitelji (Čudina-Obradović i Obradović, 2006), no tamo gdje roditelj doživljava probleme s ekonomskim pritiskom, doživljava veće zahtjeve od svoje roditeljske uloge, a i druge stresove koji se na nju odražavaju (Grozđanić, 2000).

Iako se ekonomski oporavak posljednjih desetljeća u Republici Hrvatskoj dijelom pripisuje i padu nezaposlenosti (Eurostat<sup>11</sup>, HZZ<sup>12</sup>), veliki broj stanovnika navodi još uvijek prisutne probleme kao one koje ometaju normalnu egzistenciju. Najčešće se među razlozima migracija navode visoka razina korupcije i vrlo

---

and\_births\_in\_Croatia/hr# Smanjenje\_broja\_sklopljenih\_i\_pove.C4.87anje\_broja\_razvedenih\_brakova.

<sup>11</sup> [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Employment\\_rate\\_age\\_group\\_20\\_%E2%80%9364\\_2016\\_\(%25\)\\_YB17.png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Employment_rate_age_group_20_%E2%80%9364_2016_(%25)_YB17.png)

<sup>12</sup> <http://www.hzz.hr/>

niska razina radnih uvjeta (Budak i Rajh, 2011). Na širem području Europe veće međunarodne migracije dogodile su se zbog ratnih stradanja u državama migranata (Eurostat, 2020)<sup>13</sup>, što se odrazilo na visoku stopu iseljavanja pojedinih članova, pa i cijelih obitelji (Jurić, 2017; Župarić-Iljić, 2016). Migracije mijenjaju obiteljsku strukturu (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2013), a njene posljedice za obitelj tek treba utvrditi.

Moguće je zaključiti da se intenzivno mijenja društveni kontekst, a skupa s njim sve razine sustava i institucija društva. Iako su te promjene u Republici Hrvatskoj nešto manjih razmjera, ipak postaju sve uočljivije. One se događaju na socijalnoj, gospodarskoj, pravnoj i kulturnoj razini, što se ne očituje samo u znanstvenim spoznajama i pravnim regulativama, već se primarno odražavaju na prihvaćanje promjena u obiteljskim, roditeljskim i bračnim ulogama.

## OBITELJSKI ODGOJ – KONSTANTA U DOBU PROMJENA

Obitelj omogućuje sve uvjete potrebne za fizički, psihički i socijalni razvoj, pa kada se obiteljski sustav promijeni, to utječe i na promjenu životnih uvjeta unutar obitelji, što njeni članovi mogu osjećati kao nestabilnost (Amato i Keith, 1991) ili čak ugrozu. Dvoroditeljska obitelj smatra se najpovoljnijom obiteljskom strukturom za razvoj djece, dok se obitelji s drugačijim strukturama smatraju izvorom nesigurnosti, stoga i manje povoljne za cjeloviti razvoj djece (Raboteg-Šarić i Pećnik 2009).

Život u suvremenom dobu i življenje trendova uglavnom daju pesimistične i negativne poglede na obitelj, njen opstanak i uspješno izvršavanje njene uloge. Dok se s jedne strane individualne slobode i pravo na izbor shvaćaju kao garante civiliziranog načina života, s druge strane objašnjenje njihove povezanosti s dekonstrukcijom obitelji i njenih uloga pokazuje da se ti čimbenici mogu smatrati i negativnima, jer su doveli do promjene tradicionalne vrijednosti obitelji. Poglavitno se takav stav može naći u onim radovima koji zastupaju tradicionalno poimanje obitelji (npr. Nimac, 2010), a koji tvrde da su promjene u obiteljskoj strukturi nastale uslijed nekritičkog prihvaćanja nametnutih trendova, koji se mogu objasniti kao fenomen koji spaja osobe koje proživljavaju slične i trenutne emocije i pri tom ne moraju nužno imati slične vrijednosti (Nimac, 2010).

---

<sup>13</sup> Eurostat (2020). Statistički podaci o migracijama i migrantnom stanovništvu pokazuju da se u države EU-27 u 2018. uselilo 2,4 milijuna osoba iz zemalja izvan EU-27. Njemačka je imala najveći broj useljenika i iseljenika, dok je u Bugarskoj, Hrvatskoj, Latviji, Litvi i Rumunjskoj broj iseljenika bio veći od broja useljenika.

Čini se važnim revidirati stav da obitelj kao temeljna društvena zajednica polako nestaje. Potrebno je usuglasiti različite perspektive te utvrditi postoji li mogućnost da se obitelj razumije kao vitalna društvena jedinica koja usprkos svojim promjenama i dalje zadržava obilježja prijenosnice vrijednosnih elemenata (Nimac, 2010). Pored toga, u obitelji se stvaraju temeljni odnosi između njenih članova, a kvaliteta tih odnosa može odrediti razvoj osobe. Kvaliteta komunikacije, privrženost, uzajamnost u odnosima, pa čak i hijerarhija moći (Juul, 2008; Pećnik, 2008; Zloković i Čekolj, 2018) te preuzimanje odgovornost za skrb i zaštitu djece, značajno određuju način na koji će obitelj funkcionirati, ali i u kakve osobe će se pojedinci razviti.

Bez obzira na perspektivu za koju se odlučili, bila ona o strukturalnoj, srodnoj, krvnoj ili emocionalnoj i interaktivnoj važnosti obitelji, u poimanju obitelji ne smije se zanemariti činjenica da je temeljna funkcija i krajnji cilj obitelji briga za dijete, odnosno briga za njegov odgoj. Murdock (1949, prema Haralambos i Holborn, 2002) tvrdi da obitelj ima četiri osnovne funkcije: seksualnu, reproduktivnu, ekonomsku i odgojnu. Po njemu one su ključne za društveni život, budući da bez reproduktivne funkcije ne bi bilo ni članova društva, bez ekonomske funkcije ne može opstati obitelj, a bez odgoja i obrazovanja nema ni prijenosa kulture (Haralambos i Holborn, 2002). No, istodobno svjesni smo činjenice da već stoljećima reproduktivna funkcija nije vezana isključivo za brak i obitelj, ekonomsku funkciju mogu preuzimati i drugi pojedinci iz šireg obiteljskog kruga ili kruga prijatelja („para-roditeljstvo”, prema Ljubetić, 2007) ili institucije, a nažalost, vrlo često se svjedoči kako odgojnu i obrazovnu funkciju sve češće preuzimaju odgojno-obrazovne institucije. Upravo ta činjenica zabrinjava. Temeljno pitanje jest što činiti kako bi se obitelji vratile sve navedene, a posebice odgojno-obrazovna funkcija, jer o njoj ovisi u mnogome zdrav razvoj sadašnje djece, a budućih nositelja društva.

Odgoj u kontekstu obitelji potrebno je promatrati kao šire društveno pitanje, jer ono što se događa u obitelji, odražava se izravno na djetetov razvoj. Odgoj se može objasniti kao emancipacija pojedinca i omogućavanje cjelovitog razvoja djece (Gudjons, 1994; Konig i Zedler, 1998) koje se potiče psihičkim ili sociokulturnim sredstvima i radnjama, kako bi se trajno poboljšale psihičke dispozicije ili sačuvale njene vrijedne komponente (Brezinka, 1971, prema Gisecke, 1993).

Cjelokupni obiteljski kontekst djeluje na razvitak ličnosti djeteta i njegovih osobnih kvaliteta koje omogućuju pojedincu aktivno uključivanje u društvo u kojem živi (Maleš, 1988). To se odvija putem namjernih postupaka roditelja, koji poduzimaju određene radnje u svrhu pravilnog fizičkog, psihičkog i socijalnog razvoja djece, ali pri tom ne smiju se isključiti ni širi čimbenici koji utječu na oblikovanje ličnosti djece (Bratanić, 1970, prema Maleš, 1988). Obitelj stoga predstavlja životnu zajednicu koja nije isključivo odgojna zajednica, jer iskustva koja djeca unutar nje stječu ovise o



mного različitih čimbenika i mogu imati pozitivne i negativne učinke (Giesecke, 1993). No, ona se može smatrati zajednicom primarnog razvoja i odgoja te se ta njena funkcija ističe kao najvažnija u odgoju za budućnost (Hentig, 2007). Sve se mijenja i nastavit će se mijenjati ovisno o tome što danas činimo (Godwin, 1993, prema Vizek Vidović et. al., 2003).

Odgoj u suvremenom društvu mora biti usmjeren na održavanje ravnoteže između vrijednosti tradicionalnog i razumijevanja i prihvaćanja novih znanstvenih spoznaja o tome kako se današnje društvo i vrijednosti mijenjaju. Upravo takav odgoj mora krenuti od obiteljskog odgoja, a koji će imati za cilj poticati razvoj djetetovih potencijala, ali s jasnim osjećajem za dobrobit drugih i zajednice u kojoj živi.

## OBITELJSKI ODGOJ I ULOGA RODITELJA

Obitelj ima mnoge funkcije, a njihovo izvršavanje ovisi o načinu na koji roditelji preuzimaju svoje uloge. One su značajno povezane s društvenim normama, što znači da pojedinac koji preuzima određenu ulogu ima određenu slobodu, ali i ograničenje u svom djelovanju (Visković, 2016). Kako će osoba obnašati svoje uloge u konačnici ovisi o izboru uloga u pojedinom trenutku i razini na kojoj se pojedina uloga obnaša (Janković, 1996). Prva razina odnosi se na preuzimanje određene uloge u različitim društvenim situacijama pri čemu osoba mijenja svoja autentična ponašanja prema zahtjevima preuzete uloge. Druga razina odnosi se na prikladno i dosljedno igranje uloga, što znači da se osoba ponaša na isti način bez obzira na društveni kontekst u kojem se nalazi. Treća razina odnosi se na kreiranje uloge te na ovoj razini, osoba doživljava transformaciju s obzirom na društvene norme preuzete uloge, ali prilagođava je vlastitim potrebama i aspiracijama (Janković, 1996).

Na kreiranje i obnašanje uloga utjecaj imaju i osobnost, emocije, uvjerenja, stavovi iskustva i očekivanja (Janković, 1996), a zbog mreže tih utjecaja, teško je odrediti jedan ključan čimbenik koji bi mogao tako značajno odrediti kvalitetu roditeljske uloge u današnjem vremenu. Danas roditelji donose odluke o svojim ulogama balansirajući između egzistencijalnih i društveno nametnutih potreba koje imaju izravan utjecaj na donošenje njihovih odluka. Zbog takvih okolnosti pojedinci mogu osjećati unutarnji konflikt pri donošenju odluke da li postati roditelj, što može dovesti do niske razine fertiliteta, koja je prisutna i u Republici Hrvatskoj (Čipin i Međimurec, 2017). U ekonomski i vrijednosno nesigurnom dobu, trebali bismo se više baviti pitanjima koje postavljaju sami roditelji, a odnose se na pravo vrijeme dobivanja djeteta (Rözer et. al., 2017), čekanje posla, mogućnosti porodijskog dopusta, uvjeta rada i napredovanja na poslu te u konačnici, može li se u trenutnim gospodarskim uvjetima biti uzor djetetu ili barem bolji roditelj nego što su to bili njihovi roditelji.

Iako se radi o mnogo kompleksnijim društvenim promjenama, napretkom kvalitete života i razvojem spoznaja o važnosti obiteljskog okruženja za razvoj djece, došlo je do promjene u razumijevanju slike o djetetu, njegovim potrebama i pravima te preuzimanju roditeljske uloge neovisno o spolu roditelja (usp. Meyer, 2013; Quennerstedt, 2009) što je znatno zakompliciralo prihvaćanje i obnašanje tradicionalnih roditeljskih uloga. Obitelj se razvijala i mijenjala kroz povijest, a kako se mijenjala njena struktura, mijenjala se i hijerarhija moći između njenih članova. U prošlosti, na vrhu hijerarhije bio je muškarac, najčešće otac, te je on imao moć u donošenju svih odluka koje se tiču obiteljskog života (Juul, 2008). Do sredine dvadesetog stoljeća još se na djecu gledalo kao na vlasništvo roditelja jer su roditelji imali gotovo apsolutnu kontrolu nad njima (Hart i Pavlović, 1991, Alderson, 1999, prema Quennerstedt, 2009), pri čemu su očevi donosili konačnu odluku o odgoju i obrazovanju djece. U tom smislu, muškarac i žena imali su jasne podjele uloga, a što je u skladu s obnašanjem očekivanih društvenih uloga (Duby i Perrot, 1991, prema Vrcelj i Mušanović, 2011). Odgoj djece u obiteljskom kontekstu bio je podređen potrebama oca, a odluke očeva temeljile su se na onima koje je donosila država (Juul, 2008).

Danas je raspodjela uloga nešto promijenjena, poglavito zbog većeg sudjelovanja žena na tržištu rada (Woloch, 1996, prema Vrcelj i Mušanović, 2011; Galić i Kamenov, 2011) i prihvaćanja podjele obiteljskih i roditeljskih uloga između oba spola (Medved, 2016). Zbog većeg ravnopravnog sudjelovanja oba roditelja u svim životnim ulogama, od roditelja se očekuje veće ulaganje u stvaranje kvalitetnih bračnih odnosa, komunikaciju i dogovaranje između supružnika (Obradović i Čudina-Obradović, 1998). Osim ravnopravnog sudjelovanja supružnika u donošenju odluka o odgoju djece, suvremeni obiteljski odgoj temelji se i na ravnopravnom sudjelovanju djece. Prihvaćanje djeteta kao osobe koja uči putem transakcije, sukonstrukcije i participacije (Bašić, 2011; Maleš et. al., 2012; Miljak, 2007; Slunjski 2006), podrazumijeva stvaranje okruženja u kojem će dijete moći aktivno sudjelovati u obiteljskom životu i konstruiranju vlastitog iskustva. Jedino takvo okruženje može i treba biti u najboljem interesu djeteta. Može se reći da je nekada odgoj u obiteljskom kontekstu ovisio o potrebama oca i društva, ali danas on ovisi o potrebama (oba) roditelja i djece.

Kada se govori o roditeljskoj ulozi poglavito se misli na roditeljsku odgovornost i postupanje u najboljem interesu djeteta (Cormier, 2017), što nije lako ni jednoznačno teorijski odrediti, niti zakonski nametnuti (Jakovac-Lozić, 2017). Dapače, čak je i u obiteljskim zakonima nedovoljno jasno određena roditeljska odgovornost te se djetetov najbolji interes često svodi na jednodimenzionalan odnos između odraslih i djece (Browning, 2013). Ta se jednodimenzionalnost očituje u nedovoljno jasnim

odredbama koje se odnose na prava na partnersku skrb u situacijama životnog partnerstva ili povjeravanja roditeljske skrbi životnom partneru (Jakovac-Lozić, 2017). Jedan od razloga može se naći i u tome što pravo na slobodu izbora u demokratskim društvima nudi mogućnost višestrukih izbora. Takve su mogućnosti potrebne kako bi pojedinci mogli izabrati ona ponašanja koja će najbolje odgovarati njihovim autentičnim potrebama (Glasser, 2000) i biti u najboljem interesu njihove obitelji. Iako to na prvi pogled može djelovati oslobađajuće, u slučaju pogrešnog izbora uvijek se snosi odgovornost za posljedice tog izbora. Psihoanalitičari poput Freuda ili Junga, zastupaju tezu da sve što se događa u djetetovom najranijem razvoju ostavlja posljedice na njegov kasniji razvoj i ponašanje. Literatura ovih i sličnih autora vjerojatno ne olakšava izbore u vezi s pitanjima odgoja, a može djelovati i demotivirajuće na obavljanje roditeljske zadaće jer se ona uvijek odvija između čimbenika na koje roditelj može utjecati i onih na koje ne može.

No, ono što jesu činjenice u odgoju djece jest da se roditeljstvo mijenja s obzirom na razvojnu dob djece, da je rani razvoj u obiteljskom kontekstu temelj za stjecanje djetetove nezavisnosti u budućnosti te da je potrebno uskladiti odgojno djelovanje sa znanstvenim i relevantnim činjenicama o razvoju djece i savjetima stručnjaka za pitanja odgoja (Delač Hrupelj et. al. 2000).

U procesu osuvremenjivanja roditeljske uloge i odgovornosti roditelja za obiteljski odgoj, roditelji trebaju znati naći i dobru mjeru. Iako je još uvijek prisutna visoka stopa zanemarivanja i zlostavljanja djece (Analiza stanja prava u Hrvatskoj, 2014)<sup>14</sup>, postoji sve veći broj roditelja koji pokazuju izrazitu ambicioznost u kreiranju svoje roditeljske uloge. Takvo ponašanje očituje se njihovim hiperroditeljskim angažmanom u poticanju djetetova razvoja pa roditelji od najranije dobi počinju beskorisno opterećivati svoju djecu akademskim imperativom. Roditelji danas prihvaćaju uvjerenje da se u suvremenom svijetu živi hipernatjecateljski (Honore, 2009) te se odlučuju za izbore koji mogu ostaviti dugotrajne negativne posljedice na samopouzdanje djece i njihovu otuđenost od drugih i zajednice u kojoj žive (Marano, 2008).

Navedeno navodi na zaključak da se rastakanjem krutih obrazaca i hijerarhije moći pomaknula razina svijest i to prema važnosti ravnopravnog dostojanstva svih članova obitelji bez obzira na njihov spol ili dob (Juul, 2008), ali postaje sve izraženija i potreba jasnog definiranja roditeljske odgovornosti za odgoj djece u suvremenom društvenom kontekstu.

---

<sup>14</sup> [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Sitan-Prava-djece-10\\_14-FIN-1.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Sitan-Prava-djece-10_14-FIN-1.pdf).

## RODITELJSKA ODGOVORNOST

Prema naturalističkom pristupu, roditeljstvo se smatra integralnim dijelom ljudske prirode, a regulacija krvnog srodstva, seksualnih odnosa te roditeljskih odnosa civilizacijskim dosegom (Chapais, 2008, prema Cere, 2013). Ako se u razumijevanju roditeljske odgovornosti, odnos između roditelja i djeteta temelji isključivo na krvnom srodstvu i urođenom instinktu za očuvanje vrste (Browning, 2013), čini se opravdanim upitati se zašto još uvijek ima onih roditelja čija ponašanja nisu u najboljem djetetovu interesu.

Roditeljem se može postati putem genetske povezanosti, gestacijski, socijalno ili psihološki (House of Lords 2006, prema Meyer, 2013) pa usmjeravanjem na samo jedan aspekt roditeljstva ili prihvatanjem samo jednog oblika kao poželjnog ili „ispravnog”, ne pruža dovoljno mjesta za prihvatanje (ne)odgovornosti ni posljedica tog djelovanja. Isključivom usmjerenošću na odgovornost koja izrasta iz krvnog srodstva, daje se mogućnost da oni roditelji koji ne znaju kako se nositi s izazovima roditeljstva svoja ili djetetova ponašanja opravdavaju lošim genima. Na taj način krvno srodstvo postaje „olakotna okolnost”, a roditeljska odgovornost nikada ne smije biti pitanje olakotnih okolnosti.

Odgovornost prema Hrvatskom jezičnom portalu<sup>15</sup> (2018) može se odrediti kao savjesno, valjano obavljanje dužnosti ili kao preuzimanje obveze i dužnosti u obavljanju posla. Preuzeti odgovornost znači prihvatiti dužnost i biti svjestan da se u slučaju neuspjeha posla ili zadatka snose posljedice. Prema Aniću (2007) odgovorna je ona osoba koja savjesno obavlja svoje dužnosti ili koja je dužna obaviti posao ili zadatak te preuzima odgovornost za rezultate tog djelovanja.

Pojam odgovornosti često se poistovjećuje s etičkim pojmom dužnosti (Vučković, 2000). Odgovornost je moguće preuzeti za djelovanje koje pojedinac poduzima slobodno, a može se govoriti o više razina odgovornosti. Prva razina je osobna ili ona koja polazi od „ja”, viša razina je odgovornost za drugoga ili preko drugoga, a najviša razina smatra se odgovornost za generacije koje tek dolaze. Takva odgovornost jest izraz slobode, no ona ne polazi od osobe kojoj drugi stoji nasuprot, već polazi od drugoga koji stoji nasuprot istome. Smisao odgovornosti je da ona postoji tek u odnosu na nekog drugog tko probuđuje našu odgovornost (Levinas, 1987, 1988, 1990, prema Vučković, 2000). U skladu s tim razmišljanjem, odgovornim pojedincem može se smatrati onoga koji se odgovorno ponaša prema sebi, drugima i svijetu oko sebe, na način da zadovoljavajući svoje potrebe, ne ugrožava potrebe drugih (Ljubetić, 2012). U kontekstu roditeljske odgovornosti, to znači da dijete stoji nasuprot roditelja, ali ne kao različiti po svojoj moći, već kao jednak. Roditelj u tom

<sup>15</sup> <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>

smislu nije odgovoran samo za drugoga (za dijete), već savjesnim postupanjem prema svom djetetu, postaje odgovoran i za generacije koje tek dolaze.

Izvršavanje roditeljske odgovornosti može se objasniti dvostruko. S jedne strane, ono ovisi o tome kako se roditeljstvo razumijeva na društvenoj razini, odnosno kako obiteljski zakon definira tko je roditelj u svjetlu roditeljskih i djetetovih prava (Browning, 2013). S druge strane, roditeljska odgovornost ovisi o osobnim karakteristikama roditelja i kompetenciji koju ima da bi uspješno kreirao svoju roditeljsku ulogu (Ljubetić, 2012).

Prema zakonu, roditelj je odgovoran za ulogu nositelja roditeljske skrbi. Roditelj to može ostvariti na više razina: 1) po ekskludirajućem modelu roditeljske skrbi nije moguće pridati očuhu/maćehi zakonski značaj dodatnih roditeljskih figura (npr. u Italiji); 2) kod izmijenjenog modela, formalnim ili neformalnim sporazumom između zakonskih roditelja neka roditeljska prava i dužnosti mogu u cijelosti ili dijelom prenijeti na treću osobu, te su takvi sporazumi dopušteni samo kad jedan roditelj ima roditeljsku odgovornost (Danska i Njemačka); 3) inkluzivni model omogućuje da se zakonskom odredbom može povjeriti roditeljska odgovornost trećoj osobi (očuhu/maćehi) bez lišavanja zakonskog roditelja njegove vlastite roditeljske odgovornosti. U tom slučaju više od dviju osoba pravno mogu dijeliti roditeljska prava, dužnosti i odgovornosti što se još naziva fenomenom višestrukog roditeljstva (Švicarska, Francuska i Ujedinjeno Kraljevstvo), kako navode Boele-Woelki, Dethloff i Gephart (2014, prema Jakovac-Lozić, 2017: 27). Ovo zakonsko određenje roditeljske odgovornosti usmjereno je isključivo na jednu dimenziju i to na pravo roditelja na skrb za dijete. Takva zakonska regulativa jasan je pokazatelj da još uvijek o djeci razmišljamo kao o objektima na koje roditelji polažu pravo. Sve dok na razini države ne postoji jasna potreba za redefiniranjem roditeljskih prava, usko vezano uz to i bračne zajednice i prava na skrb za djecu, postojat će potreba za redefiniranjem roditeljske odgovornosti (Jakovac-Lozić, 2017).

Kako bi roditelj mogao osjećati da je njegova odgovornost pobrinuti se za dijete, ali ne iz perspektive ja-odgovornosti, na kojoj sve što radi, radi zbog sebezubljja (Levinas 1987, 1988, 1990 prema Vučković, 2000), potrebno je da roditelj sebe i dijete vidi kao dvije različite jedinice. U skladu s tim autorica Quennerstedt (2009) postavlja pitanje razumiju li roditelji što zapravo posjeduju, djecu ili pravo na njihov odgoj? Posjeduju li roditelji pravo na djecu, ili se prava djece „povjeravaju” roditeljima (usp. Feinberg, 1980, prema Quennerstedt, 2009: 174)?

Preuzimanje uloge uvijek podrazumijeva i preuzimanje odgovornosti za tu ulogu, pa se usmjeravanjem isključivo na važnost krvnog srodstva nedovoljno ističe zadaća odgojnog djelovanja roditelja. Usko vezano uz takvo razmišljanje stoji i ono o tome da bi pravo na odgoj i obrazovanje djece (Varnham i Squelch, 2008) trebalo

biti osigurano od strane države. To je pravo zaštićeno Općom deklaracijom o ljudskim pravima (1948, članak 12)<sup>16</sup> prema kojoj „nitko ne smije biti podvrgnut samovoljnom miješanju u njegov privatni život, obitelj, dom ili dopisivanje, niti napadima na njegovu čast i ugled. Svatko ima pravo na zakonsku zaštitu protiv takvog miješanja ili napada”, a prema članku 26. roditelji imaju pravo prvenstva u izboru vrste obrazovanja za svoju djecu (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948). Drugim riječima, to znači da se pravo na odgoj i obrazovanje smatra odgovornošću roditelja, a pitanje za razmatranje ostaje na koji način društvo podupire roditelje u ispunjavanju tog prava i odgovornosti.

Odgovornost se uvijek oslanja na vrijednosti koje služe kao orijentir te je ona smisljena samo ako znamo *zbog čega* se određenim djelovanjem žele postići određeni učinci, a izbjeći neki drugi (Vučković, 2000). Drugim riječima, osjećaj odgovornosti ne ovisi samo o zakonskim odredbama, nego i o vrijednostima i znanjima koje roditelji imaju, i to o znanjima o skrbi za dijete, razvojnom procesu i razvojnim normama djece i vještinama koje su potrebne za odgoj djece (Dichtelmiller et. al. 1992, prema Morawska et. al., 2008), a što se izravno dovodi u svezu s roditeljskom pedagoškom kompetencijom (Mandarić Vukušić, 2018).

Na kraju može se reći da se odnosi između roditelja i djece razvijaju i mijenjaju kao što se razvija i mijenja obiteljska struktura. U dobu u kojem se događaju sve učestalije promjene obiteljske strukture, potrebno je ponovno promišljanje roditeljstva u kontekstu obiteljske politike (Meyer, 2013). Polikoff (2008, prema Tasker, 2013) ističe da roditeljstvo i skrb za dijete trebaju biti prioritet u stvaranju obiteljskog zakona kao društvenog i zakonodavnog okvira obiteljskog života te je potrebno još više fokusirati se na potrebe različitih tipova obitelji nego li na brak kao polazišni pojam obiteljske politike.

Roditelji imaju odgovornost za primarni odgoj, cjeloviti razvoj i pripremanje djece za uspješan suživot u zajednici, pri čemu se uočava nužnost redefiniranja roditeljske uloge i to u smjeru veće pripadajuće odgovornosti roditelja za odgoj djece. U ovom kontekstu pripadajuća odgovornost odnosi se na odgovornost svih osoba koje se pravno smatraju djetetovim roditeljima, ali na način da tamo gdje počinju prava majke i oca, ne završavaju prava djeteta. Roditelji i djeca imaju svoja zasebna prava, ali za poštovanje roditeljskih i djetetovih prava, roditelji su oni koji snose i koji bi trebali snositi odgovornost.

---

<sup>16</sup> [http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca\\_deklaracija\\_o\\_ljudskim-pravima.pdf](http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf).

### Literatura

- Amato, P. R. i Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46. Pristupljeno 21. 8. 2018. na URL: [http://slatestarcodex.com/Stuff/divorce\\_paper.pdf](http://slatestarcodex.com/Stuff/divorce_paper.pdf).
- Analiza stanja prava u Hrvatskoj (2014). Ured UNICEF-a za Hrvatsku. Pristupljeno 10. 8. 2018. na URL: [https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Sitan-Prava-djece-10\\_14-FIN-1.pdf](https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Sitan-Prava-djece-10_14-FIN-1.pdf).
- Anić, V. (2007). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
- Barnett, R. C. i Brennan, R. T. (1997). Change in Job Conditions, Change in Psychological Distress, and Gender: A Longitudinal Study of Dual-Earner Couples. *Journal of Organizational Behavior* 18(3), 253–274.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.): *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19–37.
- Budak, J. i Rajh, E. (2011). *Corruption as an Obstacle for Doing Business in the Western Balkans: A Business Sector Perspective*. Zagreb: Ekonomski Institut.
- Burkimsher, M. (2015). Europe-wide fertility trends since the 1990s: Turning the corner from declining first birth rates. *Demographic Research* 32(21), 621–656. doi:10.4054/DemRes.2015.32.21.
- Cormier, A. A. (2017). On the permissibility of shaping children's values. *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 21(3), 1–18. DOI: 10.1080/13698230.2017.1398481
- Čipin, I. i Međimurec, P. (2017). Fertilitet i obiteljska politika u Hrvatskoj. *Političke analize* 7 (31), 3–9. Preuzeto 10. 8. 2018. s URL: <https://hrcak.srce.hr/192425>.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Delač Hrupelj, J., Miljković, D. i Lugomer Armano, G. (2000). *Lijepo je biti roditelj*. Zagreb: Creativa.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2020. Prirodno kretanje stanovništva Republike Hrvatske u 2019. [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2020/07-01-01\\_01\\_2020.htm](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/07-01-01_01_2020.htm) 1.2.2021.
- Državni zavod za Statistiku RH (2018). *Žene i muškarci u Hrvatskoj 2017* (Sklopljeni i razvedeni brakovi u Republici Hrvatskoj (1950-2015)). Zagreb. Posjećeno 5. 7. 2018. na URL: [https://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/menandwomen/men\\_and\\_women\\_2017.pdf](https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/menandwomen/men_and_women_2017.pdf).
- Dumont, C. i Paquette, D. (2013). What about the child's tie to the father? A new insight into fathering, father-child attachment, children's socio-emotional development and the activation relationship theory. *Early Child Development and Care* 183(3–4), 430–446.
- Eurostat, Pekač, M i Petrić, V. (ur.) (2015). *Donosi li 21. stoljeće promjene.* (Smanjenje broja sklopljenih i povećanje broja razvedenih brakova) Preuzeto

10. 7. 2018. na URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Marriages\\_and\\_births\\_in\\_Croatia/hr](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Marriages_and_births_in_Croatia/hr).
- Eurostat (2020). *Statistički podaci o migracijama i migrantnom stanovništvu*. Preuzeto 26. 1. 2021. na URL: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/hr#Migracijski\\_tokovi:\\_U\\_dr.C5.BEave\\_EU-27\\_2018.\\_uselilo\\_se\\_2.2C4\\_milijuna\\_osoba\\_iz\\_zemalja\\_izvan\\_EU-27](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/hr#Migracijski_tokovi:_U_dr.C5.BEave_EU-27_2018._uselilo_se_2.2C4_milijuna_osoba_iz_zemalja_izvan_EU-27).
- Fanuko, N. (1997). *Sociologija*. Zagreb: Profil.
- Galić, B. i Kamenov, Ž. (2011). *Rodna ravnopravnost i diskriminacija u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Republike Hrvatske.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2000). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
- Grice, M. M., McGovern, P. M., Alexander, B. H., Ukestad, L. i Hellerstedt, W. (2011). Balancing Work and Family After Childbirth: A Longitudinal Analysis. *Women's Health Issues* 21(1), 19–27.
- Grozđanić, S. (2000). Jednoroditeljske obitelji prema uzrocima njihova nastanka. *Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada*, (7), 2, 169–182.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija. Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Haralambos, M. i Heald, R. (1989). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
- Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija – teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Hentig, H. von (2007). *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
- Honore, C. (2009). *Pod pritiskom – spašavanje djece od kulture hiperroditeljstva*. Zagreb: Algoritam.
- Hrvatski jezični portal (2018). Posjećeno 10. 8. 2018. na URL: <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=search>.
- Jakovac-Lozić, D. (2017). Hrvatska obitelj u procijepu između tradicionalna poimanja i međunarodnih očekivanja. *Godišnjak Akademije pravnih znanosti Hrvatske, VIII* (1), 1–33. Preuzeto 15. 6. 2018. S URL: <https://hrcak.srce.hr/183844>.
- Janković, J. (1996). *Pristupanje obitelji*. Zagreb: Alineja.
- Juul, J. (2008). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Pelago.
- Jurić, T. (2017). Suvremeno iseljavanje Hrvata u Njemačku: karakteristike i motivi. *Migracijske i etničke teme* 33(3), 337–371.
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Konig, E. i Zedler, P. (1998). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda* (1950). [www.zakon.hr/z/364/\(Europska\)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](http://www.zakon.hr/z/364/(Europska)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda). Preuzeto 10. 8. 2018. s URL: [https://www.zakon.hr/z/364/\(Europska\)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda](https://www.zakon.hr/z/364/(Europska)-Konvencija-za-za%C5%A1titu-ljudskih-prava-i-temeljnih-sloboda).
- Liu, S. i Hynes, K. (2012). Are Difficulties Balancing Work and Family Associated With Subsequent Fertility? *Family Relations* 61(1), 16–30.
- Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?* Zagreb: Profil knjiga d.o.o.



- Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. (2020) Odnos između usredotočene svjesnosti u roditeljstvu, kognitivne roditeljske svjesnosti i subjektivne dobnosti adolescenata // *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 27 (2020), 1; 103–126 doi:10.21464/mo.27.1.10
- Majstorić, I. (2019). Demogeografski aspekt promjene obitelji i braka u Hrvatskoj. *Geografski horizont*, 65 (2), 17–36. Preuzeto 14.1.2021. s <https://hrcak.srce.hr/239740>
- Maleš, D. (1988). *Obitelj i uloga spola. Utjecaj roditelja na usvajanje uloge spola kod djece*. Zagreb: Školske Novine.
- Maleš, D. i Kušević, B. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. U: Maleš D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zavod za pedagogiju, 41–66.
- Maleš, D., Kušević, B. i Širanović, A. (2012). Parental image of the child – based on surveys in families in the Republic of Croatia. *Problemy wczesnej edukacji (Issues in early education)*, 17(2), 80–96.
- Mandarić Vukušić, A. (2018). Self-evaluation of Parental Competence – Differences Between Parents with Pedagogical and Non-Pedagogical Professions. *World Journal of Education*, 8(2), 2018, DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v8n2p1>
- Marano, H. E. (2008). *A Nation of Wimps. The High Cost of Invasive Parenting*. New York: Brodway Books.
- Maskalan, A. (2016). In the name of the father: A discussion on (new) fatherhood, its assumptions and Obstacles. *Revija za socijalnu politiku* 23(3), 383–398.
- McClain, L. C. (2013). A Diversity Approach to Parenthood in Family Life and Family Law. U: L.C. McClain i D. Cere (ur.): *What is Parenthood? Proposing Two Models . What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 41–64.
- McClain, L. C. i Cere, D. (ur.) (2013). *What is parenthood? Contemporary Debates about the Family*. New York University Press: New York and London.
- Medved, C. E. (2016). Stay-at-Home Fathering as a Feminist Opportunity: Perpetuating, Resisting, and Transforming Gender Relations of Caring and Earning, *Journal of Family Communication* 16 (1), 16–31. Preuzeto 15. 6. 2018 s URL: <http://dx.doi.org/10.1080/15267431.2015.1112800>.
- Meyer, D. D. (2013). Family Diversity and the Rights of Parenthood. U: L.C. McClain i D. Cere (ur.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 124–143.
- Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikulumu ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 205–252.
- Morawska, A., Winter, L. i Sanders, M. R. (2008). Parenting Knowledge and its Role in the Prediction of Dysfunctional Parenting and Disruptive Child Behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217–226.
- Nimac, D. (2010). (Ne)mogućnost tradicijske obitelji u suvremenom društvu.

- Obnovljeni život*, 65(1), 23–35.
- Obiteljski zakon (2015), *Narodne novine*, broj 103/15. Preuzeto 10. 1. 2015. s URL: <http://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>.
- Obradović, J. i Čudina-Obradović, M. (1998). Bračna kvaliteta: poimanje, uzroci i posljedice. *Društvena istraživanja*, 7 (4–5 (36–37)), 659–682. Preuzeto 10.8.2018. s URL: <https://hrcak.srce.hr/20463>.
- Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948), Opća skupština. Preuzeto 15. 6. 2018. s URL: [http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca\\_deklaracija\\_o\\_ljudskim-pravima.pdf](http://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf).
- Pašalić Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Pećnik, N. (2008). Suvremeni pogledi na dijete, roditeljstvo i socijalizaciju. *Dijete i društvo* 10 (1/2), 99–115.
- Prottas, D. J. i Hayland, M. A. M. (2011). Is High Involvement at Work and Home So Bad? Contrasting Scarcity and Expansionist Perspectives. *The Psychologist-Manager Journal*, 14, 29–51.
- Quennerstedt, A. (2009). Balancing the Rights of the Child and the Rights of Parents in the Convention on the Rights of the Child. *Journal od Human Rights*, 8, 162–176. DOI: 10.1080/14754830902897270.
- Raboteg-Šarić, Z. i Pećnik, N. (2009). Stavovi prema samohranom roditeljstvu. *Revija za socijalnu politiku*, 17 (1), 5–25.
- Rözer, J. J., Poortman, A. R., Mollenhorst, G. (2017). The timing of parenthood and its effect on social contact and support. *Demographic Research* 36 (62), 1889–1915. <http://www.demographic-research.org>
- Selmani-Bakiu, A. (2017). Joined and Responsible Parenting, *SEEU Review* 12(1), 149–165. doi: <https://doi.org/10.1515/seeur-2017-0011>
- Silverstein, Louise, B. i Auerbach, Carl, F. (1999), „Deconstructing the Essential Father”, *American Psychologist* 54(6), 397–407.
- Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor.
- Suárez-Orozco, C. i Suárez-Orozco, M. M. (2013). Transnationalism of the Heart. Family across Borders. U: L. C. McClain i D. Cere (ur.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 279–298.
- Tasker, F. (2013). Developmental Outcomes for Children Raised by Lesbian and Gay Parents. U: L.C. McClain i D. Cere (ur.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 171–190.
- Ustav Republike Hrvatske (1990). Preuzeto 10. 08. 2018. s URL: <http://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>.
- Varnham, S. i Squelch, J. (2008). Rights, Responosibilities and Regulation – the Three Rs of Education: a Consideration of the State’s Control over Parental Choice in Education. *Education and the Law* 20(3), 193–208.

- Visković, I. (2016). Children's Right to Grow up in a Family. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*. 3(8), 61–71. DOI: [dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0308006](http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0308006), <http://www.arcjournals.org/ijhsse/volume-3-issue-8/>.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: JEP: VERN.
- Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne)treba feministička pedagogija?* Rijeka: Hrvatsko Futurološko Društvo.
- Vučković, A. (2000). *Pojam odgovornosti*. U: Vuleta, B. i Vučković, A. (ur.), *Odgovornost za život*, Split: Franjevački institut za kulturu mira, 17–30.
- Zloković, J. i Čekolj, N. (2018). *Oснаživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Župarić-Iljić, D. (2016). *I seljavanje iz Republike Hrvatske nakon ulaska u Europsku uniju*. Zagreb: Friedrich Ebert Stiftung.

**Anita B. Mandarić Vukušić**

University of Split - Faculty of Philosophy

**Maja N. Ljubetić**

University of Split - Faculty of Philosophy

## PARENTAL RIGHT AND RESPONSIBLE PARENTING – A CONTEMPORARY PERSPECTIVE

### Abstract

Changes in the family structure impact the changes in the perception of family on a social, but also on a personal level, so on the one hand, it is reflected in the changes of the Family Law, and on the other, in the changes of the family, parental and marital roles. Some of the identified fundamental factors of change include the irresponsible enjoyment of individual rights and freedoms, although those changes could be explained more precisely by a lack of understanding, or uncritical acceptance of trends imposed on parents by the media that present examples of irresponsible parental behavior in public and media space on a daily basis. Although modern parenting trends greatly differ from the traditional parental role, the individual and social importance of family is, nonetheless, being confirmed even in our modern day and age. Family still represents a community capable of fully meeting the fundamental needs of all its members. In consequence, this paper analyzes parental responsibility in the context of the new Family Law and contemporary scientific literature which

indicates that there is still the need to harmonize parental responsibility with the best interests of the child.

**Keywords:** *parenting, responsibility, parental competence, modern family, parental role*

**Anita B. Mandarić Vukušić**

Universität Split – Fakultät für Philosophie

**Maja N. Ljubetić**

Universität Split – Fakultät für Philosophie

## **ELTERNRECHT UND VERANTWORTUNG IN DER AUSBILDUNG – EINE ZEITGENÖSSISCHE PERSPEKTIVE**

### **Zusammenfassung**

Veränderungen in der Familienstruktur wirken sich auf die Veränderung der Wahrnehmung der Familie auf sozialer und persönlicher Ebene aus, so dass sie sich einerseits im Familienrecht, andererseits in den elterlichen und ehelichen Rollen spiegeln. Zu den grundlegenden Faktoren des Wandels gehört der verantwortungslose Genuss individueller Rechte und Freiheiten, obwohl dieser Wandel genauer durch ein unzureichendes Verständnis oder eine unkritische Akzeptanz von Trends zu erklären ist, die Eltern durch die tägliche Präsentation von Beispielen für verantwortungsloses elterliches Verhalten in der Öffentlichkeit und den Medien auferlegt werden. Obwohl moderne Erziehungstrends von der traditionellen Elternrolle abweichen, bestätigt sich in der heutigen Zeit die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung der Familie. Die Familie stellt nach wie vor eine Gemeinschaft dar, die die Grundbedürfnisse aller ihrer Mitglieder vollständig befriedigen kann. Daher analysiert dieser Artikel die elterliche Verantwortung im Kontext des neuen Familienrechts und der zeitgenössischen wissenschaftlichen Literatur, was auf den nach wie vor bestehenden Bedarf an einer besseren Harmonisierung der elterlichen Verantwortung mit dem Wohl des Kindes hinweist.

**Schlüsselwörter:** *Familienerziehung, Verantwortung, Elternkompetenz, moderne Familien, Elternrolle*

**Оливера Т. Хајровић**  
Психијатријско одељење Опште болнице у Пожаревцу

## **МОТИВАЦИЈА ЗА ШКОЛСКО УЧЕЊЕ У РЕДОВНИМ И ПАНДЕМИЈСКИМ ОКОЛНОСТИМА**

**Резиме:** Квалитетног учења нема без мотивације. Принципи ефикасних стратегија мотивисања за учење приоритетно почивају на бихејвиористичким, когнитивистичким, социо-когнитивистичким и социокултуролошким теоријама које кроз интеграцију истраживачких налаза и сазнања из савремене психолошко-педагошке праксе стално еволуирају. У нашој школској пракси још увек преовлађују стратегије усмерене ка развоју спољашње мотивације која се заснива на наградама и казнама. Ипак, приметна су и кретања у смеру развоја и примене стратегија које су усмерене ка формирању позитивних мотивационих уверења о самоефикасности и о вредности учења на којима почива зрелија, унутрашња мотивација за учење. Неговање и подстицање развоја мотивације за учење постаје нарочито сложен задатак приликом учења на даљину у актуелним пандемијским околностима, и изискује прилагођавања не само ученика, већ и њихових родитеља и наставника. Може се очекивати да ће сазнања из практичних искустава актуелне наставе на даљину, уз даља истраживања и развој теоретске мисли, допринети прогресу у разумевању мотивације за учење као основног предуслова оптималне школске ефикасности.

**Кључне речи:** *мотивација за учење, теоријско-методолошки приступи, школска пракса, учење на даљину*

## ПОЈАМ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

Према Булајић (1990) мотив се одређује као покретач активности или нешто што подстиче организам на акцију или подржава и усмерава акцију пошто се организам једном активирао. Појам мотивације за учење користи се да би се објаснила покретачка снага, квалитет и интензитет активности усмерених ка остваривању циљева учења.

Теоретичари и истраживачи учења сагласни су у томе да без мотивације нема квалитетног учења. Ефикасно учење не зависи само од интелигенције, предзнања, метода и облика рада у наставном процесу, већ и од мотивације ученика, њихових интересовања, осећања, вредности и циљева (Станић, 1990).

Мотивација за учење испољава се у виду појачане пажње, већег интересовања и израженије спремности за савладавање бројних препрека које стоје на путу остваривања циљева учења. Не ради се само о количини стеченог знања, већ и о његовом бољем квалитету и трајности, као и о већој могућности прикладног коришћења у различитим животним ситуацијама.

Зато је један од најважнијих циљева теоретичара и истраживача образовања проналазак што ефикаснијих стратегија које мотивишу ученике и побољшавају ефекте учења.

## ТЕОРИЈСКО-ИСТРАЖИВАЧКА САЗНАЊА О МОТИВАЦИЈИ ЗА УЧЕЊЕ И ЊИХОВЕ МОГУЋЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

У савременој психолошкој и педагошкој литератури постоје различити приступи и схватања мотивације за учење. У складу са приступом за који се залажу, теоретичари различито дефинишу основне појмове везане за мотивацију, а истраживачи развијају специфичне методолошке приступе у проучавању.

Иако се у стручној литератури поједине теорије мотивације за учење представљају и разматрају одвојено, може се рећи да су узајамна прожимања веома велика. Сазнања и принципи ранијих теоријских приступа представљају претходнице новијих теорија мотивације за учење унутар којих заправо доживљавају своју трансформацију и напредак.

Основни теоријско-истраживачки приступи мотивацији за учење су: бихејвиористички, когнитивистички, социјално-когнитивистички и социокултуролошки приступ (Требјешанин, 2009).

## БИХЕЈВИОРИСТИЧКИ ПРИСТУП

Према бихејвиористичком становишту, основни мотиви за одређене активности потичу од срединских чинилаца и имају инструментални карактер, односно усмерени су ка постизању награде или избегавању казне.

Бихејвиористички конструкт – закон ефекта полази од становишта да активности које доводе до позитивних исхода имају тенденцију да се учврсте и понављају у будућности, док ће понашања која имају негативне последице слабити и временом се гасити.

Сходно овоме, разлози за започињање и одржање активности учења почивају на позитивно/негативном поткрепљењу и у правилном режиму њихове примене. Да би се подстакло учење треба правовремено применити или обећати спољашње подстицаје као што су добра оцена, похвала, награда за учење и знање или најавити казне за неучење и незнање.

Као подстицаји који мотивишу препознају се и подржавајуће повратне информације у вези са домаћим задацима или другим школским активностима, док би престанак давања ових информација за очекивану последицу могао имати слабљење ученикове мотивације.

Поткрепљење може бити континуирано или у одређеним интервалима, као што је то на пример у ситуацији када наставник само повремено хвали изузетну активност ученика, што се сматра изузетно ефикасним видом поткрепљивања.

У циљу обликовања жељеног понашања које се испољава у виду мотивисаности за учење и ефикасног учења, бихејвиористи истичу и закон вежбе који подразумева да се понављањем условљеног одговора учвршћује повезаност између ситуације и одговора што имплицира низ појава везаних за квалитетно учење, између осталог и то да учење на истом месту и у исто време буди мотивацију и побољшава продуктивност. Близак овом закону, истиче се и закон спремности који се заснива на идеји да нечија спремност за активност доводи до успеха што имплицира да пре него што почне да учи, ученик треба да буде спреман за учење. Једноставно, онда када је спреман за учење, ученик је и мотивисанији и ефикаснији у учењу.

У нашој школској пракси, бихејвиористички приступ се може сматрати преовлађујућим што се огледа у томе да наставници најчешће посежу за оценама, похвалама и критикама као основним мотивационим средствима.

## КОГНИТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП

Когнитивне теорије мотивације покушавају да људско понашање објасне као резултат пажљивог праћења, проучавања и интерпретације добијених информација.

У складу са овим, когнитивистички модел мотивације за учење укључује принципе позитивног и негативног поткрепљења, али га проширује појмом когниције. Ученик ће бити мотивисан за активности учења не само због тога што је ова активност у прошлости била правилно поткрепљивана, већ и због тога што сада процењује да ће поново бити награђен нечим што је њему лично вредно и значајно. Генерално, у оквиру овог приступа предност се даје интринзичким (унутрашњим) мотивима као што су, на пример, интелектуална радозналост, интересовања, тежња ка стицању знања и вештина. Ученик ће самоиницијативно трагати за усвајањем информација које сагледава као потребне за решавање лично значајних проблема и које су у складу са његовим циљевима, интересовањима и вредностима.

## СОЦИЈАЛНО-КОГНИТИВИСТИЧКИ ПРИСТУП

Присталице социјално-когнитивистичког приступа истичу да се мотивација за учење не може посматрати ван социјалног контекста у коме се оно одвија и без проучавања сложених релација између ученика и његовог окружења. Тежиште мотивације за учење јесте у когницији ученика, али се већа пажња поклања социјалним чиниоцима који утичу на обликовање когнитивних компоненти.

Према овом становишту, постоје стални и реципрочни утицаји између когнитивних, бихејвиоралних и срединских чинилаца, с тим да у конкретној ситуацији један од њих може имати предност. Ипак и генерално, нагласак је на појединцу и његовом опажању стварности, а у томе најважнију улогу имају уверења, циљеви и стандарди у односу на које се вреднује сопствено понашање.

Основ савременог социјално-когнитивистичког приступа представљају теорије мотивације, које су заправо настале унутар когнитивистичке оријентације: очекивања- вредност теорија, теорија атрибуције, теорија циљне усмерености и теорија самоодређења.

Ове теорије које су имплицирале вишедеценијска истраживања у области образовања и још увек их имплицирају указале су да на развој унутрашње мотивације позитивно утичу бројни психолошки процеси који се одвијају у ученику током учења. Тако на пример, позитивна очекивања везана за



самоефикасност и лично вредновање циља учења значајно утичу на постигнуће. Да би ученик био мотивисан за учење он треба да има барем скромно очекивање успеха и да задатку придаје барем минималну позитивну вредност. Мотивација изостаје како у ситуацији када је велико очекивање успеха али је вредновање задатка ниско, тако и у ситуацији када је високо вредновање задатка али се успех не очекује. Затим, учениково уверење да су узроци његовог успеха односно неуспеха повезани са личним факторима као што су способности и труд, а не факторима који су везани за садржај градива или поступке наставника, позитивно утиче на мотивацију и ефикасност у учењу. Такође, позитиван ефекат на мотивацију има контекст који подржава ученикову аутономију и осећање да је извор сопствених акција, а не послушни пион којима се управља споља и који испуњава наставникове захтеве.

И поред бројних теоријских и истраживачких налаза, сазнања настала у оквиру социјално-когнитивистичког приступа нису још нашла своју пуну примену у школској пракси.

## СОЦИОКУЛТУРОЛОШКИ ПРИСТУП

Социокултуралне теорије заступају тезу да се све психичке функције развијају инкорпорацијом социјалних и културних механизма регулације понашања. Засноване су на идеји великог руског психолога Лава Виготског да тек кроз друге постајемо оно што заправо сами јесмо.

*Овај приступ наглашава пресудну важност интеракције срединско-историјских и културних догађаја у развоју индивидуалог идентитета.*

Када је у питању учење, основни конструкти овог приступа су „зона наредног развоја и „интернализација социјалних механизма регулације понашања”. Зона наредног развоја „је простор који се налази између оног што ученик може да уради сâм и онога што може да уради само уз помоћ другог и то је једини простор у коме се одвија учење. Интернализација социјалних механизма односи се на усвајање, поутрење свих оних интеракција које ученик има у свом окружењу и које се у виду подршке одражавају на његову способност да учествује у школским активностима.

Подршка која је потребна у „зони наредног развоја” подупире не само когнитивне, већ и мотивационе и афективне компоненте ученикове активности, на тај начин што се изазивају и одржавају његова интересовања, прилагођено унапређују његове когнитивне компетенције, с једне стране и редукују фрустрације које настају у току активности учења, са друге стране.

## ПРИМЕНА ТЕОРИЈСКИХ САЗНАЊА И ЕМПИРИЈСКИХ НАЛАЗА У ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ

Хтео то или не, наставник значајно утиче на мотивацију ученика свим оним што чини у учионици, почевши од емоционалне климе коју ствара у разреду и начина комуникације са ученицима, преко избора дидактичко-методичких приступа које користи приликом излагања материје, до начина оцењивања. Пожељни ефекти по питању мотивације за учење могу се постићи релативно брзо, али се исто тако могу брзо и изгубити (Брунер, 1988).

Теоријски конструкти и налази емпиријских истраживања различитих психолошких школа и праваца налазе своју практичну улогу у објашњењу релевантних феномена који унапређују мотивацију за школско учење. Из дидактичких разлога, могу се класификовати и посматрати у оквиру феномена спољашње и унутрашње мотивације за учење (Коџопелић и Пекић, 2017).

### СПОЉАШЊА МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

Оспољашњој мотивацији за учење која има упориште у бихејвиористичком приступу, говоримо онда када ученик нема аутентично интересовање за учење, али је заинтересован за остварење неких других циљева које може да оствари путем учења. Такав случај имамо на пример у ситуацији ученика који учи зато што су му родитељи обећали да ће добити бицикл уколико добије петицу из математике.

Стварање и одржање спољашње мотивације одвија се путем поткрепљивача који могу бити позитивни – тада говоримо о наградама, и негативни – у том случају говоримо о казнама. Општи циљ наставника који се ослања на спољашње мотивисање ученика јесте да путем добрих оцена, охрабрења и похвала учвршћује активност учења, концентрисања, истрајавања, добре дисциплине, а да путем лоших оцена и критика сузбија понашања која су супротна позитивним и жељним.

Осим добрих оцена, охрабрења и похвала, позитивни поткрепљивачи могу бити знаци који упућују на благонаклон став наставника као што је климање главом, осмех, доброћудни додир, или омогућавање поткрепљујуће активности као што је игра, извођење експеримента, рад на рачунару.

У правилном избору позитивних поткрепљивача наставнику могу да помогну следеће активности: посматрање ученика за време одмора, необавезан разговор са њима о томе шта највише воле да раде током слободног времена, писмени састави на исту тему. Информација о ефикасним поткрепљивачима

садржана је и у ономе што ученици спонтано раде на часу уместо да се ангажују у смеру који наставник од њих захтева. То је оно што их заправо привлачи и што може постати потрепљивач уколико се промишљено искористи у виду награде за претходно извршене жељене активности.

Начелно, активност учења мора бити претходно изведена да би уследило потрепљење. Када наставник каже: „Урадите тачно ових пет задатака и онда ћемо разговарати о филму који сте синоћ гледали”, он на одговарајући начин користи ово правило. Обрнути редослед био би контрапродуктиван. Наставник који попусти пред убеђивањем ученика да прво раде оно чему су склонили, а затим оно чему су мање склони поткрепиће склоност ученика да убеђују наставника, уместо што ће поткрити жељену активност која је релевантна за учење.

Резултати истраживања показали су да се позитивни ефекти поткрепљивања, односно похвале испољавају само ако наставник брижљиво и систематично поткрепљује одабрано понашање ученика. Као услови ефикасне примене похвале наводи се да похвала треба непосредно да следи понашање које наставник жели да поткрити – дакле да се изрекне одмах или што пре. Затим да је понашање јасно спецификовано, односно да наставник своју похвалу образложи карактеристикама учениковог одговора или активностима које су довеле до одговора. И на крају, да је похвала веродостојна, односно да се односи на понашање које заиста заслужује похвалу, а не да је само рутински изречена.

Одређена понашања која желе да се изграде треба доследно поткрепљивати, на пример тиме што ће се ученик доследно похваљивао када концентрисано и тачно уради задатак из математике, све док се му не пређе у навику да увек концентрисано и тачно ради математичке задатке. У тренутку када је навика развијена похвале не треба давати стално, већ у дисконтинуитету да би се одржао њихов позитиван ефекат на концентрисан и истрајан приступ математичким задацима. Осим тога, ако би се ученик награђивао и хвалио за сваку ситницу, он би развио потребу да за све што ради добије признање и могао би да испољи неистрајност и склоност ка одустајању увек када изостане похвала за оно што је постигао.

Када је у питању примена негативних потрепљивача, односно казни којима се жели елиминисати негативно понашање и овде треба да постоји јасна временска повезаност казне за непожељним одговором. То значи да казна у виду лоше оцене или критике треба да уследи одмах. Одлагањем казне или акумулираном реакцијом наставника на понашање које претходно више пута није казнио може се догодити да ученик казну повеже са наставником, његовом љутњом или нерасположењем, а не са сопственим поступком.

Осим тога, при извору облика казне треба водити рачуна да она не садржи заправо скривену награду, као што се на пример дешава у случају када наставник удаљи ученика са часа и тако му омогући да се он напољу игра или бави неким другим, за њега привлачним активностима.

И казну исто као и награду треба индивидуализирати. Неким ученицима је довољна блага опомена, док је за друге она недовољна па је потребно да осете интензивније негативне последице нежељених понашања. Међутим, и код најтежих казни треба избегавати грубост, етикетирање или било који вид омаловажавања ученика и у говору се увек треба усмеравати према непожељеном понашању а не према његовој личности.

Код неких ученика, обично несигурних, интровертних и слабијег материјалног стања, казну треба избегавати кад год је то могуће, и уместо казне употребљавати награду за жељена понашања, јер награда јача њихово самопоуздање и буди мотивацију за учење.

У примени казни треба дакле, уважити индивидуалне специфичности ученика, али наставник у овоме мора да буде крајње опрезан како се не би догодило да почне да примењује различите казне за исто понашање ученика и због тога буде доживљен као пристрасан и неправедан.

Иако је спољашња мотивација најнезрелији тип мотивације за учење, и она може имати велики енергетски потенцијал који је потребан за савладавање школског градива. Осим тога, спољашња мотивација може временом прерасти у унутрашњу мотивацију за учење када заправо долази до развоја аутентичног интереса за учење градива одређеног предмета, а понекад и за активност учења уопште (Николић, 1998).

## УНУТРАШЊА МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ

Концепт унутрашње мотивације своје почетно теоријско упориште има у когнитивном приступу, с тим да је овај концепт даље развијан унутар социо-когнитивистичког и социокултуролошког теоријско-методолошког приступа.

Унутрашња мотивација је педагошки идеал. У питању је најзрелији вид мотивације који постоји онда када ученик учи неко градиво зато што га занима и жели да га научи. Присуство унутрашње мотивације испољава се у постојању позитивних емоционалних доживљаја приликом учења, а такође и кроз жеље и интересовања повезане са садржајем или активностима школског учења (Кувелић и Јовић, 2013).

Два најважнија концепта унутар којих се разматра и унапређује унутрашња мотивација за учење јесу формирање позитивних мотивационих уверења о самоефикасности и о вредности учења.

Један од најважнијих принципа подстицања мотивације за учење заснован на формирању позитивних мотивационих уверења гласи – учвршћуј самопоуздање ученика и позитивна очекивања у погледу успеха. На основу овога могло би се претпоставити да је стварање услова да ученик доживи успех у раду кључ за формирање позитивних мотивационих уверења (Бекер, 2005).

Али та веза није тако једноставна и лака као што би на први поглед могла да изгледа. Бројни аутори истичу да није довољно да ученик само дође до тачног решења да би формирао позитивна уверења о својој компетенцији. Оно што је заиста потребно јесте да се ученикова пажња усмери на тражење везе између предузетих стратегија и акција и постигнутих резултата, што се може постићи постављењем следећих питања: „Шта си урадио да дођеш до тачног решења? Како знаш да је стратегија коју си користио одговарајућа? Да ли би ова стратегија била погодна и за решавање следећег задатка? Зашто би или зашто не би?” Овакав вид поступања позитивно се одражава не само на формирање позитивних компетенција и унапређивање мотивације за учење, већ креира простор за култивисање интелекта и примену виших мисаоних функција које педагошки ауторитети често истичу као неке од најважнијих циљева наставе (Ђорђевић, 1997).

Повратна информација коју наставник даје ученику је несумњиво веома значајна и као подршка формирању повољних мотивационих уверења. Посебно конструктиван ефекат имају повратне информације у којима се истиче напредак који је ученик постигао у односу на претходни период, као и оне у којима се истиче оно што је добро урадио уместо истицања недостатака. И у овој ситуацији, посебно велику вредност има истицање добрих страна плана за решавање задатка или употребљених стратегија јер се на тај начин ученикова пажња усмерава на компонентне процеса чиме се унапређују његове компетенције за учење.

На спремност ученика да се баве одређеном активношћу утиче не само уверење о могућем успеху у њеном обављању већ и уверење о вредности саме активности и успеха постигнутог у њој. Наставници могу да употребе различите стратегије којима ученицима помажу да развију високо вредновање учења одређеног предмета и учења уопште.

Мотивација ученика за учење градива конкретног предмета делом произилази из његових представа и појмова о томе којим знањима и вештинама је значајно да овладају припадници одређеног пола, одређеног друштвеног статуса или етничке групе са којом се идентификује. Задатак наставника састоји се у пружању подршке да се превазиђу стереотипи уколико они постоје. С једне стране, ученицима треба показати да у сваком предмету високо достигнуће могу да имају припадници оба пола, а са друге, да није неженствено бити добар

математичар или физичар, нити немужевно бити добар у учењу језика или уметничком изражавању.

Уколико у доживљају ученика порасте вредност неког градива то ће природно пробудити његову мотивацију за учење. У ту сврху корисним се показало повезивање школских активности са интересовањима ученика у области спорта, музике, актуелних друштвених догађања, решавања општих проблема у односима са родитељима или пријатељима. Исто тако, кад год је могуће ученицима треба дати прилику да у склопу градива бирају задатке или теме којима ће се бавити у складу са сопственим интересовањима

Има случајева у којима је тешко ослонити се на увиђање вредности садржаја градива које се предаје. Тада се прибегава повезивању градива са њиховом вредношћу за постизање неких других циљева као што је значај за успех у старијем разреду или за професионални живот након завршетка школовања.

### **МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ У ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОРОНА**

Неговање и подстицање развоја мотивације постаје нарочито сложен и осетљив задатак приликом учења на даљину и функционисања у пандемијски измењеним обрасцима животног функционисања који се налазе у унакрсној струји са нормалним, развојним потребама ученика.

Практично психолошко искуство показује да ученицима недостају њихови пријатељи и дружење, ваннаставни програми, спортске активности, рутина, јасан дневни распоред и структурација активности коју врло често нису у стању да сами осмисле. Из ових разлога, они лако могу да осете фрустрацију, нервозу, раздражљивост или чак да развију симптоме анксиозности и депресивности што се онда одражава и на њихову мотивацију за учење и укупно школско постигнуће (Тадић, 2006).

Када је у питању учење, највећи број ученика саопштава да током наставе на даљину трпи недостатак мотивације, слабију пажњу и снижену продуктивност. Много је мање ученика који не опажају промене, а још су ређи они који саопштавају да су у новонасталим условима учења на даљину мотивисанији и продуктивнији него раније.

Велики број ученика, упркос најбољим намерама, на компјутеру проводи више времена у забави и на друштвеним мрежама него што га користе за учење и израду школских задатака. Ово се може сматрати нормалним и очекиваним исходом, јер ученици, поготову они млађег узраста још увек

немају довољно развијене способности за самодисциплину и предвиђање последица занемаривања школских обавеза.

Ученици често саопштавају да немају довољно услова за рад, од приступа интернету и рачунару, до слободних столова и уопште простора што се нарочито среће код оних чији родитељи раде од куће и да се све то негативно одражава на њихову мотивацију за учење. Такође, саопштавају да недовољно остварују интеракцију са наставницима и да им нарочито смета ако изостане најављени контакт или ако им се наставник обрати у термину када то нису очекивали и већ су заузети неким другим обавезама.

### **МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ – ПРИЛАГОЂАВАЊЕ РОДИТЕЉА**

Психолошке чињенице које знамо упућују да квалитетне мотивације за учење нема без психичког здравља, а да је за ово здравље неопходно дружење са вршњацима. Неки родитељи сматрају да ће за дружење бити времена касније, кад пандемија прође, али притом превиђају да је за ученике дружење много више од забаве – то је активност неопходна за њихов правилан психички развој, задовољство собом и животом без чега је тешко пробудити мотивацију за учење. Дружење са вршњацима може бити виртуелно, али је дружење које се остварује „уживо” потребније, стимулативније и корисније.

Уколико ученик проводи на компјутеру више времена у забави него у учењу и притом је недовољно свестан тога, од помоћи може бити једнедељно бележење времена које проведе у едукативним компјутерским активностима, као и у оним који су усмерени на забаву. Ова евиденција помоћи ће му да реалније сагледа проток и утрошак времена које има на располагању.

Од користи му може бити и прављење дневних и недељних распореда у вези са школским и осталим активностима уз евидентирање успеха или неуспеха, као и разлога неуспеха у реализацији планова које је поставио, као на пример у ситуацији када је планирано учење историје омео телефонски позив друга из одељења. Млађим, мада и старијим али недовољно самосталним ученицима могу и родитељи да помогну у прављењу ових планова и бележања података о успешности њихове реализације. Све ово омогућава ученику да развије реалан увид у своје активности учења, као и факторе који погодују или ометају његово учење и да томе прилагоди своје будуће понашање.

Као и иначе, ученици треба довољно да спавају, и то ноћу, а не преко дана, да се редовно и здраво хране, бораве на свежем ваздуху и имају редовне физичке активности јер ће то допринети њиховом и физичком и психичком здрављу што

су предуслови за мотивисан однос према учењу, добру концентрацију, памћење и учење (Хајровић, 2019).

Ученици треба да уче на мирном и уредном месту јер то олакшава концентрацију, и најбоље је ако уче унапред испланирано и увек исто време. Ученицима је лакше да концентрисано одговоре на задатке који су планирани, поготово уколико им увек приступају у исто време. Рутина штеди енергију и умањује напор мотивисања и концентрисања.

Старији ученици обично знају или интуитивно осећају који им вид учења највише одговора – визуелни, аудитивни или моторно тактилни и родитељи би требало да их у овоме подрже кад год је то могуће, и у редовним околностима, а поготово у условима учења на даљину. С обзиром на измењену и ослабљену интеракцију са наставницима, ученика треба подстицати на постављање питања о ономе што му у градиву није јасно и на тражење одговора код наставника или вршњака који тим градивом боље владају.

Код ученика који се жале на недостатак воље и мотивације треба учинити све што ће дати смисао актуелном учењу на даљину, који многи не опажају. У том смислу, треба га подсетити на његове дугорочне циљеве везане за наставак школовања или запослење, и предочити му последице које неучење може да има по његов даљи професионални живот. Родитељи никако не би смели да толеришу изостајање са наставе и неизвршавање задатака и не би смели да уместо ученика раде домаће задатке као што се то дешава у неким породицама, пошто ће брзо доћи време у коме ће се показати погубност ових поступака, а највећи цех платиће сами ученици.

Уколико су проблеми око концентрације и воље који су видљиви код великог броја ученика удружени и са другим проблемима као што је пад самопоштовања, повлачење, изражени страхови, неконтролисани поступци, несаница, слабљења апетита, онда је то знак да су се код ученика развили знаци израженог стреса и да је потребно потражити стручну помоћ.

Као и у свему другом, ученике је најбоље поучити сопственим примером јер они више усвајају оно што виде него што чују. Родитељи који раде од куће ни сами не би требало да за време радног времена буду на друштвеним мрежама. Уколико праве планове својих дневних обавеза и других активности и придржавају их се, и њихова деца ће бити мотивисанија да исто тако поступе. И родитељи треба да довољно спавају, здраво се хране, бораве на свежем ваздуху, редовно вежбају, уопште баве се активностима које чувају физичко здравље и психички мир без којих нема задовољавајуће мотивације нити продуктивности.



## МОТИВАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ – ПРИЛАГОЂАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Наставници, исто као и родитељи, углавном знају да од ученика не могу да очекују исти ниво воље, мотивисаности, концентрације и интензитета улагања у учење као што је то било пре почетка пандемије. Веома је важно прилагодити тренутној ситуацији обим, начин излагања градива и испитивања, и комуникацију уопште, и то у смеру у коме ће се позитивно одразити на психички мир ученика, њихова осећања сигурности и оптимизма, а потом и на мотивацију за учење

Са обзиром на то да пад мотивације, воље и концентрације постоји код великог броја ученика, корисно је поделити наставне јединице на мање делове и трудити се да излагање буде што једноставније, разумљивије и занимљивије, чему може допринети коришћење мултимедијалних образовних материјала (Kyong and Frick Theodore, 2011).

Ученицима треба давати подстицајне задатке који ангажују њихово истраживање, размишљање и креативност. Излагање градива на начин који изазива емоционални одговор ученика и повезивање са опште људским, а нарочито личним искуством довешће и до пораста мотивације, а потом и до побољшања њихове концентрације, учења и памћења.

Треба их подстицати да што чешће и отвореније саопштавају да ли су разумели градиво и задатке које су добили. Такође, што чешће треба проверавати ниво стеченог знања и урађених задатака. Повратне информације о успеху ученика треба давати брзо и у тачно одређеним временским периодима. Увек треба похвалити труд, добро знање и квалитетан одговор и упутити ученика шта би даље требало да савлада.

Како је ученицима веома потребна рутина и доследност, једном направљен распоред часова не би требало мењати, нити каснити или изостајати са заказаних часова.

Неки наставници су учили да је једнонедељно слање имејла, пред крај недеље, са детаљима видео-записа нових лекција и задатака за наредну недељу имало позитиван ефекат на ученике и њихову мотивацију за учење.

С обзиром на то да ученицима у овим околностима највише недостају жива реч и дружење у учионици, корисно би било изабрати платформе и апликације које то омогућавају. Ученици су навикли да виде наставника и чују његов глас и да уче у атмосфери заједнице. Зато је за њих веома важно да буду у визуелном и у аудитивном контакту са наставницима и друговима из одељења,

имају могућност групног разговора и заједничких активности, укључујући ту и давање предлога о томе на који би начин час могао бити структуриран.

Добра комуникација између наставника и ученика је увек од највеће важности када је у питању мотивација за учење, и то важи и за наставу на даљину. Ученицима треба бити доступан у унапред договореним терминима и вољан за разговор о свим питањима међу којима ће вероватно бити и оних који се не тичу наставе, већ других питања и проблема који их муче. У комуникацији треба бити отворен и оптимистичан и чешће их подсећати на блиску будућност у којој ће се вратити у класичну школу.

Кроз комуникацију са ученицима наставник може много сазнати о томе шта је у његовом приступу добро а шта треба мењати. Осим комуникације са ученицима, треба одржавати и интеракцију са родитељима и другим колегама чија запажања и искуства могу да послуже као смернице за унапређивање наставе на даљину.

## ПОГЛЕД НА ПЕРСПЕКТИВУ РАЗВОЈА КОНЦЕПТА МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

Расположива теоријско-методолошка и практична сазнања не обећавају брзо и лако решавање свих мотивационих проблема и унапређење мотивације код свих ученика, нарочито у актуелним околностима учења на даљину. Тек по завршетку пандемије биће могуће потпуније сагледавање природе и последица учења на даљину, што ће пружити прилику за унапређивање досадашњих сазнања о мотивацији за учење уопште. Може се очекивати да ће сазнања из практичних искустава актуелне наставе на даљину иницирати бројна истраживања и даљи развој теоретске мисли, те омогућити значајан прогрес у разумевању мотивације за учење као основног предуслова оптималне школске ефикасности.

### Литература

- Бекер, М. (2005). *Мотивација за учење*. Београд: Педагошко друштво Србије.
- Брунер, Ц. (1988). Процес образовања. *Зборник радова из педагошке психологије*. Београд: Савез друштва психолога СР Србије.
- Булајић, Н. (1990). *Мотивација за учење*. Београд: Војноиздавачки и новински центар.
- Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Научна књига.
- Коцопељић, Ј., Пекић, Ј. (2017). Психологија у настави. *Одабране теме из*

- психологије образовања*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кувелић, Д., Јовић, Н. (2013). *101 одговор на 101 питање о томе шта сваки наставник треба да зна*. Београд: Креативни центар.
- Kyong-Jee, K., Frick, T. (2011). Changes in Student Motivation During Online learning. *Journal of Educational Computing Research*. Интернет извор: <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>.
- Николић, Б. (1998). *Мотивација за школско учење*. Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања – Центар за иновације у образовању. Београд: Просветни преглед.
- Станић, И. (1990). Мотивација за учење – битан фактор успеха. *Педагошка стварност*, 36, (5/6).
- Тадић, Н. (2006). *Психијатрија детињства и младости*. Београд: Научна књига.
- Требјешанин, Б. (2009). *Мотивација за учење: теорије, принципи, примена*. Београд: Учитељски факултет.
- Хајровић, О. (2019). *Адолесценти спој науке и праксе*. Београд: Обележја плус.

**Olivera T. Hajrović**  
General Hospital Požarevac

## MOTIVATION FOR LEARNING IN NORMAL CIRCUMSTANCES AND DURING THE PANDEMIC

### Abstract

There is no quality learning without motivation. The principles of effective strategies for increasing learning motivation are largely based on behavioral, cognitive, socio-cognitive and socio-cultural theories that are constantly evolving through the integration of research findings, and knowledge of contemporary psychological and teaching practice. Teaching practice in our schools still largely relies on strategies aimed at developing extrinsic motivation based on reward and punishment. However, trends aimed at developing and implementing strategies that focus on the formation of positive motivational beliefs, on self-efficacy and the value of learning from which a more mature, intrinsic motivation for learning is derived are noticeable. Nurturing and encouraging the development of learning motivation becomes a particularly complex task when it comes to distance learning in the current pandemic circumstances, and demands adjustment not only from students, but from their parents and teachers as

well. It is reasonable to expect that the knowledge acquired from current practical experience with distance education, with further research and development of theoretical thought, will inform the progress and understanding of learning motivation as the basic requirement of optimal academic efficiency.

**Keywords:** *motivation for learning, theoretical-methodological approaches, school practice, distance learning*

**Olivera T. Hajrović**  
Krankenhaus Požarevac

## MOTIVATION FÜR DAS SCHULLERNEN UNTER REGELMÄSSIGEN UND PANDEMISCHEN UMSTÄNDEN

### Zusammenfassung

Ohne Motivation gibt es kein qualitativ hochwertiges Lernen. Die Prinzipien effektiver Motivationsstrategien für das Lernen basieren in erster Linie auf behavioristischen, kognitivistischen, sozio-kognitivistischen und soziokulturellen Theorien, die sich durch die Integration von Forschungsergebnissen und Erkenntnissen aus der modernen psychologischen und pädagogischen Praxis ständig weiterentwickeln. In unserer Schulpraxis herrschen nach wie vor Strategien zur Entwicklung externer Motivation durch Belohnung und Bestrafung. Es sind jedoch Trends in Richtung Entwicklung und Umsetzung von Strategien erkennbar, die darauf abzielen, positive motivationale Überzeugungen über die Selbstwirksamkeit und den Wert des Lernens zu bilden, auf denen eine reifere intrinsische Lernmotivation beruht. Die Entwicklung der Lernmotivation zu fördern, wird beim Fernunterricht in der aktuellen Pandemiesituation zu einer besonders komplexen Aufgabe und erfordert Anpassungen nicht nur bei den Lernenden, sondern auch bei ihren Eltern und Lehrenden. Es ist zu erwarten, dass Erkenntnisse aus praktischen Erfahrungen des aktuellen Fernunterrichts mit weiterer Erforschung und Weiterentwicklung des theoretischen Denkens dazu beitragen werden, die Lernmotivation als Grundvoraussetzung für eine optimale schulische Leistungsfähigkeit zu verstehen.

**Schlüsselwörter:** *Lernmotivation, theoretisch-methodologischer Ansatz, Schulpraxis, Fernunterricht*

**Slavica T. Bobić**  
Osnovna škola „Jovan Jovanović Zmaj”, Sremska Mitrovica, Srbija  
**Ranko D. Rajović**  
Pedagoški fakultet, Univerzitet Primorska, Koper, Slovenija

## NTC SISTEM UČENJA – PRIMENA U RAZREDNOJ NASTAVI

### DA LI UČENJE MOŽE DA BUDE IGRA?

**Rezime:** U radu je prikazan pristup nastavi koji se razlikuje od klasičnog pristupa i preneto je iskustvo u radu po NTC metodologiji koje je primenjivano kod učenika jednog odeljenja u razrednoj nastavi u Osnovnoj školi „Jovan Jovanović Zmaj” iz Sremske Mitrovice. Učenici su koristili NTC metodologiju od prvog razreda i četiri godine su radili na ovaj inovativan način. Uglavnom su kroz igru i smeh usvajali gradivo. Važno je napomenuti da su prilikom upisa u školu odeljenja prvih razreda ujednačena. Pojedine metode su bile lake, pojedine zahtevnije, ali je zajedničko za sve NTC aktivnosti da su ličile na igru. Učenici su misleći da je u pitanju igra potpuno posvećeni i sa dubokom pažnjom i koncentrisani osmišljavali rešenja, davali nove ideje, rešavali zadatke, često ne prekidajući svoj misaoni proces ni kada zvono označi kraj školskog časa. Tokom četiri godine svi učenici su usvojili ovakav način rada i pokazali natprosečne rezultate u školi i na takmičenjima na kojima su učestvovali. Kada su iz četvrtog razreda prešli u peti razred, nastavili su samostalno da primenjuju naučene metode i dalje pokazivali rezultate koji su bili znatno iznad proseka u odnosu na svoju generaciju, što je posebno bilo vidljivo ukoliko je jedan nastavnik predavao isti predmet u različitim odeljenjima.

**Ključne reči:** *NTC sistem učenja, učenje kroz igru, kreativnost, divergentno mišljenje, funkcionalno znanje*

## NASTANAK I RAZVOJ IDEJE PEDAGOŠKE METODE UČENJA KROZ IGRU

„Vešt učitelj može da nauči učenike da misle svojom glavom, ohrabruje učenike da razmišljaju. Proces rezonovanja se smatra važnijim od činjenica...” samo su neke od karakteristika *Sokratskog metoda* primenjivanog još u V veku p. n. e. Naime, Sokrat (470. p. n. e - 399. p. n. e.) je podučavao tako što je sa učenicima razgovarao, a nije im predavao. Do znanja je dolazio nakon mnogo pitanja kojima je vodio učenike do odgovora – metodom indukcije. Ovaj metod zauzima važno mesto u NTC sistemu učenja, savremenom pristupu učenju zasnovanom na tekovinama velikih mislilaca, mudraca, pedagoga i reformatora. Jan Amos Komenski (1592-1670), najvažniji reformator školstva u istoriji obrazovanja i začetnik didaktičkih principa na kojima je zasnovan rad škola i u XXI veku, koji je ceo život i rad posvetio traganju za unapređenjem nastavnog procesa, u svom delu *Velika didaktika* (1632) je pisao „škola je igra”. Uveo je u učionicu dečju igru kao ravnopravan metod učenja i nazvao ga „PRINCIP IGRE” sa idejom prirodnosti kao temelja didaktike u čijoj osnovi je isticao poštovanje detetovih individualnih potreba, osobenosti i sklonosti. Komenski je, kao i Sokrat insistirao na informaciji kao sredstvu poučavanja, a ne cilju učenja. Bez obzira na vremensku distancu, oba velika pedagoga su isticala važnost *procesa učenja*, a ne puko memorisanje činjenica. Zapravo, činjenice, informacije se uče usput, u toku procesa mišljenja, rezonovanja koji po Komenskom treba da bude „prijatan, prirodan i da budu odstranjeni svi oblici pritiska, koji ugnjetavaju ljudsku prirodnost”. Škola po njemu treba da bude „*radionica ljudskosti*”. Kako je u osnovi ljudskosti poštovanje potreba čoveka, škola detetu mora pružiti zadovoljenje osnovne potrebe, potrebe za igrom. Dok se igra, dete je u svom prirodnom stanju i okruženju, kako fizičkom, tako i misaonom.

Savremena otkrića nastala povezivanjem neuronauka i pedagogije daju medicinska objašnjenja i pouzdane dokaze zašto je to tako. Na osnovu rezultata istraživanja nastao je NTC sistem učenja, a u tom sistemu nastava je okrenuta potrebama deteta-učenika i potrebama savremenog razvoja društva, koje traži od učitelja da metodički modeluje nastavne sadržaje na način koji će doprineti razvoju kreativnog razmišljanja i funkcionalnog znanja učenika. U nastavnom procesu po NTC sistemu učenja informacija treba da bude sredstvo, a ne cilj nastavnog procesa. Učenik informacije povezuje na svoj način, u skladu sa ličnim iskustvom, predznanjima i takva nastava podstiče originalnost, kreativnost i darovitost učenika. Učenici ne znaju šta će raditi, svaka nova lekcija, svaka informacija služi za igru, povećava se radoznalost, što automatski utiče na unutrašnju motivaciju. Pojedini autori su istraživali kako radoznalost utiče na učenje i pokazano je da radoznalost stavlja mozak u stanje

koje dozvoljava da uči i zadrži bilo kakvu vrstu informacija. Kada se radoznalost stimuliše, dolazi do povećane aktivnosti u delu mozga odgovornom za nagrađivanje (Gruber, 2014). Specifičan način rada u NTC sistemu učenja dovodi do fokusiranja pažnje, jer se informacije ne pojavljuju po određenom redosledu, često se pojavljuju i neočekivane i netačne informacije, ponekad i smešne, što kod učenika dovodi do osećaja kao da se igraju. Pojedini autori su istraživali šta se dešava kada se elementi pojavljuju po očekivanom i neočekivanom redosledu i utvrđeno je da je fokusiranje pažnje bolje ako se elementi pojavljuju nepredvidljivim redosledom (Basak, 2016).

NTC sistem učenja koji je zasnovan na učenju kroz igru, pruža učitelju veliki izbor NTC metoda i tehnika koje pomažu u kreiranju nastavnog procesa u čijem je fokusu učenik i igra kao njegova primarna potreba, što predstavlja siguran put ka kreativnom, divergentnom mišljenju i razvoju upotrebnog znanja, što je prioritet u obrazovanju budućih generacija. Naime, od deset najtraženijih zanimanja danas, 8 nije postojalo ili je tek nastajalo pre 10 godina. To znači da spremamo učenike za zanimanja koja još ne postoje, pa se samim tim i nameće prioritet, a to je razvoj kreativnosti i upotrebnog, funkcionalnog znanja. Uloga nastavnika je značajno izmenjena u NTC sistemu učenja. Umesto klasičnog predavanja i davanja informacija, nastavnik otkriva zajedno sa učenicima, modeluje, upravlja, organizuje, podstiče, usmerava aktivnost učenika, saraduje, motiviše. Učenici daju svoje ideje, koristeći NTC metode (nelogične priče, zagonetna pitanja, sakrivanje reči, neočekivane asocijacije), često dolazi do smeha, razmene ideja i timskog rada. Pozitivne emocionalne reakcije su važne, jer povećavaju unutrašnju motivaciju i deca rado prihvataju ovakav način rada i lekcije obrađene na ovaj način se lakše pamte. Naime, takve pozitivne reakcije aktiviraju amigdale, što poboljšava memoriju modulišući plastičnost hipokampusa (Bass, 2015). Prilikom primene NTC programa primećena je pozitivna emocionalna reakcija čak i kod predškolaca, kao i povećana pažnja (Suzić, 2015).

U svim tradicionalnim teorijama učenja i nastave, kao i savremenim pedagoškim pristupima, dete – učenik treba da bude centar nastavnog procesa. Sve aktivnosti treba da se planiraju i sprovode u odnosu na detetove potrebe i potencijale. Sve je očiglednija potreba da se u nastavnoj praksi omogući učeniku učenje koje će ga zainteresovati za saznavanje, bez fokusiranja samo na sadržaje date u knjigama i Nastavnim planovima i programima. Neophodno je učenike učiti učenju i samoučenju (Jukić, 1997), jer se obrazuju za vreme koje donosi brze promene i potrebu prilagođavanja novinama. Učenika možemo da zainteresujemo samo ako mu omogućimo okruženje u kojem se on oseća bezbedno, u smislu da se pred njim postavljaju zadaci koje on može da izvrši. Pošto je „posao deteta da se igra” i dete to najbolje radi, nastavnik ima mogućnost da kroz igru pokrene unutrašnju motivaciju učenika i na taj način iskoristi sve učenikove potencijale. NTC sistem učenja polazi od deteta i njegove primarne

potrebe da se igra. U igri dete pronalazi motivaciju za angažovanje, bez vremenskih i fizičkih granica. U nastavi, umesto igračkama, učenik manipuliše informacijama. Nastavni sadržaji postaju sredstvo. Učenje se odvija kao spontan proces. Učenici uče misleći da se igraju. Da bi igra imala funkciju razvoja učenikovih potencijala, kako motoričkih, tako i misaonih i dovela do znanja, nastavnik modeluje nastavne sadržaje poštujući sve elemente koje igra treba da ima da bi bila funkcionalna: rotaciju, ravnotežu, govor, finu motoriku, akomodaciju oka, kretanje, vežbe oko-ruka i da podstiče razvoj misaonih struktura koristeći misaone klasifikacije, misaone serijacije i asocijacije (Rajović, 2012). NTC metode brzo dovode do unapređenja kompleksnih motoričkih sposobnosti kod dece predškolskog uzrasta (Rajović, 2017), što pozitivno utiče i na kognitivne procese. Učitelji moraju da poštuju propisane ishode obrazovanja i vaspitanja, koje propisuje Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Srbije. Zahvaljujući velikoj slobodi koja je ostavljena vaspitačima, učiteljima i nastavnicima kod izbora metoda, tehnika, oblika i sredstava rada u nastavi od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije i akreditaciji programa obuke za primenu NTC sistema učenja od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije (Katalog stalnog stručnog usavršavanja vaspitača, nastavnika i stručnih saradnika, kat.br. 508, K2, P3) svi koji rade sa decom u ustanovama obrazovanja i vaspitanja u Srbiji mogu da rade primenjujući NTC metode i tehnike rada, nakon obuke od strane autora NTC programa i članova NTC stručnog tima. Pošto je u NTC sistemu učenja informacija sredstvo, a ne cilj učenja, uvođenje novih informacija, koje se ne nalaze u Nastavnim planovima i programima, obogaćuje učenikovo znanje i razvija njegovu radoznalost za učenje izvan školskog gradiva. Informacije koje se nalaze u nastavnim lekcijama su često nedovoljne za igru, što traži dodatni angažman učitelja.

NTC metode koje učenici koriste i kombinuju su: slikovno-asocijativni prikaz pesmice i lekcije, nelogične priče, sakrivanje reči u rečenici, duple asocijacije, paralelne asocijacije, zagonetna pitanja i NTC šifre. Postoje i mnogobrojne NTC tehnike koje se primenjuju kroz društvene NTC igre, kreirane od strane stručnog tima, koje omogućavaju modelovanje gotovo svih nastavnih sadržaja kroz igru. Prvi zadatak učitelja je da ovlada NTC metodama i tehnikama, da ih svakodnevno vežba i primenjuje u radu sa učenicima na sadržajima koje prepozna da ih može metodički oblikovati i da podstiče učenike na pronalaženje informacija. Radeći na ovaj način, ubrzo nastavni sadržaji postaju nedovoljni. Učenicima nedostaju informacije, pa ih traže u enciklopedijama, časopisima, na internetu. Nastavni sadržaji svih nastavnih predmeta integrišu se u NTC igri. Na ovaj način dobijamo integrisan pristup nastavnim sadržajima svih nastavnih predmeta. Najvažniji trenutak u nastavi je kada učenici počnu sami da kreiraju igre, za koje im je potrebno povezivanje informacija iz više



oblasti. Istraživanja su pokazala da učenici čiji učitelji rade po NTC programu imaju natprosečne rezultate iz muzičkog, sportskih aktivnosti, matematike, ali i da postižu dobre rezultate na takmičenjima u kojima su učestovali (Rajović, 2016). Isto tako uz pomoć pojedinih NTC tehnika (paralelne asocijacije) povećava se divergentna produkcija (Gojkov, 2015), koja je važna za razvoj divergentnog mišljenja i kreativnosti.

Važan faktor u radu po NTC sistemu učenja, kao i u svim drugim izmenjenim, novim i manje poznatim aktivnostima u školi, su roditelji i njihova podrška učitelju. Pošto roditelji u svom iskustvu, uglavnom nisu imali priliku da rade na ovaj način, učitelj ima zadatak da objasni roditeljima da je ovo drugačija vrsta nastave. Postoji opasnost da, iz neznanja i pogrešnih interpretacija NTC sistema učenja, roditelji dođu do pogrešnog zaključka, da se učenici u školi „glupiraju”, s čim se, nažalost, igra često izjednačava. Preporuka je da se održavaju radionice sa roditeljima na početku uvođenja svake od NTC metoda i tehnika, kako bi mogli pratiti rad deteta i razumeti nastavnika.

## NTC METODE I TEHNIKE, DRUŠTVENE IGRE

NTC sistem učenja daje „alat” učitelju i tako olakšava praktičan rad sa učenicima kroz skup metoda, tehnika učenja i društvenih igara, koje značajno pomažu i učenicima da nauče da uče.



**Nelogične priče.** „Mozak, kao organ za preživljavanje, najbolje pamti nelogične stvari, one koje odstupaju od svakodnevnih i ustaljenih” (Rajović, 2012). Ovu činjenicu je važno koristiti u radu sa učenicima, kako bi lakše povezali i zapamtili ključne reči iz lekcije. Nelogična priča je tehnika u kojoj se od tri (ili više) pojma pravi rečenica, odnosno priča, koja treba da bude što jednostavnija i da se sastoji, u najboljem slučaju, samo od tih reči. Nelogične priče su najčešće korišćena tehnika na časovima, iako je predavačima najteža za razumevanje i primenu.

Tek kada učitelj dobro savlada NTC metode i tehnike i pravilno ih prenese učenicima, njihova primena će dati rezultate.

**Primer nelogične priče** primenjene u nastavi **Prirode i društva u četvrtom razredu** u obradi lekcije **Prvi svetski rat**.

„Povod za početak Prvog svetskog rata 1914. godine je atentat Gavrila Principa na prestolonaslednika Franca Ferdinanda u Sarajevu.”

Nelogična priča: „*Princ (Princip) je na biku (Ferdinand) sa krilima gavrana (Gavrilo) u bojama francuske zastave (Franc) i antenama (atentat) odleteo u Sarajevo (čevapi na antenama).*”

1914. godina je prikazana asocijacijama na brojeve.

*1 (Ajfelov toranj), 9 (bik koji čeka bebu), 1 (Ajfelov toranj), 4 (noge rode)*

Na ovaj način učenici misle da se igraju i aktiviraju važne regije mozga, pokreću misaone procese, asocijacije i usput upamte ključne reči, ali i samu lekciju. Provera znanja posle nekoliko dana pokazuje veliku prednost ovakvog pristupa, u odnosu na klasično ponavljanje lekcije.

U zagradama su napisane asocijacije na događaj, imena aktera događaja, mesto i godinu događaja. Asocijacije mogu biti zvučne i po značenju. Nelogična priča je dobra ako može da se zamisli, ako izazove smeh kod učenika i takva može da se i nacрта. Učenici odaberu najlepšu priču od nekoliko ponuđenih predloga i onda tu priču crtaju u svoje sveske. Najbolje je da svaki učenik crta svoju nelogičnu priču, ali tada je potrebno više vremena za rad i analizu. U ovoj metodi čak i nije toliko važna informacija, ona je sekundarni prioritet. Primarno u ovoj metodi je da učenik misli, osmišljava, aktivira maštu, da se kreativno izrazi, a kad tako radi onda će i lakše upamtiti. Ukoliko učenik uči napamet, proces memorisanja je otežan i zahteva više ponavljanja i takvom učeniku informacija je prioritet, što se dosta razlikuje od NTC pristupa.

**Sakrivanje reči u rečenici.** Sakrivanje reči u rečenici je tehnika pomoću koje se mogu upamtiti ključne reči ili pojmovi iz lekcije. Tehnika iziskuje kreativnost, bogat rečnik, povezivanje i kombinovanje reči, kako bi se napravila smisljena celina u formi izjavne rečenice ili pitanja. Rečenicu je bitno pažljivo osmisliti jer dobro sastavljena rečenica lakše se pamti, kao i sakrivena reč. Sastavljanje rečenice prati zahtevan misaoni proces, što je najveća dobit od ove tehnike.

Primeri za lakši nivo: Koja životinja se krije u reči pastir? Koja životinja se krije u reči klavir?

Primeri za teži nivo: Ko kopa stalno po dvorištu?

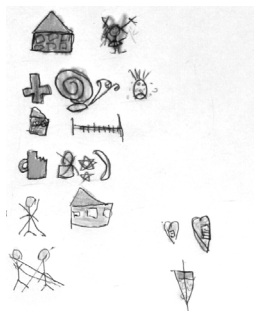
Teži nivo je kompleksniji, jer učenici odgovor sakrivaju u pitanje koje sami osmišljavaju. Na taj način mogu obraditi ključne reči iz neke lekcije, pri čemu nije toliko važno učenje ključnih reči, koliko aktivacija misaonih procesa.

**Asocijacije, paralelne asocijacije i pravljenje zagonetnih pitanja uz pomoć asocijacija** „Dobra” asocijacija je od najvećeg značaja za gotovo sve tehnike koje se koriste u NTC sistemu učenja. Ta činjenica ne iznenađuje, obzirom da je

mozak „programiran” da radi asocijativno, pa i prilikom učenja treba raditi na taj način. Napraviti dobru asocijaciju nije lako. NTC sistem učenja koristi vežbe kako bi se kod učenika razvilo asocijativno razmišljanje i naučili učenici kako da dolaze do „dobrih” asocijacija. Ove vežbe i igre se uglavnom baziraju na tome da deca treba da nabroje što veći broj asocijacija na neki od pojmova koje mu predavač zada. Sposobnost deteta da napravi „dobru” asocijaciju kasnije će se pokazati kao ključna za korišćenje ostalih NTC tehnika kao što su nelogične priče, slikovni prikaz, zagonetna pitanja. Primer „dobre” asocijacije na pojam „crveno” je ono što je uvek crveno: krv, malina, trešnja... „Loša” asocijacija je – majica, jer majica može biti i u drugoj boji. Važno je koristiti „dobre” asocijacije, jer se „loše” ne pamte. Treba pohvaliti svaku dečju asocijaciju, ali ih postepeno navoditi na „dobre” asocijacije.

Sastavljanje pitanja pomoću **paralelnih asocijacija** je zahtevan proces i iziskuje od učenika da sve što znaju kombinuju, a ukoliko dobiju ključne reči ili delove lekcije, njima lekcija služi za igru. Primeri: Šta povezuje konac i kompas (igla)? Šta povezuje ekser i odbojku (čekić)? Prilikom rešavanja ovakvih pitanja, kod učenika se razvija konvergentno razmišljanje, pošto od mnogo pojmova koji potencijalno mogu da budu rešenje treba da se dođe do onog jednog koji to jeste. Cilj je da ovakva pitanja postavljaju učenici, a to iziskuje vežbu i tada se uz konvergentno razvija i divergentno mišljenje. Zagonetna pitanja se smišljaju tako što se na pojam koji želimo da bude rešenje nabroji što veći broj asocijacija. Ključna sugestija je da se nikada učenicima ne daje konačni odgovor. Ako imaju poteškoća, pomoću asocijacija i dodatnih pitanja učitelj ih vodi do odgovora.

### Slikovno-asocijativni prikaz pesmice i lekcije.



Bez obzira da li se radi o slikovno-asocijativnom prikazu pesmice, nelogične priče, lekcije ili definicije, princip kod primene ove tehnike je isti. Prvi korak ka pravljenu dobrog slikovnog prikaza je da se napravi „dobra” asocijacija za sve pojmove koje smatramo ključnim za tekst koji slikovno prikazujemo, a drugi korak je da te asocijacije povežemo u nekoliko slikovnih prikaza, slika i tako dobijemo priču od slika, poput stripa. Ovde je bitno napomenuti da je cilj napraviti slikovni prikaz, ne slikovno pismo. U početku zajedno sa učenicima treba raditi kraće rečenice ili samo ključne pojmove, kako bi ovladali asocijacijama.

Nekoliko časova bi trebalo posvetiti zajedničkom slikovnom prikazu. U početku je teško razdvojiti ilustrovanje od slikovnog prikaza. Naročito je važno objasniti roditeljima razliku, kako bi mogli pratiti dete. Ovaj način rada zahteva vreme. Može se jedna rečenica raditi ceo čas. Vremenom učenici rade sve brže i lakše. U ovom

primeru prikazan je deo pesmice Ljubivoja Ršumovića (*Au što je škola zgodna*), gde je interesantan prikaz četvrtog stiha (*šteta što ne radi noću*). Učenik je nacrtao polomljenu šoljicu (šteta), precrtanu lopatu (objasnio je da lopatu koristimo kad radimo, a on je precrtao, što znači da ne radimo) i dve zvezde i mesec (noć).

**NTC društvene igre.** Pomoću NTC društvenih igara moguće je naučiti neke lekcije, čitave oblasti, a tokom igre učenici uopšte ne shvataju da uče (ključne reči, definicije, istorijske činjenice, klasifikuju biljke, životinje, koriste asocijacije, misaone klasifikacije i serijacije). Najpopularnije NTC igre su: *Reč na potezu*, *Zeleno je više*, *Nelogične kocke*, a jedna od najkorisnijih za duboku pažnju, analizu, razvoj koncentracije je igra *NTC šah – bez straha do šaha*. Tokom nastave koriste se igre koje pomažu da se lakše savlada neka lekcija, tako da u zavisnosti od lekcije i predmeta koriste se različite igre. Najčešće se koristi igra *Reč na potezu* koja je idealna za učenje ključnih reči.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je usmeren na utvrđivanje efikasnosti NTC sistema učenja. Osnovni zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje razlike u uspehu učenika u starijim razredima koji su mlađe raredo učili po NTC sistemu učenja i učenika su učili na tradicionalan način. Pretpostavili smo da učenici koji su u mlađim razredima učili po NTC sistemu učenja postižu bolji uspjeh u starijim razredima osnovne škole, izražen ocenama na kraju školske godine. Radilo se o eksperimentalnim i kontrolnim grupama, ali istraživanje ne možemo tretirati eksperimentalnim zbog neispunjenosti određenih metodoloških zahteva. Reultati do kojih smo došli predstavljaju prethodno istraživanje za naredna istraživanja efikasnosti NTC sistema učenja.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tabeli 1. su prikazani rezultati odeljenja  $V_2$  koje je primenjivalo NTC metode u prva četiri razreda.

Tabela 1. *Uspeh učenika  $V_2$  na kraju školske godine*

Razred i odeljenje	Srpski jezik	Engleski jezik	Nemački jezik	Likovna kultura	Muzička kultura	Istorija	Geografija	Matematika	Biologija	Fizičko vaspitanje	Srednja ocena
5 - 1	3,96	3,96	3,73	4,30	4,50	3,46	3,84	3,61	3,96	4,80	4,07
5 - 2	4,34	4,81	4,87	5,00	5,00	4,55	4,51	4,34	4,92	5,00	4,77
5 - 3	4,14	4,42	4,18	4,60	4,79	3,96	4,21	4,14	4,11	4,85	4,43
5 - 4	4,13	3,81	4,06	5,00	4,94	3,75	3,75	3,88	4,19	5,00	4,34
UKUPNO	4,14	4,25	4,21	4,72	4,80	3,93	4,08	3,99	4,29	4,91	4,40

Rezultati su obrađeni na kraju petog razreda. Senčenjem su obeležene srednje ocene odeljenja u predmetima koje predaju isti nastavnici. Prosečna ocena  $V_2$  je veća u svim predmetima u odnosu na druga odeljenja.

U Tabeli 2. su prikazani rezultati istog odeljenja na kraju VI razreda. U šestom razredu je primetna razlika iz fizike, a to je predmet koji prvi put slušaju. Isti je nastavnik u odeljenjima  $VI_1$ ,  $VI_2$ ,  $VI_3$  i  $VI_4$  i prosečna ocena  $VI_2$  je znatno iznad proseka svih odeljenja.

Tabela 2. *Uspeh učenika  $VI_2$  na kraju školske godine*

Razred i odeljenje	Srpski jezik	Engleski jezik	Nemački jezik	Likovna kultura	Muzička kultura	Istorija	Geografija	Fizika	Matematika	Biologija	TIT	IIR	FZV	Srednja ocena
6 - 1	3,71	4,29	3,63	4,79	4,59	3,79	4,00	3,58	3,38	3,96	4,38	4,83	4,46	4,15
6 - 2	4,31	4,90	4,83	5,00	4,97	4,55	4,72	4,83	4,48	4,76	4,90	5,00	5,00	4,80
6 - 3	4,04	4,11	4,11	4,79	4,64	4,00	4,00	3,96	3,82	4,46	4,57	4,86	4,86	4,37
6 - 4	4,19	4,00	4,06	5,00	4,94	3,56	3,94	3,88	3,56	4,00	4,50	4,88	4,88	4,31
6 - 5	3,56	3,25	3,50	4,88	5,00	4,63	3,13	3,50	3,50	4,50	4,38	5,00	5,00	4,20
6 - 6	3,33	3,00	3,57	4,19	4,19	4,00	3,67	3,29	3,48	3,90	3,86	4,71	4,57	3,89
UKUPNO	3,86	3,93	3,95	4,78	4,67	4,09	3,91	3,84	3,70	4,26	4,43	4,88	4,80	4,29

U Tabeli 3. su prikazani rezultati istog odeljenja, na kraju VII razreda. Odeljenje  $VII_2$  i dalje pokazuje iznadprosečne rezultate. U sedmom razredu su se prvi put susreli sa hemijom i pokazali izuzetno razumevanje gradiva i znanje na nivou celog odeljenja (prosečna ocena 4,69). Kao pomoć u nastavi hemije na raspolaganju su imali NTC igru HEMIKADO (Bojanić, 2016). Rezultati su obrađeni na kraju sedmog razreda. Senčenjem su obeležene srednje ocene odeljenja u predmetima koje predaju isti nastavnici.

Tabela 3. *Uspeh učenika  $VII_2$  na kraju školske godine*

Razred i odeljenje	Srpski jezik	Engleski jezik	Nemački jezik	Likovna kultura	Muzička kultura	Istorija	Geografija	Fizika	Matematika	Biologija	Hemija	TIO	IIR	FZV	Srednja ocena
7 - 1	4,17	4,26	4,68	4,74	4,96	4,04	4,22	3,57	3,39	4,22	4,04	4,61	4,96	4,78	4,38
7 - 2	4,62	4,72	4,93	5,00	4,97	4,48	4,69	4,62	4,38	4,90	4,69	5,00	5,00	5,00	4,80
7 - 3	4,48	3,96	4,11	4,70	4,89	4,04	3,93	3,59	3,70	4,48	4,15	4,67	4,85	4,96	4,37
7 - 4	4,29	4,21	4,29	5,00	4,79	3,64	3,86	3,64	3,57	3,93	3,79	4,50	5,00	4,86	4,29
7 - 5	3,69	3,44	3,62	4,31	5,00	3,44	3,62	3,88	3,81	4,50	3,38	4,31	4,56	5,00	4,10
7 - 6	3,60	3,10	3,30	4,45	5,00	4,05	3,65	2,95	3,65	3,95	3,60	3,75	4,35	4,70	3,96
UKUPNO	4,14	3,95	4,15	4,70	4,94	3,95	3,99	3,70	3,75	4,33	3,94	4,47	4,79	4,88	4,31

U Tabeli 4. su prikazani rezultati istog odeljenja, na završetku osmog razreda. Odeljenje VIII<sub>2</sub> i dalje pokazuje iznadprosečne rezultate. Senčenjem su obeležene srednje ocene odeljenja u predmetima koje predaju isti nastavnici.

Tabela 4. *Uspeh učenika VIII<sub>2</sub> na kraju školske godine*

Razred i odeljenje	Srpski jezik	Engleski jezik	Nemački jezik	Likovna kultura	Muzička kultura	Istorija	Geografija	Fizika	Matematika	Biologija	Hemija	TIO	IIIR	FZV	Srednja ocena
8 - 1	4,24	4,43	4,60	5,00	4,57	4,10	4,24	3,95	3,57	4,38	4,19	4,52	4,90	4,81	4,43
8 - 2	4,45	4,83	4,97	5,00	4,93	4,48	4,72	4,76	4,24	4,86	4,66	4,90	5,00	5,00	4,79
8 - 3	4,22	3,81	4,37	4,74	4,41	3,89	3,96	3,93	3,54	4,41	3,81	4,52	4,93	4,93	4,30
8 - 4	4,31	3,77	4,54	4,92	4,62	3,62	4,08	4,38	3,46	4,00	3,85	4,55	4,85	4,85	4,32
8 - 5	3,69	3,19	3,62	4,12	5,00	3,19	3,25	3,31	3,56	4,62	3,19	4,31	4,81	5,00	3,99
8 - 6	3,57	3,19	4,57	4,14	4,76	3,95	3,52	3,14	3,43	3,86	3,57	4,33	4,90	3,24	3,87
UKUPNO	4,08	3,87	4,44	4,65	4,71	3,87	3,96	3,91	3,63	4,35	3,88	4,52	4,90	4,63	4,28

## DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

Prilikom upisa učenika u 1. razred školske 2013/2014. godine izvršeno je testiranje dece od strane psihološko-pedagoške službe škole. Korišćen je Test spremnosti i gotovosti dece za prvi razred – TIP1. Na osnovu subtestova iz ovog testa i intervju sa roditeljima, odnosno Upitnika koji su roditelji popunjavali prilikom upisa deteta u školu i prema nalazima iz medicinske dokumentacije, izvršena je podela učenika po odeljenjima i ujednačavanje odeljenja. Po proceni stručnih saradnika i prema Izveštaju za Odeljensko veće učitelja prvih razreda odeljenje čiji rad pratimo imalo je prosečan broj bodova. Devet učenika je na testiranju postiglo rezultat u kategoriji A, što znači da su imali visoko razvijene intelektualne sposobnosti. Nije bilo učenika sa smanjenim intelektualnim sposobnostima (kategorije D i E), kao ni dece iz osetljivih grupa. Učiteljica I<sub>2</sub> odeljenja se opredelila za rad na otkrivanju i podsticanju razvoja dečje kreativnosti, darovitosti, intelektualnih sposobnosti, motoričkih sposobnosti, na emocionalnom razvoju, razvoju socijalnih veština, a da pri tome učenici vole da dolaze u školu i da zajedno sa roditeljima iskoristi četiri godine saradnje za zajednički rad na jačanju unutrašnje motivacije učenika za učenje, kao osnovu daljeg učenja. NTC sistem učenja je osnažio učiteljicu pružajući praktičnu pomoć u postizanju navedenih ciljeva nastave i učenja, a to je doprinelo da rezultati učenika ovog odeljenja od prvog do osmog razreda budu iznadprosečni.

Rezultati i iskustvo iz prakse pokazuju da na ovaj način učenici lakše nauče, duže pamte, bolje povezuju informacije, a školu doživljavaju kao igru. Prosečna ocena na nivou odeljenja je bolja u odnosu na druga odeljenja, gde predaju isti nastavnici. Reproductivno učenje se zamenjuje podsticanjem učenika na povezivanje, analiziranje, zaključivanje, mišljenje, što dovodi do funkcionalnog znanja. „Haos” u učionici učitelj vidi kao radost slobodne dece i prilagođava svoj pedagoški stil potrebama dece. Ne prekoreva i ne kažnjava. Nema netačnih odgovora. Svaki odgovor je nova ideja. Učitelj nastupa iz ugla učenika, uz puno razumevanja i strpljenja podstiče sveukupan razvoj učenika, naročito njegove jake strane i poštuje detetovu prirodnost, otkriva darovitost, posebnost i podstiče njen razvoj. Učitelj je dinamičan, prati dečju aktivnost i potrebu za smenjivanjem aktivnosti. Igra je glavni zadatak dece u školi i kod kuće, tako da učenje mora biti deo igre!

### Literatura

- Bass D, Manns J. (2015). Memory-enhancing amygdala stimulation elicits gamma synchrony in the hippocampus. *Behavioral Neuroscience*, 129(3), 244–256.
- Basak, C., O’Connell, M. A. (2016). To Switch or Not to Switch: Role of Cognitive Control in Working Memory Training in Older Adults. *Frontiers in psychology*, 7.
- Bojanić, N., Rajović, V. (2016). *Branko i Stanko u svetu atoma*, Novi Sad: Smart production.
- Gojkov, G., Rajović, R., Stojanović, A. (2015). NTC learning system and divergent production. *Istraživanja u pedagogiji*, 5(1), 105–126.
- Gruber, M., Gelman B., Ranganath, C. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit, *NEuron*, 84(2), 486–496.
- Jukić, S. (1997). *Učenje učenja u nastavi*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Rajović, R., Berić, D., Bratić, M., Živković, M., i Stojilković, N. (2017). Effects of an „NTC” exercise program on the development of motor skills in preschool children. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 315–329.
- Rajović, R. (2012). *NTC sistem učenja, Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru*, Novi Sad.

Rajović, R., Rajović, I. & Djedović, D. (2015). Praćenje postignuća učenika koji su obučavani NTC metodom od 1 do 4 razreda: proceedings of the International Conference on Identifying the Gifted and How to Work with Them in Pre-school Institutions and Primary Schools (pp. 251–257). Faculty of Education University of Ljubljana.

Suzić, N. G., Šindić, A. M., Rajović, R. D. i Petrović, U. (2015). Emocije kao prediktori efikasnosti treće faze NTC sistema učenja na predškolskom uzrastu. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice, (17), 77–90.*

**Slavica T. Bobić**

Primary School Jovan Jovanović Zmaj, Sremska Mitrovica,

**Ranko Rajović**

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

## **NTC LEARNING SYSTEM IN CLASS TEACHING CAN LEARNING BE A GAME?**

### **Abstract**

The paper presents a teaching approach that differs from the traditional approach, and presents the experience of working in line with the NTC methodology that was implemented in one class of the Primary School Jovan Jovanović Zmaj in Sremska Mitrovica. Students in this class used the innovative NTC methodology throughout junior primary school (from the 1st to the 4th grade). They largely covered the teaching material through play and laughter. It is important to note that the first-grade classes are more or less uniform when they enroll in primary school. Some methods were easy, others were more complex, but all NTC methods shared one feature - they were game-like. Thinking that it was a game, students were fully immersed in the activities and carefully devised solutions, proposed new ideas, solved problems, often failing to notice that the bell rang signaling the end of the lesson. During those four years, all students embraced this method of work, and demonstrated results significantly above the average academic performance in the competitions in which they participated. When they moved from the 4th to the 5th grade, they continued to



apply the methods they had learned independently, and continued to achieve above-average results in relation to the rest of their generation, which was especially visible in situations when one teacher taught the same course in different classes.

**Keywords:** *NTC learning system, learning through play, creativity, divergent thinking, functional knowledge*

**Slavica T. Bobić**

Primary School Jovan Jovanović Zmaj, Sremska Mitrovica,

**Ranko Rajović**

University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

## **NTC LERNSYSTEM - ANWENDUNG IM KLASSENUNTERRICHT KANN LERNEN EIN SPIEL SEIN?**

### **Zusammenfassung**

Der Artikel stellt einen vom klassischen Ansatz abweichenden Lehransatz vor und vermittelt die Erfahrung der Arbeit nach der NTC-Methodik, die an Lernenden einer Klasse in der Grundschule „Jovan Jovanović Zmaj“ aus Sremska Mitrovica angewendet wurde. Die Lernenden haben die NTC-Methodik von der ersten bis zur vierten Klasse angewendet und auf diese innovative Art und Weise gelernt. Sie haben den Lernstoff meist durch Spiel und Lachen übernommen. Es ist wichtig zu beachten, dass bei der Einschreibung in die Schule die Klassen der ersten Klasse einheitlich sind. Einige Methoden waren einfach, andere anspruchsvoller, aber alle Aktivitäten von NTC hatten gemeinsam, dass sie wie ein Spiel ausgesehen haben. Die Schüler haben gedacht, es sei ein Spiel, und sie haben mit voller Hingabe und mit großer Aufmerksamkeit und Konzentration die Lösungen erarbeitet, sie haben neue Ideen gegeben, Aufgaben gelöst, oft ohne ihren Denkprozess zu unterbrechen, auch wenn die Schulglocke das Ende der Schulstunde markiert hat. In den vier Jahren haben sich alle Schüler an diese Arbeitsweise gewöhnt und überdurchschnittliche Leistungen in der Schule und bei den Wettbewerben gezeigt, an denen sie teilgenommen haben. Beim Übergang von der vierten Klasse in die fünfte Klasse haben sie die erlernten

Methoden selbstständig weiter angewendet und weiterhin deutlich über dem Durchschnitt ihrer Generation liegende Ergebnisse gezeigt, was besonders sichtbar war, wenn eine Lehrkraft das gleiche Fach in verschiedenen Klassen unterrichtet.

**Schlüsselwörter:** *NTC-Lernsystem, spielerisches Lernen, Kreativität, divergentes Denken, Funktionswissen*

Тамара Д. Савић  
Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

## УВОЂЕЊЕ И ПРИМЕНА ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА У ФУНКЦИЈИ ОСАВРЕМЕЊАВАЊА НАСТАВЕ ПРАВОПИСА

**Резиме:** У овом раду бавили смо се увођењем и применом друштвених мрежа на часовима српског језика с циљем осавремењавања наставе правописа. Модел овог акционог истраживања реализован је као експеримент са контролном и експерименталном групом. Чињенице смо анализирали квалитативним приступом који је базиран на описима и конверзацијама, па као такав није статистички обрађен. Због тога смо користили дескриптивну методу, а од техника: посматрање и анализу садржаја. Као инструменте истраживања користили смо: дневник посматрања, тест знања и упитник. Узорци на којима смо спроводили истраживање су била два одељења другог разреда средње школе у Сврљигу. На основу добијених резултата могли смо закључити да се друштвене мреже итекако могу функционално искористити у настави правописа, а повратне информације ученика су нам то и доказале.

**Кључне речи:** *друштвене мреже, правопис, онлајн комуникација, нетстик, ученици*

### УВОД

Савремено доба обележено је неизоставним присуством електронских технологија које се стално мењају и усавршавају у складу са потребама савременог човека. Данас, готово да не можемо замислити ученика који са собом не носи мобилни телефон. Примамљивост овог уређаја се састоји у непрестаном коришћењу интернета који омогућава преглед најразноврснијих садржаја и информација. Корисницима интернета је преко друштвених мрежа и осталих алата за дописивање омогућена брза и лака комуникација. Није потребно чекати поштару да донесе неку вест или поруку, довољно је само

једним кликом остварити комуникацију са било ким и било где. Предности онлајн комуникације су свакако једноставност, брзина и лако ступање у контакт са осталим учесницима комуникације без географских ограничења. Међутим, приликом брзог куцања текста, из потребе да се пренос информација што брже „објави”, веома често се не поштују правописна правила српског језика и долази до осиромашења ученичког вокабулара. То се посебно огледа на ортографском, лексичком и граматичком нивоу језика онлајн комуникације. Такође, дешава се да приликом исказивања расположења и осећања уместо речи, корисници друштвених мрежа користе емотиконе. Сматрамо да би оваква ситуација могла угрозити стање писмености код ученика јер ипак су они ти који у сваком тренутку користе управо овај вид комуницирања. Због тога наставник српског језика треба предузети одређене методе којима ће указати на значај друштвених мрежа и онлајн комуникације у настави српског језика са методичког аспекта. Сигурно је да ученике нећемо успети да одвратимо од ове врсте комуницирања, и не би ни требало, јер она ипак има своје предности, али можемо урадити све што је потребно да се она искористи на прави начин, с циљем побољшања језичких и говорних компетенција ученика. Из тог разлога смо се одлучили за акционо истраживање којим ћемо настојати сазнати стање писмености на друштвеним мрежама ученика средњих школа и покушати да унапредимо наставну праксу српског језика корисном и правилном употребом друштвених мрежа у настави.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

### Онлајн комуникација

Комуникација представља поступак преношења разумљиве информације. Потиче од латинске речи *communicatio* што значи давање и примање информација; општење усмено и писмено коришћењем средстава за комуникацију (Мићуновић, 2007). За споразумевање путем језика потребна су четири елемента. То су пошиљалац поруке, канал, прималац и сама порука (Величковић и Марковић, 2002). Комуникација се може остварити усменим и писаним путем, а усмено комуницирање је често потпомогнуто невербалним средствима, као што су: мимика, гестови и супрасегменталија (Тошовић, 2002). Развој технологије нам је за пренос порука на даљину најпре омогућио појаву телеграфа, који се користио за успешно преношење информација без потребе физичког присуства. Захваљујући телефону и касније, мобилном телефону, могли смо неспутано одржавати комуникацију са било ким. А онда, „интернет је све ове функције објединио укидајући, једном заувек, просторно-временске

баријере међу нама и отпочињући тако нову еру перманентне конектованости” (Петровић, 2013: 103–104). Међутим, за нову врсту комуникације потребан је и нови језик комуникације, тј. „онлајн језик”. Дејвид Кристал, лингвистички експерт, посебно се бавио овим видом језика истичући да језик интернет комуникације има особине и говорног и писаног медијума (Јањић, 2012).

### Предности и мане онлајн комуникације

Комуникација је данас стекла многе различите аспекте значења што је последица чињенице да живимо у модерном свету који карактерише вртоглав развој технологије (Volić Korčević i Dubčić, 2018). То је условило драстичне промене у језику, мишљењу и начину комуникације међу људима. Живот се поделио на онлајн и офлајн стварност, односно на виртуелни и стварни свет као две потпуно равноправне друштвене релације (Јањић, 2015). Ирена Поповић (2012) у свом раду „Problemi međugeneracijske komunikacije zbog utjecaja društvenih mreža”, („Intergenerational communication problems caused by the influence of social networks”) истиче да су техника и технологија изузетно важни у људском животу и да је њихова основна сврха заправо олакшавање људског живота. Друштвене мреже имају важно место у животу младих који проводе доста времена седећи за рачунаром и комуницирајући путем друштвених мрежа. С обзиром на то да је изражено присуство виртуелних друштвених мрежа у животу младих људи намеће се сама идеја о искоришћавању те чињенице у образовне сврхе. Поред тога, све више ученика, родитеља и наставника користе друштвене мреже у комуникативне али и у образовне сврхе, па се линија између образовног и личног умрежавања све више замагљује. Као видове могуће корисне примене друштвених мрежа у настави Божић (2018) наводи: комуникацију са ученицима и родитељима и унапређење учења повезивањем ученика у виртуелне заједнице за учење. Друштвене мреже омогућавају ширење информација и знања међу великим бројем корисника и лаку дистрибуцију наставних садржаја (слика, графика, текстова, мултимедијалних прилога). Комуникација између ученика и наставника је олакшана због тога што ученици друштвене мреже доживљавају као вид неформалне комуникације и зато имају више слободе да се обраћају једни другима као и наставнику како би затражили савет и мишљење. Ово позитивно утиче на тимски рад али и на укупан лични развој ученика. Наставник преко ученичких профила на друштвеним мрежама може лако пратити њихове активности (коментарисање, лајковање, постове) чиме може стећи бољи увид у садржаје који су ученицима занимљиви, али и у оне који су им нејасни и неразумљиви. Као посебну погодност за учење, на

пример, друштвена мрежа Фејсбук садржи опцију креирања група (отворених или затворених), преко којих ученици могу заједнички радити на задацима делећи идеје и различита мишљења и тиме развијати колаборативно учење (Божић, 2018).

Међутим, језик онлајн комуникације или нетспик (како га назива Дејвид Кристал), преко кога ученици комуницирају преко друштвених мрежа, осиромашује ученике не само у квантитету и квалитету лексичког фонда, већ је присутна и појава англизације на плану синтаксе, морфологије и посебно ортографије (Јањић, 2015) што указује на опасност „кварења” језика и културе изражавања. Кушић (2010) тако у свом раду *Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: Navike Facebook generacija* говори о комуникацији на друштвеним мрежама:

„U komunikaciji na online društvenim mrežama, a što se potom prenosi na svakodnevnu komunikaciju u stvarnom svijetu, počinju se upotrebljavati nove riječi (npr. „lajkanje”, „bockanje”...), osmišljavaju se kratice za često korištene riječi kako bi se ubrzalo pisanje i komuniciranje te se sve više koriste riječi iz engleskoga jezika. Gramatička i pravopisna vrijednost izražavanja zanemarena je od strane djece i mladih” (Kušić, 2010: 103).

### Језик онлајн комуникације са ортографског аспекта

Као језик нове комуникације онлајн језик пружа доста могућности за лингвистичко истраживање са аспекта ортографије, лексике и граматике. Професорка Јањић (2012) се посебно бавила језиком Фејсбука са ових аспеката у свом раду *Језик фејсбука – нови идентитет глобалистичких комуникација*, у коме издваја следеће ортографске карактеристике језика Фејсбука:

1. нова „правописна правила” у којима доминира ортографска англomанија;
2. коришћење латинице у комбинацији са графемама енглеске абецедe;
3. употреба диграфа уместо уобичајених домаћих латиничних графема за обележавање африката и фрикатива;
4. употреба ћириличног „x” уместо латиничног „h”;
5. уместо слова „o” пише се нула.

На основу ових карактеристика може се видети да се „правописна правила” која важе на Фејсбуку умногоме разликују од правописних правила стандардног српског језика. Правила писања великог слова се не поштују, а оно се појављује тамо где се најмање може очекивати, на пример у средини или

на крају речи. Правила састављеног и растављеног писања речи, као и правила интерпункције се користе на потпуно нестандардни начин (Јањић, 2012). Такође, писање великих слова често исказује став говорника, па тако ако је реченица написана великим словима, то значи да је саговорник у неверици, да жели да саопшти нешто веома важно или да је љут. На пример: „DAL JE MOGUCE?“, „JA NE VERUJEM!“. По угледу на енглески правопис честа је употреба удвојених консонаната и вокала: „nedostajeeeš mi“, „vooolim te“...

За дочаравање емоционалног стања или расположења користе се интерпункцијски знаци на нов начин. Њиховом комбинацијом добијају се нови симболи – емотикони који показују расположења. Јањић (2012) издваја као најчешће комбинације интерпункцијских знакова следеће:

- :-\* – пољубац;
- :-P – плезити се;
- :-D – велики смешак;
- xD – „смрт“ од смеха;
- :-O – изненађење, чуђење (отворена уста);
- .- – равнодушност;
- ^\_^ – медени осмех, блаженство;
- <3 – срце;
- :-( – туга;
- :-) – смешак.

Веома често овакви начини комуницирања могу заменити и цео исказ, па тако уместо да се напише реченица „Шаљем ти пуно пољубаца“, стоје комбинације интерпункцијских знакова у том значењу: „:\*\*\*\*\*“.

„Својеврсно онлајн пиктографско писмо можемо тумачити као израз изузетне креативности, као израз младалачке потребе да се буде другачији, као начин да се емотиконима дочарају емоције и расположење (...), али свакако не смемо заборавити да је основа свих ових разлога формалне природе и лежи у језичком економисању простором за комуникацију” (Јањић, 2012: 567).

Још једна карактеристика правописа на Фејсбуку јесте појава скраћивања речи и елидирања исказа који одступају од правописне норме српског језика. Најчешћи поступци настанка скраћивања су: елизија, акронимизација и литизација. Примери су следећи: „nnc – нема на чему”; „nbt – небитно”; „tnx (од енгл. thanks) – хвала”; „nzm – не знам”, „ae – хајде” и др. Примери акронима на фејсбуку су такође чести: „wtncs – волим те највише на целом свету”, „OMG – Oh my god” и др. Позната је појава комбиновања слова и бројева: „o5 – опет”; „3p – трип”; „B4 – before”, коју Влајковић назива литспиком и објашњава као шифровани језик елите, међутим у оваквом коришћењу више подсећа на креацију и потребу младих за оригиналношћу.

У свом раду, она наводи следећи пример литспика: „Tjale tr38@ mi kint@” (Влајковић, 2010: 186).

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

### Покретање акционог истраживања

Одлука о акционом истраживању<sup>1</sup> се доноси кооперативно што значи да је потребно од свих учесника добити сагласност за реализацију пројекта. Ова врста истраживања је, као што смо рекли, специфична врста којом се трага за новим сазнањима, али се то пре свега чини мењањем постојеће васпитне праксе (Максимовић, 2017) и због тога су она веома ефикасна, поготово за наставни процес. Након што смо информисали професоре о основним карактеристикама акционог истраживања, наишли смо на негодовања како због недостатка дигиталне писмености тако и због „мањка” времена. Ипак, једна професорка је пристала да га спроведе.

Полазне вредности истраживања: писменост ученика, сарадња, развијање критичког мишљења, стицање језичких и говорних компетенција ученика и унапређивање наставе.

Проблем истраживања: Испитати да ли примена друштвених мрежа у настави српског језика унапређује писменост ученика? Проблем истраживања није унапред строго одређен, стога постоји могућност да ће се он у току истраживања мењати и допуњавати.

Предмет истраживања: Примена друштвених мрежа у настави српског језика и ефекти који се јављају након њене примене.

Истраживачка питања и задаци:

1. Како повећати мотивацију ученика за рад на правописним вежбама?
2. Да ли је могуће унапредити наставу правописа коришћењем друштвених мрежа?
3. На који начин друштвене мреже могу унапредити писменост ученика?
4. Какве су реакције ученика при правописној анализи текста са

---

<sup>1</sup> Акциона истраживања су специфична врста истраживања која се не смеју искључиво сводити на прикупљање и обраду података већ морају садржати акциону компоненту базирану на сазнавању чињеница, али и на размени знања, вештина, умења, саморефлексији, партнерству и променама (Банђур и Максимовић, 2015: 170–178).



друштвених мрежа?

5. Да ли су остали сарадници задовољни својим учешћем у истраживању?
6. Да ли су се и остали наставници заинтересовали за овакав приступ настави правописа?

Циљ истраживања: Побољшање наставног процеса и постигнућа ученика из области правописа увођењем друштвених мрежа на часовима српског језика.

Узорак истраживања: Модел акционог истраживања о коме је реч реализован је као експеримент са паралелним групама, од којих је једна група била експериментална, а друга контролна. За узорак су изабрана два одељења другог разреда средње школе у Сврљигу. Експериментално одељење се састојало од 15 ученика. Друго одељење представља контролну групу у којој се не уведе никакве промене.

Поступци и инструменти прикупљања података: У овом моделу претежно се користио квалитативни приступ који је базиран на описима и конверзацијама, па као такав није статистички обрађен. Због тога смо користили дескриптивну методу, а од техника: посматрање, анализу садржаја и тестирање, док смо за инструменте изабрали: дневник посматрања, тест знања и упитник. Испитивања у овом истраживању су вршена анонимно како бисмо добили потпуно искрене одговоре без присуства страха од прављења грешака.

### Фазе истраживања

Пре самог почетка истраживања, професорка је обавестила ученике о нашем доласку као и о правописној вежби коју ће радити на начин који је другачији од дотадашњег и на основу које ће обновити и утврдити своје знање о правопису. Након тога, приступили смо реализацији плана истраживања. Ученици су по наставном плану и програму за други разред средње школе обрађивали правописне знаке и скраћенице, па је план био да искористимо нову методу утврђивања и обнављања градива из правописа односно, вежбањем на лингвометодичком предлошку у виду преписке са друштвених мрежа. На самом почетку ученици су добили упитник који је требало попунити анонимно, а који се тиче коришћења друштвених мрежа и обраћања пажње на правописне знакове.

Након што је свако од ученика предао попуњени упитник, ученике смо поделили у три групе, а свака група је имала по пет чланова. Свака група је добила истраживачке задатке. Прва група је имала задатак да са Фејсбука препише у свесци било који дијалог из преписке са пријатељима без

исправљања правописних грешака приликом преписивања; друга група је имала задатак да са Фејсбука препише у свесци неколико (3) коментара својих или својих пријатеља; трећа група је имала задатак да препише у свесци дијалог са професорком српског језика. Групе су формиране по датуму рођења, кренувши од јануара до децембра. Такође, свака група је имала задатак да смисли име своје групе. Након одређеног времена, ученицима је објашњено да треба да издвоје све речи из својих текстова за које сматрају да нису у складу са правописном нормом. У сваком тренутку, могли су се ослонити на помоћ професора и истраживача. Након тога смо заједно са професорком и ученицима обновили употребу правописних знакова и скраћеница. Ученике смо обавестили да ће на наредном часу свака група презентовати и објаснити речи које је подвукла као неправилно написане, тако да су имали времена да и код куће боље проуче речи и да их анализирају.

### Опис и анализа рада и резултата прве активности

Прва група под називом „Позитивци” имала је задатак да са Фејсбука препише у свесци дијалог из преписке са пријатељима без исправљања правописних грешака приликом преписивања. Речи које је ова група подвукла као неправилне јесу: „се idemo”, „izaso”, „aj, ocес”. Професорка их је упитала због чега су те речи погрешно написане. Ученици су имали задовољавајући одговор, међутим, током излагања ове групе, други ученици су приметили да се у овој преписци нису користили знакови интерпункције: „Нигде нису ставили тачку, нити знак упитника за форму питања”. Међутим, нико од ученика није приметио да су се користили непознатим скраћеницама за српски језик као што су: „brt” и „nzm”. Професорка их је упитала шта им значе те речи, а ученици су почели да се смеју и објаснили да је то нова терминологија коју они користе јер их „мрзи” да куцају. Професорка се такође насмејала на овај одговор, а онда их је упитала да ли су свесни да такво писање може прећи у навику а да није исправно. Ученици прве групе су углавном рекли да они те скраћенице пишу по аутоматизму и да их уопште не доживљавају као скраћенице. Битно им је само да их друга особа разуме. Тада им је она скренула пажњу на важност правилног изражавања и комуницирања као и на употребу дијакритичких знакова. Већина ученика није знала шта су то дијакритички знаци, али професорка им је објаснила додајући „квачице” на сваком слову коме је то недостајало и кроз шалу им је рекла да обавезно употребљавају такве знакове да не би звучали као деца која тек почињу да говоре па изговарају „вецерас”, „мозе”, „оцес”, „јуце”, „изасо”. Сви су се насмејали и атмосфера је била пријатна.

Друга група под називом „Језикољупци” имала је задатак да са Фејсбука

препише у свеску неколико (3) својих коментара или својих пријатеља. Предводник друге групе је изашао испред табле и записао коментаре. Да би нам било јасније, ученика смо замолили да нам образложи на шта се односе ови коментари, те нам је он рекао да су то коментари испод фотографија њихових пријатеља. Ова група није подвукла ниједну реч као неправилно написану јер су сматрали да је све исправно. Онда смо их питали шта значе речи: „profi” и „fotosešn”. Прву реч су објаснили као нешто што је супер, лепо, а потом је професорка упитала због чега не користе српску реч већ позајмљеницу. Ученици су ту реч присвојили као чисто српску, али их је она упозорила да под јаким утицајем енглеског језика често долази до стварања речи које нису домаће и да долази до англизације српског језика, те треба водити рачуна и промишљати којим ћемо се речима служити уколико не желимо да изгубимо национални идентитет. Исто је важило и за реч „fotosešn”. Такође, приликом коментарисања, ученици су стављали дијакритичке знаке и знакове интерпункције, а разлог за то је био због тога што су коментари ипак јавни и то сви виде. Овакав одговор ученика нас је обрадовао јер ипак постоји свест о важности правилне употребе језика.

Трећа група под називом „Млади истраживачи” имала је задатак да препише у свесци дијалог са професорком српског језика. Ученици су нам открили да је професорка направила групу на Фејсбуку преко које информише и обавештава ученике о домаћим задацима, додатним информацијама, занимљивостима итд... Такође, преко Фејсбука су ученици слободни да питају професора о било чему што им није јасно. Ова група није имала ниједну реч која је неправилно написана. Разлог томе је у чињеници да су се обраћали професорки те су више пажње посветили правопису. Из тога смо могли закључити да онлајн комуникација ученика увелико зависи од саговорника. Ова група је објаснила да са својим вршњацима „ћаска” опуштено и да им није важно како ће нешто рећи већ да је важно да се порука пренесе и да је друга особа разуме. С друге стране, кад комуницирају са професорком, често се дешава да се ученици међусобно консултују пре него што пошаљу поруку јер им је важно какав ће утисак оставити. Професорка им је наговестила да је то у реду, али им је, такође, рекла да би у свакој прилици било пожељно да обраћају пажњу на правопис јер тиме увежбавају и унапређују своје знање о истом.

### **Опис и анализа рада и резултата друге активности**

Друга активност замишљена је као организација дебатног часа „за и против”, који је још једна од идеја професорке Јањић (2012). Овог пута смо

за њих припремили речи енглеског порекла које су свакодневно заступљене у језику ученика на друштвеним мрежама са преводним еквивалентима из српског језика да бисмо установили да ли ученици праве разлику између англицизама и речи српског порекла и уколико не праве да по принципу супротности укажемо на њихову разлику као и на лепоту коришћења српских речи. Поделили смо ученицима папириће на којима су се налазиле, у једној колони речи енглеског порекла, а у другој колони њихови преводни еквиваленти. Задатак ученика је био да заокруже реч коју би пре изабрали приликом комуницирања.

Већина ученика је за речи које су везане за компјутерску технологију заокружила англицизме<sup>2</sup> док је за остале речи заокружила њихове српске преводне еквиваленте<sup>3</sup>. Из овога видимо да су ученици изабрали 9 англицизама иако су имали њихове преводне еквиваленте на српском језику што представља 60% од укупног броја речи. Након тога, за сваки пример (англицизам и његов преводни еквивалент) су се ученици јављали и коментарисали ко се определио за англицизам, а ко за српску реч. Истраживач је усмеравао ученике да аргументовано објасне због чега су се определили за одређену реч. Циљ тог часа је био указати ученицима на карактеристике енглеског језика као и то да је увек боље користити српску реч уколико она постоји јер су ученици, под утицајем масовне технологије, изгубили осећај за домаће српске речи и по аутоматизму користили речи страног порекла. Професорка им је објаснила да уколико не воде рачуна о томе, постепено може доћи до губљења осећаја за српски језик као и до губитка националног идентитета јер је језик оно што чува цео један народ по коме се он издваја као посебан. Ученици су били заинтересовани за дискусију и водили су дебату са својим вршњацима, што је допринело њиховој активној улози на часу, уочавању туђих мишљења и промишљања о томе. Сви заједно су аргументовано излагали своје одабире и на крају су се сложили са професорком да српски језик треба ценити и неговати.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Након завршених активности ученицима смо дали времена да среде своје утиске, а на следећем редовном часу смо их питали да ли им се овакав начин рада допада и да ли би волели и убудуће да на сличан начин обрађују јединице из језика.

---

<sup>2</sup> компјутер, синовати, лајковати, онлајн, чет, пасворд, шеровати, апдејтовати, дисплеј.

<sup>3</sup> леп/лепа, роштиљ, луд, радио, повезивање и журка.

Табела 1. Ставови ученика о примени друштвених мрежа у настави правописа

1. Да ли си задовољан оваквим начином рада?		
ДА	15 ученика	100%
НЕ	0 ученика	0
2. Да ли си знао/знала да се друштвене мреже могу користити и у настави?		
ДА	1 ученик	6,67%
НЕ	14 ученика	93,33%
3. Да ли ти је занимљивије да радиш правописну вежбу на тексту који си сам пронашао?		
ДА	10 ученика	66,67%
НЕ	5 ученика	33,33%
4. Да ли ти се допала самосталност приликом истраживачког рада?		
ДА	12 ученика	80%
НЕ	3 ученика	20%
5. Да ли ти је лакше да радиш правописну вежбу на књижевноуметничком тексту?		
ДА	10 ученика	66,67%
НЕ	5 ученика	33,33%
6. Да ли сте се забављали приликом припреме и извођења оваквих задатака?		
ДА	15 ученика	100%
НЕ	0 ученика	0
7. Да ли бисте волели да од наставника добијате готове текстове на којима ћете вежбати правопис?		
ДА	11 ученика	73,33%
НЕ	4 ученика	26,67%
8. Да ли вам је градиво из правописа занимљивије уз овакав начин рада?		
ДА	12 ученика	80%
НЕ	3 ученика	20%
9. Да ли бисте волели да и остале наставне јединице из језика обрађујете на овај начин?		
ДА	12 ученика	80%
НЕ	3 ученика	20%

На основу добијених резултата могли смо уочити да су утисци ученика били позитивни, професорка је била задовољна, а остали професори који су

били скептични по питању увођења друштвених мрежа су ипак схватили да је интернет глобализација узела маха на свим друштвеним пољима и да се против ње не могу борити, већ да је могу и на користан начин применити у настави.

### Резултати евалуације ефекта модела акционог истраживања

У моделу акционог истраживања спроведена је формативна евалуација пројекта на основу које смо открили ефекте који су добијени након уведених новина у васпитно-образовни рад наставе српског језика и књижевности. Формативна евалуација обухватила је праћење рада група приликом правописне анализе текстова, као и разговоре са професором и педагогом, а онда и испитивање усвојености наставног градива путем контролне вежбе у контролном и експерименталном одељењу. Добијени резултати помогли су унапређењу наставе правописа. Након контролне вежбе, резултати су показали да су ученици експерименталне групе боље савладали градиво у односу на ученике из контролне групе.

Табела 2. Успех на контролној вежби контролне групе

Оцене	Број ученика	Процент
(5)	3	20%
(4)	5	33,33%
(3)	4	26,67%
(2)	3	20%
(1)	0	0

Табела 3. Успех на контролној вежби експерименталне групе

Оцене	Број ученика	Процент
(5)	6	40%
(4)	6	40%
(3)	3	20%
(2)	0	0
(1)	0	0

Из табела се види да су ученици из експерименталне групе постигли бољи успех од ученика из контролне групе и на тај начин се може доказати ефикасност оваквог начина рада који је ученицима занимљив и близак.

### ЗАКЉУЧАК

Акциона истраживања праксе омогућавају да се проблеми у настави сагледају на квалитетан начин јер су флексибилна и могу се пратити промене пре, у току реализације програма и након реализације истог. Акциона истраживања су превасходно намењена наставницима и веома су ефикасна приликом њиховог унапређивања и стручног усавршавања. Њихова главна сврха је прикупљање података и повратних информација које ће показати да ли је метод који наставник спроводи успешан и да ли треба нешто мењати приликом његове реализације. Поред активне улоге наставника као истраживача и ученици имају активну улогу у истраживању тиме што оцењују рад наставника и то је та повратна информација која нам је јако битна у мењању наставног процеса. Наставник има јако тежак задатак, поготово у данашњем времену када се све мења брзином светлости, па и жеље, потребе и интересовања ученика. Из тог разлога, наставник мора бити самокритичан и стално усавршавати себе и своје знање.

Основна замисао овог акционог истраживања је обогаћивање и осавремењавање наставе српског језика коришћењем друштвених мрежа. У складу са галопирајућом светском интернет глобализацијом, ученици су своје знање из правописа упоређивали са свакодневном употребом онлајн језика на друштвеним мрежама, уочавали су сличности и разлике као и поштовање правописних правила. Резултатима истраживања које смо спровели потврдили смо да је могуће увести одређене новине у наставни процес и да то неће имати контрадикторни ефекат, напротив, ученици воле новине и промене јер су у годинама када су знатижељни, спремни и лако прилагодљиви на нове ствари. С тим у вези, школа и наставни систем то морају препознати и усмерити њихову енергију на прави начин.

### Литература

- Банђур, В. и Максимовић Ј. (2015). Акциона истраживања у педагошким тумачењима. *Педагогија*, 70(2).
- Божић, С. (2018). *Пријатељство на мрежи – о интернету и настави књижевности*. Ниш: Филозофски факултет (Свен).
- Величковић, С. и Марковић, Ј. (2002). *Интерпретације из књижевности I*. Ниш: Студентски информативно-издавачки центар (Свен).
- Violić Korpivec, A. i Dubčić, J. (2018). Facebook kao obrazovni alat u nastavi stranih jezika. *MediAnali*, 12(15), 69–84.
- Vlajković, I. (2010). Uticaji engleskog jezika na srpski na planu pravopisa, leksike i gramatike u komunikaciji na fejsbuku. *Komunikacija i kultura online*, 1(1), 183–196.
- Јањић, М. (2012). Језик фејсбука – Нови идентитет глобалистичких комуникација. *Српски језик*, XVII, 559–574.
- Јањић, М. (2015). *Методичке рефлексије о савременим аспектима наставе фонетике и фонологије српског језика*. Ниш: Филозофски факултет (Scero Print).
- Кушић, С. (2010). Online друштвене мреже и друштвено умрежавање код ученика основне школе: навике facebook генерације. *Живот и школа* 24(2), 103–125.
- Максимовић, Ј. (2017). *Акциона истраживања и рефлексивна пракса*. Универзитет у Нишу.
- Мићуновић, Јб. (2007). *Школски речник страних речи*. Београд: Новости.
- Петровић, Д. (2013). *Друштвеност у доба интернета*. Нови Сад: Академска књига.
- Popović, I. (2012). Intergenerational communication problems caused by the influence of social networks. *Informatol*, 45(4), 333–341.
- Тошовић, Б. (2002). *Функционални стилови*. Београд: Београдска књига.



**Tamara D. Savić**

University of Niš – Faculty of Philosophy

## INTRODUCING AND USING SOCIAL MEDIA TO MODERNIZE SPELLING INSTRUCTION

### Abstract

This paper discusses the introduction and use of social media in Serbian Language classes to modernize the teaching of spelling. The model of this action research was realized in the form of an experiment with a control and experimental group. We analyzed the facts using a qualitative approach based on descriptions and conversations, so it was not statistically processed as such. Because of that, a descriptive method, and the following techniques were used: observation and content analysis. The following research instruments were used: observation journal, knowledge test, and questionnaire. The research samples included two second-grade classes of a secondary school in Svrnjig. Based on the obtained results, we can conclude that social media can be utilized quite functionally to teach spelling, and the student feedback proved this assumption.

**Keywords:** *social media, spelling, online communication, Netspeak, students*

**Tamara D. Savić**

Universität Niš – Fakultät für Philosophie

## EINFÜHRUNG UND ANWENDUNG SOZIALER NETZWERKE IN DER FUNKTION DER MODERNISIERUNG DES RECHTSCHREIBUNTERRICHTS

### Zusammenfassung

Der Artikel stellt einen vom klassischen Ansatz abweichenden Lehransatz vor und vermittelt die Erfahrung der Arbeit nach der NTC-Methodik, die an Lernenden einer Klasse in der Grundschule „Jovan Jovanović Zmaj“ aus Sremska Mitrovica angewendet wurde. Die Lernenden haben die NTC-Methodik von der ersten bis zur vierten Klasse angewendet und auf diese innovative Art und Weise gelernt. Sie haben den Lernstoff meist durch Spiel und Lachen übernommen. Es ist wichtig zu beachten,

dass bei der Einschreibung in die Schule die Klassen der ersten Klasse einheitlich sind. Einige Methoden waren einfach, andere anspruchsvoller, aber alle Aktivitäten von NTC hatten gemeinsam, dass sie wie ein Spiel ausgesehen haben. Die Schüler haben gedacht, es sei ein Spiel, und sie haben mit voller Hingabe und mit großer Aufmerksamkeit und Konzentration die Lösungen erarbeitet, sie haben neue Ideen gegeben, Aufgaben gelöst, oft ohne ihren Denkprozess zu unterbrechen, auch wenn die Schulglocke das Ende der Schulstunde markiert hat. In den vier Jahren haben sich alle Schüler an diese Arbeitsweise gewöhnt und überdurchschnittliche Leistungen in der Schule und bei den Wettbewerben gezeigt, an denen sie teilgenommen haben. Beim Übergang von der vierten Klasse in die fünfte Klasse haben sie die erlernten Methoden selbstständig weiter angewendet und weiterhin deutlich über dem Durchschnitt ihrer Generation liegende Ergebnisse gezeigt, was besonders sichtbar war, wenn eine Lehrkraft das gleiche Fach in verschiedenen Klassen unterrichtet.

**Schlüsselwörter:** *soziale Netzwerke, Rechtschreibung, on-line Kommunikation, Netspeak, Lernende*

Слободанка Ч. Шаренац  
Основна школа „Бошко Палковљевић Пинки” у Београду

## УЛОГА БИБЛИОТЕКЕ У ОРГАНИЗАЦИЈИ КУЛТУРНИХ АКТИВНОСТИ У ШКОЛИ

**Резиме:** Промена улоге библиотеке у савременој школи у односу на традиционалну, подразумева и померање фокуса у организовању културне и јавне делатности библиотеке у школи. Циљ рада је да се покаже могућност другачијег приступа у организовању културних активности у школи и улога библиотекара као координатора тих активности. Културна и јавна делатност библиотеке повезаће се са васпитно-образовном као доминантном и одређујућом делатношћу школске библиотеке.

**Кључне речи:** *школска библиотека, културна и јавна делатност, школа*

### ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Схватање о улози школске библиотеке у образовном систему претрпело је велике промене почев од шездесетих година двадесетог века у САД и Великој Британији до конституисања новог приступа улози школских библиотека крајем осамдесетих и почетком деведесетих година двадесетог века. Променио се и однос према учењу, померен је нагласак са „подучавања” на „учење”, а и сам концепт учења разматра се из другог аспекта, „објективистички”<sup>1</sup> приступ замењен је „конструктивистичким”. „Објективизам” посматра свет као уређену целину одељену од посматрача, а учење је процес, којим се покушава досегнути разумевање тог света. По овом концепту, предавач је у средишту процеса учења, а доминантан је дидактички метод. „Конструктивизам” полази од ученикове унутрашње представе света, а предавач га води не намећући своје мишљење, са уважавањем учениковог личног става и тумачења. Неопходно је промене проматрати у ширем контексту, ради обухватнијег сагледавања и приступа

---

<sup>1</sup> Питер Брофи, „Библиотека у двадесет првом веку”, превела с енглеског: Тања Тасић, Београд, „СЛИО”, 2005.

проблему. На тај начин и учење постаје делотворно јер ученици могу да се прилагоде свим новим ситуацијама, што је од великог значаја у друштву које се суочава са непрекидним променама. Сличне ставове о школским библиотекама у будућности у којој се већ налазимо, деле Тод и Рос.<sup>2</sup>

При том, подршка учењу током живота представља главни задатак школске библиотеке. Целоживотно учење пружа шири контекст у односу на умрежено учење, које се ослања на информационе и комуникационе технологије. Умрежено учење има своје предности, али и ограничења.

Инсистирање на информационој писмености у школским библиотекама посебно је важно за концепт целоживотног учења.

Улога информационих технологија у развоју савременог друштва утицала је и на однос према учењу, а посредно мењала и улогу библиотека у образовном систему. Библиотеке постају место обезбеђивања информационих извора, олакшавају процес учења, па је умешност коришћења извора информација определила библиотеци централно место у самом процесу учења. Тако се постепено мења и поглед на улогу школских библиотека, задатак школске библиотеке је не само да уведе ученике у свет књижевности и информација, већ и да их припреми за целоживотно учење, и обезбеди лакше сналажење у будућности. Основно питање у савременој школској библиотеци јесте како користити информације, а информације се прикупљају у сврху решавања проблема са којима се ученици суочавају у процесу учења. Да би ученици схватили значај коришћења информација у савременом друштву, неопходно је да развију наклоност према књизи и да стекну читалачке навике, а савладавањем вештине читања, критички се односе према изворима информација, класификују их и вреднују, и на тај начин развијају слободу мишљења, неопходну у сталним променама током развоја савременог друштва, развијају конструктиван приступ друштвеним проблемима, социјалне вештине, а истовремено уче у личном истраживачком подухвату. Предуслов целоживотног учења је сарадња школског библиотекара и свих осталих субјеката у образовном процесу. Кључно питање је како научити ученике да уче и како да корисно располажу стеченим знањем.

---

<sup>2</sup> Todd, Ross, SchoolLibraries: Makingthem a ClassAct. // Washington SchoolLibraryConference (ppt).  
URL: <https://slideplayer.com/slide24307827/> (1. 9. 2018).

Тако је и донесен IFLA/UNESCO Манифест за школске библиотеке (1999)<sup>3</sup>, којим су дефинисане смернице за рад школских библиотека, одређени циљеви и задаци.

Задатак школске библиотеке, по овом „Манифесту” је развијање критичког мишљења и делотворног коришћења информација у свим облицима и на свим медијима, тако да се библиотеке повезују у ширу библиотечко-информациону мрежу. Користе се књиге и други извори информација, од уметничких до документарних, од штампаних до електронских, на лицу места и на даљину. На тај начин се постиже виши ниво писмености, овладава се вештинама читања, учења, решавања проблема, информационим и комуникационим вештинама. Циљеви школске библиотеке подразумевају подршку и побољшање образовних циљева у наставним плановима и програмима, неговање читалачких навика и целоживотног коришћења библиотеке, коришћења информација у циљу стицања знања, развијања креативности, овладавања друштвеном комуникацијом, остваривања додира са различитим идејама, искуствима и ставовима, подразумевају „организовање активности које јачају друштвену и културну свест”<sup>4</sup>, увек у улози остваривања циљева школе, промоције читања као доминантне активности и основа развоја информационе писмености.

На основу смерница „Манифеста” законски је одређен и програм рада школског библиотекара – стручног сарадника у основној школи. Према „Правилнику о програму свих облика рада стручних сарадника”<sup>5</sup>, дефинисан је циљ, задаци и области рада библиотекара – стручног сарадника: „Програм рада школског библиотекара обухвата задатке и послове из области образовања и васпитања, као и библиотечко – информацијске послове из домена културних и уметничких аспеката образовања.”<sup>6</sup>

Узимајући у обзир наведене смернице, одређује се и програм и план рада школске библиотеке, структурира се у три сегмента делатности: васпитно-образовну, библиотечко-информациону и културну и јавну делатност

<sup>3</sup> „Међународни библиотечки манифести”, приређивачи/ редактори превода : Весна Ињац, Драгана Милуновић, Београд, „Библиотекарско друштво Србије”, 2014.

IFLA / UNESCO Манифест за школске библиотеке ( 1999), са енглеског превела : Гордана Љубановић;

<sup>4</sup> Исто, стр. 11;

<sup>5</sup> „Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника“, „Службени гласник РС – Просветни гласник”, бр. 5/ 2012;

<sup>6</sup> „Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника“, „Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 5/2012;

библиотеке. У „Правилнику” нагласак се ставља на развијање и промовисање читања, и посебно информационе писмености у складу и са одредницама „Манифеста”. Тако се дефинише циљ рада школског библиотекара, а задаци се групишу у неколико основних активности. Наглашава се потреба за интердисциплинарним приступом настави и електронском учењу, праћењу и подстицању ученика за самостално учење и образовање током целог живота, подстицање ученика у развоју индивидуалних способности, пружање помоћи обдареним ученицима, ученицима са тешкоћама у развоју, као и ученицима који живе у тежим социјалним условима, уз пружање саветодавне подршке и родитељима, стварање услова за што непосреднији приступ библиотечком фонду и изворима информација, уз развијање самосталног приступа вредновању информација, подстицање креативности ученика, коришћење савремених метода и облика рада са ученицима, вођење аутоматизованог библиотечког пословања, библиотечке документације, заштита и чување библиотечке грађе и прописана ревизија фонда. У оквиру прописаних области рада: „Планирања и програмирања образовно-васпитног рада”, „Праћења и вредновања образовно-васпитног рада”, „Рада са наставницима”, „Рада са ученицима”, „Рада са родитељима, односно старатељима”, „Рада са директором, стручним сарадницима, педагошким асистентом и пратиоцем ученика”, „Рада у стручним органима и тимовима”, „Сарадње са надлежним установама, организацијама, удружењима и јединицом локалне самоуправе”, „Вођењу документације, припреме за рад и стручног усавршавања”, издвајају се три основне делатности библиотеке: васпитно-образовна, библиотечко-информациона и културна и јавна делатност библиотеке. У оквиру „Годишњег програма и плана рада школске библиотеке”, највише је заступљена васпитно-образовна делатност библиотеке, затим библиотечко-информациона, и најмање, културна и јавна делатност библиотеке. Врло често се васпитно-образовна и културна и јавна делатност библиотеке преплићу, нпр. посете установама културе, музејима, подразумевају претходну припрему у оквиру часова библиотечке секције, организовање радионица, прикупљање информација везаних за тему планиране посете.

Под културном и јавном делатношћу библиотеке<sup>7</sup> подразумева се учествовање у планирању и реализацији културне и јавне делатности библиотеке, припремање и организовање културних активности, такмичења, сабирних акција (књижевни сусрети, трибине, изложбе радова, прикупљање старе и ретке књиге, завичајне грађе, литерарни и ликовни конкурси, акције нпр. „Поклонимо

---

<sup>7</sup> Бранислава Пешаковић, Милка Тодосијевић, „Школска библиотека у савременом образовању: приручник за рад библиотекара и наставника основних и средњих школа”, Београд, Нова просвета.

књигу школској библиотеци”, такмичења „Читалачка значка”, „Доситејево перо”, нпр. самостални пројекти на промоцији читања у једној одељењској заједници, Дневник читања 4/4”, итд.), учествовање у припремању материјала за школски лист, сарадња са установама културе, сарадња са издавачким кућама, позориштима, дечјим организацијама, итд.

Потреба да се културне активности развијају у школи изнесена је и у „Закону о основном образовању и васпитању”<sup>8</sup>, при чему члан 27, као неизоставни део школског програма наводи програм културних активности школе, а члан 39 дефинише културне активности школе:

„Културне активности школе остварују се на основу програма културних активности. Културне активности обухватају: прославу дана школе, почетка и завршетка основношколског образовања и васпитања, прославе школских и државних празника, приредбе, представе, изложбе, концерте, такмичења и смотре, посете установама културе, заједничке активности школе и јединице локалне самоуправе и друге активности које доприносе проширењу утицаја школе на васпитање ученика и културном развоју окружења школе.

Прославе школских и државних празника, почетка и краја школске године и завршетка основношколског образовања и васпитања за ученике организују се у школи или у договору са јединицом локалне самоуправе у установама из области културе и спорта”.<sup>9</sup>

На основу законских одређења и прописаног програма рада библиотекара – стручног сарадника, у школи се формира тим, који ће се бавити планирањем, организацијом и реализацијом културних активности у школи – Тим за организацију културних активности школе. Као библиотекар – стручни сарадник у основној школи од оснивања Тима сам координатор рада Тима, задужена за област културне и јавне делатности школе. По дефиницији рада библиотекара – стручног сарадника, културна и јавна делатност библиотеке у оквиру је његових задужења. Уз оно што је саставни део посла библиотекара – стручног сарадника, проширује се делокруг његових активности, јер је и координатор Тима за организацију културних активности школе. Уз ту активност, координатор сам и школске организације „Пријатеља деце Земуна”, у оквиру које се реализује широк спектар активности, прописаних календаром рада организације „Пријатељи деце Земуна.”

На основу прописаног Програма и плана рада библиотекара – стручног сарадника, и као координатор Дечјег савеза и реализовања његовог програма

<sup>8</sup> Закон о основном образовању и васпитању, Сл. гласник Република Србија, 55/2013, 101/2017, 10/2019 и 27/2018.

<sup>9</sup> Исто;

у школи, и као координатор Тима за организацију културних активности школе, реализујем програм културне и јавне делатности школе. Видљиво је како је школска библиотека незаобилазна у планирању, организацији и реализацији културних активности, при чему библиотекар – стручни сарадник није само сарадник, већ и организатор и координатор свих културних активности у школи. На примеру рада библиотекара – стручног сарадника у једној школи може се видети опсег, квалитет, и ефекат културних активности, улога библиотекара као координатора, који треба да укључи у реализацију културних активности ученике, наставнике, стручне сараднике, школске тимове, родитеље, локалну самоуправу, установе културе.

### ПРИМЕРИ ИЗ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

Културна и јавна делатност у школи. Претходно је дефинисана културна и јавна делатност библиотеке, у чијем оквиру разматрамо и све активности библиотекара – стручног сарадника прописане Програмом рада стручног сарадника, активности као координатора Тима за организацију културних активности школе и координатора школске организације „Пријатељи деце Земуна”. Сада ће се анализирати неке од културних активности које се реализују у школи.

Све активности могу се класификовати на организовање школских приредби, обележавање значајних датума у школи, посете установама културе, организовање изложби, књижевних сусрета, такмичења и пројеката, сарадња у међушколским пројектима и сарадња са јединицом локалне самоуправе.

Организовање школских приредби. Програмом и планом рада библиотекара – стручног сарадника, Планом рада Тима за културне активности школе, одређено је пет приредби у току школске године. Планиране су приредбе поводом почетка школске године и пријема првака, приредба поводом обележавања Дечје недеље, приредба поводом Дана школе, приредба поводом Дана Светог Саве, приредба поводом завршетка школске године. Школски библиотекар као организатор и координатор приредби, прво, на састанцима Тима за организацију културних активности договара са члановима Тима тематски оквир приредбе прилагођен поводу организовања приредбе, фазе припреме и реализације приредбе, учеснике, време, место, техничке услове. Након тога, организује састанак са наставницима, координаторима секција, које учествују у реализацији програма: рецитаторске, драмске, хора и оркестра, ликовне, информатичке и новинарске секције. Комисија Тима за организацију културних активности, чији је члан библиотекар, врши избор тачака условљен тематским



оквиром, степеном увежбаности и уклопљеношћу у концепт приредбе. Док трају припреме, библиотекар активно учествује у процесу увежбавања тачака, проба дикције, помаже у сугестијама наставницима разредне наставе и српског језика, а некада и сам припрема тачку са ученицима, пошто је библиотекар у току рада водио и литерарну и рецитаторску секцију, а због обима посла, и великог броја задужења, сада води само библиотечку секцију. Библиотечка секција, уз помоћ ликовне секције израђује плакат за најаву приредбе, а уз помоћ Тима за маркетинг школе, чији члан је и библиотекар, промовише се одржавање приредбе. Приликом организовања приредбе за завршетак школске године и приредбе за Дан школе, често сарађује и са васпитачима предшколске установе, и деца предшколског узраста, будући ученици школе, наступају са одговарајућом тачком, прилагођеном тематској окосници приредбе. Приликом организовања приредбе поводом Савиндана, члан Тима за организацију културних активности је православни вероучитељ, који учествује у припремању тачака за приредбу. Ученици школе учествују и на посебној приредби поводом Савиндана у локалној цркви.

Приредба која се организује поводом Дечје недеље, тематски је одређена слоганом или поруком Дечје недеље, припрема се поводом обележавања Дана детета и пријема првака у Дечји савез. Библиотекар као координатор школске организације Дечјег савеза, сценографију и поруке припрема са ученицима разредне наставе и наставником ликовне културе, израду беџева – обележја, лога Дечје недеље, а ученици библиотечке секције учествују у припреми обавештења и плаката приредбе, док ученици разредне и предметне наставе, чланови секција, учествују у реализацији приредбе.

У школи се редовно обележава и Светски дан Рома, било приредбом или јавним часом, јер школу похађају и ученици ромске националности. Библиотекар – стручни сарадник организовао је у току школске 2015/2016. године пројекат обележавања Светског дана Рома, о чему ће бити говора у посебном одељку – обележавања значајних датума и јубилеја, након чега се Светски дан Рома редовно обележава у школи. Приредба је била део тог пројекта, а пројекат је показао неговање културе дијалога, мултиетничности и мултикултуралности у школи. У организацији приредбе у оквиру пројекта укључени су педагошки асистент за децу ромске националности, Тим за маркетинг, задужен за медијску промоцију обележавања, школске секције, представници локалне самоуправе, где је и покренута иницијатива за давање имена улици у Батајници по познатом музичару Жарку Јовановића Јагдину, ученику школе, аутору ромске химне, са чим се сагласио и др Драгољуб Ацковић, председник Светског парламента Рома и представник Владине канцеларије за људска и мањинска права и гост

нашег програма. Библиотекар – стручни сарадник организовао је и координисао све активности везане за обележавање Светског дана Рома. На приредби су учествовала деца ромске и српске националности, а библиотекар је приредио драмску обраду „Гаравог сокака” Мирослава Антића. Представљена је култура и традиција Рома православне и исламске вероисповести, а у музичком делу приредбе учествовао је и Живко Јовановића, блиски сродник Жарка Јовановића, и ученици Музичке школе „Коста Манојловић” из Земуна.

Обележавање значајних датума. У школи се у оквиру Плана рада Тима за културне активности школе и Програма и плана рада библиотекара – стручног сарадника обележавају: Међународни дан писмености, Европски дан језика, Дечја недеља, Дан школских библиотека, Савиндан, Међународни дан матерњег језика, Дан поезије, Међународни дан дечје књиге, Светски дан Рома, Светски дан књиге. Обележавање значајних датума реализује се у сарадњи библиотекара – стручног сарадника са наставницима разредне и предметне наставе, стручним већима, школским тимовима, Ученичким парламентом, Вршњачким тимом, педагошким асистентом, вероучитељима, стручним сарадницима и директором школе, који је упознат са свим активностима.

Међународни дан писмености обележава се активностима библиотечке, новинарске и ликовне секције, сарадњом библиотекара са Стручним већем српског језика и историје, редовним часовима библиотекара у одељењима млађе и старије смене (обично су то два часа, планирана у оквиру редовног обучавања ученика у школској библиотеци). У оквиру рада библиотечке секције организују се радионице, као вођене активности праћене креативношћу ученика, чији циљ је савладавање нових вештина, и усвајање нових знања, нпр. радионица о историји писма, почецима и развоју наше писмености итд. У сарадњи са Стручним већем српског језика и историје, реализују се заједничке активности, нпр. интердисциплинарни приступ организовању часа у корелацији наставника српског језика, историје, ликовне културе и библиотекара – стручног сарадника.

Као резултат рада библиотечке секције и сарадње библиотекара са Стручним већима српског језика и историје и Стручним већем естетске групе предмета, реализују се и тематски панои у изложбеном простору школе, припређују се изложбе ученичких радова, литерарних и ликовних.

Дечја недеља се обележава сваке године по устаљеном концепту: на огласној табли школе и школском сајту излаже се план реализације активности, учесници и распоред активности. Библиотекар је координатор активности, прави детаљан план реализације у сарадњи са Тимом за организацију културних активности, Стручним већем учитеља, наставницима координаторима Ученичког парламента и Вршњачког тима, Тимом за организацију спорских активности

школе, стручним сарадницима – педагогом и психологом, педагошким асистентом, координатором школске организације Црвеног крста.

Тема Дечје недеље истовремено је и тема ликовног конкурса у организацији Дечјег савеза и у координацији библиотекара са Стручним већем учитеља и наставником ликовне културе започиње реализација ликовног конкурса, након чега се радови излажу у школском холу, а најбољи шаљу на конкурс. Библиотечка секција, Ученички парламент и Вршњачки тим организују радионице, чија тематика се усклађује са темом Дечје недеље. У млађој и старијој смени библиотекар организује часове везане за права детета, или их тематски везује за слоган Дечје недеље, некада у коорелацији са наставником разредне или предметне наставе, одељењским старешином. Са Стручним већем учитеља одређује план активности сваког одељења, учеснике приредбе за Дан детета, и креће се у реализацију активности, која траје од друге половине септембра до почетка октобра. Сваки дан у току недеље посвећен је некој активности – први дан прати активност одељењских заједница, други и трећи дан посвећени су активностима библиотеке секције, Ученичког парламента и Вршњачког тима, организује се и спортски дан у сарадњи са Тимом за спортске активности школе, хуманитарни дан „Деца деци”, иначе у склопу акције, која траје две недеље, и у сарадњи са школском организацијом Црвеног крста, школска приредба и свечани пријем првака у Дечји савез.

Европски дан језика обележава се приредбом или јавним часом, некада такмичењем, предвиђени планом Тима за организацију културних активности школе и Стручног већа страних језика. Библиотекар је сарадник у организацији и реализацији обележавања Европског дана језика.

Дан школских библиотека обележава се у сарадњи библиотекара, Стручног већа учитеља, Стручног већа српског језика и историје и наставника ликовне културе. У том периоду планирани су књижевни сусрети, часови библиотекара у млађој и старијој смени, радионице библиотеке секције, пројекти припремања и илустровања омиљених књига – изложба радова ученика млађе смене, најбољих дневника читања итд.

Савиндан се увек обележава тематском изложбом у сарадњи библиотеке, ликовне секције и наставника историје. У библиотечкој секцији реализују се различите активности, радионице различите тематике под називом „У сусрет Дану Светог Саве”. Ове године у коорелацији библиотеке и ликовне секције представљени су значајни догађаји из живота Светог Саве, у оквиру литерарне радионице настали су радови о Светом Сави, а ликовна секција је урадила занимљиве литографије. На крају, заједничка активност резултирала је наградама на конкурс Библиотеке „Свети Сава” у Земуну.

Међународни дан матерњег језика обележен је занимљивим радионицима у одељењима четвртог разреда. Ученици 4/1, 4/3 и 4/4, били су учесници радионице: „Упознајмо старе и заборављене речи нашег језика” и „Устаљени изрази и њихова значења”. Библиотекар – стручни сарадник је организатор активности, на часу је поделио истраживачке задатке ученицима, одредио две групе уз помоћ наставника разредне наставе и упутио их на изворе информација. Прва група добила је задатак да од старијих укућана или у најближем окружењу, скупи и објасни старе, архаичне речи српског језика, уз помоћ и коришћење одређених извора информација. Друга група имала је задатак да сакупи што више устаљених израза српског језика и напише њихова значења. Као резултат овог истраживачког рада настали су интересантни тематски панои, ликовно и графички представљена решења.

Дан поезије обележен је читањем поезије у школској библиотеци, а чланови новинарске секције на зидним новинама исписали су најлепше љубавне стихове.

Светски дан Рома обележен је школске 2015/2016. пројектом који је трајао три месеца, а крунисан је приредбом и тематском изложбом о историји, култури и традицији Рома, изложбом оригиналних ромских народних ношњи. Библиотекар као координатор активности са Тимом за организацију културних активности, педагошким асистентом, координаторима секција, наставником историје, Тимом за маркетинг школе, договорио је план реализације активности. Са наставницима разредне наставе, библиотекар је организовао сакупљање народних умотворина, успаванки, оног што су Роми запамтили и што се преноси традиционално. Врло мало народних песама, највише успаванки памте припадници ромске националности, и од тога што је сакупљено, склопљен је кратак лирски пасаж, уз драматизацију. С групом ученика у старијој смени формирана је драмска група, која је по прилагођеном сценарију библиотекара, спремила драмску тачку „Гарави сокак”, сценографију је урадила наставница ликовне културе, а наставник музичке културе спремио је неколике ромске песме. У музичком делу програма учествовали су Живко Јовановић, блиски сродник Жарка Јовановића и ученици Музичке школе „Коста Манојловић”. Припремљена је изложба о историји, традицији и култури Рома, изложба народних ношњи у сарадњи наставника историје и наставнице ликовне културе, а информатичка секција урадила је презентацију која је пратила приредбу. За крај су приказани обичаји Рома, традиционала ромска свадба.

Међународни дан дечје књиге и Светски дан књиге сваке године обележавају се различитим активностима и у коорелацији рада библиотекара и школских секција и тимова. Ове године обележени су активностима библиотечке

секције: разговарало се о књигама за децу и улози књиге, а приређена је тематска изложба ученичких радова.

Посете установама културе. У оквиру Годишњег програма и плана рада школске библиотеке, Плана рада Тима за организацију културних активности у школи и Плана рада Стручног већа српског језика и историје, одређене су посете установама културе. Обично су планиране две посете у току школске године, а некада се реализује и више посета. Посети установама културе претходи припрема, а библиотекар као координатор активности, организује часове секције, на којима се ученици упознају са циљем посете, добијају истраживачке задатке и обично се у радионицама библиотечке секције комплетирају снимци, фотографије, материјали након посете установама културе. Тако су се пре посете Музеју Вука и Доситеја, ученици библиотечке секције упознали са великанима наше писмености, упућени су на претраживање извора информација о животу и раду Вука и Доситеја, а након организоване посете Музеју Вука и Доситеја, уз прикупљене снимке и фотографије, материјале из Музеја, обишли су знаменитости у језгру Старог града, посетили Саборну цркву, у чијој порти су сахрањени Вук и Доситеј, и као резултат рада настала је тематска изложба и репортажа ученика о животу великана наше писмености. Организоване су посете и Историјском музеју, Педагошком музеју, Музеју Иве Андрића итд.

Сарадња у организовању изложби, књижевних сусрета, такмичења и пројеката. У школи се редовно организују тематске изложбе поводом обележавања значајних датума, изложбе литерарних и ликовних радова, а библиотекар је координатор у реализацији тих активности. Наставнике упознаје са свим конкурсима у току године, учествује у прикупљању, селекцији и вредновању литерарних и ликовних радова, уз сарадњу са наставницима разредне наставе, српског језика и ликовне културе, шаље их на конкурсе и приређује изложбе ученичких радова у школи.

У току школске године организују се, углавном, два књижевна сусрета, при чему се библиотекар труди да ученике упозна са занимљивим ствараоцима књижевности за децу. У недостатку књижевних сусрета организују се радионице издавачких кућа, при чему се ученици упознају са занимљивим и актуелним насловима књижевности за децу.

Што се тиче такмичења којима се подстиче читалачка активност ученика, библиотекар учествује у реализацији такмичења „Читалачка значка”, које траје од септембра до краја фебруара. Такмичење се организује у сарадњи са „Библиотеком Свети Сава” у Земуну, пример је организоване сарадње и успешног пројекта читања између школске и јавне библиотеке. Учествује и у жирију дечје критике за избор најбољег дечјег писца „Доситејево перо”, при чему се

ученици оснажују у исказивању критичког мишљења, у оцењивању вредности књижевног дела. Библиотекар и самостално организује пројекте, којима подстиче читалачку активност ученика. Ове школске године две групе ученика одељења 4/4, читале су две различите књиге: „Аги и Ема” Игора Коларова и „Књига за Марка” Светлане Велмар Јанковић. Одржана су два редовна часа и више часова у мањим групама у библиотеци у трајању од фебруара до јуна, а задатак је био да се ураде дневници читања по упутствима школског библиотекара и да се склопи књига читања, а анализа ученичког рада захтевала је извесну дораду дневника читања, и комплетирање утисака почетком септембра, на почетку нове школске године. Истраживање је захтевало да се упознају и са историјском позадином прича Светлане Велмар Јанковић и да сами напишу радове о пријатељству и усамљености, повезујући роман „Аги и Ема” са познатим делима књижевности за децу, која обрађују сличне теме.

Учествовање у међушколским пројектима и активностима јединица локалне самоуправе. Неколиким годинама заредом библиотекар су били организатори сусрета три батајничке основне школе, дружења ученика, представника Ученичког парламента и Вршњачког тима, међушколских посета часовима и активностима, размене искустава, планирања и организовања литерарног, ликовног и музичког конкурса са одређеном темом.

Библиотекар је и координатор активности у сарадњи са локалном заједницом, нпр., обележавања Дана ослобођења Батајнице и учествовања у културним активностима у организацији СУБНОР-а, учествовања у припреми и избору тачака у реализацији приредбе посвећене деци, жртвама НАТО бомбардовања, у спомен трагично страдалој девојци Милици Ракић из Батајнице.

## ЗАКЉУЧАК

Рад је имао за циљ да покаже промене у схватању и улози школске библиотеке. Намера је била да конкретним примерима из праксе једног сегмента делатности школске библиотеке, постане видљива улога школске библиотеке и библиотекара – стручног сарадника, као активног судеоника у образовном процесу и школским активностима. Описана је редовна активност библиотекара прилагођена природи рада, негде сегментизована због природе рада и ограничења теме. Задржана је основна структура активности, која је, некада, и обухватнија у процесу реализације, некада проширена укључивањем додатних активности.

## Литература

- Брофи, П. (2005). *Библиотеке у двадесет првом веку*, превела с енглеског: Тања Тасић, Београд: СЛЮ.
- Закон о основном образовању и васпитању, „Службени гласник Републике Србије, 55/2013, 101/2017, 10/2019 и 27/2018.
- Међународни библиотечки манифести *IFLA / UNESCO*, приређивачи / редактори превода: Весна Ињац и Весна Милуновић, Београд: Библиотекарско друштво Србије, 2014.
- IFLA / UNESCO* Манифест за школске библиотеке (1999), превела са енглеског: Гордана Љубановић у „Међународни библиотечки манифести *IFLA / UNESCO*”, приређивачи/ редактори превода: Весна Ињац, Весна Милуновић, Београд: Библиотекарско друштво Србије.
- Правилник о програму свих облика рада стручних сарадника, Службени гласник РС – Просветни гласник, 5, 2012.
- Пешаковић, Б., Тодосијевић, М. (1989). *Школска библиотека у савременом образовању: приручник за рад библиотекара и наставника основних и средњих школа*. Београд: Нова просвета.
- Радовић, С. (1982). *Школска библиотека у настави – са примерима из наставе матерњег језика и књижевности*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Ross, T. SchoolLibraries: Makingthem a Classct. //Washington SchoolLibrary-Conference (ppt). URL: <https://slideplayer.com/slide/2430782/> (1. 9. 2018.)

**Slobodanka Č. Šarenac**

Primary School *Boško Palkovljević Pinki*, Belgrade

## THE ROLE OF LIBRARY IN THE ORGANIZATION OF CULTURAL ACTIVITIES IN SCHOOL

### Abstract

The changed role of library in modern school with regard to its traditional role involves shifting the focus toward the organization of cultural and public activities in school. The aim of this paper is to show the possibility of a different approach to organizing cultural activities in school, and the role of librarians as coordinators of

such activities. The cultural and public activity of school library will be linked to its dominant and defining educational activity.

**Keywords:** *school library, cultural and public activity of school library*

**Slobodanka Č. Šarenac**

Grundschule „Boško Palkovljević Pinki” Belgrad

## **DIE ROLLE DER BIBLIOTHEK BEI DER ORGANISATION DER KULTURELLEN AKTIVITÄTEN IN DER SCHULE**

### **Zusammenfassung**

Die Rolle der Bibliothek in einer modernen Schule gegenüber der traditionellen zu ändern bedeutet, den Fokus bei der Organisation der kulturellen und öffentlichen Aktivitäten auf die Schulbibliothek zu legen. Das Ziel dieses Artikels ist es, die Möglichkeit eines anderen Ansatzes bei der Organisation kultureller Aktivitäten in der Schule und die Rolle der Bibliothekare als Koordinatoren dieser Aktivitäten aufzuzeigen. Die kulturelle und öffentliche Tätigkeit der Bibliothek wird mit der pädagogischen Tätigkeit als der dominierenden und bestimmenden Tätigkeit der Schulbibliothek verbunden.

**Schlüsselwörter:** *Schulbibliothek, kulturelle und öffentliche Tätigkeit der Bibliothek*



**Александра Ч. Томић**  
Основна школа „Петар Петровић Његош”, Зрењанин  
**Маја М. Босанац**  
Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет

## **УВОЂЕЊЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ<sup>1</sup>**

**Резиме:** Бројне друштвено-економске и технолошке промене, као и појава пандемије у значајној мери утичу и на процес образовања. Као циљ рада поставља се сагледавање могућности комбиновања традиционалног учења и учења које укључује примену образовних технологија. Циљ је реализован у оквиру следећих задатака, који укључују представљање: (а) основних разлика у процесу учења некадашњих генерација које нису одрастале уз дигиталне технологије, у односу на данашње генерације ученика; (б) могућег начина примене образовне технологије у пракси у оквиру наставе Српског језика и књижевности. Рад представља интегративан приступ теми, а састоји се из две веће целине: из угла педагогије приступа се теоријском делу, док други део рада сагледава методички приступ наставној јединици Некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом, те представља и њену реализацију у пракси. У оквиру закључних разматрања указује се на неминовност увођења ученика у могућности примене и употребе технологије и у образовне сврхе, али се истиче значај постепеног увођења. У том циљу као један од начина предлаже се увођење образовне технологије у оквиру задавања домаћих задатака ученицима.

**Кључне речи:** *образовање, технологија, нет генерација, традиционално учење, образовна технологија*

---

<sup>1</sup> Рад је настао у оквиру пројекта: Педагошки плурализам као основа стратегије образовања (179036), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

## УВОД

Традиционални приступ настави највећим делом се заснива на трансмисији, односно преносу знања од стране наставника према ученицима у готовом облику. Овај вид образовања суочава се са бројним критикама, при чему се као једна од честих наводи све мања релевантност нагомилавања бројних чињеница. Такође, као значајна се истиче чињеница да развој образовања у данашње време „није толико подстицан својом унутрашњом динамиком развоја као што је то био случај у прошлости, већ је постао пуно осетљивији према спољашњим притисцима” (Милутиновић, 2008: 212).

У оквиру основних фактора који утичу на образовни систем истичу се (Ween, 2007): (а) друштво, (б) економија, (в) технологија. Уколико се технологији приступи као теоријском и практичном раду који је усмерен на све аспекте плана и контроле система у циљу постизања што већег ефекта, разликују се следеће врсте образовне технологије (према: Безић, 1983: 15):

- психотехнологија која се односи на мењање личности;
- информациона и комуникацијска технологија;
- организацијска технологија;
- технологија система;
- планирање образовања, технологија планирања.

За разлику од традиционалне наставе у којој се као основни фактори дидактичког троугла истичу наставник, наставни садржај и ученик, у савременој настави дидактички троугао је проширен у четвороугао додавањем наставне технологије (Прушевић-Садовић, 2016).

Различите врсте образовне технологије указују на чињеницу да је реч о сложеној појави, како када је реч о теоријским основама, исто тако и када је у питању реализација у пракси. Управо из тог разлога примена образовне технологије неретко представља и контроверзну тематику која је резултирала и отпором, првенствено од стране великог броја образовних традиционалиста (јер исти нерадо мењају устаљене навике које за њих представљају излазак из зоне комфора).

У раду се полази од става да су обе крајности у приступима негативне: било да је у питању негирање могућности и значаја примене образовне технологије у процесу образовања, било да је идеалистички приступ могућностима примене образовне технологије без истицања њихове ограничености, посебно када је у питању образовање на нижим нивоима када је инструктивна улога од стране наставника и даље велика.

Безић указује на парадоксалну чињеницу да се човек опире технологији која му повећава радне могућности, а као објашњење за то наводи неопходност мењања улоге наставника у процесу рада, а за ту промену је потребан напор који нису сви спремни да уложе (Безић, 1983). У оквиру поређења примене технологије у материјалној производњи у односу на образовање, Безић истиче основне разлике у примени технологије у оквирима материјалне производње истичући да нова технологија потискује стару и тако присиљава човека да се прилагоди, док у оквиру процеса образовања наставник и даље може да ради на стари начин без обзира на нова технолошка решења јер нова технологија не истискује стару (Безић, 1983).

Управо овај став поткрепљује нашу полазну основу да наставници у одређеној мери морају да се прилагоде новим захтевима и уведу нове начине рада, као и да информишу ученике о утицајима које технологија има на наше животе, међутим то не подразумева да све што се до сада показало као значајно и продуктивно треба да буде замењено технологијом под изговорима да је традиционално и застарело. Исто тако, примена технологије у образовању не мора да подразумева искључиво савремене образовне технологије (на пример интернет, мобилни телефони) и одбацивање свега претходног (радио, телевизију и слично).

У том контексту у раду се сагледавају могућности комбиновања традиционалног приступа који се у складу са узрастом ученика комбинује са увођењем примене образовне технологије у наставу. Рад представља синтезу истраживачког рада из угла педагогије и србистике, и из тог разлога примарни допринос рада представља помоћ наставницима приликом реализације њихових припрема за час. Педагошки део рада пружа теоријске основе наставницима како би свеобухватније сагледали на који начин нова, тзв. нет генерација приступа учењу и на који начин се она разликује од претходних генерација, као што пружа и одговор на питање да ли су генерализације оправдане или им је потребно приступити уз извесну дозу опреза.

У другом делу рада представљен је пример реализовања наставне јединице Некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом која се повезује са применом образовне технологије, тј. са њеним могућностима, али и изазовима. У тренутној фази развоја и примене образовне технологије у настави основношколског образовања полази се од става да је неопходно примарно информисање ученика од стране наставника како о могућностима, исто тако и о изазовима које доноси примена образовне технологије у наставном раду. Управо наставна јединица у којој је обрада језичке природе представља добру полазну основу у том процесу.

У раду се увођење образовне технологије у наставни процес предлаже у оквиру задавања домаћих задатака на тему наставне јединице која је обрађена на часу. На овај начин доприноси се томе да наставници постепено инкорпорирају образовну технологију у наставни процес. На овај начин, процес преласка од традиционално засноване наставе је периодичан што може да буде од посебног значаја за наставнике који још увек немају довољно искустава када је реч о примени образовне технологије. Исто тако, на овај начин наставници добијају увид у знање и могућности, али и интересовања својих ученика што може да представи полазну основу за планирање њиховог будућег рада.

### ТЕОРИЈСКО-ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ ПРИМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ

Нови век донео нам је бројне промене и изазове. Тренутно, један од већих образовних изазова у оквиру нижих нивоа образовања подразумева проналажење адекватног начина образовања нове генерације ученика. Терминологија коју различити аутори наводе је бројна и разнолика, а заједничке карактеристике се управо свде на примену технологије и њене утицаје. У том контексту, термин нет генерације само је један у низу. Поједини аутори (Veen, 2007) истичу значајне разлике између садашњих генерација које су одрасле уз компјутере у односу на раније генерације и указују на тзв. померање од хомо сапиенса (*homo sapiens*) према тзв. хомо запиенсу (*homo zappiens*), овај термин користе као метафору за брзо скенирање информације на компјутерима и мобилним телефонима што је одређујућа карактеристика нових генерација (Bilić, 2015). Затим, оригинално из енглеског говорног подручја све ширу примену добијају следећи термини (према: Bilić, 2015); Ц генерација (*C generation* = Connected, Creative, Click); В генерација (*Virtual generation*), генерације М (*Media Generation*) и слично, а сви у основи као издвајајућу карактеристику имају управо утицаје технологије. Позивајући се на термин који је увео Ден Блум, Вотсон (2016) једно поглавље своје књиге посвећује управо успону тзв. Скринејцера; како би описао чин читања са екрана, данашње тинејцере назива „скринејцери”. Иако је Вотсонов приступ образовној технологији и дигитализацији обликован доминантном негативном нотом, од значаја је разумевање и уважавање негативних утицаја које укључује примена технологије, а на које Вотсон упозорава, па се у том оквиру и пита да ли је време за дигиталну дијету?

Међутим, сведоци смо све већег значаја повезивања технологије и образовања што је довело и до заснивања теоријског оквира у оквиру интеграције технологије, педагогије, садржаја ТПАЦК (engl. ТРАСК – Technological

Pedagogical Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006). Овај модел указује на сложену улогу која се ставља пред наставнике, а укључује поседовање знања у оквиру седам подручја (Mishra & Koehler, 2006; Сенић-Ружић, 2019: 95-96): технолошког знања (ТК) које подразумева знање наставника како да користи дигиталну технологију; педагошка знања (ПК) која се односе на педагошко-дидактичко-методичка знања, док знања о садржају (ЦК) подразумевају знања из предметних области, педагошка знања о садржају (ПЦК) подразумевају знања наставника о начинима за ефикасно подучавање у оквиру дате предметне области; технолошко педагошка знања (ТПК) односе се на знања наставника како да интегришу дигиталне технологије као део ефикасног наставног процеса; док технолошка знања о садржају (ТЦК) представљају знање о начину на који су технологија и садржај међусобно повезани. Технолошко педагошка знања о садржају (ТПАЦК) подразумевају наставничка разумевања која настају из интеракције између педагошког, технолошког и знања о садржају (Mishra & Koehler, 2006; Сенић-Ружић, 2019). У циљу постизања овако свеобухватног приступа знању указује се и на значај сарадње међу стручњацима који не морају увек да поседују предметну и методолошку блискост.

Ласић-Лазич, Шпиранец и Банек (Lasić-Lazić, Špiranec & Banek, 2012) истичу значај уласка у интеракцију са информацијама као и на њихову употребу у оквиру које дигитално окружење у већој мери него раније наглашава повезаност информацијског понашања и учења јер су нови образовни простори хибридни, хипермедијски, електронички и мрежни, а ученици уче истовремено и из аналогних и дигиталних извора и активни су у потрази за информацијама (Lasić-Lazić i dr., 2012). На значај прилагођавања наставника новим околностима указују Солеша и Гријак (2006) истичући да данашња деца користе дигитални језик који је њихов „матерњи језик”, што последично доводи до тога да и данашњи наставници морају да науче овај нови језик, првенствено у циљу разумевања потреба и способности нове генерације. Из тог разлога учитељи су такозвани „дигитални имигранти”, а проблем се јавља када ученици приметне „лош акценат” наставника и почињу да сумњају у њихову способност. Решење је дигитална писменост наставника (Солеша и Гријак, 2006).

У оквиру истраживања дигиталног дијалога као реинжињеринга у систему учења Ранђеловић (2018) пажњу усмерава на истраживања која потврђују да када је реч о употреби технологије од стране млађих ученика њихова примарна употреба своди се на комуникационе и забавне активности, док се академска сврха више односи на старије ученике и студенте. У том контексту, исти аутор указује на контрадикције у перцепцији између технолошког знања и његове употребе јер се приликом примене технологије ученици тзв. нет генерације

ослањају на интуитивну употребу уређаја информационе и комуникационе технологије, посебно интернета. Међутим, она није увек довољна и ту наставник треба да допринесе развоју и неговању образовне димензије која је више од забаве (Ранђеловић, 2018).

Као што је представљено у Табели 1, у односу на претходне генерације за које је карактеристично линеарно учење, за нову генерацију линеарни облик учења, који је карактеристика постојећег система учења, представља потешкоћу (Ранђеловић, 2018).

Табела 1. Трансформација система учења и наставе за различите генерације ученика

X, X генерације ученика	Однос	Z, нет генерација
линеарно, секвенцијално		хипермедијално
упутства инструкције		стварањем, откривањем
лекције су за све	наставник	лекције прилагођене ученику
апсорпција информација	трансфер знања	учење „како се учи”
школа		доживотно учење
наставу креира наставник	ученик	настава по мери ученика
школа као обавеза		учење као забава
наставник – преносилац знања		наставник-модератор

класична мултимедијална настава

интерактивно учење на даљину

(Ранђеловић, 2018: 31)

Ученици чији је мозак развијен у оквиру употребе интернета и употребе компјутерских игара, како истичу Солеша и Гријак (2006) сежу до тог нивоа да користе различите делове мозга у односу на одрасле приликом употребе компјутера. Друга значајна промена претходне генерације у односу на нет генерацију подразумева (Табела 1) удаљавање од инструктивних упутстава од стране наставника према садржајима које ученици треба да открију или стварају сами, чиме се наставни процес у значајној мери прилагођава појединцима, па је све тежа припрема за наставни час у оквиру „лекција које су за све”. Апсорпција информација све више се замењује новим очекивањем да ученике научи како да уче, помера се од школе као институције у којој се учи према концепту доживотног учења, а настава се креира по мери ученика. Дакле, наставник

више није модератор у том процесу. Међутим, иако може да делује како се тиме миноризује улога наставника, она се само мења, те постаје још сложенија. У том контексту Сенић-Ружић (2019) истиче да су: „неопходне промене на пољу иницијалног образовања, као и стручног и професионалног усавршавања наставника у смеру стицања интегрисаних теоријско-педагошко-дидактичко-методичких знања, вештина и компетенција” (Ружић, 2019: 99).

У целини посматрано, први део рада указује на то како бројни спољашњи утицаји обликују и дефинишу не само процес индустријске производње, већ и процес образовања (у овом случају примарно утицаји развоја технологије). Мењајућа улога наставника у савременим условима неизбежна је и условљена с једне стране прилагођавањем технолошким променама и захтевима, а с друге стране последицама њихових утицаја на начин учења нових генерација чије је одрастање обележила технологија. Ови утицаји нису искључиво ни позитивни ни негативни, а управо улога наставника је да максимално утиче на то да ученици искористе добробити технологије у образовне сврхе, али и да утиче на минимализовање изазова и ризика који они са собом доносе.

У оквиру проучавања утицаја који савремена технологија и употреба компјутера имају на когнитивне функције Вотсон (2016) истиче следеће:

- развила се култура брзих одговора, као и непрекидна доступност појединаца који више немају времена да размисле како ваља о оном што чине;
- електронска еуфорија смањује могућности и прилике за развој оригиналности ума;
- дигитално доба такође умањује способност концентрације, опада квалитет мишљења, доношења одлука, а као разлог се наводи да је читање са екрана компјутера брзо и прилагођено лову на чињенице за разлику од читања са папира које је мисаоно и боље прилагођено разумевању целине аргумената или концепта;
- креативно мишљење не може да се одвија у журби или у атмосфери сталних ометања и хиперлинкова (Вотсон, 2016).

Додатне опасности које доноси дигитализација, према схватању Вотсона (Вотсон, 2016) подразумевају атомизирање пажње и односа, који су повезани глобално, али локални односи постају све крхкији (развија се друштво које је глобално повезано и кооперативно, али је уједно и нестрпљиво, усамљено и отуђено од стварности).

„Друштво које има много одговора, али све мање добрих питања, као и друштво сачињено од појединаца који нису у стању да мисле у реалном свету” (Вотсон, 2016: 14).

Ипак потребно је навођење и мишљења аутора који на основу емпиријских истраживања указују да се „о дигиталним генерацијама пре може говорити као о миту, него као реалности” (Friesen, 2012; према, Ружић, 2019: 27). Такође, поједини аутори (Reeves & Oh, 2008; према, Ружић, 2019: 27) сугеришу на опрез приликом генерализовања. Ласић-Лазич, Шпиранец и Банек (2012) истичу чињеницу да се припадницима нове генерације приписују одређене вештине и склоности приликом употребе нових технологија, међутим ауторке упућују на резултате истраживања о информацијским навикама, интеракцијама и начинима процесуирања информација који показују да се ради о хоризонталним или површним интеракцијама са наглашеном усмереношћу на квантитет података уместо на њихово квалитетно тумачење и критичко разматрање који су претпоставка за дубинско, смислено и истинско учење (Lasić-Lazić i dr., 2012). У том контексту, потребно је уважавање и других контекста у којима млади одрастају, а неки од њих су: друштвени, економски, културни и образовни контексти (Ружић, 2019).

У целини посматрано, технологија утиче на начин учења нових генерација, међутим, индивидуалне разлике могу да варирају у значајној мери. Управо ту је улога наставника, да на основу личне процене усмери даље учење у смеру прогресије, избегавајући површне приступе (брз долазак до информације се меша са учењем). У циљу примене технологије која доприноси смисленом разумевању и истинском учењу, којем не недостаје ни критички приступ, значајно је да наставници укажу на разлике између информације и знања. Иако су дефиниције бројне, значајна разлика подразумева да су информације подаци којима је дата одређена структура, док знање подразумева оне информације којима је придружен смисао (Brzaković & Straživuk, 2015). На значај разликовања информације и знања указује и Лисман (Liesmann, 2008) наглашавајући како питање употребе знања никада није питање знања, већ ситуације у коју се доспева.

## ПРИМЕР ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ

### Методички приступ наставној јединици: Некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом

Наставна јединица Некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом се налази у плану и програму за пети разред основне школе. Приступајући поменутој наставној јединици најпре је неопходно поставити циљеве, задатке и исходе наставне јединице. Образовни задаци наставне



јединице су следећи: 1. Упознати ученике са некњижевним речима у српском језику. 2. Објаснити дијалектизме, жаргонизме и туђице и истаћи њихове сличности и разлике. Затим, функционални задаци: 1. Развијати код ученика моћ запажања тј. оспособити их да уоче одређене феномене у језику и говору. 2. Такође, неопходно је оспособити ученике да користе технологију (Интернет, рачунар, мобилни телефон, телевизију, радио и слично) у циљу учења језика и развијања комуникацијских вештина. Васпитни задаци наставне јединице: 1. Васпитавати ученике да негују свој матерњи језик и да побољшају своју културу изражавања. Коначно, исходи наставне јединице су следећи: Ученици ће умети да разликују књижевне и некњижевне речи у српском језику. Умеће да разумеју и препознају дијалектизме, жаргонизме и туђице. Такође, умеће да замене некњижевне речи одговарајућим књижевним речима. Ученици ће побољшати своју културу изражавања.

Ток часа. У уводном делу часа наставник напомиње ученицима да сваки језик има своју норму, односно скуп правила која су обавезујућа за све говорнике једног језика. Након тога, ученици износе своје мишљење о каквим правилима је реч. Такође, дефинише се где су тачно написана правила једног језика (Нормативна граматика српскога језика, Правопис српскога језика). Наставник пита ученике на који начин можемо знати да ли говорници поштују обавезујућа правила и како се деле речи спрам тога да ли се поштују правила или се не поштују. Долазимо до закључка да постоје књижевне и некњижевне речи у српском језику.

У главном делу часа наставник саопштава ученицима да у некњижевне речи спадају: дијалектизми, жаргонизми и туђице. Дијалектизми су речи и изрази који се не употребљавају на целом простору на којем се говори српски језик, него су ограничене на један дијалекат (нестандардни народни говор одређеног краја). На пример: *ђеца, ђед, ђерати, овди, ође, лебац* итд.

После објашњења појма дијалектизми, раде се задаци и ученици уче на конкретним примерима:

(1) Прочитај следеће реченице, подвучи дијалектизме и замени их погодним речима књижевног језика.

- А што ниси поно већу мотку, Чича Јордане?
- Ово је рана за псе.
- Ди ћеш живити кад престанеш летити?
- Пио је каву и пево.
- Болу ме леђа.

Подвлачимо речи и замењујемо их одговарајућим књижевним речима.

Након тога, наставник пушта кратке исечке из филмова Зона Замфирова и Поп Ћира и поп Спира и ученици имају задатак да пажљиво слушају исечке односно дијалоге ликова и да запишу све дијалектизме, као и речи које не разумеју.<sup>2</sup>

Ученици након тога добијају задатак да осмисле интервјуе које ће сами снимити уз помоћ аудио-снимака говора односно мобилних телефона. Интервјуишемо старије говорнике српског језика (баке, деке, комшије, пријатеље итд.). Постављају се унапред задата питања, интервјуи трају максимално 2-3 минута. Након урађеног задатка, на следећем часу, пуштамо аудио-снимке и заједнички анализирамо говор тј. покушавамо да одредимо различите дијалекте, различите акценте, мелодију језика итд.<sup>3</sup>

Након тога, говоримо о жаргонизима у ужем и ширем смислу и посебно се бавимо жаргонизмима у ужем смислу. Некњижевним речима припадају жаргонизми у ужем смислу, тј. речи које млади користе у свакодневној комуникацији, такве су следеће речи: супер, страва, фрка, кул, екстра, ин, фан, смарати, клопа итд.

Након објашњења ради се други задатак:

(2) Прочитај следеће реченице, подвуци жаргонизме и замени их погодним речима књижевног језика.

1. Каква ликуша је ова глумица.
2. Мислим да је књига екстра.
3. Нема шљаку, блеји и треба му кинта.
4. Брате, ово је кул.
5. Колачи су на гајби.

Такође, ученици имају задатак да пронађу жаргонизме у телевизијским и радио рекламама, на билбордима, у песмама, свакодневном говору и управо на тим примерима треба објаснити функцију жаргона.

Поред тога, ученици треба да направе рекламу, честитку, песму, лого и слично употребљавајући и не употребљавајући жаргон, те ће разлика бити врло очигледна и разумљива.

Пре него што објаснимо појам туђица наставник скреће пажњу да у

---

<sup>2</sup> Наставник сам бира дијалог који је одговарајући спрам узраста и знања ученика. Такође, могуће је направити и наставне листиће на којима ће се наћи текст издвојених дијалога, уколико наставник процени да је то потребно.

<sup>3</sup> Овакви задаци су нарочито драгоцени у милтикултуралним срединама, какав је Зрењанин, јер на конкретним примерима можемо да сагледамо многобројне разлике, али и сличности у говору на нашем језичком терену.

српском језику постоје речи које су позајмљене из страних језика које спадају у књижевне речи.

У српском језику налази се много речи преузетих из других страних језика (грчког, латинског, турског, немачког, руског, мађарског, енглеског, француског, италијанског итд.), те речи називамо позајмљеницама.

Позајмљенице су у српски језик ушле током историје и одомаћиле се тј. прилагодили српском језичком систему. Наводимо неколико примера:

Грчки језик: хиљада, библиотека, граматика, анђеол, икона.

Турски језик: лимун, кајмак, кајсија, каиш, памук.

Немачки језик: шнала, кифла, фластер, цимер, фарба.

Руски језик: личност, запета, награда, искрен, опасан.

Француски језик: мода, бал, роман, принц, портрет.

Мађарски језик: соба, ашов, кецеља, ципела, фиока.

Енглески језик: интервју, клуб, викенд, филм, спорт.

Истичемо присутност енглеског језика у свакодневном окружењу и објашњавамо је. Након позајмљеница говоримо о туђицама. Туђице су речи које су преузете из неког страног језика, али се нису уклопиле у српски књижевни језик. За разлику од позајмљеница, које су неопходне јер именују појмове који су нови и непознати, туђице су најчешће непотребне јер већ имамо српске рече за исте појмове. Примери: мејкап, асесоари, стејд, беби фејс, шопинг итд. Следи задатак:

(3) Прочитај следеће реченице, подвуци туђице и замени их погодним речима књижевног језика.

1. Данас вам хлеб није био фришак.
2. Сори, нећу доћи.
3. На овом ивенту ће бити много људи.
4. Фешн вик је модни догађај.
5. Немој да хејтујеш!

Након урађеног задатка, ученици добијају коначан задатак да направе квиз. Ученике делимо у три групе и свака група прави свој квиз, који ће касније решавати остатак разреда. Ученици треба да пронађу одговарајуће примере некњижевних речи и да их формулишу у форми реченица, фразе, питања итд.<sup>4</sup> Наши ученици треба да осмисле и одговарајући дизајн и лого квиза који ће наравно бити повезан са темом и примерима.

И коначно, радимо последњи задатак који ће ученицима послужити као

---

<sup>4</sup> Уколико ученици немају искуства са прављењем и дизајнирањем квиза, наставник им показује одговарајући пример урађеног квиза.

пример приликом формулисања и дизајнирања квиза.

- (4) Следеће стране речи замени домаћим речима истог значења:  
кореспонденција, бенефит, конфликт, колекција, литерарни  
Наведене стране речи ћемо заменити следећим речима:  
преписка, корист, сукоб, збирка, књижевни

У завршном делу часа тумачи се цитат Душка Радовића: „Волите српски језик свакога дана помало. Српски језик нема никога другог сем нас”. Ученици тумаче поменути цитат и заједнички долазимо до закључака да је неопходно неговати свој матерњи језик, поштовати граматичка правила и правилно се изражавати. Наставник наглашава да је све речено нарочито важно за српски језик који има мали број изворних говорника. Након тога, наставник препоручује следеће књиге свим заинтересованим ученицима: Виолета Бабић, *365 језичких цртица*, Београд: Креативни центар, 2014; Виолета Бабић, *366 језичких цртица*, Београд: Креативни центар, 2015; Виолета Бабић, *367 језичких цртица*, Београд: Креативни центар, 2017; Слијепчевић, Новокмет, Николић, *Језикофил*, Београд: Клет, 2016; Милорад Дешић, *Правопис српског језика*, Београд: Клет, 2019.

Препоручене књиге је могуће позајмити у школској библиотеци и тако проширити знања.<sup>5</sup>

На следећем часу се анализирају интервјуи, рекламе и ради се квиз, те се на тај начин коначно утврђује знање. Важно је истаћи и начин на који су ученици радили домаће задатке. Истичемо начин на који су ученици користили технологију у циљу што квалитетнијег изражавања. Ученици нам саопштавају на који начин су приступили интервјуисању, на који начин су бирали садржаје са интернета, на који начин су бирали и формулисали питања за квиз. Изузетно је важно да ученици на прави начин користе технологију, пре свега да бирају поуздане и квалитетне садржаје у циљу свог образовања и усавшавања. Такође, наши ученици већ имају искуства, с обзиром на тренутну епидемиолошку ситуацију, и знају на који начин треба да приступе оваквим задацима. Дакле, на следећем часу се анализирају домаћи задаци које су наши ученици урадили користећи технологију у циљу унапређења свог говора и језичких вештина. Након анализе домаћих задатака, решених квизова, наставник пушта ученицима снимке из кампање Радио-телевизије Србије поводом Дана матерњег језика

---

<sup>5</sup> Заинтересовани ученици могу да направе презентације (на рачунару или постер-презентацију) од најзанимљивијих чињеница које су научили читајући поменуте књиге. Након тога, ученици могу бити вршњачки едукатори и презентовати своје радове осталим ученицима у разреду.

2021. године. Ови снимци ће нам проширити перспективе у погледу српског као матерњег језика. Уочићемо да је српски матерњи језик и многим људима који живе ван граница Републике Србије. Такође, ови снимци ће нашим ученицима показати и чињеницу да српски језик уче и многи странци, те нам је и ова перспектива на српски језик веома важна, те такође говоримо о овим темама на нашем часу.

### ЗАКЉУЧАК

На основу проучене литературе и досадашњег искуства, како у теоријском, тако и у практичном раду, долазимо до закључка да је значај технологије све већи, а у будућности ће засигурно да поприми још шире размере. Управо појава пандемије доказује како спољашњи чиниоци у значајној мери могу да измене начин нашег живота у целини, било да је реч о приватном, професионалном или образовном пољу. Начин образовања, начин рада, па и лична комуникација бивају измењени, а последице могу да буду несагледиве уколико нисмо у стању да се у одређеним ситуацијама прилагодимо променама, али исто тако и да им приступимо критички када то ситуација захтева. Иако овде не подразумевамо само утицаје технологије, засигурно је да примена технологије представља један од значајних сегмената на свим пољима, па тако није заобишла ни примену у оквиру образовања. Дакле, промене су ту – хтели ми то или не. У циљу наше функционалности, нова знања и вештине су неопходне, између осталог, и у оквиру процеса образовања. Међутим, потребно је на време указати и на ограничености образовне технологије, примарно у циљу указивања на значај улоге наставника и личне комуникације, као и живе речи, посебно када већина ученика још увек није довољно зрела да технологију користи самостално у образовне сврхе. Такође, потребно је направити разлику између брзог доласка до информација у односу на стицање знања. Одређене карактеристике тзв. нет генерације представљају значајан допринос наставницима приликом припреме за час у циљу бољег разумевања ученика нове генерације. Међутим, исто тако је од значаја и чињеница да наставници само у одређеној мери треба да уважавају ове чињенице, односно треба да избегну генерализовање јер поменути утицаји јесу присутни, али не у једнакој мери код свих ученика (зависе од личности ученика, окружења, породичних утицаја и слично).

## Литература

- Бабић, В. (2014). *365 језичких цртица*. Београд: Креативни центар.
- Бабић, В. (2015). *366 језичких цртица*. Београд: Креативни центар.
- Бабић, В. (2017). *367 језичких цртица*. Београд: Креативни центар.
- Bezić, K. (1983). *Tehnologija nastave i nastavnik*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Bilić, V. (2016). The net-generation methods of learning, online activities and upbringing outcomes. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 259–277.
- Brzaković, M. & Straživuk, D. (2015). Informacije i znanje kao ključni resursi za potrebe interaktivnog učenja. *Primus Global*, 2(1). Доступно на: <https://doisrpska.nub.rs/index.php/primus/article/view/2104/2020>, приступљено 7. 3. 2021.
- Вотсон, Р. (2016). *Будући умови, како дигитално доба мења наш ум*. Београд: Плато.
- Дешић, М. (2019). *Правопис српског језика*. Београд: Клет.
- Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања 20. века*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017–1054.
- Прушевић-Садовић Ф. (2016). Неопходност проширења трофакторског система наставе у вишефакторски, *Иновације у настави*, 29(3), 100–107.
- Ранђеловић, М. Б. (2018). *Дигитални дијалог као реинжењеринг у систему хибридног учења*. (Необјављена докторска дисертација). Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу.
- Сенић-Ружић, М. (2019). *Развијање дигиталне писмености у основној школи* (Необјављена докторска дисертација). Београд: Универзитет у Београду.
- Слијепчевић, С., Новокмет, С. & Николић М. (2016). *Језикофил*, Београд: Клет.
- Lasić-Lazić, J., Špiranec, S. & Banek Zorica, M. (2012). Izgubljeni u novim obrazovnim okruženjima – ponadeni u informacijskom opismenjivanju. *Medijska istraživanja* 18(1), 125–142.
- Liessmann K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Veen, W. (2007). Homo zappiens and the need for new education systems. In *CERI-new millennium learners-meetings and conferences, Italy-OECD seminar on digital natives and education, Florence, Italy*. Доступно на [https://www.researchgate.net/profile/Wim-Veen/publication/253361521\\_Homo\\_Zappiens\\_and\\_the\\_](https://www.researchgate.net/profile/Wim-Veen/publication/253361521_Homo_Zappiens_and_the_)

Need\_for\_New\_Education\_Systems/links/5443cf310cf2a76a3ccd67e3/  
Homo-Zapiens-and-the-Need-for-New-Education-Systems.pdf,  
приступљено 6. 3. 2021.

**Aleksandra Č. Tomić**

Primary School Petar Petrović Njegoš, Zrenjanin

**Maja M. Bosanac**

University of Novi Sad - Faculty of Philosophy

## INTRODUCING EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL INSTRUCTION

### Abstract

Various socio-economic and technological changes, as well as the emergence of the global pandemic have greatly impacted the education process. The goal of this paper is to analyze the possibilities of combining traditional learning and learning that involves the use of educational technologies. The goal was realized in the form of the following tasks, which include the presentation of: (a) basic differences between previous generations of students who did not grow up with digital technologies and the current generation; (b) possibilities of implementing educational technologies in practice in Serbian Language and Literature classes. The paper represents an integrative approach to the topic, and comprises two larger sections: theoretical section approaches the topic from the standpoint of pedagogy, while the second part of the paper analyzes the methodological approach to the teaching unit Non-standard Words and Unadapted Foreign Words – Their Replacement with the Linguistic Standard, representing its practical implementation. The concluding observations indicate the need to familiarize students with the possibilities of using technology for educational purposes, and underline the importance of their gradual introduction. In that sense, one of the suggested ways for introducing educational technology to primary school instruction is as part of homework assignments.

**Keywords:** *education, technology, Internet generation, traditional learning, educational technology*

**Aleksandra Č. Tomić**

Grundschule „Petar Petrović Njegoš” Zrenjanin

**Maja M. Bosanac**

Universität Novi Sad – Fakultät für Philosophie

## EINFÜHRUNG DER AUSBILDUNGSTECHNOLOGIE IN DER ARBEIT MIT GRUNDSCHULLERNENDEN

### Zusammenfassung

Der Artikel stellt einen vom klassischen Ansatz abweichenden L Zahlreiche sozioökonomische und technologische Veränderungen sowie das Auftreten einer Pandemie wirken sich erheblich auf den Bildungsprozess aus. Ziel dieses Artikels ist es, die Möglichkeit zu prüfen, traditionelles Lernen mit dem Lernen, das die Anwendung von Ausbildungstechnologien einschließt, zu kombinieren. Das Ziel wurde im Rahmen der folgenden Aufgaben realisiert, zu denen auch diese Präsentation gehört: (a) grundlegende Unterschiede im Lernprozess früherer Generationen, die nicht mit digitalen Technologien aufgewachsen sind, im Vergleich zu heutigen Schülergenerationen; (b) Möglichkeiten der praktischen Anwendung der Ausbildungstechnologie im Unterricht der serbischen Sprache und Literatur. Der Artikel stellt einen integrativen Zugang zum Thema dar und besteht aus zwei größeren Einheiten: Aus pädagogischer Sicht wird der theoretische Teil angegangen, während der zweite Teil die methodische Herangehensweise an die Unterrichtseinheit Nicht-literarische und Fremdwörter und ihre Ersetzung durch Sprachstandard betrachtet. Die abschließenden Überlegungen weisen darauf hin, dass es unvermeidlich ist, die Schüler in die Möglichkeit der Anwendung und Nutzung von Technologie für Ausbildungszwecke einzuführen, aber es wird auf die Bedeutung einer schrittweisen Einführung hingewiesen. Zu diesem Zweck wird als eine Möglichkeit vorgeschlagen, den Lernenden pädagogische Technologien bei den Hausaufgaben einzuführen. Den Lernenden muss auch auf die Herausforderungen hingewiesen werden, mit denen sie möglicherweise konfrontiert werden, sowie auf die Risiken, die mit der Anwendung von Ausbildungstechnologien verbunden sind.

**Schlüsselwörter:** *Ausbildung, Technologie, Internet-Generation, traditionelles Lernen, Ausbildungstechnologie*



Nevena D. Simić  
Osnovna škola „Milan Munjas”, Ub

## MIŠLJENJA NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA O PROBLEMIMA OBRAZOVANJA DECE ROMA

**Rezime:** U radu se tretiraju mišljenja nastavnika i stručnih saradnika o obrazovanju romske dece kao jednim od ključnih faktora za bolju socijalnu integraciju i poboljšanje uslova života romske populacije u opštini Ub. Makro istraživanje sprovedeno putem anketnog upitnika započeto je tokom školske 2017/2018. godine, a završeno je školske 2018/2019. godine. Istraživanje je bilo fokusirano na stavove svih učesnika obrazovnog procesa: roditelja, dece, nastavnika i stručnih saradnika. U ovom prilogu se analiziraju samo mišljenja nastavnika/učitelja, stručnih saradnika, defektologa i pedagoške asistentkinje u cilju nalaženja konkretnih rešenja za prevazilaženje teškoća u obrazovanju romske dece na teritoriji opštine Ub. Istraživanje je pokazalo da su dobijena stereotipna mišljenja, poznata iz relevantne romološke literature: romskoj deci je potrebna podrška u pogledu obrazovanja počev od najranijeg uzrasta, važno je podizanje svesti roditelja i dece o neophodnosti obrazovanja, izražena je potreba da roditelji budu uključeni u školska dešavanja i napredovanje deteta. Nastavni kadar je izrazio spremnost za ličnu edukaciju u cilju sticanja i usavršavanja interkulturnih kompetencija.

**Ključne reči:** *interkulturno obrazovanje, osnovna škola, prosvetni radnici, romska deca, Ub*

### UVOD

U novije vreme literatura o problemima obrazovanja Roma u svetu ubrzano raste, paralelno sa interesom za teme iz oblasti migracija, stanovanja, zdravstvene zaštite, kulture. I u naučnoj i u naučno-popularnoj literaturi publikovanoj u Srbiji poslednjih decenija već je ukazano da se problemi zbog kojih je obrazovni status romske populacije na niskom nivou tiču lošeg socio-ekonomskog položaja,

nedostatka prethodnog predškolskog obrazovanja, nedovoljno razvijenih higijenskih, zdravstvenih i radnih navika, nezainteresovanosti porodice, odsustva saradnje, nedovoljnog poznavanja većinskog jezika na kome se izvodi nastava, loših uslova za učenje, diskriminacije, segregacije, rasizma, predrasuda, neprihvaćenosti, ranih brakova i slično.

Socijalni i obrazovni status roditelja su neki od činilaca koji imaju uticaja na budućnost dece. Stavovi o tradiciji i obrazovanju su bitan kulturni kapital koji se prenosi na narednu generaciju. Francuski sociolog Pjer Burdije objašnjava kako se kontinuirano eliminišu iz višeg obrazovanja pojedinci iz defavorizovanih klasa, kao rezultat uticaja kulturnog kapitala koji svaka porodica prenosi kao sistem vrednosti, odnosno „etos”, u zavisnosti od kulturnog nivoa roditelja, generacija i mesta stanovanja (Bourdieu, 2004: 131).

Stvaranje i održavanje distance između romske populacije i obrazovnog sistema u postojećoj literaturi se objašnjava kako strukturnim tako i kulturnim faktorima. Nepovoljan položaj romske populacije u obrazovnom procesu proističe iz lošeg socioekonomskog položaja koji podrazumeva ekstremno siromaštvo, nezaposlenost, eksploataciju, život bez struje i vode. U takvim uslovima prioritet je preživljavanje, a ne obrazovanje. Iz druge perspektive posmatrano, loša pozicija u obrazovnom sistemu rezultat je distance između kulture kod kuće i one koja je dominantna u obrazovnom sistemu. Te razlike odnose se na jezičku barijeru, važnost koja se pridaje široj porodici, identifikaciji, zajedništvu, pripadanju, jazu koji postoji između procesa socijalizacije u romskim porodicama i strukturisane prirode mejnstrim obrazovanja, kako to smatra belgijski sociolog Didije Bost (Boost 2018: 198).

Rezultati istraživanja rađenog u Slovačkoj pokazali su postojanje značajne razlike između slovačke i romske dece kada je u pitanju školski *self concept*. Budući da se *self concept* razvija putem socijalnih interakcija sa ljudima koje smatramo važnim, kao i sa autoritetima, povezan je sa specifičnim socijalnim kontekstom poput školske sredine. Ukoliko porodica ne smatra obrazovanje važnim, deca neće biti motivisana da mnogo uče. Ovo se ne odnosi samo na verbalne izjave već i na vrednosti i norme po kojima porodica živi. Dok stil života većinskog naroda u Slovačkoj karakteriše individualizam, za romske zajednice je karakterističan kolektizam, odnosno podređenost ciljevima grupe. Za pojedinca to znači poslušnost, žrtvovanje za grupu i ponašanje u skladu sa postojećom hijerarhijom. Romska deca u Slovačkoj nisu naviknuta da zadatke rešavaju individualno niti da sama donose odluke. U takvoj kolektivističkoj kulturi odluke se donose u zajednici (porodici) i obavezujuće su za svakog člana. Ovo negativno utiče na školski uspeh i profesionalnu orijentaciju dece, budući da je uticaj škole u koliziji sa uticajem porodice. Porodica ne postavlja pitanje detetu šta želi da bude već je njegova uloga definisana u porodici i

zajednici. Uloga devojčica je obično sasvim jasna i nepromenljiva. Siromaštvo i loša situacija u pogledu obrazovanja, zdravstvenog stanja, uslova života, pristupa tržištu rada, položaja u društvu, odražavaju se na samopoštovanje i školsko postignuće romske dece u Slovačkoj. Njihova inteligencija se razvija praktično, a ne teorijski. U mešovitim razredima etničke predrasude dovode do isključivanja romske dece iz socijalnih interakcija sa decom iz većinske slovačke populacije: romska deca nisu popularna i nemaju uticaja, a često ih prihvataju samo neromska „problematična deca” (Čerešnik, Čerešnikova 2018: 214).

## TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

### **Faktori koji utiču na obrazovanje romske populacije u Srbiji – dosadašnja istraživanja**

Brojne vladine institucije i nevladine organizacije, kao i istraživači i aktivisti, u poslednje dve decenije, pa i duže, pokušavaju da ponude rešenje pitanja nedovoljnog obrazovanja Roma u Srbiji. U tom cilju objavljene su brojne publikacije sa preporukama i izveštaji o obavljenom monitoringu stanja: Baucal i Stojanović, 2010; Afirmativne akcije, 2010; Jovanović, 2013; Čekić-Marković, 2016; Sicurella, 2016 (monitoring situacije u Beloj Palanci, Knjaževcu i Prokuplju) i druge.

Sociološkinje Jelena Vidojević i Natalija Perišić navode da je obrazovna struktura romske populacije u Srbiji nezadovoljavajuća i da se u tom pogledu izdvajaju tri osnovna problema: Romi nisu u potpunosti integrisani u obrazovni sistem, ne dobijaju visok kvalitet obrazovanja i često su izloženi diskriminaciji pa čak i segregaciji u pojedinim oblastima. Procenat romske dece obuhvaćene predškolskim programom je zanemarljiv u poređenju sa decom iz opšte populacije (3,9% u odnosu na 40%) što je, uz jezičku barijeru, jedan od razloga loših postignuća romske dece i njihovog smeštanja u škole za decu sa posebnim potrebama. Situaciju dodatno pogoršavaju loši materijalni uslovi života i nedostatak ličnih dokumenata (Vidojević, Perišić, 2015: 138). Kada je reč o predškolskom obrazovanju, Sunčica Macura-Milovanović ističe da su prepreke za pristup dece sistemu predškolskog obrazovanja siromaštvo, diskriminacija, predrasude, nepostojanje interkulturalnog pristupa, nedovoljna intersektorska saradnja te nedovoljno razvijena mreža predškolskih institucija u blizini romskih naselja (Macura-Milovanović, 2013: 9).

Sociolog Milan Nedeljković navodi da je i teorijski i empirijski dokazano da su siromašna deca već u samom startu hendikepirana i da imaju slabiji školski uspeh usled nepovoljnih uslova socijalizacije, ograničenih materijalnih uslova, zaostajanja u intelektualnom razvoju i u razvoju jezika, konflikta kulture siromašnih i kulture

imućnijih slojeva, slabijeg kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Deca iz siromašnijih porodica nemaju dopunsku pomoć u vidu privatne nastave, časova stranih jezika ili umetničkih kurseva koje finansiraju roditelji (Nedeljković, 2010: 165).

Porodica je značajan faktor u stvaranju adekvatnih uslova za socijalizaciju dece i važan faktor školskog uspeha ili neuspeha što potvrđuju brojna istraživanja korelacije između ekonomskog položaja porodice i školskog postignuća učenika. Uspeh u školi zavisi od odnosa roditelja prema detetu i njegovim školskim obavezama, praćenja napretka, pomoći koju pružaju pri izradi domaćih zadataka, načina vaspitanja, obrazovnog nivoa roditelja, vrste obrazovanja, porodične strukture, roditeljskih stavova, uslova koje dete ima za provođenje slobodnog vremena, stepena upućenosti roditelja u promene u sistemu školovanja i brojnih drugih činilaca. Na uspeh deteta u školi utiču i drugi faktori, kao što su to dezintegrisana ili nepotpuna porodica, broj dece, porodična atmosfera, roditeljski stavovi, neprihvatljive razlike u vaspitavanju muške i ženske dece, poremećeni porodični odnosi, zanemarivanje deteta, bolesti zavisnosti, gubitak naklonosti deteta, nerealna očekivanja od deteta, preterana zaštita ili potpuno odbacivanje, preterano i neselektivno gledanje televizije, greške roditelja u vaspitanju dece, autoritarni stil u vaspitanju (Janković, 2018: 40).

Nedostatak motivacije za dalje obrazovanje, pre svega kod devojčica, usled percepcije obrazovanja kao nepotrebnog resursa, jedan je od važnih faktora ranog ulaska u brak. Mnogi roditelji smatraju da je brak bolji i ekonomski i kulturno opravdaniji izbor nego školovanje. Osim što predstavlja trošak, školovanje nije ni u skladu sa ulogom supruge i majke. Devojkama je uskraćena ideja o mogućnosti drugačijih od tradicionalnih životnih izbora jer im se od ranog detinjstva nameće rodna uloga žene kao domaćice, majke i supruge (UNICEF 2017: 8).

Mnoga istraživanja su utvrdila da uspeh u školi zavisi i od kulturnog nivoa i kulturnog kapitala i da su životne orijentacije i stavovi nedeljivi deo kulture. Kulturna reprodukcija predstavlja socijalni proces kroz koji se kultura reprodukuje preko generacija putem socijalizacije i kroz uticaj glavnih institucija. Pripadnost siromašnijoj klasi se povezuje sa lošijim kvalitetom života deteta u porodičnom okruženju (Koković, 2006: 40).

Snežana Joksimović i Dragana Janjetović ističu važnost razvijanja samopoštovanja kod romske dece. Nivo pozitivne samopercepcije roditelja romske dece utiče na izgrađivanje pojma o sebi kao i na njihove obrazovne i profesionalne aspiracije (Joksimović, Janjetović, 2000: 170).

Tradicionalna edukacija Romkinja i Roma bazira se na obrazovanju u zajednici gde deca postepeno usvajaju ekonomske, socijalne, lingvističke, političke i moralne kodove svog društva učestvujući u svakodnevnom aktivnostima zajednice. Škola je za romsku decu sasvim drugačija sredina u kojoj važe nova socijalna pravila. Podrška

roditelja često izostaje kao i saradnja sa nastavnim osobljem i stručnim saradnicima. Deca neredovno pohađaju nastavu, imaju loša postignuća i napuštaju školu (Glumbić, 2005: 496).

### **Romkinje i Romi u opštini Ub: demografski presek**

U Ubu postoji značajna autohtona romska zajednica koja je, prema popisu iz 2011. godine, imala 1.118 pripadnika, 559 žena i 559 muškaraca. U Odluci o donošenju Strategije socijalne zaštite opštine Ub za period 2014–2018. navedeni su zvanični statistički podaci za teritoriju Republike Srbije, kada je reč o romskoj populaciji i njihovim teškoćama u obrazovanju, od nedostatka predškolskog obrazovanja, ranog napuštanja škole, jezičke barijere, upućivanja u specijalne škole, nedostatka podrške od strane roditelja i nastavnika, marginalizacije, uznemiravanja, otvorene ili prikrivene diskriminacije od strane školskih vlasti, nastavnika, školskog osoblja, druge dece, neromskih roditelja do formiranja segregiranih odeljenja. U Strategiji se navodi da takvo stanje u obrazovanju odražava najraširenije stavove prema Romima i stavove društva u celini, a koji se svode na nepoznavanje i nepriznavanje romske kulture i tradicije kao integralnog dela opšte kulture. U slučaju opštine Ub, treba imati u vidu da je u savremenoj romologiji prihvaćen stav da Romi nisu homogena etnička grupa već je u pitanju skup različitih grupa koje, osim romskim, govore i drugim jezicima i imaju različitu kulturu i tradiciju.

Prema poslednjim podacima (2019), na teritoriji opštine Ub živi ukupno 3.116 pripadnika romske populacije, od toga 1.610 ženskog, a 1.506 muškog pola.<sup>1</sup> Podaci su dobijeni iz Kancelarije za romska pitanja opštine Ub. Prema njihovim podacima, na teritoriji opštine Ub ne žive Aškalije<sup>2</sup> i Banjaši<sup>3</sup>, a romska populacija govori srpski i romski jezik – što može da ukaže na dvostruku mimikriju i marginalizaciju ove dve

---

<sup>1</sup> U pitanju su sledeća naseljena mesta opštine Ub (u zagradi je naveden broj Roma prema zvaničnoj statistici): Banjani (60), Brgule (35), Vrelo (64), Dokmir (130), Zvizdar (143), Kalenić (502), Kožuar (242), Lončanik (28), Milorci (27), Novaci (134), Paljuvi (224), Pambukovica (240), Ruklada (37), Sovljak (252), Stublenica (10), Trlić (92), Ub (848) i Čučuge (48).

<sup>2</sup> Termin *Aškalije* označava pripadnike etničke grupe koji govore albanskim jezikom i većinom su islamske veroispovesti.

<sup>3</sup> Termin *Banjaši* označava pripadnike etničke grupe rumunskog jezika (bez obzira na tip lokalnog govora) i (delimično) rumunske kulture. Ovaj termin je prihvaćen u romološkoj akademskoj zajednici u Srbiji a u drugim akademskim sredinama se koriste brojni različiti etnonimi za ovu etničku grupu.

etničke grupe albanskog i rumunskog maternjeg jezika.

Kada je reč o starosnoj strukturi romskog stanovništva u opštini Ub, raspodela je sledeća: do 18 godina 1.506, od 18 do 50 godina 1.004 i preko 50 godina 606. Ukupno je 411 или 25,53% zaposlenih, od kojih je sa srednjom stručnom spremom 52, a nekvalifikovanih radnika 359. Od ukupnog broja nekvalifikovanih 227 je završilo osnovnu školu dok njih 132 ima nepotpunu osnovnu školu. Nezaposlenih je 891 или 55,34%, a penzionisanih 308 или 19,13%.

Nedostaju podaci o etničkim i društveno-ekonomskim karakteristikama romske populacije, oni su svakako neophodni i za rešavanje problema obrazovanja budući da uslovi u kojima žive, ekonomski standard, obrazovanje roditelja, predstavljaju važne faktore koji utiču na obrazovanje dece.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Osnovni predmet ovog priloga je analiza mišljenja prosvetnog kadra o problemima obrazovanja romske dece na teritoriji opštine Ub i njihovih predloga za moguća rešenja.<sup>4</sup> U tom smislu, cilj ovog priloga je da se na osnovu mišljenja nastavnog kadra, stručnih saradnika i pedagoške asistentkinje dođe do konkretnih rešenja za prevazilaženje teškoća u obrazovanju romske dece na teritoriji opštine Ub.

U skladu sa postojećom relevantnom romološkom literaturom koja se bavi stanjem obrazovanja Roma u Srbiji formulisane su sledeće osnovne hipoteze:

1. Glavnu prepreku u obrazovanju romske dece predstavljaju loši materijalni i stambeni uslovi života.
2. Roditelji romske dece nedovoljno saraduju sa nastavnim kadrom i stručnim organima škole.
3. Romske devojčice češće napuštaju osnovnu školu pre završetka u odnosu na romske dečake i neromsku decu.

---

<sup>4</sup> U sveobuhvatno istraživanje su, osim nastavnog kadra, bili uključeni roditelji romske i neromske dece, roditelji romske dece sa smetnjama u razvoju kao i romska i neromska deca koja pohađaju osnovne škole na teritoriji opštine Ub, ali će celoviti rezultati istraživanja biti tema posebne studije. Planirana studija bi trebalo da sadrži analizu iskustva svih aktera u vaspitno-obrazovnom radu sa romskom decom u pogledu glavnih prepreka u obrazovanju romske dece na teritoriji opštine Ub, zatim ulogu nivoa obrazovanja roditelja Roma u pogledu stava prema obrazovanju svoje dece, osposobljenost nastavnog kadra za rad sa romskom decom, analizu saradnje roditelja romske dece sa nastavnim kadrom i stručnim organima škole i posebno, sagledavanje specifičnosti položaja romskih devojčica u obrazovanju.

4. Na formiranje stava romskih roditelja prema obrazovanju svoje dece utiče njihov nivo obrazovanja.
5. Nastavni kadar nije dovoljno osposobljen za rad sa romskom decom.<sup>5</sup>

Istraživanje na temu *Problemi obrazovanja romske dece u osnovnim školama na teritoriji opštine Ub iz rodne perspektive i sagledavanje mogućih rešenja* započeto je 2017. a završeno 2019. godine. Anketno istraživanje nastavnog kadra sprovedeno je u Osnovnoj školi „Milan Munjas” na Ubu, Osnovnoj školi „Sveti Sava” u Pambukovici i Osnovnoj školi „Dušan Danilović” u Radljevu. Ukupno je anketirano 48 nastavnika i učitelja, 21 na Ubu, devet u Pambukovici i 18 u Radljevu. Anketni upitnik su popunile tri stručne saradnice, dve defektološkinje koje rade u izdvojenom odeljenju za decu sa smetnjama u razvoju i jedna pedagoška asistentkinja, a anketiran je i jedan stručni saradnik iz Osnovne škole „Rajko Mihajlović” u Banjanima.<sup>6</sup> Anketni upitnik je podeljen celokupnom nastavnom kadru zaposlenom u osnovnim školama na teritoriji opštine Ub, broj ispitanika nije bio unapred određen i popunili su ga oni koji su želeli da učestvuju u istraživanju. Najveći broj anketiranih nastavnika pripada grupi mladih ljudi do 30 godina starosti (31,3%) i grupi od 31 do 40 godina starosti (33,3%). Najmanji broj anketiranih je iz grupe od 41–50 godina starosti (14,6%), dok je nešto više onih preko 51 godine (20,8%). Više od polovine anketiranih imaju do deset godina iskustva rada u prosveti (52,1%). Devet anketiranih ima radni staž u prosveti u trajanju 11–20 godina (18,7%). Radni staž u prosveti od 21–30 godina ima jedanaest anketiranih (22,9%). Samo tri nastavnika koja su popunila anketu imaju radni staž u prosveti preko 30 godina (6,3%). Razlog ovakvoj starosnoj strukturi jeste smena generacija prosvetnih radnika u školama u kojima je anketiranje obavljeno. Anketni upitnik koji je sadržao 30 pitanja popunilo je 48 nastavnika, od kojih je šest muškog, a 42 ženskog pola. U profesiji obrazovanja i vaspitanja u opštini Ub značajno su više zastupljene žene nego muškarci, te je anketom i obuhvaćeno sedam puta više žena nego muškaraca.

U radu su predstavljeni rezultati kvalitativnog dela istraživanja u kome su

---

<sup>5</sup> Istraživanje mišljenja nastavnog kadra o teškoćama u obrazovanju romske dece u opštini Ub u ovom prilogu će samo uzgredno biti upoređeno sa rezultatima istraživanja stavova nastavnog kadra u osnovnim školama u Nišu (Asanović, 2004) i Zemunu (Apostolović, 2019), budući da su ta istraživanja bila različito dizajnirana i primenila drugačiji set pitanja.

<sup>6</sup> Pored nastavnog kadra, u istraživanju je odgovore na ukupno 64 pitanja dalo 100 učenika romske i 100 učenika neromske populacije (isti broj devojčica i dečaka). Anketirano je 55 roditelja neromske dece i 50 roditelja romske dece. U uzorak su uključeni i roditelji romske dece koja pohađaju izdvojeno odeljenje Osnovne škole „Milan Munjas” za decu sa smetnjama u razvoju (njih troje).

nastavnici napisali svoje mišljenje o problemima obrazovanja romske dece na teritoriji opštine Ub i predložili moguća rešenja. Mišljenja stručnih saradnika i pedagoške asistentkinje su prikupljena putem intervjua zasnovanog na unapred pripremljenim pitanjima otvorenog tipa.

Ovakvo istraživanje je bilo neophodno uraditi na teritoriji opštine Ub bar kao prvi korak u rešavanju problema čijeg su postojanja svi svesni. Budući da do sada u toj opštini nisu rađena istraživanja na ovu temu, ni lokalna zajednica, niti akteri koji učestvuju u obrazovno-vaspitnom procesu nisu mogli imati potpunu sliku stanja, sagledanu iz različitih uglova.<sup>7</sup>

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### Mišljenja nastavnika o obrazovanju romske dece

Nastavni kadar koji radi sa romskom decom u osnovnim školama na teritoriji opštine Ub izneo je svoja iskustva u vezi sa svakodnevnim radom sa romskom decom, problemima sa kojima se suočavaju, saradnjom sa roditeljima romske dece i izneo predloge za poboljšanje položaja romskih učenika. Nastavni kadar je uglavnom saglasan da se najveći problemi tiču pre svega loše materijalne situacije u kojoj se nalazi većina romskih porodica, zatim neredovnog pohađanja nastave od strane romske dece, nedolaska roditelja na roditeljske sastanke, niskog nivoa obrazovanja roditelja romske dece, odsustva svesti o značaju obrazovanja, rane udaje romskih devojčica i napuštanja školovanja.

Kada je u pitanju porodična materijalna situacija, nastavni kadar navodi sledeće stavove:<sup>8</sup>

- *Postojale su porodice koje dolaze iz siromašnijih socijalnih uslova i to je donekle otežavalo i sam rad tih učenika kod kuće.*
- *Moje mišljenje je da romska deca žele da nauče i zainteresovana su koliko i ostala deca, ali zbog slabije finansijske situacije često nemaju osnovna sredstva za rad (udžbenike, sveske) kao i ne toliko neophodna*

---

<sup>7</sup> Značajno istraživanje o implicitnim uverenjima nastavnika u vezi sa dve kulturne grupe (romskom i mađarskom) obavljeno u Vojvodini ima primenu u razvijanju interkulture osjetljivosti, naime, nastavnici „pretpostavljaju da Romi ne vrednuju školu i obrazovanje ili im pripisuju traženje povlašćenog statusa i privilegija” (Dimitrijević, Petrović, Leutviler, 2017: 70).

<sup>8</sup> Učesnicima ankete je garantovana anonimnost, zato se uz iznete stavove ne navode lični podaci.



*(internet), ali koja im mogu prilično pomoći u savladavanju nastavnog sadržaja.*

Ova dva mišljenja odražavaju već čvrsto uvreženi stav da odrastanje u siromaštvu otežava obrazovanje romske dece, ali je važno uočiti mišljenje nastavnika da su romska deca jednako zainteresovana za sticanje znanja i da imaju želju za učenjem.

Svi nastavnici su izneli mišljenje da neredovno pohađanje nastave značajno utiče na lošija postignuća romske dece:

- *Romski učenici u velikom broju ne pohađaju nastavu. Retko ostvaruju veliki uspeh bez obzira na prirodnu inteligenciju. Nedostaje im podsticaj od strane porodice i društva da se više angažuju u pohađanju škole i angažovanja oko učenja.*
- *Učenici romske nacionalnosti sa teškoćama prate školski program iz razloga što ne dolaze uredno na časove, ne nose knjige i sveske.*
- *Učenici Romi sa kojima sam radila nastavu su pratili po IOP-u. Donekle je postignuto ono što je bilo predviđeno planom aktivnosti. Međutim, rezultati učenja bi bili bolji da su oni redovno dolazili u školu.*

Romska deca mnogo više izostaju u odnosu na decu iz većinske zajednice a razlozi za to su pomaganje roditeljima u prikupljanju sekundarnih sirovina, čuvanje mlađe dece, odlazak u inostranstvo, život u problematičnim porodicama.

Nezainteresovanost roditelja romske dece za saradnju sa školom, zatim nizak nivo njihovog obrazovanja i odsustvo svesti o značaju obrazovanja njihove dece, po mišljenju nastavnog kadra, predstavljaju faktore koji bitno utiču na rešavanje problema obrazovanja romske dece i na njihovu budućnost.

- *Roditelji retko dolaze na roditeljske sastanke.*
- *Još jedan od većih problema je velika stopa nepismenosti roditelja, koji deci ne mogu pomoći pri učenju. Mislim da bi nešto po tom pitanju trebalo promeniti na nivou države!*
- *Ako su roditelji nepismeni, a nemaju uslova za bolji život, njihova deca neće dolaziti stalno u školu i rezultati će biti slabiji.*
- *Roditelji se ne interesuju kod predmetnih nastavnika za uspeh svoje dece i ne primoravaju decu da uredno dolaze u školu.*
- *Učenici kod kuće nisu imali nikakvu pomoć jer su provodili vreme sa majkama koje su uglavnom nepismene.*
- *Najčešći problem na koji sam nailazila prilikom podučavanja romske dece bio je vezan za nedovoljnu saradnju roditelja i škole.*
- *Roditelji nerado dolaze na roditeljske sastanke. Možda je grub izraz „nerado”, adekvatan je neredovno. Razlog je briga o ostalim članovima*

*porodice (drugoj deci), veoma loše autobuske veze (retki su polasci autobusa iz njihovog mesta boravka).*

Roditelji romske dece u opštini Ub nedovoljno saraduju sa školom i ne daju dovoljnu podršku svojoj deci da se obrazuju. Komunikacija se uglavnom odvija preko pedagoške asistentkinje koja se suočava sa istim teškoćama kao i nastavni kadar. Roditelji romske dece nemaju većih ambicija u pogledu nastavka njihovog školovanja, oni negativan stav prema obrazovanju prenose i na svoju decu.<sup>9</sup>

Nastavni kadar smatra da inicijalnu prepreku u obrazovanju romske dece predstavlja nepripremljenost za polazak u školu:

- *Takođe, još jedan problem je što ova deca uglavnom nemaju predškolsko obrazovanje. Kada krenu u osnovnu školu imaju velike poteškoće u razumevanju nekih socijalnih pravila. Neki učenici čak i ne razumeju srpski jezik.*

Neadekvatna priprema za polazak u školu predstavlja veliki problem u obrazovanju romske dece i utiče na njihova lošija postignuća. Njihova početna pozicija je znatno nepovoljnija u odnosu na decu iz većinske zajednice i ukoliko često izostaju iz škole situacija u pogledu razlika u školskom uspehu se pogoršava.<sup>10</sup>

Kao osnovni razlog nižeg stepena obrazovanja romskih devojčica nastavni kadar navodi neke elemente romske tradicijske kulture (koja ni danas nije napuštena u romskim zajednicama u opštini Ub) kao što su to maloletnički, „dečji” brakovi sa

---

<sup>9</sup> Svi učesnici istraživanja stavova učitelja osnovnih škola iz Zemuna ukazali su na nedostatak motivacije i roditelja i dece Roma za obrazovanje (Apostolović, 2019: 112). Drugi problem koji je ovo istraživanje otvorilo jeste slabo poznavanje srpskog jezika kod romske dece u Zemunu: autorka Marija Apostolović smatra da je u pitanju začarani krug u kome slab uspeh učenika demotiviše nastavnike, odnosno da je u pitanju uzajamna demotivacija učenika i nastavnika (Apostolović, 2019: 114).

<sup>10</sup> Rezultati istraživanja stavova nastavnog kadra o romskoj deci u opštini Ub samo delimično se poklapaju sa rezultatima sličnog istraživanja obavljenog 2004. godine u dve osnovne škole u Nišu, istina, na relativnom malom uzorku od 15 učitelja/nastavnika (Ametović, 2004). Tako je nastavni kadar na pitanje o tome „da li se romska deca razlikuju od ostale” odgovorio: da je razlika u nepoznavanju srpskog jezika, fizičkom izgledu, ponašanju i disciplini, socijalnom statusu i neredovnom pohađanju nastave, da postoje intelektualne razlike i razlike po sposobnostima, ali i – da među decom ne postoje razlike. Intervjuisani niški prosvetni radnici su smatrali da „romska deca ni u čemu nisu posebno uspešna” (neki su ukazali na uspešnost u muzičkom ili likovnom vaspitanju), ali i da je „uspešno romsko dete isto što i uspešna romska deca” (Ametović, 2004: 110).

jedne, i favorizovanje muške dece, sa druge strane.<sup>11</sup> Nastavnici su svesni činjenice da nedovoljno poznaju romsku kulturu i tradiciju:

- *Verovatno postoje neki običaji koje ne poznajemo pa ženska deca moraju biti „čuvana” od strane drugih članova porodice.*
- *Devojčice već u sedmom razredu prestaju da pohađaju nastavu.*
- *Devojčice su poslušnije i mirnije, bolje uče, ali ih roditelji češće ispisuju iz škole zbog udaje.*
- *Često se dešavalo da romske učenice koje imaju potencijala, pokazu interesovanje za dalje školovanje i budu podržane od strane roditelja, ali kasnije napuste školovanje.*
- *Kao negativan primer navela bih samo ponašanje roditelja koji favorizuju mušku decu kojoj je sve dozvoljeno jer je jedino muško dete u porodici (iako imaju još ženske dece). To je slučaj i u pojedinim srpskim porodicama.*

Kao predloge mera koje bi se mogle preduzeti u cilju rešavanja pomenutih problema, učitelji i nastavnici navode ceo spektar mera počevši od edukacije koja bi im pomogla da se upoznaju sa romskom kulturom i običajima, preko osiguranja redovnosti dolaska romske dece u školu i kazne za roditelje koji ne šalju decu u školu, uključivanje Centra za socijalni rad, angažovanje romske dece u svim aktivnostima koje se sprovode u školi, motivisanje putem nagrade za uspešne đake, sve do uvođenja produženog boravka.<sup>12</sup> Njihovi predlozi odnose se na aktivnosti koje bi mogla da

---

<sup>11</sup> Aktuelno terensko istraživanje romskih dečjih brakova u Srbiji objavljeno je 2017. godine zajedno sa odgovarajućim preporukama intervencija (UNICEF 2017). Istraživanje su obavili etnolozi sa Etnografskog instituta SANU u pet opština u Srbiji (Beograd, Novi Bečej, Vranje, Pirot i Kragujevac), nažalost, opština Ub nije bila obuhvaćena.

<sup>12</sup> Autorka ovog priloga, kao nastavnica engleskog jezika, takođe je aktivno uključena u obrazovni rad sa romskom decom u osnovnoj školi na Ubu. Kao jedno od potencijalnih rešenja mogao bi biti Montessori pristup koji je pokazao izvanredne rezultate najpre u radu sa decom sa smetnjama u razvoju da bi kasnije bio prihvaćen u mnogim obdaništima i školama širom sveta. Iako je Montessori obrazovanje danas uglavnom dostupno deci iz imućnijih porodica, sasvim je izvodljivo da se ovakva vrsta obrazovanja omogući romskoj deci uzrasta od tri do šest godina. Kao što su učesnici u ovom istraživanju naveli, socijalna pomoć, besplatna hrana, besplatni udžbenici ne rešavaju problem čak se u nekim slučajevima to zloupotrebljava. Situacija se neće promeniti dok se ne promeni svest ljudi o tome da imaju odgovornost za svoju decu. Škola za romsku decu koja bi funkcionisala na način nalik onom koji je sproveden u Dečjoj kući Marije Montesori, treba da se nalazi u samom romskom naselju, što

preduzme sama škola i na aktivnosti koje bi trebalo da preduzme šira zajednica, uglavnom državne institucije na različitim nivoima:<sup>13</sup>

Bolje poznavanje stanja konkretne romske porodice:

- *Znači, trebalo bi više upoznati život, običaje i uslove u kojima žive i direktno odlaziti u njihove porodice radi pomoći, prevencije i upoznavanja njihovog života i rada, da bismo mogli adekvatno da im pomognemo, a budućim đacima olakšamo snalaženje u školi.*

Bolja saradnja škole sa roditeljima:

- *Pre svega treba raditi na saradnji sa roditeljima romske dece. Smatram da od njih treba početi sa edukacijom, pojašnjenjima, isticanjem prednosti škole i svih pratećih delatnosti, a tek onda zajedno sa njima raditi na edukaciji njihove dece, usavršavanju i izvođenju na pravi put. Smatram da i oni mogu da budu obrazovani kao sva ostala deca i da završe fakultete, imam lični primer drugarice koja je Romkinja!*
- *Mislim da bi bilo dobro i korisno uključiti roditelje romskih učenika u određene namenske radionice čime bi se ojačala veza i saradnja sa njima, steklo poverenje i unapredio rad sa učenicima. Mogao bi da se obeleži prigodnim programom Dan Roma, gde bi svi učenici imali priliku da nauče reči iz romskog jezika, pojedine fraze i izraze, upoznaju se bolje sa njihovom kulturom, običajima, muzikom... Treba isticati da romska deca znaju minimum dva jezika, a pojedina i tri jezika, što je poseban kvalitet!*
- *Roditeljima treba promeniti svest o značaju škole i obrazovanja. Na taj način bi se poboljšala saradnja sa učiteljima, a i rezultati učenja bi verovatno bili bolji.*

Veći angažman nastavnika na sprečavanju diskriminacije:

---

bliže mestu stanovanja romske dece, što bi za roditelje, naročito one koji su zaposleni, bilo veliko olakšanje. Kao što je istraživanje pokazalo, žene uglavnom ne rade, imaju više dece i ostaju kod kuće kako bi ih čuvale. Mogućnost da ostave decu u ovakvoj vrsti boravka dala bi im šansu da nađu zaposlenje. Veoma je važno da se od roditelja zahteva da poštuju određena pravila, na primer, da vode računa o ličnoj higijeni deteta i da ono mora dolaziti čisto, bez obzira koliko siromašni bili. Osim toga, moraju biti uključeni u rad, dolaziti na razgovore i roditeljske sastanke. U protivnom, gube privilegiju da dete boravi i obrazuje se u ovakvoj vrsti ustanove. Što se samog načina rada sa decom tiče, Montessori pristup je odlična priprema za ono što decu očekuje u školi, ali i za svakodnevni život.

<sup>13</sup> Slične preporuke za pomoć romskoj deci dali su i nastavnici niških osnovnih škola: dopunska nastava, saradnja sa porodicom, poboljšanje socijalnog statusa, individualni rad, razgovor (Ametović, 2004: 110).

- *Mislim da ne bi trebalo da postoji diskriminacija između Roma i ostale dece i da učitelj/nastavnik treba da podstiče decu da se druže sa Romima. Oni bi takođe trebalo da budu uključeni u sve aktivnosti škole jer su mnoga romska deca jako talentovana. Na učiteljima i nastavnicima je da to prepoznaju, a i da pruže pomoć onima kojima je potrebna.*

Uvođenje produženog boravka:

- *Kao predlog kojim bi se mogao poboljšati rad sa učenicima romske nacionalnosti je, konkretno u mojoj školi, uvođenje produženog boravka. Tim boravkom, učenici bi se sklonili sa ulice i još više približili školi. Tu bi radili domaće zadatke, ručali, imali razne slobodne aktivnosti i vaspitali bi se pored obrazovanja koje bi stekli.*

Državne intervencije pravne prirode:

- *Smatram da država mora da obaveže romske porodice da šalju decu u školu i da ih oštrije kažnjava.*
- *Smatram da bi insistiranje na već postojećim propisima poboljšalo kvalitet kako romskih učenika i romske populacije u celini tako i čitavog našeg društva.*

Uvođenje obaveznog srednjoškolskog obrazovanja:

- *Obrazovanje Roma ne treba da se završi po završetku osnovne škole. Trebalo bi da i srednja škola bude obavezna za sve. Voditi evidenciju o redovnosti pohađanja kako redovne, tako i dopunske nastave. Reagovati ako se učestalo izostaje, a naročito ako se duže ne dolazi u školu.*

Angažman Centra za socijalni rad:

- *Problemi kao što su loše ocene, vaspitna zapuštenost, neodržavanje higijene, neredovni dolasci u školu, ispisivanje nakon završenog četvrtog razreda radi sklapanja braka i još mnogi drugi mogli bi se delimično rešiti češćom posetom roditelja školi, pokazivanjem zainteresovanosti za rad i napredovanje deteta. Još jedan bitan faktor je i Centar za socijalni rad. Imala sam priliku da im se obratim nekoliko puta za pomoć, no nisam sigurna da je to imalo naročitog efekta. Sa druge strane, moram istaći, imam i dosta pozitivnih iskustava.*

Različiti nedefinisani drugi angažmani na lokalnom nivou:

- *Potrebno je da se prvenstveno u porodici reše socijalna pitanja i roditeljima se objasni koliko je važno kontinuirano prisustvo učenika u školi, kako zbog učenja, tako i zbog socijalizacije.*
- *Potrebno je „osvestiti” roditelje da je škola potrebna njihovoj deci, bez obzira na njihov ekonomski status.*
- *Smatramo da pored škole i nas učitelja, treba i ostali više da se uključe*

*i ohrabre romske učenike koji nemaju izostanke i koji postižu zaista dobre rezultate u nastavi. Mislim da bi takve učenike iz romske zajednice trebalo posebno nagraditi na lokalnom nivou, npr. besplatna ekskurzija, besplatni udžbenici, izleti, kompjuter... i na taj način motivisati ostale, podstaći ih na rad i zalaganje.*

## **MIŠLJENJE STRUČNIH SARADNIKA O OBRAZOVANJU ROMSKE DECE**

O obrazovanju romske dece razgovor je vođen sa tri defektološkinje zaposlene u Osnovnoj školi „Milan Munjas” na Ubu, od kojih dve rade samo sa decom sa smetnjama u razvoju, psihološkinjom iz iste škole, zatim pedagoškinjom iz Osnovne škole „Dušan Danilović” u Radljevu i pedagogom iz Osnovne škole „Rajko Mihailović” u Banjanima. Svi ispitanici smatraju da su im potrebne edukacije koje im do sada nisu bile ponuđene. Stručni saradnici tvrde da im je potrebno više vremena za rad sa romskom decom u odnosu na decu iz opšte populacije. Isto tako ističu da su romska deca delimično prihvaćena od ostalih učenika i da predrasude o Romima utiču na međusobne odnose dece. Saradnja sa roditeljima romske dece je uglavnom dobra ali navode da je problem što oni retko dolaze u školu. Jedna od defektološkinja smatra da su roditelji „neodgovorni” i da je neophodan angažman lokalnog Centra za socijalni rad (*Sa romskom populacijom je težak pristup, saradnja. Roditelji su najčešće neodgovorni i ne dovode decu u školu. Potreban je pojačan rad Centra za socijalni rad*). Većina stručnih saradnika smatra da je prisustvo pedagoškog asistenta u školi neophodno.

Pedagog iz osnovne škole u Banjanima predlaže organizovanje sportskih i muzičkih programa u koje treba uključiti romsku decu. Pedagoškinja iz osnovne škole u Radljevu navela je probleme u saradnji sa roditeljima i predlaže rad na edukaciji roditelja:

- *To su učenici kojima treba mnogo pažnje, ljubavi i posvećenosti. Često su ti učenici uključeni u vannastavne aktivnosti, pogotovo kad su priredbe u pitanju. Vole da pevaju i sviraju. Što se roditelja tiče, dosta slučajeva je bilo kada ne žele da sarađuju, neće da dođu u školu, ali ima i roditelja koji su aktivno uključeni u život i rad škole. Položaj se može poboljšati edukacijom roditelja o značaju obrazovanja kroz roditeljske sastanke, organizovanje poseta porodicama, slanje izveštaja roditeljima o napredovanju učenika, organizovanjem humanitarnih akcija na nivou škole.*

Psihološkinja iz Osnovne škole „Milan Munjas” na Ubu se potrudila da iscrpno iznese sve ono što smatra relevantnim za obrazovanje romske dece, a to su nizak socijalni, ekonomski i obrazovni status porodice, porodice sa samohranim roditeljem i tradicionalna romska kultura ranih brakova:

- *Kao jednu kategoriju mogla bih da izdvojim porodice sa izuzetno niskim socijalnim i ekonomskim statusom, gde su roditelji neobrazovani, žive od socijalne pomoći i prošenja, pa i decu angažuju u takve aktivnosti. Vrlo često decu odgajaju samo majke (očevi u zatvoru ili nisu priznali decu) ili bake. Oni najčešće ne idu redovno u školu, ne održavaju higijenu i teško se uklapaju u razred.*
- *Postoje i porodice koje čuvaju tradiciju rane udaje ženske dece a ponegde i ženidbe muške (oko 12 godina) i obično ta deca do petog razreda pohađaju školu redovno, a potom ih žene, udaju i tako napuštaju školu ali ne u svim slučajevima. Roditelji se boje da će neko „iskoristiti” njihovu žensku decu i zato ne šalju devojčice u školu.*

Psihološkinja predlaže uvođenje maternjeg jezika sa elementima nacionalne kulture kao izbornog predmeta i uključivanje dece u predškolsko obrazovanje:<sup>14</sup>

- *Položaj romske dece bi se poboljšao kada bi škola imala izborni predmet – maternji jezik sa elementima nacionalne kulture i kada bi ova deca bila uključena u predškolski program jer se već sa polaskom u prvi razred naprave velike razlike u postignuću između dece koja su išla i koja nisu išla u pripremni razred.*

Defektološkinja zaposlena u Osnovnoj školi „Milan Munjas” na Ubu takođe je bila detaljna u svojoj analizi problema sa kojima se suočavaju romska deca. Po njenom mišljenju, sa jedne strane sâm obrazovni sistem nije prilagođen potrebama romske dece, koja najčešće ne pohađaju predškolske programe, a sa druge, nepovoljne faktore generiše romska porodica koja „ne učestvuje kao partner u obrazovnom sistemu”:

- *Romska populacija je uglavnom na marginama u obrazovnom sistemu. Zašto je to tako? Po mom ličnom mišljenju i iskustvu u radu sa romskom populacijom, mogu reći da jednim delom leži u obrazovnom sistemu, a drugi u porodici. Obrazovni sistem ne pruža dovoljno mesta marginalizovanim grupama i pojedincima, jer je preopširan i opterećujući za nepripremljenu romsku decu. Romska deca predškolskog uzrasta najčešće nisu pohađala*

---

<sup>14</sup> Treba napomenuti da je nastava romskog jezika u osnovnim školama u Vojvodini započeta još 1998. godine (kao predmet „Romski jezik sa elementima nacionalne kulture Roma”), ali da uvođenje ovog predmeta ide sporije u centralnoj Srbiji. Na potrebu za uvođenjem nastave romskog jezika u Srbiji ukazale su lingvistkinje Jelena Filipović i Julijana Vučo (Filipović, Vučo, 2018), a neke od rezultata u opštini Knjaževac, u kojoj je takav predmet uveden relativno skoro, prikazala je lingvistkinja Mirjana Mirić (2019). Uz brojne druge pedagoge, Sunčica Findak (1992) i Sunčica Macura Milovanović (2013) već dugi niz godina naglašavaju značaj predškolskog obrazovanja romske dece za uključivanje u kasnije nivoe školskog obrazovanja.

*predškolski program i do polaska u školu nisu bila u sistemu edukacije. To je u startu veliki nedostatak koji se individualizacijom i IOP-om 1 prevazilazi u školi, a koji najčešće pravi razlike koje umesto da se smanjuju, one se samo uvećavaju. Zašto? Romski učenici mnogo izostaju iz škole, roditelji su najčešće neobrazovani, sa velikim brojem dece u porodicama, nezaposleni, socijalno ugroženi, primaoci socijalne pomoći i nemotivisani za obrazovanje svoje dece. To su posledice stanja obrazovanja romske učeničke populacije. Porodica je faktor koji mnogo doprinosi kvalitetnom obrazovanju pojedinca, ako ona ne pokazuje interesovanje, ne učestvuje kao partner u obrazovnom sistemu, koji je nesavršen, ali je ipak sistem koji daje ovakvu sliku, gde vrlo mali procenat romskih učenika nastavlja školovanje ili priličan procenat ne završava ni osnovnu školu.*

U svom odgovoru na anketu navela je niz predloga za promene koje bi potencijalno dovele do poboljšanja situacije, koje navodimo u nastavku:

- *Kontrola u sklopu maloletničkih brakova, deca rađaju decu.*
- *Edukacija o kontroli rađanja.*
- *Prioriteti u zapošljavanju romske populacije i smanjivanje pružanja usluge socijalne pomoći.*
- *Poštovanje zakonskih regulativa oko upisa dece – učenika u predškolske ustanove i škole.*
- *Sprovođenje zakonskih kazni za nepoštovanje zakona i slično.*
- *Prikupljanje validnih podataka o kretanju romske školske populacije.*
- *Bolja asimilacija romskih učenika u školama, kroz negovanje njihove kulture i jezika. Učešće u svim svečanostima u školi.*
- *Predstavljanje romske kulture široj zajednici.*
- *Razvijanje pripadnosti sredini kroz učešće u ličnim i školskim druženjima.*

## **MIŠLJENJE PEDAGOŠKE ASISTENTKINJE O PROBLEMIMA ROMSKE DECE**

Pedagoška asistentkinja, sa aktivnim znanjem romskog jezika, zaposlena u Osnovnoj školi „Milan Munjas” na Ubu zadužena je da pruži pomoć i podršku nastavnicima, učiteljima, stručnoj službi, učenicima kojima je potrebna dodatna pomoć i podrška, kao i roditeljima. Budući da je u ovom delu istraživanja ona jedini *insajder* iz lokalne romske zajednice, njeno mišljenje je od posebnog značaja. Naime, asistentkinja ukazuje da su osnovni problemi u obrazovanju romske dece tradicija, siromaštvo, uslovi života, neobrazovanost roditelja i nezaposlenost. Po njenom mišljenju, u tom pogledu postoje razlike kada su u pitanju devojčice i dečaci, odnosno



da postoje rodne razlike u pogledu postignuća romske dece. Dečaci najčešće završe osnovno obrazovanje koje devojčice napuštaju pre završetka zbog ranih brakova. Po njenom viđenju, romska deca su samo delimično prihvaćena u školi i široj zajednici, ali je to individualno i „zavisi od deteta”. Nisu joj poznati slučajevi diskriminacije i vršnjačkog nasilja na osnovu etničke pripadnosti. Saradnjom sa romskim roditeljima je zadovoljna („redovno se odazivaju na pozive”), u njene obaveze spada i poseta učeničkih domova. Ipak, da bi se ta saradnja unapredila treba podići svest roditelja koliko je obrazovanje bitno za budućnost njihove dece.

Njene preporuke za poboljšanje situacije u pogledu obrazovanja romske dece na teritoriji opštine Ub tiču se poboljšanja socijalnih uslova, odnosno zapošljavanja Roma:

- *Što više zapošljivati ljude romske nacionalnosti u skladu sa njihovim obrazovanjem, kako bi svojoj porodici omogućili bolji i kvalitetniji život.*
- *Poboljšati uslove života. Podsticati ih da se školuju.*

## ZAKLJUČCI I PREPORUKE

Prilog predstavlja pokušaj da se skrene pažnja na potrebu uvažavanja lokalnih specifičnosti kada je u pitanju romska zajednica u Srbiji. Sa druge strane, tokom istraživanja uočeno je prisustvo skoro potpune generalizacije ove zajednice od strane obrazovnog kadra na osnovu primera dece sa kojima se susreće tokom svojih redovnih obrazovnih aktivnosti. Negativni primeri su lakše uočavani i isticani, a uspešna obrazovna postignuća romske dece nisu posebno pominjana – delom zato što nisu ni očekivana, a delom zato što je to odraz aktuelnog stanja obrazovanja romske dece u opštini Ub.

Pedagoška asistentkinja je jedina od učesnika istraživanja koja govori romski jezik. Romsku kulturu učesnici istraživanja posmatraju kao homogenu. Međutim, za analizu negativnih faktora u obrazovanju romske populacije u Srbiji treba uzeti u obzir postojanje unutargrupnih razlika što od svih učesnika u obrazovnom procesu zahteva bolje poznavanje romske kulture, interkulturalna znanja i veštine kao i prilagođavanje stvarnim potrebama određenih romskih zajednica.

Rezultati istraživanja pokazuju da je nastavni kadar u potpunosti svestan postojanja teškoća u obrazovanju romske populacije u ovoj opštini. Prepreke u obrazovanju romske dece na teritoriji opštine Ub uglavnom su slične onima sa kojima se susreću romska deca u nekim drugim sredinama u Srbiji: loše ekonomsko stanje porodice, neredovno pohađanje nastave, nizak nivo obrazovanja roditelja, nedovoljna saradnja roditelja romske dece sa nastavnim kadrom i odsustvo svesti o značaju obrazovanja. Romske devojčice su u nepovoljnijem položaju u odnosu na dečake

budući da se njihovo školovanje ranije završava.

Učesnici istraživanja potvrdili su hipotezu da glavnu prepreku u obrazovanju romske dece predstavljaju loši materijalni i stambeni uslovi života. Situacija u kojoj živi većina romskih porodica na teritoriji opštine Ub objektivno je izuzetno nepovoljna i to se odražava na školovanje dece. Opravdane su preporuke nastavnog kadra da lokalna zajednica treba da podstiče zapošljavanje Roma i pruža im pomoć u nalaženju posla. Jedna od preporuka bilo bi povezivanje porodice sa humanitarnim organizacijama koje mogu da pruže pomoć u obezbeđivanju pristojnih uslova života.

Učesnici istraživanja potvrdili su i hipotezu da roditelji romske dece nedovoljno saraduju sa nastavnim kadrom i stručnim organima škole. Veliki broj članova porodice i borba da se obezbedi osnovno za život neki su od razloga zbog kojih roditelji romske dece nedovoljno saraduju sa nastavnim kadrom i stručnim organima škole. Prisustvo medijatora bi bilo od velikog značaja za uspostavljanje balansa između normalnih uslova života i obrazovanja. Medijator bi trebalo da ukaže na prava i obaveze, odnosno da pruži informacije ali i da deluje proaktivno. Medijatori treba da olakšaju komunikaciju između škole i romskih zajednica, kao i između nastavnog kadra, rukovodstva škole i roditelja romske dece. Oni treba da posluže i kao uzor romskoj deci i pruže osećaj sigurnosti u školskom okruženju. Mogu biti promoteri romske kulture i u tom smislu edukovati školsku zajednicu. Medijatorima je potrebno obezbediti obuku kako bi predstavljali vezu između romske populacije i lokalne zajednice, socijalnih, zdravstvenih, obrazovnih ustanova.

Istraživanje je potvrdilo hipotezu da romske devojčice češće napuštaju osnovnu školu pre završetka u odnosu na romske dečake i neromsku decu. Rodne razlike potvrđuju i statistički podaci dobijeni pregledom pedagoške dokumentacije. U skladu sa sličnim istraživanjima obavljenim u drugim krajevima Srbije potrebno je istražiti socijalni položaj romske populacije na teritoriji opštine Ub, koji bi uključio i komponentu roda kako bi se sagledao položaj žena u konkretnoj romskoj zajednici. Sagledavanje uloge tradicijske romske kulture predstavlja zadatak koji prevazilazi pedagoške kompetencije, ali se na lokalnom nivou mogu uključiti Romkinje kao asistentkinje u nastavi ili kao medijatorke, čime bi se povećala njihova vidljivost, dao doprinos osnaživanju devojčica i žena i postepenom postizanju rodne ravnopravnosti.

Mišljenja učesnika istraživanja potvrdila su i hipotezu da nivo obrazovanja roditelja utiče na formiranje stava prema obrazovanju dece. Nivo obrazovanja romske populacije znatno je niži u odnosu na opštu populaciju, nivo njihovih ambicija je niži, tako i romska deca, poput svojih roditelja, imaju niže aspiracije u odnosu na neromsku. Stavovi o važnosti podizanja svesti romskih roditelja i dece o neophodnosti obrazovanja putem medija i uz pomoć lokalne zajednice, o potrebi uključivanja roditelja u školska dešavanja i napredovanje deteta danas su opšta mesta

u deklarativnoj obrazovnoj politici u Srbiji, ipak, u nekim sredinama, kao što je to istraživana opština Ub, nedostaju konkretna rešenja.

Međutim, hipoteza da nastavni kadar nije dovoljno osposobljen za rad sa romskom decom nije u potpunosti potvrđena rezultatima ovog istraživanja. Nastavni kadar i stručni saradnici smatraju da znaju dovoljno o radu sa romskom decom, mada bi voleli da nauče i nešto više, s tim da romskim pitanjima treba da se bave Centar za socijalni rad i pedagoška asistentkinja. Svesni su da je romskim učenicima potrebna posebna pažnja koju oni ne mogu da im posvete usled nedostatka vremena, obavezni su, naime, da ispune predviđeni plan i program. Čini se da ne uspeavaju da sagledaju značaj sopstvene uloge u procesu obrazovanja romske dece i njihovog motivisanja za nastavak obrazovanja. Treba napomenuti da je u pitanju samoprocena i da bi se objektivnija slika mogla dobiti sprovođenjem obuhvatnijeg istraživanja o tome koliko nastavni kadar, stručni saradnici, roditelji neromske dece i sama deca poseduju znanja o romskoj populaciji, romskoj kulturi i tradiciji.

Na osnovu rezultata celokupnog istraživanja, smatram da bi organizovanje boravka po Montessori principu u romskim naseljima na teritoriji opštine Ub moglo biti veoma korisno za sve. Deca bi usvojila neophodna pravila ponašanja, postala samostalna u obavljanju svakodnevnih aktivnosti, naučila da vode računa o higijeni i zdravlju, obogatila jezik i bila spremna za polazak u školu koja im ne bi predstavljala sredinu u kojoj ne mogu da se snađu. Roditelji bi mogli da odlaze na posao. Naročito je važno što bi žene mogle da budu podstaknute da se uključe u tržište rada i ekonomski doprinesu porodici. Osim toga, roditelji romske dece bi stekli naviku da saraduju sa nastavnim kadrom, da dolaze na razgovore i roditeljske sastanke što bi rešilo problem sa kojim se suočavaju učitelji, nastavnici i stručni saradnici u školama.

### Литература

- Ametović, A. (2004). Pristupi učenika, učitelja/nastavnika i roditelja obrazovanju romske dece. U: M. Mihajlović (ur): *Zbornik istraživačkih radova studenata Roma* (str. 107–119). Beograd: CIP – Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Apostolović, M. (2019). L'école et les élèves roms en Serbie: fossés à combler. *Иновације у настави*, 32(4), 109–118.
- Afirmativne akcije (2010). *Afirmativne akcije za Rome u oblasti obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Baucal, A., Stojanović, J. (2010). *Indikatori jednake dostupnosti kvalitetnog obrazovanja za Rome*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Baucal, A. (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. U: T.

- Varadi, i G. Bašić (ur.): *Promene identiteta, kulture i jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (str. 349–363). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, Naučni skupovi, knj. CXXXIX, Odeljenje društvenih nauka, knj. 33, Komisija za proučavanje života i običaja Roma.
- Boost, D. (2018). ‘We trust them, because they are receptive’: Intercultural Mediation to Overcome Barriers between Roma and Mainstream Education. In: Ch. Timmerman et al. (Eds.), *Migration and Integration in Flanders: Multidisciplinary Perspectives*, Leuven: Leuven University Press, 197–217.
- Burdije, P. (2004). *Habitus i prostor stilova života*. *Kultura* br. 109–112, I, 131–170.
- Vidojević, J., Perišić, N. (2015). The Power of Discourse: Reflections on the Obstacles to Social Inclusion of Roma in Serbia. *Cogitatio*3 (5), 137–147.
- Glumbić, N. (2005). Razvojne specifičnosti romske populacije u školama za decu ometenu u mentalnom razvoju. *Pedagogija*, 14 (4), 495–510.
- Dimitrijević, B., Petrović, D., Leutviler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 49(1), 55–76.
- Janković, P. (2018). *Škola, porodica i šira društvena sredina kao faktori školskog (ne)uspeha*. Seminar: *Mogućnosti prevazilaženja neuspeha u školskom učenju učenika*, Osnovna škola „Milan Munjas“ Ub, 16. 3. 2018.
- Jovanović, V. (ur.) (2013). *Obrazovna inkluzija dece romske nacionalnosti. Izveštaj o sprovedenom monitoringu u osnovnoškolskom obrazovanju*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Joksimović, S., Janjetović, D. (2000). Svest o sebi romske dece. U: M. Macura (ur.): *Cigani/Romi u prošlosti i danas* (str. 288–305). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, Naučni skupovi, knj. XCIII, Odeljenje društvenih nauka, Komisija za proučavanje života i običaja Roma, knj. 3.
- Koković, D. (2006). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje. U: M. Nemanjić i I. Spasić (ur.): *Nasleđe Pjera Burdijea – pouke i nadahnuća* (str. 39–49). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju, Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
- Macura-Milovanović, S. (2013). Pre-Primary Education of Roma Children in Serbia: Barriers and Possibilities. *CEPS Journal*3, 9–28.
- Mirić, M. (2019). Izazovi i značaj izvođenja nastave romskog jezika u Knjaževcu i okolini. U: M. Sibinović, V. Stojadinović, D. Popović Nikolić (ur.): *Knjaževački kraj – potencijali, stanje i perspektive razvoja* (str. 158–178). Knjaževac: Narodna biblioteka „Njegos“.
- Mitrović, A. (2000). Integracija dece iz romske etničke grupe u obrazovni sistem. U: M. Macura (ur.): *Cigani/Romi u prošlosti i danas*, (str. 417–437). Beograd:

- Srpska akademija nauka i umetnosti, Naučni skupovi, knj. XCIII, Odeljenje društvenih nauka, Komisija za proučavanje života i običaja Roma, knj. 3.
- Nedeljković, M. (2010). *Društvo u promenama i obrazovanje*. Beograd: Eduka.
- Sicurella, F. (2016). *Predškolsko i osnovno obrazovanje Roma: širenje mogućnosti za veći obuhvat i smanjenje osipanja. Analiza početnog stanja*. Projekat RECI.
- Todorović, D. (2019). Sociološki i srodni radovi objavljeni u zbornicima Odbora SANU za proučavanje života i običaja Roma. U: T. Varadi, G. Bašić, (ur.) *Trideset godina rada Odbora za proučavanje života i običaja Roma, 1989-2019* (str. 39–96). Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti, Odbor za proučavanje života i običaja Roma.
- UNICEF (2017). *Dečiji brakovi u romskoj populaciji u Srbiji: etnografsko istraživanje*. Beograd: Unicef.
- CARE Srbija. (2011). *Situaciona analiza obrazovanja i socijalne uključenosti romskih devojčica u Srbiji*. Beograd.
- Čekić-Marković, J. (2016). *Analiza primene afirmativnih mera u oblasti obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređenje mera*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Vlada Republike Srbije.
- Čerešnik, M., Čerešnikova, M. (2018). School Self-Concept of Children in the System of Lower Secondary Education in Slovakia – Comparison of Slovak and Roma Children. *TEM Journal*, 7, 211–218.

**Nevena D. Simić**

Primary School *Milan Munjas*, Ub

## **OPINIONS OF TEACHERS AND EXPERT ASSOCIATES ON THE PROBLEMS REGARDING THE EDUCATION OF ROMA CHILDREN**

### **Abstract**

The paper discusses the opinions of the teaching staff on the education of Roma children as one of the key factors for better social integration and improvement of living conditions of the Roma population in the Municipality of Ub. The macro research conducted by means of a questionnaire began in 2017/2018 and ended in 2018/2019. The research was focused on the attitudes of all participants in the education process: parents, children, teaching staff and expert associates. This paper only analyzes the opinions of teachers, expert associates, special education teachers and pedagogical assistants in order to find concrete solutions for overcoming the

difficulties in the education of Roma children in the Municipality of Ub. The research yielded stereotyped opinions, well-known in the relevant Romological literature: Roma children need educational support from an early age, it is necessary to raise the awareness of both parents and children of the importance of education, the need that parents should be involved in their children's progress and school activities is expressed. The teaching staff expressed readiness for personal education in order to acquire and improve their intercultural competencies.

**Keywords:** *intercultural education, primary school, teachers, Roma children*

**Nevena D. Simić**

Grundschule „Milan Munjas“, Ub

## STELLUNGNAHMEN VON LEHRENDEN UND FACHMITARBEITERN ZU DEN AUSBILDUNGSPROBLEMEN VON ROMA-KINDERN

### Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit den Meinungen des Lehrpersonals zur Ausbildung von Roma-Kindern als einem der Schlüsselfaktoren für eine bessere soziale Integration und Verbesserung der Lebensbedingungen der Roma-Bevölkerung in der Gemeinde Ub. Die Makroforschung mittels Befragungsfragebogen begann im Schuljahr 2017/2018 und endete im Schuljahr 2018/2019. Die Forschung hat sich auf die Einstellungen aller am Bildungsprozess Beteiligten konzentriert: Eltern, Kinder, Lehrkräfte und Fachmitarbeiter. Dieser Artikel analysiert nur die Meinungen von Lehrenden, Fachmitarbeitern, Sonderpädagogen und pädagogischen Assistenten, um konkrete Lösungen zur Überwindung von Schwierigkeiten bei der Ausbildung von Roma-Kindern in der Gemeinde Ub zu finden. Die Untersuchung ergibt, dass stereotype Meinungen eingeholt wurden, die aus der einschlägigen romologischen Literatur schon bekannt sind: Roma-Kinder brauchen ausbildungspolitische Unterstützung von klein auf, es ist wichtig, Eltern und Kinder für den Ausbildungsbedarf zu sensibilisieren, es ist notwendig, dass sich die Eltern am Schulgeschehen und an der Entwicklung ihrer Kinder beteiligen. Die Lehrenden haben die Bereitschaft zur persönlichen Weiterbildung geäußert, um interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und zu verbessern.

**Schlüsselwörter:** *interkulturelle Ausbildung, Grundschule, Lehrkräfte, Roma-Kinder*

**Љубиша В. Којић**  
Шабачка гимназија и Школа примењених уметности, Шабач  
**Предраг Н. Спасојевић**  
Основна школа „Милош Гајић”, Амајић

## **АНТРОПОМОТОРИЧКИ СТАТУС УЧЕНИКА НЕСПОРТИСТА**

**Резиме:** Циљ овога истраживања је да се установи антропомоторички статус ученика неспортиста у периоду од годину дана. У истраживању је коришћена експериментална метода. Истраживање је лонгитудинално. Ученици су тестирани на крају треће године средње школе, а потом, након деловања програма физичког васпитања од септембра до јуна, извршено је поновно тестирање на крају четврте године средње школе. Узорак истраживања чинило је 160 ученика шабачке гимназије који су похађали трећи и четврти разред. Истраживањем је потврђена општа хипотеза: антропомоторички статус ученика неспортиста побољшава се у периоду од годину дана деловањем програма физичког васпитања. Несумњиво, реализовани програм физичког васпитања довео је до побољшања антропомоторичког статуса ученика иако се реализује кроз два часа недељно. У наредном периоду исто истраживање биће реализовано са ученицима спортистима. Очекивано је да ће показани напредак бити већи. Такође, биће утврђено и који спортови доводе до највећег побољшања антропомоторичког статуса ученика...

**Кључне речи:** *настава физичког васпитања, антропомоторички статус ученика, ученици спортисти, ученици неспортисти, деловање програма физичког васпитања*

### **ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ**

Врхунски спорт је већ половином прошлог века прошао трансформацију од забаве у слободном времену до озбиљне професије чије праћење захтева научни мултидисциплинарни приступ. Вредност тренажног процеса има једину

проверу кроз остварење спортског резултата, али се грубо речено састоји од пет компонената. Аеробни и анаеробни капацитет, техника, тактика и мотивација.

Техником се бави биомеханика. Она се учи на почетку бављења спортом и то треба најозбиљније схватити јер касније нема много простора за исправљање грешака. Тактика је одређена квалитетом и стручношћу тренера. Анализе претходних утакмица су већ застарели метод у групним спортовима. Данас се анализа одвија у току утакмица и важне одлуке се доносе истог момента. Мотивација је један од елемената од кога у великом делу зависи спортски резултат. Не постоји такав рачунар који ће трајном формулом одредити победника.

Енегетски капацитет човека се састоји из два основна дела чија подела долази из биохемијских процеса који се у ћелији догађају: **анаеробни и аеробни**.

**Анаеробни** део капацитета се састоји од три дела извора енергије: АТП, ЦП и гликолиза. Постоје још неки извори анаеробне енергије као што су АДП (аденозиндифосфат) и ГТП (гванозинтрифосфат) али нису од већег енергетског значаја. Карактеристике анаеробног капацитета су да се одиграва моментално, великог је интензитета, малог обима и догађа се у цитосолу ћелије. Анаеробни извори енергије обезбеђују сваки рад на почетку док се аеробни извори не укључе значајније. Где у спорту постоји потреба за снагом и брзином то припада анаеробном делу капацитета. А то значи да је код овог дела капацитета обим мали, интензитет велики, брзина велика и одвија се без присуства кисеоника.

**Аеробни** капацитет је део енергетског капацитета који се ослобађа у митохондријама и због тога је спорији од анаеробног извора енергије. Што значи да је код њега обим велики, интензитет мали, брзина мала и догађа се уз присуство кисеоника.

Подела је наравно само условна јер су у сваком моменту укључена оба извора енергије и они се перманентно међусобно допуњују (Грујић, 1999).

Разлику између ова два дела јединственог енергетског капацитета је могуће сликовито упоредити са штапином динамита (анаеробни) и свећом (аеробни). Енергетски капацитет човека може се егзактно мерити на више начина.

Аеробни капацитет процењује се на основу: биопсије мишића, моторичких тестова (што је случај у овом раду), максималне потрошње кисоника и анаеробног прага. Анаеробни капацитет процењује се на основу: биопсије мишића, моторичких тестова, максималног кисеоничког дефицита, максималног кисеоничког дуга и максималне концентracија лактата (Грујић, 1999, Караба и сар., 2004: 19).

**Вис у згибу.** Ако се мишићна сила супроставља некој спољашњој сили тако да резултат буде мировање, наравно релативно мировање, онда се такво



мишићно напрезање назива статичким напрезањем. Разликују се две врсте статичких мишићних напрезања: активно и пасивно статичко напрезање. Активно статичко напрезање наступа када се мишић налази у контракцији, у равнотежи са осталим силама, али тако да одржава своје припоје увек на истом растојању. Оваква контракција се још назива и **изометријском контракцијом**. Том приликом се не извршава рад, али због стања контракције постоји релативно велики утрошак енергетских резерви у ћелијама мишићних влакана. Пошто статичко активно мишићно напрезање отежава промет материје и енергије у мишићима, замор који наступа за време и после статичког активног напрезања је још изразитији.

Карактеристично за све издржаје је статичко активно напрезање. У случају равнотеже на полугама, мишићна сила је основна величина којом човек најлакше управља и чијим се тачним дозирањем изједначају обртни моменти сила на полугама (Opavsky, 1976).

Овај кретни задатак се изводи на гимнастичком вратилу са притком подигнутом до висине 2,5 метара. Испитаник се уз помоћ столице хвата за притку шакама у ширини рамена. Помоћник мериоца му помаже да заузме правилан положај згиба, који подразумева да се брада налази изнад или у висини притке, затим га пушта и уклања столицу а мерилац укључује штоперицу и мери време у ком испитаник успева да задржи почетни положај. У тренутку када му брада падне испод висине притке, штоперица се зауставља а тачност мерења се креће на нивоу десетинке секунде (0,1 сек).

Координација. При класификацији моторичких способности, психолог Ј. Гилфорд (Guilford, 1954) први уводи појам психомоторне прецизности, уз коју егзистирају и моторички фактори психомоторне брзине и координације. Прецизност је утврђена и у раду Габријелића (1968) уз факторе координације, експлозивне снаге и опште снаге.

Психомоторна прецизност подразумева да се одређени циљ погоди баченим или вођеним предметом или екстремитетом (Mc Clenaghan, 1976). То значи да се прецизност, према акционом критеријуму, дели на прецизност **гађањем** и прецизност **циљањем**. Код гађања, прво се израчунава оптимална путања лопте (трајекторија пројектила), пошто, након престанка контакта између лопте и неког дела тела, на путању лансираног пројектила не може се никако деловати. Код циљања, утицај на путању могућ је до краја процеса циљања.

За процену координације руку је коришћен модификован тест. Испитаник стаје на 1,5 метара од зида и избацује и хвата одбојкашку лопту обема рукама. Није дозвољено да лопту одбија прстима као у одбојци, него је мора ухватити и избацити обема рукама. Мери се број правилних покушаја за 15 секунди.

**Експлозивна снага.** Експлозивна снага је антропомоторичка димензија и среће се у покретима везаним за брзо генерисање велике мишићне силе. Реч је, дакле, о способности за постизање максималног почетног убрзања покрета тела које резултира његовом транслокацијом у простору или деловање на околину и предмете. Експлозивна снага је у већини радова једнозначно одређена мада има говора и о њеној тополошкој условљености.

**Скок удаљ из места.** Овај кретни задатак је могуће реализовати у свим условима будући да захтева минималну површину и једноставну опрему. На једном крају се обележи почетна линија а на извесном одстојању (у зависности од узраста и физичких способности испитаника) означен је сваки центиметар.

Скок удаљ из места, као инструмент са интенционалним предметом мерења фактора експлозивне снаге, примењен је у низу истраживања, где се систематски показао као један од најбољих тестова. Увек је испуњавао готово све метријске карактеристике тако да му се с правом може доделити атрибут моторичког теста. Истраживања Штурма, Курелића и сарадника, Момировића и сарадника, доказала су високу поузданост и дискриминативност овог теста. Резултати забележени код испитаника од 15 до 17 година кретали су се у распону од 130 до 267 цм, а у популацији студената факултета физичке културе у распону од 206 до 267. Дисперзија резултата није значајно одступала од нормалне дистрибуције фреквенција. Мултипла корелација са осталим кретним задацима и факторска анализа показале су да је овај тест валидан и да је заиста мера за експлозивну снагу (Милановић и сар., 2019).

**Изддржљивост.** Издржљивост спада међу најконтрадикторнија антропомоторичка својства с обзиром на то да је неки теоретичари сврставају у есенцијална физичка својства човека, док други, истовремено, потпуно оспоравају њено егзистирање. Основно упориште другог става лежи у чињеници да су кретни задаци за њену процену засићени психолошким факторима, преваходно мотивацијом. Осим тога, различити видови издржљивости су уско повезани са комплементарним функционалним и антропомоторичким димензијама због чега је у неким тешко прецизирати доминантну димензију актуелног кретног испољавања човека. Тако је, на пример, издржљивост која се процењује истрајним трчањем умногоме засићена кардиоваскуларним факторима и често је поистовећена са аеробном моћи, типичном димензијом функционалне дијагностике. Како се, међутим, резултати добијени функционалном дијагностиком нису увек поклапали са онима оствареним у реалним кинезичким условима, има основа за размишљање о егзистирању издржљивости као есенцијалног антропомоторичког својства.

Моторна издржљивост човека се најчешће дефинише као способност обављања рада без промене интензитета у што дужем временском периоду. До сада је идентификовано неколико субфактора издржљивости, али, три типа имају највише научног основа за прихватање – *кардиоваскуларна* (тзв. општа), *мишићна* (локална) и *брзинска издржљивост* (Давидовић, 2019).

Извођење овог задатка се одвијало на атлетској стази. Мушки испитаници су трчали 800 метара, а женски 500 метара. Поред времена које су постигли испитаници у табелу се убацивало и време од равно 5 минута, а то је значило да су то испитаници који су стазу преходали из разлога лоше припремљености или гојазности.

Брзина је физичко својство човека најчешће дефинисано као способност да се моторички задатак изведе у што краћем времену без пада интензитета. За брзе покрете, дакле, карактеристични су првенствено анаеробни енергетски механизми и краткотрајне мишићне контракције. Брзина је сложена антропомоторичка димензија у којој је могуће разликовати неколико типичних манифестација – брзину моторне реакције (тзв. психолошко време рефракције), брзину појединачних покрета (сегментарну брзину), брзину транслокације целог тела (спринтерску брзину) и способност брзог узастопног понављања задатог покрета (брзину у смислу фреквенције цикличних кретњи).

Југословенски завод за физичку културу и медицину спорта је препоручио овај моторички задатак за процену максималне брзине трчања ученика основних и средњих школа. Показао је високу поузданост, а у погледу валидности испољио се као типичан репрезент фактора брзине, а с обзиром на чињеницу да су њиме добијени резултати показали дисперзију блиску нормалној дистрибуцији фреквенција, логично је тврдити да је у приличној мери дискриминативан (Перић, 1994).

Задатак се изводи на атлетској стази или површини подесној за спринтовање дугој најмање 50 метара и издељеној на три сегмента – први дужине од најмање 10 метара је тзв. простор залета у ком се не мери време и служи да се испитаник приближи максималној брзини; у другом дужине 30 метара се мери време и у њему би испитаник требало да постигне максималну брзину; трећи сегмент је простор за заустављање. И у модификацијама (Курелић и сарадници, 1975) где је, рецимо, други сегмент скраћен на 20 метара, тест је имао добра метријска обележја. Осим тога, простор залета или убрзања (први сегмент) могуће је продужавати у зависности од простора потребног да испитаник постигне максималну брзину.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Циљ овога истраживања је да се установи антропомоторички статус ученика неспортиста у периоду од годину дана. Постављени задаци истраживања су: (1) Утврдити утицај програма физичког васпитања на постигнућа ученика у скоку удаљ; (2) Утврдити утицај програма физичког васпитања на постигнућа ученика при издржају у згибу; (3) Утврдити утицај програма физичког васпитања на постигнућа ученика у трчању на 30 метара; (4) Утврдити утицај програма физичког васпитања на постигнућа ученика у трчању на 500 и 800 метара; (5) Утврдити утицај програма физичког васпитања на постигнућа ученика у координацији.

Општа хипотеза. Антропомоторички статус ученика неспортиста побољшава се у периоду од годину дана деловањем програма физичког васпитања.

Посебне хипотезе: (1) Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у скоку удаљ из места код ученика; (2) Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у издржају у згибу код ученика; (3) Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у трчању на 30 метара код ученика; (4) Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у трчању на 30 метара код ученика; (5) Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у координацији код ученика. У истраживању је коришћена експериментална метода. Истраживање је лонгитудинално. Ученици су тестирани на крају треће године средње школе, а потом, након деловања програма физичког васпитања од септембра до јуна, извршено је поновно тестирање на крају четврте године средње школе. Узорак истраживања чинило је 160 ученика Шабачке гимназије, трећег и четвртог разреда. Поступак мерења описан је у теоријском делу рада. Подаци, добијени мерењем, обрађени су квантитативно. Од статистичких мера израчуната је средња вредност, стандардна девијација, минимум и максимум, а од мера закључивања примењен је t-тест. Подаци су приказани табеларно и прокоментарисани су.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

**Скок удаљ из места.** У трећој години у скоку удаљ из места (Табела 1) од 176 ученика тестирано је 159, док је у четвртој години тестирано 158 ученика. Средња вредност скока удаљ ученика у трећој години износила је 190,80 цм, док је у четвртој години износила 195,98 цм. За годину дана напредак је износио 5,18 цм. У трећој години минималан резултат износио је 80, а у четвртој години 110

цм. Максимални резултат у трећој години износио је 280 цм, а у четвртој години 285 цм. Разлика између максималног и минималног постигнућа у трећој години износила је 200 цм, док је у четвртој години износила 175 цм, што показује да је група била хомогенија у четвртом разреду. Томе у прилог иде и чињеница да је стандардна девијација у трећој години износила 40,05 док је у четвртој 39,60.

Табела 1. Скок удаљ из места

		Скок удаљ из места III	Скок удаљ из места IV
N	Valid	159	158
	Missing	17	18
Mean		190,7987	195,9810
Std. Error of Mean		3,17589	3,15055
Median		185,0000	187,5000
Mode		180,00 <sup>a</sup>	170,00
Std. Deviation		40,04646	39,60176
Variance		1603,719	1568,299
Range		200,00	175,00
Minimum		80,00	110,00
Maximum		280,00	285,00
Sum		30337,00	30965,00

$$t = -4,5 \quad df = 157$$

Изрчуна вредност  $t$ -теста износи  $-4,524$  ( $df = 157$ ). Будући да граничне вредности  $t$ -теста за степен слободе 200 износе 1,97 на нивоу значајности 0,05 и 2,60 на нивоу значајности 0,01, а да је израчуната вредност нижа од граничних на оба нивоа значајности, може се закључити да су ученици у четвртој години постигли статистички значајан напредак у односу на постигнућа у трећој години, на основу чега се закључује да је програм рада дао резултат. Овим је прва посебна хипотеза која гласи: Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у скоку удаљ из места код ученика, потврђена.

**Издржај у згибу.** У трећој години у издржају у згибу (Табела 2) од 176 ученика тестирано је 160, док је у четвртој години тестирано 159 ученика. Средња вредност издржаја у згибу ученика у трећој години износила је 38,13 секунди, док је у четвртој години износила 41,10 секунди. За годину дана напредак је износио 2,97 секунди. У трећој години минималан резултат износио је 1 секунду, колико и у четвртој години. Максимални резултат у трећој години износио је 107,78 секунди, а у четвртој години 112,41 секунду. Разлика између максималног и минималног постигнућа у трећој години износила је 106,78 секунди, док је у четвртој години износила 111,41 секунду, што показује да је група била хомогенија у трећем разреду. Томе у прилог иде и чињеница да је стандардна девијација у трећој години износила 21,06 док је у четвртој 23,21.

Табела 2. *Издржај у згибу*

		Издржај у згибу III	Издржај у згибу IV
N	Valid	160	159
	Missing	16	17
Mean		38,1345	41,1028
Std. Error of Mean		1,66512	1,84063
Median		35,5200	39,2800
Mode		16,50 <sup>a</sup>	10,21 <sup>a</sup>
Std. Deviation		21,06224	23,20945
Variance		443,618	538,679
Range		106,78	111,41
Minimum		1,00	1,00
Maximum		107,78	112,41
Sum		6101,52	6535,35

$$t = -3,544 \quad df = 158$$

Изрчуна вредност  $t$ -теста износи  $-3,544$  ( $df = 158$ ). Будући да граничне вредности  $t$ -теста за степен слободе 200 износе 1,97 на нивоу значајности 0,05 и 2,60 на нивоу значајности 0,01 а да је израчуната вредност нижа од граничних на оба нивоа значајности, може се закључити да су ученици у четвртој години

постигли статистички значајан напредак у односу на постигнућа у трећој години, на основу чега се закључује да је програм рада дао резултат. Овим је друга посебна хипотеза која гласи: Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у издржају у згибу код ученика, потврђена.

**Трчање на 30 метара.** У трећој, као и у четвртој години у трчању на 30 метара (Табела 3) од 176 ученика тестирано је 159. Средња вредност у трчању на 30 метара у трећој години износила је 4,68 секунди, док је у четвртој години износила 4,64 секунди. За годину дана напредак је износио је 0,04 секунде. У трећој години минималан резултат износио је 3,42 секунде, а у четвртој години 3,27. Максимални резултат у трећој години износио је 10,00 секунди, а у четвртој години 6,36 секунди. Разлика између максималног и минималног постигнућа у трећој години зносила је 6,58 секунди, док је у четвртој години износила 3,09 секунди, што показује да је група била хомогенија у четвртом разреду. Томе у прилог иде и чињеница да је стандардна девијација у трећој години износила 0,79 док је у четвртој 0,67.

Табела 3. *Трчање на 30 метара*

		Трчање на 30 метара III	Трчање на 30 метара IV
N	Valid	159	159
	Missing	17	17
Mean		4,6796	4,6443
Std. Error of Mean		0,06239	0,05347
Median		4,6100	4,6200
Mode		4.06 <sup>a</sup>	3,93
Std. Deviation		0,78669	0,67418
Variance		0,619	0,455
Range		6,58	3,09
Minimum		3,42	3,27
Maximum		10,00	6,36
Sum		744,05	738,45

$$t = 1,079 \quad df = 158$$

Израчуната вредност  $t$ -теста износи 1,079 ( $df = 158$ ). Будући да граничне вредности  $t$ -теста за степен слободe 200 износе 1,97 на нивоу значајности 0,05 и 2,60 на нивоу значајности 0,01 а да је израчуната вредност нижа од граничних на оба нивоа значајности, може се закључити да су ученици у четвртој години постигли статистички значајан напредак у односу на постигнућа у трећој години, на основу чега се закључује да је програм рада дао резултат. Овим је трећа посебна хипотеза која гласи: Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у трчању на 30 метара код ученика, потврђена.

**Трчање на 500 и 800 метара.** У трећој години у трчању на 500 и 800 метара (Табела 4) од 176 ученика тестирано је 159, док је у четвртој години тестирано 158 ученика. Средња вредност у трчању на 500 и 800 метара у трећој години износила је 2,90 минута, док је у четвртој години износила 2,83 минута. За годину дана напредак је износио 0,07 минута. У трећој години минималан резултат износио је 2,01 минута, а у четвртој години 1,53. Максимални резултат у трећој години износио је 6,04 минута, а у четвртој години 5,00 минута.

Табела 4. Трчање на 500 и 800 метара

		Трчање 500 и 800 метара III	Трчање 500 и 800 метара IV
N	Valid	159	158
	Missing	17	18
Mean		2,9030	2,8347
Std. Error of Mean		0,06264	0,06694
Median		2,5400	2,4850
Mode		2,53	5,00
Std. Deviation		0,78985	0,84137
Variance		0,624	0,708
Range		4,03	3,47
Minimum		2,01	1,53
Maximum		6,04	5,00
Sum		461,57	447,89

$$t = 2,003 \quad df = 157$$



Разлика између максималног и минималног постигнућа у трећој години износила је 4,03 минута, док је у четвртој години износила 3,47 секунди. Овај параметар показује да је група била хомогенија у четвртом разреду. Међутим, чињеница да је стандардна девијација у трећој години износила 0,79 док је у четвртој 0,84, прихватиће се да је хомогенија група у трећој години.

Израчуната вредност  $t$ -теста износи 2,003 ( $df = 157$ ). Будући да граничне вредности  $t$ -теста за степен слободе 200 износе 1,97 на нивоу значајности 0,05 и 2,60 на нивоу значајности 0,01 а да је израчуната вредност нижа од граничне вредности на нивоу значајности 0,01, може се закључити да су ученици у четвртој години делимично постигли статистички значајан напредак у односу на постигнућа у трећој години, на основу чега се закључује да је програм рада дао резултат. Овим је четврта посебна хипотеза која гласи: Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у трчању на 30 метара код ученика, делимично потврђена.

**Координација.** У трећој години у координацији (Табела) од 176 ученика тестирано је 158, док је у четвртој години тестирано 160 ученика.

Табела 5: *Координација*

		Координација III	Координација IV
N	Valid	158	160
	Missing	18	16
Mean		25,5380	26,6750
Std. Error of Mean		0,22798	0,24372
Median		26,0000	27,0000
Mode		27,00	28,00
Std. Deviation		2,86565	3,08282
Variance		8,212	9,504
Range		15,00	17,00
Minimum		17,00	18,00
Maximum		32,00	35,00
Sum		4035,00	4268,00

$$t = -20,402 \quad df = 157$$

Средња вредност у координацији у трећој години износила је 25,54 покушаја, док је у четвртој години износила 26,68. За годину дана напредак је износио је 1,14 покушаја. У трећој години минималан резултат износио је 17 покушаја, а у четвртој години 18 покушаја.

Максимални резултат у трећој години износио је 32 покушаја, а у четвртој години 35 покушаја.

Разлика између максималног и минималног постигнућа у трећој години износила је 15 покушаја, док је у четвртој години износила 17 покушаја, што показује да је група била хомогенија у трећем разреду. Томе у прилог иде и чињеница да је стандардна девијација у трећој години износила 2,87 док је у четвртој 3,08.

Израчуна вредност  $t$ -теста износи  $-20,402$  ( $df = 157$ ). Будући да граничне вредности  $t$ -теста за степен слободe 200 износе 1,97 на нивоу значајности 0,05 и 2,60 на нивоу значајности 0,01 а да је израчуната вредност знатно нижа од граничне вредности на оба нивоа значајности, може се закључити да су ученици у четвртој години постигли статистички значајан напредак у односу на постигнућа у трећој години, на основу чега се закључује да је програм рада дао резултат. Овим је пета посебна хипотеза која гласи: Реализација наставног плана физичког васпитања побољшава успех у координацији код ученика, потврђена.

## ЗАКЉУЧАК

Истраживањем је потврђена општа хипотеза: антропомоторички статус ученика неспортиста побољшава се у периоду од годину дана деловањем програма физичког васпитања као и све посебне хипотезе. Несумњиво, реализовани програм физичког васпитања довео је до побољшања антропомоторичког статуса ученика иако се реализује кроз два часа недељно.

Што због субјективних, што објективних разлога, реализација наставе физичког васпитања не доводи до остваривања предвиђених циљева и задатака, и далеко заостаје за објективним могућностима и реалним потребама (Биговић, 2004). Проблем још више добија на тежини ако се у обзир узме чињеница да савремени начин живота све више спутава моторну активност ученика. Ученици се претежно баве активностима које захтевају статичке положаје (настава, писање домаћих задатака, праћење телевизијског програма, игрице на компјутеру и сл.), а све мање времена им остаје за игру, шетње, излете и друге активности, а самим тим и за успостављање природне равнотеже између умног и физичког оптерећења (Ђокић, Меџедовић & Смилјанић, 2011).

Циљеви и задаци физичког васпитања не реализују се само кроз редовну наставу физичког васпитања, већ и разне облике ваннаставних активности. Нека истраживања у области физичког васпитања су показала да је највећи број фактора који утичу на љубав према спортским активностима уско повезан са начином на који наставник физичког васпитања организује и спроводи часове.

Узроци недовољне ефикасности наставе приписују се различитим факторима (недовољан број часова, неадекватан програм, лоши услови...), али и недовољном ангажовању наставника. Добра припремљеност наставника за час физичког васпитања није само гаранција наставнику за успешан рад, него и његовим ученицима да ће у том раду уживати (Финдак, 1999).

У наредном периоду потребно је реализовати истраживање са ученицима спортистима. Очекивано је да ће показани напредак бити већи. Такође, биће утврђено и који спортови доводе до највећег побољшања антропомоторичког статуса ученика.

### Литература

- Gabrijelić, M. (1968). *Metode za selekciju i orijentaciju kandidata dece omladinske sportske škole*. Zagreb: Institut za kineziologiju.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric Methods*. Mc Graw – Hill Education.
- Грујић, Н. (1985). *Одређивање енергетског капацитета код човека и његове промене под утицајем хроничног оптерећења*. Нови Сад, докторска дисертација.
- Грујић Н. (1999). *Физиологија развојног доба. Евалуација домета истраживања у спорту*. Нови Сад: ФФК.
- Давидовић, Р. (2019). *Разлике у структури моторичких и когнитивних способности и конативних карактеристика ученика и ученица средње школе у Ариљу*. Магистарски рад, Лепосавић, Универзитет у Приштини, Факултет за спорт и физичко васпитање.
- Ђокић, З., Међедовић, Б., Смиљанић, Ј. (2011). Стање ухрањености, постурални статус и квалитет спровођења наставе физичког васпитања у основним школама. *ТИМС. Аџта*, (5): 10–19.
- Зрнзевић, Н. & Лакушић, В. (2018). Проблеми реализације наставних садржаја у физичком васпитању. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*, (12), 93–110.
- Караба, Д., Грујић, Н., Иветић, В., Лукач, Д. (2004). Параметри анаеробних способности врхунских спортиста. *PRAXIS MEDICA*, 32 (1–2) 19–22.

- Милановић, И. и сар. (2019). *Приручник за праћење физичког развоја и развоја моторичких способности ученика у настави физичког и здравственог васпитања*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Mc Clenaghan, D. (1976). *Assesing motor development in young children*. Bloomington, Indiana, USA: Indiana University.
- Момировић, К. и сар. (1969). Normativi kompleta antropometrijskih varijabli školske omladine oba spola u dobi od 12 do 18 godina. Београд: *Fizička kultura*, 9–10.
- Оравски, Р. (1976). *Osnovi Biomehanike*. III izd. Београд: Научна књига.
- Перић, Д. (1994). *Операционализација истраживања у физичкој култури*. Београд.
- Финдак, В. (1999). *Методика телесне и здравствене културе*. Загреб: Школска књига.
- Hadžikadunić, A., Hadžikadunić, M. i Avdić, A. (2000). *Varijable za procenu motoričkih sposobnosti – opis testova*. Sarajevo.

**Ljubiša V. Kojić**

Šabac Gymnasium, School of Applied Arts, Šabac

**Predrag N. Spasojević**

Primary School Miloš Gajić, Amajić

## **ANTHROPOMETRIC STATUS OF NON-ATHLETE STUDENTS**

### **Abstract**

The aim of this research is to determine the anthropometric status of non-athlete students over a period of one year. The research is longitudinal, and the method used in it is the experimental method. Students were tested at the end of the third grade of secondary school, and then again at the end of the fourth grade, after implementing the program of the Physical Education course from September to June. The research sample included 160 students of the third and fourth grade of the Šabac Gymnasium. The research confirmed the general hypothesis: anthropometric status of non-athlete students improved after a year of Physical Education, as well as all specific hypotheses. Undoubtedly, the implemented program of the Physical Education course resulted in the improvement of students' anthropometric status, although they only had two classes per week. In the following period, the same research will be repeated on the population of students athletes. The expectation is that progress will be greater. In addition, it will be determined which sports lead to the greatest improvement in the students' anthropometric status.

**Keywords:** *Physical Education, student anthropometric status, students athletes, non-athlete students, effects of the Physical Education course*

**Ljubiša V. Kojić**

Gymnasium Šabac, Kunstschule Šabac

**Predrag N. Spasojević**

Grundschule „Miloš Gajić” Amajić

## ANTHROPOMOTORISCHER STATUS VON NICHT-SPORTLICHEN LERNENDEN

### Zusammenfassung

Ziel dieser Forschung ist es, den anthropomotorischen Status von Nichtsportlern über einen Zeitraum von einem Jahr zu ermitteln. Bei der Untersuchung wurde eine experimentelle Methode verwendet. Die Forschung ist longitudinal. Die Lernenden wurden am Ende der dritten Klasse Gymnasiums getestet und dann, nach dem Sportunterricht von September bis Juni, am Ende der vierten Klasse Gymnasiums erneut getestet. Die Untersuchungsstichprobe bestand aus 160 Lernenden aus der dritten und vierten Klasse des Šabac Gymnasiums. Die Forschung hat die allgemeine Hypothese bestätigt: Der anthropomotorische Status von Nichtsportlern verbessert sich in einem Zeitraum von einem Jahr mit den Aktivitäten im Sportunterricht. Zweifellos hat das realisierte Sportprogramm zur Verbesserung des anthropomotorischen Status der Lernenden geführt, obwohl es nur zwei Stunden Sport pro Woche gibt. In der Folgezeit wird die gleiche Forschung mit Sportlern durchgeführt. Der gezeigte Fortschritt wird voraussichtlich größer sein. Außerdem wird ermittelt, welche Sportarten zu der größten Verbesserung des anthropomotorischen Status der Lernenden führen.

**Schlüsselwörter:** *Sportunterricht, antropomotorischer Status der Lernenden, Sportler, Nicht-Sportler, Auswirkung des Sportprogrammes*

**Весна М. Ераковић**  
Основна школа „Мића Станојловић” Коцељева

## **ПРОЈЕКТНА НАСТАВА – ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ КРОЗ ВАСПИТНУ УЛОГУ БАСНЕ**

**Резиме:** Циљ рада је да се укаже на значај употребе пројектне наставе, као иновативног модела и тематског планирања, у циљу интеграције наставних садржаја у оквиру наставног процеса. Припремање, организација и реализација тематског дана резултат су дугогодишњег рада са децом, остваривања партнерства са деčјим породицама у наставном процесу, евалуације од стране ученика, родитеља ученика, наставника и самоевалуације после тематски организованих и реализованих наставних дана. Тематски дан се може реализовати као део тематски планиране и интегрисане наставе или као дан у коме се реализује одељењски пројекат. У реализацију тематског дана били су укључени и родитељи ученика као партнери деци и наставнику у комуникацији, сарадњи и извршавању задатака који воде ка остваривању постављеног циља и исхода наставног процеса. Ова три актера образовно-васпитног процеса имају своје улоге у припреми тематског дана и у његовој реализацији. Сама организација захтева дугу временску припрему и наставника и ученика. За реализовање тематског дана неопходно је прилагодити амбијент учионице теми дана. Тако се ствара мотивишућа клима за рад. У раду је дат и пример добре праксе *Васпитна улога басне – тематски дан*.

**Кључне речи:** *пројектна настава, тематско планирање, тематски дан, васпитна улога басне.*

### **ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ**

#### **Пројектна настава**

Самим постанком људског друштва јавила се потреба и за учењем, тј. стицањем знања ради прилагођавања јединке постојећој стварности. Међутим,

савремени токови живота, развој информационо-комуникационих технологија, уз појаву нових занимања, захтевају промене и у дефинисању образовања, у чијем мноштву бисмо истакли, да се оно данас, дефинише као „процес постојања човека који преко својих различитих искустава учи да изражава самог себе, да свету поставља питања и да непрестано остварује своје могућности. Човеку је у сваком добу потребно образовање које излази из оквира институција, програма и метода наметнутих током векова” (Ђорђевић, 2006: 14).

Традиционална настава, без обзира на своје слабости, најзаступљенији је модел наставе у великом броју школа. Као слабости традиционалне наставе истичу се: фронтални облик рада; предавачка улога наставника; пасиван положај ученика; наставник је посредник између ученика и наставног садржаја, представљен је као преносилац информација, док је ученик прималац; наставник се служи вербалним методама, а задатак ученика је да запамти изложено; обим и сложеност задатака прилагођени су просечном ученику, способнији ученици се досађују, а они слабији велики део наставничког излагања не разумеју; недостаје сарадња и комуникација између ученика; ученик је донекле сарадник наставнику, а та сарадња се своди на слушање предавања и запамћивање садржаја (Вилотијевић, 2007).

Основу образовно-васпитног процеса у школи чини настава. Због свих слабости и недостатака традиционалне наставе јавила се потреба за новим, иновативним наставним моделима и врстама наставе. Један од њих је пројектна настава, чије предности ћемо у овом раду истаћи. Наставни садржаји су у функцији остваривања исхода, дефинисаних као функционална знања ученика, који воде развоју компетенција и достизању стандарда постигнућа (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

Пројектна настава остварује се реализацијом пројеката и тимским радом. Ученици су у центру наставног процеса. „Наставник губи неке своје функције које су доминирале у предавачкој настави” (Вилотијевић, 2007: 405). „Основни, најважнији и кључни чинилац и носилац иновација у васпитно-образовном и наставном раду који се организује у школи јесте наставник. Без иновативних наставника нема и не може бити ни иновативне школе” (Поткоњак, 2013: 75). Наставник је организатор, саветодавац, мотиватор, „креатор, дизајнер часа, *проналазач путева до ученика*” (Ивић, 2001: 52). Од ученика изискује различите врсте активности, пуно личног ангажовања, доношење одлука, иницијативу, критичко примање информација, као и повезивање знања и умења. Сарадња између наставника и ученика одвија се у свим етапама наставног процеса и води ка постављеном циљу.



Пројектна настава представља уравнотеженост когнитивног учења, развоја мануалних способности, емоционалног и социјалног искуства; подразумева интердисциплинарни рад – у средишту је тема која се обрађује са различитих аспеката; условљава отвореност школе и повезивање са средином која је окружује; ученици уче у тиму, решавањем проблема, уче открићем; код ученика се развија самосталност, способност сарађивања, тимски рад, креативност, оријентисаност ка циљу. Захтева еластичну организацију, уважавање ученичких интересовања и искустава, рад заснован на потребама ученика, школе и локалног окружења.

„Циљеви пројектне наставе су стицање знања и оспособљавање ученика да та знања примене у животу, решавање актуелних проблема из животног окружења, самостално коришћење различитих извора ради стицања знања, подстицање интересовања за истраживање и истраживачки приступ учењу, развој интересовања за уметност, културу и демократију, развој комуникацијских вештина” (Вилотијевић, 2016: 89).

Пројектни рад је по свом карактеру сараднички. Има велику мотивациону снагу. Остварује се у групама. Повећава интересовање за учење. Сваки појединац жели да допринесе успеху групе. У одељењу се шири позитивна енергија.

„У основи сарадничке наставе је интеракција као погонска енергија” (Вилотијевић, 2016: 201). Интеракција се одвија између ученика и између наставника и ученика. Наставници и ученици су партнери у педагошкој интеракцији, посредством наставног садржаја.

Пројектна настава структурирана је из више фаза, а најзначајније су:

– *Проналазак/одабир теме*

Тема може бити део градива или изборни садржај. При одабиру теме пратити интересовања ученика. Уколико је тема широка потребно је поделити је на подтеме.

– *Формулисање циља*

Пројектни циљеви су „део ширих образовних циљева” (Вилотијевић, 2016: 89), али свакако је потребна формулација конкретног циља одређеног тематског часа, дана, недеље, месеца, кроз питања: *Зашто та тема? Шта желимо сазнати? Које способности желимо развити? Који проблем желимо решити?*

– *Планирање и припрема пројекта*

Представља најопширнију фазу, коју је неопходно детаљно осмислити, јер од доброг планирања и припреме зависи и сама реализација пројекта: одабрати координатора; набројати пројектне активности; формирати тимове; подела рада у групи; одредити временски оквир за реализацију активности;

набројати ресурсе; одредити начин презентације и евалуације. У зависности од сложености теме пројекта и планираног времена за њену реализацију, временски оквир је некада дужи, некада краћи. Потребно је водити рачуна да тема не буде широка, већ конкретна, како не би дошло до замора свих учесника у пројекту.

– *Спровођење пројекта*

Рад на садржају; наставник преузима улогу координатора, модератора, саветника. Одржавају се консултативни састанци на којима се преиспитује ток пројекта и задовољство ученика. У овој фази пројектне наставе „ученици прво у групи, а затим сараднички уређују резултате” (Вилотијевић, 2016: 91).

– *Презентација/реализација пројекта*

Ученици у пројекту презентују своје резултате. Презентација може бити у форми изложбе, пројектне прославе, пројектног сајма, јавне акције, тематског дана, недеље, месеца... Потребно је израдити CD, брошуре, пројектне новине. Како би резултат пројекта био препознатљив и уочљив потребно је утврдити задатке презентације. Представљање резултата је веома важно и има велику мотивациону вредност. У овој фази треба да учествују не само ученици учесници пројекта, него и наставници, родитељи, стручњаци, стручни сарадници.

Најпогоднији облик представљања пројекта јесу: *пројектни час, пројектни дан, или пројектна недеља.*

Све пројектне активности потребно је снимати на CD или DVD. Снимци постају „драгоцена документација о пројектном раду школе” (Вилотијевић, 2016: 93). Током трајања пројекта неопходно је водити пројектни дневник у који се уносе све активности од проналажења теме до саме реализације. Представљање пројекта је начин да се самосагледа и анализира настава/наставни или изборни садржај, да се врши поређење традиционалне са пројектном наставом, да се сагледају предности и једног и другог начина рада и изведу закључци.

Евалуација и рефлексација (средство контроле, надзора и утицаја, средство за самопроцену и развој квалитета).

По завршетку пројекта врши се његово вредновање како пројекат не би изгубио од своје суштине. Вредновање се може вршити дискусијом, групним разговором, упитником, анкетним листом, писањем извештаја „чиме се настава јавно процењује и унапређује” (Вилотијевић, 2016: 95).

Имајући у виду циљеве васпитно-образовног рада кроз „интелектуални, социјални и емоционални развој свих ученика у складу са њиховим развојним потребама, склоностима и могућностима” (Вилотијевић, 2014: 26), добити од пројектне наставе су вишеструке, јер она: *оснажује ученике, развија њихове сазнајне активности, мотивацију, комуникацијске вештине, сарадњу, самопоуздање, одговорност, организационе способности. Развија се партнерски*

однос између наставника и ученика, отвореност према проблемским ситуацијама и задацима (из свакодневног живота), корелација са другим областима науке и људске делатности, методе сарадничко-тимског рада, примена нових наставних метода поучавања. „Знања и умења овако стечена много су смисленија, сврсисходнија, употребљивија и боље повезана” (Ивић и сар, 2001: 53).

### ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ

Процес развијања способности неопходних за живот у двадесет првом веку изискује интердисциплинарни приступ настави, а не учење аутоматизованог и специјализованог градива из појединих предмета.

Покушаји повезивања учениковог процеса учења из различитих дисциплина у целину која објашњава неку појаву, појам, средишњу мисао или тему називају се различитим именима, која углавном имају исто или слично значење. Нека од њих су: интегрисано поучавање; интердисциплинарно поучавање; интегративно поучавање; холистичко (целовито) поучавање; интегрисани курикулум; интердисциплинарни курикулум; мултидисциплинарни курикулум; интегрисане тематске јединице; интердисциплинарне тематске јединице; тематско (интердисциплинарно) планирање и итд.

У оквиру тематског планирања, како ћемо га ми у раду називати, централна јединица садржаја рада није више наставни предмет већ тема, која се разматра са аспекта различитих предмета.

Приликом избора теме неопходно је водити рачуна о: циљевима и исходима; потребним предзнањима за проучавање теме; доприносу теме развоју система знања из различитих предмета; постојању могућности за активно учење; подстицању интеракције између наставника; могућностима рада ученика у мањим и/или већим групама; постојању потребних ресурса за реализацију теме; пружању могућности учења изван учионице; укључивању родитеља и других људи у реализацију теме; мотивацији ученика за тему; временској артикулацији.

Тематски дан, као заједнички рад учитеља (наставника), ученика и родитеља може се конципирати на два начина, кроз:

- Тематски дан као део тематски планиране наставе и
- Тематски дан са специфичним одабиром теме.

Када је прва концепција у питању, овај тематски дан реализује се као саставни део тематског планирања наставе, с тим што се у његову реализацију укључују и родитељи. Активности за родитеље и ученике планира наставник, у виду групног облика рада. Када је реч о начину формирања група, то могу бити: групе ученика, групе родитеља, групе родитеља и ученика.

Примењујући другу концепцију прате се интересовања ученика. Формулише се тема и тематски дан се реализује као одељењски пројекат. Наставник ученике дели на тимове према склоностима и интересовањима. Ученици прикупљају материјал, врше класификацију добијених садржаја, уз стални надзор наставника и уколико је потребно, у току рада додаје се или одузима материјал, како би одговор на тему био што квалитетнији и комплетнији. Ове активности ученика односе се само на онај део тематског дана за који је потребно њихово активније учешће. Групни облик рада, у коме учествују ученици и родитељи организује се у складу са припремљеним задацима као и у првој концепцији.

Било која концепција да је у питању о њој се морају информисати родитељи да би се могли припремити за тематски дан, а то се постиже избором адекватних наставних садржаја. Родитеље можемо укључивати у све или у одређене делове тематског дана што зависи од саме теме, односно њеног садржаја.

Циљ тематског дана је да се кроз партнерство наставника, ученика и родитеља дође до постављеног циља дана. Наставник је организатор целокупног рада, координатор рада група и евалуатор. При томе, у групном раду родитељ може, а и не мора бити у групи са својим дететом што зависи од теме дана.

Позитивне стране овако организованог тематског дана су:

- комплетан успех ученика се повећава;
  - стечена знања су трајнија;
  - развијање партнерског односа између наставника, ученика и родитеља;
- развијају се комуникација и сараднички односи између свих учесника у васпитно-образовном процесу;
  - ствара се подстицајна клима за рад;
- родитељи и ученици са задовољством прате рад једни других;
- родитељи увиђају способности своје деце, а деца виде родитеље као себи равне;
- изједначава све типове родитеља;
- све групе треба да буду максимално концентрисане на решавање задатака и извештавање па је концентрација током рада изузетно велика;
- нема празног хода;
- ученици раде сопственим темпом и иницирају процес учења;
- развија се самопоштовање код родитеља (учествују у образовном процесу и сами стичу нове вештине) и код ученика, јер представљају резултате својих постигнућа пред свим учесницима процеса.

У самом тематском дану наставници, ученици и родитељи имају одређене улоге.

Наставник: упознаје присутне ученике, родитеље и наставнике који прате рад у учионици са темом дана; истиче циљ дана; организује рад; организује поделу на групе; даје упутства за рад; контролише и координира рад група; прати извештавање; поставља питања; гради однос поверења и добре воље.

Ученици: слушају упутства за рад; активно учествују у реализацији наставних садржаја; сарађују у групи међусобно и са родитељима; комуницирају на нивоу групе; истражују наставни садржај; на постављене задатке дају одговоре писаним путем; усмено образлажу одговоре; извештавају и слушају извештавање осталих група; посматрају рад родитеља.

Родитељи: слушају упутства за рад; активно учествују у реализацији наставних садржаја; сарађују у групи са децом и међусобно; комуницирају на нивоу групе; истражују наставни садржај; на постављене задатке дају одговоре писаним путем; усмено образлажу одговоре; извештавају и слушају извештавање осталих група; посматрају рад деце, прате остваривање наставног плана и програма, уче о приступу у раду са децом.

Предности тематског планирања су:

Акцент је на стицању и развијању виших нивоа знања – разумевање и примена насупрот памћењу и репродуковању;

Слабљење ригидних граница између наставних предмета;

Усмеравање пажње на повезаност различитих наука, уметности и технологије;

Настојање да се наука представи као социјални подухват који снажно утиче и на који утичу људско мишљење и активности.

Недостаци тематског планирања огледају се кроз:

– Ученици и наставници нису навикнути на овакав начин рада;

– Захтева већу припрему и ученика и наставника;

Недостатак адекватних дидактичких материјала и извора знања (уџбеници су дисциплинарно конципирани);

Тешко уклапање у организацију наставног дана и недеље (распоред часова)... (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

На крају тематског дана врши се евалуација рада од стране свих учесника: ученика, родитеља и наставника – посматрача, који су учествовали и пратили извођење активности у току дана. Евалуација се може вршити упитником, анкетним листом, или на неки други начин. Ученици првог разреда евалуацију раде путем смајлића, најчешће или путем унапред припремљене одређене дидактичке игре. Евалуацијом се жели испитати: испуњеност циља,

оствареност исхода и емоције (задовољство или незадовољство одржаним тематским даном).

## **ПРИМЕР ИЗ НАСТАВНЕ ПРАКСЕ**

### **Тематски дан – Васпитна улога басни**

Општи циљ тематског дана Васпитна улога басни јесте развијање позитивних особина личности ученика: вредноће, марљивости, стрпљења, несебичности, истрајности, истинољубивости, разборитости, одмерености, упорности кроз разумевање садржаја басни, поступака ликова и поука које басне носе.

#### **Исходи**

Препозна басну и разуме њено значење;  
Разуме прочитано;  
Одреди главни догађај, време (редослед догађаја) и место дешавања у вези са прочитаним текстом;  
Уочи ликове и прави разлику између њихових позитивних и негативних особина;  
Изрази своје мишљење о понашању ликова у књижевном делу;  
Усмено препричава, усмено прича према слици/сликама и о доживљајима;  
Пажљиво и културно слуша саговорнике;  
Слуша интерпретативно читање и казивање књижевних текстова ради разумевања и доживљавања;  
Правилно изговори и напише кратку и потпуну реченицу једноставне структуре са одговарајућом интонацијом, односно интерпункцијским знаком на крају;  
Правилно употреби велико слово;  
Пише читко и уредно;  
Писмено одговара на постављена питања;  
Пронађе информације експлицитно изнете у тексту;  
Преведе једноставне појмове и информације у ликовни рад;  
Црта на различитим подлогама и форматима папира;  
Користи материјал и прибор у складу са инструкцијама;  
Изрази материјалом и техником по избору своје замисли, доживљаје, утиске, сећања и опажања;

### Међупредметне компетенције

- Компетенција за целоживотно учење
- Комуникација
- Сарадња
- Решавање проблема
- Одговорно учење у демократском друштву
- Естетичка компетенција

Активности наставника	Активности ученика
Презентује басне ученицима, родитељима, присутним наставницима; објашњава сам појам басне; објашњава значење речи поука или наравоученије, истиче ко су најпознатији баснописци; наводи примере басни да би ученике и родитеље увео у тему, јасно истиче правила групног рада; координира и прати рад група; подстиче дискусију између група о решеним задацима.	Прате презентацију Васпитна улога басни; слушају инструкције учитељица за групни рад на постављеним задацима, учествује у разговору на тему Басне; договарају се у групи за решавање постављених задатака, читају текст Басна и текстове басни: Два јарца, Две козе, Лав и миш, Цврчак и мрав, Вук и јагње, дају одговоре на постављена питања изражавајући се потпуним реченицама; извештавају о раду своје групе; прате извештавање осталих група и укључују се у дискусију; пишу поуке басни на тракама; лепе слике делова басни како би испоштовали фабулу; својим речима исказују садржај басне на којој су радили, врше евалуацију одржаног тематског дана исказујући шта су научили и своје емоције.

### Сценарио за реализацију тематског дана:

1. део

*Презентација: Васпитна улога басни*

*Радионица: Басна (Групни рад родитеља и деце)*

2. део

*Радионица: Учимо на примерима (Групни рад родитеља и деце на баснама)*

*Два јарца – Доситеј Обрадовић*

*Две козе – Доситеј Обрадовић*

*Лав и миш – Езоп*  
*Цврчак и мрав – Езоп*  
*Вук и јагње – народна басна*

3. део

*Радионица: Научили смо (Групни рад ученика)*  
*Састављање приче на основу низа слика и истицање поука.*

4. део

*Евалуација одржаног тематског дана*

### **Садржај радионица**

#### **1. Радионица: Басне**

*Текст за групни рад*

Басне су кратке приче у којима животиње имају особине људи, говоре и понашају се као људи. На пример: пас је у баснама као и у животу искрен и веран, зец представља плашљиве људе, вук агресивне и насртљиве људе који не поштују дату реч, медвед трапаве и ограничене људе, лисица лукаве и препредене људе, јагње наивне и безазлене људе, ован глупе и тврдоглаве, лав ограничене и снажне људе, црв истрајне и упорне, мрав и пчела вредне људе, магарац је оличење глупости, свиња неразумности.

Свака басна има поуку или наравоученије. Поука је мудар савет. Поуком писац жели показати како су неке људске особине (кроз ликове животиња) добре и пожељне, а друге непожељне.

Добре особине се зову врлине. Врлине су: вредноћа, пријатељство, одмереност, скромност, несебичност,

Лоше особине су мане. Често су лоше особине описане подругљиво и исмевају се. То су најчешће лакомисленост, хвалисавост, глупост, себичност, завидљивост, лакомост, лењост, тврдоглавост.

Чувени баснописци су: *Езоп* код Грка, *Крилов* код Руса, *Лафонтен* код Француза, *Лесинг* код Немаца, а код нас *Доситеј Обрадовић*.

***Истраживачки задаци за групни рад деце и родитеља:***

1. Шта су басне?
2. Шта је поука или наравоученије?
3. Шта писац жели поуком?
4. Шта су врлине? Наведите неку врлину.



5. Шта су мане? Наведите неку ману.  
 6. Наведите чувене баснописце.

## 2. Радионица: Учење на примерима

Питања за рад по групама:

Два јарца	Две козе	Лав и миш	Цврчак и јагње	Вук и јагње
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наведи ликове у овој басни.</li> <li>• Где су се срела два јарца?</li> <li>• Објасни значење речи брвно.</li> <li>• Због чега су се они сукобили?</li> <li>• Шта им се догодило након сукоба?</li> <li>• На које начине су могли да реше проблем?</li> <li>• Наведи особине јарчева.</li> <li>• Која је поука басне?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наведи ликове у овој басни.</li> <li>• Где су се среле две козе?</li> <li>• Замисли и опиши простор где су се среле козе.</li> <li>• Пред каквим проблемом су се нашле козе?</li> <li>• Како козе решевају проблем пред којим су се нашле?</li> <li>• Наведи особине коза.</li> <li>• Како се басна завршава?</li> <li>• Која је поука ове басне?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наведи ликове у овој басни.</li> <li>• Како су се упознали лав и миш?</li> <li>• Шта је миш замолио лава?</li> <li>• Зашто лав није веровао да ће му се миш једног дана одужити?</li> <li>• Шта се лаву десило?</li> <li>• Ко је лаву помогао у невољи?</li> <li>• Наведи особине миша и лава.</li> <li>• Шта је лав схватио?</li> <li>• Наведи поуке ове басне.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ко су ликови у овој басни?</li> <li>• Шта су радили мрави цело лето?</li> <li>• Шта је током лета радио цврчак?</li> <li>• Шта раде мрави када је дошла зима?</li> <li>• Зашто цврчак долази на врата њихове куће?</li> <li>• Шта мрави говоре цврчку када их је замолио за мало хране?</li> <li>• Препиши ту реченицу из басне.</li> <li>• Наведи особине цврчка и мрава.</li> <li>• Наведи поуке ове басне.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ко су ликови у овој басни?</li> <li>• Где је и зашто јагње дошло?</li> <li>• Ко се појавио из шуме?</li> <li>• Како је вук стао у односу на јагње?</li> <li>• Које оптужбе вук износи на рачун јагњета?</li> <li>• Наведи особине вука и јагњета.</li> <li>• Како се басна завршава?</li> <li>• Ко из прикрајка посматра дешавање на потоку?</li> <li>• Наведи његове речи.</li> <li>• Напиши поуке ове басне.</li> </ul>

### 3. Радионица: *Научили смо*

Циљ последње радионице је систематизација знања кроз извештавање група.

### 4. Евалуација

После извештавања следи *Евалуација* одржаног тематског дана. Најпре усменим, а затим писаним путем. Ученици евалуацију раде кроз дидактичке игре (смајлићи, зелени-црвени картони, поплава-авиони...), а родитељи и наставници попуњавају анкетни лист прилагођен свакој циљној групи. Евалуацијом се испитује испуњеност циља, оствареност исхода и емоције, тј. задовољство и незадовољство одржаним даном.

#### Анкетни лист 1. Родитељи

- Оваквом организацијом рада остварен је постављени циљ дана?  
Потпуно                      Делимично
- Да ли се оваквим укључивањем у образовно-васпитни процес осећате као партнер у реализовању постављених циљева наставе?  
Потпуно                      Делимично
- Мислите ли да је ваше присуство у учионици и учешће у раду позитивно утицало на активност деце?  
  Веома је утицало                      Утицало је у мањој мери
- Да ли је овакав начин организације рада допринео да боље сагледате рад деце?  
  Веома је допринео                      Допринео је у мањој мери
- Да ли овакав начин организације рада доприноси развоју сарадње и комуникације између учитеља/це, ученика и родитеља?  
  Веома доприноси                      Делимично доприноси
- Колико овакав начин рада има образовно- васпитни утицај на децу?  
  Веома                                      Делимично
- Којом оценом бисте оценили данашњи тематски дан?  
  1                                      2                                      3                                      4                                      5
- Ваше сугестије: \_\_\_\_\_

### Анкетни лист 2. Наставници

1. Оваквом организацијом рада остварен је постављени циљ дана?  
Потпуно                      Делимично
2. Сматрате ли да су рад и извештавање деце водили остваривању постављених исхода дана?  
Потпуно                      Делимично
3. Колико овакав начин рада има образовно-васпитни утицај на децу?  
Веома                          Делимично
4. Да ли сматрате да овакав начин рада повећава природну жељу деце за учењем?  
Веома                          Делимично
5. Сматрате ли да присуство родитеља у учионици мотивише децу за рад и ствара осећај сигурности?  
Веома                          Делимично
6. Да ли овакав начин организације рада доприноси развоју сарадње и комуникације између учитељице, ученика и родитеља?  
Веома доприноси                      Делимично доприноси
7. Којом оценом бисте оценили данашњи тематски дан?  
1                      2                      3                      4                      5
8. Ваше сугестије: \_\_\_\_\_

### ЗАКЉУЧАК

Пројектна или нтердисциплинарна настава увек је тематска, јер повезује садржаје различитих наставних предмета, или различите садржаје у оквиру истог наставног предмета, у тематске целине. Као и све остале врсте или модели наставе има одређене предности, међу којима бисмо посебно истакли да је акценат на стицању и развијању виших нивоа знања – разумевању и примени знања насупрот памћењу и репродуковању, које представљају кључне замерке традиционално-предавачком моделу наставе.

Реализација пројектне наставе кроз тематски дан изискује планирање, програмирање и припрему првенствано наставника, који је „основни, најважнији

и кључни чинилац и носилац иновација у васпитно-образовном и наставном раду који се организује у школи” (Поткоњак, 2013: 75). Ученика ставља у активни положај кроз различите врсте активности, лично ангажовање, доношење одлука, иницијативу, критичко примање информација, као и повезивање знања и умења. Сарадња између наставника и ученика одвија се у свим етапама наставног процеса и води ка постављеном циљу. Укључивањем родитеља постиже се изузетна сарадња, реално сагледавање постигнућа ученика, као и реализације наставног процеса.

Поред предности има и недостатака, од којих Вилотијевић и Вилотијевић (2016) посебно истичу да ученици и наставници нису навикнути на овакав начин рада; да оваква организација наставног процеса захтева већу припрему и ученика и наставника; недостатак адекватних дидактичких материјала и извора знања (уџбеници су дисциплинарно конципирани); као и тешко уклапање у организацију наставног дана и недеље (распоред часова).

Наведени недостаци најбоље се превазилазе комбинацијом различитих модела и врста наставе.

### Литература

- Вилотијевић, М. (2007). *Дидактика III*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2014). Вредновање квалитета резултата и процеса учења. *Иновације у настави*, 37, (4), 21–30.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). Модели развијајуће наставе II, Београд: Учитељски факултет.
- Ђорђевић, Ј. (2006). *Настава и учење у савременој школи, Претпоставке успешне наставе*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 13–36.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). Активно учење II- *Приручник за примену метода активног учења/ наставе*, Београд: Институт за психологију.
- Поткоњак, Н. (2013). Школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике, *Образовне иновације у информационом друштву*, Београд: САО, 75–83.

**Vesna M. Eraković**

Primary School *Mića Stanojlović*, Koceljeva

## **PROJECT-BASED LEARNING – THEMATIC PLANNING THROUGH THE EDUCATIONAL ROLE OF THE FABLE**

### **Abstract**

The aim of this paper is to point out the importance of project-based learning as an innovative model, and thematic planning for the purpose of integrating teaching content into the teaching process. Preparation, organization and realization of a thematic day are the result of many years of teaching, established partnerships with children's families in the teaching process, evaluation by students, students' parents, and other teachers, as well as self-evaluation after organizing and realizing thematic days at school. A thematic day can be realized as part of thematically planned and integrated instruction, or as a day for realizing class projects. The realization of the thematic day also involves parents as partners to children and the teacher in communication, cooperation, and the execution of tasks that will result in the fulfillment of the defined goal and the learning outcomes. All three participants in the education process have their role in the preparation and realization of thematic days. The organization itself demands a lot of preparation both by students and the teacher. To successfully realize a thematic day, it is necessary to adapt the classroom environment to the topic of the day, because this creates a motivating environment for work. The paper also presents an example of good practice *Educational Role of the Fable – A Thematic Day*.

**Keywords:** *project-based learning, thematic planning, thematic day, educational role of the fable*

**Vesna M. Eraković**

Grundschule „Mića Stanojlović“ Koceljeva

## **PROJEKTUNTERRICHT - THEMATISCHE PLANUNG DURCH DIE AUSBILDUNGSROLLE DER FABLE**

### **Zusammenfassung**

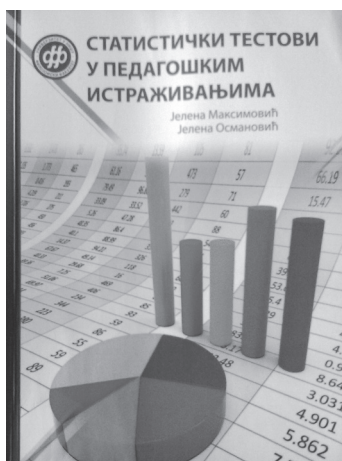
Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung der Projektlehre als innovatives Modells und thematischer Planung aufzuzeigen, um Lerninhalte in den Lernprozess zu integrieren. Vorbereitung, Organisation und Durchführung des Thementages sind das Ergebnis langjähriger Arbeit mit Kindern, Partnerschaft mit Kinderfamilien im Unterrichtsprozess, Evaluation durch Lernende, Eltern, anwesende Lehrende und Selbstevaluation nach thematisch organisierten und realisierten Schultagen. Der Thementag kann als Teil einer thematisch geplanten und integrierten Lehre oder als Tag der Durchführung des Klassenprojekts realisiert werden. Die Durchführung dieses Thementages umfasst auch die Eltern als Partner der Kinder und der Lehrkräfte bei der Kommunikation, Zusammenarbeit und Durchführung von Aufgaben, die zur Erreichung des gesetzten Ziels des Lernprozesses führen. Diese drei Akteure des Ausbildungsprozesses haben ihre Rollen bei der Vorbereitung des thematischen Tages und bei seiner Durchführung. Die Organisation selbst erfordert eine lange Vorbereitungszeit von Lehrern und Schülern. Um den Thementag zu realisieren, ist es auch notwendig, das Ambiente des Klassenzimmers dem Thema des Tages anzupassen. Dies schafft ein motivierendes Arbeitsklima. Der Artikel gibt auch ein Beispiel für bewährte Verfahren: Die pädagogische Rolle einer Fabel – ein thematischer Tag.

**Schlüsselwörter:** *Projektunterricht, thematische Planung, thematischer Tag, Erziehungsrolle der Fabel*

Никола С. Симоновић  
Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

## У СУСРЕТ СТАТИСТИЧКИМ ТЕСТОВИМА У ПЕДАГОШКИМ ИСТРАЖИВАЊИМА

(Јелена Максимовић и Јелена Османовић, *Статистички тестови у педагошким истраживањима*, Филозофски факултет Универзитета у Нишу, Ниш, 2020, стр. 195)



Као аутентичан покушај расветљавања ове проблематике, настала је књига *Статистички тестови у педагошким истраживањима*, са значајним доприносом савременој педагошкој научној литератури, где је на изразито конструктиван начин објашњен начин обраде података путем специјализованог компјутерског SPSS програма. Књига је објављена 2020. године у издању Филозофског факултета Универзитета у Нишу, и није једино до сада коауторско дело проф. др Јелене Максимовић и Јелене Османовић, асистента на Департману за педагогију Филозофског факултета Универзитета у Нишу. Рецензирани су је Борис Кожух, професор емеритус Филозофског факултета у Љубљани, Вељко

Банђур, редовни професор Учитељског факултета у Београду и Зоран Станковић, ванредни професор Филозофског факултета у Нишу.

Важно је напоменути да постоји усаглашеност овог уџбеника са силабусом предмета Статистика у педагошким истраживањима који се слуша на основним академским студијама педагогије на Филозофском факултету у Нишу. Уџбеник представља резултат рада на пројекту *Педагошки плурализам као основа стратегије образовања*, број 179036 (2011–2020), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике

Србије, који између осталог, промовише важност статистичког начина мишљења, изграђивања конкретних компетенција студената, оспособљавање за статистичко резонување, а не само усвајање знања из статистике.

Физиономија књиге се заснива на поступном и илустрованом излагању, што је свакако значајно јер пружа једно систематско описмењавање студентима који тек долазе у додир са SPSS (Statistical Package for Social Sciences), програмом као иновативном методом која се примењују у настави високошколских установа, чија је употреба омогућила савремен начин интерпретирања научне грађе а уједно сваком истраживачу уштедела огроман труд и време превазилажењем ручног обрађивања сакупљеног опсежног емпиријског материјала и података. Тиме се не исцрпљује основна сврха и намена књиге, јер њу свакако могу користити наставници практичари, професионални истраживачи и остали научни радници, тј. сви они који теже унапређивању васпитно-образовне праксе, истраживању и усавршавању себе самих.

Поред предговора и увода, књига садржи 16 поглавља, односно 16 тематских целина, закључна разматрања и литературу. Посебну вредност у виду додатка који обогашују и доприносе у квалитативном погледу, након списка литературе, књизи пружају појмовник, индекс појмова, индекс аутора, резиме на српском и енглеском језику (Summary), као и исцрпни подаци односно биографије аутора на последњим страницама књиге.

Појам и предмет педагошке статистике је наслов првог поглавља у коме се на самом почетку наглашава да је један од циљева студијског предмета Статистика у педагошким истраживањима да студентима пружи образовање и едукује их да на адекватан начин интелектуално реагују на изобиље квантитативних информација у окружењу и свету. У оквиру овог поглавља као засебна целина се обрађује Статистички метод у педагошким истраживањима (1.1), са истицањем значаја статистичког метода чија се примена заснива на тежњама савременог друштва и потребама за објективним, прецизним и научно заснованим информацијама. Детаљно су дефинисана и објашњена квантитативна и квалитативна истраживања, њихов значај, сличности и разлике, предности, али и слабости посебно квантитативних истраживања на темељима позитивистичког приступа. Међутим, с обзиром на сву комплексност васпитно-образовног процеса и природу проблема којима се бави педагошка наука, аутори наглашавају нужност интеграције квалитативне и квантитативне методологије у својеврсну комбинацију (микс-методских истраживања), јер се ниједна друштвено-хуманистичка наука па ни педагогија, не може у потпуности развијати искључиво у оквиру само једног методолошког приступа као доминантног.



Предмет бављења другог поглавља су Основни појмови (масовне појаве, статистички скупови, статистичке серије и статистички подаци). Узимајући у обзир чињеницу да се педагошка статистика бави масовним појавама у области васпитања и образовања које подразумевају скуп појава које су међусобно нечим повезане, припадају истој групи, класи и које су по нечему сродне-истородне, као синоними масовним појавама се користе изрази статистичка маса и статистичка целокупност. Аутори истичу да масовну појаву сачињавају статистичке јединице и повезују је са узорком као делом јединица одређене масовне појаве, али и са популацијом. Последњих пар пасуса овог поглавља посвећено је статистичким табелама и табелирању као поступку, где се поред њих као описне, наводе и математичка интерпретација и графичко приказивање као остале могућности интерпретације статистичких података.

Треће поглавље се бави мерењем и мерним скалама. Поред дефинисања мерења као процеса упоређивања мерне вредности са стандардном или тачном вредношћу, истиче се да је оно изузетно значајно не само у природним већ и у друштвеним наукама код којих се претежно односи на проверавање постављених хипотеза истраживачких пројеката. Утврђивање норми или стандарда мерења у делатности васпитања и образовања управо се постиже статистичком обрадом података, подвлаче аутори, истовремено истичући изузетан значај и важност у свим научним, па и у педагошким истраживањима која подразумевају статистичка израчунавања у којима се примењује систем бројева или додељивање нумеричких симбола друштвеним појавама (Максимовић и Османовић, 2020: 44).

Програмском пакету за статистичку анализу података *SPSS* је посвећено четврто поглавље. Нагласићемо да се од овог поглавља креће са реализовањем практичног обучавања за употребу наведеног програма, и да се почев од тематске целине па до краја књиге устаљује пракса да након дефинисања појмова и објашњења увек следе практичне инструкције за израчунавање конкретних статистичких параметара у *SPSS* бази података. Уз пружање изгледа иконице *SPSS* програма – слика 1, аутори подвлаче да је овај програм са пуним називом: *The Statistical Package for the Social Sciences*, један од најпопуларнијих и најраспрострањенијих у примени на пољу друштвених наука, што се назире из самог назива пакета. Ово поглавље се састоји из две мање целине: 4.1. Припреме података за унос и 4.2. Сређивања, организације и уноса података која пружа прегршт илустративних примера у виду слика почев од редног броја 3. до редног броја 10. На крају овог поглавља аутори најављују читаоцу да ће у даљој анализи бити разматране дескриптивна непараметријска и параметријска статистика, који се све подаци могу добити

њиховим коришћењем, а све у циљу стварања мотивације и заинтересованости код читаоца за поглавља која следе.

Управо је Програм *Descriptive Statistics* (фреквенције, проценти) у фокусу разматрања петог поглавља, где се на његовом почетку као и код претходних, читалац поново уводи освртом на то да се педагошка статистика бави масовним појавама у области васпитања и образовања које су међусобно условљене и повезане. Карактеристике узорка истраживања се управо могу представити фреквенцијама и процентима и ту долазе до изражаја све могућности и предности које пружа компјутерска обрада SPSS програмом. На разне сликовите начине (табеларно, графички, хистограмима итд.) тражени подаци се представљају логично, систематично, са разумевањем а све у циљу што исправнијег и објективнијег предочавања резултата истраживања. И ово поглавље има илустративне примере у виду слика 11, 12 и 13.

Графичко приказивање резултата је предмет бављења шестог поглавља. Поред истицања на самом почетку да се статистички подаци добијени педагошким истраживањима могу интерпретирати описно, уз помоћ статистичких табела, математичком интерпретацијом и графичким приказивањем, дефинисани су и образложени појмови – табела и графикон. Предочавају се њихови идентификациони елементи, као и класификација. У даљем прегледу следе инструкције и објашњења у виду илустративних примера: слика од редног броја 14. до 18.

Укрштање варијабли (*Crosstabs*) је наслов седмог поглавља, изузетно битног за упућивање читаоца и обучавање за самосталан рад. Појашњава се да *Crosstabs* у слободном преводу значи укрштање варијабли и да је као поступак изузетно користан јер омогућава да се у податке добијене истраживањем „дубље зарони“, и на тај начин врше упоређивања одговора испитаника у односу на постављене варијабле истраживања. У оквиру овог поглавља читаоцу су пружени као примери аутопути (output) са одговорима испитаника приказаних на сликама 19, 20, и 21.

Средњим вредностима (аритметичка средина, мод, модус и медијана), посвећено је осмо поглавље књиге. Објашњени појмови параметара тј. средњих вредности спадају под окриље дескриптивне статистике, која је дефинисана, образложена у смислу шта све представља и шта се све захваљујући њој може урадити са статистичким подацима. Свака од основних мера централне тенденције – Модус (Mo), Медијана (Me), и Аритметичка средина (M), је појединачно дефинисана и подробно образложена. И ово поглавље, дакле као и претходно, обogaћено је илустративним примерима у виду слика (од редног броја 22. до 27). Аутори констатују, обраћајући се читаоцу да дескриптивна статистика

даје све одговоре за жељене варијабле (Ибидем: 90), истичући истовремено значај и важност дескриптивне статистике у обради и презентовању добијених резултата истраживања.

Поузданост инструмената је фокус разматрања деветог поглавља. На самом почетку читалац се подсећа на чињеницу да се у оквиру сваког педагошког истраживања користе одређене методе, технике и инструменти чији одабир истраживачи врше у складу са темом, узорком и циљем истраживања. Истиче се, такође, да су инструменти у истраживању најадекватнији уколико испуњавају метријске карактеристике, тј. уколико на најбољи могући начин омогућавају квалитетно прикупљање података на пољу васпитно-образовне теорије и праксе. Сходно томе, детаљно су објашњени појмови валидност, поузданост (релијабилност), објективност, дискриминативност и практичност као метријске карактеристике које представљају скуп карактеристика неопходних истраживачким инструментима. Сликама са редним бројевима 28, 29. и 30, илустративно је обogaћено и девето поглавље књиге.

У оквиру Непараметријских тестова којима се бави десето поглавље, наглашава се огроман значај и наводе бројне могућности педагошке статистике у систему васпитања и образовања. Уз дефинисање статистичких тестова као поступака за проверавање статистичке значајности, врши се њихова подела на параметријске и непараметријске, и у оквиру те поделе дефинишу непараметријски тестови „поступци слободних расподела“, наводе разлози њиховог коришћења, предности, али и недостаци. Читаоцу се најављује да ће у наредном поглављу бити објашњене медијана тест и хи-квадрат тест као једни од најважнијих непараметријских тестова у педагошким истраживањима.

Управо је хи-квадрат тесту посвећено цело једанаесто поглавље. Поред поменутог теста као поступка рачунања разлике између очекиваних и добијених фреквенција, чију широку примену аутори посебно апострофирају, са синонимима – квадрат контигенције и Пирсонова статистика, пажња се посвећује као једном од првих непараметријских тестова у педагогији и медијана тест, који се одређује као мера централне тенденције. Уз напомену праћења следећих инструкција, приказана су оба начина тј. поступка израчунавања хи-квадрат теста (једноставан и комплекснији). На свих 6 сликовних приказа (од редног броја 31. до 36), читаоцу су предочени одређени поступци, детаљне инструкције и објашњења у виду својервних егземплара.

Параметријски тестови су у фокусу разматрања дванаестог поглавља. У наставку наведени су основни услови чије је испуњење нужно уколико се они желе користити. Још једном је подвучена разлика између параметријског статистичког теста који се бави тестирањем вредности параметара основног

скупа и непараметријског, који се бави вредностима фреквенција – непараметара основног скупа. Образложени су *t*-тест и *F*-тест као најчешће коришћени и примењивани параметријски тестови, наведени су случајеви њихове употребе и услови који морају бити испуњени да би се они могли примењивати.

У претходном поглављу споменути и образложени *t*-тест и *F*-тест у педагошкој статистици предмет су бављења тринаестог поглавља књиге. Илустративним примерима израчунавања истих у педагошкој статистици путем SPSS програма, обилује и ово поглавље. Приказани аутпути (output) су на сликовним приказима (од редног броја 37. до 46) дали мноштво корисних и драгоцених података. Након израчунавања разлика између група *F*-тестом препоручује се и израчунавање статистички значајних разлика и унутар група коришћењем неких од Пост Хок (Post Hoc) поступака и то Бонферони (Bonferroni Post Hoc), као најчешће коришћеним и примењиваним у педагошкој статистици.

Мерама корелације се управо бави четрнаесто поглавље. Корелација се дефинише као међусобна повезаност између варијабли које се могу изразити на квалитативан и квантитативан начин и основни смисао њеног израчунавања у педагошкој статистици је уочавање узрочно-последичних веза између појава. Међутим, аутори наглашавају да се често корелација односно повезаност не може поистоветити са каузалношћу приликом утврђивања узрочно-последичних веза између појава у васпитно-образовној пракси. Поред дефинисања предочена је класификација корелације према различитим критеријумима. У наставку следе слике 47, 48 и 49. Аутори упозоравају да се сви приказани аутпути (output) на сликама најпре морају добро погледати сагледавањем вредности, приступити им се са разумевањем а тек онда прионути на тумачење добијених података истраживања. Приликом интерпретације корелације пожељно је, чак и неопходно, познавање теорије, јер уколико се она недовољно познаје то може довести до заблуда, лутања и извођења погрешних закључака (Ибидем: 131).

Факторска анализа као једна од најпопуларнијих и најупотребљивијих мултиваријантних техника са циљем смањивања броја варијабли приликом анализе, када их је превише, којом се испитује унутрашња конзистентност поменутих варијабли истраживања је наслов и тематика која прожима читаво петнаесто поглавље. По броју сликовних приказа које су читаоцу презентоване ово поглавље има највећи број илустративних примера – 12 слика (од редног броја 50. до 61), које као и у претходним поглављима следе након детаљних објашњења и упутстава.

Стандардима за писање пројеката истраживања је посвећено шеснаесто и уједно последње поглавље ове књиге. У оквиру њега у самом уводу аутори подсећају читаоца да је најчешће коришћен начин писања научних и стручних

радова, текстова, цитирања и навођења извора који користи огроман број међународних и националних научних часописа као и бројних издавачких кућа у свету, АРА стандард (American Psychological Association). Сваки од кључних сегмената IMRAD структуре (Introduction, Method, Results and Discussion) је образложен и појашњен. Такође, аутори су предочили и стандарде за табеларно и графичко приказивање резултата као и употребу статистичких симбола и статистичких вредности у тексту.

Уџбеник представља својеврсну синтезу и интеграцију досадашњих издања аутора, самостално и у коауторству, и намењен је читаоцима као низ практичних и систематизованих инструкција са очигледним примерима и егземпларима за успешно попуњавање и обраду података добијених у педагошким истраживањима. Аутори су пре овог издања заједнички објавили практикум: Истраживања педагога у школи – примери рефлексивне праксе, у издању Филозофског факултета у Нишу 2016. године. Први аутор – проф. др. Јелена Максимовић је на пољу методологије и педагошке статистике и пре овог издања дала вредан и значајан допринос у издањима Филозофског факултета у Нишу: *Обрада података у педагошким истраживањима* (2009), *Дескриптивна статистика у педагошким истраживањима* (2011), *Метода узорка у педагошким истраживањима* (2012) и *Употреба PSPP програма у педагошким истраживањима* (2013), у три издања у коауторству са професором емеритусом Борисом Кожухом. Књига је у приличној мери компатибилна са претходно наведеним издањима и представља њихову надоградњу, комплементарну целину и помак напред у научној педагошкој мисли.

Драгоцен допринос и посебну димензију овој опсежној публикацији чији програмски садржај обухвата 16 аналитичких сегмената, као додатак дају на крају сваког поглавља осим последњег, подстицаји и питања за размишљање (промишљање) и активности, као и препоручена литература. Кроз цео уџбеник провејава искрена жеља аутора која прожима сва поглавља, а то је да бројним примерима читаоцима приближе статистику и олакшају им савладавање на први поглед комплексних статистичких поступака, јер неретко код студената постоји извесна баријера и отпор према статистици створен на претходним нивоима школовања и њено изједначавање тј. поистовећивање са математиком. Аутори управо овим уџбеником који је директно повезан са силабусом истоименог предмета имају намеру да приближе широкој научној јавности, студентима, али и свим другим потенцијалним корисницима ову проблематику, истовремено се трудећи да мноштвом очигледних примера, језгровитим и концизним стилем писања свима разумљивим, покушају да баријере и унапред створене стереотипе о статистици уклоне.

Као што и сами аутори констатују у закључним разматрањима, а истовремено узимајући у обзир и чињеницу да су кроз цео уџбеник презентовани практични примери односно сликовни прикази у виду егземплара, може се дати финални осврт да он представља практично конципирану публикацију која на садржајан, прегледан, информативан, иновативан начин, са научним и стручним утемељењем, читаоцима нуди савремена и најновија сазнања о статистичким тестовима у педагошким истраживањима.

Братислав М. Магдић, Београд

## У ЛАВИРИНТУ ИЗАЗОВА И ПРЕТЊИ

(Оливера Т. Хајровић, *Адолесценти – спој науке и праксе*, Обележје Плус, Београд, 2019.)



Рањивост младих јединки током свих етапа њиховог развојног пута добро је позната за све биолошке врсте. За људску врсту посебно. Али, бројност и сложеност угрожавајућих фактора ни у једној врсти није заступљена, као у људској. Биљке, животиње и птице у највећој мери су угрожене од сурове ђуди природе и од предатора. Људска врста је у великој мери загосподарила хировима природе, који су као претња физичком интегритету значајно умањени. Додајмо томе и многе заразне болести које су, до пре нешто више од једног века, харале светом. Али, у својој охолости, дехуманизован и обезбожен, уз тежњу ка потчињавању природе, човек је испољио и тежњу ка потчињавању своје врсте. И стекао

је тако поново непријатеље и у природи, и у себи самом и изазвао бумеранг ефекат. Потврдио је то и у многим видовима економског и техничкотехнолошког развоја. Са нарастањем стваралачких, расли су и рушилачки потенцијали, много пута демонстрирани.

Свет је суочен са бројним опасностима претећим за опстанак, за очување дигнитета, слободе избора сопственог пута и развоја. Све ово у човеку буди исконско усађено „биће страха”, које модификује облике мишљења и понашања. Под појмом „човек” подразумева се одрасло људско биће које је достигло пуну физичку и психолошку зрелост и изградило лични идентитет. Развојне етапе пре достизања овог нивоа, почев од интраутериног, постнаталног, периода детињства,

дечаштва и младићког/девојачког доба, пресудно утичу на формирање „човека”. „Дете је отац човека”, поручују угледни научници.

О изазовима, претњама, сагледавању извора и могућностима превазилажења проблема, у посебно осетљивом развојном добу – „адолесценцији”, опсежан увид нам пружа специјалиста медицинске психологије Оливера Т. Хајровић, у концепту своје књиге *Адолесценти: спој науке и праксе*.

По методологији постављања питања и давања одговора, а улазећи у све релевантне факторе могућих утицаја, крајње аналитички и студиозно, руководећи се знањем и стеченим искуством у струци, ауторка уводи читаоца, или слушаоца, у сложену проблематику задате теме.

Систематизован у три основне целине, од којих свака садржи одређени број поглавља, одељака и тачака, одвија се садржај књиге. Консеквентно, складно, разумљивим језиком и лаким стилем тече прича која плени пажњу читаоца. Есенција струке прелива се у препознатљиве животне токове и отвара нове видике, одговорима на питања:

Шта је адолесценција и ко су адолесценти? Кроз широку палету одговора, од дефинисања појма, преко фаза и процеса прилагођавања, до осликавања личности адолесцента, остварује се увид у ову комплексну проблематику. Даје се посебан осврт на утицај породице, школе и вршњачке групе на формирање вредносних система адолесцената, и анализира карактер наших адолесцената у светлу актуелних породичних и друштвених односа – пад интересовања за просоцијалну, а пораст за утилитарно-хедонистичку оријентацију, конфузију услед нарушених вредносних система, неадекватно коришћење слободног времена. Указује се на значајне биолошке и психолошке промене у том развојном добу, које могу бити извор интрапсихичких и интерперсоналних конфликтних ситуација, са породицом у првом плану. Истиче се потреба за разумевањем и узајамним поверењем у оквиру породице и школе.

Свет младих – повољне и неповољне околности. У опсегу од пет поглавља и кроз бројне одељке у оквиру сваког, апострофира се породични живот младих, а у светлу све присутнијег породичног насиља, развода родитеља и смрти у породици. Затим, релације младих и школе, са освртом на мотивацију за учење, потешкоће на том плану, изостајање из школе и друго. Однос са вршњацима, уз истицање учесталије појаве вршњачког насиља, али и лепих страна тих односа, оличених у првим симпатијама и љубавима, но и ризицима младалачке непромишљености у тим везама. Значајно је обрађено и поглавље о негативним утицајима шире социјалне заједнице, са аспекта деловања секти и трговине људима. Студиозан и свеобухватан приступ овим темама излази из оквира академских разматрања и поприма сасвим прагматичан смисао, будући



да је суочавање са последицама тих појава све чешће и погубније по младе људе и њихове породице.

Психичке сметње и поремећаји у адолесценцији. У овом блоку обрађено је дванаест поглавља, може се рећи спознајно најзначајнијих, како за разумевање бројних психолошких, социопсихолошких и психопатолошких сметњи и поремећаја код младих, тако и за планирање и провођење мера њихове превенције и санације.

Почевши од неретких поремећаја исхране: одбијање или претерано конзумирање хране, пориви за конзумирањем бизарних садржаја, негативистички однос према одређеним врстама хране и сл., преко поремећаја спавања типа: несанице, кошмарних снова, потребе за продуженим спавањем, инверзије дневног ритма, месечарења и других, улази се у палету дубљих психолошких и психопатолошких садржаја попут депресије, самоубиоства и адолесцентних психоза. Уз елаборацију психолошке позадине и утицаја околине указује се на знаке испољавања поремећаја, на значај њиховог препознавања од стране најближег окружења/породице и школе, и сигнализирање надлежним службама ради адекватног збрињавања.

Поглавље о болестима зависности код адолесцената, везано за злоупотребу алкохола, дроге и других токсичних супстанци, као и зависност од компјутера, мобилних телефона, интернета, игара на срећу и друго, заслужује посебну пажњу. Аналитички приступ сваком од ових феномена пружа неупућенима могућност ближег упознавања, препознавања и алармирања на његову појаву. Посебна поука, као и за све раније навођене ситуације, даје се родитељима и школским институцијама у смислу, шта и како могу да допринесу у пружању помоћи угроженој деци.

О значају препознавања и спречавања те пошасте савременог доба говори и недавно покренута акција надлежних министарстава просвете и здравља Републике Србије, како би се формирали стручни тимови на нивоу државе, који ће организовано и стручно приступити решавању овог проблема. У тај концепт се уклапа, без сваке сумње, и садржај ове књиге, макар у појединим сегментима из целокупног опуса, као и лична компетенција њеног аутора.

У закључку, може се рећи да књига у целини, по тематици коју обрађује, по методологији презентовања, дубини понирања у срж проблема, по лакоћи казивања и могућности разумевања, по актуелности потребе за поклањање пажње здрављу младих, представља изузетно вредно остварење. Завређује да као уџбеник у наставним програмима општег или стручног образовања нађе своје место, а такође и у кућним библиотекама сваке породице у којој обитава „адолесцент”. А садржај из њених поглавља да се чује на популарним предавањима и трибинама.



---

## БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

**Славица Т. Бобић** (1964), магистар дидактичко-методичких наука, професор разредне наставе, Основна школа „Јован Јовановић Змај” Сремска Митровица. Уже научне области: методика разредне наставе, НТЦ систем учења.

Имејл: [slavicabobicsm@gmail.com](mailto:slavicabobicsm@gmail.com)

**Маја М. Босанац** (1988), мастер педагог, истраживач сарадник, Филозофски факултет Универзитета у Новм Саду. Уже научне области: образовне политике, високошколско образовање. Студент докторских студија, студијски програм – педагогија.

Имејл: [majabosanac@ff.uns.ac.rs](mailto:majabosanac@ff.uns.ac.rs)

**Слободанка Ж. Гашић Павишић** (1946), доктор педагошких наука, редовни професор, Универзитет Доња Горица, Подгорица, Црна Гора. Ужа научна област: предшколска педагогија.

Имејл: [sgasicpavistic@gmail.com](mailto:sgasicpavistic@gmail.com)

**Маша М. Ђуришић** (1985), доктор дефектолошких наука, Основна школа „Веселин Маслеша”, Београд. Ужа научна област: превенција и третман поремећаја понашања.

Имејл: [masa\\_jovanovic85@yahoo.com](mailto:masa_jovanovic85@yahoo.com)

**Весна М. Ераковић** (1969), професор разредне наставе, педагошки саветник, Основна школа „Мића Станојловић” Коцељева. Ужа област интересовања: тематско планирање, укључивање родитеља у различите облике образовно-васпитног рада.

Имејл: [erakovicvesna043@gmail.com](mailto:erakovicvesna043@gmail.com)

**Љубиша В. Којић** (1957), професор физичког васпитања, магистар наука физичког васпитања и спорта, Шабачка гимназија и Школа примењених уметности. Ужа област интересовања: кајак на мирним водама.

Имејл: [ljubisakole@yahoo.com](mailto:ljubisakole@yahoo.com)

**Маја Н. Љубетић** (1959), доктор друштвених наука, поље педагогија, редовни професор, Филозофски факултет Свеучилиште у Сплиту, Хрватска. Уже научне области: породична педагогија, патрнерство породице и васпитно-образовних установа, предшколска педагогија.

Имејл: [ljubetic@ffst.hr](mailto:ljubetic@ffst.hr)

**Братислав М. Магдић** (1941), доктор медицинских наука, неуропсихијатар, ванредни професор, Војно-медицинска академија, Београд. Уже научне области: неурологија, мултипла склероза.  
Имејл: [bmagdic6@gmail.com](mailto:bmagdic6@gmail.com)

**Анита Б. Мандарић Вукушић** (1983), доктор друштвених знаности, поље педагогија, доцент, Филозофски факултет Свеучилишта у Сплиту. Уже научне области: обитељска педагогија, партнерство породице и школе, професионални развој педагога.  
Имејл: [amandari@ffst.hr](mailto:amandari@ffst.hr)

**Ранко Д. Рајовић** (1964), доктор медицине, доцент, Педагошки факултет, Копер, Словенија. Ужа научна област: неуронауке у васпитању и образовању.  
Имејл: [rrojovic@gmail.com](mailto:rrojovic@gmail.com)

**Тамара Д. Савић** (1994), мастер филолог, Ниш. Ужа научна област интересовања: методика наставе српског језика и књижевности.  
Имејл: [tamarasavic20@gmail.com](mailto:tamarasavic20@gmail.com)

**Невена Д. Симић** (1981), професор енглеског језика и књижевности, Основна школа „Милан Муњас” Уб. Ужа научна област: педагогија. Студент докторских студија, УЦИМСИ, Универзитет у Новом Саду, Родне студије.  
Имејл: [nevenasimic318@gmail.com](mailto:nevenasimic318@gmail.com)

**Никола С. Симоновић** (1984), педагог, студент докторских академских студија на департману за педагогију, Филозофски факултет Универзитета у Нишу, уже научне области: методологија педагошких истраживања, рефлексивна пракса у наставном процесу.  
Имејл: [simonovicnikola@hotmail.com](mailto:simonovicnikola@hotmail.com)

**Предраг Н. Спасојевић** (1972), професор разредне наставе, Основна школа „Милош Гајић”, Амајић. Ужа научна области: методика разредне наставе, образовна технологија. Студент докторских студија на Учитељском факултету Универзитета у Београду, студијски програм – образовна технологија.  
Имејл: [jaucitelj@gmail.com](mailto:jaucitelj@gmail.com)

**Оливера Т. Хајровић** (1966), психолог, специјалиста медицинске психологије, Психијатријско одељење Опште болнице у Пожаревцу. Уже научне области:

когнитивно-бихејвиорална психотерапија, форензичка психологија, психодијагностичког и психотерапијског искуства у раду са децом и младима, судски вештак.

Имејл: hajrovic1966@gmail.com

**Александра Ч. Томић** (1987), мастер професор књижевности и језика (србистика), Основна школа „Петар Петровић Његош” Зрењанин. Уже научне области: методика наставе српске књижевности, савремена српска књижевност, српски језик као страни. Студент докторских студија Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, студијски програм: књижевност.

Имејл: sandra-tomic@hotmail.com

**Слободанка Ч. Шаренац** (1974), професор српског језика, доктор филолошких наука, библиотекар – стручни сарадник, Основна школа „Бошко Палковљевић Пинки” Београд. Уже научна област: наука о књижевности.

Имејл: sarenac.slobodanka@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 курсивом. 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 испisuју се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела 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](mailto:casopis@klettobrazovanje.org). Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту [www.klettobrazovanje.org](http://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](mailto: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](http://www.klettobrazovanje.org).

---

## RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG

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) Kurzmittteilung 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](mailto: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](http://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](mailto:casopis@klettobrazovanje.org)  
[www.klettobrazovanje.org](http://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 штампариија). - 24 cm

Шестомесечно.  
ISSN 2466-2801 = Учење и настава



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >