ISSN 2466-2801

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

1

2022

Београд

Klett ДРУШТВО ЗА РАЗВОЈ ОБРАЗОВАЊА

ISSN 2466-2801

# УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА VIII
Број 1, 2022.
УДК 37(497.11)

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
Година VIII • Број 1 • 2022 • 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 Врањешевић, Београд
Др Снежана Вуковић, Београд
Проф. др Вишња Ђорђић, Нови Сад
Проф. др Предраг Живковић, Јагодина
Проф. др Миле Илић, Бања Лука
Проф. др Александар Јанковић, Сомбор
Проф. др Марина Јањић, Ниш
Проф. др Бисера Јевтић, Ниш
Др Зорица Јоцић, Ваљево
Проф. др Саит Качапор, Нови Пазар
Проф. др Бранка Ковачевић, Источно Сарајево
Проф. др Јасмина Ковачевић, Београд
Проф. др Данимир Мандић, Београд
Проф. др Саша Милић, Никшић
Проф. др Хашим Муминовић, Сарајево
Проф. др Милка Николић, Крагујевац
Доц. др Марина Семиз, Ужице
Др Мирослав Павловић, Београд
Проф. др Мариета Петров, Скопље
Проф. др Јелена Стаматовић, Ужице
Др Гордана Чапрић, Београд
Проф. др Сања Филиповић, Београд
Др Тања Шијаковић, 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**: 60 примерака
**Штампа:** *АТЦ штампарија д.о.о. Београд*
*Часопис излази два пута годишње*

**LEARNING AND TEACHING**
Year VIII • Issue 1 • 2022 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

**Publisher:** *KLETT* Educational Development Society, Belgrade
**On behalf of the Publisher:** Gordana Knežević Orlić
**Editor in Chief:**
Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade
**Editorial Board:**
Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad
Professor Veljko Banđur, PhD, Belgrade
Academic Drago Branković, Banja Luka
Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade
Docent Ivana Visković, PhD, Split
Professor JelenaVranješević, PhD, Belgrade
Snežana Vuković, PhD, Belgrade
Professor Višnja Đorđić, PhD, Novi Sad
Professor Predrag Živković, PhD, Jagodina
Professor Mile Ilić, PhD, Banja Luka
Professor Aleksandar Janković, PhD, Sombor
Professor Marina Janjić, PhD, Niš
Professor Bisera Jevtić, PhD, Niš
Zorica Jocić, PhD, Valjevo
Professor Sait Kačapor, PhD, Novi Pazar
Professor Branka Kovačević, PhD, Istočno Sarajevo
Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade
Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade
Professor Saša Milić, PhD, Nikšić
Professor Hašim Muminović, PhD, Sarajevo
Professor Milka Nikolić, PhD, Kragujevac
Docent Marina Semiz, Phd, Užice
Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade
Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje
Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice
Gordana Čaprić, PhD, Belgrade
Professor Sanja Filipović, PhD, Belgerade
Tanja Šijaković, 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:** 60 copies
**Printed by:** ATC, Belgrade
*Published biannually*

**LERNEN UND UNTERRICHT**
8. Jahrgang • Heft 01 • 2022 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

**Herausgeber:** KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad
**Für den Herausgeber:** Gordana Knežević Orlić
**Herausgegeben von:**
Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad
**Redaktion:**
Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad
Prof. Dr. Veljko Banđur, Belgrad
Akademiker Drago Branković, Banja Luka
Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad
Doz. Dr. Ivana Visković, Split
Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad
Dr. SnežanaVuković, Belgrad
Prof. Dr. 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
Dr Tanja Šijaković, 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:** 60 Exemplare
**Druck:** ATC, Belgrad
**Erscheinungsweise:***2 Hefte pro Jahr*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022 • 1–198
ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

# САДРЖАЈ

## 1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

**Радован М. Антонијевић и Драгана Б. Раденовић**
*Повезаност између школског успеха ученика и карактеристика личности ученика* (оригинални научни чланак) . . . . . .13–36

**Радован Т. Чокорило**
*Морална хипокризија и могућности моралног васпитања* (оригинални научни чланак) . . . . . .37–56

**Тања Б. Шијаковић и Иван М. Савић**
*Почетне перцепције наставника о квалитету дигиталних уџбеника у Србији* (оригинални научни чланак) . . . . . .57–74

**Маја М. Босанац и Александра Ч. Томић**
*Књижевни и педагошки значај Доситеја Обрадовића* (оригинални научни чланак) . . . . . .75–88

**Зорица В. Сорак**
*Композиција у писменим задацима из српског језика и књижевности у другом циклусу обавезног образовања* (стручни чланак) . . . . . 89–108

**Александар М. Новаковић и Александра С. Митровић**
*Фундаментална питања наставе српског као страног језика из угла предавача* (стручни чланак). . . . . 109–126

**Оливера С. Симић и Снежана М. Савић**
*Стратегије и проблеми при решавању текстуалних задатака у почетној настави математике* (прегледни чланак) . . . . . 127–138

**Вера К. Симић и Ненад С. Милинковић**
*Методичке вредности диференциране наставе у почетној настави математике из угла учитеља* (оригинални научни чланак) . . 139–162

**Влатка Љ. Спасојевић**
*Образовни ефекти контекстуалног учења у иновативној и традиционалној настави познавања природе* (оригинални научни чланак) . . . . . 163–176

**Гордана Ј. Глишовић**
*Ефекти програмираног трансформационог вежбања на промене у моторичким способностима ученика млађих разреда основне школе* (претходно саопштење) . . . . . 177–200

**Лаура Ш. Калмар**
*Улога радионичарског рада у неформалном образовању младих* (стручни чланак) . . . . . 201–220

**Маја Р. Крстић**
*Филм као васпитно-образовни медијум ученика музичких школа* (стручни чланак). . . . . 221–232

## 2. ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

**Маша М. Ђуришић**
*Слободно време*
[Проф. др Саша Степановић, Организација слободног времена, Висока школа социјалног рада, Београд, 2021] . . . . . 233–234

**Наташа М. Ђуровић**
*Креативно мишљење и медијска писменост*
[Група аутора, Приручник за наставнике: Наши ученици у свету критичког мишљења и медијске писмености, Завод за унапређивање образовања и васпитања и Амбасада Сједињених Америчких Држава у Београду, 2021] . . . . . 235–240

**БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА** . . . . . 241–243

**УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА** . . . . . 244–252

**LEARNING AND TEACHING**
***KLETT* Educational Develpment Society**
Year VIII • Issue 1 • 2022 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

# TABLE OF CONTENTS

## 1. STUDIES AND PAPERS

**Radovan M. Antonijević and Dragana B. Radenović**
*The Relationship between Student Academic Achievement and Their Personality Traits* (original scientific paper) . . . . . .13–36

**Radovan T. Čokorilo**
*Moral Hypocrisy and Possibilities of Moral Education* (original scientific paper) . . . . . .37–56

**Tanja B. Šijaković and Ivan M. Savić**
*Initial Teacher Perceptions about the Quality of Digital Textbooks in Serbia* (original scientific paper) . . . . . .57–74

**Maja M. Bosanac and Aleksandra Č. Tomić**
*Literary and Educational Significance of Dositej Obradović* (original scientific paper) . . . . . .75–88

**Zorica V. Sorak**
*Composition in Written Assignments for Serbian Language and Literature in the Second Cycle of Compulsory Education* (professional paper) . . . . . 89–108

**Aleksandar M. Novaković and Aleksandra S. Mitrović**
*Fundamental Issues regarding Serbian as a Foreign Language from the Teachers' Standpoint* (professional paper) . . . . . 109–126

**Olivera S. Simić and Snežana M. Savić**
*Strategies and Problems in Solving Word Problems in Elementary Mathematics Education* (review) . . . . . 127–138

**Vera K. Simić and Nenad S. Milinković**
*Methodological Value of Differentiated Teaching in Elementary Mathematics Education from the Teacher's Standpoint* (original scientific paper) . . . . . 139–162

**Vlatka LJ. Spasojević**
*Educational Effects of Contextual Learning in Innovative and Traditional Science & Social Studies Teaching* (original scientific paper) . . . . . 163–176

**Gordana J. Glišović**
*Effects of Programmed Transformational Exercise on Motor Skills of Junior Primary School Students* (preliminary communication) . . . . . 177–200

**Laura Š. Kalmar**
*The Role of Workshops in Non-formal Youth Education* (professional paper) . . . . . 201–220

**Maja R. Krstić**
*Film as Educational Medium in Music School* (professional paper) . . . . . 221–232

## 2. REVIEWS

**Maša M. Đurišić**
*Free Time*
[Professor Saša Stepanović, PhD, *Organization of Free Time*, College of Social Work, Belgrade 2021] . . . . . 233–234

**Nataša M. Đurović**
*Group of authors, Teacher's Handbook: Our Students in the World of Critical Thinking and Media Literacy,* Institute for the Improvement of Education and Embassy of the United States of America in Serbia, 2021 . . . . . 235–240

**ABOUT AUTHORS** . . . . . 241–243

**INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS** . . . . . 244–250

**LERNEN UND UNTERRICHT**
***KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung***
8. Jahrgang • Heft 01 • 2022 • 1–198
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

# INHALT

## 1. STUDIEN UND ARTIKEL

**Radovan M. Antonijević und Dragana B. Radenović**
*Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Lernenden und ihren Persönlichkeitsmerkmalen* (Originalwissenschaftsartikel). . . . . .13–36

**Radovan T. Čokorilo**
*Moralische Heuchelei und Möglichkeiten für die moralische Erziehung* (Originalwissenschaftsartikel) . . . . . .37–56

**Tanja B. Šijaković und Ivan M. Savić**
*Anfängliche Wahrnehmungen von Lehrern über Qualität von digitalen Schulbüchern in Serbien* (Originalwissenschaftsartikel) . . . . . .57–74

**Maja M. Bosanac und Aleksandra Č. Tomić**
*Literarische und pädagogische Bedeutung von Dositej Obradović* (Originalwissenschaftsartikel) . . . . . .75–88

**Zorica V. Sorak**
*Zusammensetzung schriftlicher Aufgaben in serbischer Sprache und Literatur im zweiten Grundschulzyklus* (Fachartikel). . . . . 89–108

**Aleksandar M. Novaković und Aleksandra S. Mitrović**
*Grundlegende Unterrichtsfragen im Fach Serbisch als Fremdsprache aus der Sicht der Lehrperson* (Fachartikel) . . . . . 109–126

**Olivera S. Simić und Snežana M. Savić**
*Strategien und Probleme bei der Lösung von Textaufgaben im Mathematikunterricht* (Ubersichtsartikel) . . . . . 127–138

**Vera K. Simić und Nenad S. Milinković**
*Methodische Werte differenzierter Lehre im Mathematikunterricht aus der Sicht der Lehrkräftet* (Originalwissenschaftsartikel) . . . . . 139–162

**Vlatka LJ. Spasojević**
*Ausbildungswirkungen des kontextuellen Lernens im innovativen und traditionellen Unterricht von Sachkunde* (Originalwissenschaftsartikel) . . . . . 163–176

**Gordana J. Glišović**
*Auswirkungen programmierter Transformationsübungen auf Veränderungen der motorischen Fähigkeiten von Grundschülern* (worherigeankündigung) . . . . . 177–200

**Laura Š. Kalmar**
*Die Rolle der Workschops in der informellen Jugendausbildung* (Fachartikel) . . . . . 201–220

**Maja R. Krstić**
*Film als Ausbildungsmedium in den Musikschulen* (Fachartikel). . . . . 221–232

## 2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

**Maša M. Đurišić**
*Freizeit*
[Prof. Dr. Saša Stepanović, *Freizeitgestaltung*, Hochschule für Soziale Arbeit, Belgrad, 2021] . . . . . 233–234

**Nataša M. Đurović**
*Kreatives Denken und Medienkompetenz*
[Gruppe der Autoren, Lehrerhandbuch: *Unsere Schüler in der Welt des kritischen Denkens und der Medienkompetenz*, Institut zur Förderung von Ausbildung und Erziehung und Botschaft der Vereinigten Staaten von Amerika Belgrad, 2021]. . . . . 235–240

**AUTORENINFO** . . . . . 241–243

**HINWEISE FÜR MITARBEITER** . . . . . 244–250

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.26:159.923.2.072-057.874(497.11)*
*37.015.3:005.32]:37.042*
*Оригинални научни чланак • 13–36*
*Примљен: 12.4. 2022.*
*Прихваћен: 11. 5. 2022.*

**Радован М. Антонијевић**
Универзитет у Београду – Филозофски факултет
**Драгана Б. Раденовић**[1]
Основна школа „Стеван Сремац”, Борча, Београд

# ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ ШКОЛСКОГ УСПЕХА УЧЕНИКА И КАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКА

**Резиме:** Циљ истраживања је утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и контекста персоналних карактеристика ученика. У истраживању је учествовало 600 ученика седмог разреда. Коришћена је дескриптивна метода, а подаци су прикупљени помоћу технике скалирања. На основу приказаних резултата треба истаћи да су све ставке из упитника о радним навикама статистички значајно позитивно повезане са постигнућем ученика. Упитником професионалних интересовања испитани су избори професија за које ученици имају највише интересовања. Економија, право и администрација су области рада за које су ученици показали највише интересовања, следи рад у војсци и полицији, лична и друштвена брига о људима, електротехника. Све наведене области имају просек преко 3,5, што указује на високу заинтересованост управо за ове области. Може се закључити да су радне навике и професионална интересовања ученика важни чиниоци као предиктори школског успеха.

**Кључне речи:** *школски успех ученика, персоналне карактеристике ученика, радне навике ученика, професионална интересовања ученика*

[1] Рад је део докторске дисертације „Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима” одбрањене 13. 7. 2021. на Филозофском факултету у Београду.

## УВОД

Ученици се разликују по начину понашања, деловања, опхођења према другима, учењу, примени знања у новим ситуацијама из окружења. У једној генерацији јавља се мноштво различитих ученика, који су индивидуе за себе и по карактеру и по нивоу знања и мотивацији за учење. Сваки од тих ученика је личност за себе која тежи да се оствари кроз истицање сопствених квалитета и карактеристика. На основу наведених разлога, персоналне карактеристике ученика издвајају се као посебан контекст у овом раду и у оквиру њега испитани су следећи чиниоци: радне навике ученика, сазнајне склоности и професионална интересовања ученика.

## ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

### Радне навике и школски успех ученика

Увежбавањем неке вештине, стечене спретности за успешно обављање неке активности – формира се навика. Честим понављањем неке радње, на пример, читања, писања, прављења извода, она се обавља све лакше, брже и тачније (Радовановић, 1967: 74). Међутим, може се поставити питање да ли је и каква врста увежбавања довољна да би се ојачала нека вештина и прешла у навику. По Аристотелу, постоји разлика између ефекта понављања и навике, јер свако понављање не производи навику. Понављање схваћено као активност, као навика разликује човека од свих осталих природних ствари (Рошчић, 2007). Стечена навика омогућава да се извршавање неке радње врши брзо, лако и спретно. Навике имају значај, јер омогућавају вршење послова, уштеду енергије и времена (Радовановић, 1967: 74). „Да би се стекла радна навика, мора се строго држати следећег правила: никада не треба пропустити прилику да се одговарајућа радња изврши, када дође моменат за њено извршење” (Рот и Радоњић, 2006: 94).

Улогу у формирању радних навика код деце имају одрасли. Дете учи по моделу и гледајући старије око себе, првенствено своје родитеље. На тај начин код детета се може формирати свест о потреби за радом. Код деце је потребно развијати радне навике још док не крену у школу, у виду радне обавезе у породици. На тај начин ће дете, кад крене у школу, лакше прихватити још обавеза које, саме по себи, намеће школска средина, као што је учење и редовна израда домаћих задатака (Брдар и Ријавец, 1998). У развијању радних навика код деце имају удела и просветни радници који треба да промовишу ефикасне

радне навике. И родитељи и наставници пре почетка школске године и у току наставног рада имају задатак да дете упознају са обавезама и задацима школског рада. У развијању радних навика важно је подстицати и охрабрити дете. Дете треба да зна зашто нешто мора да ради и уради, на пример да учи кад крене у школу, и на који начин.

Није довољно само знати како треба да се учи. Потребно је да се оно што је научено о успешном учењу и практично примењује, и то редовно и систематски, како би се стекло једно опште искуство и навике (Радовановић, 1976: 124). Ученик са развијеним радним навикама прави план рада. Та навика му помаже да се концентрише. Корисно је имати одређену просторију или радни кутак, јер се стварање радне навике олакшава тиме што се увек учи у одређеној радној просторији (Рот и Радоњић, 2006: 94), која би требало да буде светла и проветрена, са радним столом на ком не би смело да буде ништа више, осим оних материјала и средстава неопходних за одређени предмет учења.

Да би учење било успешно, потребно је, најпре, да ученик летимично прегледа градиво у целини, да стекне општи увид у целину градива. Други основни моменат је да се успостави веза са претходно стеченим знањем из градива које се учи, а затим да се приступи пажљивом читању новог градива. Већ после првог читања, могу се обележити значајна места у тексту. Након другог или трећег читања, ученик може сам себи да поставља питања и тако изучава текст. Када се заврши учење градива, приступа се преслишавању. Да би ученик стекао битне појмове, након читања и детаљне анализе, потребно је да издвоји најбитније елементе, идеје у виду скице или резимеа (Радовановић, 1967). Пракса успешног учења стиче се систематским радом. Без успешног учења, нема ни високих образовних постигнућа.

## Сазнајне склоности и професионална интересовања ученика

„Интересовања се дефинишу као спремност за бављење одређеним активностима и задовољство у томе" (Рот и Радоњић, 2006: 180). Интересовања се разликују према садржају, рецимо интересовања за језике, технику, науку. Могу се разликовати и интересовања за различита занимања или професионална интересовања (Исто, 2006: 181). Према Гајић, Лунгулов и Пижурица (2008: 120–121), на темељу резултата бројних емпиријских истраживања могуће је издвојити следеће нивое професионалних интересовања личности:

– Одсуство професионалних интересовања (карактерише га углавном уједначен мотив постигнућа личности за различите области и просечне способности);

– Недиференцирана професионална интересовања (јављају се као последица узрасних карактеристика деце у пубертету и адолесценцији, тј. услед незрелости њихове личности и неоформљеног личног идентитета);
– Диференцирана и дефинисана професионална интересовања (настају када појединац упозна себе, своје могућности и усклади их са професионалним жељама).

Интересовања и аспирације почињу да се обликују у раном периоду живота детета, али се модификују искуством и животном средином (Каралић, 2017). Кроз основношколски период јавља се развој интересовања код деце. Деца у периоду наглог интелектуалног развоја имају велики број интересовања која се манифестују кроз игру и различите склоности. „Ученички планови за будућност, активности којима се бави у слободно време и став према школи, могу бити значајни референтни оквир његових образовних аспирација и односа према стицању знања и школовању" (Богуновић и Половина, 2007: 101). Развој ученикових сазнајних интересовања у различитим областима, саставни је део професионалних активности (Антонијевић, 2013). Професионално интересовање ученика и избор занимања зависе од великог броја фактора, између осталих у њих спадају индивидуалне способности, интереси и мотивација ученика, психо-физичке способности ученика (Joubert, 1980), системи вредности сваког ученика, популарност одређених занимања, породица, школа, вршњаци, као и „жеље" или потребе друштвене заједнице у којој појединац живи и које значајно утичу на избор будуће професије (Ferreira, 2007).

Ученик тежи ка оним професијама које су усклађене са његовим способностима, особинама личности, интересовањима, али и вредностима. За бављење одређеном професијом веома је важно које је вредности усвојила особа која жели да се посвети одређеном занимању. Појединци различитим вредностима дају неједнаку важност и тиме се међу вредностима успоставља хијерархијски однос. Вредносна оријентација обухвата начин живота, ставове, понашање, интересовања и мишљења појединаца или групе људи. Шварц (Schwartz, 1992) сматра да вредности одражавају три основне људске потребе: биолошке потребе, потребе за интеракцијом с другима и потребе за опстанком и функционисањем групе.

Ученикова процена сопствених способности утиче на оно што он ради и огледа се у изборима које ће научити, напору који ће уложити, истрајности и емоционалним реакцијама у току обављања одређене активности (Милошевић, 2004: 18). У истраживању које су спровели страни аутори дошло се до резултата да адолесцентима односи између математичких, вербалних и просторних

способности доводе до разлика у образовним, професионалним и креативним резултатима деценијама касније.

## МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је повезаност персоналних карактеристика ученика са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

**Циљ истраживања**. Утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и контекста персоналних карактеристика ученика.

**Задаци истраживања**

1. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика;
2. Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и персоналних карактеристика ученика у погледу професионалних интересовања ученика.

### Хипотезе истраживања

Х 1. Персоналне карактеристике ученика, у погледу радних навика ученика, значајно су повезане са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Х 2. Персоналне карактеристике ученика, у погледу професионалних интересовања ученика за постигнућем, значајно су повезане са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

**Методе, технике и инструменти истраживања.** У циљу реализације истраживања користили смо *дескриптивну методу*, а од техника прикупљања података *скалирање*. Инструментом са различитим типовима питања и задатака одговорили смо на задатак који се односи на персоналне карактеристике ученика.

*Уводни део*. Оцена ученика из математике и оцена из српског језика у шестом разреду.

*Централни део.* Састоји се из низа тврдњи које се односе на карактеристике професионалних интересовања ученика и радне навике ученика.

**Узорак истраживања.** *Узорак ученика* обухватио је укупно 600 ученика седмог разреда из Вршца, Београда и Панчева. Дистрибуција ученика према

школском успеху је таква да 39,7% ученика има одличан успех, 38% врло добар, 15,7% добар, док довољан успех има 6,7% ученика.

Табела 1. *Структура узорка ученика према оцени из математике и општем успеху*

| Успех ученика | Ученици-математика | | Општи успех | |
|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % |
| Одличан | 238 | 39,67 | 238 | 39,7 |
| Врло добар | 228 | 38,00 | 228 | 38,0 |
| Добар | 108 | 18,00 | 94 | 15,7 |
| Довољан | 26 | 4,33 | 40 | 6,7 |
| Укупно | 600 | 100 | 600 | 100,0 |

Скраћенице: f = фреквенција, % = проценат

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом делу рада приказани су и анализирани резултати добијени обрадом података из упитника за ученике. Резултати истраживања представљени су најпре према истраживачким задацима, а затим према постављеним хипотезама. У табелама су приказани резултати повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и чинилаца контекста персоналних карактеристика ученика.

### Карактеристике повезаности између школског успеха ученика и персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика

Ученици су на скали Ликертовог типа, заокруживањем бројева од један до пет, одговарали на питања, процењујући тачност тврдње, односно степен присутности радне навике ученика, у зависности од тога да ли су били сагласни са наведеном тврдњом или нису. Анализом резултата, добиће се одговор на питање да ли ће се појавити статистички значајна корелација између персоналних карактеристика ученика, у погледу радних навика ученика са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Табела 2. *Радне навике ученика, дескриптивни показатељи*

| | N | Min | Max | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|
| Имам направљен план рада и школских активности. | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,36 | 1,06 |
| Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити. | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,41 | 0,94 |
| Свакодневно обављам школске обавезе. | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,44 | 0,96 |
| Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке. | 600 | 1,00 | 5,00 | 2,56 | 0,83 |
| Имам своје место за учење. | 600 | 1,00 | 5,00 | 2,70 | 0,86 |
| Брзо се сконцентришем на учење. | 600 | 1,00 | 5,00 | 2,85 | 0,95 |
| При учењу, прво прочитам градиво и означим битнија места у лекцији. | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,21 | 1,17 |
| Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје. | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,11 | 1,15 |
| Док учим, постављам питања самом/самој себи. | 600 | 1,00 | 5,00 | 2,60 | 0,90 |
| Кад схватим главне појмове и идеје, понављам лекцију и преслишавам се. | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,33 | 1,20 |
| РАДНЕ НАВИКЕ | 600 | 1,30 | 5,00 | 3,05 | 0,78 |

Скраћенице: N = број испитаника, Min = минимална вредност на узорку, Max = максимална вредност на узорку, M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација

Радне навике ученика процењиване су на петостепеној скали Ликертовог типа, где 5 означава боље радне навике. На узорку ученика седмог разреда основне школе, ученици су своје радне навике проценили као осредње (M = 3,05 ± 0,78).

Највиши степен слагања ученици имају са ајтемом: *Свакодневно обављам школске обавезе* (M = 3,44 ± 0,96), а најмањи степен слагања је са констатацијом: *Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке* (M = 2,56 ± 0,83).

**Настава математике**

У даљем раду најпре ће бити приказан степен повезаности радних навика ученика и оцене из математике на крају шестог разреда.

Табела 3. *Повезаност персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика са оценом из математике у шестом разреду.*

| | | Оцена из математике |
|---|---|---|
| Имам направљен план рада и школских активности. | r | ***0,555*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити. | r | ***0,321*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Свакодневно обављам школске обавезе. | r | ***0,703*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке. | r | ***0,572*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Имам своје место за учење. | r | ***0,200*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Брзо се сконцентришем на учење. | r | ***0,193*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| При учењу, прво прочитам градиво и означим битнија места у лекцији. | r | ***0,484*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје. | r | ***0,468*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Док учим, постављам питања самом/самој себи. | r | ***0,579*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Кад схватим главне појмове и идеје, понављам лекцију и преслишавам се. | r | ***0,526*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| РАДНЕ НАВИКЕ | r | ***0,594*** ** |
| | p | ***0,000*** |

* корелација је значајна на нивоу 0.05
** корелација је значајна на нивоу 0.01
Скраћенице: r = Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

Табела 4. *Утицај персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика са оценом из математике у шестом разреду*

| | Beta (β) | t | p | 95,0% Интервал поверења | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Доња граница | Горња граница |
| Имам направљен план рада и школских активности. | –0,022 | –0,334 | 0,738 | –0,121 | 0,086 |
| Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити. | 0,099 | –2,088 | ***0,037*** | 0,005 | 0,175 |
| Свакодневно обављам школске обавезе. | 0,609 | 9,066 | ***0,000*** | 0,424 | 0,658 |
| Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке. | 0,041 | –0,443 | 0,658 | 0,146 | 0,231 |
| Имам своје место за учење. | 0,281 | –4,824 | ***0,000*** | –0,165 | 0,393 |
| Брзо се сконцентришем на учење. | 0,201 | –3,881 | ***0,000*** | –0,090 | 0,274 |
| При учењу, прво прочитам градиво и означим битнија места у лекцији. | 0,207 | 3,832 | ***0,000*** | 0,074 | 0,230 |
| Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје. | 0,100 | 1,449 | 0,148 | –0,027 | 0,177 |
| Док учим, постављам питања самом/самој себи. | 0,315 | 4,262 | ***0,000*** | 0,161 | 0,437 |
| Кад схватим главне појмове и идеје, понављам лекцију и преслишавам се. | 0,083 | 1,457 | 0,146 | –0,021 | 0,139 |
| РАДНЕ НАВИКЕ | 0,594 | 18,057 | ***0,000*** | 0,579 | 0,721 |

Прилагођени коефицијент детерминације (R2) = 0,227

На основу приказаних резултата треба истаћи да све ставке из упитника о радним навикама, статистички значајно, позитивно корелирају са постигнућем из математике. Сходно томе и композитни скор радних навика, статистички значајно, позитивно је повезан са оценом из математике ($r = 0,594$, $p < 0,01$). Корелација је умереног интензитета и статистички значајна на нивоу $p < 0,01$. Може се извести закључак да, што су радне навике израженије, то је оцена из математике виша.

Ајтеми из упитника о радним навикама који статистички значајно објашњавају оцену из математике су: *Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити* ($\beta = 0,099$, $p < 0,05$), *Имам своје место за учење* ($\beta = 0,281$, $p < 0,001$), *Брзо се сконцентришем на учење* ($\beta = 0,201$, $p < 0,001$), *При учењу, прво прочитам градиво и означим битнија места у лекцији* ($\beta = 0,207$, $p < 0,001$) и *Док учим, постављам питања самом/самој себи* ($\beta = 0,315$, $p < 0,001$). Као што се види, нису сви ајтеми који су у корелационој анализи статистички значајно повезани са оценом из математике, показали и статистички значајан утицај на зависну варијаблу. Очекивано, укупан скор на упитнику радних навика, статистички значајно утиче на оцену из математике ($\beta = 0,594$, $p < 0,001$). Утицај је позитиван.

## Настава српског језика

У даљем раду најпре ће бити приказан степен повезаности радних навика ученика и оцене из српског језика на крају шестог разреда.

На основу приказаних резултата, треба истаћи да све ставке из упитника о радним навикама статистички значајно позитивно корелирају са постигнућем ученика из српског језика. Сходно томе и композитни скор радних навика статистички значајно позитивно је повезан са оценом из српског језика ($r = 0,572$, $p < 0,01$). Корелација је умереног интензитета и статистички значајна на нивоу $p < 0,01$. Може се извести закључак да, што су радне навике израженије, то је оцена из српског језика виша.

Табела 5. *Повезаност персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика са оценом из српског језика у шестом разреду*

| | | Оцена из српског језика |
|---|---|---|
| Имам направљен план рада и школских активности. | r | ***0,536*** |
| | p | ***0,000*** |
| Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити. | r | ***0,317*** |
| | p | ***0,000*** |
| Свакодневно обављам школске обавезе. | r | ***0,669*** |
| | p | ***0,000*** |
| Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке. | r | ***0,550*** |
| | p | ***0,000*** |
| Имам своје место за учење. | r | ***0,162*** |
| | p | ***0,000*** |
| Брзо се сконцентришем на учење. | r | ***0,165*** |
| | p | ***0,000*** |
| При учењу, прво прочитам градиво и означим битнија места у лекцији. | r | ***0,458*** |
| | p | ***0,000*** |
| Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје. | r | ***0,480*** |
| | p | ***0,000*** |
| Док учим, постављам питања самом/самој себи. | r | ***0,556*** |
| | p | ***0,000*** |
| Кад схватим главне појмове и идеје, понављам лекцију и преслишавам се. | r | ***0,527*** |
| | p | ***0,000*** |
| Радне навике | r | ***0,572*** |
| | p | ***0,000*** |

* корелација је значајна на нивоу 0.05
** корелација је значајна на нивоу 0.01
Скраћенице: r = Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

Табела 6. *Утицај персоналних карактеристика ученика у погледу радних навика ученика са оценом из српског језика у шестом разреду*

| | Beta (β) | t | p | 95,0% Интервал поверења | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Доња граница | Горња граница |
| Имам направљен план рада и школских активности. | –0,012 | –0,179 | 0,858 | –0,124 | 0,103 |
| Испланирао/ла сам шта ћу учити и којим редоследом ћу учити. | –0,085 | –1,744 | 0,082 | –0,175 | 0,010 |
| Свакодневно обављам школске обавезе. | 0,515 | 7,465 | ***0,000*** | 0,358 | 0,614 |
| Увек у планирано време учим лекције и радим домаће задатке. | 0,019 | 0,195 | 0,846 | –0,185 | 0,226 |
| Имам своје место за учење. | 0,349 | –5,839 | ***0,000*** | 0,245 | 0,493 |
| Брзо се сконцентришем на учење. | 0,197 | –3,706 | ***0,000*** | 0,089 | 0,290 |
| При учењу, прво прочитам градиво и означим битнија места у лекцији. | 0,093 | 1,681 | 0,093 | –0,012 | 0,158 |
| Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје. | 0,251 | 3,528 | ***0,000*** | 0,088 | 0,311 |
| Док учим, постављам питања самом/самој себи. | 0,347 | 4,576 | ***0,000*** | 0,200 | 0,501 |
| Кад схватим главне појмове и идеје, понављам лекцију и преслишавам се. | 0,058 | 0,990 | 0,322 | –0,043 | 0,131 |
| РАДНЕ НАВИКЕ | 0,572 | 17,064 | ***0,000*** | 0,589 | 0,743 |

Прилагођени коефицијент детерминације ($R^2$) = 0,276

Нису сви ајтеми, који су у корелационој анализи статистички значајно повезани са оценом из српског језика, показали и статистички значајан утицај на зависну варијаблу. Они ајтеми који су се издвојили су: *Свакодневно обављам школске обавезе* ($\beta = 0{,}515$, $p < 0{,}001$), *Имам своје место за учење* ($\beta = 0{,}349$, $p < 0{,}001$), *Брзо се сконцентришем на учење* ($\beta = 0{,}197$, $p < 0{,}001$), *Током учења, мислим о оном што учим и повезујем идеје* ($\beta = 0{,}251$, $p < 0{,}001$) и *Док учим, постављам питања самом/самој себи* ($\beta = 0{,}347$, $p < 0{,}001$).

Очекивано, укупан скор на упитнику радних навика, статистички значајно утиче на оцену из српског језика ($\beta = 0{,}572$, $p < 0{,}001$). Утицај је позитиван. Радне навике објашњавају чак 27,6% постигнућа из српског језика.

## Карактеристике повезаности између школског успеха ученика и персоналних карактеристика ученика у погледу карактеристика професионалних интересовања ученика

Кроз даље бављење истраживањем, одговориће се на питање да ли постоји статистички значајна корелација између персоналних карактеристика ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања ученика, с једне стране, и школског успеха ученика у области математике и српског језика, с друге. Како би се дошло до ових резултата, такође је рађена Пирсонова корелациона анализа између горе наведених варијабли. Линеарна регресиона анализа коришћена је како би се испитао утицај професионалних интересовања ученика на постигнуће ученика из математике и српског језика. Ученици су на скали Ликертовог типа, заокруживањем бројева од један до пет, исказивали степен интересовања за наведене професионалне области и групе занимања.

Упитником професионалних интересовања испитано је за које професије ученици имају највише интересовања. *Економија, право и администрација* је област рада за које су ученици показали највише интересовања ($M = 3{,}69 \pm 1{,}32$), следи *Рад у војсци и полицији* ($M = 3{,}68 \pm 1{,}22$), *Лична и друштвена брига о људима* ($M = 3{,}60 \pm 1{,}25$), *Електротехника* ($M = 3{,}52 \pm 1{,}33$). Све наведене области имају просек преко 3,5, што указује на високу заинтересованост управо за ове области. Очекивано, ученици најмање интересовања показују за занате ($M = 1{,}74 \pm 0{,}85$).

Табела 7. *Карактеристике професионалних интересовања ученика, дескриптивни показатељи*

| | N | Min | Max | M | SD |
|---|---|---|---|---|---|
| Економија, право и администрација | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,69 | 1,32 |
| Војска и полиција | 599 | 1,00 | 5,00 | 3,68 | 1,22 |
| Лична и друштвена брига о људима | 598 | 1,00 | 5,00 | 3,60 | 1,25 |
| Електротехника | 599 | 1,00 | 5,00 | 3,52 | 1,33 |
| Грађевинарство и архитектура | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,42 | 1,28 |
| Саобраћај и телекомуникације | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,41 | 1,26 |
| Машинство | 599 | 1,00 | 5,00 | 3,33 | 1,32 |
| Цивилна безбедност | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,14 | 1,23 |
| Индустријска производња | 600 | 1,00 | 5,00 | 3,12 | 1,23 |
| Хемија, фармација, технологија | 598 | 1,00 | 5,00 | 2,46 | 1,04 |
| Трговина, угоститељство и туризам | 598 | 1,00 | 5,00 | 2,45 | 0,87 |
| Јавно информисање и медији | 600 | 1,00 | 5,00 | 2,41 | 0,93 |
| Рад са животињама | 600 | 1,00 | 4,00 | 2,40 | 0,79 |
| Култура и уметност | 600 | 1,00 | 5,00 | 2,37 | 0,89 |
| Рад са биљкама | 599 | 1,00 | 4,00 | 2,36 | 0,88 |
| Геологија, рударство и хидрометеорологија | 600 | 1,00 | 4,00 | 2,33 | 0,87 |
| Занати | 599 | 1,00 | 5,00 | 1,74 | 0,85 |

Скраћенице: N = број испитаника, Min = минимална вредност на узорку, Max = максимална вредност на узорку, M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација;

**Настава математике**

Табела 8. *Повезаност персоналних карактеристика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања ученика са оценом из математике*

| | | Оцена из математике |
|---|---|---|
| Лична и друштвена брига о људима | r | ***0,379*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Рад са биљкама | r | 0,067 |
| | p | 0,101 |
| Рад са животињама | r | 0,022 |
| | p | 0,587 |
| Трговина, угоститељство и туризам | r | 0,008 |
| | p | 0,841 |
| Економија, право и администрација | r | ***0,568*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Култура и уметност | r | 0,068 |
| | p | 0,097 |
| Јавно информисање и медији | r | 0,044 |
| | p | 0,281 |
| Електротехника | r | ***0,466*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Машинство | r | ***0,577*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Грађевинарство и архитектура | r | ***0,414*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Саобраћај и телекомуникације | r | ***0,411*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Војска и полиција | r | ***0,368*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Цивилна безбедност | r | 0,004 |
| | p | 0,924 |
| Занати | r | ***–0,299*** ** |
| | p | ***0,000*** |

| | | |
|---|---|---|
| Геологија, рударство и хидрометеорологија | r | 0,068 |
| | p | 0,095 |
| Хемија, фармација, технологија | r | 0,079 |
| | p | 0,053 |
| Индустријска производња | r | –0,003 |
| | p | 0,950 |

* корелација је значајна на нивоу 0.05
** корелација је значајна на нивоу 0.01
Скраћенице: r = Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

У претходној табели приказани су резултати који показују у ком степену корелирају персоналне карактеристике ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања са оценом из математике у шестом разреду.

Може се закључити да оцена из математике негативно корелира са интересовањем за занате ($r = -0{,}299$, $p < 0{,}01$). Дакле, што је ученик више заинтересован да школовање настави у смеру заната, то је његова оцена из математике нижа.

Насупрот овоме, професионална интересовања која позитивно корелирају са оценом из математике су следећа: *Лична и друштвена брига о људима* ($r = 0{,}379$, $p < 0{,}01$), *Економија, право и администрација* ($r = 0{,}568$, $p < 0{,}01$), *Електротехника* ($r = 0{,}466$, $p < 0{,}01$), *Машинство* ($r = 0{,}577$, $p < 0{,}01$), *Грађевинарство и архитектура* ($r = 0{,}414$, $p < 0{,}01$), *Саобраћај и телекомуникације* ($r = 0{,}411$, $p < 0{,}01$), *Војска и полиција* ($r = 0{,}368$, $p < 0{,}01$).

Предикција оцене из математике урађена је на основу интересовања за одређене области рада. Лична професионална интересовања објашњавају 23,1% варијансе оцене из математике. Као статистички значајна издвојили су се: *Економија, право и администрација* ($\beta = 0{,}532$, $p < 0{,}001$), *Електротехника* ($\beta = 0{,}376$, $p < 0{,}001$), *Машинство* ($\beta = 0{,}481$, $p < 0{,}001$) и *Занати* ($\beta = -0{,}153$, $p < 0{,}001$). Још једном, треба подвући да области интересовања: *Економија, право и администрација*, *Електротехника* и *Машинство* имају статистички значајно позитивни утицај на оцену из математике, док *Занати* показују негативан утицај.

Табела 9. *Утицај персоналних карактеристика ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања ученика са оценом из математике у шестом разреду*

| | Beta (β) | t | P | 95,0% Интервал поверења | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Доња граница | Горња граница |
| Лична и друштвена брига о људима | 0,480 | 5,503 | *0,000* | 0,211 | 0,445 |
| Рад са биљкама | –0,030 | –0,222 | 0,825 | –0,285 | 0,227 |
| Рад са животињама | 0,093 | 1,097 | 0,273 | –0,079 | 0,277 |
| Трговина, угоститељство и туризам | –0,007 | –0,140 | 0,889 | –0,107 | 0,093 |
| Економија, право и администрација | 0,532 | –8,042 | ***0,000*** | 0,261 | 0,429 |
| Култура и уметност | 0,149 | 1,356 | 0,176 | –0,064 | 0,349 |
| Јавно информисање и медији | –0,207 | –1,959 | 0,203 | –0,314 | –0,063 |
| Електротехника | 0,376 | 6,568 | ***0,000*** | 0,170 | 0,315 |
| Машинство | 0,481 | 7,675 | ***0,000*** | 0,232 | 0,391 |
| Грађевинарство и архитектура | –0,038 | –0,533 | 0,594 | –0,118 | 0,068 |
| Саобраћај и телекомуникације | 0,008 | 0,107 | 0,914 | –0,090 | 0,101 |
| Војска и полиција | 0,028 | 0,473 | 0,636 | –0,062 | 0,102 |
| Цивилна безбедност | –0,231 | –1,074 | 0,283 | –0,452 | 0,132 |
| Занати | –0,153 | –6,245 | ***0,000*** | –0,202 | –0,106 |
| Геологија, рударство и хидрометеорологија | –0,026 | –0,312 | 0,755 | –0,182 | 0,132 |
| Хемија, фармација, технологија | 0,029 | 0,708 | 0,479 | –0,042 | 0,089 |
| Индустријска производња | 0,131 | 0,614 | 0,540 | –0,201 | 0,384 |

Прилагођени коефицијент детерминације (R2) = 0,231

**Настава српског језика**

У наредној табели приказани су резултати који показују у ком степену корелирају персоналне карактеристике ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања са оценом из српског језика у шестом разреду.

Табела 10. *Повезаност персоналних карактеристика ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања ученика са оценом из српског језика у шестом разреду*

| | | Оцена из српског језика |
|---|---|---|
| Лична и друштвена брига о људима | r | ***0,402*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Рад са биљкама | r | 0,069 |
| | p | 0,091 |
| Рад са животињама | r | 0,028 |
| | p | 0,490 |
| Трговина, угоститељство и туризам | r | 0,015 |
| | p | 0,708 |
| Економија, право и администрација | r | ***0,290*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Култура и уметност | r | 0,072 |
| | p | 0,078 |
| Јавно информисање и медији | r | 0,052 |
| | p | 0,205 |
| Електротехника | r | 0,075 |
| | p | 0,093 |
| Машинство | r | *0,020* |
| | p | *0,100* |
| Грађевинарство и архитектура | r | ***0,392*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Саобраћај и телекомуникације | r | ***0,389*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Војска и полиција | r | 0,029 |
| | p | 0,493 |

| | | |
|---|---|---|
| Цивилна безбедност | r | 0,062 |
| | p | 0,131 |
| Занати | r | ***–0,286*** ** |
| | p | ***0,000*** |
| Геологија, рударство и хидрометеорологија | r | 0,070 |
| | p | 0,088 |
| Хемија, фармација, технологија | r | ***0,081*** * |
| | p | ***0,048*** |
| Индустријска производња | r | 0,056 |
| | p | 0,173 |

* корелација је значајна на нивоу 0,05
** корелација је значајна на нивоу 0,01
Скраћенице: r = Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

Може се закључити да оцена из српског језика негативно корелира са интересовањем за *Занате* (r= –0,286, p < 0,01). Дакле, што је ученик више заинтересован да школовање настави у смеру заната, то је његова оцена из српског језика нижа.

Насупрот овоме, професионална интересовања која позитивно корелирају са оценом из српског језика су: *Лична и друштвена брига о људима* (r = 0,402, p < 0,01), *Економија, право и администрација* (r = 0,290, p < 0,01), *Грађевинарство и архитектура* (r = 0,392, p < 0,01), *Саобраћај и телекомуникације* (r = 0,389, p < 0,01), *Хемија, фармација, технологија* (r = 0,081, p < 0,05).

Предикција оцене из српског језика урађена је на основу интересовања за одређене области рада. Лична професионална интересовања објашњавају 17,5% варијансе оцене из српског језика. Као статистички значајна, издвојила су се: *Лична и друштвена брига о људима* (β = 0,473, p < 0,001), *Економија, право и администрација* (β = 0,308, p < 0,001), *Грађевинарство и архитектура* (β = 0,172, p < 0,05), *Саобраћај и телекомуникације* (β = 0,421, p < 0,001) и *Занати* (β = –0,140, p<0,001). Још једном, треба подвући да само област професионалних интересовања: *Занат*, има статистички значајан негативан утицај, а сви остали позитиван утицај.

Табела 11. *Утицај персоналних карактеристика ученика с обзиром на карактеристике професионалних интересовања ученика са оценом из српског језика у шестом разреду*

| | Beta (β) | t | p | 95,0% Интервал поверења | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Доња граница | Горња граница |
| Лична и друштвена брига о људима | 0,473 | 5,172 | ***0,000*** | 0,213 | 0,474 |
| Рад са биљкама | –0,098 | –0,703 | 0,483 | –0,387 | 0,183 |
| Рад са животињама | 0,110 | 1,247 | 0,213 | –0,072 | 0,324 |
| Трговина, угоститељство и туризам | –0,004 | –0,068 | 0,946 | –0,115 | 0,107 |
| Економија, право и администрација | 0,308 | –7,337 | ***0,000*** | 0,257 | 0,444 |
| Култура и уметност | 0,132 | 1,152 | 0,250 | –0,095 | 0,365 |
| Јавно информисање и медији | –0,047 | –0,638 | 0,524 | –0,137 | 0,070 |
| Електротехника | –0,001 | –0,010 | 0,992 | –0,107 | 0,106 |
| Машинство | 0,022 | 0,513 | 0,608 | –0,054 | 0,092 |
| Грађевинарство и архитектура | 0,172 | –2,349 | ***0,019*** | 0,027 | 0,306 |
| Саобраћај и телекомуникације | 0,421 | 7,013 | ***0,000*** | 0,208 | 0,370 |
| Војска и полиција | 0,027 | 0,428 | 0,669 | –0,072 | 0,111 |
| Цивилна безбедност | –0,202 | –0,899 | 0,369 | –0,475 | 0,177 |
| Занати | –0,140 | –5,459 | ***0,000*** | –0,204 | –0,096 |
| Геологија, рударство и хидрометеорологија | –0,013 | –0,150 | 0,881 | –0,188 | 0,161 |
| Хемија, фармација, технологија | 0,112 | 1,245 | 0,210 | 0,071 | 0,354 |
| Индустријска производња | 0,169 | 0,757 | 0,450 | –0,200 | 0,452 |

Прилагођени коефицијент детерминације ($R^2$) = 0,175

## Закључна разматрања

На основу приказаних резултата, треба истаћи да су све ставке из упитника о радним навикама статистички значајно позитивно повезане са постигнућем ученика. Може се извести закључак да, што су радне навике израженије, то је оцена из математике и српског језика виша. Сходно томе, композитни скор радних навика статистички је значајно позитивно повезан са оценом.

Упитником професионалних интересовања испитано је за које професије ученици имају највише интересовања. Економија, право и администрација су области рада за које су ученици показали највише интересовања, следи рад у Војсци и полицији, Лична и друштвена брига о људима, Електротехника. Све наведене области имају просек преко 3,5 што указује на високу заинтересованост управо за ове области.

Оцена из математике негативно корелира са интересовањем за занате. Дакле, што је ученик више заинтересован да школовање настави у смеру заната, то је његова оцена из математике нижа. Насупрот овоме, професионална интересовања која позитивно корелирају са оценом из математике су следећа: Лична и друштвена брига о људима, Економија, право и администрација, Електротехника, Машинство, Грађевинарство и архитектура, Саобраћај и телекомуникације, Војска и полиција.

Професионална интересовања која позитивно корелирају са оценом из српског језика су: Лична и друштвена брига о људима, Економија, право и администрација, Грађевинарство и архитектура, Саобраћај и телекомуникације, Хемија, фармација, технологија. Оцена из српског језика негативно корелира са интересовањем за занате, исто као што је случај и са оценом из математике.

У оквиру персоналног контекста на успех ученика из математике најпре утичу професионална интересовања ученика (23,1) затим радне навике ученика (22,7). На успех ученика из српског језика по процентима прво утичу радне навике (27,6); затим професионална интересовања ученика (17,5). Уочава се да су радне навике и професионална интересовања ученика важни као предиктори школског успеха.

У складу са претходним, истиче се да је задатак и наставника и родитеља да заједничким снагама усмеравају дете да се бави одређеним активностима које су у складу са његовим способностима и вештинама како би оно осећало задовољство у томе. Наставници када препознају код ученика афинитет према неким областима имају обавезу да дете усмере да похађа школску секцију из области за коју се интересује; да упућују дете на додатни материјал, литературу и разне едукативне садржаје; да са родитељима разговарају и предложе им да дете

укључе у неке спортске, уметничке или културне активности ван школе. Такође и родитељи имају задатак да буду иницијатори који ће предложити наставницима да њихово дете укључи у додатни рад у складу са показаним интересовањима. Поред свега наведеног, важно је код детета развијати радне навике. Радна навика ствара дисциплину код детета која је често главни покретач у раду, чак и када дете нема мотивацију.

## Литература

Антонијевић, Р. (2013). *Општа педагогија*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

Ausubel, D. and Robinson, F. School Learning (1970). An Introduction to Educational Psychology. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. 691 pp. *Journal of Teacher Education*.; 21(1),149–150. doi:10.1177/002248717002100125

Богуновић, Б. и Половина, Н. (2007). Образовно-материјални контекст породице и однос ученика према школовању, *Зборник института за педагошка истраживања*, *1*, 99–114.

Брдар, М. и Ријавец, И. (1998). *Што учинити кад дијете добије лошу оцјену?*, Загреб: ИЕП.

Гајић, О., Лунгулов, Б., Пижурица, Љ. (2008). Породица као чинилац подстицања даровитости и избора занимања, У: Гојков Г. (ур.) *Породица као фактор подстицања даровитости*, Зборник радова са научног скупа 14 (стр. 119–137) Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”.

Joubert, J. C. (1980). Vocational orientation in the secondary school with special referemce to vocational orientation content and form. *Nuwe Reeks*, 159, 11–20.

Каралић, Т. (2017). Породица као фактор избора занимања, *Четврти Међународни интердисциплинарни скуп младих научника друштвених и хуманистичких наука, CONTEXTS,* Нови Сад: Филозофски факултет.

Квашчев, Р. (1980). *Способности за учење и личност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Миљковић, В. (1993). *Како треба учити*, Беошкола.

Милошевић, Н. (2004). *Вера у сопствене способности и школски успех*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.

Радовановић, Р. (1967). *Како постићи бољи успех у учењу*, Пожаревац: Новинска установа Пожаревац.

Рошчић, В. (2007). Појам навике код Аристотела. *Филозофска истраживања, 27* (3), 559-570. Преузето са https://hrcak.srce.hr/18300

Рот, Н. и Радоњић, С. (2006). *Психологија*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* ( pp. 1–65). San Diego: Academic Press.

Ferreira, J. A., Santos, E., Fonseca, A. and Haose, R. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61–77.

**Radovan M. Antonijević**
University of Belgrade – Faculty of Philosophy
**Dragana B. Radenović**
Primary School *Stevan Sremac*, Belgrade – Borča

## THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT AND THEIR PERSONALITY TRAITS

### Abstract

The aim of this research is to determine the characteristics of the relationship between student academic achievement in Mathematics and Serbian Language, and their personality traits. The research was conducted on a sample of 600 students of the 7th grade of primary school. A descriptive method was used, and the data were collected using a scaling technique. Based on the presented results, it should be noted that all items from the questionnaire on student work habits are in a statistically significant positive correlation with student academic achievement. The questionnaire of professional aspirations examined what professions and career paths are students most interested in. Economics, law and administration are career fields students showed most interest in, followed by Army and police work, Personal and social care, Electrical engineering, etc. All these areas of work have an average above 3,5 which indicates high demand for these career fields. It can be concluded that student work habits and professional aspirations are significant as predictors of their academic achievement.

**Keywords:** *Student academic achievement, personality traits, work habits, professional aspirations of students.*

**Radovan M. Antonijević**
Universität Belgrad – Fakultät für Philosophie
**Dragana B. Radenović**
Grundschule „Stevan Sremac“ Belgrad, Borča

## ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM SCHULERFOLG DER LERNENDEN UND IHREN PERSÖNLICHKEITSMERKMALEN

### Zusammenfassung

Das Ziel der Forschung ist es, die Merkmale des Zusammenhangs zwischen dem Schulerfolg der Lernenden in den Fächern Mathematik und Serbisch und dem Kontext der persönlichen Eigenschaften der Lernenden zu bestimmen. An der Forschung haben 600 Schüler der siebten Klasse teilgenommen. Es wurde die deskriptive Methode verwendet, und die Daten wurden unter Verwendung einer Skalierungstechnik gesammelt. Anhand der präsentierten Ergebnisse ist festzustellen, dass alle Items aus dem Fragebogen zum Arbeitsverhalten statistisch signifikant positiv mit den Schülerleistungen zusammenhängen. Durch einen Berufsinteressenfragebogen wurde untersucht, welche Berufe die Lernenden am meisten interessieren. Wirtschaft, Recht und Verwaltung sind die Arbeitsbereiche, für die sich die Lernenden am meisten interessieren, gefolgt von der Arbeit in Armee und Polizei, in der persönlichen und sozialen Betreuung von Menschen und in der Elektrotechnik. Alle diese Bereiche haben einen Durchschnitt von über 3.5, was auf ein hohes Interesse an diesen Bereichen hindeutet. Es kann geschlussfolgert werden, dass die Arbeitsgewohnheiten und berufliche Interessen der Schüler wichtige Voraussetzungen für den Schulerfolg sind.

**Schlüsselwörter:** *Schulerfolg, persönliche Eigenschaften, Arbeitsgewohnheiten, berufliche Interessen*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 17.021/.022*
*37.017:17*
*Оригинални научни чланак • 37–56*
*Примљен: 12. 3. 2022.*
*Прихваћен: 17. 4. 2022.*

**Радован Т. Чокорило**
Нови Сад

# МОРАЛНА ХИПОКРИЗИЈА И МОГУЋНОСТИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

*Бог вам је дао једно лице, ви сте сами себи направили друго.*
*Шекспир*

**Резиме:** Хипокризија је исконска и постојана категорија током цивилизације која се перманентно испољава у различитим сферама индивидуалног и друштвеног живота човјека. По начину и трајању може се сматрати луциферском религијом која спутава утемељење кохерентне моралности једног друштва и посљедично томе заснивање адекватног моралног васпитања ученика. Данашњи неолиберални морални индивидуализам, за разлику од традиционалног античког, религијског и хуманистичког схватања, друштвену заједницу изграђује као арену у којој сваки појединац остварује своју сопствену моралност. Та моралност најчешће није утемељена на било каквим позитивним филозофским или религијским начелима. Хипокризија као дуговјечни феномен неминовно прати новонастале околности у којима налази плодно тло за своју метаморфозу и надоградњу.

Циљ нашег рада састоји се у покушају да освијетлимо индивидуалне и друштвене коријене моралне хипокризије: на плану личности у вези са њеним предиспозицијама, особинама и способностима, на плану друштва у вези са његовим институцијама, породицом, школом, црквом и политичким системом. Два су кључна питања која се очигледно намећу и на која ћемо тражити одговор: 1. Није ли морално васпитање каквога познаје наша савремена друштвена и педагошка пракса само својеврсна хипокризија и друштвена обмана? 2. Како утемељити морално васпитање у коме би била препозната и умањена морална хипокризија?

**Кључне речи:** *морал, хипокризија, васпитање, појединац, друштво*

## УВОД

Хипокризија (лицемјерје, фаризејштина) као појам етимолошки потиче из грчког језика од ријечи *ὑπόκρισις* (hypokrisis) која значи „глума". Хипокрит је у античкој Грчкој био појам за особу која добро глуми, заварава и обмањује друге људе. Лицемјерје је ријеч са сличним значењем црквенословенског поријекла коју је Вук Стефановић Караџић по сопственом признању задржао у нашем народном језику. И фаризејштина има слично значење као хипокризија. Као појам вуче коријен од фаризеја, чланова снажног жидовског вјерско-политичког покрета из другог стољећа прије Христа, које је Исус критиковао због лицемјерја. Хипокрити су у старој Грчкој обично били говорници, односно позоришни глумци који су носили кринку (маску). Отуда је хипокризија и данас карактеристика човјека или групе људи који изговарају, бране и заступају мишљења и ставове у које лично не вјерују, посебно у погледу религијских и моралних увјерења. Они то чине из неке обећане користи или страха. То су особе најчешће слабог карактера, поводљиве, материјалисти и конформисти којима су важнији лични циљеви и интереси од интегритета личности и сопствених реалних ставова. Стога у општем смислу лицемјерје укључује *дволичност*, прикривање правог лица, претварање или варку. На нашем говорном подручју за лицемјерне људе често се чују термини који га поближе одређују, као што су: подлост, злоћа, поганост, лукавство, подмуклост, улизивање, сервилност, манипулација, малограђанштина, мегаломанија, препотенција, перверзија, самообмана итд.

Лицемјерје је и практиковање истог оног обрасца понашања или активности због којих једна особа критикује другу, тј. одбијање да се на себе примјењују исти стандарди који се примјењују на друге. У моралној психологији то је неуспјех у праћењу сопствених моралних правила и принципа. Британски филозоф Дејвид Рансиман (David Runciman) каже да друге врсте лицемјерне обмане укључују тврдње о досљедности коју особа не посједује, тврдње о вјерности коју особа не испољава, тврдње о идентитету који дата особа нема (Рансиман, 2010: 8).

Данас је лицемјерје раширено у готово свим подручјима људског дјеловања од политичког и образовног система до институција породице, цркве и сваког појединца.

## Извори лицемјерја

Изворе лицемјерја налазимо на самом почетку људске цивилизације. Према старозавјетној легенди Сотона Ђаво послужио се змијом као кринком, претворио се у доброчинитеља, изманипулисао Еву наводећи је да окуси плод са забрањеног дрвета живота, она је навела на то и Адама и тако су смртно сагријешили (1. Мојс. 3, 1–5). На овај начин Библија открива да се лицемјерје није први пут појавило међу људима него међу невидљивим духовним створењима.

У *Старом завјету* у *Књизи пророка Исаије* први пут се говори о лицемјерју међу људима: „Зато рече Господ: што се овај народ приближује и уснама својим поштује ме, а срце им далеко стоји од мене, и страх којим ме се боје заповијест је људска којој су научени" (Иса. 29, 14). Догодило се то у вријеме кад су стари Израелци уз Јехову почели поштовати лажне богове. Господ их је преко пророка Исаије опоменуо на посљедице њиховог лицемјерја. С обзиром на чињеницу да се Израелци нијесу промијенили ни након опомене, Бог је допустио другим народима да им униште Јерусалим и његов храм као вјерско сједиште. То су 607 година прије Христа учинили Вавилонци, а потом и Римљани 70 година послије Христа. Бог, дакле, није могао довијека подносити лицемјерје и казнио је народ Израела.

У *Новом завјету* о лицемјерју се говори на неколико мјеста (Мт. 23,1–36; Мк. 12. 37–40; Лк. 12,1; Лк. 20, 45–47). Осуђују се књижевници и фарисеји који су „сјели" на Мојсијеву столицу. Ево неких од тих изрека:

„А ви се не зовите рави јер је у вас један рави Христос, а ви сте сви браћа. И оцем не зовите никога на земљи; јер је у вас један отац који је на небесима. Нити се зовите учитељи; јер је у вас један учитељ Христос" (Мт. 23, 8–10).

„Тешко вама књижевници и фарисеји, лицемјери што чистите споља чашу и здјелу а изнутра су пуне грабежа и неправде. Фарисеју слијепи! Очисти најприје изнутра чашу и здјелу да буду и споља чисте" (Мт. 23, 25–26).

„Чувајте се квасца фарисејског, који је лицемјерје" (Лк. 12, 1).

„Чувајте се од књижевника који хоће да иду у дугачкијем хаљинама, и траже да им се клања по улицама, и првијех мјеста по зборницама, и зачеља на гозбама. Који једу куће удовичке, и лажно се моле Богу дуго. Они ће још већма бити осуђени" (Лк. 20. 46–47).

Антички филозоф Теофраст (371–287), перипатетичар и Аристотелов ученик, у свом дјелу *Карактери* описује карактерне мане или слабости људи. О хипокриту или лицемјерју, између осталог пише: лицемјер у лице обасипа хвалама људе којима је потајно поставио замке; никада не признаје да ради оно чиме је управо заузет, него тврди да о томе још размишља; продаје ли нешто

изјављује да не продаје, а ако продаје тврди да не продаје; ако је нешто признао, он се тога не сјећа. Размеће се изразима: не могу то вјеровати; то је непојмљиво; запрепашћен сам; ствар ми изгледа бесмислено; реци то другима. Морамо се од ових, не безазлених, него подмуклих карактера чувати више него самих змија.

Италијански политички филозоф из времена ренесансе. Николо Макијавели (Niccolo Machiavelli – 1469–1527), утемељио је политику манипулације и лицемјерја која се по њему и данас зове макијавелизам у својој познатој књизи *Владалац*, превасходно намијењеној да буде приручник за владаре са основном идејом, према многима, „да циљ одређује средство". У смислу модерног макијавелизма сматра се да људи требају дјеловати без икаквих моралних и других обзира. Наиме, сматра се да су људи по природи кукавице, себични и неморални. Због тога је оправдано безкрупулозно манипулисање њима обманама, ласкањем, лукавством и пријетњама.

Суштински, лицемјерје је недостатак искрености (скривено иза лажи), извјештаченост и манипулација као начин комуникације с другим људима. Да би обманули људе и навели их да удовољавају њиховим захтјевима, лицемјери демонстрирају врлине које не посједују и осјећања која немају. Метафорички казано, именица лицемјер се може раставити на два дијела (лице – мјер) тј. лице које мјери (прилагођава) своје лице у зависности од сопственог циља и околности у којима се налази.

Историјски посматрано лицемјерје се у пракси јавља као израз човјекове склоности да оговара (*хвали у лице, а оговара иза леђа*). Притом се служи лажима и исконструисаним околностима како би остварио своје сопствене интересе и циљеве. Човјек и као религиозно и као морално биће, као словесно биће обдарен је говором и позван је да говори истину. Ријеч као Божији дар узвисује човјеково достојанство и кроз молитву му омогућава комуникацију с Богом, али кроз лажну и лицемјерну ријеч он може да служи демону и тако чини порок односно гријех.

Савремена либерално-политичка друштва могуће је посматрати као скуп грађана који у ствари не припадају никоме и који су се окупили ради заједничке заштите. У најбољем случају они његују ону инфериорну форму пријатељства која се заснива на узајамној користи. Недостатак правог пријатељства повезан је са самопрокламованим моралним плурализмом таквих друштава. Чини се да је њима страна и непотребна традиција античке и хришћанске моралности; она су прихватила хипокризију као луциферску религију.

Хипокризију је могуће препознати у свим сегментима друштва. Укратко ћемо се подсјетити најважнијих.

Политика је полигон најекстремнијег облика макијавелизма. У том смислу један наш бивши политичар је својевремено рекао: Ко хоће морал нека иде у цркву, нека се не бави политиком (као да морал не постоји у школи, породици и другим друштвеним групама). Иако филозоф, заборавио је на Аристотелово завјештање да врлине имају своје мјесто не само у животу појединца већ и у животу града-државе и да се појединац може разумјети саамо као *politikon zoon*. На нашим просторима педесетогодишња традиција комунизма гајила је својеврсну моралну хипокризију. Са страхом је инаугурирана вјештачка љубав према вођи, партизанима, братству и јединству, Титовој штафети итд. И данас неки наши политичари пјевају „Друже Тито љубичице бела." Неки пјесници посветили су читаве збирке пјесама „омиљеном вођи": „Тито је наш друг" и „Жив је Тито". На пољу политике данас су још израженији различити облици претварања, спиновања (извртања), невјероватне интриге, некултурно понашање и сл. С обзиром на чињеницу да у турбулентном свијету и код нас политика заузима и одузима људима значајно вријеме изгледа да је постала судбина и због тога што у вријеме оскудног живота може да ријеши бројне егзистенцијалне проблеме људи. Од младих људи она често прави превртљивце и ботове не остављајући им могућности да самостално и критички мисле.

У нашој савременој породици као посљедица хипокризије срушене су скоро све традиционалне вриједности и врлине. Однос између супружника који су најчешће или невјерни или разведени плодно су тле за цвјетање хипокризије и непримјерени су за морално васпитање дјеце. Дјечје способности се често прецјењују или потцјењују, манипулише се њиховим жељама, ускраћује им се природна, а намеће виртуална љубав.

Школе и факултети као институције образовног система огрезле су у хипокризији. Она је распрострањена међу наставницима и међу ученицима, а посебно је присутна у валоризацији знања ученика и студената. Свједоци смо бројних афера „куповине" испита па и диплома факултета. Плагијати су превазишли семинарске, дипломске и мастер радове па се плагирају и докторати. Томе је добрим дијелом допринијела поплава приватних школа и факултета које су у борби за профитом занемариле своје моралне и образовне задатке. У томе их сдушно прате и државне школе и факултети који угледајући се на њих умногоме их превазилазе.

Црква као потенцијално извориште моралности није имуна на хипокризију. Бројне су афере које потресају ову сакралну институцију, од нечасних, профаних радњи (блуд и педофилија) њених великодостојника које црква вјешто прикрива и тиме пада у још већи гријех. Врхунац хипокризије „часних отаца" је њихово укључивање у политику и подржавање најчешће оних

који су на власти да би за себе или цркву прибавили извјесну корист. Заузврат „црквени оци" им додјељују незаслужена црквена одличја не узимајући у обзир њихов морални дигнитет. Хипокрити су и попови сумњивог књижевног талента када почињу да објављују „књижевна дјела". Од њих су још већи превaранти књижевници који им пишу пожељне критике и рецензије.

Друштвене мреже обилују опскурним садржајима у којима су свеприсутни и до крајњих граница доведени дволичност, обмана, самообмана, манипулација, перверзија и малограђанштина. Ове мреже су утолико опасније што њихове услуге обилато користе млади људи и на тај начин сусрећу се са сумњивим моралом што отежава ваaспитно дјеловање у породици и образовним институцијама.

Умјетност као дио културе једног народа често настаје на основу измишљеног односно у машти насталог мотива. Без обзира на чињеницу да умјетност најчешће дочарава нову стварност која има вриједност умјетничке истине, неоспорно је да постоји сродство између умјетничке снаге и хипокритског (лукавог, хохштаплерског) устројства личности. Ерих Вулфен (Erich Wulffen) у својој књизи *Психологија хохштаплера* (1999: 106–111) наводи низ примјера варања и позајмљивања туђих умјетничких дјела чак и код великана књижевности попут Шекспира (William Shakespeare) или композитора Георга Фридриха Хендла (George Friedrich Handel). Као примјер лукавством обдареног јунака и претварању склоног описује *Одисеја,* у којој је насловни лик помоћу шупљег дрвеног коња освојио Троју. У нашој народној поезији егземпларни примјери претварања опјевани су у лику Топлице Милана који се пред Косовски бој „Турком учинио", јер је знао турски говорити, отишао у турску хордију да уходи војску и срећно се вратио, јер га Турци нису препознали. Други је примјер „остарјелог ђеда", Косовца Јована, који се „кастиг учинио" и јахао на коњу који му „у три ноге рамље". Као такав Јово је чувао све Косово поље и многе непријатељски усмјерене јунаке погубио јер у њему нису видјели достојног противника. У савременом добу свједоци смо да су бројни наши пјесници у рат позивали и о њему пјевали, а да су од рата бјежали, а неки се и борили на страни непријатеља.

## Античка традиција моралности

Превладавање очигледне моралне хипокризије у савременом свијету освијетлићемо изворном моралношћу античке и хришћанске етике узимајући у обзир да су оне темељне и најраширеније у савременом свијету. Те моралности су наслоњене једна на другу и за наше друштво представљају дуговјечне традиције.

Иако античка етика ријетко тражи ослонац у религији, она је ипак подразумијева и уважава. Наравно да овим не умањујемо, поготово не искључујемо, друге филозофске и религијске системе који гаје теоријске и практичне елаборације о моралном феномену.

Појам етике настао је на античком говорном подручју, на узвишеном мјесту, о њој су говорили филозофи Сократ [Σωκράτης], Платон [Πλάτων] и Аристотел [Αριστοτέλης]. За њих је главни критеријум умовања био разум, па је стога њихова етика у ствари грана филозофије – филозофска етика превасходно утемељена на разлозима разума, претежно свјетовна и рационалистичка, више теоријска него практична и више оптативна него нормативна.

Појам морала плод је римске културе и афимисан је у вријеме прихватања хришћанства. Латински хришћански моралисти уз разум као посве ваљан критеријум моралности прихватили су објаву Бога, односно вјеру. Извор моралности су тражили не само у људском разуму него и у вољи Бога који је апсолутно добро. Поред филозофске етике његовали су и теолошку етику или морал. У обзир су узимали и метафизичка начела у религиозној димензији.

Етика и морал етимолошки и семантички примарно значе исто и најчешће се употребљавају као синоними мада је њихова широка интернационална употреба довела до давања различитих значења овим појмовима. На страни етичара превладава теорија и оптатив, док моралисти више наглашавају праксу и конкретност. Суштински етика и морал значе једно те исто. Под терминима етичност, односно моралност обично се подразумијева а) обичајност, или квалитет чина или поступака појединог човјека и б) стварно морално стање, појединца, група или друштва у цјелини. Под моралношћу колоквијално се подразумијева оно што је у складу са захтјевима морала (врлина, крепост, врсноћа, изврсност, храброст, јакост, красота, племенитост, част).

На нашем говорном подручју за моралност постоји термин честитост, настао на основу старословенског коријена *чест* са значењем част. У руском и чешком језику чест значи управо част, како је било и у старословенском. Слично је и на пољском језику гдје *цзешћ* такође значи част. Наш народ и неки други словенски народи, дакле, поистовјећују морал са чашћу и достојанством људске особе, а то у ствари и јесте савремени начин гледања на морал.

Окосницу морала и моралног живота код старих Грка представљали су појам среће и појам врлине. О томе су на свој начин говорили Сократ, Сократов ученик – Платон и Платонов ученик – Аристотел (Чокорило, 2018: 111–124).

*Сократ (индивидуално блаженство – корист и задовољство)*. Најмудрији и најбољи међу њима, Сократ, држао се теолошког начела по коме је цијели свијет дјело божанског ума који све ствара ради циља. Његову личност одликовале су

бројне врлине (постојаност, истрајност, храброст...) и посебна духовна особина коју је осјећао у себи као неку божанску снагу, божански знак, унутрашњи глас, савјест). У том унутрашњем гласу, добром демону, он је налазио нешто што га је подстицало и опомињало на добро, односно одвраћало од сваког рђавог посла.

Сократов начин живота и обучавања опчинио је атинску омладину у чијим срцима је еротском ватром распиривао искру знања у неугасан пламен који свијетли све до данас. Неразлучиво јединство теоријског знања и практичне дјелатности чине стожерну мисао Сократове етике која почива на три формална и три материјална принципа.

Слика 1. *Формални и материјални принципи Сократове етике*

| Формални принципи | Материјални принципи |
|---|---|
| 1. Врлина је знање | 1. Сазнање добра. |
| 2. Све врлине уколико чине знање, чине јединство. | 2. Самоусавршавање. |
| 3. Врлина је постизива јер се може научити. | 3. Блаженство. |

## Формални принципи Сократове етике

*1. Врлина је знање.* Сократ је сматрао да су све врлине знање и да је једно те исто знати шта је праведно и бити праведан. Мудрост, односно знање, у теоријском смислу и моралност у практичном смислу није разликовао, него је онога ко зна шта је лијепо и добро, па то и примјењује, као и за онога ко зна шта је ружно и зло, па се тога клони, сматрао да је и мудар и моралан.

„Видимо, дакле, да филозофија има своје мјесто ту на артикулацији између теоријског и практичног сазнања и акције. *И спознати нешто је чин. А чињењење је спознаја.* Немогуће је раздвојити их. Њихову повезаност у људском бивствовању први пут схватамо у Сократовом животу и присуству" (Херш [Hersch], 1998, стр. 25). Желимо ли спознати истинито и развити у себи тежњу за истинитим, морамо се држати Сократу тако драге изреке *Упознај себе*.

Упознати себе значи открити у себи најдубљи коријен сопственог смисла за истинито, али и слабости и недостатке тог коријена, открити наша незнања, наше склоности ка илузијама и склоност да сами себе обмањујемо.

Сократови ученици и критичари замјерају му што изједначава врлину са знањима ситуирајући је на тај начин у разумски дио душе без узимања у обзир онај неразумски, тј. осјећања и начине осјећања. Додуше, „Сократ би имао потпуно право кад би се воља свагда управљала према религиозно-морално оријентисаном сазнању, али свакодневно искуство показује да ум исувише често подлијеже нагонским снагама и елементарној провали слијепих пожуда и страсти" (Ђурић, 1997: 273).

По нашем мишљењу, Сократов први формални принцип је одржив, ако не генерално, онда бар у контексту сократовског метода обучавања (ироније и мајеутике) и његовог начина живота (самоспознавања и самоусавршавања).

Својом етиком живота и својом животном етиком као неразлучивим јединством, Сократ је показао да врлина доиста јесте знање (духовна спознаја), као што мало друго шта јесте.

*2. Све врлине, уколико су знање, чине јединство.* Из успостављене чињенице да је знање суштина морала, Сократ је закључио да је знање обиљежје и свих појединачних врлина, јер се све састоје у знању, тј. у познавању онога шта треба чинити и чега се треба клонити, а разликују се само по предмету знања. Према томе врлина је само једна.

*3. Врлина је постизива, јер се може научити.* Код свих људи постоји углавном једнака склоност врлини и њу треба само развити добром поуком. Нису сви људи једнако обдарени за развијање ове склоности, али свима је потребан труд, учење, вјежбање и васпитање.

Сократ је показао да врлина није ни поклон природе ни нешто споља научено и добијено, него се изграђује самосазнањем и сазнањем етичких норми, дакле знањем.

## Материјални принципи Сократове етике

*1. Сазнање добра.* Садржајем знања које човјека чини врлим Сократ је одредио позитивно добро. Све је добро што служи одређеној сврси, а оно што је добро јесте истовјетно са лијепим и корисним. *Сазнање добра не може се из свијести једног пренијети у свијест другог човјека, него се стиче као резултат сопственог размишљања и анализе садржаја свијести – самосазнавања* (Ђурић, 1997: 249).

То је остваривао индуктивном методом, по Сократу названом сократовски разговор, која има двије фазе: *1) иронија,* којом је доводио саговорника до сазнања да ништа не зна о теми разговора (*знам да ништа не знам*) и *2) мајеутика*, којом

је постављањем вјештих питања помагао саговорнику да истина из дубине искрсне на површину његове свијести.

Највише сазнање је познавање самога себе, откривање у себи онога што је стално и опште, дакле, етичких принципа и врлина по којима треба живјети. Свођење врлине на сазнање и свођење сазнања на сазнање добра, производи консеквенцу *да чињење добра* није ништа друго него само *знање у његовој практичној примјени*.

Дакле, нико драге воље и са посједовањем знања не може бити рђав, јер нико неће намјерно радити против своје користи. Свако хоће своје добро (егоизам) и туђе добро (алтруизам), ко ради противно ради из незнања (не зна да је туђе зло и његово зло); корист и штета јесу мјерила добра и зла.

Али Сократ није чисти утилитариста, јер према његовом учењу права корист није крајњи циљ човјекове дјелатности, она је само средство за достизање блаженства, а права врлина јесте знање онога што човјека чини блаженим. Добро је везано не само с корисним него и с пријатним, па су корисно и пријатно као мјерило и регулативни принципи моралног чињења у ствари само други облик принципа добра.

Свјестан је да је добро увијек и пријатно, али пријатно није увијек добро, па због тога остваривање добра мора увијек бити највиши циљ живота. Сократ није етички хедониста јер не заступа становиште о задовољству као крајњем циљу укупног етичког дјелања, него говори о знању као мјерилу за одмјеравање трајних и тренутних задовољстава.

*2. Самоусавршавање.* Пречишћено спољашње заснивање моралне дјелатности довело је до унутрашње заснованости – самоусавршавања, којим се стичу унутрашња добра. Откривањем унутрашњег свијета и истицањем душе као нарочите области и неупоредиве вриједности изнад свих пролазних добара (богатства, моћи, славе...), Сократ цио живот схвата као етички задатак, као непрестан рад на сопственој души (самоусавршавању). *Мислим да најбољим животом живе они који се старају да буду што бољи, а најпријатнијим они који највише виде да постају бољи...* (према Ђурићу, 1997: 258).

*3. Блаженство.* Сократово самоспознавање и самоусавршавање воде највишем циљу живота, оном који даје правац свим покретима воље и представљају циљ свих радњи, а то је индивидуално блаженство (корист и задовољство). То блаженство је најнеоспорније добро – трајно задовољство што га ствара *добар рад и лијеп напредак*, а они долазе од научености и увјежбаности, тј. самоусавршености.

Према томе, позитивно етичко дјелање је оно које човјеку омогућава његово најнеоспорније добро – блаженство, а врлина је самоусавршеност којом

човјек чини срећним и блаженим не само себе него и друге. Из појма блаженства Сократ је одстранио сваку врсту хедонизма говорећи да је уздржљивост (обуздавање нагона и страсти) основа врлине без чега нема ни јасног мишљења ни поузданог сазнања онога што је истински корисно. Уздржљивост, а не неумјереност, доноси најтрајније и највише задовољство, па блаженство не треба стварати од спољашњих добара (богатство), већ само од унутрашњих која су непролазна.

Платон *(добро као идеја идеја) и учење о највишем добру.* Платон се у почетку слагао са Сократом да је добро исто што и корисно, односно што и задовољство, а потом и лијепо поистовјећује са корисним и добрим. Под идејом добра Платон подразумијева посљедњу стваралачку снагу свијета која влада у васељени као једно од њених најосновнијих начела и превазилази биће својом стваралачком снагом. Најдубља суштина стварности објављује се у етичком феномену, посљедњи разлог није у спољашњој природи, у материји или тијелу, него у нашем сопственом бићу (хтијењу, мишљењу и осјећању) у нашој практичној свијести у стварању добра, у остваривању вриједности.

*Учење о врлини.* Платон је доказао да се све врлине састоје у само једној врлини па отуда постоји само један облик знања на којем се уопште оснива суштина врлина; врлина је сама собом и блаженство, своју награду стиче у самој себи. Врлина је превласт оног што је божанско над оним што је животињско у човјеку; она је једино што нас чини слободним и богатим, што нам даје трајно задовољство и спокојство душе (уп. Ђурић, 1997, стр. 345).

Платон је учење о врлинама засновао на психологији јер није могао из идеје добра извести конкретан садржај морала. Полазећи од постулата да бесмртна човјекова душа има три дијела (умни, вољни и пожудни), Платон је разликовао четири стожерне врлине:

– мудрост (врлина умног дијела душе),
– храброст (врлина вољног дијела душе),
– умјереност (врлина пожудног дијела душе) и
– праведност (као општа врлина).

*Према томе врлина је здравље, љепота и добро стање душе, а неваљалство болест, ругоба и немоћ. Врлина успоставља такав однос душевних сила да оне једна другом владају и једна другу слушају, а неваљалство успоставља такав неприродан однос душевних сила да једна другом против природе владају и једна другој се покоравају* (уп. Ђурић, 1997: 346–347).

Аристотел *(блаженство као највише добро само себи довољно)*. Своје учење о врлинама Аристотел је изложио у неколико књига, а посебно у *Еудемовој* и *Никомаховој етици*. Централна мисао Еудемове етике (Аристотел, 2017)

састоји се у тврдњи да је морално дјелање тежња Богу. Савршена моралност означава се као калокагатија – уједињење свих врлина и морално-лијепих добара. Највише мјерило за оно што је морално и добро је Бог који стоји изнад ума; консеквентно томе, највиши човјеков циљ је сазнање и поштовање Бога који је коријен и крајњи циљ цијеле етике.

*У Никомаховој етици* (Аристотел, 1980)*, које је уједно и* највеће дјело у историји етике, синтетизирано је Аристотелово учење о врлинама. Највише добро (блаженство), тј. оно што је најбоље, најљепше и најпријатније у исти мах, објаснио је као дјелатност душе према врлини, коју замишља у вези са појмом ентелехије (сврховитости). Он сматра да би „...врлина (врсноћа) човјекова морала бити она особина (стање) на основу које он сам постаје добар и на основу које ће обављати свој посао како треба" (Аристотел, 1980, стр. 38). „Ко добро гради постаће ваљан неимар, а ко рђаво – рђав."

Врловито хтијење и дјеловање настаје и развија се помоћу три чиниоца: урођеном склоношћу, сазнањем и навиком. Само ревносним вјежбањем и формирањем навика који су удружени са знањем и правилним држањем ума ствара се у души постојана способност мишљења и осјећања која је као врлина кадра да осјећањима трајно одређује прави смјер. Аристотел је дефинисао врлину на сљедећи начин:

*1. Врлина је одабирачка наклоност воље, која се држи средине подесне за сопствену природу, а одређене размишљањем, и то онако како би је одредио разуман човјек. А средина је држање између двају мана, једне која је претјераност и друге која је недостатак.*

*2. Отуда по свом бићу и по свом појму суштине врлина је средина (тј. права мјера), али у односу на праву вриједност и највеће добро врлина је врхунац.*

Како је примијетио Николај Хартман (Paul Nicolai Hartmann) (према Ђурићу, 1997, стр. 395) врлине као средине су у ствари синтезе вриједности, тј. комплексне вриједности, које се никад не састоје само у једностраном повишивању појединог вриједносног елемента, него у унутрашњој органској вези двају материјално противстављених вриједносних елемената. Аристотел умно запажа да врлине не постоје одвојено, него свака поједина егзистира уколико све остале егзистирају. Додуше, могуће је да човјек има природну храброст а да не посједује остале врлине али ту се ради о *physike arete* која не укључује цјеловитог човјека, за разлику од *ethike arete која га укључује*. Из овога произилази једноставан закључак, да човјек одиста не може бити добар ако га бар један озбиљан порок обузима зато што тај порок ремети стабилност читаве његове врловитости.

Постоје још неки облици блаженства (зависно од тога у чему се очитује права срећа као највише добро):

1. Хедонизам (ужитак)
2. Перфекционизам (савршеност)
3. Алтруизам (живјети за другога)
4. Егоизам (себичност)
5. Утилитаризам (корист)

Као мост између античке и хришћанске традиције моралности експлицитно су се истакли филозофи стоицизма. Они човјека посматрају као органски дио космоса и непосредног потомка божанства. У томе се посебно истицао Сенека, чија се схватања о Богу, о вјечности, о љубави према ближњем, о милосрђу, о помоћи чак и својим непријатељима, веома често приближавају хришћанској етици, па су га многи сматрали тајним хришћанином.

На крају разматрања о античкој традицији моралности, могуће је закључити да је суштина и смисао човјековог живота, а тиме и његовог моралног васпитања, упознавање, изграђивање и упражњавање врлина.

## Хришћанска традиција моралности

Хришћанска етика се разоткрива у човјековој личности тамо гдје се рађа или умире љубав и на тој основи се шири на друштвене, еколошке и друге феномене. Свођење хришћанске етике на социјалну етику или само на биоетику представља свођење људског живота на најједноставније инстинкте, што потврђује и наша епоха. Будући да је предмет хришћанске етике у континуитету личност, свако одвајање од личности и од перспективе коју црква отвара пред личношћу, може имати озбиљне посљедице.

У контексту хришћанске традиције моралности личност се не развија „из саме себе" и не може бити „самоциљ". Својим вишим и стваралачким снагама повезана је са свијетом вриједности, са Апсолутом – Богом (апсолутна Личност), а човјек као биће створено од Бога не може живјети изван везе са њим. Субјективизам појединца је недовољан, треба га ослонити на објективну сферу на оне вриједности које су изнад личности и које јој дају важност. Васпитање мора бити осмишљено у цјеловитом погледу на свијет и своје основне проблеме освјетљавати помоћу оних принципа које позајмљује из антропологије, филозофије и религије (уп. Зењковски [Зеньковский], 2002).

Хришћанске врлине. Врлина у хришћанству је поштовање Божијих закона. Савјест се у православљу сматра унутрашњим законом, Божијим гласом захваљујући којем човјек може да суди о позитивности или негативности

својих поступака. Савјест одређује унутрашњи склоп личности и пружа човјеку способност доношења моралних судова у конкретним случајевима (Шестун, 2013: 77). Главно начело хришћанске етике врлине јесте ипостасно начело, тј. начело личности. Човјекова личност не представља статичну датост, већ динамично биће. Она почиње да бивствује од тренутка зачећа и наставља своје бивствовање у бесконачности. Али бесконачност у хришћанству није нешто безлично или надлично него је Личност. Тачније то је Лична Тројица. Дакле, хришћанска етика израста и развија се у човјековој личности. Њено својство је да има у средишту личност. У Светом писму Новога завјета појам врлине крајње уопштено означава човјекова морална достигнућа. Код блаженог Августина (Aurelius Augustinus) врлина је умијеће праведног живљења.

Хришћанска традиција моралности обухвата четири „природне" врлине:

– смјерност,
– уздржљивост,
– морална чистота,
– праведност.

Овим врлинама Свети Павле је додао теолошке врлине:

– вјера,
– нада и
– љубав.

Врлине нису урођене, већ их је Бог дао кроз Исуса Христа да би их вјерници усвојили и примјењивали. Исус је апсолутно добро, свеврлина, врховно добро (summum bonum). Он је проповиједао братство, слободу и једнакост; био је истина, добро и љепота. Стога је Достојевски (Фёдор Михайлович Достоевский) и могао написати да на свијету постоји само једна савршено лијепа личност – Исус Христос.

На тим основама схваћено **образовање** задобија сасвим нов садржај и смисао. Оно није само стицање знања из једне или више области него има антрополошки и етички па и дубоки духовни смисао. Образовање значи обнављање **образа** Божијег у човеку, његово разоткривање и развој. Прости народ, незагађен површним европским рационализмом, никада није заборавио у свом језику то дубоко етичко значење **образа** („образа ми!" или: „човек без образа", „где ти је образ" итд.), што означава и органску везу између образовања и етике, образовања и духовног живота уопште. На тим основама утемељено васпитање би могло бити дефинисано следећом кратком дефиницијом: Васпитање је – обнављање и обликовање човека по Образу Онога који га је створио и његово питање вечном божанском светлошћу, истином, лепотом и добром; једном речју, свим божанским савршенствима (уп. Радовић, 2000: 8–9).

Античка и хришћанска традиција схватања врлина умногоме је компактабилна, како је исправно примијетио и Alaster Макинтајер [Alasdair MacIntyre], 2006: 236): „Новозавјетни приказ врлина, чак иако се он толико много по свом садржају разликује од Аристотеловог..., ипак има исту логичку и појмовну структуру као и Аристотелов приказ. Врлина је, као и код Аристотела, особина чије упражњавање води до остваривања људског *телоса*. *Једино право* добро за човјека је, наравно, натприродно, а не само природно добро, али натприродни свијет спасава и довршава природу. Штавише, однос врлина као средства за циљ који је људско укључивање у Божије царство на другом свијету јесте унутрашњи а не спољашњи, управо као и код Аристотела. И наравно, управо овај паралелизам омогућује Аквинцу (Тома Аквински – Tommaso d'Aquino) да синтетизује Аристотела и Нови завјет."

С друге стране, ваља примијетити да су двије античке врлине (умјереност и праведност) у потпуном сагласју са хришћанским врлинама (смјерност и праведност), мада из ових учења и врлина *мудрости* се може сматрати заједничком. Додуше, старогрчки пјесник Хесиод (Ἡσίοδος) из VIII вијека прије Христа био је први и готово једини Хелен и први Европљанин који познаје благослов зноја и рада и слави вредноћу, јер само радљивом руком и људи господаре над злом и постају морално бољи и постижу благостање. Насупрот ратничком идеалу хомерског друштва, Хесиод поставља идеал *радљивости* јер она одгаја особине које су од вјечите вриједности за моделисање људског живота (уп. Ђурић, 1997: 51).

Међутим, стари Грци и стари Римљани гледали су на рад као на пониживајуће занимање. И Платон и Аристотел презирали су физички рад, а робове су сматрали предодређеним за њега. Насупрот њима Исус Христос се добровољно понизио да буде обичан дрводјеља (Марко 6, 3). Својим примјером је скинуо и најмању сјенку презира са физичког рада. Своје апостоле је изабрао из радничке средине који су радили тешке физичке послове. Апостол Павле је у том смислу казао: „Ко неће да ради, нека и не једе" (2. Сол. 3, 10). У српском етносу познате су пословице: *Нема леба без мотике*. *Ко ради не боји се глади.*

Ето зашто круцијалне хришћанске врлине треба обогатити још једном врлином која се не истиче баш често, а то је *радљивост* (старозавјетни термин). Уз радљивост као неизоставне иду и врлине *упорност* и *истрајност*.

Сократ, као родоначелник античке моралности, и Исус као творац хришћанске моралности својим моралним животом и својом смрћу представљају парадигму филозофске и религијске узвишености која вијековима служи као узор и идеал за морално васпитање човјека.

## Рефлексије хришћанске традиције на Кантову филозофију

Кантов класични деонтолошки филозофски систем (разум, дужност и морални закон) као и сва савремена деонтологија засновани су на Десет Божијих заповијести. Ова традиција вуче коријене од античких филозофа стоичара, преко Имануела Канта до савремених етичких расправа заснованих на праву и правди.

Кантовска традиција налаже да исто је бити моралан и бити рационалан. С обзиром на чињеницу да је суштина моралности у рационалној дјелатности која важи само за разумна бића, извор моралности човјек проналази у самом себи. На основу услова досљедног универзализовања, Кант је формулисао категорички императив:

*1. Поступај само према оној максими за коју у исто вријеме можеш жељети да постане један општи закон.*

Кант је формулисао другу верзију категоричког императива која је другачији израз највишег моралног закона садржаног у првој формулацији а односи се на поштовање рационалних бића као циља по себи:

*2. Поступај тако да човјештво у својој личности као и у личности сваког другог човјека увијек употребљаваш као сврху, а никада само као средство.*

Из поставке да бити моралан значи исто што и дјелати рационално произилази да моралност није људима наметнута споља него је дио њихове природе. Они разумију морални закон у оној мјери у којој схватају да су рационална бића и као таква циљ су сама по себи, а морални закон је самонаметнут и самоприхваћен.

Појам аутономије садржи три вида моралности: слободу, добровољно прихватање моралног закона и универзалну прихватљивост тога закона. Човјек је морално биће зато што као рационално биће може да смисли морални закон, разумије га и понаша се у складу са њим. Животиње нису морална бића јер не могу ништа од тога; оне дејствују по нагону. На бази аутономије рационалних бића настала је Кантова трећа формулација категоричког императива:

*3. Поступај само тако да воља може на основу своје максиме посматрати саму себе као опште законодавну.*

Поштовање императивних моралних закона, према Канту (2004: 88), представља „за вољу најсавршенијег бића закон светости, а за вољу сваког коначног бића он је закон дужности, моралног приморавања и одређивања његових радњи путем поштовања закона.”

## Закључак

Наша анализа даје нам за право да занемарено проучавање и поучавање о моралности у савременом васпитању треба наново афирмисати. На тај начин би се изградила солидна брана посрнулом друштву и моралној хипокризији која разара традиционалне врлине научно утемељене још у антици. С тим у вези није наодмет подсјетити да је Слободан Јовановић на основу проучавања Платона умно предложио оснивање државног завода за морални одгој грађана, што је актуелно и у савременом тренутку.

Већина филозофа, научника и теолога личност посматра, проучава и поистовјећује са њеним карактером, а карактер као збир врлина и порока. Основне врлине које би требало уградити у изграђивање карактерних особина по нашем суду су сљедеће врлине: античке (мудрост, храброст, умјереност, праведност), хришћанске (смјерност, радљивост, вјера, љубав и нада). Овим врлинама треба додати и сљедеће врлине: *радљивост*, *упорност* и *истрајност*. Идеал према коме треба стремити је блаженство како су га одредили антички мудраци и тиме доспјели пред врата апсолутне истине, тј. о господарењу логоса над свиме што бива.

Врлина у хришћанству је, као и код Аристотела, особина чије упражњавање води до остваривања људског *телоса*. *Једино право* добро за човјека је натприродно, а не само природно добро, али натприродни свијет спасава и довршава природу. Однос врлина као средстава за циљ који је људско укључивање у Божије царство на другом свијету јесте унутрашњи а не спољашњи.

Антички идеал врловита човјека је филозоф Сократ који је говорио у појмовима; хришћански идеал је богочовјек – Христос који је говорио у параболама. И једног и другог је могуће вољети а немогуће их се бојати. Својом етиком живота и својом животном етиком као неразлучивим јединством, Сократ, као и Христос, показао је да врлина доиста јесте знање (духовна спознаја) као што мало друго што јесте и за коју су обојица жртвовали властите животе. То је довољан разлог зашто су ови умни људи истина, пут и срећа за савремено морално васпитање и солидна брана за моралну хипокризију. Античка филозофија и хришћанска теологија имају своје мјесто на артикулацији између теоријског и практичног сазнања и акције: *спознати нешто је чин, а чињење је спознаја*. То значи да се моралним не постаје причом о моралу него истрајним вјежбањем и марљивим изграђивањем навика.

Кантовска деонтолошка традиција такође налаже да исто је бити моралан и бити рационалан с обзиром на чињеницу да је суштина моралности у

рационалној дјелатности која важи само за разумна бића.

Морамо са жаљењем констатовати да савремени образовни систем не придаје довољно важности изворној античкој и хришћанској традицији без чега није могуће утемељити адекватно морално васпитање које би било препрека за потенцијална застрањивања у овој области.

Нажалост, срећу као највеће добро и као крајњи циљ моралног дјеловања људи данас граде на основама идеологија утилитаризма, хедонизма и егоизма, које су још старој Грчкој одбачене као недостатне.

На крају нас је као неизбјежно опсједало питање: Да ли је залудно говорити и писати а камоли васпитати младе људе на основама античке, хришћанске и кантовске етичке традиције данас у доба неолиберализма и на његовим темељима инфилтрираног хипокризног васпитања?

## Литература

Аристотел (1980). *Никомахова етика*. Београд: БИГЗ.

Аристотел (2017). Велика етика; Еудемова етика. Београд: Паидеиа.

*Библија* (1993). Београд: Библијско друштво Београд.

Вулфен, Е. (1999). *Психологија хохштаплера*. Панчево: Знамење.

Ђурић, Н. М. (1997). Историја хеленске етике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Зењковски, В. (2002). Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије, Београд: Бримо.

Кант, И. (2004). *Критика практичног ума*. Београд: Плато.

Макинтајер, А. (2006). *Трагање за врлином (Студија из теорије морала)*. Београд: Плато.

Макијавели, Н. (2001). *Владалац*. Београд: Бонарт.

Runciman, D. (2010). *Political Hypocrisis: The Mask of* Power*, from Hobbes to Orwell and Beyond.* Princeton UP.

Радовић, А. (2000). Основи православног васпитања. Београд: Јанус.

Теофраст (1975). *Карактери*. Сарајево: Веселин Маслеша.

Херш, Ж. (1998). Историја филозофије *(*филозофско чуђење*)*. Нови Сад: Светови.

Чокорило, Р. (2019). Етика врлине у савременом вааспитању. Зборник радова са научног скупа *Наука и стварност*, књ. 13, том 2, (111–124). Пале: Филозофски факултет.

Шестун, Г. (2013). Православна педагогија. Крагујевац: Православни богословски факултет у Београду: Калинић.

**Radovan T. Čokorilo**
Novi Sad

## MORAL HYPOCRISY AND POSSIBILITIES OF MORAL EDUCATION

### Abstract

Hypocrisy is a fundamental and enduring category of the human civilization that has continuously manifested itself in various spheres of man's social life. In terms of manner and duration, it can be considered *Luciferian* due to the way in which it impedes the establishment of a coherent morality in a society, and in consequence, the establishment of adequate moral education. Today's neoliberal moral individualism, unlike the traditional archaic, religious and humanistic understanding, observes a social community as an arena where each individual can realize their own morality. This morality is usually not based on any positive philosophical or moral principles. Hypocrisy as a long-lasting phenomenon inevitably keeps step with the new circumstances where it finds fertile ground for its metamorphosis and elevation. The aim of this paper is to shed light on individual and social roots of moral hypocrisy: in terms of personality – its inclinations, traits and ability, and in terms of society – its institutions, family, school church, and political system. There are two key and very obvious questions to which we will try to find an answer: 1) Is not moral education present in our current social and educational practice a form of hypocrisy and social deception in itself?; and 2) How to establish moral education that recognizes and seeks to diminish moral hypocrisy?

**Keywords:** *morality, hypocrisy, education, individual society.*

**Radovan T. Čokorilo**
Novi Sad

## MORALISCHE HEUCHELEI UND MÖGLICHKEITEN FÜR DIE MORALISCHE ERZIEHUNG

### Zusammenfassung

Heuchelei ist eine der ursprünglichen und konstanten Kategorien der Zivilisation, die sich dauerhaft in verschiedenen Bereichen des individuellen und sozialen Lebens des Menschen manifestiert. In Bezug auf Art und Dauer kann sie als eine luziferische Religion angesehen werden, die die Etablierung einer kohärenten gesellschaftlichen Moral und einer angemessenen moralischen Erziehung der Schüler behindert. Der heutige neoliberale moralische Individualismus baut im Gegensatz zum traditionellen antiken, religiösen und humanistischen Verständnis die soziale Gemeinschaft als eine Arena auf, in der jeder Einzelne seine eigene Moral verwirklicht. Diese Moral basiert normalerweise nicht auf positiven philosophischen oder religiösen Prinzipien. Die Heuchelei als Langzeitphänomen geht zwangsläufig mit den neuen Umständen einher, in denen sie einen fruchtbaren Boden für ihre Metamorphose und Aufwertung findet. Das Ziel dieses Artikels ist es zu versuchen, die individuellen und sozialen Wurzeln der moralischen Heuchelei zu beleuchten. Auf der Persönlichkeitsebene betrachtet man die Heuchelei in Bezug auf ihre Anlagen, Eigenschaften und Fähigkeiten, und auf der Gesellschaftsebene in Bezug auf ihre Institutionen, Familie, Schule, Kirche und politisches System. Es gibt zwei Schlüsselfragen, die sich eindeutig stellen und auf die wir Antworten suchen werden. Ist die moralische Erziehung, wie sie unsere moderne soziale und pädagogische Praxis kennt, nicht nur eine Art Heuchelei und sozialer Betrug? Wie kann eine moralische Erziehung etabliert werden, in der moralische Heuchelei erkannt und reduziert wird?

**Schlüsselwörter:** *Moral, Heuchelei, Erziehung, Persönlichkeit, Gesellschaft*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 077:37.091.64*
*37.018.43:004*
*Оригинални научни чланак • 57–74*
*Примљен: 25. 5. 2022.*
*Прихваћен: 4. 6. 2022.*

**Тања Б. Шијаковић и Иван М. Савић**
Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

# ПОЧЕТНЕ ПЕРЦЕПЦИЈЕ НАСТАВНИКА О КВАЛИТЕТУ ДИГИТАЛНИХ УЏБЕНИКА У СРБИЈИ

**Резиме:** Иако су мишљења о домету и могућностима дигиталних уџбеника различита, чак и аутори који се са скепсом односе према њима, спремни су да прихвате да су дигитални медији у целини, па и дигитални уџбеници, део наше свакодневице те да ће се сигурно све више појављивати на тржишту школских књига. С обзиром на то да су међу најзначајнијим корисницима дигиталних уџбеника наставници, то између осталог имплицира потребу за спровођењем истраживања којима ће се утврдити њихови ставови о употребној вредности и квалитету дигиталних уџбеника. У раду су изложени резултати једног таквог, почетног истраживања на тему дигиталних уџбеника. Истраживањем су испитане почетне перцепције наставника о карактеристикама дигиталних уџбеника. Узорак је чинило 25 062 наставника. Услов за учествовање у истраживању је био коришћење дигиталних уџбеника у настави, у време када то у Србији није обавеза. Упитник који је коришћен за потребе истраживања састоји се од 15 скалираних питања помоћу којих су испитаници могли да се одреде (тј. да дају вредност елементу истраживања) на мерној скали од 1 до 4, при чему је 1 представљала најмању, а 4 највећу вредност на скали. Добијени резултати недвосмислено указују на задовољство наставника тренутно доступним дигиталним уџбеницима и то у односу на различите аспекте њиховог квалитета. Ипак, треба бити опрезан при тумачењу података и имати у виду чињеницу да су узорак чинили наставници мотивисани да користе дигиталне уџбенике иако им то није законска обавеза, као и то да су упитник попуњавали током реализације обуке *Дигитална учиниоца/дигитално компетентан наставник*.

.

**Кључне речи:** *дигитални уџбеник, предности и недостаци дигиталних уџбеника, употребна вредност дигиталних уџбеника, квалитет дигиталних уџбеника*

## ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Уџбеник је још увек најважнији извор садржаја у великом броју образовних система. У тренутној економској клими, међутим, издавачи и творци образовних политика траже начине да контролишу растуће издатке за уџбенике преласком на њихов дигитални облик (Mardis, M., Everhart, N., 2013). Над оваквим ставом оправдано је запитати се да ли само економски разлози треба да буду покретач промена у овом контексту или дигитални уџбеници имају предности по себи, које треба користити у подучавању генерација које долазе. На ово питање различити аутори различито одговарају и реагују. Наиме, када се покрене прича о увођењу, стварној вредности и дометима дигиталних уџбеника у образовању и учењу, у широј али и оној ужој – просветној јавности, јављају се супротстављени ставови и реакције. Генерализујући ове одговоре и реакције, могли бисмо закључити да се један облик реакције своди на то да се све што је ново и усклађено са савременим трендовима истовремено посматра као добро и пожељно (у овом случају то су дигитални уџбеници), док је други облик реакције сажет у ставу да се на овај начин још више урушава, ионако већ тешко „начет" квалитет образовања. Овакви ставови су чести, чују се са различитих страна и нису карактеристични само за наше поднебље. У тексту „Све што треба да знате о дигиталним уџбеницима" Брикслер подсећа да иако е-књиге могу изгледати као модеран изум, њихов концепт сеже скоро један век уназад. Године 1930, писац Боб Браун је објаснио своју идеју за е-књиге: „Да бих наставио да читам данашњом брзином, морам да имам машину. Једноставну машину коју могу да носим или да се крећем" (према: Брикслер, Н., 2022). Он је тада писао и да би људи требало да буду у могућности да подесе величину фонта како им одговара и на тај начин био далеко испред свог времена (читаоци и ученици данас могу да промене величину фонта својих дигиталних књига). Након тога, 1949. године, Ангела Руиз Роблес, учитељица у Шпанији, измислила је „Механичку енциклопедију" која се данас сматра претечом уређаја за дигитално читање. Пошто су њени ученици носили тешке књиге у школу, желела је да им олакша терет. Измислила је уређај који је користио колутове штампаног текста и касније укључивао аудио снимке, светло за читање и калкулатор. Иако њен прототип никада није ушао у производњу, идеја је била значајна.

Коначне заслуге за прву модерну е-књигу припадају Мајклу С. Харту. Када је био студент 1971. године, имао је приступ главном рачунару у истраживачкој лабораторији на Универзитету Илиноис. Главни рачунар је обрађивао податке и био повезан на рану форму интернета под називом АРПАнет. Одлучио је да Декларацију о независности откуца на рачунару и подели преко АРПАнета, коме је могло да приступи 100 људи. Тај фајл се сада сматра првом електронском књигом. Харт је наставио да производи друге електронске верзије текстова и на крају створио пројекат Гутенберг. Сајт данас нуди хиљаде бесплатних текстова у јавном домену, или отворених образовних ресурса које наставници могу да користе за дигиталну наставу (према: Брикслер, 2022).

Данас са сигурношћу може да се тврди да је дигитални садржај изузетно заступљен у свакодневном животу, те да је своју озбиљну примену нашао и у образовном систему. Да би оправдао евентуалну обавезност и масовну употребу у образовању, они који га користе треба да знају шта је то што чини његове предности, а шта недостатке. За аутора Ауброна (Ауброн, Х., 2018) неке од најзначајнијих предности су:

Приступачност. Дигитални садржај има велику предност када је у питању приступачност. Дигиталним књигама се може приступити са било ког места, на било ком уређају. Више уџбеника може стати у један телефон или таблет. Онлајн ресурси. Уз онлајн уџбеник, ученици могу да приступе додатном материјалу притиском на дугме. Прављење белешки се може обавити унутар саме књиге уз развој електронских белешки, истицања и подвлачења. Уколико то желе, ученици чак могу и делити са другарима из одељења напомене које су прибележили уз неки текст. Јединствени домаћи задаци. Са традиционалним уџбеницима домаћи задатак је често ограничен на читање, одговарање на питања и повремени пројекат или истраживачки рад. Дигитални садржај омогућава наставницима да додају интерактивне елементе учења свом арсеналу образовних алата. Ученицима се могу доделити индивидуализоване онлајн активности које додатно могу да ангажују и мотивишу ученике (сваког ученика у складу са његовим могућностима и дометима). Нема оштећених или изгубљених књига. Чак и најопрезнији ученици могу да изгубе уџбеник. Понекад се то дешава у најгорим тренуцима. Са дигиталним уџбеником, губитак или оштећење су немогући. Чак и уколико се средство путем кога се приступа уџбенику изгуби, онлајн уџбеницима се може приступити са било ког другог мобилног уређаја или рачунара.

Актуелно и еколошки прихватљиво. Дигитални уџбеници су много прихватљивија опција у контексту очувања животне средине. Уџбеници генерално брзо застаревају, па је поновно штампање расипање драгоцених

ресурса папира, односно дрвета. Дигитални садржај се може лако ажурирати и не захтева неминовно куповину нове књиге. Информације се лако проналазе. У традиционалном уџбенику, проналажење потребних информација може бити дуготрајно. Са дигиталним књигама, брза претрага омогућава велики број различитих информација за кратко време. Са уграђеним речницима, ученици такође могу лако да траже дефиниције, тумачење појединих речи и сл., што су све предности дигиталних уџбеника.

Код истог аутора могу се пронаћи и навођења најважнијих недостатака дигиталних уџбеника, као што су:

Ограничено трајање, без могућности продаје. Неки дигитални издавачи дозвољавају приступ уџбенику само током трајања курса. Ако ученик жели да понови оно што је научио у неком наредном периоду, неће моћи. Немају сви издавачи исту политику у овом контексту, али није неуобичајено да ученици додатно плаћају за информације које не могу да чувају. Дигитални уџбеници, такође, не нуде могућност за препродају. Када ученик заврши са предметом или му уџбеник више није потребан, не може продајом повратити део уложеног новца. Ослања се на скупе уређаје. Иако се флексибилност онлајн уџбеника обично сматра великим плусом, њихова зависност од приступа интернету и скупих уређаја може представљати проблем. Не могу сви родитељи да приуште својој деци добар рачунар, таблет или паметни телефон. Иако је истина да већина младих људи има рачунар или тзв. паметни телефон, потребно учење на мрежи може бити финансијски изазов за оне који их још увек немају. Зависност од интернета. Ако немате интернет, нема ни коришћења дигиталних уџбеника. Технологија која стоји иза дигиталних уџбеника функционише веома добро, већину времена. Али, када нешто крене наопако, ученици не могу да заврше своје задатке на време или да уче. Понекад, ученици злоупотребљавају ову чињеницу. Готово је немогуће наставнику да провери да ли је ученик заиста имао проблема са приступом онлајн материјалу. Ово може бити изазов и за родитеље. Исти разлог против дигиталних уџбеника даје и Калом наводећи да „*Само зато што ученик има кућни приступ интернету не значи да је поуздан. Тешко је одбити ученике када тврде да им је интернет искључен и да не могу да приступе свом уџбенику. Ово постаје лак изговор за ученике. Уместо ʻЗаборавио сам уџбеникʼ*, постало је ʻ*Нисам могао да се пријавим из неког разлогаʼ*. То је немогуће доказати или оповргнути као наставник” (Cullom, 2016).

Одузима драгоцено време на часу: За велик број наставника дигитални уџбеници још увек нису претерано једноставни за употребу (као њихови претходници са тврдим повезом). Сваку нову генерацију ученика који још нису користили ове уџбенике наставници прво треба да науче да им приступе и да

их користе. Нису сви ученици технички потковани, што резултира потребом за додатном помоћи од наставника или других запослених у школи. Превише ометајућих фактора. Ученици свих узраста су навикли да често приступају њима забавним садржајима на мрежи. Када су Фејсбук и Јутјуб удаљени само један додир од времена за учење, то може бити превише примамљиво. Тешко је игнорисати долазна обавештења и поруке. Када је граница између учења и игре минимална, чести дистрактори на мрежи могу реметити концентрацију и ометати академски напредак (Ауброн, 2018).

Дигитални уџбеници и коришћење технологије у настави већ дужи низ година привлаче пажњу истраживача. Једно од првих великих истраживања на ту тему спровели су научници на Новом Зеланду. Наиме, још 2012. на Новом Зеланду спроведена је лонгитудинална студија како би се истражили непосредни и дугорочни изазови и могућности учења подржаног технологијом која је показала веома успешан пример иницијативе подучавања и учења у овом контексту (Adhikari, Mathrani, Scogings, 2021). С обзиром да је у протеклом периоду (обележеном COVID пандемијом) онлајн настава била пракса без преседана готово у целом свету, њен квалитет је привлачио и пажњу истраживача. Резултати великог истраживања које су спровели научници у Кини указују на то да је укупни квалитет онлајн наставе у кинеским високошколским установама позитиван, али да проблеме као што су ограничење функције онлајн наставних платформи и низак ниво аутономије студената треба даље истраживати (Yiwei, 2021: 46). Нека од ранијих истраживања показују да су упркос свим ресурсима за диференцијацију, дигитални уџбеници компликованији за употребу. Осим тога, почетници и ученици нижег нивоа специјалног образовања често су имали проблема са основним аспектом приступа, док им је штампани уџбеник много једноставнији за приступ (Cullom, 2016). Са друге стране, цео теоријски контекст упућује на то да ће практичари, као и творци образовних политика, пре увођења масовног коришћења дигиталних уџбеника, морати да се постарају да су они и њихови ученици мотивисани и адекватно обучени да користе такву технологију (Bouck, Weng, Satsangi, 2016: 50). Истраживања показују да тек када постоји неопходно техничко знање, фокус подучавања може бити усмерен на реализацију исхода учења (Choi, Song, Zaman, 2020).

Из чињенице да не постоји један исправан или погрешан начин учења за сваког ученика, сваку лекцију и сваки садржај, произилази и чињеница да не постоји само један, универзално исправан или погрешан начин избора образовног материјала, у овом случају уџбеника. Како би се донела исправна одлука о томе да ли је онлајн уџбеник прави избор, важно је проценити циљеве и приоритете, жељене исходе учења и подучавања, као и услове у којима се учење

одвија. У том смислу, „*основни задатак друштва које се озбиљно бави уведеним новинама у образовању*, био би утврђивање смисла те новине, неутрално, без навијачких страсти и без притиска моћних произвођача електронских уређаја" (Ивић, 2019).

## КОНТЕКСТ ИСТАЖИВАЊА

Сарадњом Завода за унапређивање образовања и васпитања и Министарства просвете, науке и технолошког развоја реализује се пројекат „Дигитална учионица/дигитално компетентан наставник – увођење електронских уџбеника и дигиталних образовних материјала". Најважнији циљ овог пројекта је да допринесе развоју дигиталних компетенција наставника и посредно, дигиталних компетенција ученика. Како би се то реализовало, организоване су обуке за наставнике којима је у фокусу било стицање знања и вештина потребних за интегрисање дигиталних образовних материјала и дигиталних уџбеника у процес наставе и учења. У школској 2018/2019, кроз пилот-пројекат опремљено је 2 000 дигиталних учионица у основним школама, наставници су прошли едукацију, добили дигиталне уџбенике. Пројекат је настављен у 2019/2020. дигитализацијом нових 10 000 учионица и обучавањем 10 000 наставника такође у основним школама који су, осим обуке и опреме добили и квалитетан дигитални образовни садржај за рад са ученицима. Завод за унапређивање образовања и васпитања био је задужен за део пројекта који се односио управо на обуку учитеља и предметних наставника у основној школи. У том смислу, у циљу успешне реализације каскадних обука, обучено је 98 водитеља обука за запослене у образовању. Након тога извршен је избор и сертификација одговарајућег броја водитеља који обучавају и пружају подршку групи изабраних наставника. Након реализације иницијалне обуке, водитељи су били у обавези да на договорен начин пружају континуирану менторску подршку наставницима за рад са дигиталним образовним материјалима и дигиталним уџбеницима. Описани контекст послужио је као начин да се дође до наставника који користе дигиталне уџбенике и да се чује шта они имају да кажу о њиховом квалитету и употребној вредности.

## МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања био је испитати почетне перцепције наставника о карактеристикама дигиталних уџбеника. Из домена општег циља издвојено је неколико специфичних циљева којима су посебно испитане

перцепције наставника о употребној вредности дигиталних уџбеника у односу на издавача, предмет који предају, школској управи којој припадају и нивоу система образовања у коме наставници раде.

Табела 1. *Дистрибуција узорка с обзиром на школску управу из које наставници долазе, издавача чији уџбеник користе и предмет који предају*

| Школска управа | | Предмет | | Издавач | |
|---|---|---|---|---|---|
| Непознато | 1 | Биологија | 5 | Akronolo Pearson | 2 |
| Београд | 17 | Дигитални свет | 1 | БИГЗ | 10 |
| Чачак | 3 | Енглески језик | 9 | Дата Статус | 3 |
| Јагодина | 3 | Физика | 3 | Едука | 10 |
| Косовска Митровица | 4 | Француски језик | 1 | Фреска | 2 |
| Крагујевац | 4 | Географија | 4 | Герундијум | 3 |
| Краљево | 5 | Хемија | 3 | Klett | 26 |
| Крушевац | 3 | Информатика и рачунарство | 3 | Креативни центар | 4 |
| Лесковац | 5 | Историја | 4 | Математископ | 2 |
| Ниш | 7 | Ликовна култура | 3 | Нови Логос | 22 |
| Нови Сад | 12 | Математика | 19 | The English book | 2 |
| Пожаревац | 6 | Музичка култура | 5 | Вулкан | 10 |
| Ранилуг | 1 | Немачки језик | 2 | Завод за уџбенике | 3 |
| Сомбор | 6 | Природа и друштво | 2 | Остало | 1 |
| Ужице | 4 | Руски језик | 1 | | |
| Ваљево | 7 | Српски језик | 22 | | |
| Зајечар | 3 | Свет око нас | 8 | | |
| Зрењанин | 9 | Техника и технологија | 4 | | |
| | | Остали | 1 | | |

Истраживање је спроведено на репрезентативном узорку од 25 062 наставника запослена на територији републике Србије. Услов за учествовање у истраживању је био коришћење дигиталних уџбеника у настави. Упитник који је коришћен састоји се од 15 скалираних питања помоћу којих су испитаници могли да се одреде (да дају вредност елементу истраживања) на мерној скали од 1 до 4,

при чему је 1 представљала најмању, а 4 највећу вредност на скали. Приказани подаци су прикупљани у два календарска периода – током 2020. и 2021. године.

Од укупног броја наставника (25 062) њих 44% ради у млађим разредима основне школе, 55% ради у старијим разредима и само 1% наставника долази из средњих школа (обуке за ове наставнике започеле су у тренутку када је истраживање било готово завршено).

Према датим подацима уочава се да највећи део узорка припада Школским управама Београд (17%), Нови Сад (12%), Зрењанин (9%), Ниш и Ваљево (по 7% у обема управама). У односу на предметну расподелу у узорку се значајно истичу наставници који предају Српски језик и Математику. Расподела по издавачима је дистрибуирана тако да, иако се користе уџбеници од преко 13 различитих издавача, наставници ипак најчешће користе уџбеника издавачких кућа Klett (26%) и Нови Логос (22%), а затим следе Бигз, Едука и Вулкан са по 10% заступљености. Остали издавачи заступљени су са по неколико процената (1%-4%).

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### Индекс квалитета и употребне вредности дигиталних уџбеника

Сабирањем одговора испитаника на свих 15 питања у вези са квалитетом и коришћењем дигиталних уџбеника формирали смо специфичан индекс који нам указује на то како наставници вреднују квалитет и употребну вредност истих.

Минимална вредност овог индекса износи 15 (у случају да су испитаници свих 15 питања вредновали оценом 1), а максимална вредност износи 60 (уколико су свих 15 питања вредновали оценом 4).

Задовољство испитаника оним што им пружају дигитални уџбеници најбоље осликава податак према коме је свега 1% испитаника збирно негативно вредновало свих 15 питања (оценама 1 или 2). Прецизније, збир свих одговора код ове групе испитаника не прелази 40, што се узима као граница од које збир прелази на позитивну страну, односно после које оцене постају доминантно позитивне.

Графикон 1. *Укупан однос позитивних и негативних оцена квалитета и употребне вредности дигиталних уџбеника (у%)*

Минимални број поена (15) дигиталним уџбеницима је дао само 21 испитаник (0,1%). Са друге стране, максималних 60 поена је дало 8 473 испитаника или целих 36%. Према овако добијеним налазима, индекс квалитета и употребне вредности дигиталних уџбеника износи 56 од максималних 60 бодова. С обзиром да се ради о изузетно високом индексу, као и да је проценат негативних утисака према дигиталним уџбеницима занемарљив, може се, са једне стране извести закључак да је увођење ове новине у српски систем образовања веома добро прихваћено од стране наставног кадра. Са друге стране, не треба занемарити ни чињеницу да су у узорку наставници који су користили дигиталне уџбенике у тренутку када то још увек није њихова обавеза. Дакле, могли бисмо закључити да узорак чине они наставници који су унутрашње мотивисани да користе ове уџбенике, а унутрашња мотивација осликала се у одговорима о процени употребне вредности ових уџбеника. Осим тога, не треба изгубити из вида ни чињеницу да су сви наставници испитани приликом похађања обуке Дигитална учионица. Овом обуком наставници су генерално, били веома задовољни (на скали од 1-4, просечна оцена обуке 2020. године била је 3,56 а 2021. године 3,21), па се део задовољства можда могао „прелити" и на процењивање самих уџбеника.

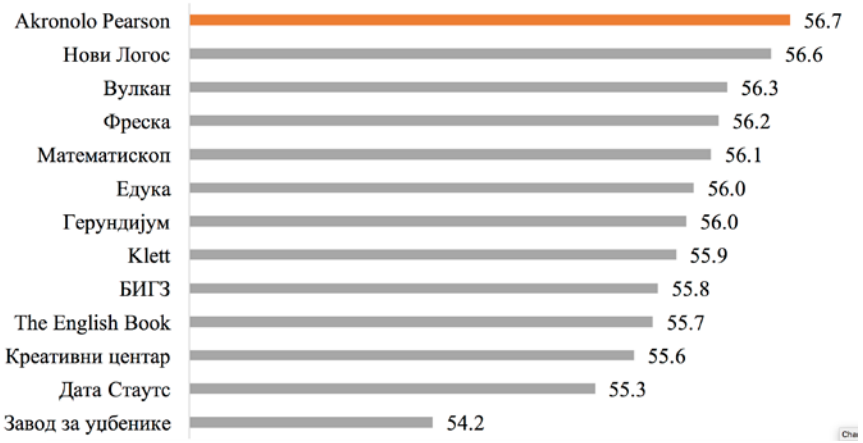
Сумирајући претходно, чини се да су напори издавача да се што пре и што боље позиционирају на пољу дигиталних уџбеника (што је свакако условило и извесно такмичење у квалитету уџбеника које ће понудити), затим рана укљученост наставника у процесе који још нису обавеза у систему, адекватна подршка и унутрашња мотивација могли утицати на то да процене наставника о квалитету дигиталних уџбеника буду овако (невероватно) високе.

Висок просечан индекс условљава да нема већих разлика ни када су у питању четири засебне категорије унутар којих је спроведена детаљнија анализа података, а то су: издавач дигиталног уџбеника; предмет, школска управа и ниво система у коме наставник ради.

**А) Издавач дигиталног уџбеника**

У зависности од издавача, индекс се креће између 54,2 код Завода за уџбенике, до 56,7 када су у питању Akronolo Pearson издања. Уџбеници седам издавача, од укупно тринаест који су поменути од релевантног броја наставника, су индексирани на нивоу или изнад просечног индекса од 56.

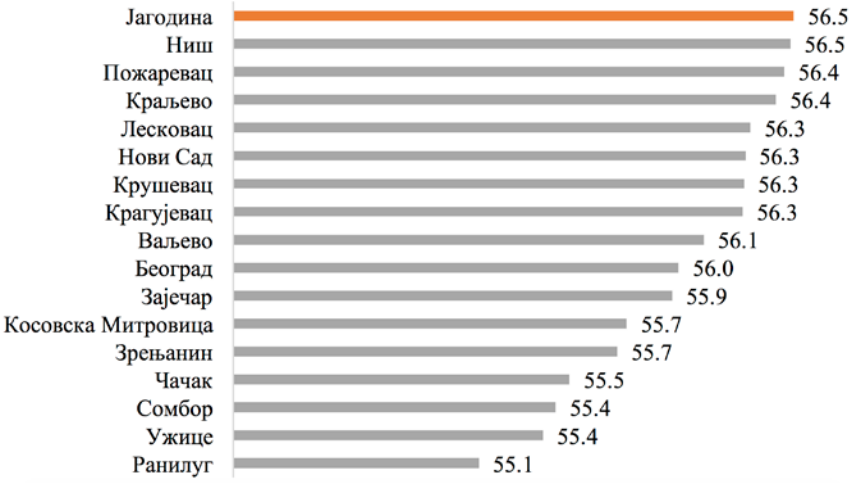
Графикон 2. *Индекс квалитета и употребљивости дигиталних уџбеника према издавачу дигиталних уџбеника*




**Б) Школска управа**

Сличну ситуацију бележимо и када су у питању разлике унутар школских управа – графикон 3. Просечан индекс квалитета и употребљивости дигиталних уџбеника код десет од укупно седамнаест школских управа је виши од просека који износи 56. При томе, највећи индекс је забележен у ШУ Јагодина 56,5, Београд се налази тачно на нивоу просека са 56, док је најнижи индекс забележен код просветних радника из Ранилуга и износи 55,1.

Графикон 3. *Индекс квалитета и употребљивости дигиталних уџбеника према школској управи*




**В) Предмет који наставник предаје**

Када индекс квалитета и употребљивости дигиталних уџбеника посматрамо кроз призму предмета за које се користе, у половини случајева он прелази просек од 56.

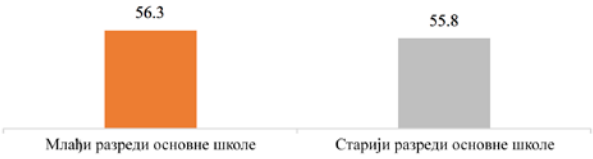
Највиши индекс, знатно изнад просека, проналазимо код предмета попут Природе и друштва 57,5, Дигиталног света (57) и Света око нас (56,8). Индекс који је и даље веома висок, али ипак знатно нижи од просека, бележимо код наставника историје (54,9). Занимљиво је да су у индекси код просветних радника који предају руски, немачки и француски језик, нижи од просека. Једини језик код кога је просечни индекс дигиталних уџбеника на нивоу просека је енглески са 55,9.

Графикон 4. *Индекс квалитета и употребљивости дигиталних уџбеника према предмету који наставник предаје*

**Г) Ниво система образовања у оквиру кога наставник ради**

У складу са просечним вредностима индекса зависно од предмета који наставник предаје, очекиван је податак према коме су наставници који предају у млађим разредима основне школе нешто задовољнији дигиталним уџбеницима од колега из старијих разреда. Ипак, треба истаћи да овде нема значајније статистичке разлике, јер се у оба случаја ради о изузетно високом индексу који сведочи о томе да је и једна и друга група наставника задовољна дигиталним уџбеницима које користе.

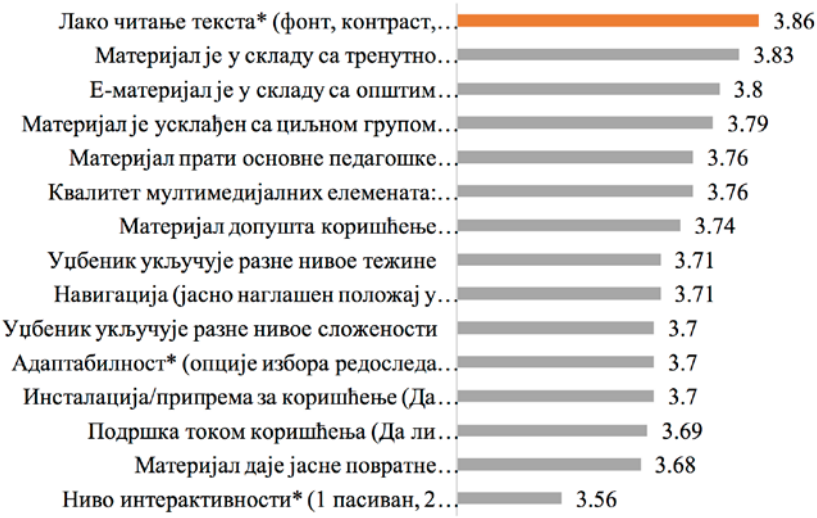
Графикон 5. *Индекс квалитета и употребљивости дигиталних уџбеника према нивоу система образовања у коме наставник ради*




**Задовољство наставника појединачним елементима дигиталних уџбеника**

Осим збирног индекса задовољства квалитетом и употребљивошћу дигиталних уџбеника, анализирани су и појединачни елементи дигиталних уџбеника (који су искоришћени за добијање збирног индекса). У овом контексту, анализа квалитета дигиталних уџбеника је спроведена кроз вредновање петнаест различитих елемената уџбеника који улазе у „јединствен утисак" о његовом квалитету. Сваки од ових елемената наставници су процењивали на четворостепеној скали, при чему је јединица имала значење најлошије процене, а четворка најбоље.

Графикон 6: *Просечне оцене појединачних елемената дигиталних уџбеника (сортирани од најбоље до најлошије оцењеног елемента)*



У складу са општим високим индексом, појединачне оцене за дигиталне уџбенике су такође веома високе и крећу се од 3,56 за ниво интерактивности уџбеника до 3,86 за лакоћу читања текста (контраст, фонт, графика). Овако добијени резултати имплицирају бар неколико различитих, а међусобно повезаних ствари:

С обзиром на то да су оцене наставника о појединим елементима дигиталних уџбеника веома високе, могло би да се закључи да су тренутно важећи дигитални уџбеници заиста високог квалитета. У тој процени предњаче елементи квалитета као што су: лако читање текста, усклађеност материјала са тренутно важећим програмским концепцијама, стандардима и циљном групом. Негде при средини вредносних процена су елементи попут: заступљеност различитих нивоа тежине, навигација, адаптибилност. Занимљивим се чини податак да се на последњем месту (иако и даље са веома високим индексом) нашао ниво интерактивности процењиваних уџбеника. За очекивати би било да је можда баш ово један од елемената који би требало да се нађе на самом врху лествице, с обзиром на врсту уџбеника и перформансе које би он требало да покаже. Са друге стране, на самом врху налазе се карактеристике које сваки уџбеник треба да задовољи и које не чине специфичну разлику између дигиталних уџбеника.

## Најважнији налази и смернице

Када је реч о наставницима који су чинили узорак истраживања, оправдано је закључити да су њихови први утисци и импресије о дигиталним уџбеницима веома позитивни. Веома високо оцењивани су и издавачи и дигитални уџбеници у целини, као и појединачни елементи квалитета дигиталних уџбеника. На овако високе позитивне оцене могла је утицати (осим квалитета који препознају) рана укљученост у процесе који још нису обавеза у систему, адекватна подршка и унутрашња мотивација самих наставника.

С обзиром на то да су оцене дигиталних уџбеника (у целини, али и по појединим елементима) веома високе и уједначене, могло би да се закључи да су тренутно важећи дигитални уџбеници у Србији високог квалитета и велике употребне вредности. Међутим, без намере да умањујемо овако добијене резултате, истраживачки је немогуће не приметити готово уједначене, веома високе процене појединачних елемената уџбеника, издавача, или уџбеника у целини. У том смислу, морали бисмо бити опрезни у тумачењима и имати на уму да овако уједначени одговори можда могу имплицирати и то да су наставници

помало по „аутоматизму" давали своје процене, (вођени нпр. општом добром атмосфером током обуке, занимљивим водитељима и сл. услед чега се део тог општег, позитивног утиска пренео и на процењивање уџбеника). Без намере да се исхитрено закључује једно или друго, а у циљу утврђивања шта је од претходне две ставке ближе истини, неопходно би било организовати групне и/или појединачне интервјуе или фокус-групне разговоре у оквиру којих би се са наставницима разговарало о сваком од елемената дигиталних уџбеника које су процењивали – како их они разумеју; која значења им придају и шта су били њихови критеријуми процене. Дакле, наредни, смислен корак било би реализовање квалитативног истраживања у оквиру кога би се са наставницима продубљеније радило на разумевању добијених одговора. Овакво истраживање помогло би не само креаторима политика и ауторима уџбеника у разумевању процена које наставници дају, већ би повратно, овако спроведено истраживање помогло наставницима да разумеју и дигиталне уџбенике и начин на који их „виде". Овакви би увиди могли даље послужити унапређивању праксе функционалног коришћења дигиталних уџбеника у процесу учења и подучавања.

## Литература

Adhikari, J., Mathrani, A., Scogings, C. (2021). *Analysis of technology-mediated pedagogies: Experiences from a BYOD initiative in New Zealand*, *2021 IEEE Asia-Pacific Conference on Computer Science and Data Engineering (CSDE)*, pp. 1-6, doi: 10.1109/CSDE53843.2021.9718393.

Aubron, X. (2018). *Pros and Cons of Digital Texts*, Retrived April 21, 2021 from: https://blog.gutenberg-technology.com/en/pros-and-cons-of-digital-texts.

Bouck, E. C., Weng P-L., Satsangi, R. (2016). *Digital versus Traditional: Secondary Students with Visual Impairments Perceptions of a Digital Algebra Textbook*. Journal of Visual Impairment & Blindness, pp 41–52. doi:10.1177/0145482X1611000105.

Brixler, N. (2022). *Everything you need to know about digital textbooks*, Retrived April 18, 2021 from: https://hapara.com/blog/everything-you-need-to-know-about-digital-textbooks.

Choi, S., Song, R., Zaman, R. (2020). *Smart Education: Opportunities and Challenges Induced by COVID-19 Pandemic* : *[A Survey-Based Study]*, *2020 IEEE International Smart Cities Conference (ISC2)*, pp. 1–8, doi: 10.1109/ISC251055.2020.9239063.

Cullom, A. (2016). *Digital Textbooks: Pros and Cons*, Retrived March, 20, 2022 from: https://www.erintegration.com/2016/07/07/digital-textbooks-pros-and-cons/.

Ivić, I. (2019). *Štampani i digitalni mediji – štampani i digitalni udžbeni*ci, preuzeto Februar 12, 2020 ca: http://eduforum.rs/wp-content/uploads/2019/04/%C5%A0tampani-i-digitalni-udzbenici-fin.pdf.

Mardis, M., Everhart, N. (2013). *From Paper to Pixel: The Promise and Challenges of Digital Textbooks for K-12 Schools*. In: Orey, M., Jones, S., Branch, R. *Educational Media and Technology Yearbook*. vol 37. Springer, New York, NY. Retrived March 28, 2022 from https://doi.org/10.1007/978-1-4614-4430-5_9.

Yiwei, Y. (2021). *Research on Online Teaching Quality during the Epidemic Period in Chinese Universities-Based on Student Feedback of English Course in Glasgow College,* UESTC, *International Conference on Education, Information Management and Service Science*, pp. 141–144, doi: 10.1109/EIMSS53851.2021.00038.

**Tanja B. Šijaković and Ivan M. Savić**
Institute for the Improvement of Education

## INITIAL TEACHER PERCEPTIONS ABOUT THE QUALITY OF DIGITAL TEXTBOOKS IN SERBIA

### Abstract

Although the opinions on the scope and possibilities of digital textbooks differ, even authors who are skeptical about them are ready to accept the fact that digital media as a whole, including digital textbooks, are part of our everyday life, and will only become more represented on the textbook market. Given that teachers are among the most frequent users of digital textbooks, this, among other things, implies the need for research to determine their views on the practical values and quality of digital textbooks. The paper presents the results of one such initial research on the topic of digital textbooks. The research examined initial teacher perceptions about the characteristics of digital textbooks. The sample included 25,062 teachers. The requirement for participation was the use of digital textbooks in teaching, at a time when using these textbooks was not compulsory in Serbia. The questionnaire used in the research comprises 15 scaled-response questions,

where the respondents were able to assign values to each question on a scale from 1 to 4 (where 1 stands for strong disagreement and 4 for strong agreement). The obtained results unquestionably indicate teachers' satisfaction with the currently available digital textbooks in relation to various aspects of their quality. However, one should be careful when interpreting the data, and keep in mind that the sample included teachers who were motivated to use digital textbooks, although they were not legally bound to do so, as well as that they filled out the questionnaire during the Digital Classroom training.

**Keywords:** *digital textbook, advantages and disadvantages of digital textbooks, practical value of digital textbooks, quality of digital textbooks.*

**Tanja B. Šijaković, Ivan M. Savić**
Institut zur Förderung von Bildung und Erziehung

## ANFÄNGLICHE WAHRNEHMUNGEN VON LEHRERN ÜBER QUALITÄT VON DIGITALEN SCHULBÜCHERN IN SERBIEN

### Zusammenfassung

Auch wenn die Meinungen über den Umfang und die Möglichkeiten digitaler Schulbücher unterschiedlich sind, sind selbst skeptische Autoren bereit zu akzeptieren, dass digitale Medien, darunter digitale Schulbücher ein Teil unseres Alltags geworden sind und sicherlich immer mehr auf dem Schulbüchermarkt auftauchen werden. Da Lehrkräfte zu den wichtigsten Nutzern digitaler Schulbücher gehören, impliziert dies unter anderem die Notwendigkeit, ihre Meinung zum Gebrauchswert und zur Qualität digitaler Schulbücher zu recherchieren. Dieser Artikel stellt die Ergebnisse einer solchen ersten Recherche zum Thema digitale Schulbücher vor. Die Forschung untersuchte die anfänglichen Wahrnehmungen von Lehrkräften zu den Merkmalen digitaler Lehrbücher. Die Stichprobe bestand aus 25.062 Lehrerinnen und Lehrern. Die Bedingung für die Teilnahme an der Forschung war der Einsatz von digitalen Lehrbüchern im Unterricht, zu einer Zeit, in der dies in Serbien nicht vorgeschrieben ist. Der für die Recherche verwendete Fragebogen besteht aus 15 skalierten Fragen, mit denen die Befragten auf einer Messskala von 1 bis 4 bestimmen konnten, wobei 1 den niedrigsten Wert und 4 den höchsten Wert auf der Skala darstellt. Die erzielten Ergebnisse zeigen eindeutig die Zufriedenheit von Lehrkräften mit derzeit verfügbaren digitalen Schulbüchern

in Bezug auf verschiedene Aspekte ihrer Qualität. Allerdings sollte man bei der Interpretation der Daten vorsichtig sein und bedenken, dass die Stichprobe aus Lehrkräften bestand, die motiviert waren, digitale Lehrbücher zu verwenden, obwohl dies nicht ihre gesetzliche Verpflichtung ist. Man sollte auch die Tatsache in Sicht haben, dass sie den Fragebogen während der Schulung Digitales Klassenzimmer ausgefüllt haben.

**Schlüsselwörter:** *digitales Lehrwerk, Vorteile und Nachteile, Nutzwert, Qualität.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.01 Обрадовић Д.*
*821.163.41.09 Обрадовић Д*
*Оригинални научни чланак • 75–88*
*Примљен: 12. 4. 2022.*
*Прихваћен: 11. 5. 2022.*

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

# КЊИЖЕВНИ И ПЕДАГОШКИ ЗНАЧАЈ ДОСИТЕЈА ОБРАДОВИЋА

**Резиме:** Лик Доситеја Обрадовића предмет је истраживања бројних аутора, примарно из угла књижевности, али исто тако и филозофије, педагогије и бројних других друштвено-хуманистичких наука. Као циљ рада поставља се сагледавање лика и дела Доситеја Обрадовића из угла његовог доприноса педагошком и књижевном деловању у оквиру проучавања начина на који је представљен на различитим нивоима образовања. У том контексту циљ је конкретизован на следеће задатке: (1) представљање просветитељства као теоријске основе рада; (2) представљање лика и дела Доситеја Обрадовића у оквиру садржаја на нивоу основног и средњег образовања из угла књижевности у оквиру представљања методичког приступа делу Живот и прикљученија Доситеја Обрадовића у основној школи; (3) у оквиру истицања значаја неговања лика и дела Доситеја Обрадовића из угла педагогије, приступа се анализи у оквиру доприноса високошколском образовању. Као закључак истиче се значај неговања интердисциплинарног приступа периоду просветитељства. Један од основних изазова за савремено образовање представља проналажење баланса у циљу неговања приступа који је у истовремено прогресиван, али задржава и хуманистичку димензију, идеал који је Доситеј Обрадовић својевремено представљао, а данас служи као узор.

**Кључне речи:** *Доситеј Обрадовић, просветитељство, педагогија, књижевност, интердисциплинарност, криза образовања*

## Увод

У оквиру савременог приступа образовању све више се истиче значај померања од уско дисциплинарног према интердисциплинарном приступу. У том контексту, у циљу постизања веће свеобухватности, лику и делу Достеја Обрадовића приступа се из угла повезивања педагогије и књижевности, што се постиже интеграцијом Доситејевог примарно књижевног рада и деловања, али исто тако значајног и педагошког деловања, на које указује и чињеница да је био први министар просвете, као и да његова књижевност садржи и дидактички значај.

Као полазна основа за интегрисан приступ лику и делу Доситеја Обрадовића из угла педагогије и књижевности послужила је Доситејева већа усмереност на будућност уместо на прошлост, али то не значи и потпуно негирање значаја и разумевања утицаја прошлости и традиције, неретко у циљу корективне улоге путем образовања. У оквиру оваквог приступа избегава се свођење просветитељства на манихејску поделу у оквиру низа вредносно супростављених парова (према Савић, 2006): просвећено – непросвећено, просветитељство – против-просветитељство, модерно – традиционално, ново – старо, напредно – назадно, будућност – прошлост, револуционарно – реакционарно, интернационално/космополитско – национално/етичко, грађанско – народњачко, добро – зло, људско – нељудско и слично. Избегавање ових дихотомија представља начин да се избегне утопијска перспектива уколико се појмовима приступи у њиховим искључивостима и крајностима. Још једна значајна карактеристика Доситејевих идеја представља неговање критичког и аналитичког приступа који је заснован на разуму. Примењено на образовање, на тај начин приступ образовању се помера од традиционалног према прогресивном, уз задржавање хуманистичког приступа. Управо ове идеје представљене су кроз Доситејев рад.

У првом делу рада представљено је просветитељство као теоријска основа рада. Затим, из угла књижевности представљен је методички приступ делу *Живот и прикљученија*. У трећој потцелини, из угла педагогије, рад Доситеја Обрадовића представљен је као значајан сегмент у оквиру проучавања високог образовања. Уколико се историјски приступи развоју проучавања високог образовања у Србији, аутори се неретко позивају управо на Доситеја Обрадовића и његово деловање у оквиру покретања Високе школе. Такође, на значај лика и дела Доситеја Обрадовића указује и назив стипендије која се даје најбољим студентима и ученицима. Поистовећивање Доситеја и националне стипендије указује на значај и утицај овог великог књижевника, педагога и реформатора из

доба просветитељства. На основу проучене литературе и личних опсервација изведена су закључна разматрања као и актуелност.

## Теоријска основа – просветитељство

Бројне критике упућене савременом образовању односе се на његову кризу (Бодрошки Спариосу, 2015) која се, између осталог, појавила и као последица све веће тржишне подређености знања параметрима капиталистичке економије који су противни идејама просветитељства, као и све веће померање према тзв. необразованости (Liessmann, 2008). Бројни представници друштвено-хуманистичких наука истичу забринутост због савремених тенденција у образовању, а као тежњу истичу управо враћање на идеале просветитељства.

Просветитељству је могуће приступити на више начина (Гвозденовић, 2016): (а) у ужем смислу те речи када се просветитељству приступа као духовном и друштвеном покрету Западне Европе онда се подразумева период краја 17. и почетка 18. века; (б) у ширем значењу подразумева се начин опстанка који је заснован на знању, науци и техници, те се периоду просветитељства може приступити још од периода античког света. Значајна заоставштвина из доба просветитељства је и појава Дидроове *Енциклопедије* којој може да се приступи на различите начине (посебно из угла филозофије), а за педагошки истраживачки рад је од значаја померање од утицаја религије према еклектицизму, односно према стицању духовне ширине у стицању знања (Vučelj, 2013). Такође, периоду просветитељства приступа се и као периоду када се формулише друштвена мисија модерног универзитета (Вучковић, 2018).

У оквиру проучавања образовних импликација просветитељства значајно је истицање афирмације ауторитета човека, његовог искуства, разума и знања с једне стране, док се на другој страни налази неповерење према религији, теологији, традицији или било ком другом ауторитету који се не руководи разумом (Гвозденовић, 2016). Рупчић (2016) истиче како је просветитељска идеја образовања подразумевала пре свега, нову идеју човека, нову идеју субјекта као аутономног носиоца и легитимног актера друштвене заједнице, при чему је образовање у смислу *билдунга* значило његову легитимацију и место у друштву. У оквиру проучавања изазова пред којима се налази савремени унивезритет и Бодрошки Спариосу (2017) истиче значај враћања на период просветитељских вредности за које се залагао Хумболт. Његово схватање суштине универзитета остало је запамћено и као традиционални или класични приступ у оквиру којег се истиче значај нове концептуализације образовања која је заснована на следећим

просветитељским вредностима (Бодрошки Спариосу, 2017): субјективитет човека у образовању и отворене могућности унапређења човека као људског бића и света у којем живи.

Имануел Кант (Kant, 1991) такође представља истакнуту личност на интернационалном нивоу као симбол просветитељских идеја, а његова подела факултета на нижи (филозофски) и више (теолошки, правни и медицински) је од посебног значаја. У том контексту, филозофски факултет је нижи по овој подели, али његов значај огледа се у чињеници да су његова учења препуштена властитом уму ученог народа, за разлику од виших факултета који су били под вечитим утицајем владе коју највише интересује оно помоћу чега може омогућити најјачи и најтрајнији утицај на народ (Kant, 1991).

Такође, у оквиру проучавања просветитељства значајно је истицање чињенице да док је просветитељство с једне стране „слављено као весник новог и уједно бољег доба, кључни чинилац модерности којој се искључиво приписује свеукупан па и моралан напредак (Савић, 2006: 12)", с друге стране је подложно и бројним критикама, у контексту којих просветитељству може да се приступи као (Савић, 2006): одговорним за француску револуцију, за разорни индивидуализам који подрива сваки смисао за заједницу, бесконачну савитљивост људске природе која може да буде искоришћена за искорењивање индивидуализма код својих грађана, неосетљивост према трагичном карактеру моралних сукоба, осуђивано је за непријатељство према другости и слично (Савић, 2006).

Када је реч о утицајима просветитеља од посебног значаја на интернационалном нивоу је проучавање просветитељства у Немачкој у коме се истиче како је најважнија улога просветитеља била штампа у оквиру које су намеравали „да преузму улогу одгајатеља народа од теолога (Молнар, 2011: 481)". И наш Доситеј Обрадовић често је цитиран: „Књиге, браћо моја књиге, а не звона и прапорце!". Документарни серијал *Доситеј, путник просвећености* представља значајан допринос у циљу популаризовања дела *Живот и прикљученија*, као првог дела које је из више разлога револуционарно за српски народ: штампано је на српској ћирилици и разумљиво народу, први пут уместо живота светаца описан је живот обичног човека. Додатно, посебан значај огледа се у чињеници да је Доситејево дело настало у истом временском периоду када и *Исповести*, дело светски познатог филозофа из периода просветитељства – Жан Жака Русоа. Међутим, за разлику од Русоа, Доситеј је своју критичку исповест објавио у току живота што сведочи о његовој великој храбрости, као и складу између речи и дела. Истицао је значај критичког приступа, али је истовремено био спреман и да прими критику.

**Представљање лика и дела Доситеја Обрадовића из угла књижевности**

Значај проучавања лика и дела Доситеја Обрадовића (или Димитрија Обрадовића – име које је имао док се није закалуђерио) произилази из чињенице да Доситеј није био искључиво књижевник, већ и реформатор, филозоф, док је све његове улоге прожимала свеприсутна идеја просветитељства. Поједини аутори истичу како Доситеј Обрадовић није био само најзначајнији просветитељ српског народа у 18. у 19. веку, већ је и један од најзначајнијих Срба уопште (Нинковић, 2008).

Доситеј Обрадовић рођен је 1739. или 1742. године у Чакову, српско-румунском селу које је било под влашћу Марије Терезије. Животни пут убрзо га је одвео у Хопово где се и замонашио, али ова фаза није дуго трајала, те Доситеј након неколико година напушта Хопово. Иако је и касније боравио у манастирима његов приступ бивао је све више образовни, а све мање аскетски. У оквиру проучавања Доситејевог виђења Далмације, Шарић (Šarić, 2014) Доситеју приступа из угла проучавања, с једне стране младог Доситеја из далматинског периода који је још увек био под утицајем црквене традиције и зрелог Доситеја, који је усвојио идеје просветитељског периода када је у потпуности изградио просветитељско-рационални вредносни систем. Период Доситејевог живота у Бечу карактерише учење језика као и проучавање европског прстветитељства. Дакле, за разумевање књижевног, педагошког и уопште просветитељског деловања Доситеја Обрадовића неопходно је истицање чињенице да је Доситеј већину живота провео у иностранству, где је и стекао значајна рационално-просветитељска знања, али исто тако и да је најплоднији и најзначајнији период имао у најкраћој, али за српски народ најделотворнијој, уједно и последњој етапи живота (1807-1811) и развоја (Нинковић, 2008).

Књижевни и методички приступ делу *Живот и прикљученија* Доситеја Обрадовића:

Ученици основне школе сусрећу се са одломком из дела *Живот и прикљученија* у осмом разреду[1]. С обзиром на сложеност дела, специфичан језик и захтевну анализу наставник мора бити адекватно припремљен за обраду ове

[1] Напомена: У раду Увођење образовне технологије у раду са ученицима основне школе (Учење и настава 1/2021) говорили смо о примени технологије у наставној јединици која се обрађује у петом разреду. На основу поменутог рада ауторка Александра Томић објавила је наставну припрему Некњижевне речи и туђице – њихова замена језичким стандардом (Час за углед 7, Едука) и снимила истоимени час у оквиру портала Моја школа Министарства просвете и Радио-телевизије Србије.

наставне јединице. Искуства из праксе махом сведоче о томе да ученици имају неколицину потешкоћа када је реч о разумевању и анализи овог одломка. Први изазов се може јавити на почетку анализе тј. непосредно након читања текста. Наиме, због специфичног језика ученици неретко након читања текста кажу да ништа нису разумели. Наставник српског језика и књижевности у основној школи мора бити спреман на ову ситуацију и мора направити детаљан план рада, односно приступ обради наставне јединице узимајући у обзир сложеност одломка и све карактеристике разреда у коме предаје.

У наставку рада приказаћемо методичку припрему која се показала као одговарајућа у нашој пракси.[2] Пре свега је неопходно да сагледамо циљеве односно задатке наставне јединице и исходе часа:

Образовни циљеви су: тумачење одломка из аутобиографије *Живот и прикљученија* Доситеја Обрадовића, као и тумачење специфичног језика писца 18. века који је писао на славеносрпском и народном предвуковском језику.

Функционални циљеви ове наставне јединице су шаролики, те пре свега оспособљавамо ученике да повежу знања из књижевности, језика, историје и културе у једну целину. Подстичемо самостално изражавање, анализирање и тумачење књижевног дела. Развијамо код ученика моћ запажања и закључивања, тј. оспособљавамо их да уоче битне карактеристике тековина једне епохе (Европе у 18. веку), али и да сагледају значај 18. века и идеја просвећености у савременом тренутку.

Васпитни задаци се огледају у васпитавању ученика да поштују своју културну баштину; да негују културу сећања која се тиче истакнутих појединаца који су значајни за наш идентитет. Коначно, исходи часа су следећи: ученици ће умети да истакну вредност аутобиографије као књижевне врсте; умеће да сагледају значај лика и дела Доситеја Обрадовића, као и значај свих порука које нам је дао у својој аутобиографији тј. у анализираном одломку, а самим тим ученици ће знати и основне идеје просвећености за коју се залагао Доситеј Обрадовић, али и тадашња учена Европа.

Ток часа: У уводном делу часа наставник тражи од ученика да сагледају аутобиографију као књижевну врсту тј. да се присете основних карактеристика аутобиографије, да одговоре на питање ко су људи који пишу аутобиографије, зашто су нам важне аутобиографије људи који су живели у прошлости и зашто су нам важне аутобиографије наших савременика. Затим, правимо разлику између две сродне књижевне врсте: аутобиографије и биографије. Подвлачимо значај аутобиографије као књижевне врсте, али и као историјског извора тј. као специфичног сведочења о једном животу, али и једном ширем историјском

[2] Час је одржан у Основној школи „Петар Петровић Његош” у Зрењанину.

периоду који читамо у појединим аутобиографијама. Говоримо о потреби појединца да пише аутобиографију. На крају уводног дела часа ученици се сећају аутобиографија које су читали (у шестом разреду ученици су читали лектиру *Аутобиографија* Бранислава Нушића, као и одломке из неколико других аутобиографија), али такође одговарају на питање чије аутобиографије би радо читали и због чега. Наставник упознаје ученике са ликом и делом Доситеја Обрадовића. Након ових одговора и неколико биографских података о аутору следи читање текста.

У главном делу часа детаљно се анализира одломак из Доситејевог дела. Након читања ученици запажају да је текст писан специфичним језиком, те наставник објашњава присутност славеносрпског језика, али и тадашњег предвуковског народног језика у Доситејевом делу. С обзиром на специфичност текста и језика, анализи текста приступамо на донекле измењен начин. Наставник гласно, јасно и спорије него иначе чита неколико пасуса који се затим детаљно анализирају. Први пасус је следећи (Јерков, Петровић, Колаков, 2020: 138):

1) Ево какову силу имају прве науке с којима се младо срце напоји и напуни! Млад човек, не имајући никаква искуства, сам не могући право о стварима судити, старије и искусније од себе не хотећи слушати, мора бити задуго тврдоглав и упоран, док год не удари главом о дувар, падне у несвест, *ха-ха, не тамо!* – почне сам себи говорити. Срећан ако се то не случи касно, док се јоште може вратити и на прави пут упутити.

Након прочитаног пасуса анализа одломка тече врло лако и једноставно. Наставник тражи од ученика да изразе основну идеју прочитаног пасуса. Истиче се значај првих наука односно учења са којима смо у контакту у најранијем узрасту. Такође се говори о личном искуству и о учењу из искуства других људи из нашег окружења. Ученици сами наводе примере сличних искустава у свом личном животу, те тако ниво текста доводимо у везу са нашим личним или породичним искуством. Ученици обично истичу примере када нису послушали старије или родитеље, да би касније сами увидели своју грешку. Говоримо генерално на тему младих људи и њиховог отпора према учењу из искустава старијих од себе.

2) Млада је душа подобна меком воску: у какав га калуп метнеш и салијеш, онаки образ од њега направиш; док је тај восак јоште мек, ласно га можеш претопити, прелити и преобразити; чрез дуго време буде тврд као гвожђе, онда се хоће много труда за претопити га и прелити (Јерков и др., 2020: 138).

Говоримо о значају образовања и учења у најранијем животном добу. Истичемо значај учења у младости и моћи таквог учења да обликује младе људе. Детаљно се тумаче Доситејеве метафоре. Шта се дешава када смо нешто

погрешно научили или нисмо научили уопште, како се и зашто човек мења у младости и кроз живот. Ученици износе примере из свог живота или и свог непосредног окружења јер на тај начин најбоље разумеју и памте поруке нашег писца.

3) Млад чловек чита једну књигу, коју за разумети или би ваљало да има више искуства, или да је читао друге књиге пре, да може ту која му је у руци разумети, с вишим вниманијем него се злато мери на теразијама ума и расужденија измерити; истину од притворности и лажљивобасновитих измишљања распознати, имајући всега на памети да није све што се жути злато, нити је све што сија и блиста драги камен (Јерков и сар., 2020: 138).

Након читања трећег пасуса говоримо о значају читања у животу свих људи, а нарочито младих људи. Говоримо о зрелости која је потребна за читање и разумевање одређених књига. Такође, нашим ученицима биће врло једноставно да разумеју да је за одређена уметничка дела (нпр. књижевна или филмска) неопходно да имамо и одређена животна искуства, уколико се присете на који начин су доживели филмове које су гледали неколико пута. Дакле, и овај пасус сводимо на наша, лична животна запажања и тако га тумачимо.

4) Гледа млад чловек једну ствар издалека коју би ваљало изблиза видети, сматра је, с једне стране, но за познати је потребало би је са свих страна прегледати и добро видети. Колико пута најискуснији људи другојачије мисле данас неголи јуче, и сами се чуде какве су памети били до лане (Јерков и сар., 2020: 139)!

Веома важна тема је садржана у пређашњем пасусу. Говоримо о праву сваког човека да промени своје мишљење и да се притом осећа добро. Ученици такође наводе своја искуства када су променили мишљење о некој ситуацији након нових сазнања која су стекли. Дакле, подстичемо ученике да размишљају како је промена мишљења позитивна и како говори да смо отворени за нова сазнања и нове истине које мењају нашу свест и наш поглед на одређене животне ситуације. Ово је веома важно истицати у раду са тинејџерима који у овом животном добу имају многобројна промишљања, те им књижевност може дати многе одговоре које касније могу применити у свом одрастању, о чему је и Доситеј говорио у многим својим делима.

5) Стара је басна, но добра, да истина, будући нага и хотећи да и друге свлачи, и да их наге, такове какви су, показује, видећи да је зато људи добровољно не трпе, но да на њу мрзе, она је побегла и сакрила се у један бунар. Зато ко жели к њој доћи, ваља да свуче са себе своја мњенија и мудрованија, јер иначе неће бити примљен (Јерков и сар., 2020: 139).

Након читања последњег пасуса говоримо о истини и лажима у савременом свету. Говоримо о значају истине, али такође и о њеној неприхваћености,

непопуларности. Из угла тинејџера сагледавамо шта је истинито, а шта лажно у свету у коме живимо. Такође, детаљно анализирамо метафоричу слику истине које се сакрила у бунар и којим путем можемо доћи до истине. Овај пасус је веома важан за анализу јер ће тинејџери имати потребу да изразе своје мишљење и дају примере из свакодневног живота, што је веома важно јер на тај начин најбоље схватају и прихватају поруку нашег писца.

На самом крају анализе дела говоримо о актуелности истина из Доситејеве аутобиографије. Долазимо до закључака да ли се човек много променио од 18. до 21. века. Чему је тежио ондашњи човек, а чему тежи данашњи. И коначно, ученици одговарају на питање да ли је Доситеј Обрадовић био писац модерних идеја и наводимо основне идеје које смо уочили у анализираном одломку. У завршном делу часа слуша се песма *Востани Сербије* (приликом слушања песме важно је да ученици виде текст) и ученици анализирају и износе своје мишљење шта је Доситеј Обрадовић желео да научи свој народ и чему је тежио. Ученици имају домаћи задатак да одаберу једну књигу или филм и да опишу на који начин је одређена књига променила њихово мишљење и учинила их бољим и свеснијим него што су били пре читања књиге тј. гледања филма. Такође, на овај начин је могуће приступити и описивањима путовања или екскурзије. Ово је само један од примера како може да изгледа наставна обрада одломка из *Живота и прикљученија* Доситеја Обрадовића у основној школи.

У оквиру средњошколског образовања, у другом разреду гимназије и средњих стручних школа ради се целокупна лектира *Живот и прикљученија* и неопходно је још детаљније направити припрему за читање и анализу ове лектире. Препоручујемо да средњошколци пре читања погледају филм *Јастук гроба мог* и да погледају документарни серијал *Доситеј, путник просвећености*. Анализа из основне школе, филм и серијал могу умногоме помоћи средњошколцима да што боље и целовитије сагледају живот и дело Доситеја Обрадовића и да самим тим сагледају значај његовог дела и личности за српску књижевност, језик, културу, традицију и цео 18. век.

О делу Доситеја Обрадовића се говори и на појединим факултетима, пре свега на катедрама за српски језик односно српску књижевност. У том случају се анализа допуњује и многим другим делима Доситеја Обрадовића. Такође, текст Доситеја Обрадовића присутан је и на катедрама које се баве српским језиком као страним у Европи и у свету.[3]

[3] У тексту Дечја књижевност у раду са страним студентима србистике Александре Томић можемо сагледати начин на који Доситејеве басне могу бити одличан и адекватан материјал на учење српског језика као страног.

## Значај проучавања Доситеја Обрадовића у оквиру високог образовања

У оквиру проучавања значаја лика и дела Доситеја Обрадовића из угла педагогије, у овом раду она се примарно односи на филозофску основу просветитељског деловања, које може да се пореди са врхом европског просветитељства, као и померање од романтизма и идеја Вука Караџића према рационализму (Нинковић, 2008). Управо у оквиру савремених критика постојећем систему образовања, првенствено у оквиру високог образовања неретко се враћамо на период просветитељства, као идеалу којем се тежи.

Уколико се историјски приступи развоју проучавања високог образовања у Србији, аутори се неретко позивају управо на Доситеја Обрадовића и његово деловање у оквиру покретања Високе школе. Развој универзитетског образовања у Србији, према схватању Марковића (2005), може да се прати од 1808. године и оснивања Велике школе Доситеја Обрадовића. У оквиру проучавања два века образовања у Србији, истиче се да до 1804. године није било готово никаквог научног знања. У тим мрачним временима није било интелектуалних установа. Насупрот томе, аустроугарски Срби су већ у осамнаестом веку достигли значајан ниво просвећености, али ни они нису имали сопствени универзитет, нити било какве научне установе, већ се њихово стицање знања сводило искључиво на припремање за практичне послове (Марковић, 2005).

Нинковић (2008) у оквиру проучавања живота и дела Доситеја Обрадовића, као највећи значај за српски народ наводи последњи период у оквиру пете етапе живота (претходне етапе су: прва етапа од рођења до 1760. године, друга етапа од 1760. до 1771. године, трећа етапа од 1771. до 1772. године, четврта етапа од 1772. до 1806. године) коју је провео у Србији; то је период у којем је Доситеј запамћен и као и први министар просвете у Србији. Такође, значајно је истицање чињенице да се појам просвета појављује управо у доба просветитељства, у циљу образовања свих појединаца, као и друштва у целини на основама светлости разума (Гвозденовић, 2006).

## Закључна разматрања

Савић (2006) полази од става да савремено проблематизовање просветитељства није исто као његово проблематизовање у претходним вековима, као и да садашњи проблеми не могу да буду последица примене просветитељства из периода његовог настанка, нити обрнуто, да се савремено проблематизовање може свести на стару критику (Савић, 2006). Управо у циљу представљања једног сегмента просветитељства који је контекстуализован и

конкретизован представљене су идеје Доситеја Обрадовића чији лик и дело за бројне савремене наставнике и академике и даље представља идеал којем треба да се тежи. Такође, док је у прошлости просветитељство представљало померање од утицаја црквених институција, у савременом добу повратак на идеје просветитељства неретко представља забринутост због све интензивнијег продирања тржишта у свет науке и процеса образовања у целини.

У циљу свеобухватнијег разумевања, с једне стране, критике савременог образовања, као и актуелности и значаја неговања просветитељских идеала представљен је лик Доситеја Обрадовића чије су основне идеје сумиране хронолошки на начин на који су представљене у оквиру основног и средњег образовања, као и значај Доситејевих идеја за високо образовање. Доситејава усмереност на будућност и данас може да послужи као основа за разумевање значаја неговања прогресивистичког приступа образовању, док његова вера у разум треба да послужи и као основа за неговање и критичког приступа образовању као противног подређености капитализму у оквиру којег се образованост своди на испуњавање тренутних захтева тржишта. Академски капитализам у данашње време представља највећу претњу процесу образовања и неговању просветитељских идеала.

Анализа дела Доситеја Обрадовића од изузетног је значаја на свим нивома школовања. Доситеј Обрадовић је светионик нашег 18. века и просветитељских идеја у нашем друштву, те је веома важно да наши основци, средњошколски и студенти буду упознати са његовим животом и делом, како бисмо на прави начин неговали културу сећања. Доситеј Обрадовић је био човек који је живео испред свог времена, умогоме је сличан савременом човеку и добра анализа ће сигурно допринети разумевању лика и дела Доситеја Обрадовића и идеја просвећености чији је зачетник био у српској култури. Уважавајући сложеност идеја, лика и дела Доситеја Обрадовића, неизоставно је истицање његовог значаја у оквиру проучавања високошколског образовања јер се бројни критичари савремених негативних тенденција враћају управо на просветитељске идеале.

## Литература

Bodroški Spariosu, B. (2015). Univerzitetsko obrazovanje – od Humboltovog modela do Bolonjskog procesa. *Nastava i vaspitanje*, *64*(3), 407–420.

Bodroški Spariosu, B. (2017). *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu

Gvozdenović, S. (2016). Obrazovanje – prosvjetiteljski čin ili učenje za život. *Sociološka Luča*, *10*(1). 3–11.

Јерков, А. Петровић, А., Колаковић, К. (2020). *Читанка*. Београд: Вулкан.

Kant, I. (1991). Spor fakulteta. U I. Kant, W. J. F. Schelling, F. Nietzsche (ured.). *Ideja univerziteta* (str. 19–123). Zagreb: Globus.

Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti*. Zagreb: Jesenski i Turk.

Марковић, М. (2005). Развој знања у Србији после првог српског устанка. У З. Аврамовић (уред.). *Два века образовања у Србији* (стр. 11–33). Београд; Институт за педагошка истраживања.

Molnar, A. (2011). Uticaj pijetizma i Fridriha Velikog na nemačko prosvetiteljstvo. *Sociologija*, *53*(4), 475–488.

Нинковић А. (2008). Филозофска основа просветитељства: Доситеј Обрадовић (1742-1811), *Норма, 13* (1–2), 195–210.

Rupčić, D. (2015). Humanističko obrazovanje kao posljednja svrha ljudskog opstanka. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, *22*(2), 95–115.

Savić, M. (2006). Prosvetiteljstvo: kriza i preobražaj pojma. *Filozofija i društvo*, (30), 9–31.

Šarić, M. (2014). Dositejevo viđenje Dalmacije i fenomen morlakizma: prilog historijskoj imagologiji. *Povijesni prilozi,* 33(46), 223-254.

Vučelj, N. (2013). Didro i vek prosvećenosti. *Philologia*, *11*(1), 63–70.

Vučković Ž. (2018). Razvoj društvene misije univerziteta od prosvetiteljstva do bolonjskih reformi (1–3). U Katić, V. *XXIV Skup Trendovi razvoja: Digitalizacija visokog obrazovanja*. Kopaonik: Fakultet tehničkih nauka.

**Maja M. Bosanac**
University of Novi Sad – Faculty of Philosophy
**Aleksandra Č. Tomić**
Primary School *Petar Petrović Njegoš*, Zrenjanin

## LITERARY AND EDUCATIONAL SIGNIFICANCE OF DOSITEJ OBRADOVIĆ

### Abstract

The life and work of Dositej Obradović has been the subject of research by various authors, primarily from the standpoint of literature, but also philosophy, pedagogy and other social sciences and humanities. The aim of this paper is to look at the life and work of Dositej Obradović, primarily from the point of view of his contribution to literature and pedagogy, examining how he is presented at different levels of education. In this context, the aim of the research was actualized through the following research tasks: (1) presenting Enlightenment as the theoretical basis of the paper; (2) presenting the life and work of Dositej Obradović on the example of Serbian Language and Literature content in primary and secondary school, specifically, methodological approach to his autobiography The Life and Adventures of Dimitrije Obradović covered in primary school; (3) highlighting the importance of studying the life and work of Dositej Obradović from the standpoint of pedagogy, his contribution to higher education is analyzed. In conclusion, the importance of fostering an interdisciplinary approach to Enlightenment is emphasized. One of the most significant challenges to modern education is finding an approach that strikes a balance between progressiveness and humanism, an ideal that Dositej Obradović once championed, and is nowadays considered a paragon of.

**Keywords:** *Dositej Obradović, Enlightenment, pedagogy, literature, interdisciplinary approach, education crisis.*

**Maja M. Bosanac**
Universität Novi Sad, Fakultät für Philosophie
**Aleksandra Č. Tomić**
Grundschule "Petar Petrović Njegoš" Zrenjanin

## LITERARISCHE UND PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG VON DOSITEJ OBRADOVIĆ

### Zusammenfassung

Die Figur von Dositej Obradović ist Gegenstand der Forschung von vielen Autoren, vor allem aus literarischer, aber auch aus philosophischer, pädagogischer und zahlreicher anderer sozial- und geisteswissenschaftlicher Sicht. Das Ziel dieses Artikels ist es, den Charakter und die Arbeit von Dositej Obradović aus dem Blickwinkel seines Beitrags zur pädagogischen und literarischen Arbeit im Rahmen der Untersuchung seiner Darstellung auf verschiedenen Bildungsstufen zu betrachten. Dabei konkretisiert sich das Ziel an den folgenden drei Aufgaben: (1) Darstellung der Aufklärung als theoretische Arbeitsgrundlage; (2) Darstellung des Charakters und der Arbeit von Dositej Obradović im Rahmen des Inhalts auf der Ebene der Grund- und Sekundarbildung aus literarischer Sicht im Rahmen der Präsentation des methodischen Zugangs zur Arbeit "Život i priključenija" von Dositej Obradović in der Grundschule; (3) Im Rahmen der Betonung der Bedeutung der Förderung des Charakters und der Arbeit von Dositej Obradović aus pädagogischer Sicht wird die Analyse im Rahmen des Beitrags zur Hochschulbildung angegangen. Abschließend wird betont, wie wichtig es ist, einen interdisziplinären Zugang zur Aufklärung zu fördern. Eine der grundlegenden Herausforderungen für die moderne Bildung besteht darin, ein Gleichgewicht zu finden, um einen Ansatz zu fördern, der gleichzeitig fortschrittlich ist, aber die humanistische Dimension beibehält, das Ideal, das Dositej Obradović einst vertrat und deswegen heute noch als Vorbild dient.

**Schlüsselwörter:** *Dositej Obradović, Aufklärung, Pädagogik, Literatur, Interdisziplinarität, Ausbildungskrise.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.322::821.163.41*
*Стручни чланак • 89–108*
*Примљен: 18. 4. 2022.*
*Прихваћен: 9. 5. 2022.*

**Зорица В. Сорак**
Основна школа „Станислав Сремчевић” Крагујевац

# КОМПОЗИЦИЈА У ПИСМЕНИМ ЗАДАЦИМА ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОБАВЕЗНОГ ОБРАЗОВАЊА

**Резиме:** У овом раду имамо за циљ да представимо појам писмени задатак, да одредимо место и значај композиције и плана за композицију у писменом задатку *из српског језика и књижевности,* да поменемо стандарде постигнућа ученика у вези са компоновањем садржаја писменог задатка и да опишемо најфреквентније облике изражавања у писменим задацима из српског језика и књижевности у другом циклусу обавезног образовања. Из прегледа теоријских разматрања више аутора дошли смо до закључка да су писмени задаци формални задаци којима се проверава више тематских области из наставе српског језика и књижевности, као и да без израђеног плана за композицију тешко може бити урађен ваљано компонован писмени задатак. Нужно је ученике упућивати на израду плана за композицију писменог задатка.

**Кључне речи:** *композиција, писмени задаци, српски језик и књижевност*

## УВОД

Један од кључних циљева образовања у Републици Србији је и развој ученичких компетенција за комуникацију на матерњем језику, усмену и писану. Програми наставе и учења српског језика и књижевности подељени су на три области: књижевност, језик и језичку културу. Област језичке културе развија код ученика културу усменог и писменог изражавања. Пракса показује да се у основним и средњим школама простор за обраду и утврђивања садржаја из области језичке културе уступа садржајима из области језика и књижевности

(Капларевић, 2020). Отуда честе констатације да ученици показују све нижа постигнућа у области језичке културе, посебно писменог изражавања (превасходно на писменим задацима).

Предмет истраживања овог рада је композиција у писменим задацима које ученици другог циклуса обавезног образовања раде у току наставног процеса у школи. Одредићемо појам писменог задатка и композиције уопште, појаснићемо шта је композиција писменог задатка/састава и које елементе садржи план за композицију, поменућемо облике изражавања у писменим задацима и одредићемо место композиције писменог задатка обавезним стандардима образовних постигнућа за школски предмет српски језик за крај обавезног образовања.

## Писмени задаци

У савременој настави српског језика и књижевности писмени задаци ученика основне школе (првог и другог циклуса) заузимају посебно значајно место. Путем писмених задатака наставник проверава усвојеност правописних и граматичких знања, знања из књижевности, стилистике, познавање лексике матерњег језика и примену елемената композиције у задатку.

Улога наставника у развоју ученичких компетенција за писану комуникацију на матерњем језику је веома значајна, методички захтевна и временски дуготрајна. „У веома важне послове наставника матерњег језика и књижевности при развијању писмености ученика спада и увођење ученика у правилно примењивање принципа компоновања састава као целине, а исто тако и делова састава: параграфа и реченица” (Димитријевић, 1962: 45). Добра писменост се стиче читањем дела узорних писаца, писменост се учи. Други важан услов за развијање писмености је – план. Без јасног плана нема ни јасне концепције састава, лако се одступи од главне теме, а писмени задатак остане недовршен (Стевановић, 1980: 31).

Сваку целину обликују њени делови, па тако текст или дискурс чине мање јединице, „реченице, фразе, изричаји, смисаоне јединице и говорни чинови” (Велчић, 1987: 11). У комуникацији се реченице повезују смисленим везама. Уколико реченице остану неповезане, онда нема текста, тада говоримо о псеудотексту. Текст можемо дефинисати и као језичку јединицу ширу од реченице која чини целину одређену различитим врстама зависности између њених делова. У тексту је језик уобличен у стању спознатљивости и језик се никада не остварује у другом облику осим као текст (Гловацки Бернарди, 1990: 15). Де Богранде, Дреслер (2010: 14) текст дефинишу као „комуникацијски догађај који испуњава

седам критеријума текстуалности: кохезију, кохеренцију, интенционалност, прихватљивост, информативност, ситуативност и интертекстуалност." Текст јесте надреченично јединство у коме су сви конститутивни делови логички повезани. „Текст није граматичка јединица и не дефинира га се према величини. Треба га прије свега проматрати као семантичку јединицу, и, иако је повезан с реченичном разином, дефинира га се према реализацији – текст се, дакле, не састоји од реченица, него је остварен реченицама" (Подбој, 2010: 47).

Писмени задатак настаје писменим изражавањем ученика и подразумева да ученик поседује развијену компетенцију за комуникацију на матерњем језику. Компетенција за комуникацију на матерњем језику подразумева: „способност изражавања и тумачења концепата, мисли, осећања, чињеница и мишљења у усменој и писаној форми" (ЗОСОВ, 2017: 5). Развој ове ученичке компетенције је подједнако важан за све школске предмете, примењује се у свим сегментима школског живота, а методички развија само на часовима српског језика и књижевности. Ученици могу унапређивати ову компетенцију до стваралачких и креативних нивоа. „Настава матерњег језика посматра се као процес савладавања писмености и стицања вештине писменог изражавања у коме је развој ученичке писмености дугорочни процес који захтева низ подстицаја" (Токин, 2019: 84).

Ученици прво савладавају почетно читање и писање, описмењавају се, схватају појам гласа и слова, реченицу разумевају као јасну мисао исказану или записану речима, усвајају правописна и граматичка правила. Логично је да се на ова сазнања надовеже и разумевање појма текст и законитости по којима текст настаје, стилске и лексичке карактеристике различитих врста текстова, способност примене различитих облика изражавања у тексту и различита језичкостилска средства у насталим текстовима. Писањем исказују своје мисли, ставове, осећања, расположења.

У литератури и пракси често се употребљавају термини писани и писмени задатак. Ова два појма имају међусобне сличности, али и разлике. Писани задатак је сваки задатак који ученик уради служећи се писмом, а не говором. То могу да буду различити облици писмених вежби: препричавање, диктати, писање састава по датим речима, писање кратких одговора, писмене вежбе, контролни тестови (Стевановић, 1980: 57–74). „Под термином писани задатак треба подразумијевати сваки задатак у писаној (не у усменој) форми, што не мора бити само састав (може да буде језичка правописна вјежба, диктат, дио преписаног текста и слично). Писани задатак је првенствено у функцији учења и оспособљавања ученика за писање конкретног састава – обрада одређене теме, затим у функцији отклањања уочених грешака у претходном раду (језичких, стилских, интерпретативних грешака)" (Видовић, 2010: 2).

Писмени задаци су ученички текстови који настају у школи током наставног процеса. То је обавезан и формалан писани састав који раде сви ученици у школи. „Ученици писмене саставе раде у школи и код куће, а повремено и као званичне писмене задатке (обично по четири у току школске године). Према томе већина састава је у служби систематичне обуке, док су само званични писмени задаци претежно у контролној функцији" (Николић, 1992: 531). Када пише школски писмени задатак, ученик представља себе у дометима језичке културе – писменог изражавања. „Школски писмени задаци су репрезентативни састави којима у одређеним периодима у току школске године хоћемо да видимо какве ефекте даје укупна настава културе изражавања а посебно настава писмености. Отуда школски писмени задаци имају посебно место у овој настави – они су репрезентанти ученичке писмености" (Илић, 2006: 616). С. Маринковић (2000: 128) за писмене задатке тврди да би „они требало да буду круна систематског рада на развијању писмене културе", а писмена култура подразумева више елемената. „Писмени задатак је одређен формом (одредба облика), али је и ознака квалитета ваљане писмености, тј. писменост вишег ранга. То је, у ствари, врста писменог састава с конкретним захтјевом у смислу укупног писменог оспособљавања ученика, а не само форме писања" (Видовић, 2010: 2). Сложићемо се да су писмени задаци резултат свеукупног рада ученика и наставника у све три области овог школског предмета: књижевности, језику и језичкој култури. „Писмене задатке можемо сматрати веродостојним трагом кориговања и иновирања праксе; сваки писмени задатак представља и аутопортрет ученика који га пише и наставника који га на путу писмености води" (Ђорђев, 2017: 77). У писменим задацима се уочавају функционална знања ученика из више области, то јест примена знања о композицији.

Број обавезних писмених задатака утврђује се Правилником о плану наставе и учења за сваки разред појединачно у првом и другом циклусу обавезног образовања. Актуелним правилницима прописана је обавезна реализација првог писменог задатка у четвртом разреду, два у току школске године, један у првом, други у другом полугодишту. „Писмени задаци представљају најсинтетичнији облик деловања у развијању језичке културе ученика и могу недвосмислено указати на ефекте наставе српског језика и књижевности у целини" (Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања 2019). Ниједан школски писмени задатак се не израђује у трећем разреду, што је новина у односу на претходни Правилник[1] по коме су се у трећем разреду

[1] Програм наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања , доступно на https://infoepa.files.wordpress.com/2019/01/program-za-iii-razred-os.pdf

реализовала два писмена задатка; актуелни правилник се по први пут примењује од школске 2020/2021. године, тако да од ове школске године трећаци не раде писмени задатак. У другом циклусу (пети, шести, седми и осми разред) обавезна је реализација четири писмена задатка, по два у сваком полугодишту. За реализацију писменог задатка су предвиђени: један час припреме, један час израде, један час за колективни исправак и један час за индивидуални исправак писменог задатка (писање побољшане верзије), што је на нивоу школске године 16 часова. У оба циклуса време израде писменог задатка је 45 минута или један школски час.[2]

Сврха или циљ израде писменог задатка је провера, праћење и вредновање ученичких постигнућа. „Сврха писменог задатка јесте да провјерава у којој мјери су ученици савладали елементе теорије писмености и колико познају граматичка, правописна и стилска правила и начела, односно у којој мјери су оспособљени да самостално и у формалним и естетским захтјевима обраде задату тему (задати проблем)" (Видовић 2010: 2). У зависности од теме, од ученика се на писменом задатку очекује да креативним стваралачким радом покаже своја знања и вештине писменог изражавања. „Израда писменог задатка у школи јесте проверавање оспособљености ученика да свој унутрашњи, мисаони свет изрази средствима стандардног језика" (Стокић, 1997: 70).

Евиденција о реализацији писмених задатака се води у Дневнику образовно-васпитног рада у основној школи – други циклус основног образовања и васпитања (V–VIII разред).

## Елементи композиције у писменим задацима из српског језика и књижевности

Сваки писани текст и књижевно дело, да би било разумљиво читаоцима, требало би да чини једну јасну и заокружену целину. Умеће писања и писменог изражавања се огледа у „слагању" делова (речи и реченица) у надреченично јединство. „Композиција представља начин на који је сачињено књижевно дело,

[2] Школска 2020/2021. је била специфична по томе што су писмени задаци реализовани и путем наставе на даљину на изабраним платформама за учење, што је изискивало додатне дигиталне компетенције ученика и наставника и ресурсе. Такође, писмени задаци који су реализовани у установи рађени су на часовима у трајању од тридесет минута, што је знатно краће време за израду од стандардног.

поступак повезивања делова у целину. Конкретније речено – то је компоновање, састављање или усклађивање теме, мотива, ситуација, догађаја и ликова у целину књижевног дела" (Радуловић, 2012: 103).

Композиција једног писаног текста може бити једноставна или сложена (у односу на број сцена, ситуација, епизода које се описују) и унутрашња и спољашња (у односу на то шта се посматра – мотиви, тема, фабула и ликови или распоред текста у одељке и поглавља). „Композиција је начин на који се различити елементи књижевног дела (мотиви, теме, ликови, догађаји, епизоде, појаве) повезују у јединствену целину" (Станковић Шошо, 2010: 125). За свеукупну композицију једног састава важан је и редослед којим описујемо појединости у догађајима (да ли читалац може да пропрати описани след дешавања), важно је и којим редом износимо детаље у описивању, а исто тако је важан и редослед изношења доказа код расправљачког текста. „Композицијом дела називамо редослед догађаја битних за радњу, затим распоред свих појединости и делова као и њихову међусобну повезаност" (Мићић Димовска, Бељански, 2010: 110).

Писање само по себи, без циља, реда, јасног дефинисаног предмета и плана нема сврху. „Писати о нечему – то значи развијати своје мисли о постављеној теми тако да се предмет о коме је реч или прикаже, или објасни, или докаже. Али било да хоћемо да постигнемо једно, или друго, или треће, потребно је пре свега знати тачно циљ коме тежимо и пут којим ћемо се кретати до тог циља. Потребан нам је неки компас, водич, путовођа, који ће нам показати прави пут у томе и осигурати нас од странпутица и напорних, али узалудних лутања. Потребан нам је план нашег мисаоног кретања, тј. план нашег писаног састава, којим постижемо правилну композицију тога састава, тј. правилан распоред делова нашег састава" (Живковић, 1978: 19). Композиција састава ће бити нарушена ако излагање није срећено и систематизовано, ако одговори нису потпуни и ако нисмо одговорили захтевима постављене теме.

Ако говоримо о композицији ученичких текстова – школских писмених задатака, пратићемо начин на који ученици одговарају захтевима постављене теме путем увода, разраде и закључка и како повезују одељке унутар задатка. У зависности од задате теме школског писменог задатка, ученици ће бити у прилици да повезују кључне мотиве, ликове о којима пишу, догађаје које желе да представе). Писмени задатак подразумева међусобну усклађеност и повезаност свих целина (увод, разрада и закључак, као и одељака унутар ових целина). „Композиција подразумијева како је садржина задатка изложена; да ли су јасно изложени сви композициони елементи у уводном дијелу, у разради, и на крају, у закључку; каква је сразмјера композиционох цјелина, како су повезани параграфи итд" (Видовић, 2010: 6).

Образовни циљеви часова писменог изражавања одређују да ученици савладају технику израде писменог састава и приликом тога се посебно инсистира на композицији писменог задатка. Од ученика очекујемо да језик којим пишу писмени задатак буде јасан, реченице правилно обликоване, разумљиве и међусобно повезане, са потпуним значењем, и заокружене мисаоне целине. Коришћене синтаксичe конструкције би требало да буду разноврсне, а фонд речи који се користи да буде богат.

Композиција ученичког писаног састава/писменог задатка по правилу има три целине – увод, разраду и закључак. У првом делу који није дуг (од једне до неколико реченица) саопштава се тема писања и главна мисао. У разради се тема разматра са више аспеката, темељно, са доста детаља. Закључак је кратак и требало би да носи став о теми о којој се писало (Стевановић, 1980: 36).

Навешћемо пример једног ученичког задатка у коме је формално испоштовано правило компоновања.

*Волела бих да имам чаробну моћ*[3]

Волела бих да летим. Сањам да одлетим, да одлетим заувек од овог света неправде.

Сви бисмо волели да имамо чаробне моћи, али нажалост то није могуће. Али, без обзира што није могуће, можемо да маштамо. Волела бих да имам чаробну моћ којом могу свима да помогнем, да направим мир у свету, да више не буде ратова. Волела бих да сва деца буду срећна, испуњена љубављу, сита. Волела бих да више не буде неправде на овом суровом свету. Зауставила бих све природне непогоде у којима много људи страда. Увек бих била на страни оних повређених и уплашених људи. Помогла бих и животињама. Да имам чаробну моћ забранила бих лов на било коју животињу. У мом чаробном свету све би било другачије.

Велика несрећа је што ту ја ништа не могу променити, али могу само наставити да маштам о томе. Машта ради свашта.

Ученица је у писменом задатку испоштовала основна правила композиције, тако да имамо три целине: увод, разраду и закључак. У уводу прижељкује моћ која је назначена у наслову теме, из наслова теме преузима реч/глалог „волела бих“ и тако започиње писање писменог задатка. Такође, из уводног дела сазнајемо да ученица овај свет доживљава као свет пун неправде. У разради сазнајемо низ

[3] Ученица А. Д., петог разреда Основне школе „Свети Сава” у Косовској Митровици .

детаља због којих је свет у коме живи неправедан: рат, глад, недостатак љубави, несрећа, убијање животиња. У закључку ученица јасно износи свој став који је песимистичан јер не верује да ће нешто моћи да промени, али јој остаје машта као утеха. Узајамна повезаност делимично постоји између увода и разраде док закључак није у вези са идејом исказаном у уводу и разради задатка. Можемо да закључимо да су у задатку елементи композиције испоштовани само формално, одвајањем пасуса, док суштинске повезаности између целина нема.

У већини текстова из истраживане грађе ученици свој састав организују у целину која има сва три композицијска дела (увод, разраду и закључак). Ти делови су углавном одвојени у три пасуса. У мањем броју задатака у оквиру средишњег дела ученици разликују два и више пасуса.[4] Ученици не осећају јасно где почињу са описом нове идеје или мисли и где би требало отпочети писање у новом одељку. Наслов је јасно уочљив у већини ученичких састава (наставник напише заглавље и наслов на табли, те отуда претпостављамо да је због тога овај део присутан у већем броју састава). Ипак, у реализацији писмених задатака наилазимо на радове који немају заглавље и наслов, као ни увод.[5]

Усклађеност целокупног текста се постиже расподелом грађе у три целине: увод, разраду и закључак које су неједнаког обима. „Увод и закључак у саставу мањег обима могу износити и по један одељак (параграф, пасус), али понекад овим деловима композиције дајемо и по два одељка, док је разрада по правилу састављена из више одељака" (Јовић, Станисављевић, 1978: 65).

## План за композицију писменог задатка

Да би писани састав имао добру композицију, препоручује се ученицима да пре записивања текста у вежбанку (свеску) приступе изради плана композиције. Овај корак је од изузетне важности. Прво је потребно систематично анализирати тему (захтеви теме, циљ писања, садржај и форма писменог састава), затим приступити прикупљању грађе или материјала за писање и на крају израдити план композиције конктерног писаног састава. „За сваки писани састав постоје три основна начела којих се треба држати приликом израде плана: 1) начело јединства, 2) начело прогресије и 3) начело равномерности" (Живковић, 1978:

[4] „Одељак или пасус представља ужу целину целовитог излагања и као део текста почиње увученим редом" (Станковић Шошо, 2010: 126).

[5] „Увод је први део у сваком писаном саставу и његова је улога да заинтересује читаоца за предмет нашег излагања и да га приведе самом излагању питања које тема поставља" (Живковић, 1978: 36).

32). Начело јединства остварујемо тако што ће цео рад бити усмерен на тему, а не само неки његови делови; начело прогресије се остварује новим мислима и идејама у теми које степенасто излажемо у тексту/саставу, непрестано одговарајући свеобухватније на тежиште теме; начелом равномерности постижемо праву заступљеност мере у описивању неке идеје или мисли у складу са тим колико је она актуелна и значајна за дату тему.

Радмило Димитријевић (1962: 45–67), говорећи о принципима компоновања у писаном саставу, наводи шест принципа, и то: „принцип јединства, принцип одабирања, принцип складности, принцип пропорције, принцип изразитости и принцип разноврсности". Димитријевић сматра да се ови принципи заснивају на законитостима процеса људског мишљења и да су неопходни у писаном изражавању. Принцип јединства је важан за разумевање саме теме од стране читалаца. „Јединство састава као целине обезбеђује се ако писац пишући свој састав пази на јединство циља, јединство мисли, јединство излагања и јединство тона или осећања. Остварење та четири јединства води остварењу јединства састава у целини" (Димитријевић, 1962: 46). Сређивање нађених појединости и детаља у вези са темом састава у један логичан ред постиже се принципом хармоније или складности. Приликом избора појединости о којима ћемо писати већ успостављамо хармонију или складност у грађи која ће бити обрађена и претворена у писани састав. „Повезаност мора да постоји не само између теме и појединости него и између самих појединости које су одабране за састав" (1962: 55). Принцип пропорције је такође важан и примењује се у писменим задацима, јер свакој прикупљеној појединости из грађе треба одредити простор и меру у којој ће бити описана у саставу. Колико је важна дата појединост за опис теме, толико јој се простора и места даје. „Принцип пропорције се примењује на читав састав а, исто тако и на његове делове: параграф и реченицу" (1962: 60). За мотивацију читалаца за читањем писаних састава неопходно је применити и принцип разноврсности. „Треба само развити код ученика осећање за живост, за покрет, за пријатност коју промене доносе" (1962: 66).

Током израде писменог задатка наставник прво појашњава захтеве теме и даје основне смернице и упутства за писање рада, то је први корак у анализи теме. Ученик се у даљем процесу израде писменог задатка удубљује у тему, проналази њен смисао, кључне тачке и све оно што је потребно написати да би се одговорило на постављену тему. Када се одреде предмет (о чему говоримо) и тежиште теме (шта говоримо), неће бити странпутица у писању рада.[6]

[6] У теми „Зимска разгледница" предмет ће бити зима, не неко друго годишње доба, а тежиште теме ће се огледати у описивању зиме, зимских пејзажа. Ова тема ће захтевати форму дескриптивног (описног) текста/састава.

У следећем кораку ученици ће прикупити што више материјала за тему о којој пишу. У зависности од предмета и тежишта теме и форме текста користићеме и своја чула, размишљање, осећања и машту. Најважније је забележити што више података, детаља, чињеница и доказа. „Прикупљање тематске грађе може да буде занимљива етапа у изради писаног састава ако се ученик привикне да бележи све оне појединости које му се наметну у датом тренутку, а које су у вези са темом" (Вучковић, 1988: 179). Ученици, данас, у пракси све чешће прескачу овај корак и журе да што пре запишу реченице у свеску за писмене задатке.

Имајући у виду три основна начела при изради плана која смо већ поменули у претходном делу рада („начело јединства, прогресије и равномерности") приступа се изради самог плана за композицију састава. Прикупљени материјал се разврстава у три целине: увод, разраду и закључак. Уводом започиње сваки састав, овај део би требало да заинтересује и мотивише читаоца да прочита текст који следи, у њему се у кратким цртама „уводи" у тему и тежиште састава. „Код увода понајвише може доћи до изражаја пишчева инвентивност, јер се ту оставља веома широко поље самом писцу да изабере начин на који ће прићи теми и заинтересовати читаоца за њу" (Живковић, 1978: 36). Разрада је средишњи део писаног састава, у овом делу се искористи највећи део прикупљеног материјала, дају се исцрпни одговори на тежиште задате теме и зато је она најобимнији део састава. „Тежиште теме представља при томе главну идеју писаног рада, а мисли и подаци забележени у прикупљеном материјалу служе нам као изведене идеје за развијање и доказивање главне идеје" (Живковић, 1978: 41). Закључком завршавамо састав, то је по обиму кратак и сажет део којим се износи синтетизована главна мисао или суд о датој теми. План за израду композиције по изради би требало још једном проверити, па почети са писањем.

Вучковић (1988: 180–181) о изради плана писаног састава каже да је најсложенији захтев у припремној фази за писање задатка. У плану не морају да се нађу све забележене појединости и детаљи, већ само они најважнији и најзначајнији за одговор на задату тему. „Задаци се не смеју давати без претходно урађеног плана рада у разреду. Исто тако може бити некорисно а чак и штетно пуштати да ученици, радећи задатке, пишу, а не уносе реда у начин исказивања" (Павловић, 1961: 164). План за писање састава или писменог задатка или план за композицију је предуслов за настајање писменог задатка чији ће садржај да буде логично изложен, у коме ће свака засебна мисао бити описана као део целине и чији садржај читалац може са разумевањем да прати у облику у ком је написан. „У сваком саставу треба да се оствари јединство садржаја и облика. То се постиже сталним истицањем главне мисли и складним развијањем свих делова састава који са свих страна осветљавају главну мисао" (Стевановић, 1982: 237).

У наставној пракси присутна је појава да наставници не упућују ученике ни на часу припреме за писмени задатак, ни на часу када се пише писмени задатак на израду плана за композицију. „Можемо констатовати да је и данас мало оних наставника који у оквиру часова писменог изражавања обучавају своје ученике да праве план писања својих радова и да не постоји планско и систематично обучавање и увежбавање плана писања састава" (Капларевић, 2020: 88).

## О композицији писмених задатака у стандардима постигнућа

Стандарди представљају скуп норми на основу којих се врши процена квалитета у систему образовања и васпитања. Актуелни су стандарди у следећим областима у обаразовању: Стандарди постигнућа ученика, Стандарди квалитета рада установе, Стандарди квалитета уџбеника, Стандарди компетенција наставника, васпитача и стручних сарадника и Стандарди компетенција директора. Стандарди постигнућа ученика представљају меру остварености исхода и меру развијености компетенција и дефинишу се за крај образовног циклуса. Дефинисани су стандарди постигнућа: образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања и васпитања, образовни стандарди за крај обавезног образовања, општи стандарди постигнућа у делу општеобразовних предмета за крај средњег образовања и општи стандарди постигнућа за основно образовање одраслих. Образовни стандарди су дати низом изјава које описују знања и вештине које очекујемо да ученик покаже на одређеном нивоу постигнућа. Те изјаве описују суштинска знања и умења која ученици треба да поседују на крају одређеног нивоа образовања.

Обавезни стандарди постигнућа ученика на крају другог циклуса обавезног образовања за предмет Српски језик (Српски језик и књижевност) се достижу током читавог циклуса. Ученичка знања, вештине и ставови се могу пратити на три нивоа: основном, средњем и напредном. Стандарди ученичких постигнућа за крај обавезног образовања у области Српски језик који се односе на композицију писменог задатка/састава су:

„Основни ниво: СЈ.1.2.3. саставља једноставан екпозиторни, наративни и дескриптивни текст и уме да га организује у смислене целине (уводни, средишњи и завршни део текста);

Средњи ниво: СЈ.2.2.1. саставља експозиторни, наративни и дескриптивни текст, који је целовит и кохерентан;

Напредни ниво: СЈ.3.2.1. организује текст у логичне и правилно распоређене пасусе, одређује прикладан наслов тексту и поднаслове деловима текста;

СЈ.3.2.2. саставља аргументативни текст" (Образовни стандарди за крај обавезног образовања 2009: 9–17).

Из ових индикатора видимо да се, заправо, путем писмених задатка најбоље може пратити достизање одређених стандарда од стране ученика. На завршном испиту за ученике осмог разреда се у оквиру теста за српски језик и књижевност, од ученика захтева да напишу краћи есеј на одређену тему/питање и на тај начин се проверава, између осталог, да ли су ови стандарди остварени.

## Облици писмених задатака

У литератури која се бави писменим изражавањем ученика срећемо више подела писмених/писаних састава на врсте. „Под саставима подразумевамо оне облике писаног изражавања којима се обрађује нека тема и имају своју композицију грађе" (Илић 2006: 563). Једну од потпунијих подела писмених састава дао је Милија Николић (стр. 527–528).

*Описивање (дескрипција)*

Опис или дескрипција је најзаступљенија врста састава у основној школи. „Као школски писани састав опис треба разликовати од описа у књижевним уметничким делима. У књижевним делима опис је најчешће саставни део уметничког казивања, о чему говори теорија књижевности. У школским писаним задацима опис пак има самосталну функцију: таква врста писменог састава се управо даје као вежба за посматрање појава у природи или животу и за запажање оних појединости које привлаче нашу пажњу" (Живковић, 2001: 227). Кад описују, ученици уочавају детаље у изгледу људи, предмета, појава; боје, облике, размеру и међусобни однос појмова, уочавају звуке, покрете, као и своја осећања која се јављају као одговор на доживљено. Ученик описује неку појаву како изгледа уз пажљив одабир појединости које доприносе целовитој и јасној слици. Илић (2006: 577) дескриптивне саставе дели према предмету описивања на портрете, пејсаже, ситуације, екстеријере и ентеријере. У писменим задацима које раде ученици од петог до осмог разреда присутне су теме са свим овим захтевима (опис природе, лика, простора). Навешћемо неколико примера из писмених задатака ученика:

Пример 1.
Тема: Октобарске боје мога града (пејзаж)[7]

*„...Октобар је према мом мишљењу један од најлепших месеци у години. У октобру све лишће опадне са дрвећа, па сви паркови изгледају као да су прекривени шареним, меким теписима. Ти теписи као да су зачарани, јер сваки пут када видим један, пожелим да скочим на њега и осетим ту мекоћу. Они су такође јако шарени, као да их је насликао најбољи сликар на свету. Има ту разних боја и нијанси као што су тамноцрвена, светлоцрвена, браон, наранџаста, златножута... ”*

Пример 2.
Тема: Аги – усамљени дечак (портрет)[8]

*„...Аги је деветогодишњи дечак, браонкасто-жућкасте црне косе, средње висине и умиљатог нежног гласа, баш онаквог каквог има један запостављени дечак, незаинтересованих родитеља. Агијеви родитељи раде по цео дан и немају времена за свог сина...“*

Пример 3.
Тема: Посматрам и описујем слику (сугестивно описивање)[9]

*„...Мали цвет који чучи у зеленој ливади, попут бисера у шкољки, крвавоцрвеном бојом којом је окићен, издваја се међу свим другим цветовима и говори нам да је посебан. Ветрић лагано пирка и помера овај чудесан цвет, па изгледа као да плеше уз веселу и тиху песму птица са процвалог дрвећа.”*

Пример 4.
Тема: Моја породична кућа (спољашњи и унутрашњи изглед)[10]

*„...Прво што се види када прођемо тај пут су велика дрвена врата мрке боје на која се наставља ограда исте боје. Када се уђе кроз капију, на*

[7] Ученица Ј. С., пети разред, Основна школа „Петефи бригада”, Кула.
[8] Ученица М. Р., пети разред, Основна школа „Станислав Сремчевић”, Крагујевац.
[9] Ученица Н. П., седми разред, Основна школа „Станислав Сремчевић”, Крагујевац.
[10] Ученик И. М., седми разред, Основна школа „Свети Сава”, Косовска Митровица.

*левој страни се налази породични врт који одавно није нико чистио па је сада прекривен жутим и браон лишћем.*

*...Кад*а сам ушао у кућу, прва „соба" је била предворје. Није била нешто посебно – имала је прозоре по целој својој дужини и камени под. На левој страни била су врата која су изгледала исто као и улазна... "

Ученици одговорно приступају захтевима теме, труде се да уоче и представе појединости које су битне за поимање и доживљај слике коју желе да представе.

*Приповедање (нарација)*

Теме које имају за задатак да ученик нешто исприча припадају овој групи. „У школским задацима нарација је само један посебан вид вежбања за логично и хронолошко описивање неког догађаја" (Живковић, 2001: 229). Овакве теме се често дају ученицима у првом, а и у другом циклусу обавезног образовања. „Причање, које се у старијим разредима обично назива нарација, садржи у себи и препричавање, па и друге облике (описивање, на пример). Сви облици су међусобно функционално повезани" (Стевановић, 1982: 224). Ученици се труде да у својим писменим задацима дају верну и потпуну слику неког догађаја, приказују радњу, обично хронолошки. У овим облицима изражавања ученици вежбају да логички и хронолошки представе неки догађај. Живост у излагању се постиже фреквентном употребом глагола у активним глаголским облицима.

Пример 1.
Тема: Са хобитом у авантуру[11]

*„...Рекао ми је да не треба да се плашим, већ да кренем са њим у авантуру. Одлучила сам да кренем. Његово превозно средство био је чаробни ћилим. На путу до авантуре размишљала сам каква ће бити, хоћу ли упознати још хобита... И коначно смо стигли. То је био, заправо, предиван град са пуно хобита..."*

[11] Ученица Т. П., пети разред, Основна школа „Свети Сава", Косовска Митровица.

Пример 2.
Тема: Моја прва љубав[12]

*„...Ја ћу причати о мојој првој љубави. Његово име нећу открити, али ћу рећи да је из овог града. Имала сам седам година, била је зима, а ја сам била на Златибору. Учила сам да скијам и угледала сам њега. Имао је браон очи и смеђу косу. Пришла сам му и питала га како се зове. Рекао ми је име и ја њему своје. Кренули смо тако да причамо и наставник скијања нас је опоменуо... ”*

Ученици причају о теми, препричавају шта се дешавало јунацима књижевних дела и њима самима као учесницима догађаја. Догађаје хронолошки наводе. Уочавамо логичку повезаност између сцена о којима приповедају.

*Расправљање*

Расправљачки састави настају када пишемо о неким својим ставовима и размишљањима у вези са појавама у друштву, о актуелним ситуацијама и дешавањима, о моралном ставу или вредновању неких поступака, о неком проблему у заједници или теми за коју влада велико интересовање у друштву. Расправа као врста писаног састава настаје низом поступака у току самог процеса писања: износи се став или мишљење, оправдава или критикује нека појава или поступак, наводе се аргументи и чињеница за или против неког става, појашњава се, доводи у везу, анализира, систематизује и синтетизује, доказује. „Расправа је у основи интелектуална врста писаних састава” (Живковић, 2001: 229). За расправу није важно навођење емоција, лични став се не може градити и појаснити на основу њих без јаких доказа. „Расправа је врста писаног састава претежно научног карактера. Пише се са жељом да се допринесе расветљавању неког актуелног проблема у области наука, уметности, друштвеног и политичког живота” (Јовић, Станисављевић, 1978: 114). Теме за писмене задатке о којима ученици расправљају присутне су од седмог разреда. Захтевају добру припрему, упознавање ученика са темом/проблемом о којој треба у писменом задатку расправљати, прикупљање доказа и аргументе за став који се заступа. Ученици би требало да буду добро обавештени о теми и заинтересовани за њу јер у задатку износе свој став.

[12] Ученица J. J., шести разред, Основна школа „Свети Сава”, Косовска Митровица.

Пример 1.
Тема: Размишљам о људима налик Феми[13]

*„...Данас се можемо често сусрести са таквим људима. Ти људи би чак и своју породицу променили. Они би своју прошлост оставили иза себе и мислили о будућности за коју желе да им буде потпуно другачија од прошлости. Они мењају своје понашање, па чак и изглед и начин одевања. Понашају се према другим људима потпуно другачије. Постају лошији према својој породици, јер би желели да се сви из њиховог окружења понашају као они... ”*

Пример 2.
Тема: Како се борим са очекивањима[14]

*„...Сама бих увек причала како треба да будем задовољна оним што радим и да не треба да гледам туђа мишљења, али зашто су ми онда њихова очекивања толико битна? Да ли други треба да постављају моје циљеве? Друга мишљења јесу важна, али сопствено треба да буде на првом месту... Мислим да циљеве које ми други постављају не морам испунити док сам задовољна собом и оним што радим... ”*

У примерима уочавамо да су се ученици припремали за писање расправљачког текста на задату тему, у саставима постоји навођење аргумената и осећа се убеђивачки став.

У истраживаној грађи нисмо пронашли примере експозиторних и извештавачких текстова.[15]

[13] Ученица М. Б., седми разред, Основна школа „Петефи бригада”, Кула.

[14] Ученица М. К., седми разред, Основна школа „Станислав Сремчевић”, Крагујевац.

[15] Истраживана грађа је део корпуса који је коришћен у већем истраживању – анализе композиције у писменим задацима из српског језика и књижевности ученика основне школе (5–8 разреда), а који чини око три стотине свески за израду писмених задатака са по три-четири ученичка рада. Писмени задаци су прикупљени из три основне школе: Основна школа „Станислав Сремчевић” Крагујевац, Основна шкла „Петефи бригада” из Куле и Основна школа „Свети Сава” Косовска Митровица.

## Закључак

У току образовања у другом циклусу ученици пишу текстове – обавезне писмене задатке, током реализације наставе српског језика и књижевности, који би по стандардима требало да буду „организовани у смислене целине". У настави писменог изражавања у другом циклусу обавезног образовања, као најфреквентније, срећемо описне (дескриптивне), приповедачке (наративне) и расправљачке писмене задатке. Композиција писменог задатка/састава захтева претходно промишљање и сачињавање плана за композицију пре кога ће се ваљано анализирати тема, прикупити што више материјала и приступити изради самог плана. Приликом израде плана за композицију писаног састава поштују се начела јединства, прогресије и равномерности и на основу тих начела приступа се расподели прикупљеног материјала у три целине: увод, разраду и закључак. Стандардима постигнућа за крај обавезног образовања од ученика се очекује да компоновање грађе у смислен и јединствен текст успешно реализују путем увода, разраде и закључка у експозиторном, описном, наративном и расправљачком тексту. Изузетно је важно ученике обучити за израду плана за композицију писменог задатка и упућивати их на овај поступак приликом израде сваког писменог задатка. Требало би креирати посебне вежбанке за израду писмених задатака из српског језика и књижевности које ће садржати упутства за израду експозиторног, описног, приповедачког и расправљачког састава, као и коректорске знаке.

## Литература

Велчић, М. (1987). *Увод у лингвистику текста,* Загреб: Школска књига.

Vidović, I. (2010). *Školski pismeni zadaci i njihovo mjesto u vaspitno-obrazovnom procesu.* Republički pedagoški zavod Republike Srpske. Posećeno 11. 6. 2021. godine na: http://www.rpz–rs.org.

Glovacki, B., Glovacki-Bernardi, Z. (1990). *O tekstu*. Zagreb: Školska knjiga.

De Bogrande, R., Dresler, V. U. (2010). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Disput.

Димитријевић, Р. (1962). *Основи терије писмености.* Београд: Савремена школа.

Ђорђев, И. (2017). Интерпункција у писменим задацима ученика средњих школа. *Учење и настава*, *3*(1), 73–90.

Живковић, Д. (1985). *Прави пут и странпутице у писању*. Београд: Нова просвета.

Живковић, Д. (2001). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Драганић.

Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси* (Методика наставе). Нови Сад: Змај.

Јовић, Д., Станисављевић, В. (1978). *Језик и култура говора*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Недовић, М. (1998). *Васпитни подсетик: приручник за наставнике, ђаке и родитеље*, Чачак: Графика Јуреш.

Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

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

Мићић Димовска, М., Бељански, С. (2010). *Од А до Ш*, Нови Сад: Либер.

Павловић, М. (1961). *Основи методике наставе српскохрватског језика и књижевности*. Београд: Научна књига.

Podboj, M. (2010). *Jezik i prostor: prostor u tekstu*. Osijek, Hrvatistika: studentski jezikoslovni časopis, *4* (4).

Радуловић, О. (2012). *Књижевни појмовник*. Београд: Едука.

Станковић Шошо, Н. (2010). *Мали речник књижевних термина за основну школу*. Београд: Нови Логос.

Стевановић, М. (1982). *Методички приручник за наставу српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине.

Стевановић, М. (1980). *Усмене и писане вежбе у основној школи*. Горњи Милановац: Дечје новине.

Стокић, Р. (1997). Писмени задатак у основној школи. *Учитељ*, 57–58, 68–74.

## Документа

*Закон о основама система образовања и васпитања*, („Сл. гласник РС”, бр. 88/2017, 27/2018 - др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. закон и 6/2020) https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf (посећено 22. 4. 2021.)

Гордана Чапрић 2009: Гордана Чапрић (уредник), *Обавезни стандарди за крај обавезног образовања*. Београд, Министарсво просвете републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.

*Обавезни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Српски језик*, доступно на http://ceo.edu.rs/images/stories/obrazovni_standardi/kraj_obaveznog_obrazovanja/Srpski%20jezik.pdf (посећено 22. 4. 2021. )

*Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, доступно на https://infoepa.files.wordpress.com/2019/01/program-za-iii-razred-os.pdf (посећено 9 . 6. 2021.)

*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања* (Сл. гласник РС – Просветни гласник бр. 11/2019), доступно на https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?uuid=7f60db16-8760-4e25-bc8a-f69fe1fb2e2c (посећено 9. 6. 2021.)

*Правилник о плану наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања*: 15/2018-77, 18/2018-1, 3/2019-83, 3/2020-3, 6/2020-94: Програм наставе и учења за пети разред основног образовања и васпитања („Сл. гласник РС – Просветни гласник бр.15/2018).

*Правилник о садржају и начину вођења евиденције и издавању јавних исправа у основној школи* („Сл. гласник РС", бр. 55/2006, 51/2007, 67/2008, 39/2011, 82/2012 и 8/2013), доступно на http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/ ( посећено 11. 6. 2021.)

## Корпус

За навођење примера ученичких радова коришћен је корпус писмених задатака ученика од петог до осмог разреда Основна школа „Свети Сава" из Косовске Митровице, Основна школа „Петефи бригада" из Куле и Основна школа „Станислав Сремчевић" из Крагујевца.

**Zorica V. Sorak**
Primary School *Stanislav Sremčević*, Kragujevac

## COMPOSITION IN WRITTEN ASSIGNMENTS FOR SERBIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE SECOND CYCLE OF COMPULSORY EDUCATION

### Abstract

The aim of this paper is to present the concept of written assignment, determine the place and importance of composition and composition plan in a written assignment for *Serbian Language and Literature*, touch on the standards of student achievement in relation to the composition of a written assignment, and describe

the most frequent forms of expression in Serbian Language and Literature written assignments in the second cycle of compulsory education. Reviewing the theoretical considerations of several authors, we came to the conclusion that written assignments are formal assignments aimed at testing several thematic areas in Serbian Language and Literature, as well as that without a composition plan, it is hard to do a properly composed written assignment. It is necessary to instruct students on how to make a composition plan for their written assignments.

**Keywords:** *composition, written assignments, Serbian Language and Literature.*

**Zorica V. Sorak**
Grundschule "Stanislav Sremčević" Kragujevac

## ZUSAMMENSETZUNG SCHRIFTLICHER AUFGABEN IN SERBISCHER SPRACHE UND LITERATUR IM ZWEITEN GRUNDSCHULZYKLUS

### Zusammenfassung

In diesem Artikel wollen wir das Konzept der schriftlichen Aufgabe vorstellen, den Ort und die Bedeutung der Komposition bestimmen und die Gliederung in der serbischen Sprache und Literatur planen. Außerdem wollen wir die Standards der schülerischen Leistung beim Verfassen des Inhalts der schriftlichen Aufgabe erwähnen und die häufigsten Ausdrucksformen der schriftlichen Aufgaben in serbischer Sprache und Literatur im zweiten Grundschulzyklus beschreiben. Aus der Überprüfung der theoretischen Überlegungen mehrerer Autoren sind wir zu der Schlussfolgerung gekommen, dass schriftliche Aufgaben formale Aufgaben sind, die mehrere thematische Bereiche im Unterricht der serbischen Sprache und Literatur prüfen, und dass es ohne einen Kompositionsplan schwierig ist, eine gut verfasste schriftliche Aufgabe zu erstellen. Es ist notwendig, die Schüler anzuweisen, einen Plan für die schriftliche Aufgabe zu erstellen.

**Keywords:** *Komposition, schriftliche Aufgaben, serbische Sprache und Literatur.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.3::811.163.41'243*
*Стручни чланак • 109–126*
*Примљен: 10. 5. 2022.*
*Прихваћен: 20. 5. 2022.*

**Александар М. Новаковић**
Универзитет у Нишу – Филозофски факултет
**Александра С. Митровић**
Универзитет у Нишу – Филозофски факултет

# ФУНДАМЕНТАЛНА ПИТАЊА НАСТАВЕ СРПСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ИЗ УГЛА ПРЕДАВАЧА

**Резиме:** Предмет овога рада је анализа фундаменталних питања у настави српског као страног језика из угла предавача, са циљем стварања јасније слике о актуелној наставној пракси. У теоријском делу рада коришћена је метода теоријске анализе са техником анализе садржаја, док је у емпиријском делу рада коришћена дескриптивна метода са техником анкетирања. У истраживању је учествовало четрдесет и петоро предавача окупљених у групи на Фејсбуку под називом Српски језик за странце: група за предаваче. Резултати истраживања су показали да наставници имају велики број недоумица у вези са потребним иницијалним образовањем, могућностима стручног усавршавања, организационим питањима наставе, програмом и уџбеницима за подучавање српског као страног језика, што указује на то да будући развој наставе српског као страног језика зависи од степена успешности у: 1) акредитацији и организацији семинара за предаваче, 2) промоцији акредитованих студијских програма за српски као страни језик, 3) умрежавању предавача српског као страног језика у земљи и иностранству, 4) креирању (штампаних и електронских) уџбеника за XXI век и 5) развијању онлајн курсева и (аудио и видео) материјала за учење српског као страног језика.

**Кључне речи:** *настава српског као страног језика, фундаментална питања, предавачи, семинари, наставни материјали*

## Увод

Акциона истраживања у савременом образовању имају важну улогу у унапређивању наставне праксе. Под њима се подразумева критичка анализа наставног процеса на егзактан, објективан, поуздан, валидан и систематичан начин, јер су познавање теорије и општих принципа, заједно са практичном вештином, важни циљеви сваког наставника. Другим речима, модел акционе рефлексије у тоталној је супротности са ставовима да у наставном процесу треба да доминира теоријско образовање. Концепт акционих истраживања код нас (а, наравно, ни у свету) није нов. Први га је почео користити Шен (Schön, 1987) у својој књизи *Образовање рефлексивног практичара* средином деведесетих година прошлога века, да би врло брзо био прихваћен од стране већег броја домаћих и страних истраживача: Brookfield, 1995; Winter, 1998; Bruner, 2000; Пешић, 2004; Шагуд, 2006; Elliott, 2007; Вујисић-Живковић, 2007; Максимовић, 2011; Радуловић, 2011; Јањић и сар., 2014. Суштина рефлексивног модела јесте у тежњи ка преиспитивању и побољшању наставне праксе кроз суочавање са истином о раскораку који постоји са теоријом при реализацији одређених активности. Иако се може имплементирати у све области образовања, посебно је примењив у настави страних језика, чија се реализација темељи на питању успешности помирења теорије о учењу језика и праксе самог предавача.

Почеци систематичног и организованог приступа настави српског као страног језика поклапају се са периодом утемељења акционих истраживања као важне научне и образовне дисциплине. Наиме, у периоду након победе Вукове реформе па све до средине деведесетих година прошлога века приступ овој врсти наставе био је стихијски, при чему се могу уочити две фазе: прва, која је трајала од победе Вукове реформе до шездесетих година XX века, односно, друга, од почетка шездесетих до средине деведесетих година. У првој фази реализовани су часови српског као страног језика без посебне организације и диференцирања методике наставе српског као матерњег и српског као страног језика. Помак у развоју ове врсте наставе успостављен је у другој фази када се полако почиње промишљати о наставним материјалима – понајвише уџбеницима, речницима и граматикама. „У Југославији се српскохрватски језик као страни учи већ доста дуго (уџбеници за ове потребе су писани још пре II светског рата), али тек од шездесетих година је почело интезивније проучавање” (Крајишник, 1992: 184), које је било резултат спољне политике тадашње заједничке државе и њене делатности у *Покрету несврстаних*. Нажалост, и поред повећаног интересовања за учењем српског као страног језика, наставна пракса је често остајала у несагласју са теоријом, јер су наставници-практичари решавали проблеме без помоћи теорије наставе и

научног приступа. Тек када су истраживачи и наставници почели да уопштавају своја искуства и повезују са теоријама о учењу страног језика, настава српског као страног језика се нашла на путу прогресивног раста и развоја, о чему нам сведоче и две библиографије радова – Крајишник, 1992, односно Николић, 2020. Имајући у виду чињеницу да методика наставе српског као страног језика „представља научну дисциплину у оквиру примењене лингвистике која се бави проучавањем теоријских и практичних питања организације и извођења наставе" (Новаковић, 2022: 88), примена акционих истраживања представља основно питање рада лингвометодичара и наставника-практичара. Њихов задатак је да помно прате и евалуирају активности на самим часовима српског као страног језика, проверавајући делотворност предложених теоријских решења, наставних средстава, метода и поступака у конкретним наставним ситуацијама. Само таквим приступом може се очекивати континуирани развој и унапређивање наставне праксе у области наставе српског као страног језика. Стога ћемо у овом раду пажњу посветити анализи фундаменталних питања наставе српског као страног језика из угла наставника-практичара.

Рад се састоји из четири одељка. Након уводних разматрања детаљно је објашњена методологија истраживања. У трећем одељку квалитативно и квантитативно су анализирани прикупљени подаци о ставовима наставника у вези са наставом српског као страног језика и предочени могући одговори на постављена питања. У четвртом одељку су изведени најважнији закључци.

## Методолошке поставке истраживања

### Предмет и циљ истраживања

Иако је средином прошлога века забележено повећано интересовање за наставом српског као страног језика, све до средине деведесетих година теорија наставе и пракса биле су у раскораку. „Непотпуно научно сазнање о процесу усвајања страног језика и недостатак теорије учења која би била проверена и примењива и на учење српскохрватског као страног језика, главни је разлог што се настава […] развија и обогаћује искуствима стеченим у пракси" (Милутиновић, 1984: 84), тако што су предавачи развијали „свако за себе, свој метод рада, учили се на грешкама и 'тајно' се ослањали на уџбенике страних језика црпећи идеје, моделе и приступе језичкој материји" (Крајишник, 2016: 9). Уз наведено су и „врло ретко публиковали своје радове" (Вучковић, 1984: 10), те су канали комуникације били врло сужени и везивали су се за ужи круг окупљених у заједничкој институцији. „На срећу, те заблуде нису дуго трајале

и врло брзо се увидјело да се будући наставник осим у својој струци мора образовати и у свим оним подручјима знаности, која ће га оспособити да наставу страног језика не води 'на срећу', већ на темељу наставних метода изграђених на знанственим принципима које испитују и разрађују педагошке знаности, те уз сарадњу и помоћ многих других знанствених дисциплина" (Кремзер, 1984: 31). Схвативши да се развој наставе српског као страног језика не може темељити једино на сопственом искуству, лингвометодичари окупљени око Института за стране језике и Филолошког факултета Универзитета у Београду организовали су два округла стола посвећена настави српског као страног језика, и то: први, 5. јануара 1984. године и, други, 24. и 25. октобра 1986. године, на којима су постављена важна теоријско-методолошка питања будућег развоја методике наставе српског као страног језика. Као резултат двају саветовања отворен је Центар за српски као страни језик при Филолошком факултету у Београду, чиме је означен почетак ере систематичнијег и организованијег приступа овој научној дисциплини, који се огледа у: објављивању научних публикација (монографија, докторских дисертација, научних радова), креирању уџбеника и пропратног наставног материјала, организовању конференција и саветовања, покретању мастер студијских програма за српски као страни језик, тешњој сарадњи лингвометодичара и наставника-практичара и сл. Но, сложена питања наставе српског као страног језика обавезују нас да континуирано промишљамо о могућностима њеног унапређења. Зато је предмет овога рада анализа фундаменталних питања у настави српског као страног језика из угла предавача, са циљем стварања јасније слике о актуелној наставној пракси.

**Задаци истраживања**

У складу са дефинисаним предметом и циљем истраживања издвојили смо следеће истраживачке задатке:

1. Анализирати мишљење наставника о фундаменталним питањима наставе српског као страног језика.
2. Сагледати и класификовати недоумице предавача у вези са наставом српског као страног језика.
3. Анализирати доступну литературу о настави српског као страног језика ради сагледавања могућих решења и отклањања утврђених недоумица.

## Методе, технике, инструменти и узорак истраживања

У складу са постављеним предметом, циљем и задацима истраживања у теоријском делу рада коришћена је метода теоријске анализе са техником анализе садржаја. У емпиријском делу рада коришћена је дескриптивна метода са техником анкетирања. Као истраживачки инструмент коришћен је специјално дизајнирани упитник. Захваљујући побројаним методама, спровели смо детаљно квалитативно и квантитативно истраживање ради сагледавања фундаменталних теоријско-методолошких питања наставе српског као страног језика.

За потребе овог истраживања конструисали смо упитник (скр. FPNSKSJ – *Фундаментална питања наставе српског као страног језика*). Инструмент је подељен на два дела. Први део инструмента чини упитник који је намењен прикупљању основних социо-демографских података о испитаницима – пол, образовање и искуство. Други део инструмента истраживања чине 46 питања, и то: 41 питање отвореног типа, односно 5 питања затвореног типа. У анализи добијених резултата (с обзиром на независне варијабле истраживања) користили смо следеће параметре: фреквенцију (f) и проценат (%). Сви прикупљени подаци квантитативно су анализирани употребом софтвера SPSS 23.0 и дескриптивно објашњени.

Узорак истраживања представљали су одговори четрдесет и петоро предавача, окупљених у групи на Фејсбуку под називом *Српски језик за странце: група за предаваче*. Истраживање је реализовано почетком априла 2022. године.

## Резултати истраживања

У реализацији истраживања учествовало је укупно четрдесет и петоро предавача – тридесет и шест испитаника женског пола и девет испитаника мушког пола. Реч је о предавачима са различитим стажом у области подучавања српског као страног језика – девет испитаника има искуство краће од годину дана (20%), дванаест испитаника од једне до пет година (26,7%), осамнаест од пет до десет година (40%), односно шест испитаника дуже од десет година (13,3%). Уз наведено, испитаници имају и различито иницијално образовање. Највећи број анкетираних наставника има завршене мастер академске студије српског језика и књижевности (21; 46,7%), затим мастер академске студије грчког језика (6; 13,3%), док је по три испитаника завршило мастер академске студије шпанског (3; 6,7%), енглеског (3;6,7%), италијанског (3; 6,7%) и немачког (3; 6,7%), односно докторске академске студије српског (3; 6,7%) и грчког језика (3; 6,7%). Пракса нам показује да наставник српског као страног

језика мора бити врстан познавалац науке о (српском) језику, али и да има одговарајуће методичке (и стручне) компетенције; Светлана Велимирац (2016: 28) сматра да „не може сваки говорник српскога језика да буде и одговарајући наставник". Нажалост, резултати спроведеног истраживања показују да ниједан испитаник нема завршене мастер студије српског као страног језика, нити одбрањен докторат из ове области. Никола Кремзер је још 1984. године запазио да у нâс постоји заблуда да је „наставник српскохрватског као матерњег најкомпетентнији за наставу српскохрватског као страног", састављајући редослед наставника који је реализују: 1) наставници којима је матерњи језик исти као и слушаоцима, а студирали су српскохрватски код нас; 2) наставници којима је матерњи језик српскохрватски, а студирали су језик који је слушаоцима матерњи; 3) наставници којима је матерњи језик српскохрватски, а студирали су неки од светских језика који може послужити као метајезик у комуникацији са слушаоцима; 4) наставници који су студирали српскохрватски као матерњи, а владају и неким страним језиком познатим слушаоцима (Кремзер, 1984: 31). Највећи број наставника своје часове реализује користећи енглески (27; 60%), српски (15; 33,3%), односно језик својих ученика (немачки, грчки, италијански) (3; 6,7%). Притом, већина анкетирани предавача изричито наглашава да користи „енглески на почетним нивоима", настојећи да српски више користи на средњем (и, наравно, напредном) нивоу учења језика. Поредећи ситуацију из средине деведесетих година двадесетог века и најновије резултате нашег истраживања, примећујемо да није дошло до значајније промене. Међутим, акредитација мастер студија српског као страног језика на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу (2013), Филозофском факултету у Новом Саду (2014; 2021)[1] и Филолошком факултету у Београду (2015) требало би да у блиској будућности допринесе значајнијој промени ситуације у виду „доласка" предавача специјално школованих за реализацију ове врсте наставе.

Предавачи су свесни чињенице о неопходности и потреби усавршавања у области методике наставе српског као страног језика, јер наставник мора успешно одговорити на већи број изазова на самом часу: 1) да побуди интересовање ученика, 2) да омогући ученику да повеже ситуације, 3) да импровизује у ситуацијама када за тим постоји објективна потреба, 4) да обезбеди услове за адекватну примену наученог и 5) да спроводи сталне евалуације наставног процеса (Крајишник, 2016: 13–15). Зато наставници настоје да стручно усавршавање реализују кроз: 1) праћење достигнућа у методици наставе страних језика (енглеског, немачког,

[1] Филозофски факултет у Новом Саду начинио је пионирски корак акредитацијом модула Српски као нематерњи и страни језик на нивоу основних академских студија (2021).

италијанског, грчког)[2] (18; 40%), 2) читање радова из зборника и часописа (12; 26,7%); 3) посећивање конференција и семинара[3] (који су врло ретки) (9; 20%), 4) размену искуства са колегама (3; 6,7%), односно 5) тражећи одговоре на друштвеним мрежама (3; 6,7%). Интересантно је да је више професора изнело запажање о потреби акредитације семинара у области методике наставе српског као страног језика, чији би циљ био: 1) унапређење ове врсте наставе („Било би лепо када би се чешће организовали семинари, предавања или радионице за наставнике"), односно 2) усавршавање компетенција свршених студената србистике и страних језика који би желели да раде као професори српског као страног језика. До тренутка истраживања наставници су имали прилике да прате Азбукумову обуку за предаваче српског као страног језика[4], односно предавање *Српски као страни језик – основни методички принципи* у оквиру 63. републичког зимског семинара за наставнике српског језика и књижевности, које је одржала Никица Стрижак, наставник у Центру за српски језик као страни при Филолошком факултету Универзитета у Београду.

Мотивација у настави страног језика има важну улогу у успешности остваривања постављених циљева. Под њоме се подразумева потреба, намера и жеља полазника да активно, креативно и ангажовано учествује у настави. „Мотивација укључује ставове и афективна стања која утичу на количину труда који ученици уложе како би научили страни језик" (Ellis, 2003: 75). Према мишљењу испитаника ученици почињу да уче српски као страни језик ради уписа на студије, извршавање пословних обавеза, живота у породичној заједници, останка у Србији и добијања визе[5]. Међутим, део предавача подучава децу српских исељеника, увиђајући разлику која постоји између приступа у раду са странцима и са ученицима српског порекла, који исказују жељу да науче језик својих (пра)дедова. Реч је о питањима којима се бави методика наставе српског као завичајног језика (Јањић, 2018; Новаковић, 2021). Са друге стране, предавачи имају вишеструку мотивацију за рад са ученицима из иностранства. У највећем броју случајева свакако је реч о стицању (главног или додатног) прихода, али

[2] Један испитаник посебно је апострофирао значај саморефлексије за унапређење сопственог наставног процеса.

[3] Испитаници сматрају да семинари нису уско везани за наставу српског као страног језика, већ је реч о појединачним темама које се на њима обрађују.

[4] Веб-адреса: https://www.azbukum.edu.rs.

[5] Анкетирани наставници који наставу реализују на простору Републике Србије (и поред вишегодишњег искуства) нису имали прилике да се упознају са поступцима издавања визе странцима, „јер је то посао који странци самостално реализују".

и љубав према матерњем језику, његова промоција у свету, увежбавање ученог страног језика (немачког, грчког, италијанског, енглеског), реализација научних истраживања, односно савладавање константних изазова.

У погледу организационих питања наставе српског као страног језика, анкетираним наставницима који реализују часове ова врста ангажовања представља додатни извор прихода (30; 66,7%), али не тако малом броју испитаника и главни извор прихода (15; 33,3%). При томе, испитаници имају: 1) самостално ангажовање (27; 60%), 2) ангажовање у компанијама на интернету (12; 26,7)[6], 3) на Народним универзитетима у земљи (3; 6,7%), односно 4) у основним школама (3; 6,7%), а своје часове реализују у: 1) конвенционалној учионици (15; 33,3%), 2) онлајн окружењу (27; 60%), односно у обе врсте учионица (3; 6,7%), што је директно условљено радним статусом и радним местом самог наставника. Предавачи који подучавају у онлајн окружењу најчешће користе електронске интерактивне платформе *Zoom* (18; 60%), *Hangouts Meet* (5; 16,67%), *MS Teams* (4; 13,33%), *Webex* (2; 6,67%), односно *Skype* (1; 3,33%), а као функционалне онлајн алате: *Liveworksheets*, *Wordwall*, *LearningApps*, *Google Surveys*, *Moodle*, *Wordle* и сл. Реч је о савременим софтверима за успостављање видео-конференције, односно израду интерактивног материјала (Крајишник, Ломпар, 2015; Новаковић, 2021б). Највећи број предавача ради индивидуално са својим ученицима – „један на један" (27; 60%), односно у групи ученика (18; 40%). Весна Крајишник (2016) запажа да је школски систем дуго „познавао само један облик наставе – учионички (групни), *in vivo*, у коме су биле јасно дефинисане и ограничене улоге наставника и ученика". Но, осим овог типа наставе, појавила се и индивидуална настава, за коју се, као што можемо видети, наставници радије одлучују. До својих ученика наставници који подучавају у самосталној режији долазе путем препоруке (бивших) ученика, док они који подучавају путем интернета остварују контакт путем посредујуће компаније. Наравно, запослени на Народним универзитетима и у основним школама са ученицима почињу да раде у тренутку када се испуне све законске регулативе – добијање визе и пријава курса, односно упис у школску годину. Веома су интересантни подаци у вези са бројем часова које предавачи у самосталној режији одрже током курса својим ученицима. Евидентно је да је број часова обрнуто пропорционалан савладавању српског језика по нивоима. Другим речима њихов број је највећи на почетном нивоу учења језика, нешто мањи на средњем нивоу, а најмањи на напредном. Истраживање је показало да је број часова условљен потребама и могућностима самих ученика. Има наставника који на почетном нивоу одрже преко 480 часова, али и оних који одрже свега 60.

[6] Реч је о компанијама *Amazing Talker* (3), *Preply* (5) и *Italki* (4).

На средњем нивоу број часова се креће у распону од 30 до 240, док на напредном нивоу фигурира број часова од 25 до 60.[7] Грифи и Горсач (Griffee, Gorsuch, 2008: 188) на основу броја часова разликују два типа курса: 1) *интезивни курс*, који подразумева пет или више сати учења језика дневно, односно 2) *конвенционални курс*, који подразумева изучавање језика једном дневно и пет пута недељно. Тридесет анкетираних наставника у својој пракси часове реализује у блоковима од два часа (67,7%), док њих петнаест реализује појединачне часове (33,3%).[8] Наставници који часове реализују у приватној режији цену часа прилагођавају самим ученицима, нивоу на коме их подучавају српском језику, односно годинама искуства у раду са странцима.[9]

Пракса нам показује да је питање градива и садржаја који ће се изучавати темељно питање наставе српског као страног језика. Већ са реализацијом првих часова српског као страног језика шездесетих година прошлога века постављено је питање: *Шта треба предавати онима који уче српски језик као страни?* (Бугарски, 1984; Димитријевић, 1984). Нажалост, осим описа шест нивоа знања српског језика, објављеног у приручнику Весне Крајишник и Небојше Маринковића под називом *Тестови за полагање српског као страног језика* (2009), ни дан-данас није креиран програм за учење. Резултати су нам показали да се већина наставника ослања на уџбенике и њихове садржаје, односно да има и оних који припремају сопствене материјале за сваки појединачни час, прилагођавајући их потребама самих ученика и усклађујући са дескрипторима доступним на веб-сајту Центра за српски као страни језик Филолошког факултета Универзитета у Београду: http://skr.rs/zMwj. Један од коментара на најбољи могући начин сведочи о потреби креирања силабуса за учење српског као страног језика: „Предавачи српског се јако често осећају као да тапкају у мраку и морају сами да процењују шта је прикладно за одређени ниво. За почетне нивое је лакше можда то одредити, али за више је баш тешко. Препуштени смо сами себи и апсолутно никакву подршку не добијамо од државних институција". Уз наведено, као најзахтевније садржаје за подучавање

[7] Занимљиво је запажање једног анкетираног наставника: „Часове на напредном нивоу одржавам само по потреби. Моји ученици су обично после средњег или већ првог курса улазили у контакт са живим језиком, користили га на послу и самостално се усавршавали, па сам им само по потреби појашњавала неке ствари".

[8] Сви наставници су мишљења да час у настави српског као страног језика треба да траје четрдесет и пет минута.

[9] Цена часа се креће од 10 до 25 евра (у складу са горенаведеним факторима који је одређују).

странаца наставници су издвојили: *образовање и употребу презента глагола*, *коришћење падежних облика* и *предлошко-падежних конструкција* (почетни ниво); *усвајање глаголског вида*, *употребу релативних заменица*, *конгруенцију именица, синтагми и глагола* (средњи ниво); *савладавање фразеологизма*, *творбе речи* (*изведеница и сложеница*), *упознавење дијалеката* и *спознавање нијанси у значењима речи* (напредни ниво).

Ксенија Кончаревић (2007: 73) сматра да је „проблематика конструисања и експертизе уџбеника једно од научно и практично најрелевантнијих подручја методике наставе српског као страног језика". Према добијеним резултатима, као најкоришћенији уџбеници у пракси појављују се: *Учимо српски 1* – Азбукум, *Реч по реч* – Институт за стране језике, *Корак по корак* – Корнет и уџбеници ИК „Клет" за српски као нематерњи језик (почетни ниво); *Учимо српски 2* – Азбукум, *Више од речи* – Институт за стране језике (средњи ниво); *Супер српски* – Азбукум и уџбеници за пети, шести, седми и осми разред (за учење српског као матерњег језика!?) (напредни ниво). У вези са последњим, већина наставника примећује недостатак уџбеника за изучавање српског на напредном нивоу због чега се одлучује да користе сопствене материјале: „Мада библиографија уџбеника и приручника за српск(охрватск)и језик као страни (не рачунајући двојезичне и вишејезичне речнике) обухвата више од сто јединица, недостатак и уџбеника и приручника је велики" (Оташевић, 2014: 25), јер су „уџбеници за учење српског језика као страног најчешће намењени ученицима који се први пут сусрећу са српским језиком, док је врло мало оних који се користе ради развоја језичких вештина на средњем нивоу […], односно напредном […]" (Новаковић, 2020: 162). Наставници су се за наведене уџбенике одлучили на основу препорука искуснијих колега и након „самосталне анализе више уџбеника", при чему су њихова садржајност и постојање разноврсних задатака директно утицали на избор. Нажалост, наставници су и те како свесни да постоји могућност унапређивања уџбеника, а три коментара посебно су се издвојила: 1) „Сваки центар за српски као страни, поготово при неком универзитету треба да има дужност да напише уџбеник. Јако је мало уџбеника, а оних којих има, само један је издао Центар за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду. То је јако поражавајуће"; 2) „Данас постоји много уџбеника за српски као страни, али мали број њих је за Б2, односно Ц1 ниво"; 3) „Требало би направити више уџбеника за различите полазнике: посебно за говорнике словенских језика"[10]. Такође, ниједан анкетирани предавач не користи електронске

[10] Богдан Дабић је (сада већ) давне 1984. године писао о потреби креирања уџбеника који би били намењени странцима из различитих земаља (посебно словенских) и који би имали одредницу „за Русе", „за Бугаре", „за Чехе", „за

интерактивне уџбенике, о којима је већ писано у литератури – Новаковић, 2020; Новаковић, 2021. Предавачи који употребљавају сопствене материјале најчешће израђују илустрације, презентације, тестове (у виду квизова), односно лингвометодичке предлошке (са већим бројем илустративних примера изучаване језичке појаве). Интересантно је да наставници нису навели ниједан приручник који користе у настави српског као страног језика, а о којима су писали: Оташевић, 2014; Ђорђевић, 2017; Новаковић, 2021. Као најкоришћенија граматика у настави српског као страног језика појављује се *Граматика српског језика* Живојина Станојчића и Љубомира Поповића, која уопште није намењена странцима. Од укупног броја испитаника, само један је навео *Граматику српског језика за странце* Павице Мразовић и Зоре Вукадиновић (1990), уз напомену да су „граматике прилагођене странцима врло ретке". Од аудио-материјала наставници користе аудио-записе лекција из уџбеника, док ниједан наставник не користи подкаст[11]. Готово идентична ситуација је и са видео-материјалима. Како не постоје уз актуелне уџбеничке комплете, наставници се одлучују да користе видео-записе емисија, серија и филмова доступних на Јутјубу, прилагођавајући их расположивом времену и потребама обрађиване наставне јединице.

Важно место у доношењу одлука организационог типа у настави српског као страног језика заузима тестирање. Весна Крајишник (2016: 19) разликује три типа тестова: *иницијалне*, *етапне* и *финалне*, чија је основна функција провера претходног знања ученика, праћење напретка и постигнућа у учењу језика (Новаковић, Татар, 2020). Резултати нам показују да наставници који изводе наставу за потребе улазног тестирања самостално креирају тестове или користе већ постојеће тестове институција у којима су запослени, уочавајући да тестови ове врсте недостају у настави српског као страног језика. Александар Новаковић и Никола Татар су у ту сврху развили онлајн тест под називом *Test Your Serbian*, који је доступан свим заинтересованим предавачима на званичној веб-страни Центра за српски као страни и нематерњи језик при Филозофском факултету у Нишу: http://skr.rs/zMwT. Такође, наставници који предају у самосталној режији ученике упућују у центре за српски као страни језик у Београду, Новом Саду и Нишу ради полагања завршних тестова и добијања сертификата о познавању српског језика на одређеном нивоу.

Пољаке" (Дабић, 1984: 131).

[11] Веома корисни подкастови доступни су на платформи *Spotify* (http://skr.rs/zMmp).

## Закључак

Историјски развитак наставе српског као страног језика сведочи нам да је њена судбина била и јесте тесно повезана са друштвено-политичким приликама у земљи. Реч је о дисциплини од посебног националног значаја, јер је ширење српског културног наслеђа – *језика*, *културе*, *историје* – приоритетан задатак сваке успешне државе. Било је на том путу развоја ове врсте наставе и успона и падова, али се, што је најважније, она увек кретала узлазном путањом, при чему се као прекретница може узети средина деведесетих година двадесетог века када отпочиње ера систематичног и организованог приступа изучавању теорије и праксе. Осим прилива већег броја странаца (махом из арапских земаља), све су бројнији истраживачи, наставници-практичари и лингвометодичари који своју пажњу посвећују њеном унапређењу. Од 1984. године и првог округлог стола посвећеног настави (тада) српскохрватског језика па до дана данашњег предузете су многобројне активности ради њеног теоријско-методолошког утемељења: креирани су и публиковани уџбенички комплети, објављене научне монографије, написане докторске дисертације и многобројни научни и стручни радови. Ипак, теорија наставе страног језика нас подучава да увек постоји могућност унапређења наставне праксе, због чега смо предузели истраживање у вези са фундаменталним питањима наставе са којима се предавачи свакодневно сусрећу.

Резултати истраживања су нам показали да постоје питања на која бисмо морали да у блиској будућности покушамо да на прави начин одговоримо, јер само од правилног одговора зависи и будући развитак наставе српског као страног језика. У пракси наставу српског као страног језика (судећи по анализи добијених одговора испитаника) реализују наставници који су завршили: 1) студије српског језика и књижевности, односно 2) студије страних језика (енглеског, немачког, италијанског, грчког и др.). Како је реч о дисциплини дијаметрално супротној настави матерњег језика, постоји очигледна потреба њиховог стручног усавршавања кроз различите радионице, обуке и семинаре, који су, нажалост, врло ретки. Зато би требало истакнути значај акредитованих студија српског као страног језика на филолошким и филозофским факултетима у Крагујевцу, Новом Саду и Београду, као и важност конференције *Српски језик као страни у теорији и пракси* (коју традиционално организује Филолошки факултет у Београду). Њихов допринос у унапређењу ове врсте наставе је немерљив с озбиром на чињеницу да омогућава умрежавање наставника и размену искуства. Пракса нам (такође) показује да наставници имају важна питања у вези са организационим посебностима, какве су: мотивација ученика

и предавача, формирања група, броја, трајања и цене часова, типова курсева, реализације часова у онлајн и конвенционалним учионицама, функционалношћу електронских интерактивних платформи и алата и сл. Ипак, непостојање програма за подучавање и учење српског као страног језика представља највеће питање и проблем са којим се сусрећу наставници српског као страног језика, због чега своје часове реализују пратећи садржаје уџбеника, односно креирајући сопствене програме. Уз наведено, и питање избора и квалитета наставних материјала (уџбеничких комплета, граматика, аудио и видео материјала) сврстава се у групу круцијалних за развој ове врсте наставе. Иако је до сада публиковано више уџбеника, приметно је непостојање оних који су намењени за учење српског као страног језика на вишим нивоима – средњем и напредном, као ни електронских интерактивних уџбеника и граматика у потпуности прилагођених потребама странаца. У пракси се од аудио-материјала користе само они који постоје уз поједине уџбеничке комплете, док се подкаст уопште не користи. Са видео-материјалима је ситуација још неповољнија, јер их предавачи уопште немају на располагању, већ се довијају на различите начине, користећи и прилагођавајући изабране делове из филмова, серија и тв-емисија.

Имајући у виду све претходно речено, наставници сматрају да будући развој наставе српског као страног језика зависи од лингвометодичара који би требало да настоје да: 1) акредитују и организују семинаре за предаваче, 2) промовишу акредитоване студијске програме српског као страног, 3) умреже професоре српског као страног језика у земљи и иностранству, 4) креирају (штампане и електронске интерактивне) уџбенике за XXI век, 5) развију онлајн курсеве и (аудио и видео) материјале за учење српског као страног језика. Носиоци унапређења теорије и праксе наставе српског као страног језика требало би да буду центри при катедрама за србистику на филолошким и филозофским факултетима уз помоћ надлежних министарстава.

## Литература

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisko: Jossey-Bass Publicher.

Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Eduka.

Bugarski, R. (1984). *Pregršt pitanja o srpskohrvatskom kao stranom jeziku.* U: *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani* (ur. Petar Vučković), Institut za strane jezike, Beograd, 17–22.

Velimirac, S. (2016). Uloga nastavnika srpskog kao stranog jezika. У: *Српски као страни језику теорији и пракси III* (ур. Весна Крајишник). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 27–35.

Vučković, P. (1984), *Srpskohrvatski jezik i strani jezici u institutu*, U: *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani* (ur. Petar Vučković), Institut za strane jezike, Beograd, 9–12.

Winter, R. (1998). Managers, Spectators and Citizens: where does theory come from action research. *Educational Action Research*, 6(3), 361−376.

Вујисић-Живковић, Н. (2007). Педагошка истраживања и образовање наставника. Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39 (2), 243−258.

Griffee, D., Gorsuch, G. (2008). Intensive second language instruction for international teaching assistants: How much and what kind is effective?. *Teachers and Teaching Strategies: Innovations and Problem Solving*, 187–206.

Dabić, B. (1986). Neka pitanja iz nastave srpskohrvatskog jezika u slovenskim zemljama. U: *Naučni skup Nastava srpskohrvatskog jezika kao stranog* (ur. Petar Vučković), Institut za strane jezike, Beograd, 127–131.

Dimitrijević, N. (1984). Uslovi modernizacije srpskohrvatskog jezika kao stranog. U: *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani* (ur. Petar Vučković), Institut za strane jezike, Beograd, 34–40.

Ђорђевић, К. (2018). Уџбеници и приручници српског језика као страног. *Лишвистичке актуелности,* 31, 20–33.

Elliott, J. (2007). *Reflecting Where the Action Is: The Selected Writings of John Elliott on Pedagogy and Action Research*, London: Routledge.

Ellis, R. (2003), *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

Јањић, М. (2020). *Методика наставе српског као завичајног језика*. Ниш: АСА.

Јањић, М., Максимовић, Ј., Ђигић, Г., Божић, С. (2014). *Практикум за реализацију професионалне наставне праксе.* Ниш: Филозофски факултет.

Krajišnik, V. (1992), Bibliografija jugoslovenskih radova o srpskohrvatskom jeziku kao stranom (1960–1990), *Živi jezici, 34–35*(1–4), 184–203.

Krajišnik, V. (2016), Neka pitanja iz metodike nastave srpskog kao stranog jezika. U: *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi III* (ur. Vesna Krajišnik), Beograd: Filološki fakultet, Centar za srpski kao strani jezik, 7–26.

Kremzer, N. (1984), Didaktičko–metodski aspekt nastave srpskohrvatskog kao stranog, U: *Okrugli sto Srpskobrvatski jezik kao strani* (ur. Petar Vučković), Institut za strane jezike, Beograd, 29–33.

Кончаревић, К. (2007). О неким параметрима структурно–садржинског обликовања уџбеника српског језика као страног у инословенској средини. У: *Српски као страни језик у теорији и пракси* (ур. Милорад Дешић). Београд: Филолошки факултет, Центар за српски као страни језик, 73–82.

Крајишник, В., Ломпар, В. (2015). Искуства у онлајн настави српског као страног језика за ниво А1. *Научни састанак слависта у Вукове дане*, 44/3, 75–84.

Milutinović, D. (1984), O specifičnostima ostvarivanja ciljeva nastave srpskohrvatskog jezika kao stranog u Institutu, U: *Okrugli sto Srpskohrvatski jezik kao strani*, Institut za strane jezike, Beograd, 84–86.

Максимовић, Ј. (2011): Ставови наставника према истраживању васпитно-образовне праксе у школи. *Радови Филозофског факултета*, број 13, књига 2. Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву. 111−125.

Nikolić, M. (2020), Bibliografija srpskog kao stranog jezika (1991–2018), U: *Srpski jezik kao strani u teoriji i praksi IV* (ur. Vesna Krajišnik), Beograd: Filološki fakultet, 593–623.

Новаковић, А. (2020). *Полифункционалност уџбеничког комплета за учење српског језика као страног* (одбрањена докторска дисертација). Ниш: Филозофски факултет.

Новаковић, А. (2021). Методика наставе српског као страног језика на почетку XXI века. *Прилози настави српског језика и књижевности*, X, 85–110.

Новаковић, А. (2021б). Функционалност електронских интерактивних платформи у онлајн настави. Настава и васпитање, *70*(1), 105–125. DOI: 10.5937/nasvas2101105N

Новаковић, А. (2022). Методика наставе српског као страног језика на почетку XXI века. *Прилози настави српског језика и књижевности*, X, 85–110.

Новаковић, А., Татар, Н. (2020). Разврставајући тестови у настави српског језика као страног. *Баштина*, 53, Приштина–Лепосавић: Институт за српску културу, 1–15.

Оташевић, Ђ. Приручници за наставу српског језика као страног. *Лишвистичке актуелности*, *25, 2014,* 21–30.

Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji (Metodološki priručnik)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.

Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.

Schön, D. (1987). *Education the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Oxford: Jossey-Bass.

Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

**Aleksandar M. Novaković** and **Aleksandra S. Mitrović**
University of Niš – Faculty of Philosophy

# FUNDAMENTAL ISSUES REGARDING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FROM THE TEACHERS' STANDPOINT

**Abstract**

The subject of this paper is the analysis of the fundamental issues regarding Serbian as a foreign language from the teachers' standpoint, with the aim of getting a clearer picture of the current teaching practice. In the theoretical framework of the research, the method of theoretical analysis and content analysis method were used, whereas empirical part of the research makes use of a descriptive method, and a survey technique. The sample comprises forty-five teachers gathered in a Facebook group titled Serbian Language for Foreigners: Teachers' Group. The results of the research show that teachers are faced with various doubts about the necessary initial education, professional development opportunities, organizational issues, syllabus, and textbooks for Serbian as a foreign language, which indicates that the future development of Serbian as a foreign language teaching depends on the degree of success in: 1) accreditation and organization of seminars for teachers; 2) promotion of accredited study programs for Serbian as a foreign language; 3) networking Serbian as a foreign language teachers in the country and abroad; textbooks for the 21st century (print and digital), and 5) development of online courses and (audio and video) learning materials for Serbian as a foreign language.

**Keywords:** *teaching Serbian as a foreign language, fundamental issues, teachers, seminars, learning materials.*

**Aleksandar M. Novaković und Aleksandra S. Mitrović**
Universität Niš, Fakultät für Philosophie

## GRUNDLEGENDE UNTERRICHTSFRAGEN IM FACH SERBISCH ALS FREMDSPRACHE AUS DER SICHT DER LEHRPERSON

### Zusammenfassung

Das Thema dieses Artikels ist die Analyse grundlegender Fragestellungen im Unterrichten von Serbisch als Fremdsprache aus Sicht der Lehrenden mit dem Ziel, ein klareres Bild der aktuellen Unterrichtspraxis zu zeichnen. Im theoretischen Teil des Artikels wurde die Methode der theoretischen Analyse mit der Technik der Inhaltsanalyse angewandt, während im empirischen Teil des Artikels die deskriptive Methode mit der Technik der Befragung zum Einsatz kam. An der Forschung waren 45 Lehrende beteiligt, die sich in einer Gruppe auf Facebook namens Serbische Sprache für Ausländer versammelt hatten. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die Lehrenden viele Zweifel an der notwendigen Erstausbildung, den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten, den organisatorischen Fragen, dem Unterrichtsprogramm und den Lehrbüchern für den Unterricht von Serbisch als Fremdsprache haben, was darauf hindeutet, dass die zukünftige Entwicklung des Unterrichtens von Serbisch als Fremdsprache abhängig von der Leistung in: (1) Akkreditierung und Organisation von Seminaren für Lehrkräfte; (2) Förderung akkreditierter Studiengänge für Serbisch als Fremdsprache; (3) Vernetzung von Lehrkräften für Serbisch als Fremdsprache im In- und Ausland; (4) Erstellung gedruckter und digitaler Lehrbücher für das 21. Jahrhundert und (5) Entwicklung von Online-Kursen und Audio- und Videomaterialien zum Erlernen von Serbisch als Fremdsprache.

**Schlüsselwörter:** *Serbisch als Fremdsprache, grundlegende Fragestellungen, Lehrkräfte, Seminare, Unterrichtsmaterialien.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.321-028.31::51*
*Прегледни чланак • 127–138*
*Примљен 24. 4. 2022.*
*Прихваћен 12. 5. 2022.*

**Оливера С. Симић**
Основна школа „Боривоје Ж. Милојевић”, Крупањ и Средња школа, Крупањ
**Снежана М. Савић**
Основна школа „Црњански”, Јагодина

# СТРАТЕГИЈЕ И ПРОБЛЕМИ ПРИ РЕШАВАЊУ ТЕКСТУАЛНИХ ЗАДАТАКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

**Резиме:** Решавање задатака има једну од кључних улога у процесу развијања математичких способности. Напор да се разумеју развојне промене у дечјој представи ситуација сабирања и одузимања биле су тема многих истраживања. Циљ рада је анализа и приказ истраживања која су се бавила испитивањем дечјих способности при решавању текстуалних задатака у вези са сабирањем и одузимањем у основној школи. У раду је коришћена метода теоријске анализе. Прво, осврнућемо се на овладавање рачунским операцијама сабирања и одузимања која су у вези са решавањем текстуалних задатака с методичке тачке гледишта. Друго, представићемо истакнута емпиријска истраживања о дечјим искуствима приликом решавања текстуалних задатака која су била у фокусу различитих истраживања (Carpenter & Moser, DeCorte & Verschaffel, Riley & Greeno). На основу досадашњих налаза изводи се закључак да је семантичка структура проблема битан фактор који доприноси успешном решавању текстуалних задатака, такође, развијена способност математичког моделовања може бити од великог значаја ученицима при осмишљавању стратегија за решавање проблема.

**Кључне речи:** *текстуални задаци, сабирање и одузимање, решавање проблема, стратегије, почетна настава математике*

## Увод

Последње деценије XX века и сам почетак XXI века обележио је велики напредак науке и технологије што је условило различите промене у образовно-васпитном систему. Једна од тих промена односила се на реформацију наставног процеса што је подразумевало замену традиционалног приступа иновативним методама рада где ученик добија улогу активног учесника у истом. Промене су биле значајне за све наставне предмете па тако и за наставу математике. Циљ наставе математике у основној школи је „да ученик, овладавајући математичким концептима, знањима и вештинама, развије основе апстрактног и критичког мишљења, (...) и примени стечена знања и вештине у даљем школовању и решавању проблема из свакодневног живота, (...)" (Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања, 2017: 80).

Ученицима су математички садржаји врло често апстрактни, па из тог разлога прибегавају механичком учењу, напамет. Међутим, повезивање математичких садржаја са ситуацијама које су саставни део свакодневице ученика помаже им не само да приступе немеханичком учењу математичких садржаја, већ и да исте примене у другачијим или сличним ситуацијама. Текстуални задаци су идеално подручје кроз које се могу осмислити различите животне ситуације блиске ученицима. Прожимањем математичких садржаја кроз текстуалне задатке који су оличење животних, реалних ситуација, помаже ученицима да задату проблемску ситуацију најпре разумеју, а потом и да лакше осмисле алгоритам путем кога ће задати проблем да реше. Текстуални задаци могу бити врло мотивишући за ученике, док с друге стране могу подстицати њихову самосталну активност. С тим у вези неоспорно је да решавање текстуалних задатака представља врло битну активност наставе математике (Gortcheva, 2014).

## Почетни аритметички појмови сабирање и одузимање, а потом и текстуални задаци

Ученици се са рачунским операцијама сабирање и одузимање сусрећу још у предшколском припремном периоду где за извршење ових операција користе различите цртеже и дидактичке материјале. Након тог периода, у првом разреду упознају бројеве до сто, у блоковима од пет, десет и сто. Према Правилнику о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања

(2017: 85–56) ученици упознају знакове који упућују на сабирање и одузимање (+, –) као и термине истих (сабирак, збир, умањеник, умањилац, разлика), такође подстичу се на „спонтано запамћивање таблица сабирања и одузимања до 20, због чега треба предвидети довољно времена и различитих активности за увежбавање и стицање сигурности рачунања". Након што ученици савладају и аутоматизују сабирање и одузимање природних бројева у одговарајућем блоку бројева укључујући и нулу важно је оспособљавати ученике да решавају различите проблемске ситуације које су одраз одређених рачунских операција. „Решавање проблемских задатака веома је важан сегмент наставе, јер омогућава повезивање и примену математичких знања у реалистичним ситуацијама". С друге стране, моделовање проблема у математички запис, ученицима пружа могућност да немеханички приступају задацима.

Сабирање је операција којом се одређује збир два или више сабирака, одузимање је рачунска операција којом се одређује непознат део преко збира и познатог сабирка. Свако сабирање и одузимање укључује три величине, свака од њих може бити непозната. Различите проблемске ситуације захтевају различиту употребу знакова +, – , = у изразима. На пример, – и = у једнакости 14 – 6 = 8 могу имати више значења: (1) 14 кликера мање 6 кликера је 8 кликера, (2) упоређивањем 6 и 14 проналазимо за колико је први број мањи од другог (Fuson, 1992: 244). „За већину деце, рачунање помоћу реалних објеката омогућава развијање способности за пребројавање објеката и на тај начин су у стању да се укључе у ментално бројање. Ово ствара ефикасност и флексибилност у решавању проблема сабирања и одузимања" (Resnik, 2000: 230). Са увођењем операције сабирања почињемо од материјалног, преко чулног до мисаоног вођења. Ученици збир два броја најпре одређују пребројавањем, а затим добројавањем. „Основу за операцију сабирања представља практично обједињавање два скупа чији су елементарни реални предмети" (Дејић, Егерић, 2006: 98). Док код увођења појма „одузимање" бројева полазимо од „материјалних" бројева, манипулишемо конкретним елементима једног скупа" (Дејић, Егерић, 2006: 100). Маријановић (1996: 37), апстрактно говорећи, одузимање представља као скуп виђен као унију два своја дисјунктна подскупа где знамо бројност тог скупа и једног подскупа, а циљ је да одредимо бројност другог његовог подскупа. Ученици најпре треба да анализирају и решавају простије проблеме сабирања или одузимања како би усвојили везу између дидактичких материјала и стратегија пребројавања. Блум (Blum, 1981: 22) апстрактне проблеме сабирања и одузимања је класификовао на основу облика једначине или проблема отвореног типа. Положај „држача места" у потпуности одређује врсту проблема за једноставније сабирање и одузимање. Анализирањем бројних радова (Carpenter & Moser, 1981, Buckingham &

MacLatchy, 1930, Hendrickson, 1979, Brownell, 1941) Блум је дошао до закључка да ученици првог разреда могу решити задатак сабирања и одузимања спонтано, користећи одговарајуће стратегије. Сматра да је мало пажње посвећено истраживању процеса моделовања и стратегијама које ученици користе при решавању задатка. Следећи корак јесте решавање текстуалних задатака где је инсистирање на самосталном избору аритметичке операције.

Пошто се у даљем тексту бавимо текстуалним задацима у настави математике важно је истаћи да се иначе математички задаци у почетној настави математике према математичком садржају и контексту деле на (1) нумеричке (задатке дате бројевима) и (2) текстуалне (задатке дате речима) (Markovac, 2001). За већину ученика текстуални задаци су изазов, неки ученици наилазе на потешкоће при решавању текстуалних задатака (Дејић, Егерић, 2006). Под „текстуалним задатком" Грир са сарадницима (Greer et al., 1996: 271) подразумева „текст који описује ситуацију познату читаоцу са квантитивним питањем, одговор који се може извести на основу математичких операција обављених на основу података у тексту или се може другачије закључити".

Новотна и Роџерс (Novotná & Rogers, 2003) текстуалне задатке виде као кратке текстове у којима су неки од количина и односа дати, а неки од њих су непознати и потребно је решавањем одговорити на конкретно постављено питање. Аутори износе закључак да уколико се текстуални задаци користе за увежбавање рачунања, онда се не обраћа пажња на контекст самог текста. Како Новотна наводи, текст задатка треба да подстакне ученике да изграде сопствене репрезентације (слике, дијаграме, графике) који ће им помоћи при решавању задатака. Ученици показују напредовање у решавању сложенијих, апстрактнијих и општих концепцијских структура решавања задатака са сабирањем и одузимањем. Сваки следећи ниво захтева напредовања и нова концепцијска схватања и ученици постају способни да решавају сложеније задатке (Fuson, 1992: 250). Васојевић (2020) објашњава да се у текстуалним задацима „описују најважнији аспекти неке ситуације, а где су неке величине или релације јасно дате, док друге нису, и где се од оног који решава задатак тражи да пружи одговор на одређено питање коришћењем датих величина у тексту и математичких релација између тих величина" (стр. 87).

Дејић и Егерић (2006: 257) као два основна елемента текстуалних задатака виде: услов и питање. Услов нам указује на везу између датих и тражених података, а питање указује шта се тражи у задатку. Исти аутори текстуалне задатке у почетној настави математике деле на просте и сложене. У просте убрајају задатке за чије решавање се користи само једна аритметичка

операција, док у сложеније задатке убрајају оне у којима се мора употребити више рачунских операција. Решавање текстуалних задатака има одређене етапе: разумевање и анализа услова задатка, стварање плана, реализација плана, провера тачности, дискусија и интерпретација решења.

Ученике у почетној настави математике треба упознати са методама решавања текстуалних задатака. На ученику је да одабере најпогоднију методу за решавање свог задатка. Обрадовић и Зељић (2015) објашњавају да се ученици са методама решавања задатака могу упознати и током редовне наставе. Дејић и Егерић разликују директне и индиректне методе решавања текстуалних задатака. У директне методе убрајају синтетичку, аналитичку и аналитичко-синтетичку, а у индиректне сврставају методу дужи, методу таблица, методу правоугаоника, метода Веновог дијаграма, метода фокусног дијаграма и метода инверзије. Решавањем текстуалних задатака у настави математике код ученика се развијају способности одговорне за организацију и примену стечених знања (Gortcheva, 2012). „Проучавање различитих аспеката процеса решавања текстуалних проблема може нам помоћи да уочимо и разумемо проблеме које ученици имају у том процесу, као и да сагледамо ниво разумевања поступака решавања задатака од стране ученика" (Васојевић, 2020: 87).

## Преглед основних истраживања у вези са текстуалним задацима у почетној настави математике

Традиционална настава текстуалне задатке користи у циљу увежбавања алгоритама и тако ствара све већи јаз између текстуалних задатака и реалних ситуација. Постављање, расправа и решавање текстуалних задатка могу бити продуктивне математичке ситуације за ученике. Истраживања за која смо се определили можемо поделити на две групе: (1) емпиријска истраживања о потешкоћама за решавање различитих текстуалних задатака, стратегије које ученици користе за њихово решавање и природу њихових грешака и (2) истраживања о структурама знања и процеса решавања датих проблема.

Када се ученици први пут упознају са писаним математичким проблемом треба кренути од неформалних стратегија решавања и омогућити ученицима да уче формалне стратегије решавања. Ученици најпре сабирају неформалним стратегијама као што је коришћење помоћних материјала и пребројавање, али ученици не види везу између решења и израза које је поставио учитељ (Carpenter et al., 1983).

У својој студији Карпентер (Carpenter, 1983) се бави истраживањем на који начин ученици првог разреда схватају и решавају различите проблеме и покушава да уочи везу између математичких израза и неформалних стратегија помоћу којих их ученици решавају. На самом почетку студије вршен је интервју са ученицима у коме су им вербално постављани проблеми сабирања и одузимања где су ученици описали на који начин би дошли до решења. На основу истраживања дошло се до закључка да ученици при првом сусрету са писаном математичком реченицом која представља текстуални задатак не виде везу између неформалних стратегија и стратегија пребројавања које користе за решавање проблема. Ученици који умеју да представе писане захтеве кроз стандардне изразне форме (a + b = __, a – b =__) могу без потешкоћа да представе простије активности придруживања и раздвајања, али имају потешкоће у представљању већине других врста проблема.

Карпентер (Carpenter, 1985) се бави и испитивањем широког спектра дечјег представљања проблема сабирања и одузимања помоћу израза. Ученицима нису давали неке посебне инструкције за решавање текстуалних задатака јер је циљ да увиде на који начин ученици схватају текстуалне задатке. Истраживач је дошао до закључка да су ученици првог разреда ограничени на визуелну представу проблема и потребна су им дидактичка средства за разумевање израза где је непознат сабирак, умањеник или умањилац, док су ученици другог разреда на вишем нивоу када се ослањају на мисаоне операције без визуелизације. Рајли и Грино (Riley & Greeno, 1983) бавили су се истраживањем дечје способности за решавање аритметичких текстуалних задатака. Студија је показала да ученици временом развијају своје способности за решавање сложених текстуалних задатака и разумевање ситуација описаних у датим ситуацијама.

Карпентер и Мосер (Carpenter & Moser,1988) бавили су се дечјом способношћу представљања једноставнијих текстуалних задатака сабирања и одузимања кроз бројевне изразе. Задатак ученика је био да за текстуалне задатке напишу одговарајуће изразе. Ученици нису добили посебне инструкције за решавање задатака, имали су 15 минута за решавање, а затим је вршен разговор са њима о начину решавања. Резултати ове студије су показали да семантичка структура текста проблема директно утиче на изразе које су ученици бележили. Ученици првог разреда су најлакше представљали задатке директним моделовањем проблема.

Наиме, отворени проблеми обезбеђују деци симболичке представе које се могу довести у везу са њиховим неформалним стратегијама бројања и моделовања.

Проблемом утицаја структуре текстуалног задатка на стратегије решавања бавили су се Де Корте и Вершафел (De Corte & Verschaffel, 1987). У свом раду истраживали су које стратегије ученици примењују при решавању проблема и како се те стратегије развијају током првог разреда и колико структура задатка утиче на стратегију решавања. На основу извршеног истраживања и анализе резултата дошли су до закључка да на успешно решавање проблема сабирања и одузимања велики утицај има семантичка структура проблема. Стратегија решавања проблема не зависи само од семантичке структуре, већ и од познатих елемената у проблему. Истраживачи су дошли до закључка да (1) на стратегије решавања задатака са сабирањем, било помоћу материјала или вербално, снажно утиче семантичка структура проблема, (2) такође, на решавање утичу и величине дате у тексту задатка. Истражујући начине на основу којих ученици моделују текстуалне задатке када су у покушају разумевања структуре проблема Новотна и Сарази (Novotná & Sarrazy, 2005) „користе следећу терминологију: кодирање проблема – трансформација текстуалног проблема у одговарајући систем – референтни језик, у којем се подаци, услови и непознате могу бележити у јасније организованој и економичнијој форми. Резултат овог процеса зове се модел (модели које је понудио наставник или модели који су резултат ученичког сагледавања проблема)" (Novotná & Sarrazy, према: Обрадовић и Зељић, 2015: 71).

Дејић (2008: 141–143) објашњава да „у процесу формирања математичких појмова и развијања математичких способности и мишљења, једну од кључних улога игра решавање математичких задатака. Да би деца успешно решавала математичке задатке, учитељи би требало да су и сами оспособљени за тај процес. Основна знања која учитељи морају да поседују у вези са задацима јесу: дефиниција, структура и врста задатка: место и улога задатка; како да одабере адекватне задатке; етапе у решавању математичких задатака; методе решавања задатака. Такође, наводи да „бирајући одговарајуће математичке задатке и поступке којима ће развијати мисаоне операције и на тај начин учинити да настава математике буде развојна, да би сазнања искористио за формирање математичких појмова".

Стиглер са сарадницима (Stigler et al., 1986) сматра да се у уџбеницима у САД јављају само текстуални задаци који од ученика траже да примене једноставне канонске форме при чему су процедуре решавања углавном исте.

Према Шулману (Shulman, 1986: 8) педагошко знање је разумевање како су схваћене поједине теме, принципи, стратегије и уколико су погрешно схваћене онда ће вероватно бити заборављене. Такво знање обухвата категорије

у оквиру којих сличне врсте проблема или концепција се могу класификовати. „Учитељи морају развијати способност разумевања ученичких стратегија, како би могли повезивати ранија знања ученика са новим садржајима".

Карпентер и сарадници (Carpenter et al., 1988) бавили су се истраживањем способности учитеља да идентификују проблеме и основне стратегије које ученици користе за решавање различитих врста проблема. Истраживачи су спровели бројне анкете о знању наставника, већина њих за циљ има испитивање знања наставника о садржају математике, о курсевима које су наставници завршили или имали на стандардизованим тестовима знања. Ове студије нису пронашле снажну везу између знања наставника математике и постигнућа ученика. Иако знања учитеља нису повезана у кохерентни систем, дошли су до закључка да су учитељи оспособљени да повежу разлику између дечјих решења и основних стратегија које користе.

На основу спроведеног истраживања Обрадовић и Зељић (2015) наводе да ученици нису оспособљени да односе представљене у текстуалним задацима моделују и представе на неки други начин. При представљању текста задатка смештеног у реалан контекст, ученици су користили апстрактније репрезентације проблема, док визуелне репрезентације није користио ниједан ученик. Аутори разлог оваквог стања виде у учитељима који не користе моделовање при решавању задатака, а чији је фокус усмерен стриктно на решење задатка.

Бројна истраживања указују на чињеницу да ученици из Србије показују знатно слабије знање с обзиром на међународни просек у решавању математичких задатака који имају одраз проблемске ситуације и који захтевају примену математичких знања на реалне животне ситуације (Анић и Павловић-Бабић, 2011).

## Закључак

С обзиром на чињеницу да се деца још у припремном предшколском периоду упознају са рачунским операцијама сабирање и одузимање, а то су и прве операције којима манипулишу у првом разреду основне школе врло је важна примена текстуалних задатака након овладавања истим. Концепција и примена текстуалних задатака који су одраз животних ситуација блиских ученицима, пружа им могућност за лакше разумевање постављених проблема и помаже ученицима да се отргну из крутих оквира традиционалне наставе у чијем је процесу учење напамет била кључна карика. Тежње које воде ка реформацији наставног процеса ученика стављају у први план, у коме је доминантна његова активност и подстицај критичког и стваралачког начина размишљања.

Досадашња истраживања истакла су обраћање пажње на семантичку структуру проблема и развој способности математичког моделовања као битне факторе при успешном решавању текстуалних задатака. С обзиром да је настава сложени, когнитивно захтеван процес који укључује решавање проблема и доношење одлука, закључује се да знање учитеља о овом проблему није организовано у кохеретни систем који се односи на повезивање разлика између проблема, дечјих решења и потешкоћа које имају при решавању. Како задатке за ученике бирају учитељи, важно је упознати учитеље са утицајем семантичке структуре задатка на могућност ученика да га реши. Пошто учитељи користе уџбеник као главни извор у настави, за будућа истраживања могу се анализирати уџбеници у Републици Србији, а потом се може испитати и корелација између теоријских основа дечјег решавања текстуалних задатака, текстуалних задатака присутних у уџбеницима и успешности ученика при решавању истих.

## Литература

Анић, И., Павловић-Бабић, Д. (2011). Решавање математичких проблема у реалном контексту – квалитативна и квантитативна анализа постигнућа. *Настава и васпитање*, *60*(2), 193–205.

Blume, G. (1981). *Kinderganten and first−grade childrens strategies for solving addition and substraction and missing addend problems in symbolic and verbal problem contexts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsion−Madison.

Васојевић, И. (2020). Успешност ученика четвртог разреда основне школе у решавању задатака из аритметике у зависности од контекста задатка. *Настава и васпитање, 69*(1), 85−98.

Gortcheva, I. (2012). Preparedness of pre-service primary school teachers to study natural numbers at university, *Metodički aspekti nastave matematike, 2*, 109–117.

Gortcheva, I. G. (2014). Mathematical and cultural messages from the period between the two world wars: Elin Pelin's story problems. In: Lawrence, S. & Djokic, O. (Eds.). Special Issue of *Journal Teaching Innovations „History of Mathematics in Education and History of Mathematics Education – Mathematical Education Cultures*", *27*(3), 94–104.

Greer, B., Vershaffel, L. & De Corte, E. (1996). The answer is really 4.5: Beliefs word problems. In G. C. Leder, E. Pehkohnen, G. Toerner (Eds.), Biliefs: *A hidden variable in mathematics education* (pp. 271−292). Dordrecht: Kluwer.

De Corte, E. & Verschaffel, L. (1987). The effect of semantic structure on first grades stradegies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Edusation*, *18* (5), 363−381.

Дејић, М. и Егерић, М. (2006). Методика наставе математике. Јагодина: Учитељски факултет.

Дејић, М. (2008). Неки аспекти образовања учитеља у области методике наставе математике. *Настава и васпитање*, *57*(2), 136−149.

Jukić-Matić, Lj. & Tutnjević, V. (2013). Algebarski koncepti u nastavi matematike. *Poučak*, 14, 31−38.

Markovac, J. (2001). *Metodika početne nastave matematike*. Zagreb: Školska knjiga.

Марјановић, М. (1996). *Методика математике*, други део. Београд: Учитељски факултет.

Novotna, J. & Sarrazy, B. (2005). Model of a professor's didactical action in mathematics education: professor's variability and students' algorithmic flexibility in solving arithmetical problems. In: Drouhard, J. P (Ed.). *The Fourth Congress of the European Society in Mathematics Education* (696–705). Retrieved December 25, 2021. from: http: //www. cerme 4.crm.es.

Обрадовић, Д. & Зељић, М. (2015). Методе и стратегије решавања текстуалних задатака у почетној настави математике. *Иновације у настави*, *28*(1), 69–81.

Правилнику о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања (2017). *Службени гласник РС*, 88.

Resnik, L. B. (2000). Developing mathematical knowledge. *Psyhology of education, major themes*, 3, 223–238.

Riley, M. S., Greeno, J. G. & Heller, J. I. (1983). Development of children's problem-solving ability in arithmetic. In H. P. Ginsburg (Ed.), *The development od mathematical thinking*, 153−196.

Stigler, J. W., Fuson, K. C., Ham, M., Kim, M. S. (1986). An analysis of addition and subtraction word problems in American and Soviet elementary mathematics textbook. *Cognition and Instruction*, 3, 153−171.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (4), 4−14.

Fuson, K. (1992). Research on whole number addition and subtraction. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, 243−275.

Carpenter, T., Bebout, C. H. & Moser, J. (1985). *The representation of basic addition and subtraction word problems*. Wisconsin center for education reseacher, Madison.

Carpenter, T., Hiebert, J. & Moser, M. (1983). The effect of instruction on childrens solution of addition and subtraction word problems. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 56−72.

Carpenter, T., Fennema, E., Peterson, P. & Carey, D. (1988). Teachers pedagogical content knowledge of students problem solving in elementary arithmetic. *Journal for Research in Mathematics Edusation*, *10*(5), 385−401.

Carpenter, T. & Moser, M. (1984). The acquisition of addition and subtraction concepts in grade one through three. *Journal for Research in Mathematics Education*, *15*(3)179−202.

Carpenter, T., Moser, M. & Bebout, H. (1988). Representation of addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Edusation*, *19*(4), 345−357.

**Olivera S. Simić**
Primary School *Borivoje Ž. Milojević*, Krupanj and High School, Krupanj
**Snežana M. Savić**
Primary School *Crnjanski*, Jagodina

## STRATEGIES AND PROBLEMS IN SOLVING WORD PROBLEMS IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION

### Abstract

Problem solving has one of the key roles in the process of developing mathematical skills. Efforts to understand developmental changes in children's perception of addition and subtraction situations have been the subject of much research. The aim of this paper is to analyze and present research that examined children's abilities to solve word tasks related to addition and subtraction in primary school. To that end, the method of theoretical analysis was used in the paper. We will first look at the process of mastering arithmetic operations addition and subtraction which is related to solving word problems in terms of methodology. Second, we will present notable empirical research on children's experiences in solving word problems that have been the focus of various studies (Carpenter & Moser, DeCorte & Verschaffel, Riley & Greeno). Based on previous findings, it is concluded that

the semantic structure of the problem is a major factor that contributes to successful solution of word problems, as well as that the developed skills of mathematical modeling can be of great importance in designing problem solving strategies.

**Keywords:** *word problems, addition and subtraction, problem solving, strategies, elementary mathematics education.*

**Olivera S. Simić**
Grundschule "Borivoje Ž. Milojević" Krupanj
**Snežana M. Savić**
Grundschule "Crnjanski" Jagodina

## STRATEGIEN UND PROBLEME BEI DER LÖSUNG VON TEXTAUFGABEN IM MATHEMATIKUNTERRICHT

### Zusammenfassung

Das Lösen von Textaufgaben spielt eine der Schlüsselrollen im Prozess der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten. Bemühungen, Entwicklungsveränderungen in der Wahrnehmung von Additions- und Subtraktionssituationen bei den Kindern zu verstehen, waren Gegenstand zahlreicher Forschungen. Das Ziel dieses Artikels ist es, Forschungsergebnisse vorzustellen, die die Fähigkeiten von Kindern bei der Lösung von Textproblemen im Zusammenhang mit Addition und Subtraktion in der Grundschule untersucht haben. Im Artikel wurde die Methode der theoretischen Analyse verwendet. Zunächst betrachten wir die Beherrschung von Rechenoperationen der Addition und Subtraktion, die aus methodologischer Sicht mit der Lösung von Textaufgaben verbunden sind. Dann werden wir prominente empirische Forschungen zu den Erfahrungen von Kindern bei der Lösung von Textaufgaben vorstellen, die im Mittelpunkt verschiedener Studien standen (Carpenter & Moser, DeCorte & Verschaffel, Riley & Greeno). Basierend auf den bisherigen Erkenntnissen wird geschlussfolgert, dass die semantische Struktur der Textaufgabe ein wichtiger Faktor ist, der zur erfolgreichen Lösung beiträgt, und dass die entwickelte Fähigkeit zur mathematischen Modellierung für die Schüler bei der Gestaltung der Problemlösung von großer Bedeutung sein kann.

**Schlüsselwörter:** *Textaufgaben, Addition und Subtraktion, Problemlösung, Strategien, Mathematikunterricht.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.31-059.2-028.31::51*
*Оригинални научни чланак • 139–162*
*Примљен 30. 5. 2022.*
*Прихваћен 5. 6. 2022.*

**Вера К. Симић**
Основна школа „Миодраг Миловановић Луне" Каран
**Ненад С. Милинковић**
Универзитет у Крагујевцу – Педагошки факултет у Ужицу

# МЕТОДИЧКЕ ВРЕДНОСТИ ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НАСТАВЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ ИЗ УГЛА УЧИТЕЉА

**Резиме:** Савремене тежње у организацији васпитно-образовног рада усмерене су на усклађивање наставе математике са индивидуалним и групним карактеристикама ученика као и тежњи да се она допринесе максималном развоју и напредовању сваког ученика, уважавајући његове индивидуалне могућности. У том контексту аутори скрећу пажњу на диференцирану наставу као модел који може да допринесе унапређивању наставе математике. На узорку од 119 учитеља са подручја Републике Србије, организовано је истраживање са циљем да се утврди у којој мери, према мишљењу учитеља, диференцирана настава утиче на побољшање постигнућа ученика, објективније оцењивање и осамостаљивање ученика у почетној настави математике. Резултати истраживања показују да, према мишљењу учитеља, диференцирана настава у почетној настави математике доприноси побољшању успеха ученика, објективнијем сагледавању могућности ученика, али и њиховом осамостаљивању у раду и учењу.

**Кључне речи:** *диференцирана настава, ученик, постигнуће ученика, настава математике, математика*

## Увод у проблем истаживања

Образовање је један од најважнијих и најзначајнијих фактора свеукупног развоја друштва. У основној школи ученици стичу основе општег образовања и васпитања и истовремено се оспособљавају за наставак школовања, самообразовање и укључивање у даље активности друштвеног живота. Научно-технолошка револуција, трагање за што већом продуктивношћу и ефикасношћу, потребе за перманентним усавршавањем, захтевају од образовно-васпитних институција стварање што бољих услова за учење и напредовање сваког ученика. Отуда проистиче и потреба наставе математике да наставник организује и руководи процесом учења чији је циљ формирање аутентичне, аутономне и стваралачке личности.

Имајући у виду значај мисаоног ангажовања ученика, како на квалитет усвојених знања, тако и на развој мисаоних способности, у настави математике треба обезбедити такве услове рада који ће допринети максималном мисаоном образовању сваког ученика, уважавајући његове индивидуалне могућности: способност посматрања, запажања, темпо и начин учења, брзину и трајност памћења, развој мисаоних способности, мотивисаност, темперамент, емотивну сферу. То се може постићи само ако се сваком ученику обезбеди да напредује према својим способностима, што у великој мери обезбеђује диференцирана настава.

Диференцирани приступ настави може се дефинисати као искуство учења у којем се користе различити приступи упознавања ученика са садржајем програма, док су активности и етапе осмишљени тако да ученици могу смислено учити, приступити својим знањима и мишљењу и одабрати да прикажу шта су научили (Levy, 2008). Овако организована настава пружа могућност сваком појединцу да напредује према својим способностима и да се максимално развије. При диференцирању наставе математике требало би полазити од чињенице да „диференцијација мора обезбедити заједнички фонд знања неопходан сваком ученику. Међутим, циљ је да се, код сваког ученика појединачно, искористе и развију мисаоне способности, наклоности, интересовања и слично" (Петровић, Мрђа, 2005: 399).

Диференцирана настава подразумева примену принципа индивидуализације. Потребу да се почетна настава математике организује у складу са овим принципом условљавају: „индивидуалне разлике међу ученицима, гносеолошки аспект учења и формулација циља васпитања" (Шпијуновић, Маричић, 2016: 102). Овај принцип тражи да се захтеви усклађују према сваком ученику, што решава проблем боље мотивисаности и активности ученика у

учењу. Ученицима се у процесу реализације овог принципа дају диференцирани задаци по тежини, врсти и начину решавања: они обављају разне активности и на свој оригиналан начин доприносе настави. Диференцираном наставом настоје се отклонити ограничености и недостаци једностране наставе класичног типа у којој се ради са великом групом ученика којима се дају исти радни задаци, тражи се да их остварују истим темпом, жели се да сви ученици постигну исти резултат у истом временском интервалу. У таквој настави мало је диференцирања обима и дубине наставног градива, и могућности да се свако развија према својим способностима и остварује своје оптималне резултате.

Диференцираном наставом математике стварају се повољни услови за изразито већу активност ученика у реализацији планираних садржаја. Овом наставом постижу се и услови за усклађивање образовног рада са групним разликама ученика. Диференцијација се у разреду врши на основу изражених разлика у погледу темпа и нивоа развоја, интелектуалних способности, али и у погледу других специфичних способности које доприносе постигнућу ученика. Наиме, савремени услови живота путем различитих медија омогућавају стицање различитог фонда знања. Хетерогене групе ученика у одељењу не могу се посматрати као хомогена група ученика и фронтални рад са њима усмерен према просечном ученику, није продуктиван како за појединца тако и за групе. У савременим условима, учење, сазнање и успех у школи, своде се на умеће наставника да организује и прилагоди програмске садржаје процесу образовања и васпитања хетерогених група. На тај начин се пружа могућност за ефикасно прилагођавање наставе како даровитим ученицима, тако и ученицима просечних и исподпросечних способности. Диференцирана настава омогућава наставницима да чешће и брже коригују и преусмеравају ток наставног процеса према могућностима ученика.

Положај наставника и ученика у диференцираној настави математике је измењен. Позиција наставника помера се са предавачке на функцију координатора ученичког рада. Највећим делом тај рад се своди на давање неопходних инструкција за самостално решавање презентованих задатака, односно проблема. Процес диференцијације, према мишљењу Праста и сарадника (Prast, Van de Weijer-Bergsma, Kroesbergen & Van Luit, 2018) мора започети идентификацијом образовних потреба кроз анализирање тренутних способности ученика, на основу чега се ученици деле на хомогене групе у складу са постигнућем. Анализирање способности треба да обухвати целокупну активност ученика. Други корак подразумева постављање различитих образовних циљева, на основу ког се даље диференцира настава и наставна пракса. У следећем кораку учитељ мора препознати ефекте овако организоване

наставе и омогућити прелазак ученика из група ако је то потребно. Ова фаза евалуације обавештава наставника о тренутном нивоу постигнућа, чиме се ствара нови пут за идентификацију образовних потреба.

Сваки ученик је у позицији да разуме постављени задатак и да га на основу претходног знања успешно реши. Ученик је активнији, самосталнији, до изражаја долазе способности перцепције, мишљења, претходна знања, интересовања. Сопствени успех, ученици доводе у везу са сопственом одговорношћу и личним залагањем. Диференцирана настава математике оправдава своју заступљеност интензивирањем ученичке активности и равноправним положајем свих ученика у настави. У таквим условима организације наставе, сваки ученик има могућност потврђивања властитих способности. Циљ оваквог начина рада је квалитетнији ниво знања и боље постигнуће ученика, а до њега ученици долазе самосталније, растерећеније и осећају задовољство у раду и напредовању. Диференцирани прилаз са мање успешним ученицима током обраде наставног садржаја наставник ће остварити ако их „држи у видном пољу при објашњавању; чешће им се обраћа питањима; више користи очигледна наставна средства; увлачи их у закључивање и открива степен схватања изложеног; захтева од ученика да изводе неопходне закључке и уопштавања" (Дејић, Егерић, 2003: 355).

Диференцијација у почетној настави математике значајно утиче на повећање квалитета усвојеног градива у односу на класичну организацију учења наставе математике. Примереност радних задатака из математике нивоу ученикових способности и темпу напредовања подстиче ученике на већу активност, развија мотивацију и обезбеђује већу радну дисциплину. Учећи садржај прилагођен по тежини и начину рада, ученици директно учествују у процесу учења градива из математике и откривају потребне законитости на датом садржају математике. Стечено знање овим начином учења је много трајније од знања стеченог класичним начином у настави. У креирању диференциране наставе се полази од психофизичких могућности сваког ученика, односно групе ученика, па се тако боље искоришћавају ментални капацитети сваког ученика. Овај вид наставе код ученика развија самосталност, самоиницијативност, истраживачко и стваралачко мишљење, јача и афирмише личност ученика. Ученици уче и напредују сопственим темпом, у одељењу се развија повољна радна атмосфера. Ученици имају позитивне ставове према учењу. Оспособљавају се за коришћење метода и техника ефикасног учења. Примена диференцијације наставе и учења градива математике омогућава флексибилнији и креативнији приступ у решавању проблема. Флексибилност и отвореност за решавање проблема долазе до изражаја код садржаја где треба доказати правило примером, извести правило на основу примера, формулисати

задатке на основу датих података, описати процес којим се дошло до решења проблема, мењати метод рада, послужити се различитим средствима за решавање проблема. Диференцираном наставом математике се постиже и боља интерперсонална сарадња међу ученицима, припадницима различитих група, а избегнута је и могућност пасивизирања ученика од другог ученика. Сви они настоје да постигну боље резултате. Зато се мора створити тенденција да ученици улажу што више напора у учењу и решавању задатака како би прешли из лакше у тежу групу. Ове појаве су типичне за узраст деце у почетној настави.

Вредност диференциране наставе, сматра Вилотијевић, може да се посматра, пре свега са становишта „боље искоришћености менталног капацитета ученика и обезбеђивања сваком појединцу да у образовању напредује према својим индивидуалним способностима. То би било веома корисно појединцу, али и друштву" (1998: 70). Диференцирана настава „се показује као оптимална настава како за ученике високих способности, тако и за ученике са тешкоћама у учењу, управо за оне групе ученика којима се у традиционалној настави обично поклања најмање пажње" (Група аутора, 2020: 19).

Циљ учења предмета математике је да ученик, овладавајући математичким концептима, знањима и вештинама, развије основе апстрактног и критичког мишљења, позитивне ставове према математици, способност комуникације математичким језиком и писмом и примени стечена знања и вештине у даљем школовању и решавању проблема из свакодневног живота, као и да формира основ за даљи развој математичких појмова (*Правилник о плану наставе и учења*, 2017). Због бројних предности диференциране наставе, јасно је да диференцирана настава доприноси остваривању поменутог циља, јер се њеном реализацијом повећава успех сваког ученика. На основу многобројних предности диференциране наставе математике одлучили смо да истражимо у којој мери диференцирана настава утиче на успех, објективније оцењивање и осамостаљивање ученика у почетној настави математике.

## Методологија истаживања

Истаживањем смо имали за циљ добити објективније и реалније резултате везане за диференцирану наставу и њен утицај на успех ученика, оцењивање и осамостаљивање ученика у области почетне наставе математике.

У постизању циља конкретизовани су следећи истраживачки задаци:

1. Утврдити ставове наставника о томе да ли диференцирана настава доводи до бољег успеха у почетној настави математике,

2. Утврдити да ли диференцирана настава доприноси реалнијем оцењивању
3. Испитати колико диференцирана настава доприноси осамостаљивању ученика.

У истраживању смо користили технику анкетирања и у ту сврху смо припремили инструмент – анкетни упитник. Упитник за учитеље је посебно конструисан за потребе овог рада и састоји се од питања, затвореног типа. Упитник је анониман и састоји се из два дела: први део се односи на опште податке о испитанику, а други на информације о диференцираној настави и њеном утицају на успех ученика у почетној настави математике.

Подаци добијени помоћу упитника обрађивани су квалитативно и квантитативно, а резултати истраживања приказани су у процентима, изнети текстуалним, табеларним или графичким путем. Од тестова, за испитивање статистичке значајности разлика међу варијаблама користили смо хи-квадрат тест.

Истраживање је реализовано на узорку од 119 учитеља који су школске 2021/2022. године радили у основним школама на територији Републике Србије. У истраживању су учествовали учитељи различитог радног искуства из различитих средина и различите стручне спреме (Табела 1).

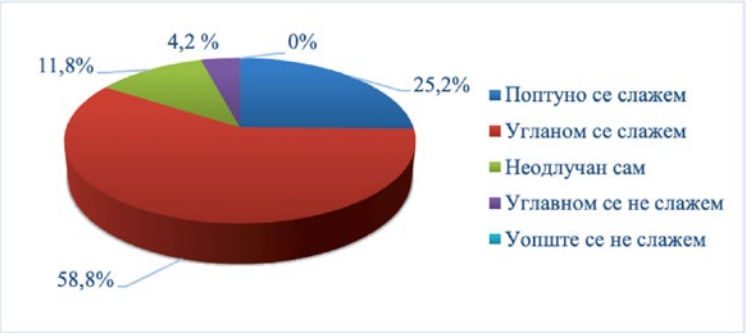
Табела 1. *Структура узорка учитеља*

| Године радног искуства | | Средина | | Стручна спрема | |
|---|---|---|---|---|---|
| Мање од 10 | 16 (13,45%) | Сеоска | 58 (48,74%) | Средња | 4 (3,36%) |
| 10 – 20 | 50 (42,02%) | Градска | 61 (51,26%) | Виша | 41 (34,45%) |
| 20 – 30 | 38 (31,93%) | – | – | Факултет | 74 (62,19%) |
| Преко 30 | 15 (12,60%) | | | | |
| Укупно | 119 (100%) | | 119 (100%) | | 119 (100%) |

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

### Диференцирана настава и успех у учењу у почетној настави математике

Први истраживачки задатак у раду био је да се *утврде ставови учитеља да ли диференцирана настава математике доводи до бољег успеха у почетној настави математике*. На констатацију да диференцирана настава обезбеђује боље резултате у учењу, учитељи су исказали следећи степен слагања, тј. неслагања (Графикон 1).




Графикон 1. *Мишљења учитеља о томе да ли диференцирана настава обезбеђује бољи успех у учењу садржаја математике*

Из добијених одговора види се да се са датом констатацијом сложило у потпуности 25,2% испитаних учитеља. Највише њих, односно 58,8% се углавном сложило, неодлучних је било 11,8% док се само 4,2% испитаних учитеља углавном није сложило са овом тврдњом. Интересантно је да се ниједан учитељ није изјаснио да се уопште не слаже да диференцирана настава математике обезбеђује боље резултате у учењу. То значи да су учитељи у потпуности сигурни да се оваквом организацијом наставе утиче позитивно на успех ученика, али да су разлике једино у степену утицаја овако организоване наставе математике.

Истраживањем смо желели утврдити и да ли постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља који раде у сеоској и градској средини. Пошли смо од претпоставке да разлика у одговорима учитеља из сеоске средине и градске средине није статистички значајна, односно претпостављамо да су одговори учитеља на постављено питање и средина међусобно статистички независне варијабле. Добили смо следеће резултате (Табела 2).

Табела 2. *Мишљења учитеља о обезбеђивању диференцираном наставом бољег успеха у учењу садржаја математике, у зависности од средине у којој раде*

| Средина | Потпуно се слажем | Углавном се слажем | Неодлучан сам | Углавном се не слажем | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|
| Сеоска | 9 (7,56%) | 39 (32,77%) | 7 (5,88%) | 3 (2,52%) | 58 (48,74%) |
| Градска | 21 (17,65%) | 31 (26,05%) | 7 (5,88%) | 2 (1,68%) | 61 (51,26%) |
| Укупно | 30 (25,21%) | 70 (58,82%) | 14 (11,76%) | 5 (4,20%) | 119 (100%) |

$$\chi^2 = 5{,}842 \quad df = 3 \quad (\chi^2_{0{,}05} = 7{,}815, \quad \chi^2_{0{,}01} = 11{,}314)$$

Како добијени $\chi^2 = 5{,}842$ у поређењу са граничним вредностима 7,815 и 11,341 уз одговарајући степен слободе df = 3, није значајан ни на нивоу од 0,05, ни на нивоу од 0,01, то можемо потврдити претпоставку да су одговори учитеља на постављено питање и средина у којој учитељи раде међусобно статистички независне варијабле, тј. одговори учитеља нису условљени средином у којој раде. Потврда ове претпоставке може се аргументовати чињеницом да су учитељи, без обзира на средину у којој раде, свесни чињенице да су за боље резултате у учењу подједнако важни и личност ученика са сопственим системом особина и способности и квалитет наставе са одређеним циљевима и задацима. Усклађеност модела наставе са индивидуалним или заједничким групним својствима, условљава и боље резултате у учењу.

Поред тога желели смо испитати постоји ли статистички значајна разлика у ставовима учитеља који имају различито радно искуство (Табела 3).

Табела 3. *Мишљења учитеља о допиносу диференциране настава обезбеђењу бољег успеха у учењу садржаја математике, у зависности од радног искуства*

| Радно искуство | Потпуно се слажем | Углавном се слажем | Неодлучан сам | Углавном се не слажем | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|
| Сеоска | 9 (7,56%) | 39 (32,77%) | 7 (5,88%) | 3 (2,52%) | 58 (48,74%) |
| Мање од 10 | 1 (0,84%) | 10 (8,40%) | 4 (3,36%) | 1 (0,84%) | 16 (13,44%) |
| 10 – 20 | 8 (6,72%) | 35 (29,41%) | 6 (5,04%) | 1 (0,84%) | 50 (42,02%) |
| 20 – 30 | 13 (10,92%) | 18 (15,13%) | 4 (3,36%) | 3 (2,52%) | 38 (31,93%) |
| Преко 30 | 8 (6,72%) | 7 (5,88%) | – | – | 15 (12,60%) |
| Укупно | 30 (25,21%) | 70 (58,82%) | 14 (11,76%) | 5 (4,20%) | 119 (100%) |

$$\chi^2 = 19{,}013, \quad df = 9 \quad (\chi^2_{0,05} = 16{,}919; \quad \chi^2_{0,01} = 21{,}666)$$

Пошли смо од претпоставке да су одговори учитеља на ово питање и дужина радног стажа узајамно независне варијабле, односно, да одговори учитеља на ово питање не зависе од радног стажа. С обзиром на то да је добијени $\chi^2 = 19{,}013$, упоређен са граничним вредностима 16,919 и 21,666 већи од граничних вредности, уз одговарајући број степени слободе df = 9 на нивоима значајности од 0,05 и 0,01, увиђамо да је добијени $\chi^2$ већи од граничне вредности за ниво 0,05. Стога, одбацујемо нашу претпоставку и закључујемо да одговори учитеља на ово питање зависе од дужине радног стажа. Притом можемо уочити да је највећи број оних који су одговорили да се потпуно слажу искусни учитељи из групе са радним искуством од 20 до 30 година, али у исто време из исте групе највећи број је оних који се углавном не слажу да диференцирана настава обезбеђује боље резултате у учењу математике. Разлог за разлику у мишљењима међу учитељима различитог радног стажа можемо тражити у чињеници да учитељи са више радног искуства сматрају да диференцирана настава математике доводи до бољих резултата у учењу, јер су се, највероватније у то више пута уверили кроз своју праксу.

Желели смо утврдити и да ли између учитеља са различитом стручном спремом постоји статистички значајна разлика у мишљењу о томе да ли диференцирана настава обезбеђује боље резултате у учењу. Пошли смо од претпоставке да између учитеља са различитим степеном образовања нема статистички значајне разлике када испољавају свој степен слагања/неслагања са изнетим тврђењем да диференцирана настава обезбеђује боље резултате у учењу (Табела 4).

Табела 4. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране настава бољем успеху у учењу садржаја математике, у зависности од стручне спреме*

| Стручна спрема | Потпуно се слажем | Углавном се слажем | Неодлучан сам | Углавном се не слажем | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|
| Средња | 1 (0,84%) | 3 (2,52%) | – | – | 4 (3,36%) |
| Виша | 12 (10,08%) | 20 (16,81%) | 7 (5,88%) | 2 (1,68%) | 41 (34,45%) |
| Висока | 17 (14,28%) | 47 (39,49%) | 7 (5,88%) | 3 (2,52%) | 74 (62,18%) |
| Укупно | 30 (25,21%) | 70 (58,82%) | 14 (11,76%) | 5 (4,20%) | 119 (100%) |

$$\chi^2 = 3{,}611 \quad \chi^2_{0{,}05} \quad df = 3 \quad (\chi^2_{0{,}05} = 12{,}592; \ \chi^2_{0{,}01} = 16{,}812)$$

Пошто добијени $\chi^2 = 3{,}576$ за 6 df није значајан ни на нивоу од 0,05, ни на нивоу од 0,01 то можемо прихватити нашу претпоставку и закључити да између учитеља са различитим степеном образовања нема разлике када испољавају свој степен слагања/неслагања са изнетим тврђењем да диференцирана настава обезбеђује боље резултате у учењу. На основу изнетих показатеља, где смо видели да су учитељи испољили висок степен слагања („потпуно се слажем" и „углавном се слажем") са изнетим тврђењем и то њих 84%, можемо закључити да *диференцирана настава у почетној настави математике доводи до бољег успеха*.

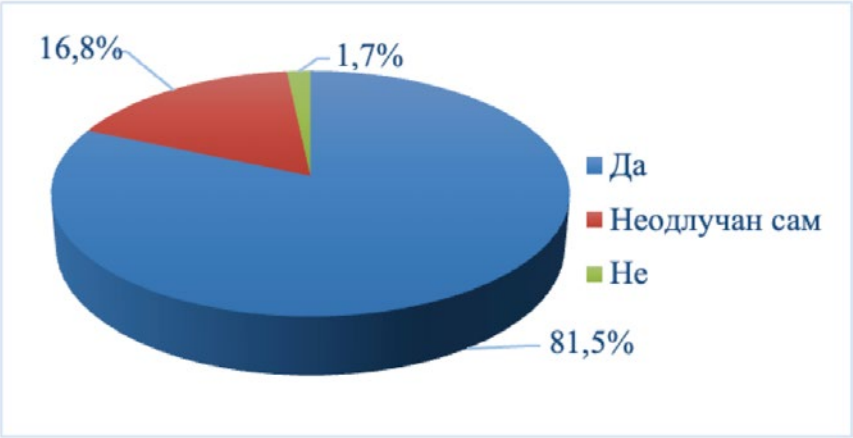
Учење, сазнање и успех у школи, своде се на умеће наставника да организује и прилагоди програмске садржаје процесу образовања и васпитања хетерогених група. На тај начин се пружа могућност за ефикасно праћење наставе како даровитим ученицима, тако и ученицима просечних и исподпросечних способности. Диференцирана настава омогућава наставницима да чешће и брже коригују и преусмеравају ток наставног процеса према могућностима ученика.

Сопствени успех ученици доводе у везу са сопственом одговорношћу и личним залагањем. Кроз овај облик учења ученицима је доступна висока оцена, без стреса и треме. Диференцирана настава математике оправдава своју заступљеност интензивирањем ученичке активности и равноправним положајем свих ученика у настави. У таквим условима организације наставе, сваки ученик има могућност потврђивања властитих способности. Циљ оваквог начина рада је знање и успех, а до њега ученици долазе самосталније, растерећеније и осећају задовољство у раду и напредовању, а резултати наученог подстичу на нове успехе.

## Диференцирана настава и оцењивање ученика

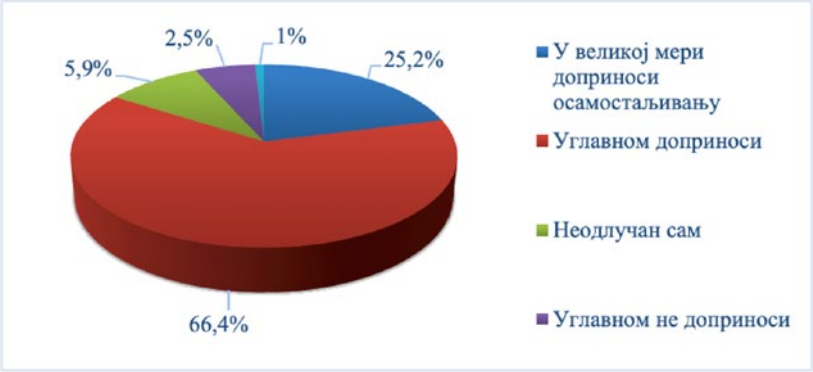
Истраживањем смо желели да утврдимо и да ли диференцирана настава математике доприноси објективнијем оцењивању. На питање да ли наставник има бољи увид у постигнућа и способности ученика у диференцираној настави, учитељи су се изјашњавали избором једне од три опције: *да, неодлучан сам* и *не*. Одговор *да* заокружило је 81,5% учитеља, за одговор *неодлучан сам* определило се 16,8% испитаних учитеља, док је *не* заокружило само 1,7% испитаних (Графикон 2).

Графикон 2. *Мишљења учитеља о томе да диференцирана настава обезбеђује бољи увид у постигнућа и способности*



Са тврдњом да диференцирана настава математике доприноси објективнијем сагледавању могућности сваког ученика потпуно се сложило 25,2% учитеља, 66,4% испитаних се углавном слаже, неодлучних је 5,9%, одговор углавном се не слажем заокружило је 2,5% испитаних, док нема учитеља у овом узорку, који се уопште не слажу са датом тврдњом (Графикон 3).

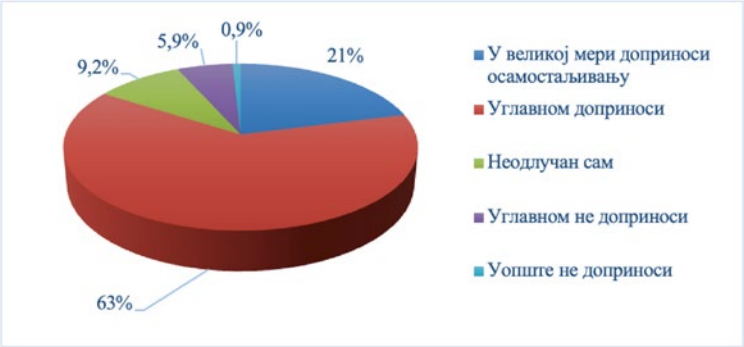
Графикон 3. *Мишљења учитеља о томе да ли диференцирана настава доприноси објективнијем сагледавању могућности сваког ученика*




Можемо уочити да је чак 91,6% учитеља који се потпуно или углавном слажу да диференцирана настава доприноси објективнијем сагледавању могућности ученика што заједно са претходним питањем потврђује да *диференцирана настава доприноси реалнијем оцењивању*. Верификовање рада ученика у диференцираној настави реализује се паралелно са наставом. Све то обавезује наставника да у праћењу и оцењивању, поред уобичајених метода, прикупља и користи повратне информације током наставе, као и непосредно после ње. Тако наставник има много бољи увид у ток и резултате рада ученика.

Када смо утврђивали да ли диференцирана настава доприноси објективнијем сагледавању могућности ученика, желели смо да проверимо да ли постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља у односу на варијабле – средина, радно искуство и стручну спрему.

Графикон 4. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране наставе објективнијем сагледавању могућности ученика у зависности од средине*




Табела 5. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране наставе објективнијем сагледавању могућности ученика у зависности од средине*

| Средина | Потпуно се слажем | Углавном се слажем | Неодлучан сам | Углавном се не слажем | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|
| Сеоска | 17 (14,29%) | 34 (28,57%) | 5 (4,20%) | 2 (1,68%) | 58 (48,74%) |
| Градска | 13 (10,92%) | 45 (37,82%) | 2 (1,68%) | 1 (0,84%) | 61 (51,26%) |
| Укупно | 30 (25,21%) | 79 (66,39%) | 7 (5,88%) | 3 (2,52%) | 119 (100%) |

$\chi^2 = 3{,}611$ df = 3 ($\chi^2_{0,05} = 7{,}815$; и $\chi^2_{0,01} = 11{,}341$)

На основу података ($\chi^2 = 3{,}611$, df = 3) закључујемо да између учитеља који раде у сеоској средини и учитеља који раде у градској средини нема разлике у процени да диференцирана настава математике доприноси реалнијем сагледавању могућности сваког ученика.

У Табели 6 видимо да ни радно искуство не утиче на изнети став. Израчуната вредност $\chi^2 = 10{,}394$ у поређењу са граничним вредностима 16,919 и 21,66 уз одговарајући степен слободе на нивоима значајности 0,05 и 0,01 је мања, па резултати истраживања показују да не постоји статистички значајна разлика у одговорима учитеља са различитим радним искуством у процени

да диференцирана настава математике омогућава објективније сагледавање могућности ученика.

Табела 6. *Мишљења учитеља о допиносу диференциране наставе објективнијем сагледавању могућности ученика у зависности од радног искуства*

| Радно искуство | Потпуно се слажем | Углавном се слажем | Неодлучан сам | Углавном се не слажем | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|
| Мање од 10 | 5 (4,20%) | 10 (8,40%) | – | 1 (0,84%) | 16 (13,45%) |
| 11 – 20 | 10 (8,40%) | 38 (31,93%) | 1 (0,84%) | 1 (0,84%) | 50 (42,02%) |
| 20 – 30 | 9 (7,56%) | 23 (19,33%) | 5 (4,20%) | 1 (0,84%) | 38 (31,93%) |
| Преко 30 | 6 (5,04%) | 8 (6,72%) | 1 (0,84%) | – | 15 (12,61%) |
| Укупно | 30 (25,21%) | 79 (66,39%) | 7 (5,88%) | 3 (2,52%) | 119 (100%) |

$\chi^2 = 10{,}394$ df = 9 ($\chi^2_{0,05}$ 16,919; $\chi^2_{0,01}$ 21,666)

Истраживањем је утврђено да се одговори учитеља статистички значајно не разликују без обзира на стручну спрему коју учитељи имају (Табела 7).

Табела 7. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране наставе објективнијем сагледавању могућности ученика у зависности од стручне спреме*

| Стручна спрема | Потпуно се слажем | Углавном се слажем | Неодлучан сам | Углавном се не слажем | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|
| Средња | 1 (0,84%) | 2 (1,68%) | 1 (0,84%) | – | 4 (3,36%) |
| Виша | 7 (5,88%) | 30 (25,21%) | 3 (2,52%) | 1 (0,84%) | 41 (34,45%) |
| Висока | 22 (18,49%) | 47 (39,50%) | 3 (2,52%) | 2 (1,68%) | 74 (62,18%) |
| Укупно | 30 (25,21%) | 79 (66,39%) | 7 (5,88%) | 3 (2,52%) | 119 (100%) |

$$\chi^2 = 5{,}375 \quad df = 6 \quad (\chi^2_{0,05} = 12,592; \quad \chi^2_{0,01} = 16,812)$$

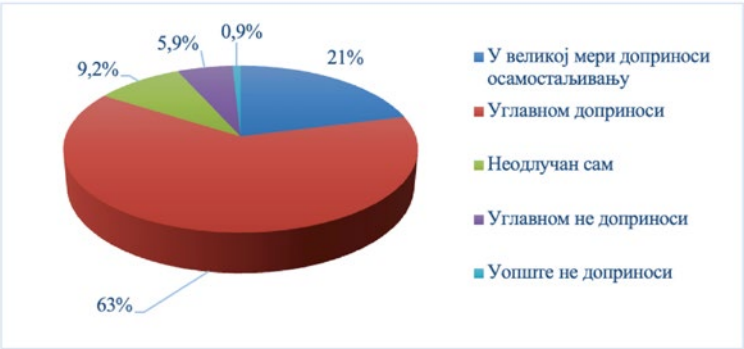
Пошто добијени $\chi^2 = 5{,}375$ за 6 df није значајан ни на нивоу од 0,05, ни на нивоу од 0,01 можемо закључити да између учитеља са различитим степеном образовања нема разлике у мишљењу да диференцирана настава обезбеђује објективније сагледавање могућности сваког ученика. На основу добијених резултата можемо закључити да одговори учитеља не зависе од тога да ли раде у селу или у граду, колико имају радног искуства, односно коју стручну спрему имају; заправо, учитељи сматрају да диференцирана настава математике доприноси објективнијем сагледавању могућности ученика, па смо тиме потврдили и четврту хипотезу истраживања: *диференцирана настава доприноси реалнијем оцењивању.*

Објашњење оваквих резултата можемо тражити у чињеници да учитељи, без обзира на посматране варијабле, врло лако могу приметити да диференцирана настава захтева од учитеља да више заузме улогу координатора у учионици, па се тиме његова позиција помера и он је у ситуацији да организује и прилагоди програмске садржаје могућностима сваког ученика, а самим тим наставник је у ситуацији да више прати ученика и да примети ученикове квалитете, успехе, напредак и уједно да га реалније оцени.

**Диференцирана настава математике и осамостаљивање ученика**

Последњи задатак нашег истраживања био је да се утврди у којој мери диференцирана настава, према мишљењу учитеља, утиче на осамостаљивање ученика. Пошли смо од хипотезе да *диференцирана настава доприноси осамостаљивању ученика*. Добијени резултати показују да 21% испитаних учитеља сматра да диференцирана настава у великој мери доприноси осамостаљивању. Највећи број учитеља, односно њих 63%, прихватило је одговор углавном доприноси, неодлучних је било 9,2%, само 5,9% испитаних учитеља сматра да диференцирана настава углавном не доприноси осамостаљивању, док само један учитељ од свих анкетираних мисли да диференцирана настава математике уопште не утиче на осамостаљивање (Графикон 4). Овим се потврђује хипотеза да *диференцирана настава доприноси осамостаљивању ученика*.

Графикон 4. *Мишљења учитеља о томе колико диференцирана настава доприноси осамостаљивању ученика*




Овакав став учитеља је потврда чињенице да путем редовне наставе ученици могу и треба да се уводе у поступке самосталног служења књигом, уџбеником и вануџбеничком литературом. Неопходно је оспособити ученике да владају методама и техникама интелектуалног рада помоћу којих ће и сами долазити до нових знања. Овај задатак би се најлакше реализовао кроз сагледавање интелектуалних могућности ученика, и кроз наставне облике као што је диференцирана настава.

У истраживању смо желели да утврдимо да ли постоји разлика између мишљења учитеља који раде у сеоској средини и оних који раде у градској средини о томе да ли диференцирана настава математике доприноси осамостаљивању ученика. Упоредили смо одговоре учитеља који раде у различитим срединама (Табела 8).

Табела 8. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране наставе осамостаљивању ученика у зависности од средине у којој раде*

| Средина | У великој мери доприноси | Углавном доприноси | Неодлучан сам | Углавном не доприноси | Уопште не доприноси | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Сеоска | 9 (7,56%) | 40 (33,61%) | 6 (5,04%) | 3 (2,52%) | – | 58 (48,74%) |
| Градска | 16 (13,45%) | 35 (29,41%) | 5 (4,20%) | 4 (3,36%) | 1 (0,84%) | 61 (51,26%) |
| Укупно | 25 (21,01%) | 75 (63,03%) | 11 (9,24%) | 7 (5,88%) | 1 (0,84%) | 119 (100%) |

$\chi^2 = 3{,}454$ df = 4 ($\chi^2_{0{,}05} = 9{,}488$; $\chi^2_{0{,}01} = 13{,}277$)

На основу поређења израчунатог $\chi^2 = 3{,}454$ са граничним вредностима: 9,488 и 13,277 уз одговарајући степен слободе (df = 4) на нивоима значајности 0,05 и 0,01 уочава се да мишљење учитеља да диференцирана настава математике доприноси осамостаљивању ученика, није статистички значајно условљено средином у којој учитељи раде. Тиме је потврђена претпоставка да одговори учитеља да диференцирана настава утиче на осамостаљивање ученика не зависи од средине у којој раде.

Овакви ставови учитеља могу се објаснити чињеницом да су учитељи без обзира на средину у којој раде свесни савремених тенденција, односно да је императив савремене наставе математике оспособљавање ученика за самостално расуђивање и закључивање, као и за самостално стицање знања, а да је диференцирана настава једна од иновација коју би требало све чешће спроводити, било да се ради са ученицима из сеоске или градске средине.

Поред тога, желели смо да сазнамо да ли године радног искуства утичу на одговор на питање у којој мери диференцирана настава математике утиче на осамостаљивање ученика (Табела 9).

Табела 9. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране наставе осамостаљивању ученика у зависности од радног искуства*

| Радног искуства | У великој мери доприноси | Углавном доприноси | Неодлучан сам | Углавном не доприноси | Уопште не доприноси | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Мање од 10 | 3 (2,52%) | 11 (9,24%) | 1 (0,84%) | 1 (0,84%) | – | 16 (13,45%) |
| 10 – 20 | 11 (9,24%) | 33 (27,73%) | 3 (2,52%) | 2 (1,68%) | 1 (0,84%) | 50 (42,02%) |
| 20 – 30 | 9 (7,56%) | 23 (19,33%) | 3 (2,52%) | 3 (2,52%) | – | 38 (31,93%) |
| Преко 30 | 2 (1,68%) | 8 (6,72%) | 4 (3,36%) | 1 (0,84%) | – | 15 (12,61%) |
| Укупно | 25 (21,01%) | 75 (63,03%) | 11 (9,24%) | 7 (5,88%) | 1 (0,84%) | 119 (100%) |

$$\chi^2 = 8{,}714 \quad df = 12 \quad (\chi^2_{0{,}05} = 21{,}026, \quad \chi^2_{0{,}01} = 26{,}217)$$

Статистичка анализа резултата показује да вредност $\chi^2 = 8{,}714$ не прелази граничне вредности 21,026 и 26,217 за одговарајући број степени слободе df = 9 на нивоима значајности 0,05 и 0,01, па закључујемо да разлика у одговорима учитеља са различитим радним стажом није статистички значајна.

У Табели 10. су приказани добијени резултати на одговоре учитеља у односу на стручну спрему коју имају.

Табела 10. *Мишљења учитеља о доприносу диференциране наставе осамостаљивању ученика у зависности од стручне спреме*

| Стручна спрема | У великој мери доприноси | Углавном доприноси | Неодлучан сам | Углавном не доприноси | Уопште не доприноси | Укупно |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Средња | – | 2 (1,68%) | 1 (0,84%) | 1 (0,84%) | – | 4 (3,36%) |
| Виша | 6 (5,04%) | 28 (23,53%) | 5 (4,20%) | 2 (1,68%) | – | 41 (34,45%) |
| Висока | 19 (15,97%) | 45 (37,82%) | 5 (4,20%) | 4 (3,36%) | 1 (0,84%) | 74 (62,18%) |
| Укупно | 25 (21,01%) | 75 (63,03%) | 11 (9,24%) | 7 (5,88%) | 1 (0,84%) | 119 (100%) |

$$\chi^2 = 7{,}894 \qquad df = 8 \qquad (\chi^2_{0{,}05} = 15{,}507, \quad \chi^2_{0{,}01} = 20{,}090)$$

Добијени $\chi^2 = 7{,}894$ упоређен са граничним вредностима 15,507 и 20,090 уз одговарајући степен слободе (df = 8), ни на нивоу значајности 0,05, ни на нивоу 0,01, не прелази границу, па закључујемо да ставови учитеља да диференцирана настава математике доприноси осамостаљивању ученика нису у зависности од стручне спреме учитеља.

Претпостављамо да учитељи, на основу знања која су стекли током школовања, али и кроз стручна усавршавања која су у обавези да похађају, као и на основу сопственог радног искуства, јасно увиђају да се диференцираном наставом лакше постиже осамостаљивање ученика и контролише процес учења. При обради нових садржаја треба се ослонити на постојеће знање ученика и увек настојати да сами ученици самостално откривају онолики део наставног градива, колико је то у датој ситуацији могуће.

## Закључак

Имајући у виду значај који образовање има у општем друштвеном развоју, постоји оправдана потреба сталног повећања квалитета људских знања. То је могуће постићи у образовању које је довољно еластично, флексибилно, и ком у средишту интересовања није индивидуа која учи, већ појединац који конструктивно, критички и креативно размишља. Диференцирана настава подразумева организациона и методичка настојања да се уваже разлике међу ученицима и на основу тих разлика изврши груписање ученика према сличним особинама као што су интелектуални ниво, претходна знања, брзина и темпо учења, мотивација, ставови према учењу, како би се омогућио оптимални развој сваког појединца. Тако се „диференцирање може поставити као однос између поларитета нивелирајуће фронталне наставе и индивидуалне слободе, при чему се увек јавља однос: заједничко образовање – индивидуални развој, који, такође, показује границе диференцирања" (Ђорђевић, 1979: 263). Идеја диференциране наставе јавила се као реакција на недостатке класичне разредне наставе. Указала се потреба диференцијације садржаја, облика и метода рада у процесу реализације васпитно-образовног рада, са циљем да се максимално задовоље индивидуалне способности, уважи претходно знање и начин рада сваког ученика.

Суштина диференциране наставе заснована је на чињеници да постоје разлике између група ученика и да наставници морају бити свесни разлика које постоје између њих, па у складу са тим и прилагођавају своју наставу (Smit & Humpert, 2012). Ученици долазе у школу са различитим искуствима, вештинама и знањима, па самим тим и инструкције које се дају ученику морају бити такве да структуирају искуства учења која ће се надовезати на њихове способности. Тако се диференцирана настава може означити као обећавајући приступ унапређења образовања, али и кључ за академски успех за све ученике у учионицама школе (Roy, Guay & Valois, 2013).

Академски напредак се тако поставља у први план, када је реч о праћењу ефеката диференциране наставе. Праћење академског напретка савршено се уклапа у приступ оријентисан на постигнућа. Када се наставници обуче за приступ оријентисан на постигнућа, они уче и да прате академски напредак ученика анализирајући информације које добијају у самом процесу наставе. Тако се диференцијација схвата као приступ настави у којем наставници проактивно модификују и прилагођавају своју наставу како би одговорили на различите потребе појединачних ученика и малих група ученика, како би максимизирали могућност учења за сваког од ученика у учионици коришћењем систематских процедура за праћење академског напретка и доношење одлука на основу тих података (Roy, Guay & Valois, 2013)

Савремено организована настава математике настоји да математичке садржаје, иако апстрактне по својој природи, прилагоди схватању сваког појединца, наравно у границама његових интелектуалних могућности. То значи да се одређени математички садржаји могу различито интерпретирати и представити ученицима. Ефекат диференциране наставе зависи и од њених организационо-техничких решења. Поуздана дидактичка основа за успешан рад у настави математике зависи од примене унапред припремљених диференцираних садржаја, наставних средстава и наставних метода. Све то ставља ученика у другачији објективни положај, функција наставника се квалитативно мења, а настава добија другачије токове и резултате. Истраживања показују да као највеће проблеме у организацији диференциране наставе „учитељи издвајају преобиман наставни програм и превелик број ученика у одељењу, а од мера које треба да допринесу побољшању рада на овом плану истичу израду приручника и упутстава као и смањење броја ученика у одељењу" (Маричић и Милинковић, 2015: 61).

У диференцираној настави успешније се развијају сазнајне способности ученика, јача и афирмише његова личност, а успех ученика не изостаје, јер се формира потреба за самосталним учењем. Оваква настава треба да отклони пропусте који произилазе из класичне организације васпитно-образовног рада, али не сме да буде сама себи циљ, нити да се супротстави свим облицима колективног учења и васпитања. Стога је учитељ кључна карика у тако обликованој настави математике. Истраживања показују и да „што више наставник диференцира, то је и веће постигнуће ученика из математике" (Mulder, 2014: 36). Из тог разлога наставник треба да познаје све неопходне услове за успешан рад у тако организованој настави и да сва расположива средства стави у службу постизања максималних учинака.

Према мишљењу Смита и Хумперта (Smit & Humpert, 2012) наставници представљају кључан фактор који утиче на учење ученика. Заправо, они су ти који треба да обликују наставу и дају инструкције ученицима у процесима учења. Из тог разлога сваки наставник треба да буде у стању да организује диференцирану наставу, која може да се спроведе тек након што ученици покажу неуспех у учењу одређених садржаја (Landrum & McDuffie, 2010). Са друге стране, само диференцирање захтева не мора да буде довољно, тако да Томлисон и сарадници (Tomlinson et al, 2003) тврде да диференцирана настава мора бити ефикасна, али да већина наставника има потешкоћа у њеној организацији. Чемберлејн и Пауверс (Chamberlin & Powers, 2010) сматрају да наставници морају имати у виду да не постоји јединстваено упутство за диференцирану наставу и да се теоријски на много начина може спровести у праксу. Процедуре за диференцирање наставе нису једноставне, тако да у том процесу наставници треба да почну од једноставнијих садржаја у што ранијем узрасту ученика. Из тог разлога, према мишљењу Томлисона и сарадника (2003) није добро да наставници одмах примењују диференцирану наставу у свим предметима које предају, већ када диференцирају наставу из једног предмета и покажу успешност могу почети са другим.

Наше истраживање показало је да диференцирана настава у почетној настави математике доводи до бољег успеха ученика. Учитељи су у анкети испољили висок степен слагања са тврдњом да диференцирана настава обезбеђује боље резултате у учењу и то без обзира на године радног стажа, стручну спрему или средину у којој раде. До сличних резултата долазе и други истраживачи (Bal, 2016; Gamble, 2011; Christensen, 2007). Резултати ових истраживања показују да диференцирани приступ у настави математике повећава академски успех ученика, и повећава позитивне когнитивне и афективне способности. Другим речима, примена диференцираног приступа настави позитивно утиче на развој математичког мишљења и математичких способности.

Наше истраживање показало је и да се чак 91,6% учитеља потпуно или углавном слаже да диференцирана настава доприноси објективнијем сагледавању могућности ученика. Истраживањем смо потврдили претпоставку да одговори учитеља не зависе од тога да ли раде у селу или граду, колико имају радног искуства, односно коју стручну спрему имају. На крају, наше истраживање потврдило је и да се, према мишљењу учитеља, диференцирањем садржаја математике на млађем школском узрасту доприноси осамостаљивању ученика.

Овим радом су се покушале отклонити недоумице или потенцијални проблеми у организацији ове врсте наставе, а резултати и подаци до којих се

дошло могу имати практичну примену у раду учитеља са ученицима који имају различита постигнућа у учењу математике, као и у раду оних који су укључени у образовање учитеља или се баве њиховим стручним усавршавањем.

## Литература

Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 185–204. http://dx.doi.org/ 10.14689/ ejer.2016.63.11

Вилотијевић, М. (1998): *Врсте наставе*. Београд: Учитељски факултет.

Gamble, D. V. (2011). *The Impact of Differentiation versus Traditional Instruction on Math Achievements and Student Attitudes*. (Dissertation theses, Walden University).

Дејић, М., Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.

Ђорђевић, Ј. (1979). Савремени проблеми диференциране наставе, *Настава и васпитање*, *28*(3), 261–281.

Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, *81*(4), 161–164.

Маричић, С., Милинковић, Н. (2015). Диференцирана настава и ученици потенцијално даровити за математику, у: А. Михајловић (ур.): *Методички аспекти наставе математике 3, Међународни скуп „Методички аспекти наставе математике*", 61–75, Јагодина: Факултет педагошких наука.

Mulder, Q. (2014). *The effect of differentiated instruction on student mathematics achievement in primary school classrooms* (Master's thesis, University of Twente).

Петровић, Н., Мрђа, М. (2005): Диференцирано поучавање у проблемској настави математике, *Педагогија*, 3, 397–407.

*Правилник о плану и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања* (2017). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије бр. 10/2017.

*Приручник за школе са примерима добрих пракси (ДРАФТ)* (2020). Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Prast, E. J., Van de Weijer-Bergsma, E., Kroesbergen, E. H. & Van Luit, J. E. (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, *54*, 22–34.

Christensen, S., M. (2007). *Differentiated instruction and motivation with highly capable primary students: Case studies within two math units*. Master's thesis, University of Pacific Lutheran, Washington.

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2016). *Методика почетне наставе математике.* Ужице: Учитељски факултет.

**Vera K. Simić**
Primary School *Miodrag Milovanović Lune*, Karan
**Nenad S. Milinković**
University of Kragujevac – Faculty of Pedagogy in Užice

## METHODOLOGICAL VALUE OF DIFFERENTIATED TEACHING IN ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION FROM THE TEACHERS' STANDPOINT

**Abstract**

Modern aspirations in the organization of teaching are aimed at reconciling mathematics education with students' individual and group characteristics, as well as ambition to contribute to the maximum advancement of each student, respecting their individual abilities. In this context, the authors draw attention to differentiated teaching as a model that can contribute to the improvement of mathematics education. A study was organized on sample of 119 teachers from Serbia in order to determine the extent to which, in the opinion of teachers, differentiated teaching impacts the improvement of student achievement, more objective assessment, and student independence in elementary mathematics education. Research results show that differentiated teaching does indeed contribute to the improvement of student achievement in elementary mathematics education, more objective assessment of their capacities, and their independence in learning and work, in the opinion of teachers.

**Keywords:** *differentiated teaching, student, student achievement, mathematics education, mathematics.*

**Vera K. Simić**
Grundschule "Miodrag Milovanović Lune" Karan
**Nenad S. Milinković**
Universität Kragujevac, Falultät für Pädagogik Užice

## METHODISCHE WERTE DIFFERENZIERTER LEHRE IM MATHEMATIKUNTERRICHT AUS DER SICHT DER LEHRKRÄFTE

### Zusammenfassung

Moderne Bestrebungen in der Organisation der Bildungsarbeit zielen darauf ab, den Mathematikunterricht mit den individuellen und gruppenspezifischen Merkmalen der Schüler in Einklang zu bringen, sowie die maximale Entwicklung und Fortschritt jedes Schülers zu erreichen und dabei seine individuellen Fähigkeiten zu respektieren. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang auf differenzierten Unterricht als Modell hin, das zur Verbesserung des Mathematikunterrichts beitragen kann. An einer Stichprobe von 119 Lehrkräften aus der Republik Serbien wurde eine Studie durchgeführt, um festzustellen, inwieweit sich differenzierter Unterricht nach Meinung der Lehrkräfte auf die Verbesserung der Schülerleistungen, eine objektivere Bewertung und die Unabhängigkeit der Schüler im Mathematikunterricht in der Grundschule auswirkt. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass differenzierter Unterricht in der Mathematikerstausbildung laut Lehrkräften zu einer Verbesserung der Schülerleistungen, einer objektiveren Wahrnehmung der Fähigkeiten der Schüler, aber auch ihrer Selbständigkeit beim Arbeiten und Lernen beiträgt.

**Schlüsselwörter:** *differenzierter Unterricht, Schüler, Schülerleistung, Mathematikunterricht, Mathematik.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.33::5/6(497.6)"2028/2029"*
*Оригинални научни чланак • 163–176*
*Примљен: 14. 4. 2022.*
*Прихваћен: 17. 5. 2022.*

**Влатка Љ. Спасојевић**
ЈУ Основна школа „Свети Сава" Бијељина

# ОБРАЗОВНИ ЕФЕКТИ КОНТЕКСТУАЛНОГ УЧЕЊА У ИНОВАТИВНОЈ И ТРАДИЦИОНАЛНОЈ НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

**Резиме:** Рад представља експерименталну провјеру утицаја контекстуалног учења на образовне ефекте у савременим моделима наставе (респонсибилна настава и настава различитих нивоа сложености) и традиционалној настави. Провјеравани експериментални учинак дидактичко-методички утемељених вјежби у којима је било заступљено контекстуално учење и комплементарно поучавање, указао је на постизање већих образовних ефеката у моделима савремене наставе него у контекстуалној традиционалној настави. Највећи образовни ефекат постигнут је у савременом моделу респонсибилне наставе. Експеримент је реализован у школској 2018/2019. години са ученицима петог разреда из наставног предмета познавање природе и спроводио се у три бијељинске основне школе.

**Кључне речи:** *контекстуално учење, респонсибилна настава, настава различитих нивоа сложености, традиционална настава, образовни ефекти*

## Теоријски приступ проблему

Контекст као појам половином прошлог вијека полако излази из лингвистичког оквира и своју широку примјену налази у хуманистичким наукама, док путем психологије улази и у сферу педагогије. Оснивачем контекстуалног учења сматра се Вербитски и он контекстуално учење види као састав унутрашњих и спољашњих фактора и дјеловања који утичу на перцепцију, разумијевање и трансформацију у одређеној ситуацији и који одређују смисао и осјећај за ситуацију као цјелину (Verbitsky, 2004).

Бејтсон (Bateson) према врсти контекста контекстуално учење анализира и посматра као структурни аспект: замишљени вишедимензионални простор у чијем средишту се логички организују различити материјали и комуникацијске ситуације које том објекту дају значење (Bateson, 1972). Поред структуралног Бејтсон анализира и функционални аспект, односно релацијско разумијевање контекста као посебног механизма који повезује менталне садржаје (Bateson, 1972).

Иако Вербитског сматрају оснивачем контекстуалног учења и поучавања, односно његовог промотера у виду теорије и система образовања, ипак Дјуи (Dewey) се сматра зачетником идеје контекстуалног учења и поучавања због свог прагматичног приступа васпитно-образовном раду који наглашава важност искуства и смислених активности као основе за развој сазнајних процеса и постигнућа појединца.

У појмовном одређењу Џонсон (Johnson) контекстуално учење и наставу тумачи као образовни процес са контексом свакодневног живота, с контекстом својих личних, друштвених и културалних околности поштујући три начела, међузависности, диференцијације и самоорганизације (Johnson, 2002). У још конкретнијем одређењу Џонсон даје осам компоненти контекстуалне наставе и учења: израда смислених веза, активности значајне за ученика, саморегулишуће учење, сарадња, критичко и креативно размишљање, брига о сваком појединцу, достизање високих стандарда помоћу аутентичне процјене постигнућа.

Пијаже, Виготски, такође своје конструктивистичке теорије учења темеље на искуству и активности. Премда се највећи дио интелектуалног развоја ученика одиграва унутар социјално проактивног простора разредне средине, пажња истраживача рјеђе је усмјерена на различите аспекте социјалне компетентности и спону социјалне и академске компетенције.

Прије дефинисања циљева овог истраживања, битно је нагласити да термин контекстуална настава још није, или је ријетко кориштен у стручној литератури. Сам термин контекстуализована настава је синтагма за контекстуално учење и поучавање, док се, у овом раду, говори о цјеловитом моделу и систему вјежби контекстуалног учења, са намјером да тај систем провоцира повољнија интересовања и мотиве за укључивање ученика у искуствено учење, коришћење контекстулних погодности у садржајима и стратегијама учења. Радна дефиниција контекстуалне наставе у овом истраживању је, да је она: „стимулативан процес активног учења и комплеметарног поучавања у оквиру којег ученици прихватају, схватају и примјењују наставне садржаје, њиховим повезивањем са контекстима стварних и замишљених животних ситуација, проблемских откривалачких,

радних, стваралачких активности, личних, друштвених и културних околности који их окружују" (Илић, 2019: 291).

Према новијим истраживањима контекстуално учење је оно које је природно уклопљено у уобичајене животне контексте, које се дешава у контексту прилагођавања захтјевима ситуације. Код таквог учења онај ко учи непосредно доживљава смисао учења, тако да је увијек мотивисан да учи. Учење које је истакнуто из контекста конкретних животних ситуација је ванконтекстуално учење. Највећи дио школског учења је ванконтекстуално. Контекстуално и ванконтекстуално учење се знатно разликују по ефикасности. Трагање за потпунијим одговорима зашто је то тако, врло је важно јер се тиче најдубљих карактеристика учења и отвара могућности да учење конципирамо на начин који ће обезбиједити да оно у што већој мјери буде пријатна и ефикасна, умјесто тегобна и неефикасна активност (Павловић, 2016).

Анализирајући контекстуалност уџбеника, у анализи уџбеника физике за основну школу, резултати показују „ограничено присуство покушаја да се знање не прикаже само као низ систематских пореданих информација о одређенима областима свијета око нас, него да се укаже и на неке аспекте тог знања који упућују на смисао који оно има за човјека" док у истом истраживању остаје индикативно да се „тежње ка повећању контексности знања углавном ограничавају на једну област – област његове практичне примјене" (Павловић, 2016).

Новија истраживања и у почетној настави математике потврђују да контекстуални приступ у поучавању све више се намеће као ваљана дидактичко-методичка подлога која даје значајан допринос потпунијем остваривању циља и задатак наставе математике и отклањању недостатака и проблема који ту наставу прате (Шпијуновић, Маричић, 2017). Истраживање које су спровели указује да ученици четвртог разреда основне школе у Републици Србији знатно су успјешнији у рјешавању ванконтекстуалних у односу на контекстуалне задатке.

Анализирајући садржаје уџбеника математике у разредној настави аутори долазе до закључка да „уџбеници у потпуности не стварају услове за контекстуални приступ учењу садржаја из алгебре. У свим анализираним уџбеницима, осим у уџбеницима за други разред основне школе, усвајање ових садржаја није засновано на контекстуалном приступу учењу, већ је доминантан приступ који почива на математичким апстрактним нотацијама и који прати уопштеност и истицање правила на бази уочавања односа на математичким реченицама" (Маричић, Милинковић, 2017: 126).

Позиција ученика у моделу вјежби је другачија од уобичајене и према конструктивистички заснованој контекстуалној настави укључује сљедеће стратегије активног ангажовања ученика: повезивање – учење у контексту и складу са животним искуствима ученика или постојећим знањима и умјећима, доживљај – учење кроз рад односно кроз активности ученика, те путем истраживања, открића и изума, примјена – учење стављањем у функцију научених концепта, односно употребом стеченог знања и вјештина на конкретним примјерима, сарадња – учење у контексту подјеле рада, реаговања и комуникације с другим ученицима и пренос – примјена знања у новом контексту или ситуацији, која није претходно упозната нити обрађивана (Crawford, 2001).

Основа кључног питања методички осмишљених рјешења контекстуалног учења у настави познавања природе је креирање система вјежби за реализацију наставних јединица. Незаобилазна анализа познавања конкретног програмског садржаја за пети разред, затим концепти конкретних садржаја, циљева и исхода часа, допринијели су примјени контекстуалних вјежби у свим видовима наставе и у свим аспектима. Пратећи основни смисао контекстуалног учења, систем вјежби подразумијевао је неке од сљедећих обиљежја: развојно-стимулативна усклађеност задатака и вјежби са трајним вриједностима и исходима наставе и начинима рада, усклађеност садржајних аспеката наставе као споне нових садржаја са аутентичним и друштвено релевантним спознајама, доминација физичког дијела околине као подстицајне средине за учење, нови начини социјалних интеракција, доминација циљаног наставног контекста на ситуацијско искуствено учење, развој метакогнитивних приступа учењу, развој саморегулишућег учења, критичко и креативно размишљање, брига о сваком појединцу, откривање и развијање што већег броја нових идеја на основу текста који се учи, адаптирање и модификовање идеја и прилагођавање новом контексту, развијање нових принципа на основу датих чињеница, употреба различитих идеја на што више различитих начина, проналажење оригиналних идеја.

Експериментална провјера утицаја контекстуалног учења на образовне ефекте наставе односи се на упоређивање таквог учења у оквирима традиционалне наставе и два модела иновативне наставе, у настави различитих нивоа сложености и респонсибилној настави.

Сваки од поменутих модела наставе неће много одступати од макроструктуралних елемената. У оквиру укупног тока, динамике и структуре респонсибилне наставе и наставе различитог нивоа сложености могу се уочити сљедеће глобалне и повезане фазе.

Табела 1. *Макроструктура респонсибилне наставе и наставе различитих нивоа сложености*

| Респонсибилна настава | Настава различитих нивоа сложености |
|---|---|
| Динамика и структура глобалне, повезане фазе: | Међусобно повезане етапе: |
| 1. Конципирање приједлога варијанти наставних активности током припреме, извођења и вредновања наставе (што чини наставник прије непосредног наставног рада). | 1. Идентификација нивоа и структуре знања ( и осталих индивидуалних обиљежја релевантних за успјех у учењу) сваког ученика. |
| 2. Предлагање двију или више варијанти програмских релевантних и дидактичко-методичких прикладних наставних активности у припремању, реализацији и валоризацији респонсибилне наставе. | 2. Припремање вјежби различитих нивоа сложености и осталих елемената наставе. |
| 3. Заједнички партиципацијско-демократски избор најповољније варијанте наставне активности. | 3. Извођење наставе. |
| 4. Реализација демократски одабране варијанте наставног рада. | 4. Вредновање наставног рада (Илић, 1998). |
| 5. Вредновање тока и резултата респонсибилне наставе (Илић, 2002. стр. 143). | |

У настави различитих нивоа сложености интензивнији је рад наставника у припремању него у извођењу наставе. Структура наставе различиитх нивоа сложености подразумијева: заједничко упознавање кључних, егземпларних наставних садржаја (нових појмова, информација, операција, генерализација...), подјела вјежби одговарајућег ступња сложености сваком ученику, самосталан рад ученика на вјежби уз нужну наставникову помоћ, вредновање и самовредновање ученикових одговора и рјешења, осврт на резултате вјежбања и одређивање типа наредне вјежбе сваког ученика, евентуално задавање диференцираних домаћих задатака (Илић, 1998. стр. 32).

Није могуће издвојити све начине и моделе учења које смо планирали и реализовали, нити посматрати контекстуалне вјежбе по принципу све или ништа, ипак, о контекстуалности учења се не може говорити искључиво, тако да различите ситуације учења могу у различитој мјери бити контекстне, а оно што се може урадити је да се задржи више елемената контекстности уз што је могуће боље амортизовање проблема које је изазвала деконтекстност учења (Павловић, 2003). Битно је да су контекстуалне вјежбе имале за циљ елементе учења као што су формирање умијећа рјешавања проблема, стицање функционалних знања, подстицање мотивације за учење и школски рад, формирање ставова, увјерења и система вриједности, развијање самосталности у раду, развијање стваралаштва, креативности и смисла за истраживачки рад. Овакав приступ наставном раду захтијевао је смислено наспрам механичког учења, практично наспрам вербалног учења, конвергентно наспрам репродуктивног учења, трансмисивно наспрам интерактивног учења. У настави различитих нивоа сложености интензивнији је рад наставника у припремању него у извођењу наставе.

## Методологија истраживања

Циљ експерименталног истраживања је био да се утврди да ли су ученици млађег школског узраста постигли у просјеку статистички значајно већа образовна постигнућа контекстуалним учењем у иновативној настави познавања природе (респонсибилна настава, различити нивои сложености) него контекстуалним учењем у традиционалној настави познавања природе и који модел наставе ће имати најбоље образовне ефекте.

С тим у вези пошли смо од хипотезе, односно претпоставке да ће ученици млађег школског узраста постићи у просјеку статистички значајно већа образовна постигнућа контекстуалним учењем у иновативној настави (респосибилна настава, различити нивои сложености) него контекстуалним учењем у традиционалној настави.

Главна истраживачка метода била је експеримент са паралелним групама. Поред те методе у припреми, реализацији и финализацији експеримента примијењивали смо методу теоријске анализе и синтезе и компаративну методу.

Методом анализе и синтезе проучавали смо теоријска питања експерименталног исраживања, те у интерпретацији добијених резултата. Овом методом анализирана су различита схватања и приступи контекстуалном учењу и настави, могућностима његове примјене и тумачењу образовно-васпитних постигнућа.

Компаративни метод је кориштен за упоређивање образовних ефеката контекстуалног учења у иновативној настави и контекстуалног учења у традиционалној настави. Односно, испитивали смо да ли су и колико већа образовна постигнућа контекстуалног учења у иновативним системима наставе него контекстуалног учења у традиционалној настави.

У истраживању је кориштен тест усвојених структура и нивоа знања из познавања природе (ТУСНЗПП). Испоштован је реципроцитет заступљености свих наставних тема у складу са Наставним планом и програмом.

Експериментално истраживање је спроведено у првом и другом полугодишту 2018/19. школске године. Експериментални рад је реализован у петом разреду основне школе из наставног предмета познавање природе. Истраживање је било обављено на популацији ученика петог разреда у три бијељинске основне школе.

*Слика 1. Схематски приказ проведеног квази-експерименталног поступка*

Прије провођења испитивања методом случајног узорковања у првом кораку из популације основних школа са подручја општине Бијељина одабране су три школе које су чиниле узорак испитивања, у другом кораку из издвојених школа одабрали смо по четири одјељења петих разреда који су случајно распоређени у контролну или експерименталну групу. Како рандомизација није проведена на начин да је сваки ученик појединачно имао могућност бити случајно распоређен у различит експериментални програм проведена студија

припада категорији квази-експерименталних студија тј. групи нееквивалентних нацрта са контролном групом. Поред тога експериментална ($n$ = 149) и контролна група ($n$ = 142) нису у потпуности уједначене према броју ученика. Алоцирани ученици у експерименталним и контролним условима нису се разликовали статистички значајно према стручној спреми мушког родитеља ($\chi2(4) = 3{,}19$, $\varphi = 0{,}10$, $p = 0{,}527$), према стручној спреми женског родитеља ($\chi2(3) = 1{,}34$, $\varphi = 0{,}06$, $p = 0{,}720$), према успјеху на полугодишту ($\chi2(3) = 1{,}83$, $\varphi = 0{,}08$, $p = 0{,}607$) нити према успјеху на крају школске године ($\chi2(3) = 1{,}80$, $\varphi = 0{,}08$, $p = 0{,}615$).

## Резултати истраживања

Од посебног интереса, с аспекта овог истраживања, било је и питање какви су ефекти контекстуалног учења у иновативној настави у односу на примјену контекстуалног учења у традиционалној настави. У анализи је утврђено да контекстуално учење резултира статистички значајно већим образовним постигнућима у иновативним системима у односу на контекстуално учење у традиционалној настави. Резултати истраживања су приказани у Табели 2.

Табела 2. *Једносмјерна анализа варијансе сумативна табела за процјену ефеката контекстуалног учења на мјери знања познавања природе*

| Мјера | Извор варијабилитета | df | SS | MS | F | p | $\eta^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Знање из предмета познавање природе | Између група | 2 | 13976,00 | 6988,00 | 30,40 | < .001 | 0,294 |
| | Унутар група | 146 | 33615,78 | 230,09 | | | |
| | Укупно | 148 | 47591,79 | | | | |

*Напомена. df – степени слободе; SS – сума квадрата; MS – просјечни квадрати; F – F тест; p – ниво значајности; η2 – мјера величине ефекта: квадрирана ета*

На варијабли знање из предмета познавање природе утврђена је статистички значајна разлика између компарираних група ученика ($F(2, 146) = 30{,}40$, $p < 0{,}001$, $\eta2 = 0{,}29$, са 95% *IP* од 0,25 до 0,31). Према магнитуди разлика утицај програма имао је велики ефекат на способност ретенције информација на варијабли познавање природе. Ученици који су били под програмом респонсибилне наставе у просјеку су остварили највише резултате ($M = 68{,}52$),

затим ученици у условима наставе са различитим нивоима сложености ($M$ = 64,80) и на крају ученици који су контекстуално учили у традиционалној настави ($M$ = 61,82).

*Табела 3. Дескриптивни статистички показатељи за образовну мјеру познавање природе у условима контекстуалне наставе*

| | M | SD | Min. | Mak. | N |
|---|---|---|---|---|---|
| Респонсибилна настава | 68,52 | 14,50 | 43 | 85 | 46 |
| Различити нивои сложености | 64,80 | 12,18 | 38 | 83 | 50 |
| Традиционална настава | 61,82 | 11,94 | 36 | 80 | 47 |

*Напомена. M – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација; Min. – најнижи скор; Mak. – највиши скор; N – број ученика у групи*

Анализа планираних контраста ($t$ = 3,57, $p$ < 0,001) указује да су ученици у условима иновативне контекстуалне наставе остварили статистички значајно више просјечне скорове на варијабли познавање природе у односу на ученике који су били у условима традиционалне контекстуалне наставе.

Будући да је сваки новији приступ у настави неопходно заснивати на хуманистичкој оријентацији, визији и мисији образовања, којом се промјене највише усмјеравају на позицију дјетета и одговорно понашање, квалитетније односе субјеката школског рада, а затим и на структуру и организацију тог рада, као посебан проблем јавља се „сукоб са школским насљеђем". То се посебно односи на педагошки, дидактички и методички материјализам и формализам, на робовање „светости садржаја учења", одрицању од идеје да је свако учење, прије свега, лични чин, при чему се, све што је контекстуално присутно, у цјелости занемарује као неважно, а у значајној мјери се и начин интерпретације своди на монотону „предавачку наставу" и застарјеле наставне поступке и методе. Намеће се потреба остваривања нове активне позиције ученика и наставника без чијег удруженог дјеловања нема успјеха у учењу и развоју. С тим у вези, не изненађују постигнути већи образовни ефекти контекстуалног учења у иновативним система у односу на контекстуално учење у традиционалној настави.

У односу на добијене резултате експерименталног истраживања педагошких ефеката респонсибилне наставе (Илић, 2002) као модела савременог рада, а који су утврђени као позитивни педагошки ефекти (просјечно повећање оцјена општег школског успјеха, проширивање обима и подизање квалитета знања ученика, формирање позитивних ставова према школи и настави, јачање мотивације за школско учење), покушали смо увидјети заједничку спону респонсибилне наставе и контекстуалног учења.

Полазећи од чињенице да је респонсибилна настава модел савременог наставног рада који је препознатљив по одговорности ученика и наставника за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко методички прикладних активности, примјена контекстуалних вјежби имала је погодну базу за свој развој. Ако овоме додамо да је респонсибилна настава условљена антрополошко-психолошким статусом њених носилаца, затим одређеним социјално-културолошким факторима и да амбијенталним школским рјешењима придаје посебан значај, све ово иде у прилог чињеници да су ови фактори подударни са суштинским схватањима контекстуалних вјежби и њиховом реализацијом тако да позитивни педагошки ефекти не могу изостати.

Битна чињеничност, према Брунеру (Bruner, S. B. 1966), да разлика између слабих и успјешних ученика није у томе како они уче, колико у томе шта уче и чиме су окупирани, даје рјешење проблема јер све већи број слабијих ученика бирајући садржаје и слободу усвајања истих повећава властиту унутрашњу мотивацију и интерактивно позитивно стимулисање. Тако подстицани развијају властиту унутрашњу мотивацију, самоинформисање, самоучење и самовредновање, а настава прелази у креативизацију сазнајног процеса.

## Закључак

Резултати показују да је иновативна контекстуална настава дала боље образовне ефекте у настави познавања природе у односу на контекстуалну традиционалну наставу, ($F(2, 146) = 30{,}40$, $p < 0{,}001$, $\eta 2 = 0{,}29$, са 95% *IP* од 0,25 до 0,31), док је респонсибилна настава постигла најбоље образовне ефекте ($M = 68{,}52$), различити нивои сложености ($M = 64{,}80$) и традиционална настава ($M = 61{,}82$).

Образовни ефекти контекстуалног учења у настави познавања природе, као прикладан концепт експерименталног педагошко-дидактичког научног истраживања, заправо је покушај да се допринесе проширивању и продубљивању знања о контекстуалном учењу и комплементарном поучавању.

Добијени резултати дају поузданија полазишта за систематичнија и цјеловитија педагошко-психолошка и дидактичко-методичка проучавања контекстуалног учења у иновативним наставним системима у циљу потпунијег научног заснивања стицања функционалних знања, продуктивних умијећа, те развијања стваралачких способности и просоцијалног понашања ученика.

Добијени резултати указују на потребе и могућности системског приступа контекстуалности наставе у институционалном образовању напуштањем конзервативне и преферирањем конструктивистичке дидактичке парадигме у интензивирању контекстуалног учења и комплементарног поучавања у различитим наставним системима и предметима у савременој основној школи.

## Литература

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind Northvale*: Jason Aronsoninc.

Brennan, R. L. (Ed.). (2006). *Educational Measurement* (4th ed.). Westport, CT: Praeger Publishers.

Brown, B. L. (1998). Aplying Constructivisim in Vocational and Career Education. *Information, Information Series no. 378. Columbs*: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and vocational Education, Center on Educational and Trainig for Employment, the Ohio State University.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruktion*, The Belknap Press of Hrward University press, p. 132.

Verbitsky, A. A. (2004). Kompetentnostny podkhod i teoriya kontekstnogo obuchenya. *Moscow: ITS PKPS*, str. 84.

Verbitsky, A. A., Kalashnikov, V. G. (2010). (*Category of "Contekst" in Psychology and Pedagogocs)*. Moscow: Logos.

Dewey, J. (1952). *Experience and Education.* New York: The Macm illan Company.

Ilić, M. (1998). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultett, Beograd: Učiteljski fakultet.

Ilić, M. (2002). *Responsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.

Ilić, M. (2015). Didaktika i sloboda učesnika nastavnog procesa. Zbornik radova *Nauka i sloboda*, 645–667. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Pale.

Ilić, M. (2017). *Kontekstualizovana nastava u teoriji i prasksi.* Zbornik Banjalučki novembarski susreti. Banja Luka: Filozofski falultet, 391–408.

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

Johnson, P. O., Fay, L. C. (1950). The Johnson-Neyman technique, its theory and application. *Psychometrika, 15*(4)*,* 349–367.

Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it`s here to stay*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC

Maričić, S. i Milinković, N. (2017). Udžbenik u stvaranju uslova za kontekstualni pristup učenju sadržaja algebre u početnoj nastavi matematike. *Zbornik radova*, Pedagoški fakultet u Užicu, *20* (19), 117–130.

Pavlović, Z. (2016). *Prezentovanje znanja u udžbenicima fizike*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed).* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohen, B. H. (2008). *Explaining psychological statistics (3rd ed.).* John Wiley & Sons Inc.

Crawford, M. L. (2001). Teaching contextually: *Research, rationale and technique: for improving student motivation and achievement in mathematics and science.* Waco,TX: CCI Publishing, Inc.

Crocker, L. & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory.* Mason, OH: Cengage.

*Huitema B. E. (2011). The analysis of covariance and alternatives: Statistical methods for experiments, quasi-experiments*, *and single-case studies (2nd edn).* Hoboken, NJ: Wiley

Špijunović, K., Maričić, S. (2017). Kontekstualni pristup učenju i poučavanju u početnoj nastavi matematike. *Banjalučki novembarski susreti 2016.* Banja Luka: Filozofski fakultet,

**Vlatka Lj. Spasojević**
Primary School *Sveti Sava*, Bijeljina

# EDUCATIONAL EFFECTS OF CONTEXTUAL LEARNING IN INNOVATIVE AND TRADITIONAL SCIENCE & SOCIAL STUDIES TEACHING

**Abstract**

The paper presents an experimental test of the impact of contextual learning on educational effects in contemporary teaching models (responsive teaching and teaching with different levels of complexity), and traditional teaching. The tested experimental effect of didactically and methodologically-based exercises which involved contextual and complementary teaching showed that greater educational effects were achieved in contemporary teaching models, than in a traditional contextual model. The greatest educational effect was achieved in the contemporary model of responsive teaching. The experiment was conducted in 2018/2019 in three primary schools in Bijeljina (with students of the 5th grade), in Science & Social Studies classes. .

**Keywords:** *contextual learning, responsive teaching, teaching with different levels of complexity, traditional teaching, educational effects.*

**Vlatka Lj. Spasojević**
Grundschule "Sveti Sava" Bijeljina

## AUSBILDUNGSWIRKUNGEN DES KONTEXTUELLEN LERNENS IM INNOVATIVEN UND TRADITIONELLEN UNTERRICHT VON SACHKUNDE

### Zusammenfassung

Der Artikel präsentiert eine experimentelle Untersuchung des Einflusses kontextuellen Lernens auf Ausbildungseffekte in modernen Unterrichtsmodellen und traditionellem Unterricht (verantwortlicher Unterricht und Unterricht unterschiedlicher Komplexitätsstufen). Die erprobte experimentelle Wirkung von didaktisch-methodisch fundierten Übungen, in denen kontextuelles Lernen und komplementärer Unterricht vertreten waren, deutete auf die Erzielung größerer Ausbildungseffekte in den Modellen des modernen Unterrichts als im traditionellen Unterricht hin. Die größte pädagogische Wirkung wurde im modernen Modell des verantwortungsvollen Unterrichts erzielt. Das Experiment wurde im Schuljahr 2018/2019 realisiert, mit Schülern der fünften Klasse im Fach Sachkunde und wurde in drei Grundschulen in Bijeljina durchgeführt.

**Keywords:** *kontextuelles Lernen, verantwortungsvoller Unterricht, unterschiedliche Komplexitätsstufen, traditioneller Unterricht, Ausbildungseffekte.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.3::796(497.11)”2021”*
*796.012-057.874(497.11)”2021”*
*Претходно саопштење • 177–200*
*Примљен: 28. 4. 2022.*
*Прихваћен: 15. 5. 2022.*

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

# ЕФЕКТИ ПРОГРАМИРАНОГ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ВЕЖБАЊА НА ПРОМЕНЕ У МОТОРИЧКИМ СПОСОБНОСТИМА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

**Резиме:** Циљ истраживања је био утврђивање ефеката програмираног трансформационог вежбања на промене у моторичким способностима деце старости девет година. Истраживање је спроведено током октобра и новембра 2021. године у Краљеву. Узорак истраживања обухватао је 50 испитаника. За процену моторичких способности коришћени су следећи тестови: полигон натрашке (s), тапинг руком (s); претклон разножно (cm) у седу, скок удаљ из места, трчање (s) на 20 m, издржај у згибу (s) и подизање трупа за 60 s. План програмираног трансформационог вежбања је извођење вежби на полигону. Резултати добијени истраживањем показују да је програмирано трансформационо вежбање утицало на побољшање резултата у тестовима коришћеним за процену моторичких способности.

**Кључне речи:** *програмирано трансформационо вежбање, полигон, ефекти, промене, моторичке способности, деца*

## Увод

У основи сваке телесне активности налазе се базичне моторичке способности које се под утицајем различитих фактора могу примењивати како у позитивном, тако и у негативном смислу. Један од основних циљева физичког васпитања у школи је позитиван утицај на све основне моторичке способности. Додатна физичка активност, према већини досадашњих истраживања, повећава позитивне ефекте физичког васпитања (Ivković, 2007).

Утврђивање тренутног стања појединог ученика, али и групе у целини, и поређење са популацијом деце раног школског узраста омогућава наставнику да директно контролише њихов рад и квалитетно програмирање и реализацију планираних садржаја за постизање циљева. Како би наведене функције могле бити остварене потребно је утврдити тренутно стање деце, почетком године за програмирање рада, а на крају године и за анализу радног учинка (Findak et al., 1996).

Процес физичког васпитања не представља ништа друго него специфичан трансформациони процес у оквиру кога се постизање ефеката врши помоћу специфичних средстава. Програмирани трансформациони процеси сматрају се предусловом ефикасног утицаја на развој деце (Митровић, Стевић, 2018). Циљ истраживања је да се утврде ефекти програмираног трансформационог вежбања на промене у моторичким способностима деце трећег разреда основне школе.

## Утицај програмираног трансформационог вежбања на моторичке способности

Малацко (1991) наводи да се под појмом моторичких способности најчешће подразумевају способности човека које учествују у решавању моторичких задатака и условљавају успешно кретање. Истовремено, Кукољ (2006) истиче да моторичке способности пружају могућност снажног, брзог, дуготрајног, прецизног или координисаног извођења различитих моторичких задатака. Недељак (Nedeljak, 2013) истиче да дечаци и девојчице током млађег школског узраста релативно лако усвајају и усавршавају сложенија моторичка знања, с обзиром да поседују повољније односе између морфолошких димензија и координације. Проје (1980) је у својој докторској дисертацији утврдио да полигон има велику улогу у виду организационог облика рада када је у питању развој моторичких способности.

Појам полигон настао је у виду кованице две грчке речи: поли – много, агон – борба, акција, задатак) (Павловић, Маринковић, 2015). Полигон представља локомоторну активност сачињену од комбинације трчања и ходања са већим бројем осталих природних и изведених кретања, која се од почетка до краја стазе изводе (Вишњић и сар., 2004). У оквиру физичког васпитања, полигон се у виду организационе форме која се примењује на часовима, сматра извођењем извесног броја телесних кретања – вежби, сукцесивно, једних иза других, на стази која је стандардна или уређена плански, у затвореној просторији за вежбање или на отвореном простору (Павловић, Маринковић, 2015). Позитивном страном

примењивања полигона у виду организационог облика рада у склопу наставе физичког васпитања сматра се чињеница да поседује највише природних облика кретања који се одликују различитим нивоима сложености и различитим варијантама (Павловић и сар., 2018). У полигону се врши примена пузања, ходања, ваљања, повлачења, вешања, упирања, скакутања, скакања, ношења, гађања, пребацивања, котрљања, шутирања, оптрчавања, навлачења (Hmjelovjec et al., 2005).

Проблематиком проучавања моторичких способности ученика млађег школског узраста бавио се велики број страних (Silva et al., 1984; Milanese et al., 2010; Puciato et al., 2011; Халаши, Лепеш, 2012а; Halaši, Lepeš, 2012б; Халаши, 2016; Flores, Menezes, Katzer, 2017), али и домаћих аутора (Katić et al., 1994; Katić et al., 2004; Родић, 2004; Zrnzević, 2006; Obradović et al., 2008; Pelemiš et al., 2013; Пелемиш и сар.,2014; Pelemiš et al., 2014; Kerić et al., 2017; Смајлић и сар. 2017; Smajlić et al., 2018).

Када су деца предшколског узраста у питању, велики број истраживања је спроведен на тему ефеката програмираног трансформационог вежбања на промене у моторичким способностима (Ступар, 2006; Веселиновић и сар., 2009; Родић, 2010; Redžić et al., 2011; Савичевић и сар., 2012; Lovrić et al., 2015; Пелемиш, 2016; Stupar et al., 2017; Митровић, Стевић, 2018). Истовремено, спровођена су и истраживања на ову тему међу популацијом млађег школског узраста. Она су показала да програмирано трансформационо вежбање утиче на побољшање моторичких способности ученика (Милановић, 2007; Миленковић и сар., 2011; Алексић и сар., 2013; Пелемиш и сар., 2014; Павловић, Маринковић, 2015; Месарош-Живков, 2018).

## Методологија истраживања

Истраживање је извршено током октобра и новембра школске 2021. године у Краљеву. Узорак истраживања обухватао је 50 дечака и девојчица из два одељења трећег разреда. Ова група ученика је током периода од 6 недеља учествовала у програмираном трансформационом вежбању. Пре мерења, у складу са Хелсиншком декларацијом за биомедицинска истраживања (*Declaration of Helsinki, 2013*), сви родитељи анализиране деце су потписали писану сагласност за истраживање.

Приликом процене моторичких способности код деце млађег школског узраста примењивани су стандардни моторички тестови према моделу који су

представили Бала и сарадници (2007), и том приликом је коришћена батерија која је обухватала седам моторичких тестова:

- за процену фактора структура кретања: (1) полигон натрашке (s) – за процену координације тела и реорганизације стереотипа кретања; (2) скок удаљ из места (cm) – за процену експлозивне снаге доњих екстремитета; (3) трчање 20 (s) на 20m – за процену експлозивне снаге и брзине кретања;
- за процену фактора функционалне синергије и регулације тонуса: (4) тапинг руком (s) – за процену брзине фреквенције; (5) претклон у седу разножно (cm) – за процену флексибилности;
- за процену фактора трајања ексцитације моторичких јединица: (6) подизање трупа за 60 s – за процену репетитивне снаге трупа; (7) издржај у згибу (s) – за процену статичке издржљивости у снази.

План програмираног трансформационог вежбања подразумева извођење вежби на полигону. У оквиру једног дела главног дела часа вршено је примењивање полигона препрека. У складу са планом и програмом самог часа, као и организацијом полигона, избор је био на учитељу у ком делу главног дела часа ће бити примењиван полигон. Током првих часова, деца су била упозната са основним кретњама, задацима, да би касније такве вежбе биле допуњене и отежане сходно њиховом напретку, што је приказано у табелама 1-4. Полигон се састојао од вежби за развој снаге и координације. Уз претпоставку да су деца солидно овладала знањима природних облика кретања, примењивани су задаци природних облика кретања. Полигон се пролазио тако да што су ученици били поређани у колоне један иза другог.

После периода од шест недеља извршена су поновна мерења моторичких способности деце у експерименталној групи („финална" мерења). Након прикупљања података извршена је њихова статистичка обрада и рачунање основних статистичких параметара. Статистичка обрада података садржала је израчунавање дескриптивних статистика варијабли: аритметичку средину (AS), стандардну девијацију (Sd), минималне (Min) и максималне (Max) вредности резултата мерења. Поред тога, израчунате су вредности за скјунис (SKEW) и куртосис (KURT) као и за Колмогоров-Смирнов тест нормалности. Тестирање разлика између две групе („иницијално" и „финално") у испитиваним варијаблама извшена је t-тестом зависних узорака. Целокупна обрада података извршена је у софтверу SPSS 26.0 (SPSS, Inc., Chicago, Il).

Табела 1. *Програм за уводни део часа у трајању од 5 минута*

| Недеља вежбања | Радне јединице | Број понављања |
|---|---|---|
| 1 недеља x 2 часа | ходање на прстима, петама, спољњем и<br>унутрашњем своду стопала<br>трчање комбиновано са ходањем | 2 круга<br>2 круга<br>1 круг |
| 2 недеља x 2 часа | ходање на прстима, петама, спољњем и<br>унутрашњем своду стопала<br>трчање комбиновано са ходањем<br>трчање са окретањем | 2 круга<br>1 круг<br>1 круг<br>1 круг |
| 3 недеља x 2 часа | ходање на прстима, петама, спољњем и<br>унутрашњем своду стопала<br>трчање комбиновано са ходањем<br>трчање са окретањем<br>трчање у цик-цак | 1 круг<br>1 круг<br>1 круг<br>1 круг<br>1 круг |
| 4 недеља x 2 часа | ходање на прстима, петама, спољњем и<br>унутрашњем своду стопала<br>трчање комбиновано са ходањем<br>трчање са окретањем<br>трчање у цик-цак<br>трчање бочно | 1 круг<br>1 круг<br>1 круг<br>1 круг<br>½ круга<br>½ круга |
| 5 недеља x 2 часа | ходање на прстима, петама, спољњем и<br>унутрашњем своду стопала<br>трчање комбиновано са ходањем<br>трчање са окретањем<br>трчање у цик-цак<br>трчање бочно<br>трчање са поскакивањем | 1 круг<br>1 круг<br>1 круг<br>½ круга<br>½ круга<br>½ круга<br>½ круга |
| 6 недеља x 2 часа | ходање на прстима, петама, спољњем и<br>унутрашњем своду стопала<br>трчање комбиновано са ходањем<br>трчање са окретањем<br>трчање у цик-цак<br>трчање бочно<br>трчање са поскакивањем<br>трчање са високим подизањем колена | 1 круг<br>1 круга<br>½ круга<br>½ круга<br>½ круга<br>½ круга<br>½ круга<br>½ круга |

Табела 2. *Програм за завршни део часа у трајању од 5 минута*

| Недеља вежбања | Радне јединице | Број понављања |
|---|---|---|
| 1 недеља x 2 часа | 1. П.С. из става спретног усправно, руке у одручењу, радити заручење<br>2. П.С. из става спретног усправно, опруженим рукама поред тела наизменично радити узручења и заручења<br>3. П.С. из става раскорачног, руке у узручењу, радити отклоне у леву и десну страну | 1x5 |
| 2 недеља x 2 часа | 1. П.С. из става спретног усправно, руке у одручењу, радити заручење<br>2. П.С. из става спретног усправно, опруженим рукама поред тела наизменично радити узручења и заручења<br>3. П.С. из става раскорачног, руке у узручењу, радити отклоне у десну и леву страну<br>4. П.С. уз става раскорачног, руке у предручењу, засук трупа у десну и леву страну | 1x5 |
| 3 недеља x 2 часа | 1. П.С. из става спретног усправно, руке у одручењу, радити заручење<br>2. П.С. из става спретног усправно, опруженим рукама поред тела наизменично радити узручења и заручења<br>3. П.С. из става раскорачног, руке у узручењу, радити отклоне у десну и леву страну<br>4. П.С. уз става раскорачног, руке у предручењу, засук трупа у десну и леву страну<br>5. П.С. из става спретног, радити суножне одразе у десну и леву страну | 1x5 |

| | | |
|---|---|---|
| 4 недеља х 2 часа | 1. П.С. из става спретног усправно, руке у одручењу, радити заручење<br>2. П.С. из става спретног усправно, опруженим рукама поред тела наизменично радити узручења и заручења<br>3. П.С. из става раскорачног, руке у узручењу, радити отклоне у десну и леву страну<br>4. П.С уз става раскорачног, руке у предручењу, засук трупа у десну и леву страну<br>5. П.С. из става спретног, радити суножне одразе у десну и леву страну<br>6. П.С. спретни руке на бок, кружење главе улево па удесно | 1х5 |
| 5 недеља х 2 часа | 1. П.С. из става спретног усправно, руке у одручењу, радити заручење<br>2. П.С. из става спретног усправно, опруженим рукама поред тела наизменично радити узручења и заручења<br>3. П.С. из става раскорачног, руке у узручењу, радити отклоне у десну и леву страну<br>4. П.С. уз става раскорачног, руке у предручењу, засук трупа у десну и леву страну<br>5. П.С. из става спретног, радити суножне одразе у десну и леву страну<br>6. П.С. спретни руке на бок, кружење главе улево па удесно<br>7. П.С. спретним кружењем раменима | 1х5 |

| | | |
|---|---|---|
| 6 недеља x 2 часа | П.С. из става спретног усправно, руке у одручењу, радити заручење<br>П.С. из става спретног усправно, опруженим рукама поред тела наизменично радити узручења и заручења<br>П.С. из става раскорачног, руке у узручењу, радити отклоне у десну и леву страну<br>П.С. уз става раскорачног, руке у предручењу, засук трупа у десну и леву страну<br>П.С. из става спретног, радити суножне одразе у десну и леву страну<br>П.С. спретни руке на бок, кружење главе улево па удесно<br>П.С. спретним кружење раменима раскорачни, одручити, кружење лактовима у одручењу | 1x5 |

Табела 3. *Програм за главни део часа у трајању од 30 минута*

| Недеља вежбања | Радне јединице | Број понављања |
|---|---|---|
| 1 недеља x 2 часа | колут напред на струњачи, код постављених штапова направити чучањ (до следећег штапа ученици се крећу трчећим кораком), код унакрсно постављених чуњева ученици изводе брзе промене правца кретања с додиром чуња, узимање лопте и котрљање лопте по задатој линији 4–5 m | 4x |
| 2 недеља x 2 часа | колут напред на струњачи, код постављених штапова направити чучањ (до следећег штапа ученици се крећу трчећим кораком), код унакрсно постављених чуњева ученици изводе брзе промене правца кретања с додиром чуња, четворноножно трчање кроз координацијске мердевине, узимање лопте и котрљање лопте по задатој линији 4–5 m | 4x |

| | | |
|---|---|---|
| 3 недеља x 2 часа | колут напред на струњачи, код постављених штапова направити чучањ (до следећег штапа ученици се крећу трчећим кораком), код унакрсно постављених чуњева ученици изводе брзе промене правца кретања с додиром чуња, четворноножно трчање кроз координацијске мердевине, суножни скок на шведску клупу, узимање лопте и котрљање лопте по задатој линији 4–5 m | 4x |
| 4 недеља x 2 часа | колут напред на струњачи, код постављених штапова направити чучањ (до следећег штапа ученици се крећу трчећим кораком), код унакрсно постављених чуњева ученици изводе брзе промене правца кретања с додиром чуња, четворноножно трчање кроз координацијске мердевине, суножни скок на шведску клупу, узимање лопте и котрљање лопте по задатој линији 4–5 m, једноножни поскоци у обруче (4 обруча) | 3x |
| 5 недеља x 2 часа | колут напред на струњачи, код постављених штапова направити чучањ (до следећег штапа ученици се крећу трчећим кораком), код унакрсно постављених чуњева ученици изводе брзе промене правца кретања с додиром чуња, четворноножно трчање кроз координацијске мердевине, суножни скок на шведску клупу, узимање лопте и котрљање лопте по задатој линији 4–5 m, једноножни поскоци у обруче (4 обруча), трчање уназад (окретање код штапа) | 3x |

| | | |
|---|---|---|
| 6 недеља x 2 часа | колут напред на струњачи, код постављених штапова направити чучањ (до следећег штапа ученици се крећу трчећим кораком), код унакрсно постављених чуњева ученици изводе брзе промене правца кретања с додиром чуња, четворноножно трчање кроз координацијске мердевине, суножни скок на шведску клупу, узимање лопте и котрљање лопте по задатој линији 4–5 m, једноножни поскоци у обруче (4 обруча), узимање и бацање медицинке, трчање уназад (окретање код штапа), узимање лопте и гађање лопте у рукометни гол | 2x |

Табела 4. *Програм за припремни део часа у трајању од 30 минута*

| Недеља вежбања | Радне јединице | Број понављања |
|---|---|---|
| 1 недеља x 2 часа | 1. П.С. спретни, у претклону дохватити прстима тло<br>2. П.С. спретни, у претклону дохватити длановима тло<br>3. П.С. спретни, раскорачни стојећи, дохватити прстима тло | 1x5 |
| 2 недеља x 2 часа | 1. П.С. спретни, у претклону дохватити прстима тло<br>2. П.С. спретни, у претклону дохватити длановима тло<br>3. П.С. спретни, раскорачни стојећи, дохватити прстима тло<br>4. П.С. раскорачни, грудима дохватити натколеницу десне, а потом леве ноге | 1x5 |

| | | |
|---|---|---|
| 3 недеља x 2 часа | 1. П.С. спретни, у претклону дохватити прстима тло<br>2. П.С. спретни, у претклону дохватити длановима тло<br>3. П.С. спретни, раскорачни стојећи, дохватити прстима тло<br>4. П.С. раскорачни, грудима дохватити натколеницу десне, а потом леве ноге<br>5. П.С. раскорачни, дохватити тло руком која низ натколеницу клизи | 1x5 |
| 4 недеља x 2 часа | 1. П.С спретни, у претклону дохватити прстима тло<br>2. П.С. спретни, у претклону дохватити длановима тло<br>3. П.С. спретни, раскорачни стојећи, дохватити прстима тло<br>4. П.С. раскорачни, грудима дохватити натколеницу десне, а потом леве ноге<br>5. П.С. раскорачни, дохватити тло руком која низ натколеницу клизи<br>6. П.С. сед раскорачно, натколеницу дохватити грудима | 1x5 |
| 5 недеља x 2 часа | 1. П.С. спретни, у претклону дохватити прстима тло<br>2. П.С. спретни, у претклону дохватити длановима тло<br>3. П.С. спретни, раскорачни стојећи, дохватити прстима тло<br>4. П.С. раскорачни, грудима дохватити натколеницу десне, а потом леве ноге<br>5. П.С. раскорачни, дохватити тло руком која низ натколеницу клизи<br>6. П.С. сед раскорачно, натколеницу дохватити грудима<br>7. П.С. сед раскорачно, чеона шпага, тело гурати према доле | 1x5 |

| | | |
|---|---|---|
| 6 недеља x 2 часа | 1. П.С спретни, у претклону дохватити прстима тло<br>2. П.С спретни, у претклону дохватити длановима тло<br>3. П.С. спретни, раскорачни стојећи, дохватити прстима тло<br>4. П.С. раскорачни, грудима дохватити натколеницу десне, а потом леве ноге<br>5. П.С. раскорачни, дохватити тло руком која низ натколеницу клизи<br>6. П.С. сед раскорачно, натколеницу дохватити грудима<br>7. П.С. сед раскорачно, чеона шпага, тело гурати према доле<br>8. П.С. сед раскорачно, грудима дохватити тло | 1x5 |

**Резултати истраживања**

На основу резултата дескриптивне статистике за моторичке варијабле (Табела 5) може се закључити да је највећа хетерогеност резултата (разлике између AS) за варијабле полигон натрашке, тапинг руком, претклон разложно у седу, скок удаљ из места и подизање трупа за 60 секунди. Са друге стране најмања хетерогеност између испитиваних група добијена је за варијабле трчање на 20 m и издржај у згибу. Анализирајући нормалитет расподеле резултата (Табела 5), где је закривљеност криве тестирана скјунисом (*Skewness*) и куртозисом (*Kurtosis*), у случају скјуниса, може се констатовати да је већина варијабили у границама нормалне расподеле, осим варијабли трчање на 20 m и тапинг руком које показују значајну асиметричност дистрибуције (> ± 1). Други параметар нормалитета расподеле куртозис објашњава анализу степена закривљености врха криве (расподеле). Код варијабли чије су вредности куртосиса мање од нуле (полигон натрашке и претклон разножно у седу) може се закључити да је расподела платикуртична. Код осталих варијабли (куртосис већи од 0) може се закључити да је раподела лептикуртична (Табела 5).

Табела 5. *Дескриптивна статистика моторичких варијабли*

| Варијабла | Мерење | AS | Sd | Min | Max | SKEW | KURT |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| полигон натрашке (s) | иницијално | 33,86 | 14,26 | 9,9 | 60 | 0,107 | –0,938 |
| | финално | 31,196 | 13,32 | 9,0 | 56 | 0,155 | –0,931 |
| тапинг руком (s) | иницијално | 43,06 | 7,95 | 20,0 | 56 | –0,794 | 1,692 |
| | финално | 45,46 | 7,80 | 23,0 | 60 | –0,633 | 1,648 |
| претклон разножно (cm) у седу | иницијално | 32,80 | 10,37 | 17,0 | 59 | 0,441 | –0,345 |
| | финално | 35,44 | 10,11 | 20,0 | 61 | 0,402 | –0,351 |
| скок удаљ из места | иницијално | 122,14 | 22,40 | 70,0 | 168 | 0,046 | 0,261 |
| | финално | 124,88 | 22,06 | 72,0 | 168 | –0,044 | 0,224 |
| трчање (s) на 20 m | иницијално | 4,66 | 1,14 | 3,0 | 8 | 1,424 | 2,651 |
| | финално | 4,20 | 0,99 | 2,8 | 7 | 1,242 | 1,824 |
| издржај у згибу (s) | иницијално | 19,68 | 10,28 | 4,0 | 44 | 0,781 | 0,120 |
| | финално | 20,40 | 10,17 | 6,0 | 46 | 0,920 | 0,383 |
| подизање трупа за 60 s | иницијално | 21,16 | 8,53 | 8,0 | 42 | 0,725 | 0,01 |
| | финално | 22,96 | 8,31 | 9,0 | 44 | 0,725 | 0,188 |

Легенда: AS – аритметичка средина, Sd – стандардна девијација, Min – минималне вредности резултата мерења, Max – максималне вредности резултата мерења; SKEW – скјунис (мера асиметричности дистрибуције), KURT – куртосис (мера хомогености дистрибуције)

С обзиром да се не може само на основу вредности наведених параметара доносити закључак о нормалности расподеле, израчуната је и вредност Колмогоров-Смирнов теста за проверу нормалности. Резултати овог теста су показали да варијабле полигон натрашке, тапинг руком („финално”), претклон разножно у седу („финално”) и скок удаљ из места („финално”) не одступају од нормалне расподеле ($p > 0,05$). Са друге стране, остале варијабле значајно одступају од нормалне расподеле ($p < 0,05$) (Табела 6).

Табела 6. *Нормалност расподеле моторичких варијабли*

| Варијабла | Мерење | KS-p |
|---|---|---|
| полигон натрашке (s) | иницијално | 0,200 |
| | финално | 0,200 |
| тапинг руком (s) | иницијално | 0,007 |
| | финално | 0,061 |
| претклон разножно (cm) у седу | иницијално | 0,025 |
| | финално | 0,200 |
| скок у даљ из места | иницијално | 0,037 |
| | финално | 0,090 |
| трчање (s) на 20m | иницијално | 0,000 |
| | финално | 0,025 |
| издржај у згибу (s) | иницијално | 0,001 |
| | финално | 0,003 |
| подизање трупа за 60 s | иницијално | 0,005 |
| | финално | 0,046 |

Легенда: KS-p – вредност Колмогоров-Смирнов теста

На основу резултата t-теста зависних узорака за моторичке варијабле може се закључити да постоји статистички значајна разлика у вредностима „иницијално” и „финално” за све испитиване варијабле ($p > 0,05$) (Табела 7).

Табела 7. *t -тест упарених узорака*

| Варијабла | мерење | t | p |
|---|---|---|---|
| полигон натрашке (s) | иницијално / финално | 14,301 | 0,000 |
| тапинг руком (s) | иницијално / финално | –14,623 | 0,000 |
| претклон разножно (cm) у седу | иницијално / финално | –9,543 | 0,000 |
| скок у даљ из места | иницијално / финално | –9,797 | 0,000 |
| трчање (s) на 20 m | иницијално / финално | 11,378 | 0,000 |
| издржај у згибу (s) | иницијално / финално | –4,846 | 0,000 |
| подизање трупа за 60 s | иницијално / финално | –7,937 | 0,000 |

Легенда: t – вредност t-теста; p – статистичка значајност разлике

## Дискусија

За период млађег школског узраста могуће је рећи да моторика још у потпуности није дефинисана и да је реч о периоду веома важном када је у питању развијање моторике, првенствено базичне. Могуће је рећи да би физичко васпитање током периода млађег школског узраста требало бити засновано на формирању што боље основе за будућа усавршавања специфичних моторичких способности (Митровић, Стевић, 2018). Радановић (2018) истиче да дете кроз разноврсне кретне активности, упознајући своје тело, развија и усавршава моторику, стичући разноврсна моторичка умења и навике и развијајући моторичке способности.

Приликом процене моторичких способности ученика примењивана је батерија од седам моторичких тестова. Тест полигон натрашке (с) коришћен

је за процену координације тела и реорганизације стереотипа кретања. Развој координације, у виду способности брзог прилагођавања кретања промењеним условима спољашње средине, од стране Кукоља (2011) описан је као окосница развоја моторичке успешности. Координација представља израз међусобног деловања средишњег нервног система и скелета мишића приликом извођења сврсисходног моторичког акта (Zoranjić, Čović, 2012). Фач (Fach, 1998) истиче да девојчице најбоље резултате у подручју координације достижу током периода између 7. и 9. године живота, а максимум око 11. године, док код дечака до тога долази две до три године касније у односу на девојчице (Fach, 1998). Са друге стране, Вишњић и сарадници (2004) тврде да до набржег природног прираста кородинације долази током периода између 9. и 13. године. Тест тапинг руком (s) коришћен је за процену брзине фреквенције. Зоциорски (1975) под појмом брзине подразумева способност извођења покрета или кретања максималном брзином могућом за дате услове, при чему се претпоставља да спољашњи отпор није велики и да активност нема дуго трајање, како не би дошло до појаве замора. Могуће је издвојити три основна облика испољавања брзине. Реч је о латентном времену моторне реакције, брзини појединачног покрета и фреквенцији покрета. Фреквенција покрета одређена је брзином реаговања на нервни надржај, брзином опуштања после контракције и стањем антагонистичких група мишића (Зоциорски, 1975). До највећег прираста фреквентних покрета долази током периода између 8. и 12. године, док касније све до 17. године он бива успоренији. Истовремено, девојчице равномерније одржавају темпо прираста (Milanović et al., 2003). Тест претклон разножно (cm) у седу коришћен је за процену флексибилности. Флексибилност подразумева способност извођења покрета са великом амплитудом, а најчешћа мера ове способности јесте максимална амплитуда делова тела у појединим зглобним системима (Milanović, 1997). Оптимални узраст за развој флексибилности код деце подразумева период између 6. и 14. године (Hejvud, Gečel, 2017). Тест скок удаљ из места коришћен је за процену експлозивне снаге доњих екстремитета, док је тест трчање (s) на 20 m коришћен за процену експлозивне снаге и брзине кретања. Драбик (Drabik, 1996) истиче да је експлозивну снагу најбоље развијати током периода између 10. и 12. године. Са друге стране, Вишњић и сарадници (2004) тврде да је реч о периоду који траје незнатно дуже, од 10. до 13. године, док је током тог оквира развој најбржи између 10. и 11. године. Брзина је дефинисана у виду способности брзог реаговања и извођења једног или више покрета и кретања тела у простору (Prskalo, 2004). Фаза сензибилног развоја брзине обухвата период између 7. и 11. године. Брзина се код деце развија све до навршене 14. године, након чега долази до стагнације уколико се деца више не баве спортским активностима.

Сама динамичност развијања брзине код оба пола је поприлично једнака све до узраста од 14. година. Код дечака је присутна фаза која је интензивнија током периода између 7. и 9. године, исто као код девојчица, тако да на тај начин прате развој брзине код девојчица, док након 14. године код дечака долази до наставка развоја брзине све до 18. године, што није случај када су девојчице у питању (Milanović et al., 2003). Тест издржај у згибу (s) коришћен је за процену статичке издржљивости у снази, док је тест подизање трупа за 60 s корићен за процену репетитивне снаге трупа. Зоциорски (1975) термин снаге дефинише у виду способности човека да савлада спољашњи отпор или да се истом супротстави уз помоћ напрезања мишића. У складу са карактером режима рада снага се испољава у виду статичке и динамичке снаге. Под статичким режимом подразумева се испољавање снаге када не долази до промене дужине мишића или када је спора промена дужине мишића. Са друге стране, под динамичким режимом испољавања снаге подразумевају се промене дужине мишића, различите промене дужине мишића и промене величине силе, тј. савладаног отпора. У оквиру динамичких услова рада снага се испољава у две форме: експлозивне и репетитивне снаге. Експлозивна снага претпоставља испољавање максималне снаге током максимално кратког времена, док репетитивна снага претпоставља способност наизменичног смењивања напрезања и опуштања мишића, односно испољавање силе у цикличном режиму рада (Neljak, 2013). Гужаловски (Gužalovski, 1984) у виду сензибилних периода када је у питању развој различитих димензија снаге наводи следеће временске интервале: максимална снага – период између 13. и 14. и 16. и 17. године за дечаке, и 10. и 11. и 16. и 17. године за девојчице; статичка сила – период између 14. и 15. и 16. и 17. године за дечаке и 11. и 12. и 14. и 15. за девојчице; репетитивна снага – период између 11. и 12. и 15. и 16. године за дечаке и 11. и 12 и 12. и 13. за девојчице; експлозивна снага – период између 13. и 15. године за дечаке и 10. и 12. за девојчице.

Резултати истраживања показују да програмирано трансформационо вежбање утиче на побољшање моторичких способности у посматраним тестовима: полигон натрашке (c) што одговара резултатима које су добили Алексић и сарадници (2013), Павловић и Маринковић (2015); тапинг руком (s) што одговара резултатима које су добили Пелемиш и сарадници (2014); претклон разножно (cm) у седу што одговара резултатима које су добили Милановић (2007), Месарош-Живков (2018); скок удаљ из места што одговара резултатима које су добили Павловић и Маринковић (2015), Месарош-Живков (2018); трчање (s) на 20 m што одговара резултатима које су добили Павловић и Маринковић (2015), Месарош-Живков (2018); издржај у згибу

(s) што одговара резултатима које су добили Милановић (2007), Пелемиш и сарадници (2014), Павловић и Маринковић (2015): подизање трупа за 60 s што одговара резултатима које су добили Пелемиш и сарадници (2014). Са друге стране истраживање које су спровели Пелемиш и сарадници (2014) показало је да програмирано трансформационо вежбање није утицало на побољшање моторичких способности у тесту скок удаљ из места, што је у супротности са резултатима добијеним у овом истраживању.

## Закључак

Кинезолошка активност је најважнија током детињства, с обзиром да може утицати на телесни развој деце, али и на формирање навика здравог начина живота. У раду са децом млађег школског ураста примењују се различити организациони облици рада, док се наставни програм највећим делом остварује на часовима физичког васпитања али и у оквиру других облика, попут корективног физичког васпитања, додатне наставе, слободне активности, излета, логоровања, зимовања, школских приредби, итд. Сви облици рада одликују се одређеним специфичностима и међусобно су повезани представљајући јединствени процес физичког васпитања деце млађег школског узраста. Када је реч о полигону препрека, реч је о организационом облику рада који је у готово свим условима примењив, али и са свим узрасним категоријама и нивоима моторичких способности и вештина. У настави, полигон препрека, примењује се са циљем развоја и побољшања моторичких способности деце. Избором задатака који ће бити обухваћени одређеним полигоном постоји могућност паралелног утицања на већи број моторичких способности.

У истраживању ефеката програмираног трансформационог вежбања на промене у моторичких способности ученика трећег разреда основне школе дошло се до сазнања да је програмирано трансформационо вежбање утицало на побољшање резултата у тестовима коришћеним за процену моторичких способности: полигон натрашке (s), тапинг руком (s); претклон разножно (cm) у седу, скок удаљ из места, трчање (s) на 20 m, издржај у згибу (s) и подизање трупа за 60 s. Међутим, значајно је нагласити да се истраживање одликује одређеним ограничењима. У првом реду, реч је о величини узорка, с обзиром да је спроведено на малом узорку. Присутна је могућност да би добијени другачији резултати у случају већег узорка. Друго ограничење се односи на тестове коришћене за процену моторичких способности. Чињеница је да би овај рад требало да

представља смерницу у даљем праћењу и истраживању ефеката програмираног трансформационог вежбања на промене у моторичким способностима код ученика млађих разреда основне школе.

## Литература

Алексић, Д., Станковић, С., Миленковић, В. (2013). Ефекти примене елемената гимнастике у настави физичког васпитања на развој координације код ученица млађег школског узраста. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, *48*, 107–113.

Бала, Г., Стојановић, М., Стојановић, М. (2007). *Мерење и дефинисање моторичких способности деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Веселиновић, Н., Миленковић, Д., Јоргић, Б. (2009). Релације морфолошких карактеристика и моторичких способности са регултатима на полигону спретности код деце предшколског узраста. *Гласник Антрополошког друштва Србије, 44*, 237–244.

Вишњић, Д., Јовановић, А., Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Gužalovski, A. (1984). *Probljemi "kritičeskih" periodov ontogenezi i ee značeniji dlja teoriji i praktiki fizičeskogo vospitanija.* Moskva: Fizkultura i sport.

Drabik, J. (1996). *Children and Sports Training.* Island Point: Stadium Publishing Company.

Зоциорски, М. (1975). *Физичка својства спортисте*. Београд: Савез за физичку културу Југославије.

Zoranjić, J., Čović, N. (2012). Razlike između grupa uzrokovane specifičnim treningom koordinacijskih sposobnosti nedominantnim ekstremitet ima kod mlađih uzrasnih kategorija u košarci. *Zbornik 10. godišnja međunarodna konferencija „Kondiciona priprema sportista*" (39–45). Zagreb: Kineziološki fakultet.

Zrnzević, N. (2006). Razlike u morfološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima učenika i učenica drugog razreda osnovne škole. *Sport Mont*, *10-11*, 488–494.

Ivković, G. (2007). Razlike u nekim motoričkim sposobnostima između trinaestogodišnjih i četrnaestogodišnjih djevojčica koje se sustavno bave košarkom i onih koje se sustavno ne bave nijednim sportom. U: Findak, Vladimir (ur.) *Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske,* Poreč 19.-23. lipnja, str. 118–123. Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Katić, R., Zagorac, N., Živičnjak, M., Hraski, Ž. (1994). Taxonomic analysis of morphological/motor characteristics in seven-year old girls. *Collegium antropologicum, 18*(1), 141–154.

Katić, R., Pejcić, A., Viskić-Stalec, N. (2004). The mechanisms of morphological-motor functioning in elementary school female first to fourth graders. *Collegium Antropologicum*, *28*(1), 261–269.

Kerić, M., Rubin, P., Ujsas, D., Fratić, F., Radulović, N. (2017). Significance of the differences in motor abilites and morphological characteristic between boys and girls aged 9 to 11 for physical education optimization. *Physical Education and Sport, 17*(1), 115–123.

Кукољ, М. (2006). *Антропомоторика*. Београд: Факултет физичког васпитања и спорта.

Кукољ, М. (2011). Развој моторичких способности деце и омладине. У Јевтић, Б., Радојевић, Ј., Кухас, И., Ропрет, Р. (ур). *Дечји спорт – од праксе до академске области* (стр. 165–177). Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Lovrić, F., Jelasika, I., Bilić, Ž. (2015). Poligon u funkciji procjene biotičkih motoričkih znanja šestogodišnjaka. *Croatian Journal of Education, 17*(3).

Малацко, Ј. (1991). *Основе спортског тренинга*. *Кибернетички приступ.* Нови Сад: ФТН, Штампарија за графичку делатност.

Месарош-Живков, А. (2018). Програмирано физичко вежбање у функцији развоја моторичких способности девојчица млађег школског узраста. *Годишњак Педагошког факултета у Врању, 9*(1), 153–162.

Milanese, C., Bortolami, O., Bertucco, M., Verlato, G., Zancanaro, C. (2010). Anthropometry and motor fitness in children aged 6-12 years. *Journal of Human Sport and Exercise, 5*(2), 265–279.

Milanović, D. (1997). Osnove teorije treninga. U: Milanović, D. (ur). *Priručnik za sportske trenere* (481–603). Zagreb: Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Milanović, D., Jukić, I., Šimek, S. (2003). Kondicijska priprema sportaša. U: Milanović, D., Jukić, I. (ur). *Kondicijska priprema sportaša* (10-19). Zagreb: Kinezološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagrebački športski savez.

Милановић, И. (2007). Ефекти програмиране наставе физичког васпитања у млађем школском узрасту. *Физичка култура*, *61*(1-2), 43–56.

Миленковић, Д., Пелемиш, М., Бранковић, Н. (2011). Ефекти додатне наставе физичког васпитања из фудбала на развој ситуационо-моторичких способности ученика основних школа. *Спорт и здравље*, *6*(1), 28–32.

Митровић, Н., Стевић, Д. (2018). Ефекти вежбања по моделу школице спорта педагошког факултета на промене у моторичким способностима код деце. *Спорт и здравље, 8*(1), 65–72.

Neljak, B. (2013). *Opća kineziološka metodika.* Zagreb: Gopal d.o.o.

Obradović, J., Cvetković, M., Krneta, Ž. (2008). Razlike u motoričkim sposobnostima dece mlađeg školskog uzrasta u odnosu na pol. *Sport Mont*, *6*(15-16-17), 527–533.

Павловић, С., Маринковић, Д. (2015). Ефикасност примене програмираног и модификованог модела физичког вежбања у настави деце млађег школског узраста. *Научни скуп Настава и учење – евалуација васпитно-образовног рада,* 389–402.

Павловић, С., Маринковић, Д., Маринковић, Ј. (2018). Ефикасност примене полигонакао организационог облика рада у настави физичког васпитања. *Настава и васпитање, 67*(1), 163–174.

Pelemiš, M., Mitrović, N., Pelemiš, V., Rankić, J. (2013). Razlike motoričkog prostora dece urbane i ruralne sredine parcijalizacijom morfoloških karakteristika. *Sport Mont*, *11*(37-38–39), 370–376.

Пелемиш, В., Пелемиш, М., Митровић, Н. (2014). Утицај два различита кинезолошка третмана на развој моторичких способности ученика млађег школског узраста. *Зборник радова Учитељског факултета, 8*, 259–268.

Pelemiš, V., Pelemiš, M., Mitrović, N., Džinović, D. (2014). Analysis of differences in morphological and motor status of pupil and their connection with agility. *Physical Education and Sport*, *12*(2), 113–122.

Пелемиш, В. (2016). *Утицај додатног програма физичког вежбања на морфолошки и моторички статус предшколске деце.* Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Проје, С. (1980). *Предиктивна вредност полигона у утврђивању општих и специфичних моторичких способности у нижем школском узрасту у спортској гимнастици* (докторска дисертација). Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Prskalo, I. (2004). *Osnove kineziologije.* Petrinja: Visoka učiteljska škola.

Pucato, D., Mynarski, W., Rozpara, M., Borysiuk, Z., Szygula, R. (2011). Motor Development of Children and Adolescents Aged 8–16 Years in View of Their Somatic Build and Objective Quality of Life of Their Families. *Journal of Human Kinetics*, 28, 45–53.

Радановић, Д. (2018). *Ефекти програма развојне гимнастике на развој моторичких вештина и способности и морфолошких карактеристика деце предшколског узраста* (докторска дисертација). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Redžić, H., Mehinović, J., Goletić, E., Bilalić, J. (2011). Kvantitativne promjene morfoloških karakteristika i motoričkih sposobnosti djevojčica predškolske dobi. *Sportski logos*, *9*(16-17), 50–58.

Родић, Н. Р. (2010). Утицај спортске играонице на моторичке способности деце предшколског доба. *Педагогија, 65*(1), 148–158.

Родић, Н. Р. (2004). Утицај морфолошких карактеристика на моторичке способности ученика нижих разреда основне школе. Настава и васпитање, *53*(1), 82–92.

Савичевић, Д., Суговић, Д., Драгић, Б. (2012). Трансформационо дејство програмског модела физичких активности на моторичке способности деце предшколског узраста. *Физичка култура, 66*(2), 119–128.

Silva, P. A., Birkbeck, J., Russel, D. G., Wilson, J. (1984). Some biological, developmental, and social correlation of gross and fine motor performance in Dunedian seven year olds. *Journal of Human Movement Studies, 10*, 35–51.

Смајић, М., Маринковић, А., Ђорђић, В., Чокорило, Н., Гушић, М., Штајер, В. (2017). Разлике у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима девојчица и дечака млађег школског узраста. *Гласник Антрополошког друштва Србије, 52*, 83–93.

Smajic, M., Ivanov, A., Cokorilo, N., Dimitric, G., Stajer, V., Tomić, B. (2018). Differences in Motor Abilities of Younger School Children based on their Sex. *Sport Mont Journal, 16*(1), 25–28.

Ступар, Д. (2006). *Евалуација ефеката примене специфичног програма вежбања код различитих генерација деце, узраста 4–5 година, у десетогодишњем периоду* (докторска дисертација). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Stupar, D., Romanov, R., Janković, M., Popović, B. (2017). The effects of specific excercise program on anthropometric characteristics and motor abilities of preschool children. *International journal of morphology, 35*(3), 1050–1057.

Fach, H. (1998). *Trainingsbuch Bauchmuskulatur*. Reibek bei Hamburg: Rowohltm aschenbuch Verlag GmbH.

Findak, V., Metikoš, D., Mraković, M., Neljak, B. (1996). *Primjenjena kineziologija u školstvu/Norme*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, Fakultet za fizičku kulturu Sveučilišta u Zagrebu.

Flores, F. S., Menezes, K. M., Katzer, J. (2017). Influences of gender on attention and learning of motor skills. *Journal of Physical Education, 27*, e2706.

Халаши, С., Лепеш. Ј. (2012а). Разлике у моторичким способностима и телесној композицији између дечака и девојчица од 7 година. *Спортске науке и здравље, 2*(1), 75–79.

Halaši, S., Lepeš. J. (2012б). Relacije telesne kompozicije i motoričkih sposobnosti kod dece uzrasta do 7 godina. *Sport Mont*, *10*(34-35-36), 89–93.

Халаши, С. (2016). *Телесна структура и моторички статус као предиктори квалитета живота деце млађег школског узраста* (докторска дисертација). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Hejvud, K., Gečel, N. (2017). *Motorički razvoj kroz život*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.

Hmjelovjec, I., Kalić, E., Hmjelovjec, D. (2005). *Gimnastički poligoni kao sredstvo.* Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja Univerziteta u Sarajevu.

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

## EFFECTS OF PROGRAMMED TRANSFORMATIONAL EXERCISE ON MOTOR SKILLS OF JUNIOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Abstract

The aim of the research was to identify the effects of programmed transformational exercise on motors skills of children aged nine. The research was carried out during October and November 2021 in Kraljevo. The sample comprised 50 respondents. The following tests were used to assess children's motor skills: polygon backwards (s), hand tapping (s); wide-angle seated forward bend (cm), long jump, 20 meter sprint (s), pull-up endurance (s), and torso lift in 60 s. The plan of programmed transformational exercise was to perform the exercises on the training course. The obtained results show that programmed transformational exercise led to improved results on the tests for assessing motor skills.

**Keywords:** *programmed transformational exercise, polygon, effects, changes, motor skills, children.*

**Gordana J. Glišović**
Grundschule “Dimitrije Tucović” Kraljevo

## AUSWIRKUNGEN PROGRAMMIERTER TRANSFORMATIONSÜBUNGEN AUF VERÄNDERUNGEN DER MOTORISCHEN FÄHIGKEITEN VON GRUNDSCHÜLERN

### Zusammenfassung

Das Ziel der Forschung war es, die Auswirkungen von programmierten Transformationsübungen auf Veränderungen der motorischen Fähigkeiten von 9-jährigen Kindern zu bestimmen. Die Forschung wurde im Oktober und November 2021 in Kraljevo durchgeführt. Die Forschungsstichprobe umfasste 50 Schülerinnen und Schüler. Die folgenden Tests wurden verwendet, um die motorischen Fähigkeiten zu beurteilen: Rückwärtslaufen (s), Balltapping (s), sich im Sattel nach vorne lehnen (cm), Weitsprung vom Platz (m), 20 m Laufen (s), Ausdauer im Gelenk (s), Anheben des Rumpfes (s). Der Plan der programmierten Transformationsübung ist, die Übungen auf dem Trainingsplatz durchzuführen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die programmierten Transformationsübungen zur Verbesserung der Ergebnisse in den Tests zur Beurteilung der motorischen Fähigkeiten geführt haben.

**Keywords:** *programmierte Transformationsübungen, Trainingsplatz, Effekten, Veränderungen, motorische Fähigkeiten, Kinder.*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.013.321-053.6*
*37.013.83*
*Стручни чланак • 201–220*
*Примљен: 12. 4. 2022.*
*Прихваћен: 7. 5. 2022.*

**Laura Š. Kalmar**
Univerzitet u Novom Sadu
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici

# ULOGA RADIONIČARSKOG RADA U NEFORMALNOM OBRAZOVANJU MLADIH

**Sažetak:** Adolescencija je posebno životno razdoblje u kojem se od mladih očekuje da razviju socijalne delovanja, veštine i sposobnosti za preuzimanje trajnih društvenih uloga na svim područjima ljudskog delovanja. Obrazovanje predstavlja dinamičan proces kojim se proizvode i osiguravaju individualna znanja i veštine. Tri temeljne forme obrazovanja u modernom društvu su: 1. formalno obrazovanje, 2. neformalno obrazovanje; 3. informalno obrazovanje. Formalno obrazovanje definiše se kao institucionalno obrazovanje, a podrazumeva proces koji se događa unutar jasno definisanog i određenog formalno-obrazovnog sistema, zakonski je legitimisano, a krajnji mu je rezultat sticanje određenih znanja i sposobnosti. Neformalno obrazovanje je tip obrazovnog procesa koji podrazumeva izvaninstitucijske obrazovne aktivnosti kojima se stiču određena znanja i veštine, a sudelovanje je u takvim aktivnostima dobrovoljno. Radionica je naziv za specifičan oblik grupne interakcije. Glavno obeležje radionice je kružna komunikacija: sudionici dele svoja iskustva smešteni u krug tako da svako vidi svakoga. Uloga voditelja radionice je poticanje i olakšavanje razmene iskustva sudionika. Radionica omogućuje iskustveno učenje o sebi, drugima i svetu. One stavljaju naglasak na proces, a ne na ishod ili rezultat procesa. Tokom procesa podjednako se apeluje na emocionalne i moralne, a ne samo na intelektualne funkcije sudionika. Ono u čemu je pravi obrazovni doprinos takvog načina rada je celovit lični rast i razvoj. Cilj rada je da ukaže na pojam i važnost neformalnog obrazovanja mladih, i na pojam i važnost radioničarskog rada sa mladima kao i na vaspitno-obrazovnu funkciju galerija i muzeja.

**Ključne reči:** *obrazovanje, neformalno obrazovanje, radioničarski rad, mladi*

## Uvod

Neformalno obrazovanje (engl. nonformal education) određuje se kao namerno i organizovano obrazovanje, učenje i osposobljavanje za rad, društvenu aktivnost i privatni život, koje je po načinu izvođenja pokretljivo i nije ograničeno zahtevima za standardizacijom vaspitno-obrazovnog procesa i zakonski propisanim postupcima verifikacije vaspitno-obrazovnih efekata. Značenje formalnog obrazovanja za čoveka je neminovno, međutim mora postojati njegova dopuna kroz neformalno, a naročito informalno obrazovanje. Samim tim, ovaj rad govori o ulozi muzeja i galerija, koji nude posetiocima mogućnost da kroz realne predmete, kao i zastupljenu interakciju među posetiocima, oni dođu do saznanja potpuno samostalno, gde se omogućava svima da pažnju usmere ka onome što njih lično interesuje i motiviše ih ka daljem usavršavanju. Poslednjih godina moguće je uvideti napredak u vrednovanju muzejskih edukativnih programa, a samim tim i na muzejsku edukaciju se gleda kao na jednu od osnovnih delatnosti savremenih muzeja. Radionica je naziv za specifičan oblik grupne interakcije. Glavno obeležje radionice je kružna komunikacija: sudionici dele svoja iskustva smešteni u krug tako da svako vidi svakoga. Uloga je voditelja poticanje i olakšavanje razmene iskustva sudionika. Radionica omogućuje iskustveno učenje o sebi, drugima i svetu. One stavljaju naglasak na proces, a ne na ishod ili rezultat procesa. Tekom procesa podjednako se apeluje na emocionalne i moralne, a ne samo na intelektualne funkcije sudionika. Ono u čemu je pravi obrazovni doprinos takvog načina rada cjelovit je osobni rast i razvoj.

Cilj rada je da ukaže na pojam i važnost neformalnog obrazovanja mladih i na pojam i važnost radioničarskog rada sa mladima.

## Pojam i definisanje radioničarskog rada

Radionica je naziv za specifičan oblik grupne interakcije. Glavno je obeležje radionice kružna komunikacija: sudionici dele svoja iskustva smešteni u krug tako da svako vidi svakoga. Uloga je voditelja poticanje i olakšavanje razmene iskustva sudionika. Radionica omogućuje iskustveno učenje o sebi, drugima i svetu. One stavljaju naglasak na proces, a ne na ishod ili rezultat procesa. Tekom procesa podjednako se apeluje na emocionalne i moralne, a ne samo na intelektualne funkcije sudionika. Ono u čemu je pravi obrazovni doprinos takvog načina rada je celovit lični rast i razvoj. Pedagoška radionica ima posebnu vaspitnu vrednost. Ona predstavlja oblik psihološko-pedagoškog rada koji je zasnovan na načelima i dobroj praksi neformalnog obrazovanja. Ona omogućava sudionicima ostvarivanje različitih uvida o sebi, drugima i/ili temi radionice (Bognar i sar., 1994; Perić-Prkosovački, 2012).

Načela rada u pedagoškim radionicama čine veliku razliku u kvalitetu odnosa među sudionicima u odnosu na frontalni, klasični rad u učionici, a ona se odnose na sledeće (Perić-Prkosovački, 2012):

1. Kreiranje sigurnog prostora (i u fizičkom i u psihološkom smislu), u kojem sudionici osećaju slobodu da se osobno izraze i budu otvoreni, ali i preuzimaju odgovornost prema sebi i drugima u skupini u zajedničkom procesu.
2. Saradničko i socijalno učenje – učenje u skupini, sa skupinom i od skupine; skupina se u ovom slučaju ne koristi samo kao prirodno okruženje za život i učenje, niti samo kao partner za rešavanje kooperativnih zadataka, već se koristi i kao izvor učenja o sebi, odnosima s drugima i svetu oko nas.
3. Poticanje aktivnog sudelovanja sudionika – interaktivne metode funkcionišu prema načelu „što se vise uložiš – to ćeš više i dobiti". Poticanje aktivnog sudelovanja sudionika nije ograničeno samo na sudelovanje u aktivnostima na pedagoškim radionicama nego predstavlja i osnaživanje sudionika da to načelo primenjuju i u životu.
4. Nosilac znanja nije jedino voditelj radionice već i svaki sudionik – načelo usvojeno iz humanističke psihologije prema kojem svaka osoba ima potrebu da se razvija i uči, samo joj treba dati odgovarajuće uvete i priliku za to.
5. Holistički (celoviti) pristup procesu učenja – kvalitetni obrazovni programi trebaju poticati učenje čitavim bićem, a ne samo „učenje od vrata na gore". Kvalitetno učenje podrazumeva dovoljno poticaja i prostora, kako za misli tako i za osećaje, ali i praktičnu aktivnost, kao i prostor za razumevanje stavova i istraživanje vrednosti.
6. Učenje u „zoni izazova" – neophodno je da aktivnosti nose u sebi izvesnu dozu izazova (novine, zanimljivosti...) za sudionike. Kvalitetno se učenje retko događa ili se ne dogada u „zoni komfora" (u kojoj u životu radimo stvari na isti način, odgovaramo na istu vrstu pitanja istom vrstom odgovora, gde nema lične uključenosti). Učenje se neće dogoditi u „zoni panike" gde je količina izazova prevelika za sudionike (oni će se iz straha vratiti u „zonu komfora"). Količina izazova treba biti pažljivo odmerena skladno s osobinama pojedinaca u skupini, stupnjem razvoja skupine (npr. je li reč o početku, sredini ili završetku semestra, godine, programa). Tako pažljivo odmerena količina izazova u sigurnom prostoru omogućava pravo bogatstvo važnih životnih uvida o sebi, o drugima, kao i o temi radionice.

7. Poštovanje različitih stilova učenja. Ne postoje dobri i loši stilovi učenja, postoje samo različiti stilovi. Izazov pri kreiranju pedagoških radionica mogućnost je izbora aktivnosti uključivanja različitih stilova učenja jer samo na taj način možemo postići maksimalno sudelovanje svih sudionika.
8. Interkulturalno učenje obrazovni je pristup u kojemu se postojeće (kulturne) različitosti u skupini prihvaćaju kao prilika za bolje međusobno upoznavanje, učenje o sebi i drugima, uzajamni rast i razvoj.
9. Iskustveno učenje. Iskustvo nije iskustveno učenje, a da bi postalo učenje, iskustvo mora biti procesuirano. Taj proces transformacije iskustva u učenje upravo je najveći zadatak pedagoških radionica

## Tehnike radioničarskog rada

Tehnike u radioničarskom radu predstavljaju način na koji se prenosi edukativni sadržaj. Odabir tehnika se koristi u odnosu na temu, ciljnu grupu, prostor i trenutne kapacitete. Neke od najčešće korišćenih tehnika su (Maletaški, 2008):

1. Brainstorming ili oluja ideja – kada učesnici iznose svoje prve asocijacije na zadati pojam ili temu, a voditelji zapisuju na papir/tablu. Ova tehnika se koristi kao uvodna u brojne druge aktivnosti.
2. Demonstracija – prezentacija kako se nešto pravilno radi. Izlaganje (predavanje ili prezentacija). Dobro strukturirano predavanje, koje drži voditelj u kojem se iznose ključne stvari na koristan i zanimljiv način.
3. Akvarijum – formiraju se dve grupe: izvođačka i posmatračka. Izvođači izvode scenu ili diskutuju o nekoj temi, dok ostali imaju posmatračku ulogu. Varijacija: na znak voditelja neki od posmatrača postaju izvođači,
4. Vežbe za upoznavanje, grupnu koheziju, izgradnju tima, izgradnju poverenja, opuštanje, podizanje energije, zatvaranje, evaluaciju.
5. Diskusija – u kojoj učesnici dele svoje mišljenje, znanja i iskustva, a voditelji postavljaju pitanja i facilitiraju proces učenja. Preporuka je da se koriste otvorena pitanja.
6. Debata – Dva ili vise timova zastupaju suprotne stavove o nekom problemu.
7. Igranje uloga – pomaže da se stvari sagledaju iz drugog ugla. Situacije trebaju biti realne, kako bi došlo do što boljeg razumevanja.

8. Vođena fantazija – kada voditelj vodi grupu kroz određeni proces koji oni prolaze u svojoj glavi, zatvorenih očiju. Preporuka je da se ima značajno iskustvo u korišćenju ovakvih tehnika.
9. Sortiranje – tehnika u kojoj učesnici/ce dobiju zadatak da poredaju ili klasifikuju određene pojmove ili teme prema određenim kriterijumima ili bez istih. Nakon ovoga koristiti diskusiju za razumevanje teme.
10. Kviz – grupna aktivnost u kojoj su unapred definisana pitanja, a učesnici/ce mogu ili ne moraju biti podeljeni u manje grupe ili parove.
11. Studija slučaja – grupa dobije opis situacije sa svim podacima (obično je napisana neka stvarna situacija).
12. Kreativne tehnike – odnose se na izražavanje novostečenih znanja iskustava i stavova na različite kreativne načine: crtanje, pravljenje kreacija od različitih materijala.

## Muzejska radionica kao oblik edukacije

Muzejska radionica jedan je od oblika aktivnosti koje muzej nudi svojim posetiocima. Najčešće je namenjena školskim grupama, međutim, sve se češće radionice održavaju zbog potreba različitih korisnika, zavisno od njihovih interesa, godina i sl. Karakterišu je značajke kao i pedagošku radionicu koja ne mora biti isključivo vezana za muzej: „Pedagoška radionica, kao specifičan oblik grupne interakcije, sa svojim glavnim obeležjem – kružnom komunikacijom, omogućava načine rada koji su usmereni na osećajne, emocionalne i moralne, a ne samo intelektualne funkcije deteta i proces, te ne na ishod ili rezultat procesa" (Buljubašić-Kuzmanović, 2006; Milutinović, 2003).

U takvom okruženju možemo iskoristiti sve mogućnosti koje tradicionalni, predavački pristup ne omogućava, koji je u najvećem stepenu zastupljen u školama, ali koji se koristi i u muzejima. U radionici možemo koristiti razne teorije učenja, zavisno od cilja koji želimo postići. Najvažnije je da se posetilac oseća ugodno, da mu bude zanimljivo, kako bi mogao učestvovati u aktivnostima. Učenje u informalnom okruženju je okarakterisano kao učenje koje se temelji na predmetima i iskustvu, pre nego na tekstu, što je verovatno ključ razlikovanja između tradicionalnog školskog – od učenja izvan škole. Važnost okruženja u kojem se uči, koje se u slučaju muzeja razlikuje od tradicionalnog školskog, daje prednost kustosima u osmišljavanju programa namenjenog posetiocima. Postoje razni načini i metode po kojima možemo voditi radionicu prema nekoj temi. Uglavnom su radionice vezane za sadržaj ili neki predmet iz muzeja, te se najčešće sprovode likovne radionice. Svaka radionica

mora imati određene ciljeve, korisnike, kontekst, medije i učinke. Prvo se odredi cilj radionice, postoji li potreba za njenim osmišljavanjem. Zatim se planira gde će se održati, za koju će celinu biti vezana tematski, kome je namenjena, koje su karakteristike publike, poput godina starosti, nivoa obrazovanja ili interesa, određuje se na koji način će biti predstavljena i koji će se mediji koristiti. Na kraju se promatraju ishodi koje je radionica ostvarila (Paris & Hapagood, 2002).

Muzejski predmet osnova je oko koje se događa aktivnost u muzeju. Učenje u okruženju muzeja zanimljivo je zbog toga što je orijentisano prema predmetima koji podstiču znatiželju, oduševljenje, interes i daljnje istraživanje kod posetioca. Promatranje predmeta omogućuje posetiocu da stvori vlastito sećanje, da izrazi posedovanje iskustva i da to sve podijeli s drugima. Pomaže posetiocu da produbi razumevanje. Predmet je, za razliku od teksta, razumljiv svim generacijama, tako da pojedini učenici nižih razreda, ili oni koji imaju problema sa čitanjem, mogu pre shvatiti poruku koju sam predmet prenosi. Predmetom mogu biti fascinirani svi posetioci, bilo koje generacije, bilo kojeg nivoa obrazovanja. Uvođenje predmeta iz poznatog sveta pomaže da se uoči povezanost novog predmeta sa njegovim širim kontekstom, što olakšava razumevanje teme, povećava interes za nju, potiče razvoj kritičkog mišljenja, pristupanjem posetiocu razumljivim metodama i uvođenjem predmeta koje će on prihvatiti kao poznate i lako razumljive. Promatranje predmeta pomaže posetiocu da razvije svoje veštine, poput kritičkog razmatranja, koje će ga podstaknuti na dalje istraživanje. Učenje se događa po teoriji hands-on = minds-on, odnosno pristupom koji zagovara da manipuliranje predmetom aktivira razmišljanje i zaključivanje, što je osnovna teorijska postavka učenja Johna Deweyija. Praktičan rad pomaže učeniku da svoju pažnju usmeri na delovanje, na stvaranje i kreativnost. Zaokupljen praktičnim radom učenik je usredsređen na ono što radi. Učenje putem predmeta je konkretno i razvija različite veštine. Mogućnost rukovanja predmetom stimuliše kognitivni razvoj i individualno učenje. Vlastita izrada predmeta usmerava učenika na rad, te on postaje aktivan, on deluje. Dok teorijska znanja ostaju na nivou usvajanja i promišljanja, praktični rad dovodi do konkretnih, opipljivih rezultata, poput vlastitog umetničkog produkta nastalog izrađivanjem predmeta na radionici, ili nekog drugog načina kreativnog rada koje je muzejsko osoblje odabralo za radionicu. Takođe, praktični rad pomaže posetiocima da bolje razumeju teorijski sadržaj i principe određene teme. Nakon realizacije radionice na određenu temu važno je proveriti njene ishode, potiče li zaista promatranje, te kasnije i izrada vlastitog predmeta, bolje razumevanje određene teme, povećava li interes za sadržaj, potiče li istraživanje i na kraju, događa li se uspešnije usvajanje informacija. „Muzejski edukatori znaju da su predmeti početna točka, a ne kraj muzejskog iskustva posetioca, jer predmeti podstiču razmišljanje i refleksiju" (Hennigar Shuh, 1999; Paris & Hapagood, 2002).

**Vaspitno-obrazovna funkcija galerija i muzeja**

Govoreći o potrebi celoživotnog, odnosno permanentnog obrazovanja, pored formalnog obrazovanja koje se ističe kao ključno, treba posvetiti pažnju i drugim izvorima znanja koji su čoveku dostupni. Za napredak u društvu znanja veoma je bitan širok pristup učenju, a to podrazumeva korišćenje svih raspoloživih izvora učenja. U toj funkciji možemo sagledati galerije i muzeje, jer oni predstavljaju ustanove koje poseduju veliki vaspitno-obrazovni potencijal. Socijalne promene, razvoj nauke, tehnike i tehnologije koje se stalno ističu, postepeno su od muzeja i galerija stvorili obrazovne institucije. Poseban vaspitno-obrazovni značaj dobijaju u situaciji kada se fokus pomera na aktivnosti posetilaca u muzejima. Takođe oni nude mogućnost i za personalno učenje, koje dopunjuje formalno obrazovanje, ali i socijalnu interakciju koja dodatno motiviše na učenje. Kada govorimo o galerijama i muzejima, njihovoj ulozi u doživotnom učenju ljudi, potrebno je pre svega istaći njihove bitne karakteristike od samog nastanka, kao i njihov istorijski razvoj, i mesta koja su zauzimali kroz epohe. O vaspitno-obrazovnoj funkciji muzeja i galerija govori se još od vremena kada su postali javna ustanova, međutim o njihovom određenju i shvatanju njihove važnosti govori se tek poslednjih nekoliko decenija. Muzeji se određuju kao kulturne institucije koje prikupljaju, čuvaju, naučno obrađuju i naposletku javno prikazuju predmete umetničke, kulturne i naučne vrednosti. Pojava sakupljanja, čuvanja i prikazivanja predmeta postojala je i u ranijim epohama, gde su crkvene riznice i privatne zbirke, prethodile razvoju današnjih muzeja. Muzeji se pojavljuju u periodu helenizma, kada je osnovan Museium u Aleksandriji, koji je predstavljao instituciju koja je bila namenjena za istraživanje i učenje, i u njemu se samim tim mogu uočiti začeci vaspitno-obrazovnog rada u muzeju. Dolaskom hrišćanstva promenio se zatim celokupan pogled na svet. U prethodnim periodima središta kulturnog života bili su muzeji i biblioteke, dok u hrišćanstvu to postaju crkve i manastiri. Samim tim može se zaključiti da u srednjem veku nije bilo napretka u muzejskoj delatnosti. U periodu renesanse prvi put se kolekcija doslovno naziva muzejom. Reprezentovanje celokupne strukture znanja bila je osnovna funkcija tada, pa su time one sadržavale i čovekova dela i dela prirode (Milutinović, 2002; Milutinović, 2003; Roberts, 1997; Kulić, 2008).

U ovom periodu pojavljuje se i galerija kao prostor u kome se izlažu umetnička dela. Period baroka i prosvetiteljstva predstavljalo je vreme trgovine umetničkim delima. Prvi put dolazi do otvaranja čitavih zbirki za javnost. Karakteristika tradicionalnih muzeja jeste da su oni usmereni na čuvanje, a znatno manje na organizovan vaspitno-obrazovni rad, i samim tim oni moraju raditi na transformaciji svojih dosadašnjih delatnosti, i umesto predmetima treba da služe samom čoveku. Oni moraju fokus da

stave na vaspitno-obrazovni rad koji se ne svodi isključivo na saradnju sa školom, već je u funkciji doživotnog učenja svih građana (Kulić, 2008). Danas je obrazovanje u muzejima i galerijama sprovedeno od strane posvećenog osoblja, uz veliko zalaganje kustosa, dizajnera i drugih stručnjaka. Kustos jeste voditelj ili čuvar institucije kulturne baštine kao što su muzeji, galerije, knjižare ili arhiva. On je stručnjak odgovoran za zbirke baštinske institucije i uključen je u interpretaciju baštinskog materijala – umetničkih dela, predmeta ili značajnih zbirki. U velikim muzejima zalažu se i prosvetni radnici, honorarni radnici, docenti, i povremeno nastavnici, i oni mogu predstavljati i do 50 procenata svih zaposlenih. Muzejski edukatori uključeni su u izuzetno širok spektar aktivnosti. Neke izložbe imaju uključene i komentare posetilaca u izložbenom prostoru, dok neki muzeji i galerije imaju čak i posetioce koji žele da dodaju svoje sopstvene oznake na prikazane radove. Druge strategije uključuju postavljanje provokativnih pitanja za posetioce i uvažavanje njihovih odgovora. U kreiranju izložbe pored kustosa, takođe je uključen i veći spektar ljudi u razvoju same izložbe. Uslovi za učenje u galerijama i muzejima, koji označavaju informalno okruženje, razlikuju se od onih u formalnim vaspitno-obrazovnim institucijama, jer učenje u ovakvim okruženjima nije vođeno i usmeravano od strane nekog spoljašnjeg autoriteta već je samousmereno i personalno. Ovo su mesta gde ljudi svih uzrasta mogu da uče vlastitim tempom, da zadovolje svoju radoznalost, kao i da objašnjavaju drugima šta su naučili. Fokus se ovde odnosi na sam proces učenja, a ne na njegov produkt, i oni predstavljaju mesta gde ljudi mogu da pronađu i kasnije testiraju svoje ideje. Glavni element učenja u muzejima i galerijama jeste stvaranje veza između poznatog i nepoznatog kao i sticanje autentičnog iskustva putem posmatranja. Za muzeje problematika učenja posetioca predstavlja više od intelektualne radoznalosti, i učenje u muzeju kao i razumevanje posetiočevog učenja postalo je pitanje samog opstanka muzeja (Milutinović, 2002; Milutinović, 2003; Roberts, 1997; Kulić, 2008; Hein, 1998).

Globalni svet interneta je sa svojim virtuelnim muzejima, realnim ili imaginarnim postao važan deo našeg kulturnog života. Stoga možemo reći da su danas pored tradicionalnih, realnih muzeja prisutni i takozvani virtuelni, veb muzeji, koji su omogućili postojanje još jednog muzejskog sveta – virtuelnog, dostupnog u svakom trenutku, na bilo kom mestu, u bilo koje vreme samo da postoji internet konekcija. Virtuelni muzeji u suštini predstavljaju internetsku ekstenziju postojećeg muzeja. Iako postoje teorije da digitalno uskladišteno nije orijentisano na trajnost, digitalizacija nije neprijatelj pamćenju, trajnosti i kontinuitetu. Oni koji sumnjaju u to, aludiraju na fenomen lake dostupnosti i oslanjanja na to da nešto postoji negde uskladišteno na internetu, pa stoga nije neophodno da pamtimo, a i da time tako samo ulenjujemo svoje moždane vijuge, jer što je više informacija i što je lakši put do

njih, zaboravljanje lakše pobeđuje sećanje. Ali, ako nešto koristimo na pravi način efekti postaju neumitno pozitivniji. Kao što film nije ubio slikarstvo, elektronska knjiga književnost, tako ni digitalizovanje neće ubiti kolektivno pamćenje sveta. Virtuelno indukuje novu realnost, paralelnu sa pravom iliti poznatom, znači nije odvojena od nje, tako da se pitanje virtuelnog ne odnosi samo na budućnost muzeja, nego zadire u dubinu stvari i zato je neophodno istaknuti njegove pozitivne uloge kojih ima mnogo. Virtuelni muzej pothranjuje i podstiče vrste umetnosti koje su nam još uvek nepojmljive i menja naš uobičajeni način življenja i mišljenja. Ne čine ga, ni reprodukcija dela, ni digitalni katalog, niti galerije i službe kao u tradicionalnom muzeju, već istraživanje mogućnosti mreže otvorene za kolektivno učešće i razumevanje posetilaca i umetnika. Putem prostora u kome organizuje i konstruiše umetnosti, virtuelni muzej generiše složene odnose i omogućava nezamislivo mnogo nepredvidljivih veza. Dva nivoa virtuelnih muzeja u širem smislu reči (elektronički i digitalni) su relativno statični, ne postavljaju zahteve dvosmerne komunikacije, i zato njihova egzistencija nema imperativ apliciranja na internet (sajt), tako da se mogu postići i uz pomoć CD i/ili DVD nosača memorije, naravno, bez mogućnosti široke pristupačnosti. Za razliku od njih virtuelni muzej u uzem smislu reči, odnosno njegov razvijeniji oblik, podrazumeva prisustvo na internetu (Šola, 2002; Deloš, 2006; Oliva-Bonito, 2010).

## Pojam i definisanje neformalnog obrazovanja

Neformalno obrazovanje (engl. nonformal education) određuje se kao namerno i organizovano obrazovanje, učenje i osposobljavanje za rad, društvenu aktivnost i privatni život, koje je po načinu izvođenja pokretljivo i nije ograničeno zahtevima za standardizacijom vaspitno-obrazovnog procesa i zakonski propisanim postupcima verifikacije vaspitno-obrazovnih efekata. Drugim rečima, provodi se nezavisno od službenog obrazovnog sistema i ne vodi izdavanju javnih isprava. Ono može, ali i ne mora rezultirati potvrdom o uspešno savladanom obliku obrazovanja, ali takva potvrda nema status javne isprave iz čijeg bi sadržaja proizašla prava završenih polaznika i obveza budućeg poslodavca, ili druge obrazovne ustanove na davanju prioriteta prilikom kakvog natečaja za posao u odnosu na druge osobe, kandidate koji ne poseduju takvu potvrdu. Ne postoje uslovi (materijalni, tehnički, kadrovski) koje provoditelj mora ispuniti, već su one stvar izbora provoditelja i ne podleže stručnom i inspekcijskom nadzoru, a kvalitet programa zavisi od provoditelja obrazovanja. Usprkos tome, potrebno je da taj program ima okvir u kojem će se provoditi, kao i unapred razrađene ciljeve i zadatke koje će pratiti i koji će biti prilagođeni ciljnoj grupi, te mora biti fleksibilan kako bi odgovarao svim polaznicima. Zadovoljavanje

takvih kriterijuma pridonet će kvalitetu različitih programa, na obostrano zadovoljstvo organizatora/provoditelja i sudionika/polaznika. Cilj neformalnog obrazovanja jeste da obezbedi svima da ostvare i održe neophodne sposobnosti za obavljanje svojih uloga u poslovnom procesu. Neformalno obrazovanje služi kao dopuna formalnom obrazovanju i pruža priliku ljudima da pristupe svim onim sadržajima koji su u formalnom obrazovanju nepristupačni ili potpuno netaknuti. Zbog nedostatka dovoljno efikasnog modela fleksibilnog formalnog obrazovanja, neformalno obrazovanje često je nosilac smanjenja jaza između postojećeg i potrebnog obrazovanja (Pongrac, 1990; Zubović, 2010).

## Pojam i karakteristike formalnog i neformalnog i informalnog obrazovanja

Potrebno je osvrnuti se i na formalno obrazovanje. Ono se nastojalo prilagoditi mogućnostima i uslovima učenja mladih, pri čemu ima uspeha, ali i ograničenja. Učenju mladih ljudi prilagođava se organizacija i režim nastave, donekle i nastavni planovi, a vrlo malo metodika rada, jer se svi podvrgavaju istim normama i standardima edukacije. Formalno obrazovanje deluje ambivalentno – nikada do sada nije bilo toliko mnogo mladih i odraslih koji sudeluju u formalnom obrazovanju te s druge strane, nikada nije bilo toliko izraženo nezadovoljstvo jer ono samo delimično odgovara njihovim potrebama i mogućnostima. Iz toga se može zaključiti da neformalno obrazovanje služi kao dopuna formalnom obrazovanju i pruža priliku odraslim ljudima da pristupe svim onim sadržajima koji su u formalnom obrazovanju nepristupačni ili potpuno netaknuti. Zbog nedostatka dovoljno efikasnog modela fleksibilnog formalnog obrazovanja, neformalno obrazovanje često je nosilac smanjenja jaza između postojećeg i potrebnog obrazovanja (Pongrac, 1990; Milutinović, 2005; Milutinović, 2008).

Između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja najčešće se prave razlike u pogledu institucionalnog konteksta pružanja obrazovnih usluga i u pogledu prirode institucionalnih procesa i ciljeva (Milutinović, 2005):

1. Formalno obrazovanje se odvija u formalizovanim institucijama koje utvrđuju metode, modele i oblike nastave, a učenje je jedina misija.
2. Neformalno obrazovanje je organizovano, ali nije formalno ni po sadržaju, ni po metodu, niti po obliku nastave.
3. Informalno obrazovanje se odvija u društvenim institucijama kao što su porodica, brak, grupe vršnjaka, radne grupe.

Informalno obrazovanje predstavlja kombinaciju života i učenja, javlja se van školskog konteksta, dobrovoljno je, samoupravljeno, doživotno i motivisano radoznalošću, istraživanjima i željom za otkrićem, pruža mogućnosti da se premosti

jaz između škole i života. Alternativne budućnosti obrazovanja su vizije potencijalnih škola budućnosti i kreću se od verovatnih, preko mogućih do željenih scenarija ili vizija obrazovanja u budućnosti. Alternativne budućnosti obrazovanja su raspon opcija ili puteva pred nama, one nam ukazuju da ne postoji jedna budućnost ka kojoj idemo već obilje mogućnosti a svaka krucijalna odluka koju donesemo figurativno predstavlja „skretanje na raskrnici" mogućnosti i biranje određenog pravca. Naravno, planiranje budućnosti, posebno u važnoj oblasti kao što je školovanje, sa jedne strane snosi ogromnu odgovornost, dok sa druge strane nudi nadu i optimizam i osećaj da nismo bespomoćni, da postoje načini, mogućnosti i resursi za menjanje onoga što nas plaši. Verovatno najveći strah svih onih koji veruju u obrazovanje je strah od raškolovavanja društva, od kraha škole, kao i od preterane tehnologizacije obrazovanja. Za oslobađanje od ovog straha neophodne su dve promene dominantnih paradigmi u obrazovanju. Prva promena se odnosi na promišljanje budućnosti obrazovanja (u kontekstu verovatnih, mogućih i željenih budućnosti) kao protivteže „srljanju" u budućnost (jednu i neminovnu), dok se druga promena odnosi na prelaz sa identifikovanja jedne jedine budućnosti (pozitivistička, empirijska paradigma) ka traganju za alternativnim budućnostima (kulturna, interpretativna paradigma) i naposletku ka „futurisanju" (integrativna, transformatorska, osnažujuća paradigma). U istraživanju pod imenom „Budućnost obrazovanja", futurolog Tomas Frej (Thomas Frey) i drugi istraživači Da Vinči instituta, predstavili su svoju tehnologijom inspirisanu sliku obrazovanja u (skoroj) budućnosti. Kao primer su uzeli pitanje zašto Rimljani nisu bili dobri matematičari, pa su u razvoju matematike i srodnih nauka zaostajali za mnogo starijom Grčkom i drugim antičkim civilizacijama. Frej uočava da je razlog za to nama danas logičan. Nalazi se u neprilagođenosti i neodređenosti rimskog numeričkog sistema (rimski brojevi), koji je ne samo otežavao već i onemogućavao najjednostavnije matematičke operacije (Milutinović, 2003; Vrcelj i Mušanović, 2001; Frey, 2007).

## Neformalno obrazovanje kao prilika za celoživotno obrazovanje

Permanentno (celoživotno) obrazovanje predstavlja savremeni koncept, prema kome se obrazovanje ne završava sa završetkom formalnog obrazovanja i sticanjem diplome odgovarajuće škole ili fakulteta, nego se u prvi plan ističe važnost i značaj permanentnog osavremenjavanja teorijskih znanja i praktičnih veština odraslih osoba. Kako se menjaju odlike i potrebe savremenog društva, pre svega uvođenjem novih tehnologija i načina rada, tako se javljaju i potrebe za novim naučnim i stručnim kadrovima, koji moraju na odgovarajući način da se prilagode zahtevima ovih promena (Kulić i Despotović, 2005; Selby Smith et al., 2002).

U praksi, permanentno obrazovanje realizuje se putem različitih dopunskih programa za mlade ljude koji se bave određenom profesijom, kao i osobe koje nisu do kraja i u potpunosti kompletirale formalne nivoe obrazovanja putem radioničarskog rada. Kada je reč o odnosu pojmova „permanentno obrazovanje", „celoživotno učenje", oni imaju mnogo dodirnih tačaka, te se u literaturi obično zajedno pojavljuju, a neretko čak tretiraju i kao sinonimi (Savićević, 2009; Filipović, 2004). Međutim, stručnjaci iz oblasti andragogije ukazuju da je njihov odnos kompleksan i da je neophodno praviti razliku među značenjima ovih termina. Definisano u najužem, operacionalnom smislu, permanentno obrazovanje predstavlja organizovanu aktivnost edukativnog karaktera, kojom se stiču nova znanja nakon obrazovanja za prvo zanimanje. Znameniti češki mislilac, pedagog i andragog, J. A. Komenski (1592 – 1670), ideju permanentnog obrazovanja pozicionira u šire društvene okvire, koja se najkreće može sažeti u rečenici da je sve ljude neophodno, svim sredstvima, poučavati u svim područjima, što je i teorijski detaljno obrazloženo (Filipović 2002; Filipović, 2004).

Prema Kuliću, obrazovanje u širem smislu, danas je shvaćeno *kao „osmišljena aktivnost usmerena na zadovoljavanje različitih obrazovnih potreba*" *(*Kulić, 2003: 31).

Celoživotno učenje podrazumeva mogućnost učenja za sve starosne i socijalne kategorije, u različitim kontekstima – u obrazovnim institucijama, na poslu, kod kuće, u okviru neformalnih vidova aktivnosti. Ono obuhvata različite domene – od opšteg obrazovanja, preko stručnog usavršavanja do pripreme za svakodnevne životne situacije. Prema tome, permanentno obrazovanje podrazumeva sticanje, usavršavanje i osavremenjavanje svih vrsta znanja, sposobnosti, veština, kvalifikacija i interesovanja, od predškolskog uzrasta do doba nakon penzionisanja, koje će ljudima omogućiti prilagođavanje novim naučno-tehnološkim tokovima, i učestvovanje u svim sferama društvenog, ekonomskog i kulturnog života, te tako bitno determinisati njihovu budućnost. Obrazovanje pojedinca ne započinje školovanjem, niti se završava s njim. Obrazovanje podrazumeva rad na sebi (samoobrazovanje), i ne može se redukovati na pedagošku praksu, niti na preuzimanje određenih društvenih uloga. To svakako ne umanjuje značaj formalnog obrazovanja bez kojeg je nemoguće na mlade preneti sve čime raspolaže i do čega je došlo neko složeno društvo. Takvo obrazovanje otvara mladima put do one vrste iskustva koje im ne bi bilo dostupno ako bi im dozvolili da se obrazuju putem neobaveznog druženja. Platon je pisao da obrazovanje treba da traje „od malih nogu do kraja života", a Konfučije da je „vrhovni čovjekov cilj da se usavršava" obrazovanjem i vaspitanjem. Obrazovanje, prema Keršenštajneru, nikad ne dospeva do svog potpunog kraja, nego predstavlja progresivno ostvarivanje duhovnih vrednosti. Osnovna karakteristika duhovnih vrednosti, prema svim ostalim vrednostima, sastoji se u njihovoj trajnoj i neprolaznoj važnosti (Petković i Ilić-

Milovac, 2010; Vizek Vidović i sar, 2003; Crick, 2007).

Da bi odgovorilo svojim ciljevima, smatra Zimmerman (1989) obrazovanje se mora organizovati oko četiri osnovne oblasti koje će tokom života za svakog pojedinca predstavljati stubove znanja: učenje za znanje, učenje za rad, učenje za zajednički život i učenje za postojanje.

Kontinuirano (permanentno) obrazovanje podrazumeva obrazovanje/učenje tokom celog života. Sam pojam ima dva osnovna značenja (Rot, 2004):

1. to je koncepcija – skup orijentacija, principa i ciljeva obrazovanja;
2. to je skup obrazovnih aktivnosti koje se organizuju na planu obrazovanja čoveka tokom čitavog života.

## Uloga radioničarskog rada u neformalnom obrazovanju mladih

Mladost je posebno životno razdoblje u kojem se od mladih očekuje da razviju socijalne veštine i sposobnosti za preuzimanje trajnih društvenih uloga na svim područjima ljudskog delovanja. Današnja mladež je generacija koja odrasta u svetu digitalnih tehnologija i imaju drugačije načine komuniciranja. Jedna od velikih prednosti našeg vremena su mnogi oblici neformalnog obrazovanja, među kojima je i radioničarski rad. Uloga radioničarskog rada u neformalnom obrazovanju je velika zato što na taj način mladi stiču znanja, veštine, usavršavaju svoje znanje (Marković, 2005; Grahovac, 2013; Gvozdenović, 2005).

Radioničarski oblik rada može biti posmatran kao specifičan niz aktivnosti koje svojom primenom na adekvatan način aktiviraju učesnike, odnosno učenike, na način koji je specifičan i jedinstven za ovaj oblik rada. Primenom raznih oblika aktivnosti tokom radionice, kod učenika se razvija sposobnost učešća u dijalogu, grupnom radu, javnom prezentovanju sebe i svoje ideje, pri čemu se učenici osnažuju da sami pronalaze rešenja, argumentuju vlastite stavove, da diskutuju, postavljaju pitanja, donose odluke, pokreću inicijative i efikasno koriste lične sposobnosti i iskustva. Cilj edukativnih radionica je saznanje u najširem smislu. Saznanje ne bi bilo saznanje da se ne usvaja, uči na određeni način. Radionicu možemo analizirati i sa aspekta oblika učenja koji su prisutni u njemom scenariu. U zavisnosti od scenaria, radionica može objediniti više oblika učenja. Svi učesnici su od početka do kraja angažovani u mentalnom i često i u motoričkom smislu (Perić-Prkosovački, 2012; Filipović, 2002).

Mentalne aktivnosti su (Filipović, 2004):
– promišljanje,
– asocijacije,
– prisećanje,
– rešavanje problema.

Motorički pokreti su (Filipović, 2004):
– pokret,
– crtanje,
– pisanje.

U radioničarskom radu se ističe kooperativno učenje. Nije samo voditelj radionice izvor učenja. U svakoj grupi svi učesnici poseduju veliki repertoar znanja i iskustava. Razlike u znanjima i iskustvima se mogu iskoristiti za različite oblike učenja. Neka učenja su moguća samo u razmeni unutar grupe (jasna komunikacija, umeće diskusije, uviđanje da postoje različita gledišta, tolerancija prema različitom mišljenju...). Za neka umeća i veštine je jedino efikasan grupni rad i to onaj koji polazi od ličnog autentičnog doživljaja. Aktivnost nije dovoljna da bi se steklo iskustvo. Aktivnost nas vodi u različitim pravcima, predstavlja besmisleno prelaženje sa jednog na drugo ukoliko nije povezana u svesti sa posledicama koje iz nje proističu. Učiti iz iskustva znači uspostaviti vezu unaprad i unazad između onoga što činimo i posledica. Iskustvo je akumulacija ranije stečenih doživljaja. U iskustvenom učenju se naglasak stavlja na artikulaciju, elaboraciju i kulturno uobličavanje, tj. kultivisanje ličnog, spontanog doživljaja kroz razmenu. Ovo učenje je u osnovi radioničarskog postupka (Filipović, 2002; Crick, 2007).

U radioničarskom radu se javlja i učenje po modelu. To je važan oblik učenja soijalnog ponašanja. Voditelj je model ponašanja koje želi da prenese. Način na koji prihvata različita mišljenja, na koji izražava svoje neslaganje, kako reaguje na konflikte u grupi utiče na grupu. Sam sadržaj radionica je takav da omogućava učesnicima da posmatraju jedni druge. U radionicama se kombinuju konvergentno i divergentno mišljenje. U radionici se kombinuju: voditelj zna šta želi da deca nauče, ali do tog rezultata mogu da dođu različitim putevima, to je divergentno mišljenje. U fazi divergentnog mišljenja traži se što veći broj rešenja za neku situaciju. Potom se odbacuju nerealna rešenja i zadržavaju moguća (Filipović, 2004; Kuka, 2010).

U edukativnim radionicama igrovni kontekst i vrste aktivnosti su takve da stvaraju kognitivnu neravnotežu kod učesnika, potrebu da se nešto shvati, reši, obradi i razume. Učesnici moraju da rešavaju probleme, socijalne, emocionalne, intelektualne. Potrebno je uočiti, definisati, precizirati plan rešenja, potrebna je analiza i prikupljanje činjenica, ideja za rešenje, testiranje ideja, diskusija o problemu, izveštavanje o rezultatima. Time putem edukativnih radionica učesnici nauče da rešavaju probleme

(Filipović, 2004; Pastuović, 1999; Crick, 2007).

Najčešće korićeni oblici rada u radionicama (Marković, 2005):

1. Simultana individualna aktivnost
2. Rad u parovima ili malim grupama
3. Akvarijum tehnika
4. Rad u celoj grupi.

Tokom simultane individualne aktivnosti, učesnici su istovremeno angažovani, ali svako za sebe. Javlja se introspektivno angažovanje koje je spolja nevidljivo, traži se prisećanje, maštanje, procena, izvesna usmerenost na sebe. Često joj prethodi neka smirujuća aktivnost, posebno kod mlađe dece, koja ima elemente usmerenosti na sebe. Simultano individualno stvaranje nekog vidljivog proizvoda: napr. crtanje. Može doći do upoređivanja, preuzimanja tuđih ideja. Ne treba napraviti atmosferu kao na ispitu, već naglasiti da nema tačnih i pogrešnih rešenja, da svako za sebe najbolje zna šta je mislio, čega se prisetio. Kod rada u parovima je karakteristično organizovanje razmene, izazivanje doživljaja, povećan žamor i buka u učionici. Treba obratiti pažnju ako je neka grupa jako tiha, može da bude znak neaktivnosti. Potreban je drugačiji prostorni raspored, svaka grupa bi trebalo da ima svoj kutak. Formiraju se male grupe broje od 3 do 5 članova, u zavisnosti od uzrasta. Stariji učesnici su efikasni i u grupama od 5, 6 učesnika… Za radionicu nisu karakteristične takmičarske aktivnosti. Jedino takmičenje koje se posredno neguje je takmičenje sa samim sobom. Dobar scenario radionice podstiče saradnju u grupi i među grupama, ne podržava se ni diskriminacija među članovima grupe, npr. traženje krivca za neuspeh grupe (Crick, 2007; Allen, 2008; Marković, 2005).

## Zaključci

Možemo zaključiti da je cilj edukativnih radionica saznanje u najširem smislu. Saznanje ne bi bilo saznanje da se ne usvaja, uči na određeni način. Važno je istaći da radionicu možemo analizirati i sa aspekta oblika učenja koji su prisutni u njenom scenariu. U zavisnosti od scenaria, radionica može objediniti više oblika učenja. Svi učesnici su od početka do kraja angažovani u mentalnom i često i u motoričkom smislu. U radioničarskom radu se ističe kooperativno učenje. Nije samo voditelj radionice izvor učenja. U svakoj grupi svi učesnici poseduju veliki repertoar znanja i iskustava. Razlike u znanjima i iskustvima se mogu iskoristiti za različite oblike učenja. Neka učenja su moguća samo u razmeni unutar grupe (jasna komunikacija, umeće diskusije, uviđanje da postoje različita gledišta, tolerancija prema različitom mišljenju...). Za neka umeća i veštine je jedino efikasan grupni rad i to onaj koji polazi od ličnog autentičnog doživljaja.

U edukativnim radionicama igrovni kontekst i vrste aktivnosti su takve da stvaraju kognitivnu neravnotežu kod učesnika, potrebu da se nešto shvati, reši, obradi i razume. Učesnici moraju da rešavaju probleme, socijalne, emocionalne, intelektualne. Potrebno je uočiti, definisati, precizirati plan rešenja, potrebna je analiza i prikupljanje činjenica, ideja za rešenje, testiranje ideja, diskusija o problemu, izveštavanje o rezultatima. Time putem edukativnih radionica učesnici nauče da rešavaju probleme (Filipović, 2004; Pastuović, 1999; Crick, 2007).

## Literatura

Allen, J. P. (2008). The attachment system in adolescence security. In: Handbook of attachment: *Theory, research, and clinical applications* 2, 419–435.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga

Bognar, L., Uzelac, M., Bagić, A. (1994). *Budimo prijatelji*. Zagreb: Slon

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). *Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave u učenja na uspjesima.* Osijek: Filozofski fakultet.

Crick, D. R. (2007). Learning how to learn: The dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal, 18*(2), 135–153.

Deloš, B. (2006). *Virtuelni muzeji – ka etici novih slika*. Beograd: Clio.

Filipović, D. (2002). Šta ulazi u pojam i širi sadržaj permanentnog obrazovanja. *Pedagogij*a, *57*(1–2), 9–17.

Filipović, D. (2004). Permanentno obrazovanje i obrazovanje odraslih. *Pedagogija, 59*(1), 18–38.

Frey, T. (2007). *The Future of Education,* Da Vinci Institute, dostupno na http://www.davinciinstitute.com/papers/the-future-ofeducation-by-thomas-frey/

Grahovac, D. (2013). *Uticaj informalnog učenja na nivo informacione pismenosti učenika srednjih škola.* Doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet Mihailo Pupin.

Gvozdenović, S. (2005). *Filosofija, obrazovanje, nastava.* Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Hennigar Shuh, J. (1999). *Teaching yourself to teach with objects*. The Educational Role of he Museum. London: Routledge.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum.* New York: Routledge.

Kuka, E. (2010). *Imperativ prosperiteta*. Sarajevo: KNS-Udruženje za kulturu Novo Sarajevo.

Kulić, R. (2003). Obrazovanje odraslih na prelomu vekova. *Pedagogija, 58*(1), 30–48.
Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
Kulić, B. i Randaco, Đ. (2008). *Oseti umetnost: interkulturalno iskustvo u muzejskoj edukaciji.* Novi Sad: Galerija Matice srpske.
Maletaški, T. (2018). *Održivi razvoj kao sadržaj visokoškolskog obrazovanja*. Doktorska disertacija, Niš: Fakultet zaštite na radu.
Marković, D. (2005). Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju? *Neformalno obrazovanje u Evropi.* Beograd: Grupa „Hajde da...“.
Milutinović, J. (2002). Učenje u muzeju, *Pedagoška stvarnost, 48*(5-6), 354–365.
Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, *49*(5-6), 394–407.
Milutinović, J. (2005). Uloga informalnih oblika obrazovanja u reformi sistema vaspitanja i obrazovanja, U E. Kamenov (ur.). *Reforma školskog sistema u uslovima tranzicije* (68–82). Novi Sad: Filozofski fakultet.
Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka* . Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
Oliva-Bonito, A. (2010). *Muzeji koji privlače pažnju, u žiži javnosti*. Beograd: Clio.
Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
Paris, S. G., Hapagood, S. E. (2002) Children learning with objects in Informal learning environments. *Perspectives on Object-centred learning in Museums*, 250–285.
Perić Prkosovački, B. (2012). Primena edukativnih programa za mlade kao mogućnost inoviranja vaspitno-obrazovnog procesa u školi. *Inovacije u nastavi*, *25*(3), 129–137.
Petković, V. i Ilić-Milovac, N. (2010). Ključne kompetencije i učenje u praksi. *Pedagoška stvarnost, 56*(9-10), 839–856.
Pongrac, S. (1990). *Inoviranje obrazovanja odraslih*. Zagreb: Andragoški centar.
Rot, N., Radonjić, S. (2004). *Psihologija za 2. razred gimnazije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Roberts, L. (1977). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington, DC: American Association of Museum.
Savićević, D. (2009). Andragoške potrebe i mogućnosti savremene škole. *Pedagoška stvarnost*, *55*(3-4), 261–273.
Šola, T. (2002). *Marketing u muzejima ili o vrlini i kako je obeznaniti*, Beograd: Clio.
Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović Štetić, V., Miljković, D. (2003): *Psihologija obrazovanja*. Ekološki glasnik, d.o.o. Donja Lomnica.

Vrcelj, S., Mušanović, M. (2001). *Prema pedagoškoj futurologiji: (škola budućnosti),* Rijeka: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Zubović, J. (2010). *Razvoj privrede zasnovan na ulaganjima u ljudske resurse i stranim investicijama*. Beograd: Institut ekonomskih nauka.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice. (pp. 1–25). New York: Springer.

**Laura Š. Kalmar**
University of Novi Sad
Teacher Training Faculty in the Hungarian Language, Subotica

## THE ROLE OF WORKSHOPS IN NON-FORMAL YOUTH EDUCATION

### Abstract

Adolescence is a special period in one's life when young people are expected to develop the social behaviors, skills and abilities needed to take on salient social roles in all areas of human activity. Education is a dynamic process aimed at producing and ensuring individual knowledge and skills. There are three fundamental forms of education in modern society: 1. formal education; 2. non-formal education; and 3. informal education. Formal education is defined as structured education which involves an educational process that occurs within a clearly defined formal education system, is defined by law, and its end result is the acquisition of certain knowledge and skills. Non-formal education is a type of educational process that involves non-institutional educational activities aimed at acquiring certain knowledge and skills, and participation in such activity is voluntary. Workshop refers to a special type of group interaction. The distinctive characteristic of the workshop is circular communication: participants share experiences sitting in a circle so that everyone can see everyone. The role of a workshop instructor/host involves encouraging and facilitating experience sharing between the participants. The workshop provides experiential learning about oneself, others, and the world. They place emphasis on the process, not outcomes or results. The process appeals equally to moral and emotional, not just the intellectual functions of the participants. The actual educational value of this model lies in the overall personal growth and development. The aim of this paper

is to point out the concept and importance of non-formal youth education, the concept and importance of the workshop model as a form of working with young people, as well as the educational role of museums and galleries.

**Keywords:** *education, non-formal education, workshop, youth*

**Laura Š. Kalmar**
Universität Novi Sad
Fakultät für Lehrkräfte in der ungarischen Sprache Subotica

## DIE ROLLE DER WORKSCHOPS IN DER INFORMELLEN JUGENDAUSBILDUNG

### Zusammenfassung

Die Adoleszenz ist eine besondere Lebensphase, in der von jungen Menschen erwartet wird, dass sie soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um dauerhaft soziale Rollen in allen Bereichen des menschlichen Handelns zu übernehmen. Die Ausbildung ist ein dynamischer Prozess, durch den individuelles Wissen und Fähigkeiten produziert und vermittelt werden. In der modernen Gesellschaft gibt es zwei grundlegende Formen der Bildung: (1) Formelle Ausbildung; (2) Informelle Ausbildung. Formelle Ausbildung wird als institutionelle Ausbildung definiert und impliziert einen Prozess, der innerhalb eines klar definierten formellen Ausbildungssystems stattfindet, rechtlich legitimiert ist und dessen Endergebnis das Erwerben bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten ist. Informelle Ausbildung ist eine Art des Ausbildungsprozesses, der nicht-institutionelle Ausbildungsaktivitäten umfasst, wobei die bestimmten Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, und die Teilnahme an solchen Aktivitäten freiwillig ist. Workshop ist die Bezeichnung für eine bestimmte Form der Gruppeninteraktion. Das Hauptmerkmal des Workshops ist die kreisförmige Kommunikation, die Teilnehmer teilen ihre Erfahrungen in einem Kreis, sodass jeder jeden sehen kann. Die Rolle des Workshopleiters besteht darin, den Erfahrungsaustausch der Teilnehmer zu fördern und zu erleichtern. Der Workshop bietet Erfahrungslernen über sich selbst, über anderen und über die Welt. Die Workshops legen den Schwerpunkt auf den Prozess, nicht auf das Ergebnis des Prozesses. Während des Prozesses werden gleichermaßen die emotionalen und moralischen und nicht nur die intellektuellen Funktionen der Teilnehmer angesprochen. Was der wirkliche Ausbildungsbeitrag einer solchen Arbeitsweise

ist, ist das allgemeine persönliche Wachstum und die Entwicklung. Das Ziel dieses Artikels ist es, das Konzept und die Bedeutung der nicht-formellen Ausbildung junger Menschen, das Konzept und die Bedeutung der Workshops mit Jugendlichen sowie die Ausbildungsfunktion von Galerien und Museen aufzuzeigen.

**Keywords:** *Ausbildung, informelle Ausbildung, Workshops, Jugendliche*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 37.091.33-028.17/.22:78*
*791.52:37.091.64*
*Стручни чланак • 221–232*
*Примљен: 28. 4. 2022.*
*Прихваћен: 13. 5. 2022.*

**Маја Р. Крстић**
Основна музичка школа „Корнелије Станковић" Трстеник

# ФИЛМ У НАСТАВИ МУЗИЧКИХ ШКОЛА

**Резиме:** *Медији* у наставном процесу представљају дидактички извор информација и комуникацијско средство. Развој информационо-комуникационих технологија (ИКТ) отворио је могућност и простор њихове имплементације у наставни процес и музичких школа. Сама организација и пренос знања путем интернета мењају улогу наставника и захтевају промену у реализацији самог наставног процеса. Имамо бројне примере повезаности и развоја перцепције (опажања) уз коришћење медија током наставе. Наставник добија могућност да креира нове стилове учења користећи занимљиве садржаје разних других медија са акцентом на филм и телевизију. Циљ рада је да се направи преглед како медији утичу на перцепцију аудиовизуелног система ученика. Захваљујући значају који средства масовне комуникације имају и њиховом адекватном применом можемо допринети да се формира и развија уметничко и естетско васпитање и образовање ученика музичких школа.

**Кључне речи:** *филм, телевизија, ученик, наставник, музичке школе*

## Музика и њена перцепција

Музика припада временским уметностима (као и књижевност и глума). Збивање музике је процес који се одвија у времену. Кад слушамо музику у нашој свести су истовремено присутне најмање две равни – музичка прошлост и музичка садашњост. А понекад имамо и музичку будућност која представља очекивање даљег тока збивања на основу ранијих искустава при слушању музике. Музичко памћење слушаоцу омогућава да те перципиране звучне утиске акумулира и мисаоно повезује и упоређује њихове међусобне односе. По завршетку одслушаног музичког дела имамо представу његовог облика у целини

као објекта који нам се указује као ванвременски. Слично се догађа са ученицима када читају (свирају/певају) нотни текст у којем постижу једновремено музичку прошлост, садашњост и будућност, а у исто време музика је и ванвремено присутна (Сковран – Перичић, 1991).

У овом раду сагледавамо задатке који су постављени пред ученике музичких школа да поред описмењавања овладају и свим компонентама звучне и музичке појавности и укупним пространством и садржајима разноликих осећања музичких боја.

Перцепција (опажање) је функција која се може учити и развијати више у васпитно-образовном процесу. Опажање код деце није спонтано већ се дешава кроз учење да овладавају социјалним сензорним искуством и укључе се у сензорну културу коју је човечанство створило. Одрасли доприносе упознавању детета са околином. Разним методама и поступцима треба да упознају дете са системом музичких звукова, говорних фонема, геометријских облика које је човечанство изградило. „Као резултат тога, дете усваја известан систем општеприхваћених сензорних еталона, које затим користи у својој перцептивној активности, анализирајући стварност и одражавајући је у синтетичким сензорним ликовима" (2019).

Образовна пракса музичких школа није посветила довољну пажњу активном и аналитичком слушању музике. У основним музичким школама не постоји такав предмет слушање музике којим би подстакли да се формира перцептивна активност. Оваквим предметом или организованом вођеном активношћу деца би се подучавала да аналитички слушају музику да је боље разумеју и више уживају у њеном слушању.

Музичке школе треба да обезбеде оптималне (пред)услове да својим ученицима омогуће да музику уче уз доживљаје пријатности, радости и задовољства. Основно музичко образовање спада у просветни систем општег основног образовања посебног типа, док средње музичко образовање припада уметничком образовању. Оба ова нивоа музичког образовања своја постигнућа највише остварују искуствено. „Уметност се, за разлику од науке, служи првенствено спајањем – синтезом најразличитијих искустава којима се слободно и маштовито експериментише да би се дошло до једног симултаног доживљаја, увида у искуство на дубљем, вредносном нивоу значења. Своју сврху она постиже захваљујући метафорама, емотивно засићеним чулним сликама које служе да се нешто представи" (, 2019 б). Разлика је да музика као уметност користи чулне звучне слике.

Сви наставници стручних предмета оба нивоа основног и средњег музичког образовање морају постати свесни и одговорни своје величанствене

градитељске улоге, пре свега младих људи, а и музичара у перспективи. Музика је медијум који омогућава да се остваре многе вештине и развију естетске вредности.

**Примена информационих и комуникационих технологија у образовању**

ИКТ (информационе и комуникационе технологије) су специфичан облик образовних активности 21. века у установи/школи који омогућава интеракцију свих актера који сарађују (наставници, ученици, родитељи, школска управа, друге институције).

Главни виртуелни медиј који омогућава квалитетну и брзу комуникацију и пословање је *интернет*. Интернет уводи нову могућност повезивања за разлику од досадашњих, где човек лако и брзо добија информације у облику слике, звука, видеа, филма итд. Корисници интернета могу своје мишљење, идеје и производе поделити са милионима корисника широм света, могу утицати на друге кориснике и могу истраживати без ограничења и странице других корисника.

Интернет глобална рачунарска мреже нам омогућава да велики број рачунара брзо прима и дели информације са било ког места на свету. Најпопуларнији ресурс и облик презентовања на интернету је WWW (World Wide Web) – мрежа докумената који су међусобно повезани. Популарни интернет сервис You Tube омогућава размену видео садржаја где корисници могу постављати, прегледати и оцењивати видео исечке (Крстић, 2014).

Савремени облик образовања подразумева и увођење нове опреме у наставни процес која пружа, много веће могућности презентовања наставних садржаја. Увођењем ИКТ омогућује се и формира нова виртуелна учионица која је занимљивија и више подстиче ученике на идеје и изазове којих нема у класичној настави.

Технологија је даривала неслућене могућности попут покривености бежичног интернета и *конвергенцију* (приближавање различитих медија где мобилни телефони могу да раде и неке рачунарске функције, рачунари могу служити и као телевизори, популарно рачунарско интернет телефонирање итд.).

Рачунар и његов прикључак на интернет је моћно наставно средство који може да омогући гледање већ снимљене емисије или филмова о музичким епохама и животним причама музичара и композитора, или виртуелну шетњу светским музичким и концертним благом висококвалитетних звучних боја.

## Карактер и актери модерне наставе

Модернизација наставе подразумева да се она реализује увођењем новина у 21. веку кроз ИКТ са циљем веће ефикасности. Разлика и иновација у односу на класичну наставу је и проширење актера/учесника од досадашњег дидактичког троугла на четвороугао где поред наставника, ученика, наставних планова и програма важну улогу добијају и наставне технологије.

Наставна технологија је позната и под називом *образовна техника*, *наставна средства* итд. Ова технологија олакшава и помаже наставницима и ученицима да лакше и у краћем временском периоду добију потребне информације, али и за организовање наставног процеса и процеса учења. Сада када готово сви наставници поседују личне рачунаре или паметне телефоне и повезани су на интернет са њима, могу истовремено да их користе и за потребе наставе. Тако и већина ученика у кући има макар један паметни телефон ако не и рачунар повезан на интернет, и све то утиче на побољшавање квалитета саме наставе.

Конкретно, употреба интернета за наставу и учење музике омогућава да се нађу нотни материјали великог броја музичких композиција у пдф формату, одштампају и за пар секунди могу се користити. Исто, на You Tube каналу има снимака готово већине музичких дела које ученици могу безгранично много пута слушати и свирати/певати и вежбати уз те снимке. На тај начин они добијају готову звучну представу дела у целини чиме се олакшава усвајање композиција.

Медиј у наставном процесу је дидактички извор информација, али и комуникацијско средство. Он је веома важан ресурс квалитетног основног образовања и без њега не може да се замисли наставни процес квалитетног образовања.

## Васпитно-образовна функција филма

Светска премијера филма *Џез певач* (The Jazz Singer) 1927. године је историјска прекретница и појава првог звучног филма. Овом новином у развоју филма он добија рељефност, говор, боју итд.

Филм припада развијеном технолошком нивоу друштва и модеран је медијум због своје карактеристичне форме – непосредности, сталне смене фокуса и перспектива и садржајем високог сензибилитета. Могућност његове примене у наставном процесу заснива се на томе да он прераста у *плод доживљаја* и искрене *животне самопотврде*. Филм са својим визуелнио-аудитивним тоталитетом стварности има немерљиво велику улогу у свим процесима

сазнавања и формирања погледа на свет. Да би изазивао доживљај директно је условљен одзивом примарних осећаја. Марсел Мартену говори о тростепеном начину деловања слике. Најпре, слика репродукује стварност, другостепено може да делује и на наша осећања и трећестепено и увек факултативно, стиче идејно и морално значење (Безданов, 1984).

Коришћење крупног плана (close-up) филму даје посебну снагу, којом се публика уноси у сам фокус збивања и доводи гледаоца у непосредан додир са ликовима у филму. Тиме се омогућава блискост и игра гестова из најближег угла и ствара осећај интимности и привилеговане присности.

Ниједна друга уметничка форма не постоји која са таквим потенцијалом може рефлектовати наше проблеме, комплексе, несигурност и моћи у природнијем или прихватљивијем облику. Из тог разлога треба прихватити филм као природни план и програм наставе и васпитања личности – креативни пројекат, програм – у процесу.

Доживљај филма нам нуди информацију, друштвени, морални и политички аргумент, забаву и катарзу. Ако се осећамо расположеним, срећним и орнијим за рад после гледања филма онда говоримо о његовом позитивном утицају. Са филмом постижемо бољу мотивацију, продубљујемо и проширујемо просторе обичне културе. Све то нам говори у прилог томе да филмски медијум може и мора имати знатан удео у васпитно-образовној делатности.

Значај и укључивање филма у педагошки рад нам служи за остваривање концепта хуманистички усмереног васпитања и образовања. У планирању наставе у којој ће се користити (уметнички, документарни или дугометражни филм) посебно се мора обратити пажња да се прилагоди ученичким нивоима емотивног и физичког развоја. Укључивање оваквих наставних садржаја успоставља висок ниво мотивације. Тако филм доприноси да људе чини осетљивим на нове животне просторе и припрема их за акцију.

Чисто преношење знања треба да уступи место правом и истинском образовању и васпитању младе личности у најкомплекснијем смислу, које пружа креирање вере и самопоуздања и потврду идентитета. Филм треба третирати у оквиру његове специфичности, како уметничке целине, тако и утисака које је у стању да изазове. Примарни квалитет филмског медијума којим је могућа идентификација са ликовима што има изузетан утицај на адолесцента и тиме доприносе усвајању садржаја и модела понашања (Безданов, 1984).

У савременом музичком образовању употреба филма је огроман неискоришћен ресурс. Овај савремени аудио-визуелни стимуланс доприноси подизању нивоа естетског укуса и културе и општем развоју младих. Треба омогућити и подстаћи наставнике у музичким школама да имају више

информација и сазнања о коришћењу филма у наставном процесу. Користећи филм кроз наставне и ваннаставне активности њихова наставна пракса би постала богатија, разноврснија и емоционално вреднија.

Интерпретација филма у школи треба у свом методичком приступу ученика усмерити на запажање филмских чињеница и рашчлањавање радње филма (тематска идеја и поука филма, место и време радње, процена поступака ликова). Проблемски приступ филму – овде је ученик у улози истраживача и пред њега се поставља одређен проблем. На тај начин ученици самостално истражују, упоређују и повезују чињенице са властитим искуством и тако сами долазе до одговора.

## Коришћење кратко/дугометражних цртаних филмова

Синхронизацијом са музичком подлогом у цртаним филмовима започиње нова ера мултимедијалног материјала којом се може вршити сензорна стимулација деце. Неки филмски студији су користили и сегменте оригиналне уметничке музике. Утицај и важност којом музичка подлога дочарава и прати брзе сцене повећава њену вредност у сфери подсвесног слушања музике код најмлађих гледалаца. Богдановић и Матовић истражујући музику у цртаним филмовима издвојиле су пар наслова који су по статистичким прегледима били најгледанији на музичким каналима.

Познати лик из цртаног филма је Душко Дугоушко (Baton Bunny) у серијалима *Веселе мелодије (Merry Melodies)* и *Луде мелодије (Looney Tunes)*. Затим цртани филм *Корни концерт (A Corny Concerto), Зечија рапсодија (Rapsody Rabbit), Уштогљени зец (Long Haired Hare)*. Цртани који је 1992. године Конгресна библиотека САД сврстала у Национални филмски регистар (САД) као „културно, историјско или естетски важним" је *Шта има у опери, шефе? (What's Opera, Doc?)*.

У цртаним филмовима са јунацима Томом и Џеријем (Tom and Jerry) такође налазимо употребу ремек-дела класичне музике. Вредна помена је епизода *Том свира Мађарску рапсодију бр. 2 Франца Листа*, која је освојила Оскара за најбољи краткометражни анимирани филм и 1994. године нашла се на 42. месту од 50 најбољих епизода Тома и Џерија.

Квалитетног музичког садржаја су и следећи цртаћи: *Мачији концерт* (The Cat Concerto), *Јохан миш* (Johann Mouse), *Том и Џери у холивудској дворани (Tom and Jerry in the Hollywood Bowl)*, *Нико ме не воли (Nowbody Loves Me*), *О соле мјау (O-Solar-Meow)* и многи други.

Појавом дугометражних цртаних филмова који добијају потпуну музичку подлогу су *Снежана и седам патуљака, Пинокио, Бамби, Успавана лепотица* и многи други. Први анимирани филм са стерео озвучењем *Фантазија (Fantasia Fantasaunda)* је 1998. године сврстана на 58. место најбољих америчких филмова и чува се у Националном филмском регистру као „културно, историјско или естетско добро".

Из серијала франшизе Барби (Barbie) издвајају се *Барби и Крцко Орашчић (Barbie in the Nutcracker)* и *Барби од Лабудовог језера (Barbie of Swan Lake).*

Моја педагошка пракса током пандемије и рада од куће укључивала је и употребу цртаних филмова: *Мали Амадеус* (Little Amadeus), доступан на адреси *https://youtu.be/kIc6WJBju0g* и *Лудвиг ван Бетовен (Ludvig Van Betoven),* доступан на интернет адреси https://youtu.be/WvfOVp5t-e8. После одгледаног цртаног филма ученици су имали задатак да одговоре на питања везана за животе ових композитора.

Тада је један од задатака био да се одгледа Петар и вук *(Disney 1946 Peter and the Wolf)* који је на енглеском језику, али визуелно разумљив. На почетку приповедач објашњава да сваки лик има везу са неким инструментом, на пример Пеђа са виолинама итд. Овај цртани је доступан на интернет адреси https://youtu.be/TgUruOrrZnQ. По одгледаном цртаном филму, требало је да ученици дају одговоре на следећа питања:

1. Опиши укратко о чему се говори у овом цртаном филму?
2. Колико ликова је описано?
3. Који инструменти су заступљени ?
4. Мелодија и звук ког лика ти се највише допала у овом цртаном филму?

Још један пример филмског материјала који сам користила је *Карневал животиња* од Сен Санса, трајања 23 мин (♫Camille Saint-Saëns ♯ The Carnival of the Animals [complete] /Le Carnaval des Animaux ♯ [HQ]), доступног на интернет адреси https://youtu.be/k2RPKMJmSp0. И овом приликом обавеза ученика је била да након одгледаног садржаја одговоре на следећа питања из овог видеа:

1. Колико делова/целина можеш да нађеш у овој композицији?
2. Колико си животиња могао да видиш у овом снимку?

„Цртани филмови доносе много позитивних порука и код деце буде знатижељу да сазнају непознато. Такође нуде могућност да се деца упознају са музиком (Гортан-Царлин, 2011: 188), да праве поређења ликова и њихових музичких карактеризација, да се упознају са инструментима и изражајним средствима музике" (Ивановић: 2019 б).

**Филмови са музичком тематиком**

Сајт на коме можемо дознати о 200 филмских наслова који говоре о композиторима је доступна на интернет адреси: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Category:Films_about_composers.

Категорија биографских филмова о композиторима доступна је на интернет адреси https://en.m.wikipedia.org/wiki/Category:Biographical_films_about_composers и ту се налазе следећи филмови:

a. *Вољена Клара* (Beloved Clara) француско-немачко-мађарски филм из 2008. године, у режији Хелме Сандерс-Брамс, говори о пијанисткињи Клари Шуман и њеном браку са композитором Робертом Шуманом.
b. *Импромпту* (Impromptu), драма из 1991. године у режији Џејмса Лапина, описује Шопенову љубав са Жорж Санд.
c. *Чајковски* (рус. Чајковскиј) је совјетски биографски филм из 1970. редитеља Игора Таланкина. У њему је представљен живот руског композитора Петра Иљича Чајковског. Номинован је за Оскара за најбољи филм на страном језику, као и за Оскара за оригиналну музику и адаптацију.
d. *Тик, тик... Бум!* (Tick, Tick...Boom!), америчка је биографско музичка драма из 2021. у режији Лин-Мануела Миранде, заснована на истоименом мјузиклу Џонатана Ларсона, полуаутобиографској причи о Ларсоновом писању мјузикла за улазак у индустрију.

Категорија филмова о Моцарту садржи 13 наслова, ова страница је доступна на интернет адреси https://en.m.wikipedia.org/wiki/Category:Films_about_Wolfgang_Amadeus_Mozart, и могу се наћи следећи наслови: *Амадеус* (Amadeus); *Вечите мелодије* (Eternal Melodies); *Шумарова ћерка* (The Forester's Daughter); *Заборављени Моцарт* (Forget Mozart); *У Моцартовим траговима* (In the Footprints of Mozart); *Интерлудиј у Прагу* (Interlude in Prague); *Моцарт (*Mozart ); *Моцарт и Салијери* (Mozart and Salieri); *Моцартова прича* (The Mozart Story); *Моцартове сестре (*Mozart's Sister); *Нас троје* (The Three of Us ); *Кога Богови воле* (Whom the Gods Love из 1936. и 1942. године).

Још неколико наслова филмова који се могу примењивати у музичким школама су:

*1) Паганини; 2)Моја бесмртна љубав* – биографски филм о Лудвигу Ван Бетовену;

*3) Марија Калас – легенда; 4) Јан Сибелиус; 5)Уметник и Венеција:* филм о Рихарду Вагнеру и други.

И српска продукција је дала свој допринос са следећим филмовима: *Легенда о грлици*, која се бави животом и стваралаштвом Стевана Христића и *Бинички*, који описује живот и стваралаштво Станислава Биничког.

## Телевизијски образовни програми у функцији учења и наставе

Телевизија је медиј напредних информационих технологија. Карактерише га непосредност, стална смена фокуса и перспективе. ТВ има велики васпитно-образовни утицај на децу, омладину и одрасле својим снажним аудио-визуелним ефектима, а спада и у најутицајнија средства масовне комуникације. Моћни је електронски медиј који од гледаоца тражи да оствари процес менталне прераде после гледаног материјала. Као образовни медиј може се применити као допуна класичним облицима наставе како би је учинили интересантнијом и приступачијом ученицима.

Практична примена ТВ-а је што се програм може више пута поновити, неки значајни делови се могу успорено приказати и покренути дискусије о виђеном материјалу.

Уредник и сценарист Бранислав Јарић у серијалу „Српска музика кроз векове" (укупно 50 емисија), Образовно-научног програма, омогућава гледаоцима да сагледају историју српске музике. Овај серијал кратких емисија својим образовним и историографским жанром привлачи пажњу гледалаца.

У серијалу се говори о српској музици од времена паганства, продора хришћанства, феудалног доба, византијских утицаја, турског ропства, затим музике у Милошевој кнежевини, пансловенског романтизма, па све до првих деценија 20. века када коначно српска музика постаје део глобалног тока. Овај серијал се може користити као допунско наставно средство у музичким школама. И сама сам користила емисију о Корнелију Станковићу доступну на интернет адреси https://youtu.be/aElAAwYaLfc.

## Препоруке за филмску авантуру

Сали Атли, са преко три деценије рада као музички педагог у Америци са љубављу је поделила своје технолошке вештине и сазнања о коришћењу филма у музичкој учионици на интернет адреси https://www.sallysseaofsongs.com/2017/03/using-movies-as-teaching-tools-in.html.

Њено виђење је да су данашњи основци дигитални урођеници који су у контакту са видео-екранима у свакој соби и колима. Одговарајући видео-запис унесен у музичку учионицу може променити стилове учења, представити

аутентичне примере музичких концепата и извођења из стварног света. „Филмови и видео-снимци могу пружити снажан утицај на ученике, развити медијску писменост и вештине критичког мишљења. Пажљиво одабран видео обрађује стандарде на јасан и живописан начин, допирући до ученика кроз њихова различита чула.”

Даље, Салина препорука је да се одреди сврха и у којој ће се секвенцу учења видео уклопити. Да ли ће послужити као увод, информација, демонстрација или као кулминација наставне јединице? Кратке видео сегменте интегришите у лекцију усмерену на ученика, уместо да га користите као самосталан део.

Употреба видеа у оквиру наставне јединице укључује:

– Увод
– Демонстрацију
– Дискусију/Разговор
– Виртуелни излет
– Концертни наступ...

**Током гледања**

– Паузирајте по потреби да проверите разумевање
– Интегришите питања у видео
– Размислите о сегментирању дужих видео-снимака како бисте омогућили ученицима да се баве мањим деловима информација.

## Закључак

Упркос свеприсутности нових медија у сваком дому њихово присуство још увек је остало на маргини у нашем образовном систему и пракси. Овим радом желимо да подстакнемо и оснажимо наставнике да и сами истражују и употребљавају како цртане тако и уметничке филмове и ТВ емисије као помоћ у настави. На тај начин остварују интердисциплинарност садржаја и уносе више забаве у наставу. Коришћење филма у настави у музичким школама треба да буде свакако предмет и даљих истраживања како би се његов потенцијал у потпуности искористио.

## Литература

Bezdanov S. (1984). *Filmom do ličnosti*, Beograd: Prosvetni pregled.

Blajker. K. (2021). *Nastava na daljinu bila efikasna kao letnji raspust,* dostupno na: https://www.dw.com/sr/nastava-na-daljinu-bila-efikasna-kao-letnji-raspust/a-58040533 посећено 28. 2. 2022.

Bogdanović, S. i Matović, M. (2021). Muzika u crtanim filmovima za decu, *Krugovi* detinjstva, *9*(2), 52–62. dostupno na: https://www.krugovidetinjstva.edu.rs/index.php/home/article/view/32

Будимир-Нинковић Г., Сучевић, В., Стевановић, Н. – *Примена Интернета у образовању и информационом друштву,* доступан на: http://www.sao.org.rs/documents/2012/Skup_u_Uzicu/18%20R%20IN%20GORDANA%20BUDIMIR%20NINKOVICprimena%20interneta%20u%20obrazovanju%20dopunjeno.pdf

Ивановић, М. (2019). Савремени медији у настави музике – дидактичке специфичности и потенцијали. *Зборник радова, 22*(21), 227–242, доступан на: https://zbornikradova.pfu.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2020/10/15-Marija-Ivanovic.pdf

Ивановић, М. (2019). *Систем перцептивних активности у унапређењу музичке перцепције и рецепције код деце*, (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет https://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija157165462816512.pdf?controlNumber=(BISIS)112000&fileName=157165462816512.pdf&id=13911&source=NaRDuS&language=sr

Крстић, М. (2014). *Примена ИКТ у музичким школама,* Београд: Факултет организационих наука Универзитета у Београду (завршни мастер рад).

Миланковић, В. (2018). Поимање музике, *Зборник радова двадесетог педагошког форума сценских уметности* (стр. 9–20), Београд: Факултет музичке уметности, доступан на: https://www.fmu.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2020/12/zbornik-22-pfsu-01_milankovic.pdf

Skovran D. i Peričić V. (1991). *Nauka o muzičkim oblicima*. Beograd: Univerzitet umetnosti u Beogradu. http://www.mak.ues.rs.ba/la/2018/12/07/projekcije-filmova-o-srpskim-kompozitorima-10-i-17-12-2018-2/ посећено 16. 3. 2022.

**Maja R. Krstić**
Music Schools „Конелије Станковић“ Трстеник

## FILM AS EDUCATIONAL MEDIUM IN MUSIC SCHOOLS

### Abstract

Media are both a didactic resource and a means of communication in the teaching process. The development of information and communication technologies (ICT) has opened the possibility and created space for their implementation in the teaching process of music schools. The organization and transfer of knowledge via the Internet

are changing the role of teachers and demanding changes in the implementation of the teaching process. There are numerous examples of the correlation and development of perception (awareness) through the use of media in teaching. The teacher gets the opportunity to create new learning styles by using interesting content from different media, with an emphasis on film and television. The aim of the paper is to provide an overview of how film affects the perception of students' audiovisual system. Thanks to the popularity and significance of mass media communication, including film, they can be used to form and develop artistic and esthetic education of music school students, provided they are used adequately.

**Keywords:** *film, television, student, teacher, music schools*

**Maja R. Krstić**
Universität für Kunst Belgrad

## FILM ALS AUSBILDUNGSMEDIUM IN DEN MUSIKSCHULEN

### Zusammenfassung

Im Unterrichtsprozess sind die Medien eine didaktische Informationsquelle und ein Kommunikationsmittel. Die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien hat den Raum für ihre Integration in den Unterrichtsprozess von Musikschulen geöffnet. Die Organisation und die Wissensvermittlung über das Internet verändern die Rolle der Lehrkräfte und erfordern eine veränderte Umsetzung des Lehrprozesses. Es gibt zahlreiche Beispiele für den Zusammenhang und die Entwicklung der Wahrnehmung mit dem Einsatz von Medien im Unterricht. Die Lehrkräfte erhalten die Möglichkeit, mit interessanten Inhalten aus verschiedenen anderen Medien mit Schwerpunkt auf Film und Fernsehen neue Lernstile zu entwickeln. Das Ziel dieses Artikels ist es, zu untersuchen, wie sich der Film auf die Wahrnehmung des audiovisuellen Systems der Schüler auswirkt. Dank der Bedeutung der Massenmedien, einschließlich des Films, und ihrer adäquaten Anwendung können wir zur Entwicklung der künstlerischen und ästhetischen Ausbildung von Musikschülern beitragen.

**Keywords:** *Film, Fernsehen, Schüler, Lehrkräfte, Musikschulen*

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 379.8(049.32)*
*316.728(049.32) | 379.8.092-053.6(049.32)*
*Приказ • 233–234*
*Примљен: 28. 4. 2022.*
*Прихваћен: 7. 5. 2022.*

**Маша М. Ђуришић**
Висока школа социјалног рада, Београд

# СЛОБОДНО ВРЕМЕ

**(Проф. др Саша Степановић, Организација слободног времена, Висока школа социјалног рада, Београд, 2021.)**

Монографија професора др Саше Степановића *Организација слободног времена* се на студиозан начин бави проучавањем актуелне, а са педагошког становишта и врло важне теме слободног времена. Аутор доприноси разумевању актуелне друштвене проблематике и на тај начин унапређује адекватну организацију и провођење слободног времена. Вешт и питак начин писања, прецизност и јасноћа исказа, сажетост и свеобухватан приступ, ову монографију, намењену учитељима, наставницима, професорима, педагозима, психолозима, ученицима и студентима, чини занимљивом и корисном.

Слободно време је људска потреба и веома је значајно знати како га искористити адекватно, поготово у савременом друштву које се суочава са бројним негативним изазовима. Данас, правилна и адекватна организација слободног времена представља важан задатак сваког напредног друштва. Ова монографија указује на посебне начине провођења слободног времена као и на факторе који утичу на активности у слободном времену. Аутор настоји да укаже на важност правилног коришћења слободног времена и његову правилну организацију како би се избегла појава друштвено-негативног слободног времена.

Монографија је подељена на три целине. У првој целини, аутор се бави појмом слободног времена и различитим теоријским приступима овој проблематици. Познавање психолошких и педагошких теоријских приступа је од великог значаја за разумевање овог феномена с обзиром да је слободно време неизоставан сегмент људског живота. У овој целини, аутор је приказао и одређене концепте слободног времена, који се могу схватити као кључне

димензије његове одреднице и покушао да их илуструје примерима из постојеће литературе.

У другој целини, аутор разрађује и објашњава значај правилног организовања слободног времена и постизање његове сврсисходности. Указано је и на сам квалитет слободног времена (чињенична и вредносна димензија квалитета слободног времена; самопотврђивање у слободном времену; објективни и субјективни показатељи квалитета слободног времена) и његов значај за целокупни квалитет живота. Аутор се у овом делу бави и образовањем које се сматра значајном детерминантом квалитета слободног времена, с обзиром на чињеницу да многе образовне карактеристике и обележја одраслог човека одређују његово слободно време.

У трећем сегменту аутор се бави можда и најважнијим продуктом овог рада, а то је слободно време и млади. Младост је посебно животно раздобље у којем се од младих очекује да развију социјалне вештине и способности за преузимање трајних друштвених улога на свим подручјима људског деловања. Млади се социјализују и кроз активности слободног времена и његова је важност порасла до те мере да се младим људима сугерише да у савременом животу избор професије може зависити од избора активности којима се баве у слободно време. С тога је аутор, посебну пажњу посветио анализи сегмената и облика организације слободног времена младих, од наставних и ваннаставних активности, до самосталног организовања слободног времена.

У закључним поглављима, аутор се осврће и на улогу слободног времена у професији окупационе терапије, истичући да слободно време представља кључни принцип праксе окупационе терапије и наглашава значајну улогу окупационог терапеута у креирању активности како би се испуниле потребе сваког појединца. На самом крају аутор износи знања и објашњења о значају сврсисходног провођења слободног времена за целокупну срећу људи. Ефективно испуњавање слободног времена представља велику личну сатисфакцију, позитивно утиче на стицање знања, вештина, а самим тим игра значајну улогу у креирању квалитета живота.

Побољшати квалитет слободног времена и радити на побољшању квалитета живота људи уопште, значило би пронаћи адекватан начин да се људи упознају са интересантним, узбудљивим и што богатијим активностима слободног времена, које су уједно реално оствариве и њима достижне. Поред тога, то би такође значило и пружити људима адекватну помоћ да дефинишу и одреде њихов лични и њима својствен критеријум за укључивање у оне активности које сматрају одговарајућим и пожељним.

**УЧЕЊЕ И НАСТАВА**
***KLETT* друштво за развој образовања**
Година VIII • Број 1 • 2022
ISSN 2466-2801

*УДК 316.774/.776:159.955(035)(049.32)*
*077.5:37.015.311(035)(049.32)*
*Приказ • 235–240*
*Примљен: 2. 5. 2022.*
*Прихваћен: 8. 5. 2022.*

**Наташа М. Ђуровић, Крагујевац**
Прва техничка школа, Крагујевац

# КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ И МЕДИЈСКА ПИСМЕНОСТ

**(Група аутора, Приручник за наставнике: Наши ученици у свету критичког мишљења и медијске писмености, Завод за унапређивање образовања и васпитања и Амбасада Сједињених Америчких Држава у Београду, 2021.)**

Приручник за наставнике *Наши ученици у свету критичког мишљења и медијске писмености* је дело ауторског тима састављеног од следећих стручњака: Виолета Влајковић Бојић, Ненад Миладиновић, Дејана Милијић Субић и Иван Милошевић. Настао је као резултат сарадње Завода за унапређивање образовања и васпитања и Амбасаде Сједињених Америчких Држава у Београду, која је обезбедила донаторска средства.

Приручник је објављен новембра 2021. године и посебно је наглашено *да ставови изражени у овом приручнику припадају искључиво ауторима и не изражавају нужно став Амбасаде САД у Београду.*

На 195 страница овог приручника ауторски тим је кроз призму савременог образовања, критичког мишљења, писмености и медијске писмености покушао да укаже на пресудну улогу наставника у развоју критичког мишљења и медијске писмености код ученика, вештине неопходне за живот у савременом свету и друштву, полазишта за развијање компетенције за целоживотно учење, компетенције неопходне сваком ученику за будући успешан лични и професионални развој.

У *уводном делу приручника* ауторски тим наводи да је приручник настао као резултат програма обуке од јавног интереса „Наши ученици у свету критичког мишљења и медијске писмености” и да га чине две целине и то: *прва* усмерена

на теоријске основе критичког мишљења и медијске писмености, а *друга* на практичну примену, односно посвећена је радовима наставника (резултат обуке коју су наставници похађали). Поред целина које чине овај приручник, ауторски тим наводи и *општи циљ* овог приручника који казује намеру усмерену на унапређивање компетенција наставника за планирање наставе и учења са посебним фокусом на алатима којима се подстиче критичко мишљења и развија медијска писменост ученика, кроз наставу и учење појединачних наставних предмета.

*Прва целина приручника – Теоријске основе критичког мишљења и медијске писмености* уводи наставнике у тему приручника објашњавајући разлику између традиционалне и савремене наставе уз наглашавање да савремено образовање подразумева образовање које код ученика развија функционална знања, континуирано учење засновано на решавању проблема и критичком мишљењу, ангажовано учење. Ауторски тим нову образовну парадигму представља кроз акроним ОКУКА – **О**држиво знање; **К**онтинуирано учење; **У**чење решавањем проблема; **К**ритичко мишљење; **А**нгажовано учење.

Ауторски тим наводи да критичко мишљење у контексту образовања није једноставно поставити, а да га многе државе постављају као циљ образовања и императив савременог друштва јер доприноси развоју активних грађана који промишљају, преиспитују, вреднују и доносе одлуке; који критички преиспитују информације.

У даљем тексту баве се објашњењем појма критичко мишљење наводећи Сократа који у античком времену почиње да развија ово мишљење међу својим ученицима а потом наводе да су многи теоретичари образовања и филозофи дефинисали појам критичко мишљење, а да се они опредељују за дефиницију оца модерног критичког мишљења, Џона Дјуиа (1859–1952), америчког филозофа образовања, који критичко мишљење назива рефлексивним мишљењем и дефинише га као процес тражења и испитивања основа или доказа за одређено веровање. По њему критичко мишљење почиње када се ученици укључе у решавање неког проблема.

Због тога је подстицање критичког мишљења један од главних циљева образовања и право сваког ученика да развија ово мишљење кроз наставу и учење различитих наставних предмета зато што се оспособљава да промишља, да развија нове и иновативне идеје, решава проблеме. Да би ученик био у ситуацији да промишља, развија нове идеје, поставља хипотезе, решава проблем важно је да добро познаје област/и или бар да буде добро информисан о проблемима који се разматрају. Односно важно је у процесу наставе и учења ученике поставити у центар збивања тако што активно учествују у тражењу и вредновању

информација, препознају исте информације у различитим облицима, одупиру се манипулацијама; доносе рационалне одлуке, сарађују, прихвате идеје других, вреднују и самовреднују, бране свој став заснован на аргументима.

У даљем навођењу ауторски тим посебно наглашава улогу наставника у подстицању и развијању критичког мишљења код ученика и то добро постављеним питањима која ученике упућују на истраживање, промишљање, решавање проблема, сарадњу, вредновање.

*Медијска писменост* је још један теоријски осврт у овој целини приручника, заснован на важности медија у животу појединца и основним људским правима која су дефинисана Повељом Уједињених нација о људским правима и Европском конвенцијом о заштити људских права и основних слобода. Ауторски тим овде пружа одговоре на питања као што су:

– Шта се подразумева под појмом медијска писменост? *Способност приступа, анализе, вредновања и слања порука посредством медија* (појам дефинисан на конференцији о медијској писмености 1992). У наставку, аутори објашњавају и сложеност појма писменост у 21. веку и наводе дефиницију УНЕСКО-а која гласи да је медијска писменост *способност идентификације, разумевања, интерпретације, комуникације, рачунања и креирања, коришћењем писаних, штампаних и визуелних материјала повезаних са различитим контекстима*. Реч писменост данас се користи у великом броју израза, као нпр. елементарна, визуелна, дигитална, медијска или финансијска писменост.
– Шта је циљ изучавања медијске писмености? *Пружање помоћи, подршке младима да критички мисле; подстиче критичко размишљање о медијским порукама*.
– Шта су медији, врсте, друштвени медији?
– Зашто је медијска писменост важна? *Подстиче размишљање о информацијама; доприноси њиховом разумевању и тумачењу, сагледавању различитих перспектива/гледишта и др.*
– Шта су дезинформације?

Посебно важан део ове целине чини Глосар у коме су дата објашњења кључних речи/појмова као и историјски развој медија.

Ова целина показује читаоцу јасну везу између медијске писмености и критичког мишљења и указује да су вештине критичког мишљења посебно важне за развој медијске писмености ученика. Овде је важно навести и чињеницу да је сваки појам, термин илустрован примерима наставника из учионице што овом приручнику даје посебну вредност.

Друга целина приручника је насловљена *Наставници наставницима* што читаоца уводи у примере из праксе наставника. Према речима аутора наставници су дали велики допринос решавањем задатака који су, по њиховим речима, били изазовни и веома захтевни.

Задаци за наставнике су се односили на *планирање часа, ресурсе, методе и технике, час медијске писмености, истраживачки задатак – Медијска писменост у програмима наставе и учења.* У приручнику су представљени само неки задаци, а сви остали су доступни на платформи за учење на даљину Завода за унапређивање образовања и васпитања http://www.ucenjenadaljinu.edu.rs/.

*Планирање часа* – део приручника где је приказано неколико примера планирања часа. У наведеним припремама за час уочава се опширан приказ активности наставника у односу на активности ученика које нису довољно и квалитетно описане. Такође, у појединим припремама (нпр. математика) није на одговарајући начин објашњено како наставник проверава оствареност исхода.

*Ресурси, методе и технике* је задатак у коме су наставници у задатој табели приказивали методе и технике које су погодне за садржај (наставну јединицу) коју су представљали. И у првом задатку највидљивија је улога наставника, а за ученике се углавном бележи да активирају предзнања и затечене ставове и повезује их с темом која ће се обрађивати што је нејасно и ништа не говори. Методе и технике нису раздвојене а углавном се наводе: ППП, разговор/дискусија, рад на тексту, олуја идеја, Сократова дијалошка метода, инсерт метода и вођено читање, а као ресурси наводе се у односу на наставни предмет текст, фотографије и др.

*Час медијске писмености* је представљен кроз неколико припрема уз нагласак да су примењиве на свим часовима.

*Истраживачки задатак – Медијска писменост у програмима наставе учења* – наставници су имали задатак да анализирају програме наставе и учења свог предмета и идентификују исходе, теме и садржаје који се односе на медијску писменост, као и да издвоје најмање две наставне јединице у које је могуће интегрисати активности везане за медијску писменост. Као и у претходним задацима и у овом задатку наставници су попуњавали задати образац у коме су посебно приказивали активности наставника и ученика.

На последњим страницама овог приручника ауторски тим наводи стратешка документа, стручну литературу и интернет странице које су користили при изради овог приручника.

Приручник за наставнике *Наши ученици у свету критичког мишљења и медијске писмености* је приручник који својом првом целином пружа подршку наставницима у процесу креирања наставе и учења и веома је користан за

развој комептенција и вештина ученика за целоживотно учење. Друга целина, у којој су примери из праксе наставника није целина која доноси новине и која наставнике усмерева на наставу засновану на остваривању исхода и развоју компетенција ученика већ их усмерава на предметне садржаје, а што се тиче метода и техника нису понуђене оне које су наставницима непознате, већ оне које су присутне у учионици већине наставника у Србији. Такође, у приручнику се не помиње међупредметно повезивање које је посебно важно за развијање критичког мишљења и медијске писмености.

И поред ових коментара који нису афирмативни, добро је да ова врста приручника постоји као водич за процес планирања и реализације наставе и учења усмерених на развој критичког мишљења и медијске писмености.

## БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

**Радован М. Антонијевић** (1964), доктор педагошких наука, редовни професор, Филозофски факултет Универзитета у Београду. Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: aa_radovan@yahoo.com

**Маја М. Босанац** (1988), доктор педагошких наука, истраживач сарадник, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду. Ужа научна област: педагогија.
Имајл: maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

**Гордана Ј. Глишовић** (1970), професор разредне наставе, Основна школа „Димитрије Туцовић" Краљево. Докторанд. Педагошки факултет у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву. Ужа научна област: методика наставе физичког васпитања.
Имејл: gocaglisovic@hotmail.com

**Маша М. Ђуришић** (1985), доктор дефектолошких наука, доцент за ужу научну област дефектолошке науке, Висока школа социјалног рада, Београд. Уже научне области: превенција и третман поремећаја понашања.
Имејл: masa.djurisic@asp.edu.rs

**Наташа М. Ђуровић** (1967), професор енглеског језика и књижевности, Прва техничка школа, Крагујевац. Ужа научна област: методика наставе енглеског језика.
Имејл: natasakid@gmail.com

**Лаура Ш. Калмар** (1993), мастер педагог, асистент, Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици Универзитета у Новом Саду. Докторанд, студијски програм: педагогија. Уже научне области: општа педагогија, школска педагогија, дидактика, еколошко образовање.
Имејл: laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

**Маја Р. Крстић** (1966), професор клавира, Основна музичка школа „Корнелије Станковић" Трстеник. Докторанд, Универзитет уметности у Београду Интердисциплинарне докторске студије – Теорија уметности и медија. Ужа област интересовања: филм као медијум у настави.
Имејл: klavirskiduots@gmail.com

**Ненад С. Милинковић** (1984), доктор дидактичко-методичких наука, асистент са докторатом, Педагошки факултет у Ужицу Унивезитета у Крагујевцу. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: milinkovic.nenad84@gmail.com

**Александра С. Митровић** (1991), студент мастер студија, Филозофски факултет Универзитета у Нишу, департман за србистику. Ужа научна област: Српски језик (српски као страни језик).
Имејл: a.mitrovic-18752@filfak.ni.ac.rs

**Александар М. Новаковић** (1990), доктор филолошких наука, доцент на Филозофском факултету Унивезитета у Нишу – Департман за србистику. Ужа научна област: српски језик (српски као страни језик).
Имејл: aleksandar.novakovic@filfak.ni.ac.rs

**Драгана Б. Раденовић** (1987), доктор педагошких наука, стручни сарадник – педагог, Основна школа „Стеван Сремац" Београд, Ужа научна област: општа педагогија.
Имејл: d.djurovic1187@gmail.com

**Иван М. Савић** (1977), дипломирани филолог за српски језик и књижевност са општом књижевношћу, Завод за  за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Докторанд, Филолошки факултет Универзитета у Беогаду, студијски програм: култура. Ужа научна област: професионални развој запослених у образовању.
Имејл: ivan.savic@zuov.gov.rs

**Снежана М. Савић** (1991), мастер учитељ, Основна школа „Црњански", Јагодина. Докторанд, Учитељски факултет Универзитета у Београду. Ужа научна област: методика натаве математике.
Имејл: snezanasavic11.10@gmail.com

**Вера К. Симић** (1974), мастер учитељ, Основна школа „Миодраг Миловановић Луне", Ужице. Ужа област интересовања: методика почетне наставе математике.
Имејл: verasimic031@gmail.com

**Оливера С. Симић** (1990), доктор наука – методика разредне наставе, професор разредне наставе, Основна школа „Боривоје Ж. Милојевић”, Крупањ и Средња школа Крупањ. Ужа научна област: методика наставе математике.
Имејл: olivera.zivanovic@yahoo.com

**Зорица В. Сорак** (1969), Основна школа „Станислав Сремчевић” Крагујевац. Студент докторских студија, Филозофски факултет Универзитета у Косовској Митровици, студијски програм: језик и књижевност. Ужа научна област: лингвистика текста, методика наставе српског језика и књижевности.
Имејл: zoricasorak@gmail.com

**Влатка Љ. Спасојевић** (1978), магистар педагошких наука, професор разредне наставе, Основна школа „Свети Сава” Бијељина. Докторанд, Филозофски факултет Универзитета у Бања Луци. Уже области интересовања: школска педагогија, дидактика.
Имејл: vlatka.spasojevic@gmail.com

**Александра Ч. Томић** (1987), доктор филолошких наука, Основна школа „Петар Петровић Његош” Зрењанин. Уже научне области: савремена српска књижевност, методика наставе српске књижевности и језика, српски језик као страни.
Имејл: sandra-tomic@hotmail.com

**Радован Т. Чокорило** (1948), доктор педагошких наука, доктор психолошких наука, редовни професор, Нови Сад. Уже научне области: општа педагогија и општа психологија.
Имејл: radovancokorilo@yahoo.com

**Тања Б. Шијаковић** (1975), доктор педагошких наука, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд. Уже научне области: професионални развој наставника, квалитативна истраживања, менторски рад у образовању.
Имејл: tanja.sijakovic@zuov.gov.rs

## УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

**Наслов рада.** Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

**Резиме.** На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

**Кључне речи.** Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

**Основни текст.** Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

**Обим и фонт.** Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

**Истицање текста.** Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

**Референце у тексту.** Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публиковања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

**Цитати.** Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (’н’).

**Литература.** На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

*Књига:* Визек Видовић, В. и сар. (2014). Психологија образовања. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

*Поглавље у књизи:* Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. Приступи настави уметности у општем образовању, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

*Чланак у часопису:* Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. Иновације у настави, 28 (1), 105–112.

*Веб документ:* Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrived October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

**Табеле, графикони, шеме и слике.** Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела и графикона изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. Структура узорка истраживања.

**Фусноте и скраћенице**. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

**Евалуација радова.** Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

## INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

„Teaching and Learning" journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

**Title.** It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

**Abstract.** The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

**Keywords.** Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

**Main text.** Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

**Length and font.** Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

**Text emphasis.** Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

**In-text references.** The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

**Quotations.** Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n") and single ('n') quotation marks are used.

**Bibliography.** The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

*Book:* Vizek Vidović, V. et al. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Book chapter:* Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Magazine article:* Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112.

*Web documents:* Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- -degelman/apa-style/.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010б.

**Tables, charts, diagrams and pictures.** Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. Research sample structure.

**Footnotes and abbreviations.** Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

**Paper evaluation.** Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

## RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIPTGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren" veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

**Beitragstitel.** Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungsbzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

**Zusammenfassung.** Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

**Schlüsselwörter.** Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

**Fließtext.** Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

**Umfang und Schriftart.** Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

**Hervorhebung im Text.** Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

**Referenzen im Text.** Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei

Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

**Zitate.** Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n”) und einfache Anführungszeichen (’n’) verwendet.

**Literaturverzeichnis.** Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

*Buch:* Vizek Vidović, V. i sar. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

*Buchkapitel:* Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o. Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112. Internetdokument: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas- - degelman/apa-style/

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

**Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder.** Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. Struktur des untersuchten Datenmaterials.

**Fußnoten und Abkürzungen.** Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

**Bewertung der Arbeiten**. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) Kurzmitteilung oder Ankündigung, 4) wissenschaftliche

Kritik bzw. Polemik. Fachliche Beiträge: 1) Fachartikel, 2) informativer Beitrag, 3) Buchbesprechung, 4) Bibliografie.

Bitte schicken Sie die Beiträge an folgende E-Mail-Adresse: casopis@klettobrazovanje.org. Zusammen mit ihrem Beitrag sollten die Autorinnen und Autoren als E-Mail-Anhang auch unser Autorenformular und die Erklärung über die eigenständige Erstellung des Beitrags einfügen, die man auf der folgenden Internetadresse herunterladen kann: www.klettobrazovanje.org.

**Адреса издавача и редакције часописа „Учење и настава”**
KLETT друштво за развој образовања
Маршала Бирјузова 3–5/IV, 11000 Београд
телефон: +381 11 3348 384
Имејл: casopis@klettobrazovanje.org
www.klettobrazovanje.org

**Годишња претплата (2 броја) износи 900,00 динара.**
Поруџбеницу преузети са сајта, попуњену послати на имејл издавача.
Уплату извршити на основу предрачуна издавача.
KLETT друштво за развој образовања, Београд
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37(497.11)

**УЧЕЊЕ и настава** / главни и одговорни уредник
Миленко Кундачина. - Год. 1, бр. 1 (2015)-
. - Београд : KLETT друштво за развој образовања, 2015- (Београд: АТЦ штампарија). - 24 cm

Шестомесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава

ISSN 2466-2801

9 772466 280005 >