

ISSN 2466-2801

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

2

2022
Београд

ISSN 2466-2801



УЧЕЊЕ И НАСТАВА

ГОДИНА VIII
Број 2, 2022.
УДК 37(497.11)

УЧЕЊЕ И НАСТАВА

Година VIII • Број 2 • 2022 • 261–480

ISSN 2466-2801 • УДК 37(497.11)

Издавач: *KLETT* друштво за развој образовања, Београд

За издавача: Гордана Кнежевић Орлић

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миленко Кундачина, Београд

Редакција:

Проф. др Милица Андевски, Нови Сад

Проф. др Вељко Банђур, Београд

Академик Драго Бранковић, Бања Лука

Проф. др Вељко Брборић, Београд

Доц. др Ивана Висковић, Сплит

Проф. др Јелена Враћешевић, Београд

Др Снежана Вуковић, Београд

Проф. др 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 2 • 2022 • 261–480
ISSN 2466-2801 • UDC 37(497.11)

Publisher: *KLETT* Educational Development Society, Belgrade

On behalf of the Publisher: Gordana Knežević Orlić

Editor in Chief:

Professor Milenko Kundačina, PhD, Belgrade

Editorial Board:

Professor Milica Andevski, PhD, Novi Sad

Professor Veljko Bandur, PhD, Belgrade

Academic Drago Branković, Banja Luka

Professor Veljko Brborić, PhD, Belgrade

Docent Ivana Visković, PhD, Split

Professor Jelena Vranješević, PhD, Belgrade

Snežana Vuković, PhD, Belgrade

Professor 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 Biserica Jevtić, PhD, Niš

Zorica Jocić, PhD, Valjevo

Professor Sait Kačapor, PhD, Novi Pazar

Professor Branka Kovačević, PhD, Istočno Sarajevo

Professor Jasmina Kovačević, PhD, Belgrade

Professor Danimir Mandić, PhD, Belgrade

Professor Saša Milić, PhD, Nikšić

Professor Hašim Muminović, PhD, Sarajevo

Professor Milka Nikolić, PhD, Kragujevac

Docent Marina Semiz, PhD, Užice

Miroslav Pavlović, PhD, Belgrade

Professor Marieta Petrov, PhD, Skoplje

Professor Jelena Stamatović, PhD, Užice

Gordana Čaprić, PhD, Belgrade

Professor Sanja Filipović, PhD, Belgrade

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 02 • 2022 • 261–480
ISSN 2466-2801 • UDK 37(497.11)

Herausgeber: KLETT Gesellschaft für Bildungsförderung, Belgrad

Für den Herausgeber: Gordana Knežević Orlić

Herausgegeben von:

Prof. Dr. Milenko Kundačina, Belgrad

Redaktion:

Prof. Dr. Milica Andevski, Novi Sad

Prof. Dr. Veljko Bandur, Belgrad

Akademiker Drago Branković, Banja Luka

Prof. Dr. Veljko Brborić, Belgrad

Doz. Dr. Ivana Visković, Split

Prof. Dr. Jelena Vranješević, Belgrad

Dr. Snežana Vuković, Belgrad

Prof. Dr. 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 Šjaković, 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

САДРЖАЈ

1. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

- Наташа П. Кљајић и Валентина С. Андрејић Ристић**
Компаративна анализа уметничких бајки „Небеска река”
Гроздане Олујић и „Бајка о цветовима и дуги”
Стевана Раичковића (оригинални научни чланак) 261–278
- Жељко С. Тешић**
Игровне активности у настави књижевности у старијим
разредима основне школе (оригинални научни чланак). 279–296
- Милица Т. Ђесаревић**
Методичка корелација уметничких садржаја у настави књижевности
(прегледни чланак). 297–316
- Сузана Б. Милошевић Љубић**
Формирање реченица применом комплексног поступка код
ученика првог разреда (прегледни чланак) 317–342
- Цица З. Баџић**
Дидактичке играчке „Кутије” у настави српског
језика (стручни чланак) 343–354
- Саша Ј. Костадиновић**
Значај информатичких компетенција у настави
граматике српског (стручни чланак) 355–370
- Руџа М. Јеличић**
Како успешно комуницирати у настави математике?
(стручни чланак) 371–380
- Ана С. Јовановић и Љиљана М. Лазаревић**
Дечје и образовне игре у различитим методичким
областима (стручни чланак) 381–392
- Сузана Ј. Мунђан**
Унапређивање педагошке културе родитеља кроз процес
сарадње породице и школе (стручни чланак) 393–410

Биљана М. Смаилагић и Николина Ј. Огорелац

Знања и ставови студената о традиционалној народној музици
(претходно саопштење) 411–420

Милица Љ. Јовановић

Утицај друштвене мреже ТикТок на понашање деце,
адолесцената и младих људи на основу примера објављених
на интернету (стручни чланак). 421–436

Марко Ж. Илић

Значај Јана Амоса Коменског за развој педагогије
(прегледни чланак). 437–460

2. СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Миленко Ж. Кундачина

Иновативан приступ учењу методологије истраживања у
васпитању и образовању (Јелена Стаматовић, Методологија
истраживања у образовању и васпитању, Педагошки факултет
у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 2022) 461–464

Ивана Ђ. Кулунџић

(Учитељи пријепољског краја 1831-1941)
(Драган Р. Николић, Учитељи пријепољског краја
1831-1941, Библиотека „Вук Караџић”, Пријепоље 2020.) 465–468

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА 469–471

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА 472–478

TABLE OF CONTENTS

1. STUDIES AND PAPERS

- Nataša P. Kljajić i Valentina S. Andrejić Ristić**
Comparative Analysis of Fairytales Nebeska reka (Heavenly River)
by Grozdana Olujić and Bajka o cvetovima i dugi
(original scientific paper) 261–278
- Željko S. Tešić**
Game-like Activities in Literature Classes in Senior Grades
of Primary School (original scientific paper) 279–296
- Milica T. Česarević**
Methodological Correlation of Art Content in Literature Classes
(review paper) 297–316
- Suzana B. Milošević Ljubić**
Formation of Sentences through Complex Procedure
for First-grade Students (review paper). 317–342
- Cica Z. Bacić**
Didactic Toy Boxes in Serbian Language Classes (professional paper) 343–354
- Saša J. Kostadinović**
Importance of IT Competencies in Serbian
Grammar Classes (professional paper) 355–370
- Ruža M. Jeličić**
Communication in Mathematics Classes (professional paper) 371–380
- Ana S. Jovanović and Ljiljana M. Lazarević**
Children's and Educational Games in Different Areas
of Methodology (professional paper) 381–392
- Suzana J. Munćan**
Improving the Pedagogical Culture of Parents through
the Process of School-Family Cooperation (professional paper) 393–410
- Biljana M. Smailagić and Nikolina J. Ogorelac**
Students' Knowledge and Attitudes about Traditional Folk Music
(preliminary communication). 411–420

Milica Lj. Jovanović

*Influence of TikTok on the Behavior of Children,
Adolescents and Young People Based on Examples
Published Online (professional paper)* 421–436

Marko Ž. Ilić

*The Significance of John Amos Comenius
for the Development of Pedagogy (review paper)* 437–460

2. REVIEWS

Milenko Ž. Kundačina

*An Innovative Approach to Research Methodology Learning
in Education (Jelena Stamatović, Research Methodology in Education,
University of Kragujevac, Faculty of Education in Užice, 2022).* 461–464

Ivana Đ. Kulundžić

*Teachers of the Prijepolje Region (1831-1941)
(Dragan R. Nikolić, Teachers of the Prijepolje Region,
Vuk Karadžić Library, Prijepolje, 2020)* 461–464

ABOUT AUTHORS 469–471

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS 472–478

INHALT

1. STUDIEN UND ARTIKEL

- Nataša P. Kljajić und Valentina S. Andrejić Ristić**
*Vergleichende Analyse von Kunstmärchen „Nebeska reka“
von Grozdana Olujić und „Bajka o cvetovima i dugi“ von Stevan Raičković*
(wissenschaftlicher Originalartikel) 261–278
- Željko S. Tešić**
*Spielaktivitäten im Literaturunterricht in den
älteren Grundschulklassen* (wissenschaftlicher Originalartikel) 279–296
- Milica T. Česarević**
Methodischer Zusammenhang von Kunstinhalten im Literaturunterricht
(Rezensionsartikel) 297–316
- Suzana B. Milošević Ljubić**
*Satzbildung nach dem komplexen Verfahren
für Erstklässler* (Rezensionsartikel) 317–342
- Cica Z. Bacić**
*Didaktisches Spielzeug „Kisten“ im Unterricht
der serbischen Sprache* (Fachartikel) 343–354
- Saša J. Kostadinović**
*Die Bedeutung von IT-Kompetenzen im Unterricht
der serbischen Grammatik* (Fachartikel) 355–370
- Ruža M. Jeličić**
Kommunikation im Mathematikunterricht (Fachartikel) 371–380
- Ana S. Jovanović und Ljiljana M. Lazarević**
*Kinder- und Erziehungsspiele in verschiedenen
methodischen Bereichen* (Fachartikel) 381–392
- Suzana J. Munćan**
*Verbesserung der pädagogischen Kultur der Eltern durch
den Prozess der Familien- und Schulkooperation* (Fachartikel) 393–410

Biljana M. Smailagić und Nikolina J. Ogorelac

Wissen und Einstellungen der Studierenden zu traditioneller Volksmusik
(vorherige Ankündigung) 411–420

Milica Lj. Jovanović

*Der Einfluss des sozialen Netzwerkes TikTok auf das Verhalten
von Kindern und Jugendlichen basierend auf den im Internet
veröffentlichten Beispielen* (Fachartikel) 421–436

Marko Ž. Plić

*Die Bedeutung von Johann Amos Comenius für die
Entwicklung der Pädagogik* (Rezensionsartikel). 437–460

2. BEWERTUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Миленко Ж. Кундачина

Ein innovativer Ansatz zur Lernforschungsmethodik in der Bildung
(Jelena Stamatović, Forschungsmethodik in Bildung und Erziehung,
Fakultät für Pädagogik Užice, Universität Kragujevac, 2022) 461–464

Ivana Đ. Kulundžić

Lehrer der Region Prijepolje (1831-1941)
(Dragan R. Nikolić, Lehrer der Region Prijepolje
1831-1941, Bibliothek „Vuk Karadžić“, Prijepolje 2020) 461–464

AUTORENINFO 469–471

HINWEISE FÜR MITARBEITER 472–478

Наташа П. Кљајић
Основна школа „Бранко Радичевић” Бољевци – Прогар
Валентина С. Андрејић Ристић
Прва нишка гимназија „Стеван Сремац”, Ниш

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА УМЕТНИЧКИХ БАЈКИ *НЕБЕСКА РЕКА* ГРОЗДАНЕ ОЛУЈИЋ И БАЈКА О ЦВЕТОВИМА И ДУГИ СТЕВАНА РАИЧКОВИЋА

Резиме: У раду је представљена могућност компаративног и корелацијског читања уметничких бајки *Небеска река* Гроздане Олујић и *Бајка о цветовима и дуги* Стевана Раичковића. Сагледано је како се појам уметничка бајка доводи у везу са народном бајком, како се Тодоровљеве категорије чудног и чудесног интегришу у наставно тумачење у петом разреду основне школе, као и видови овладавања упоредног читања и успостављања ванпредметних и унутарпредметних корелација.

Кључне речи: *корелацијско и компаративно читање, Небеска река, Бајка о цветовима и дуги, чудно, чудесно, народна бајка, уметничка бајка*

КОМПАРАТИВНО И КОРЕЛАЦИЈСКО ЧИТАЊЕ БАЈКИ (ТЕОРИЈСКА ПОСТАВКА)

У петом разреду основне школе знатан број књижевних текстова које родовски убрајамо у прозу указује на значај овладавања карактеристикама овог књижевног рода, специфичностима фикционалног и нефикционалног наратива, а затим и специфичностима прозних жанрова у народној и уметничкој традицији, са успостављањем сличности и разлика у односима народна бајка: уметничка бајка и народна новела: уметничка новела.

У наставној пракси, као и у наставним плановима већине издавача, обично се полази од појма народне бајке, кроз анализу типских примера („Аждаја и царев син”, „Три јегуље”, „Биберче”, „Баш-Челик”, „Чардак ни на небу ни на земљи”).

У досадашњем школовању ученици су у бајкама уочавали архетипску борбу добра и зла, присуство фантастичних бића која су склона трансформацијама као и чаробних предмета, а на узрасно прилагођен начин, упознали су се и са појмом стереотипног почетка или завршетка, као и бројевима карактеристичним за бајке (3, 7, 9, 12). Са уметничком бајком ученици су се такође сретали, превасходно кроз бајке Ханса Кристијана Андерсена, Оскара Вајлда, браће Грим и Гроздане Олујић, при чему су се превасходно усмеравали на изражајно читање са елементима препричавања и тумачењем особина поларизованих ликова на скали добро-зло.

Један од захтева који се из области Вештина читања и разумевања текста на средњем и напредном нивоу постигнућа поставља пред ученике на завршном испиту, јесте и упоредно читање два или три књижевна или ванкњижевна текста. И ту долазимо до дефиниције компаративног читања коју пред нас поставља Владимир Гвозден у *Прегледном речнику компаратистичке теорије у књижевности и култури*: „Читати, а нарочито поново прочитати, значи упоређивати, тумачити и разумети текстове, уочавати сличности, али и разлике међу њима” (Гвозден, 2011: 201). Поновљено читање, уочавање сродности тема и мотива, семиотичких кодова, али и међусобних разлика на трагу су Велекове тврдње да поредити књижевне појаве подразумева репродукцију, анализу, интерпретацију, вредновање и уопштавање (нав. према Гвозден, 2011: 201). И док је у средњошколској настави могућност примене дијахронијске компаратистике (однос извора и утицаја, интертекстуалности, топоса) могућ кроз изучавање епоха и праваца, тематски организована основношколска настава усмерава нас у синхронијску компаратистику, односно уочавање сличности и разлика тема и мотива двају или више књижевних текстова – на тој основи су најчешће и груписани књижевни текстови у оквиру наставних планова и у оквиру читанки¹.

Уметничка бајка подразумева записаног, познатог ствараоца који ствара властити фантазијски свет, систем измишљених ликова, препреке, помагаче. Уметничка бајка може бити ослоњена на народну традицију, преузимајући и преобликујући преузете теме и мотиве, али је остављен простор ствараоцу да заснује властити фантазијски свет, неоптерећен односом извора и утицаја.

Бајка *Небеска река* Гроздане Олујић дата је у обавезном програму,

¹ У књизи *Припремање ученика за тумачење књижевних дела* Миодраг Павловић у контексту ваљаног планирања градива истиче значај редоследа обраде текстова у основној школи: „У тематски структурираним програмима најповољније је припремати, мотивисати ученике за читање, доживљавање и тумачење књижевних текстова који се окупљају око једне наставне теме. Тумачењем тако повезаних књижевних дела ученици ће се припремити да пажљивије, свестраније и потпуније читају, доживљавају и интерпретирају текстове из једне наставне теме“ (Павловић, 2006:32).

док је Раичковићева *Бајка о цветовима и дуги* на изборном списку, као један од могућих репрезентативних текстова збирке *Мале бајке* и заступљена је у Читанци *Уметност речи* Наташе Станковић Шошо и Бошка Сувајџића (ИП Нови Логос). У оба текста тематизује се порекло настанке дуге, односно даје њена етиологија². С обзиром на узраст ученика, односно почетну фазу школовања у предметној настави,³ не бисмо препоручили компаративну анализу оба текста на једном часу⁴, већ бисмо након обраде *Небеске реке*, оставили довољно времена ученицима да усвоје појмове уметничка бајка те узрасно прилагођен однос чудног и чудесног као категорија фантастике које поставља Цветан Тодоров у *Уводу у фантастичну књижевност*⁵. Затим би на следећем часу уследила анализа Раичковићевог текста, са успостављањем компаративних паралела са бајком Гроздане Олујић. Синтеза другог часа дала би упоредну табелу сличности и разлика ова два књижевна текста.

² Појам народног предања, те његову поделу на етиолошка, есхатолошка и културноисторијска предања ученицима уводимо током шестог и осмог разреда, уз обраду одломака из *Српског рјечника* и одломака из *Живота и обичаја народа српског* Вука Стефановића Караџића. Међутим, ученици се и у млађим разредима сусрећу са појмом порекла/настанка неког предмета, животиње или појаве, превасходно кроз ишчитавање усменог стваралаштва о Светом Сави.

³ Оба текста се реализују у септембру.

⁴ У напреднијим одељењима са вишим нивоом постигнућа могуће је ради поштовања принципа економичности ове две наставне јединице реализовати и на једном часу, а други час оставити за стваралачке активности. Препоручљиво би било, у том случају, текстове обрадити доцније, у оквиру наставне теме која би обухватила описну лирику („Лето на висоравни” Стевана Раичковића, „Покошена ливада” Десанке Максимовић, „Поље” Јована Дучића). До тог периода вештинама компарирања књижевних текстова ученици би овладали кроз упоредну анализу ликова у усменој епизи преткосовског тематског круга (лик Војводе Гојка у песму „Зидање Скадра” и „Урош и Мрњавчевићи), елементе развојности лика у аутобиографској прози или типски лик поморца/капетана (Робинсон Крусо – Професор Аронакс, Капетан Немо – Капетан Џон Пиплфокс). Међутим, у просечним наставним околностима, као и слабијим одељењима са ученицима који раде по индивидуалном програму или су из социјално угрожених група, чини се оправданијим да се вештина упоређивања мотива у књижевним делима започне поступном анализом и довођењем у везу два краћа текста из корпуса књижевности за децу, где ће се компаративне сродности засновати на тематско-мотивској основи, јер из претходног школовања ученици књижевни текст превасходно посматрају на нивоу препричавања радње. Вештина препричавања може бити добра основа за вештину анализирања те формирање разлике између сјжеа и фабуле. Сродности сјжеа који су претходно индивидуално обрађени, а потом упоређени бивају основа за доцнија уочавања компаративних паралела на нивоу мотивација ликова у обимнијим делима.

⁵ Тодоров, 1987: 7–11.

НАСТАВНА СТРУКТУРА ПРВОГ ЧАСА

Уводна мотивација за час заснива се на објашњењу феномена дуге. Ученицима се поставља задатак да опишу изглед дуге на небу, што ће они представити као појаву лука на небу који се јавља након кише који се састоји од више боја. Своје импресије поводом појаве дуге ученици на овом узрасту одређују као задивљеност и усхићеност, али су свесни да се никада не може доћи „с оне стране дуге” те да дуга, као и свака друга чаролија, илузија, врло брзо нестаје.

Наставник додатно може описати феномен дуге као „оптичку и метеоролошку појаву вишебојног лука на небу који настаје када сунчева светлост обасјава ситне капљице воде у атмосфери.”⁶ Боје у дуги чине паралелни низ лукова боја са инфрацрвеном на спољашњој и ултраљубичастој на унутрашњој страни лука и оне су људском оку невидљиве, а између њих се налазе црвена, наранџаста, жута, зелена, плава и љубичаста боја.⁷

Уводне етапе рада на тексту „Небеска река”

Наставник може упутити ученике на узрасно прилагођени одломак из *Српског митолошког речника*, дат у Читанци Уметност речи:⁸ „Појава дуге била је тако чудесна да су многе културе веровале да има магична својства. За ову природну појаву било је везано више веровања. Прво је да је то некакво биће које пије воду. У Босни је одређеније – да је дуга аждаја. Веровање познато многим народима, да се проласком испод дуге може променити пол, раширено је и у нашег народа⁹ (...) Поред овога, веровало се да дуга предсказује каква ће

⁶ *Рјечник појмова – физика*, Сарајево: Свјетлост, 1989.

⁷ Овако успостављамо двојаку предметну корелацију, са наставом физичке географије која се обрађује у петом разреду основне школе и наставом оптике у оквиру физике која се доцније изучава у осмом разреду. Занимљиво и сликовито научно објашњење феномена прожето литерарном обрадом у уметничкој бајци и народној традицији може разбити предрасуде ученика о тежини савладавања градива природних наука, посебно физике као предмета који ће ученици добити у шестом разреду.

⁸ Уколико се у настави користи овај уџбеник, ученици се упућују на страну 36. одакле ће у оквиру Занимљивости ишчитати наведени сегмент. Уколико раде по неком другом уџбенику, наставник овај одломак ученицима може прочитати или откуцати на наставном листу. Разуме се, могуће је да се ишчитају одломци и из директног извора или *Рјечника симбола* Шевалијеа и Гебрана, али би требало водити рачуна о принципима економичности, довољности и узрасне прилагођености.

⁹ Овде се може позвати на одредницу из Вуковог *Српског рјечника* којом се дуга дефинише на следећи начин: „Србљи кажу, да мушко прође испод дуге постало би женско, а женско да прође, постало би мушко” (Караџић, 1818: 151). Треба, међутим, бити опрезан због неких

бити летина. Свака боја у дуги значила је, одређену врсту усева – летине, нпр. жута је редовно означавала житарице; црвена – вино (грожђе); плава – шљиве, зелена – траву (сено) или уље (маслине) итд.¹⁰

Наставник потом уводи ученике у свет уметничке бајке, бајке која има одређеног, познатог аутора. Овде можемо увести појам аутора **као** ствараоца оригиналног књижевног, уметничког или научног дела које своје дело потписује именом и презименом и нагласити да се за свако књижевно дело које је написао одређени аутор каже да припада ауторској (писаној) књижевности.

Из наставе српског језика у разредној настави ученицима је познато више аутора чија су дела ишчитавали као обавезну или изборну лектуру, те се очекује да их се присете и наведу неке бајке Шарла Пероа (*Успавана лепотица, Мачак у чизмама*), браћа Грим (*Ивица и Марица, Црвенкапа, Трнова Ружица, Пепељуга*), Ханса Кристијана Андерсена (*Ружно паче, Царево ново одело, Дивљи лабудови, Мала сирена*), Александра Сергејевича Пушкина (*Бајка о рибару и рибици, Бајка о Цару Салтану*), Десанке Максимовић (*Бајка о Кратковечној*). Очекује се такође да се ученици присете да су у четвртој разреду читали избор уметничких бајки савремене српске књижевнице Гроздане Олујић (*Олданини вртови, Стактарева љубав, Шаренорена*).¹¹

Главни део часа – читамо, тумачимо, упоређујемо

Наставник упућује ученике да током читања размишљају по чему би ова бајка била другачија од других народних (*Аждаја и царев син, Биберче, Три јегуље*) и претходно наведених ауторских бајки обрађених у претходном периоду. На први поглед, рекли бисмо да овде није реч о бајци, али жанровски она то ипак јесте. Стога ово дело изискује комбиновање типова читања – изражајно, интерпретативно, истраживачко и помно читање.

неестетских конотација које ова трансформација може добити у савременој култури коју ученици примају неселективно путем медија. Међутим, мотив трансформације (могућност преображаја у нешто друго) може нам користити при тумачењу преображаја речице у дугу у овој бајци као и преображај цвећа у дугине боје у Раичковићевом тексту.

¹⁰ Овај исказ може бити добра иницијална каписла за тумачење значења боја у дескриптивној поезији (Јован Дучић: „Поље”, Стеван Раичковић: „Лето на висоравни”, Десанка Максимовић: „Покошена ливада”), те корелацију са наставом Ликовне културе. С обзиром да се у основној школи градиво распоређује тематски, наведене уметничке бајке могу се обрадити и заједно са описним текстовима, када се из Језичке културе обрађује пејзаж, а категорије придева из Језика, са обавезном унутарпредметном корелацијом односа придева, епитета и атрибута.

¹¹ Наведени наставни садржаји реализују се у 2, 3. и 4. разреду основне школе.

Након изражајног читања и неопходне психолошке паузе наставник упућује ученике на први блок питања који нас упознаје са главним ликовима и садржајем овог дела:

– Ко су ликови у овој бајци и на кога те по својим понашањем подсећају? Шта је заједничко за све реке, шта се очекивало од њих? По чему се најмлађа кћер Велике речне мајке разликовала од осталих река? О чему је сањала? Како је то све утицало на Велику речну мајку? Поткрепи текстом како се осећала поводом необичног понашања своје кћери. По чему те она подсећа на тебе и твоје вршњаке? Шта је могло са таквим сновима да буде опасно по малу јогуницу, а чиме браниш њено право на слободан избор?

У овој бајци ликови су реке. Они својим понашањем подсећају на људе, имају своје животне путеве, особине, осећања, нарав.¹² Све реке теку од извора ка ушћу, то је нешто што је карактеристично за њих, што је особина река – оне имају своје извориште, корито, речни ток, а на крају се уливају у неку другу реку, језеро или море.¹³ Међутим, најмлађа кћи Велике речне мајке била је једна тврдоглавица, она једноставно није желела да буде као друге реке, била је своја, али веома својеглава, што је у свету река до тада било незапамћено. Била је чудна нека река, није слушала мајку и опирала се правилима. Била је права бунтовна девојчица, налик нама када се расправљамо са родитељима око правила понашања или њихових очекивања око наше будућности. Они би желели једно, а ми терамо инат и желимо друго. Велика речна мајка била је дубоко забринута за судбину своје кћери, јер она није желела да тече ни на једну страну света. Волела је кћи, дочекала ју је тако малу и сићушну са осмехом, радујући се њеном рођењу. Била је изненађена њеним „не” када је одбила да тече на запад, то јој се са другим кћерима није догађало, али је ипак показала стрпљење дајући јој да одабере да тече на исток, запад или југ. Када је сазнала да малена жели на небо, мајку су прожела осећања појачаног страха и занемелости, а потом је морала да покаже строгост:

„...а Велика речна мајка задрхта од ужаса.

– То није било нити ће кад бити, кћери! Ниједна се река још није попела у небо, ниједна није текла међу звездама. Боље пожури да стигнеш у долину, у море, док нису стигли зимски мразеви! – рече Мајка свих

¹² Овде је могуће успоставити паралелу са особинама животиња у баснама које имају типска, алегоријска својства људских нарави, карактера и понашања, што је ученицима познато из предметне наставе српског језика. Уколико су басне претходно обрађене, као и метафора као стилско изражајно средство, могуће је уочавати и метафорично-алегоријске одлике овог текста.

¹³ И овде уочавамо могућност корелације са наставом физичке географије, односно хидрологије као наставне области која се реализује у петом разреду.

река строго и одлучи да припази на тек рођену кћи” (нав. према Несторовић и Грушановић, 2012: 68).

Наши родитељи брину за нас и желе да идемо неким утабаним и сигурним стазама које су нам припремили. Али, ми им се можемо опирати из дечјег бунта, да све буде супротно ономе што су рекли или зато што смо по склоностима и интересовањима другачији од њих. У првом случају, тинејџерски бунт може да нас доведе у бројне проблеме, у дружење с лошим друштвом, у дисциплинске испаде, чак и пороке. Родитељи с правом могу да нам забране да изађемо са неком одређеном групом на неко сумњиво место. С друге стране, није увек лако објаснити родитељима да имамо интересовања која они немају, не разумеју или не вреднују. Неко од родитеља жели да завршимо средњу школу, останемо на селу и бавимо се пољопривредом, јер се вековима тако живело у селу, ми бисмо желели да студирамо и одемо у град. Постоје родитељи који желе да им деца буду лекари јер су они лекари по струци, а та деца рецимо, желе да буду занатлије или уметници. Понекад је потребно доста труда да схвате да ми нисмо они и да не бисмо били успешни и срећни у животној улози коју су они одабрали за нас. И мала тврдоглавица могла се наћи у опасности, Велика речна мајка бојала се за њену судбину, бринула се да својим понашањем не упадне у невољу. Међутим, да је пристала да тече у зацртаном кориту, јогуница би целог свог века била дубоко несрећна. Морала је некако да убеди мајку да подржи њен одабир.

Спонтана ученичка констатација „била је *чудна* нека река” наводи нас на Тодоровљево фантастично категорије чудног и чудесног, које ћемо прилагодити ученичким могућностима одређења датог појма. Очекујемо од ученика да објасне значење речи *чудно*, да они укажу да је реч о необичном понашању, изгледу или поступцима, нечему што је другачије, што одудара од уобичајеног. Ова лексема има и позитивне и негативне конотације, чудна особа може да буде неприхваћена, сматра се смешном, шашавом, лудом, опасном, непожељном. С друге стране, чудна особа може бити и јединствена, изузетна, посебна, нарочита, *фантастична*¹⁴. Битно је да ученици уоче да је иако је бити чудан изузетак од норме, та особина стварна, постојећа, а не плод маште. Из речи чудно, долазимо до низа сродних речи које ученици уз помоћ наставника објашњавају својим речима:

- *чуђење* – зачуђеност, збуњеност, изненађење;
- *чудо* – нека магија, враџбина, чаролија, Божја воља да се помогне

¹⁴ Узрасно прилагођено према низу речи које објашњавају лексему чудно у *Речнику синонима* (Ђосић и сар., 2008: 670–671). Истим принципом водили смо се и у објашњавању речи чудесно, чудо, чудовиште, чудити се, фантастично.

болесном, свеци који чине чуда, неко фантастично збивање;

- чудесно – нешто што је фантастично, магично, везано за чаробна или непостојећа бића и предмете, бајковито, бајно, изузетно лепо, дивно;
- *чудовиште* – фантастично биће из бајки, ала, аждаја, неман, наказа, неко страшно и опасно створење, утвара.

Овај низ речи насталих од истог корена¹⁵ добар је прелаз са појма чудно на појам чудесно, те њихово обједињавање у категорији фантастичног, јер су овај појам интуитивно везивали и за једну и за другу категорију. Наставник упућује ученике да оно што је чудесно бива нешто непостојеће, фикција, да припада свету натприродних бића, фантазији и фантазирању, да у свету свакодневице то не постоји.

Ако смо под чудним овој причи одредили сколоности и интересовања тврдоглаве речице, у даљем читању долазимо до увођења категорије чудесног у наративно ткиво.

– Опиши необичан догађај са малом тврдоглавицом. На који начин је остварила своје снове? На који начин се преобразила, променила облик? Зашто ову трансформацију доживљаваши као чудо, чудесан догађај, а не нешто чудно? Сети се још неке бајке у којој долази до чудесне трансформације лика. Рекли смо да реч чудновато подразумева оно што је бајковито, али и оно што је изузетно лепо, дивно. Нађи у тексту реченице које указују да је дуга с једне стране бајковита, а с друге стране дивна.

Мала тврдоглавица решила је да „побегне од куће”, да напусти кришом сигурно окриље своје мајке у коме се није проналазила. Ненадано и неочекивано, „нестала” је из света обичних река, тј. из постојећег света. Баш као што звер у бајци „Лепотица и звер” постаје краљевић, а заточеник у бајци „Златна јабука и девет пауница” змај, тако се и речица претвара у дугу. Десило се чудо, чаролија, она је отишла на небо, у неки чаробни свет који другим рекама није доступан. Постала је и чудесно лепа, њене капљице преломљене светлошћу претвориле су се у обојени лук, постала је чудесно биће. Чудно јесте њено јогуење, оно је могуће, али је чудесно то што је она прешла границу реалног и зашла у натприродно. Сам завршетак текста указује да је њен одлазак на небо бајковит,

¹⁵ Изучавање Творбе речи и Лексикологије умерено је сасвим из петог разреда, у коме су се обрађивали појмови корена, породице речи, суфикса и префикса и пренесено на почетак шестог разреда. Међутим, ученици интуитивно уочавају да су те речи сродне по заједничкој лексичкој основици, да имају сродна значења, да се везују једне за друге јер садрже исту реч у својој основи. Када се у шестом разреду обрађују садржаји из Творбе речи и Лексикологије, термилошки и структурално, ученике можемо подсетити на ову лексичку вежбу поводом тумачења „Небеске реке” и давати сродне примере речи истог корена које ће они потом објашњавати што већим бројем синонима, а потом им тражити и антониме.

на то указују срећан крај и прелазак реке из оностраног у онострано, а сам пејзаж који ауторка слика указује на удивљеност коју је она изазвала у Великој речној мајци када ју је тако измењену а дивну напокон пронашла:

„ – Не тражите је више!

- Преко читавог неба, сва блистава, као шарени лук, путовала је мала река. Један крај лука дотицао је врх планине, други је нежно зараћао у море, али она сама није припадала ни планини ни мору. Била је *небеска река*. Назвали су је дуга” (нав. према Несторовић и Грушановић, 2012: 68).

Обратићемо пажњу и на семиотику птице која је указала Великој речној мајци на феномен преласка – ученици се упућују на то да уоче да птице бораве и на земљи и на небу, односно, да у овој бајци обитавају и у зони могућег и у зони чудесног. Птица као симбол слободе и летеће као чин раскриљености у мирном плаветнилу повезује се са жељом мале јогунице да буде слободна, али и бива веза која се, након чина преласка, ипак успоставља између мајке и кћери. Иако одељене у две зоне, без могућности директног додира, остају повезане птицом која је гласник, „писмоноша” узајамне љубави.

Завршни део часа – однос усмене и ауторске бајке

Полазиште компаративних читања уметничких бајки почива на исходу компарације ауторска бајка – усмена бајка.¹⁶С обзиром на расположиво време, ученицима ће се на наставном листићу дати низ тврдњи које ће ученици одређивати као тачне или нетачне – на тај начин их повезујући, упоређујући по сличностима или разликама.

И народна и ауторска бајка имају познатог аутора.	Т	Н
Ауторска бајка је „Бајка о цветовима и дуги“, а народна бајка „Аждаја и царев син“.	Т	Н
У народној бајци постоје аждаје, змајеви, паунице, крилати коњи и вештице.	Т	Н
У уметничкој бајци дуга не може да буде фантастично биће, само змајеви, але и аждаје.	Т	Н

¹⁶ На завршном испиту у задацима којима се дате тврдње одређују као тачне или нетачне, неретко се испитује однос родова и жанрова у писаној и усменој традицији. Самим тим, овај тип задатака сматрамо потребним и пожељним не само на тестовима знања, већ и у оквиру уводног или завршног дела часа.

Народна бајка се преноси с колена на колена, али увек остаје у истом облику.	Т	Н
Речицина тврдоглавост чини је чудним, а прелазак у дугу чудесним бићем.	Т	Н

Домаћи задатак

Ученици имају задатак да код куће прочитају „Бајку о цветовима и дуги” Стевана Раичковића, са поновљеним читањем „Небеске реке” те да уоче заједничку тему, али и сличности и разлике између два текста.

СТРУКТУРА ДРУГОГ ЧАСА

Уводни део: зашто поредимо књижевне текстове?

У уводном делу подсећамо ученике да смо у завршетку претходног часа поредили ауторску са народном бајком и уочавали сличности и разлике међу њима.¹⁷ У књижевности многи текстови условно „лице једни на друге”, односно имају заједничку тему, сродне мотиве, исте ликове. Та сличност потиче од тога што је један аутор утицао на другог аутора, био му узор, или спонтано – постоје неке универзалне теме које су примамљиве писцима у свим временима и различитим крајевима света (љубав, смрт, јуначки подвиг, одрастање, постанак неких бића и предмета). Ипак, сви ти текстови имају и бројне разлике, сваки аутор доживи га на неки свој начин. То се да упоредити са писањем писмених састава на часу – пред свим ученицима стоји као изазов једна, заједничка тема, коју касније сваки ученик обради на себи својствен начин. На текућем часу изазов нам је да упоредимо две уметничке бајке, „Бајку о цветовима и дуги” Стевана Раичковића са већ обрађеном бајком „Небеска река” Гроздане Олујић.

¹⁷ На узрасно примерен начин ученицима је потребно објаснити значај компаративног читања и истраживања у наставном читању књижевног дела зарад развијања њихових аналитичко-синтетичких вештина и способности, вештине упоредне анализе која води ка повезивању, рашчлањивању два књижевна текста, уочавању заједничких тематско-мотивских и композиционих карактеристика, сродности карактеризације ликова.

Главни део часа – неке дуге настају од лептирових боја, а неке од јогунастих река

Ученици су добили задатак да код куће помно и истраживачки ишчитају „Бајку о цветовима и дуги” паралелно са самосталним поновљеним читањем „Небеске реке”. Различите врсте читања у овом случају неопходне су због узрасних могућности ученика, али и развијања вештина упоређивања које захтевају паралелно присуство садржаја оба дела у њиховој свести, те детекцију низа знакова који текстове чине сличним или различитим. Комбинација изражајно-интерпретативног читања неопходна је због уочавања стилских посебности Раичковићевог текста, богатог дескрипцијом и односом статичких и динамичких мотива, исти принцип применили смо и при ишчитавању „Небеске реке”. Након психолошке паузе, започињемо наше компаративно тумачење.

– Уочи по чему би ова два текста била слична. Како бисмо одредили заједничку тему обе приче? Зашто се и „Бајка о цветовима и дуги” може одредити као уметничка бајка, баш као и „Небеска река”?

И један и други текст су веома сродни и слични, најпре по теми коју описују, а затим и по књижевној врсти. Постоје и извесне сличности између ликова у причи и тока радње, али и битних разлика. Тема обе приче је настанак дуге на небу. Ни Стеван Раичковић у овој бајци нема але, вештице и змајеве, али описује неке необичне, чудне и чудесне појаве, чаролију која је довела до настанка раскошне природне појаве на небу.

– *Где у обради теме уочаваш разлике између ова два текста? Опиши како је настала дуга у Раичковићевом тексту? Какав је био свет ливада и неба пре преображаја? Нађи реченицу у тексту и из ње извоји реч која указује да ће уследити фантастични догађаји.* Иако текстови имају заједничку тему, сваки аутор је другачије, на себи својствен начин, објасни овај феномен. Неке дуге настају од јогунастих река које су се винуле у небо, а неке од боја са крила лептира. На тој тихој, успаваној ливади све је непокретно, исто, ништа се не дешава. Али у том уобичајеном и наизглед непроменљивом свету ипак долази до преображаја, промене: „Али, канда је почело и овде да се нешто *необично* дешава” (нав. према Станковић Шошо, Сувајџић, 2012: 33). Реч необично нам указује да ће се догодити неко чудо.

Објасни са што више детаља из текста, служећи се препривањем, порекло боја на дуги, као и порекло цвећа.

Да би се разбила монотонија на ливади, морало је да се догоди чудо; један по један лептир појавио се на ливади, а затим је мноштво њих оживело и убрзало радњу приче: „Убрзо се нађоше у средини ливаде. Лепршали су над

влатима, превртали се, јурили један другог, сакривали се под бусеном и опет проналазили, лепршали...” (нав. према Станковић Шошо, Сувајџић, 2012: 33). Како би који лептир дотакао влат траве, тако би трунчица боје остала на њему, плави, жути и црвени трагови¹⁸ обојили би ливаду, више није била једнолично зелена, већ раскошно лепа, чаробна. Али, небу се та промена није допала, постало је завидно, наљутило се и покушало да се освети ливади. То му није пошло за руком, из облака је пала киша која је само помогла да ливада постане још лепша. Киша је растопила трагове боја и тако је настало цвеће. А онда се оно „огледало” у одејају капи кише и сунчеве светлости и потом рефлектовало на небо. Ливада и облак су се ипак помирили, саживели и спријатељили преко дуге:

„Орошена, пуна разнобојних цветова, ливада се захвално загледа у небо. Од тог шареног погледа по први пут се на небу појави дуга.

И тако су ливада под брдом и небо над њом, опет по много чему били слични: шаренило се у зеленој ливади, шаренило се у плавом небу” (нав. према Станковић Шошо, Сувајџић, 2012: 34).

– *Шта је у овој причи по теби чудно, а шта чудесно? Објасни и образложи разлику између чудних и чудесних фантастичних детаља у овој причи.*

Већ смо поменули необичан, чудан догађај ковитлања лептирова на ливади. Чудно би било и то да се небо љути, сам аутор се зачуђује осећању зависти „за коју се до тада мислило да је поседују само људи” (нав. према Станковић Шошо, Сувајџић, 2012: 34). Чудесно би било то што су лептирови трунчицама отпалим са својих крила обојили влати траве јер се у реалности то не може догодити. Чудесно је и то што су од тих трунчица боја настали цветови у додиру са кишом, а потом су се управо те боје цвећа, орошене и преломљене сунчевим зрацима трансформисале у дугу.

– *Упореди лептирове у Раичковићевој причи са птицом у „Небеској реци”, као свет земље и свет неба у обе приче.*

И они би се могли у овој причи доживети као бића која спајају небо и земљу. Али, они су пореметили узајамни сан ливаде и неба, њихову сродност, они су начинили разлику која је у облаку изазвала љубомору. Ако су небо и земља два одељена света у „Небеској реци”, код Раичковића се истиче њихова сродност и подударност: „Под брдом, са којег с времена на време захуче тамни борови, спава смирена ливада (...). Изнад ливаде је успавано небо, које у много чему подсећа на њу” (нав. према Станковић Шошо, Сувајџић, 2012: 33). Као што

¹⁸ Овде можемо успоставити корелацију са наставом Ликовне културе: ученици лако запајају да је аутор одабрао три основне боје, чијим мешањем настаје спектар свих осталих боја. Мешањем свих тих боја са кишом настало је цвеће у свим нијансама, а потом и дуга у већ поменутом распону седам боја.

је брига Велике речне мајке настала због ћеркиних претензија да оде у други свет, тако и небо завиди ливади јер је сада лепша од њега. Као што Велика речна мајка покреће све своје реке-поданике да пронађу утеклу бунтовницу, тако је и облак сручио своју кишу у жељи да „доведе ливаду у ред”. Али, након настале трансформације, и небо и забринута мати прихватили су ново стање ствари, односно уживали у лепоти дуге која је повезала небо и земљу.

Пошто смо се током претходна два часа бавили упоређивањем књижених дела из уметничке и народне традиције, погодно је да на овом месту уведемо стилску фигуру поређење¹⁹ (компарацију) која се на овом узрасту објашњава на следећи начин: „Овом врстом стилске фигуре доводе се у везу два појма или појаве са истим или сличним особинама” (Несторовић и Грушановић 2012: 16), а вреди и напоменути значај поредбених везника као/попут као обележја поређења по сличности.²⁰

Наставник на примерима извученим на наставни листић из оба текста илуструје примере поређења. Сваки ред клупа у разреду добија задатак да објасни по једну тврдњу. Сада и овде од ученика тражимо примену вештине поређења, односно да доведу у значењску везу предмет који се пореди (подвучени део исказа) са предметом који се пореди (исказ у курзиву).²¹ Са макроплана (однос два текста), ову вештину преносимо на микроплан (однос два члана поредбеног исказа у оквиру реченице).

1. „Дани су се крунили **као** зрње кукуруза” („Небеска река”)
2. „У њему (небу) се по гдегде бели који сићушни облак, **као** неки небесни белутак”.
3. Или се вуче танано, пахуљасто обличје, **као да** неко отреса невидљива стабаоца небеских маслачака” („Бајка о цветовима и дуги”)

¹⁹ Ово је посебно погодно уколико се текстови читају у првом полугодишту петог разреда, када се започиње са усвајањем базичних стилских изражајних средстава. Уколико се текстови обрађују доцније, овде би била довољна ревизија обрађеног појма вежбањем на задатим примерима из текста.

²⁰ Поређење по супротности је још увек рано уводити, било би сврсисходније повезати га са наставом синтаксе у седмом разреду и увођењем поредбене допуне, као и приликом обраде поредбених реченица у 8. разреду.

²¹ Можемо захтевати од ученика да заокруже и поредбени везник као, у неким накнадним вежбањима овог типа, мада би било пожељно да се до тада обраде и непроменљиве речи, што се најчешће реализује у другом полугодишту петог разреда.

Могући одговори ученика изгледали би овако:

1. Као што постепено зрна кукуруза, тј. крунимо их и она опадају са клипа и расипају се на земљи, тако и време полако али постепено тече и пролази.
2. Као што ситни белуци, округли углачани каменчићи на морској плажи сијају својом белином, тако се бели и облачић на небу.
3. Бројни ситни развучени облачићи по небу личе на раздуване честице маслачка које су ситне, али бројне и изазивају чаролију пред нашим очима.

Завршни део часа – чему служи упоређивање?

Након усвојености вештина упоредног читања као и поређења као стилског механизма, размишљамо о њиховој примени у свакодневном животу. Наставник поставља пред ученике захтев да размисле колико често су у ситуацији да морају да пореде два или више предмета или појава, да наведу неке примере за то.

Свакодневно, у животним ситуацијама, намеће нам се захтев да упоредимо две или више појава, да видимо по чему су сличне, а по чему различите. Када доносимо одлуку да ли ћемо тренирати кошарку или фудбал, уочавамо да су ово тимске игре са лоптом, али да их разликује број играча, терен, правила игре, начин постизања поена. Када смо у и ситуацији да бирамо између Веронауке и Грађанског васпитања као изборних предмета, оба предмета пропацирају опште хуманистичке вредности и врлине, али ће неке од нас бити ближа традиционални вид тумачења тих вредности дат кроз институцију цркве, а другима тумачења савременог грађанског друштва. Поређење доводи ствари у везу, када смо код учитеља решавали задатке са скуповима, добијали смо задатак да из скупа помешаних троуглова и квадрата различитих величина и боја издвојимо три подскупа. Иако су се троуглови помало разликовали, њих смо одвајали од квадрата и стављали у засебан скуп који чини једну целину.

Ефекти часова

Вратићемо се већ поменутој тврдњи Ренеа Велека да поредити књижевне појаве подразумева репродукцију, анализу, интерпретацију, вредновање и уопштавање, али и проширити императивом савремене наставе да ученици током

школовања стекну функционална, животно применљива знања.²² Репродукција, анализа, вредновање и уопштавање нису само основни принципи читања, већ и учења, али и сналажења у животним ситуацијама и у радном окружењу, што може да буде значајно за напредак појединца у школовању, на послу, у друштвеним активностима, индивидуалним и групним постигнућима, те уз логичку и лингвистичку, свакако ангажује и емоционалну и социјалну интелигенцију. Самим тиме, компаративна анализа књижевних дела, ауторских и народних, уметничких и неуметничких текстова те линеарних и нелинеарних форми текста, бива не само захтев који ће се пред ученицима поставити на завршном испиту, већ и животно захтев – како се у задатим животним околностима снаћи доводећи у поредбену везу различите чињенице, предмете, појаве, детаље, опажаје. То бива и пут ка инвенцији јер управо инвенција бива учачавање нових веза између већ познатих предмета и појава, а свака инвенција бива напредак технике, технологије, производње, пословања, културе, уметности, науке, напредак друштва уопште.

²² На званичном сајту Министарства просвете Републике Србије (<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/%D0%9E%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B5-%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%82%D0%BD%D0%B5-%D0%B2%D0%B5%D1%88%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%B5.pdf> 3. 7. 2016) налази се документ Основне животне вештине – како ефикасно предавати, учити и развијати предмет основне животне вештине у функционалном образовању одраслих који представља водич за наставнике и полазнике курса првог циклуса функционалног образовања одраслих у оквиру пројекта „Друга шанса” – Развој система функционалног основног образовања одраслих у Србији који реализује ГОПА Консалтантс (GOPA Consultants), уз подршку Европске уније. Функционално основно образовање одраслих (ФООО) представља у много чему значајну новину у образовном систему Србије и по први пут је системски постављено за потребе образовања одраслих. Функционално основно образовање је изискивало израду новог образовног програма, заснованог на исходима наставе и учења и усмереног ка развоју и успостављању оних компетенција које су одрасломе неопходне да би на одговарајући, лично користан и друштвено прихватљив начин и у разноврсним доменима, од личног и породичног, до радног и друштвеног, одговорио на захтеве на које свакодневно наилази и унапредио квалитет живота и у окружењу у коме живи и ради, и у свом приватном и породичном окружењу. Али, такви захтеви се све више усмеравају и на образовање деце, јер се сматра да је развијање ових вештина само у школама за образовање одраслих недовољно, а да је после стицања пунолетства закаснило. Стога се све више стручних скупова и педагошко-психолошких семинара усмерава на функционалну писменост ученика, од Вештине читања и разумевања текста (књижевног и некњижевног) која је добила статус наставне области, до ученичког предузетништва и оснивања ученичких задруга.

Литература

- Љуштановић, Ј. (2009). *Принцезалута замком – теоријска мисао о књижевности за децу из окриља Змајевих дечјих игара*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Несторовић, З. и Грушановић, З. (2015). *Мост – Читанка за 5. разред основне школе*. Београд: Klett, 2015.
- Николић, М. (2003). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.
- Пешић, Р. и Милошевић Ђорђевић Н. (1996). *Народна књижевност*. Београд: Требник.
- Проп, В. (1982). *Морфологија бајке*. Београд: Библиотека XX век.
- Речник књижевних термина*. (2001). Бањалука: Романов.
- Станковић Шошо, Н. и Сувајџић, Б. (2011). *Уметност речи – Читанка за 5. разред основне школе*. Београд: Логос.
- Стојановић, Б. и Пантовић, Б. (2011). *Прегледни речник компаратистичке теорије у књижевности и култури*. Нови Сад: Академска књига.
- Тодоров, Ц. (1987). *Увод у фантастичну књижевност*. Београд: Рад.
- Топаловац, Ж. (1989). *Мозаик појмова – физика*. Београд: Интерпрес.

Nataša P. Kljajić

Primary School Branko Radićević Boljevci – Progar

Valentina S. Andrejić Ristić

The first high school in Niš “Stevan Sremac”, Niš

**COMPARATIVE ANALYSIS OF FAIRYTALES *NEBESKA REKA*
(HEAVENLY RIVER) BY GROZDANA OLUJIĆ AND *BAJKA O*
CVETOVIMA I DUGI (A TALE OF FLOWERS AND RAINBOW) BY STEVAN
RAIČKOVIĆ**

Abstract: The paper presents the possibility of a comparative and correlational interpretation of the fairytales *Nebeska reka* (Heavenly River) by Grozdana Olujić and *Bajka o cvetovima i dugi* (A Tale of Flowers and Rainbow) by Stevan Raičković. It was analyzed how the concept of a contemporary fairytale can be related to the folktale, how Todorov's categories of the uncanny and marvelous are integrated into the teaching interpretation in the fifth grade of primary school, as well as ways of mastering comparative reading and establishing extracurricular and intracurricular correlations.

Keywords: *correlational and comparative interpretation, Nebeska reka (Heavenly River), Bajka o cvetovima i dugi (A Tale of Flowers and Rainbow), uncanny, marvelous, contemporary fairytale, folktale.*

Nataša P. Kljajić

Grundschule "Branko Radičević" Boljevci - Progar

Valentina S. Andrejić Ristić

Das erste Gymnasium "Stevan Sremac", Niš

**VERGLEICHENDE ANALYSE VON KUNSTMÄRCHEN „NEBESKA
REKA“ VON GROZDANA OLUJIĆ UND „BAJKA O CVETOVIMA I DUGI“
VON STEVAN RAIČKOVIĆ**

Zusammenfassung: Der Artikel stellt die Möglichkeit einer vergleichenden und korrelativen Lesart der künstlerischen Märchen „Nebeska reka“ (Der Fluss im Himmel) von Grozdana Olujić und „Bajka o cvetovima i dugi“ (Das Märchen von Blumen und Regenbogen) von Stevan Raičković vor. Es wurde analysiert, wie der Begriff des künstlerischen Märchens mit einem Volksmärchen zusammenhängt, wie Todorovs Kategorien des Seltsamen und Wunderbaren in die Unterrichtsinterpretation in der fünften Klasse der Grundschule integriert werden, sowie die Wege, vergleichendes Lesen zu meistern.

Schlüsselwörter: *korrelatives und komparatives Lesen, seltsam, wunderbar, Volksmärchen, künstlerisches Märchen*

Жељко С. Тешић
Универзитет Сорбона, Париз

ИГРОВНЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ У СТАРИЈИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: У раду ће бити разматране природа и функција креативних задатака које ученици старијих разреда основне школе добијају како би се припремили за часове књижевности у току којих ће се посредством игровних активности анализирати књижевно дело. Биће осветљена и улога оваквих часова, као и наставне методе и средства која наставник користи. Задаци за припрему ученика, као и сами часови у току којих се тумачи одређени књижевни текст, садржаће активности попут преузимања улоге књижевног јунака (ја перспектива), промене приповедног тока приче или лица у коме се приповеда, стилске игре и др. Најпре ће бити размотрени примери драмских игара којима се ученици подстичу да читају и анализирају књижевна дела, а затим ће се посебна пажња посветити активностима у вези са епским, а потом и лирским књижевним текстовима. Уз игровне активности ученици би требало да лакше и мотивисано приступе интерпретацији књижевног дела. Поступци који се наводе нису осмишљени као строга правила рада, него као предлози које сваки наставник прилагођава својим ученицима, у складу са исходима учења које жели да достигне.

Кључне речи: *настава, игра, игровне активности, књижевност, учење*

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.

Често указивање на то да се настава стално мора унапређивати, те да су наставничка стручност, даровитост и умешност важни предуслови ваљаног образовања, води нас ка чињеници да је наставни процес континуитет у коме онај који се обраћа ученицима треба да увек изналази нове, интересантне, квалитетне и добро осмишљене начине рада како би обезбедио виталност садржаја курикулума. У случају да су поједини од тих садржаја тешки за разумевање на одређеном узрасту или припадају књижевној традицији па нису у складу са духом времена конкретног ђачког колектива, потребно је изнаћи решења, осмислити нове или рехабилитовати старе методичке механизме рада са ученицима. Ако се у виду имају индивидуалне разлике међу ученицима у погледу њихових когнитивних могућности, интересовања, нивоа стечених знања и сл., применом диференцираног начина рада и коришћењем разноврсних традиционалних и савремених наставних средстава настава би требало да добије статус једног од важних покретача на пољу целоживотног учења.

Настава књижевности у старијим разредима основне школе рачуна на посебности периода живота у коме су ученици од петог до осмог разреда. Психофизичке и друге промене у том периоду условљавају извесно слабљење интересовања за уметност, па тако и за читање и тумачење књижевних дела. Управо у томе лежи могућност наставе – да осмишљеним активностима, које неће бити схематизоване и доминантно фронталне, оснажи ученике на пољу сазревања уз књигу и књижевност. На самим часовима, приликом анализе дела у целини или одломцима, важно је заинтересовати децу каткад прибегавајући ономе што им је блиско, а то је игра. „Игра у настави отвара неизмерне и неисцрпне могућности сједињавања емоционалног и интелектуалног доживљаја, као и стварања сарадничког односа на релацији ученик-наставник” (Кљајић, 2016: 111). Зато би се њеним увођењем у наставу кроз целочасовне активности или током одређеног дела часа ђаци подстицали да сазнају, откривају, мисле

и стварају, да осећају пријатност учешћа, али и учења и стицања различитих вештина.

У својој Методичкој слагалици 6 Зона Мркаљ истиче који типови игара постоје у настави српског језика и књижевности, а наводи, између осталих и следеће могућности: игре словима, речима, сликама; игре словних ситуација; римовање речи и група речи; осмишљавање приче; говорне игре инспирисане доживљајем прочитаног – одслушаног текста; сликовито дочаравање; погађање описаног; драмске игре; игре замене улога; коришћење картончића за праћење различитих активности; преобликовање текста; писање утисака о прочитаном, одгледаном или посећеном и др.¹ Сваки наставник из наведеног обиља игровних активности може да издвоји и употреби оне које ће одговарати сензибилитету и потребама његових ученика, односно преко којих ће лакше достизати предвиђене исходе учења.

Верујући да настава књижевности „поред основних образовних и васпитних циљева има и задатак да ученике оспособи за креативни, стваралачки процес, у коме ће сваки субјект испољити своје максималне могућности, на одређеном степену развоја и у одређеној области” (Мркаљ. 2016: 207), сматрамо да се додатне активности, какве су игровне, не смеју пренебрегнути, већ се морају користити и (на основама мотивисања ученика и унапређивања наставе) укључити у свакодневни рад на часу. Као таква, настава књижевности може достићи и оне делекосежније циљеве попут развијања интересовања за читање књижевних дела у слободно време, дела која су ван прописаних програмских садржаја. Час књижевности може постати угодна ситуација у којој ће сваки учесник (наставник и његови ученици) бити на добити.

ДРАМСКЕ ИГРЕ И ЊИХОВА ПРИМЕНА ПРИЛИКОМ ОБРАДЕ КЊИЖЕВНИХ ТЕКСТОВА

Рачунајући на то да се основне поставке наставе књижевности тичу естетске анализе књижевноуметничких текстова, као и развијања ученичких склоности ка читању, чини се да је један од добрих начина да се школској популацији приближе књижевна дела управо примена драмских игара. Живост сцене, ваљда и због свог континуираног трајања још од цивилизације старог века па до данас, не губи значај за човека, односно гледаоца који посматра живот што се одиграва на простору сцене. Наставници књижевности зато имају

¹ Више о играма у настави и објашњењима тих игара видети у: Методичка слагалица 6; Српски језик и књижевност у шестом разреду основне школе, Зона Мркаљ, Klett, Београд, 2016.

задатак да на ваљан, методичко-дидактички оправдан начин уведу у наставу методе драмског процеса (сценског извођења) као незаобилазне чиниоце.

Како је у драмском процесу у позоришту битан живи говор учесника, тако се и приликом наставних активности унутар учионице одвија активно ангажовање ученика. „Познато је од каквог је значаја дејство сценске уметности на дечју свест и емоције, с обзиром на то да делује живом речи, сликом и осталим средствима која могу успешно да ангажују комплетну личност детета. Тако је доказано да се дете путем драмског образовања у настави и ваншколским активностима потврђује као стваралац, а кроз емотивну ангажованост у драми касније показује боље успехе у учењу и памћењу, стичући способности флексибилне и стваралачке личности” (Бокшан-Танурџић, 2000: 6). Дете, док игра/глуми „неког другог”, добија могућност да се измести из сопствене, свакодневне улоге и заузме позицију која му је унеколико страна, али и, као таква, подстицајна и изазовна.

Како постоје многе могућности драмских игара, указаћемо на неколико активности које се, закључујемо на основу сопствене праксе и непосредног рада са ученицима, дају лако спровести у учионици, а које су и деци веома занимљиве.

ПРЕУЗИМАЊЕ УЛОГА КЊИЖЕВНИХ ЈУНАКА

Један од поступака приликом интерпретације књижевног текста јесте и анализа ликова у њему. Било да је реч о драмским или епским делима, од ученика се очекује да уоче главне особине ликова, да укажу на социјалну, психолошку и друге мотивације јунака, дакле да објасне због чега они делају на одређен начин. Поступке јунака треба да доведу у везу са фабулом и сижеом; да укажу на међусобну повезаност ликова, на антагонизам који међу њима постоји, на јунаке као носиоце идеја. Ученик/ученица запажа главне, али и споредне ситуације у делу и проблематизује их тежећи да открије њихову каузалност и евентуалну спрегу са стварношћу. Тако млади читаоци бивају на трагу стваралачког мишљења, јер, како Милија Николић истиче: „При решавању проблема долазе до изражаја знање и умење, искуство и интелигенција, а посебно стваралачко мишљење. Делатна функција стваралачког мишљења усклађује се са природом проблема па може при њиховом решавању да подстакне све менталне операције: запажање, упоређивање, уопштавање, закључивање, памћење, систематизовање, маштање, анализу, синтезу, индукцију и дедукцију. Зато је креативно мишљење најактивнији чинилац адаптивног понашања, учења и самообразовања” (Николић, 2012: 369). Због тога је повремено „измештање” ученика из опробаних поступака анализе

ликова и других чинилаца књижевног текста неопходно и вишеструко функционално.

У игри у којој ученици преузимају улогу јунака из уметничког текста и, што је најважније, присвајају његову перспективу гледања, умештају се у њу, ангажује се дубинско сагледавање литерарне целине, а деца добијају могућност да на креативан начин искажу своје мишљење. Током ове активности очекује се да ученици од наставника добијају задатак да најпре издвоје (у свесци) кључне особине јунака и да поред сваке особине назначе ситуације у којима их јунак искажује. На тај начин свако дете ствара концепт који ће му бити од помоћи при изласку на својеврсну сцену коју треба адекватно уредити.² Активност која добија обрису драмске игре спровела би се тако што би ученици излазили на сцену и у виду монолога (а ако се осмисли тако, и дијалога) саопштавали, у првом лицу, исповести јунака. Путем низа монодрамских јединица/секвенци, тј. кроз смењивање ученика/јунака који говоре на сцени, могли би се стећи дубљи увиди у вези са карактером драмског или епског лика. Ученици приликом припреме за час, али и током излагања, користе елементе које им је пружио књижевни текст. То значи да говоре о утисцима и осећањима јунака, заснивајући своје исказе на садржају дела.

Како би активност текла у жељеном смеру, смеру ученичког саопштења у виду исповести књижевног јунака, врло је битно ђаке припремити и објаснити им циљ активности како она не би склизнула у домен банализације и површних изјава. Ученици треба да имају у виду да се од њих очекује преношење ставова, осећања, дилема и проблема јунака. Тако добијају могућност да надограде јунаков говор из текста, да упуте на оно што су током анализе открили, а наставник их и у току саопштавања може подстаћи и усмерити својим питањима. Уз то, врло је битно да остали ученици не буду пасивни слушаоци и гледаоци те својеврсне монодраме, већ да и сами, својим повременим питањима, која такође треба да буду припремљена и заснована на садржају дела, подстакну онога који говори да што боље представи јунака.

Овде као пример драмске игре наводимо активности приликом обраде епске народне песме „Диоба Јакшића” која се обрађује у седмом разреду. Како ова песма обилује и елементима драмског и лирског текста, може одлично послужити за тзв. преузимање улоге јунака. Песма проблематизује један од интернационалних мотива светске уметности – мотив заваде браће (који најчешће води ка братоубиству). Јунаци песме – Анђелија Јакшић, као и њен муж Дмитар и девер Богдан – постају предмет наставног интересовања и од ученика који ће

² Под адекватно уређеном сценом подразумевамо простор у учионици чији изглед ученици креативно осмишљавају на основу података из књижевног текста.

преузети њихове улоге очекује се да укажу на суштинске особине и дилеме ових јунака. За ту прилику ученици се свакако могу костимирати, креирати адекватну сцену, чиме се остварује корелација са историјом и ликовном културом и др.

Ученица која ће се представити „публици” као Анђелија Јакшић говориће о томе ко је она (на пример, почеће исповест речима: „Ја сам Анђелија Јакшић, жена Дмитра Јакшића” и сл.), у каквој се ситуацији нашла, како је разрешила дилеме и проблеме који је опхрвају. Она би кроз својеврсну исповест требало да открије основне карактеристике Анђелијиног лика: честитост, мудрост, богобојажљивост, племенитост итд. Свом задатку приступа стваралачки трудећи се да дочара дух времена у коме Анђелија живи, озбиљност ситуације у којој се налази, сумње које је муче. Може да предвиди шта би се догодило ако послуша супруга и отрује девера, а шта ако то не учини; може да истакне свој став о разлозима заваде браће Јакшића и да тако укаже на могуће последице тог сукоба и сл. Остали ученици, који су имали задатак да се припреме за разговор са јунацима, треба да добро осмишљеним питањима подстакну своју другарицу да што више тога каже и тако представи јунакињу епске песме. На пример, следећа питања могу се упутити Анђелији: Како си се осећала када си добила наредбу да отрујеш девера? Шта би за тебе представљало убиство девера? Какву вредност за тебе има молитвена чаша у којој си деверу послужила вино? Како је изгледао Дмитров долазак у двор?

На предочени начин ученици креативно учествују у тумачењу текста. „За разлику од читања текстова кад ученик дознаје нешто о неком другом, учешћем у глумачком остварењу неког лика он све преживљава као свој сопствени догађај јер се идентификује са ликовима [...]” (Стекић, 1990: 91).

Као један од учесника у овој драмској игри, када је реч о поменутој, али и другим епским песмама, могао би бити и сам народни певач, даровити појединац који смишља песму. Нарочито се у осмом разреду, када се говори о народним певачима од којих је Вук Караџић записивао песме, може увести овакав лик у драмску игру. Управо су драмске креативне активности одличан начин да се ученици преко налога и истраживачких задатака припреме за разговор. Таквим часовима би претходио час заједничког читања и тумачења књижевног дела (први час обраде).

Уз користи оваквих игара приликом интерпретације књижевног текста, може се рећи да захваљујући њима ученици развијају и говорничке вештине, увежбавају јавни наступ и обраћање колективу, уче да поштују саговорника и да аргументовано одговарају на постављена питања. Такве игре су добра вежба за ученике још од млађих разреда основне, па до краја средње школе, уз обавезно узимање у обзир њихових вербалних и других могућности у одређеном

узрасту. Често запостављене говорне вежбе у данашњој наставној пракси могле би добити и овакав (игровни) облик, а како истиче методичар Симеон Маринковић, потребно је „младе још од предшколског узраста учити култури говорне комуникације” (Маринковић, 1994: 99). Наглашава да је „разговор једна од највећих потреба човекових и извире из природне тежње за заједништвом” (Исто: 101). Управо се васпитни циљеви описаних драмских активности могу сагледати кроз реч заједништво.

Драмски се могу отелотворити и лирски јунаци (лирски субјект песме) што, ако се има у виду наглашена херметичност лирике, може бити добар начин за интерпретацију оваквих дела. Лирика почива на изражавању осећања, па управо то постаје добро тло за ученички монолог у вези са опеваном лирском ситуацијом. Од наставникове креативности и мотивисаности, али и од природе конкретног одељења и појединаца у њему, зависи да ли ће се и у којој мери овакве активности успешно реализовати. Чињеница је да такав начин рада, који одступа од уобичајеног, може ученицима бити подстицајан и користан.

АНАЛИЗА ЕПСКОГ ТЕКСТА У ФОРМИ ИГРЕ

У претходној целини рада указали смо на један од занимљивијих начина драмског приступа обради књижевног текста. Ипак, сам текст у погледу тога ком жанру припада, нуди могућности за различите приступе кроз игру и креативне активности. Имајући то у виду, овде бисмо указали на могућности епских текстова и начина да им се на, условно речено, интересантнији начин приступи. Таквим начином рада који би био удружен и комбинован са класичним наставним поступцима могли бисмо лакше и функционалније произвести жељени ученички доживљај уметничког дела.

Заснована на развоју фабуле и праћења сижеа у који су уклопљени јунаци и њихове судбине, епска дела су у основној школи пријемчивија у односу на лирска јер је лирски текст стилски и значењски згуснутији и апстрактнији. Стога наставник на више начина, кроз игровне активности, може да заинтересује ученике за епски текст и да његове битне елементе креативно осветли ангажујући њаке да читају и да тумаче прочитано. У том смислу навешћемо две активности (у вези са делима из програмских садржаја) које се могу применити на часовима књижевности.

Игра – различите тачке гледишта

Слично претходно објашњеним драмским играма, приликом обраде епске песме, романа или приповетке ученици, приликом анализе ликова, у току једног дела часа, могу да добију цедуље са текстом у коме би се слика догађаја у делу читовала кроз виђење различитих јунака. Ако бисмо у то укључили и тачку гледишта приповедача, добили бисмо интересантну игру где би ученици, извлачећи по неколико цедуља, могли да именују јунаке чија је тачка гледишта на догађаје заступљена у тексту. Када бисмо чули њихове одговоре, следећи захтев би био да објасне на основу чега су закључили да је реч о том јунаку.

За пример, овом приликом, узимамо бајку Немушти језик³. У њој је више јунака који учествују у неколико наративних ситуација. На различитим цедуљама/картончићима одштампани су монолошки обликовани искази јунака. Креатор текстова може бити наставник, али би било боље да је реч о ученицима који сами, код куће, испишују монологе јунака. Игра се може организовати и као такмичење две екипе. Свакако, циљ је да текстови буду кративно обликовани и сугестивни, али и да се позивају на догађаје у делу уз могућност слободног додавања одређених детаља који би текст учинили сугестивнијим, а ученицима омогућили да буду креативни.

Примери:⁴

Картон 1: Тог јутра сам се сасвим мирно кретала кроз шуму мислећи о улову на који ћу наићи. Одједном сам наслутила да ће се нешто лоше десити. Већ у следећем тренутку схватила сам да у шуми букти ватра и да немам времена да јој умакнем. Тада сам видела човека који трчи ка месту пожара. Позвала сам га да ме избави, што је и учинио (Змија).

Картон 2: Није ми било пријатно када сам наслутио издају и нисам могао да се помирим са тим што су други спремали. Чуо сам их како планирају оно најгоре – издају добротвора; онога од кога зависиш и ко те храни. Могао сам само да припретим да се издаја неће дозволити док сам ја жив. Након тога је наш добротвор казнио издајнике (Стари пас).

³ Бајка „Немушти језик” није део важећег Програма наставе и учења, већ је била део ранијих програмских садржаја (за осми разред). Она се овде узима за пример јер је аутору овог рада у школској 2017/2018. години послужила да описану наставну игру провери у непосредном раду са ученицима и због тога што за њу постоје писани радови ученика који ће овде бити наведени као примери. Свакако, овакав креативни поступак може се применити на сва епска дела из важећих курикулума за други циклус основног образовања и васпитања.

⁴ Наводе се примери текстова које су писали ученици Основне школе „Лазар Саватић” из Београда.

Картон 3: Мислио сам да сам тим поступком себе одвео у смрт. Ипак, и до сада сам свакоме ко је у невољи помогао. Сада са том омчом око врата, да тако кажем, идем ка оцу тога што сам му помогао, мада се питам да ли је све ово замка и да ли ћу се избавити (Чобанин).

На овакав начин, верујемо, анализа ликова биће за ученике креативнија, али и свеобухватнија, јер ће се тако већина њих у значајној мери потрудити да открије све детаље и особине битне за конкретног јунака. Нарочито се у другом и трећем примеру уочава жеља аутора да нијансирано укаже на лик, али и да онога који погађа подстакне да размисли о коме је реч. Свакако да овде није превасходна такмичарска ситуација и питање да ли је погађање о коме јунаку је реч за учеснике тешко или лако, већ је основна намера оријентисана ка перманентној активности учесника, труду да се искази напишу или да се, узимајући у обзир текст бајке, сагледају јунакови поступци и да се он препозна. Обично се након овога ученици изјашњавају о томе шта је о коме јунаку изостављено, како се задатак могао учинити тежим и сл., што је такође корисно како за наставника (зарад смерница за даљи рад и процену ученичких постигнућа), тако и за ученике (самопроцена).

Описане активности ће свакако заћи и у домен васпитних циљева часа у току кога се примењују. Ученици ће заузимати (или ће учити да заузимају) сараднички однос, радиће и групно и индивидуално и усаглашаваће те облике рада. Наставник ће их подстицати тако да се игра учини сврсисходном креативном активношћу, а не површном и банализованом забавом. Ученицима претходно треба истаћи циљеве игровних активности и тако их адекватно усмерити у жељене и планиране поступке: читање и проучавање књижевног текста, али и препознавање/именовање јунака и разговор о њима у току часа.

Да би се за овакав рад припремили, ученици, код куће, пре писања исказа јунака, треба да (још једном или више пута) прочитају текст, а наставник их истраживачким задацима може припремити за доживљајно и истраживачко читање. Доживљајним читањем, које се (према речима Милије Николића) види као својеврстан стваралачки чин, „ученици се уживљавају у уметнички свет, актуализују његову предметност, маштањем и пројектовањем допуњују места неодређености, поистовећују се са племенитим јунацима и дистанцирају од порочљивих ликова и поступака” (Николић, 2012: 252). Такво читање ће омогућити ученицима да се што боље припреме за час и да напишу добре исказе јунака из књижевног текста. С друге стране, како истраживачко читање подразумева „појачану рационалну усмереност и критичку радозналост према тексту” (Исто: 252) ученике би ка таквом начину рада требало усмерити како

би могли да кључне идејне и етичке компоненте одређених јунака представе на што бољи начин.

Приликом обраде романа оваква занимљива пракса могла би да послужи наставнику да брже, али и функционалније сагледа ученичко разумевање одређених аспеката дела. Читањем романа Орлови рано лете Бранка Ћопића, наићи ћемо на галерију јунака – деце и одраслих, те би се простор за писање исказа и препознавање јунака згодно уметнули као краћа или дужа активност у току часа планираног баш за анализу тих ликова. С обзиром на то да је махом реч о јунацима-деци, задатак ће бити интересантан, а његовим решавањем и анализом писаних исказа може се доћи до закључака о различитим јунацима. Подстичући их да што дубље зађу у простор текста, наставник когнитивно ангажује ученике, води их ка процесу анализе и синтезе података из текста, али и, у току писања исказа јунака, ка стваралаштву и креативности. Заузимањем тачке гледишта на догађаје из перспективе нпр. Јованчета, Стрица, Луње, пољара Лијана и Николетине добићемо разнолика виђења истих догађаја, али ће сваки јунак, у складу са личном позицијом, намерама, навикама и ставовима, дати слику којом ће се конципирати целовит поглед на свет Ћопићевог романа, али и сваког другог епског (или драмског) текста.

Игра предвиђања

Следећа игра могла би се тицати првог часа обраде неког текста, односно могла би се писањем ученичких одговора или усмено комбиновати са наставниковим читањем књижевног текста. Од ученика би се очекивало да након одређене ситуације из дела, пратећи ток фабуле, предвиде, тј. укажу на то (смисле) шта ће уследити; на пример како ће јунак реаговати на одређену ситуацију, на који начин ће се наставити приповедни ток или како ће се дело завршити.

Оправданост оваквих активности почива на чињеници која се тиче дечје психологије, али и уопште људске природе. Приликом читања књижевног дела, гледања филма и сл. буде се питања и радозналост, а посредством маште или личне процене јављају се и претпоставке о исходу догађаја или начину на који ће се они даље одвијати. Пошто књижевно дело „изазива код читалаца утиске, осећања и мисли, онда те његове духовне последице могу бити предмет истраживачког предвиђања” (Николић, 1980: 98), те се и ова, већ опробана активност, адекватним питањима и подстицањем ученика да дају одговоре, може врло лепо применити на часу. Њена оправданост огледа се и у томе да ученици овом приликом могу да покажу да ли разумеју природу епског или драмског

дела, односно етапе радње у њему. Тако се приликом обраде приповетке Јаблан Петра Кочића, читање може прекинути на неколико места како би се проверило ученичко познавање одлика епског дела (повезивање дескриптивних делова са стањем јунака и ситуација у којима се он налази, каузална повезаност догађаја, препознавање етичких и идејних аспеката дела), уочавање односа међу јунацима и сл.

Приликом читања приповетке „Јаблан” наставник прекида читање након пасуса који се завршава реченицом: „Лујо огрну хаљиницу, па се опет спусти на влажну траву, да сања о сјутрашњем дану”. Тада може да упита ученике: Шта мислите, о чему размишља дечак Лујо? Размислите, *на рецепте* шта би Јаблана и њега могло да очекује наредног дана. Тако бисмо ученике подстакли да предвиђају ситуације у којима би се бик и дечак могли наћи. Затим би се читање могло прекинути пред делом у коме долази до кулминације догађаја (борба бикова). Ученици би предвиђали исход борбе. Имајући у виду сугестивну слику ноћног пејзажа, као и Лујов немир, и сами би могли да осете неизвесност и напетост због дечака и његовог бика. Ако су пажљиво слушали и разумели дечакова осећања, схватиће да следи најдраматичнији део приповетке. Кроз развијање емпатије према уплашеном и осећајном дечаку и његовом љубимцу бику Јаблану, ученици ће пожелети да бик победи, мада се у нашој школској пракси показало да многи предвиђају трагичан Јабланов исход баш због препознавања социјалне и политичке надмоћности оних којима припада царски бик Рудоња.

О коме год тексту да је реч, врло је битно да се ученик увек мотивише да образложи своје предвиђање: Објасни нам због чега мислиш да ће се то догодити? На основу чега претпостављаш да ће Јаблан победити/изгубити? Таквим питањима открива се суштина оваквих активности – уочава се да ли су ученици разумели до тада прочитано, како процењују јунаке, тј. да ли увиђају, конкретно у овој приповести, да је дечак носилац добра, представник потлаченог народа Босне. Наставник може да групише одговоре према томе да ли се, на пример, Јаблану предвиђа победа или пораз, да ученицима пружи информацију о томе да су обе претпоставке основане и да представнике оба мишљења подстакне да, позивајући се на текст дела, образложе своје мишљење. На тај начин, посредно, ненаметљиво, ученике упућује на процес анализе дела. Свакако, наставник треба да буде модератор активности тако да предупреди нежељене ефекте игре – површне или погрешне увиде, а то ће постићи управо упућивањем на текст приповетке који је пред ученицима и на који се они могу вратити и поновно га читати.

Овакав начин рада врло је погодан приликом обраде дела усмене књижевности где се може проверити да ли су ученици препознали типичне ситуације, општа места, устаљене етапе у развоју радње. Овде првенствено мислимо на читање и анализу народне бајке. Управо ће се оваква игра предвиђања догађаја који следе показати као одлична провера тога колико су ученици упознали жанр бајке. Зато се већ у петом разреду, приликом обраде бајки, ова активност може применити јер су ученици такве приче читали и у млађим разредима. Обично ђаци успеју да предвиде општа места као што је неуспех старије браће, односно успех млађег брата приликом ослобађања заточене сестре и сл.

Мрежа приче

Како би се упознали са природом романа, приповетке, епске песме, па и драмских текстова, ученици треба да уоче сплет ситуација у којима актери/јунаци делују. Дечје „кретање” кроз уметнички свет (фикцију) треба да омогући формирање свести о каузалности догађаја у књижевном делу, где су сваки поступак и реакција или осећање јунака нечим мотивисани.

Мрежа приче би подразумевала да се издвоје место и време радње, ликови и кључни догађаји. Према књизи Џо Елен Мур Како написати причу, у којој се налази више занимљивих садржаја за вежбање, мрежа или графички приказ приче може се прихватити као интересантна и креативна активност најпре због тога што ученици током овакве вежбе не пишу стандардни линеарни текст (на шта су најчешће навикли), него се кроз графиконе и слична решења долази до увида у важне структурне и друге елементе текста.

Ученике треба поделити тако да свака група ради један део мреже, па би се на крају сви делови саставили у једну целину на раније припремљеном хамеру или табли. Како би оне који раде са децом мотивисала и упутила у рад Мур саветује: „Објасните ученицима шта све чини причу, а затим им помозите да одреде ликове, време и место радње, делове заплета и закључак приче” (Мооге, 2009: 4). Овде ауторка наглашава улогу наставника или водитеља креативних радионица. Они треба да делују подстицајно, да дају основне информације, да децу уводе у структуру приче и сл. Мур првенствено мисли на ситуације када деца треба да измисле и напишу причу и очито је да верује да овакве активности треба почети још у млађем добу, у разредној настави. С друге стране, нама се чини да схеме које ауторка наводи унутар књиге могу корисно послужити наставницима и приликом анализе прича из садржаја курикулума за одређени разред. У том случају поступак би био обрнут у односу на онај

када се ствара сопствено (прозно) дело јер би ученици дату схему користили да анализирају постојећи књижевни текст. Тако би, на пример, у петом разреду могли приступити разматрању приповетке Милована Глишића „Прва бразда”.



На приказани начин ученици би исписали кључне елементе Глишићеве приповетке у графичку структуру коју је наставник припремио на хамеру или нацртао на табли. Такав поступак могао би се применити после читања текста, односно у првим фазама анализе дела. Издвојени подаци лакше би се упамтили и функционално користили у даљем току интерпретације. Испуњени хамер ваља поставити у учионицу тако да буде свакодневни подсетник за ученике, али да служи и за подсећање приликом каснијих часова утврђивања. Овакав рад се може обогатити додатним креативним решењима и не сме се сводити на пуку схематизацију (репродуктивне захтеве). Како би описане активности биле продуктивне и стваралачке, децу треба подстаћи да сама упишу податке на хамер (на пример онај ученик/ученица који/која одговори на наставничково питање). Могу се користити фломастери различитих боја за различите податке који се уписују у кругове (један круг – једна боја). Таџи могу поред кругова са подацима доцртати нешто што би кореспондирало са записаним (на пример, поред круга са називом села нацртати дрвеће, цвеће, животиње и сл.). Важно је да овакви поступци заокупе пажњу свих ученика у одељењу, да их покрену на активност и партиципацију – од оних који имају интелектуалне потешкоће или сметње у свакодневном раду, преко просечних, до даровитих ученика.

Анализа лирског текста у форми игре

Због своје структурне комплексности згуснуте у ритмичко-мелодијски и стилски наглашено обликоване целине, лирска песма је често, на први поглед, аналитички непривлачна за ученике. Требало би зато потражити начине на које би се она могла довести у поље интересовања младих читалаца. Верујемо да ће и у овој намери бити од помоћи мање типичне наставне активности у духу игре.

Игра склапања мотивске мреже. Слично претходно описаној игри где ученици предвиђају догађаје у епском делу, овом новом игром могли бисмо децу увести у свет лирске песме тако што бисмо им дали, рекло би се, статус повлашћених учесника у процесу тумачења. Такву активност најбоље је применити у уводном делу часа како би се ученици мотивисали и укључили у продуктиван рад.

Наставник на табли, што је уобичајено, исписује наслов песме и име и презиме песника. Затим од ученика захтева да на претходно подељене папириће (свако добија по један) напишу по једну реч (именицу)⁵ која би могла, по њиховом мишљењу, да буде део лирског текста који ће читати, односно песме са таквим насловом. Ученици на табли/хамеру лепе папириће који се, ако доносе више истих или сличних одговора, групишу. Након тога, а пре читања песме, требало би проблематизовати оно што су смислили и подстаћи их да објасне због чега су одређене речи одабрали/написали. Додатни, сложенији корак био би да се именицама додају придеви.

Ученици на овакав начин добијају могућност да се креативно изразе, да размишљају, да се припреме за пажљиво слушање/читање песме која следи. После читања дела разматрају се записи са папирића; функционално се користе током интерпретације за разговор о песничким сликама, препознавање мотива итд. Уочава се шта је од одговора/записа у ближем/даљем дослуху са лирским делом.

Пракса из учионице показала је да се на овај начин активира (много) више учесника у разговору поводом лирског дела. Ученици најпре проверавају и процењују статус/значај који унутар песме имају њихове речи (са папирића), а затим и записи осталих из одељења. Запажају присуство/одсуство тих речи, проналазе њихове синониме или антониме, уочавају шта се тим речима постиже унутар уметничког текста.

⁵ Овде нема стриктно прописаних правила и наставник, ако уочи да су заинтересовани за тако нешто, подстиче ђаке на уписивање и више од једне речи. Децу не треба спутавати да изразе идеје, штавише, добро је ако их ови кораци рада подстакну и инспиришу. Наравно да ће наставник водити рачуна и о временској артикулацији часа и модерираће радом ученика како би се наставна јединица успешно обрдила.

За пример узимамо песму „Чудесни свитац” Добрице Ерића, која је у наставном програму за шести разред. Након изрицања наслова песме и објашњења шта треба да ураде, ученици издвајају и прилажу папирине са речима (нпр. свитац, светлост, ноћ, мрак, тама, лет, летење, топлота, шума, ливада, двориште, улица и др.). Након тога се могу дописати (или је то учињено када и писање именица) придеви (нпр. жути, мали, сићушни, весели свитац; слаба светлост; дуга ноћ; весели, кратки, разиграни лет; тамна, велика ливада и др.). Наставник са ученицима уочава резултате поклапања, развија разговор према слици коју песма ствара и анализу усложњава водећи се метафором свица. Све време се враћа и на оно што су ученици писали и понудили као могуће речи/ мотиве или слике које би одговарале наслову песме. Може да их упита због чега су поменули речи ноћ и светлост. Тако ће их усмерити ка уочавању контраста светлости и таме, а затим и на симболику свичеве светлости. Уведени у разговор кроз једноставну активност, ученици ће са те полазне основе доћи до откривања лепоте ове песме.

Стилске вежбе. Промена жанра може бити креативна и занимљива активност за ученике. Тако се лирска песма може обликовати и, условно говорећи, превести у прозну форму, али је занимљив и обрнут процес – писање лирске песме на основу прозног или драмског дела. Осим класичних Кеноових Стилских вежби, код нас се, као књига за децу, могу издвојити Стилске игре Симеона Маринковића⁶, где је позната басна о гаврану и лисици преточена у лирску песму која је дата кроз већи број различитих стилских варијаната (стил љубавне, сатиричне, дескриптивне песме и др.).

Часови тумачења дела која припадају једној књижевној врсти не би требало обрађивати према строго утврђеној схеми, односно организацији часа. Посебно је то неподесно у случају лирске песме, која је, као што смо истакли, због своје природе, ученицима често превише апстрактна и непривлачна за читање и тумачење. „Због тога, а и по природи естетског стваралаштва, сваку песму, и поред неких општости, треба узети као естетску посебност, непоновљиву, јединствену појаву. Да би се постигла стваралачка атмосфера, приступи треба да буду увек другачији, ка оним вредностима које се посебно истичу” (Маринковић, 1994: 146). Стилско преобликовање текста лирске песме у причу ученицима је обично занимљивије него прозног дела у песму, али наставник би требало да примени обе могућности, као и трећу – превођење у драмску форму.

Примера за овакве активности је много; не бисмо погрешили ако бисмо рекли да се свако дело може преобликовати и на тај начин се укључити у овакву игру. Међутим, како је овде домен игре виђен кроз испуњење образовних и

⁶ Стилске игре, Симеон Маринковић, Креативни центар, Београд, 2014.

функционалних циљева, а не као играње зарад играња, битно је истаћи да ће се кроз ове занимљиве вежбице проверити више ученичких постигнућа, тј. примена наученог и усвојеног. Пишући, на пример, причу на основу песме Стевана Раичковића „После кише”, ученици би требало да се присете основних етапа радње које једно приповедно дело обједињује. На подстицај наставника размишљаће о томе који би стих/стихови, приликом превођења у прозу, требало да одговарају нпр. кулминацији или обрту приче. Приликом писања и анализе радова, деца стичу увид у природу и лирике и епике. Видевши да су на основу неколико стихова написали целовиту и заокружену причу, схватиће да је епско дело засновано на низу узрочно-последично повезаних догађаја, док је лирска песма сажетијег израза, али исто тако богатог смисла и идеја, као и (дужи) прозни текст.

ЗАКЉУЧАК

Представљене наставне активности чине опробани, односно у школској пракси проверени поступци. Свака од активности може добити надоградњу или може бити функционално редукована и преобликована да буде једноставнија. Најбоље је као параметар приликом избора активности узети особености конкретног одељења и природу књижевног дела које се обрађује.

Ученици каткад и сами могу осмислити својеврсна игровна решења за час књижевности. На то их треба подстицати јер ће њихово осмишљавање креативног процеса значити да су се укључили у ток разматрања и анализе књижевности и да траже могућности како да то уклопе у игру која им је прирођена активност.

Литература

- Бошкан-Танурџић, З. (2000). *Од игре до позорнице*. Београд: Креативни центар.
- Кљајић, Н. (2016). Феномен игре. *Методичка слагалица б*. (стр. 108–116). Београд: Klett.
- Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Мооге, Ј. Е. (2009). *Како написати причу*. Београд: Креативни центар.
- Мркаљ, З. (2016). *Од буквара до читанки (методичка истраживања)*. Београд: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2012). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике.

- Николић, М. (1980). *У свету знакова*. Нови Сад: Раднички универзитет „Радивој Ћипранов”.
- Стекић, С. (1990). *Рад са читанком у млађим разредима основне школе*. Београд: Нова просвета.

Željko S. Tešić
Sorbonne Université, Paris

GAME-LIKE ACTIVITIES IN LITERATURE CLASSES IN SENIOR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: The paper will discuss the nature and function of creative tasks given to students in senior grades of primary school to prepare for literature classes during which literary works will be analyzed through game-like activities. The role of these classes, as well as the teaching methods and tools implemented by teachers will be explained. Tasks for student preparation, as well as the lessons themselves during which a particular literary text is interpreted will include activities such as role-play and perspective taking (I perspective), changing the narrative course of the story or the point of view in which the story is told, stylistic games, etc. The paper will first discuss examples of drama games aimed at encouraging students to read and analyze literary works, and particularly highlight activities related to epic, and lyrical literary text. Game-like activities should help students access the interpretation of literary works more easily, and increase their motivation. The procedures mentioned are not envisioned as strict work rules, but rather as suggestions that every teacher should adapt to their students, in line with the learning outcomes they want to achieve.

Keywords: *teaching, play, game-like activities, literature, learning.*

Željko S. Tešić

Universität Sorbonne, Paris

SPIELAKTIVITÄTEN IM LITERATURUNTERRICHT IN DEN ALTEREN GRUNDSCHULKLASSEN

Zusammenfassung: Der Artikel befasst sich mit der Art und Funktion der kreativen Aufgaben, die die Lernenden der Oberstufe der Grundschule erhalten, um sich auf den Literaturunterricht vorzubereiten, in dem das literarische Werk durch spielerische Aktivitäten analysiert wird. Die Rolle solcher Stunden sowie die von der Lehrkraft verwendeten Lehrmethoden und -werkzeuge werden hervorgehoben. Aufgaben zur Vorbereitung der Lernenden sowie der Unterricht selbst, in dem ein bestimmter literarischer Text interpretiert wird, beinhalten Aktivitäten wie das Übernehmen der Rolle eines literarischen Helden (Ich-Perspektive), das Ändern des Erzählverlaufs der Geschichte oder das Wechseln des Stils. Zunächst werden Beispiele für dramatische Spiele besprochen, die die Lernenden zum Lesen und Analysieren literarischer Werke anregen, und dann wird besonderes Augenmerk auf Aktivitäten im Zusammenhang mit epischen und dann lyrischen literarischen Texten gelegt. Mit spielerischen Aktivitäten gehen die Lernenden leichter und motivierter an die Interpretation eines literarischen Werkes heran. Die genannten Verfahren sind nicht als strenge Arbeitsregeln konzipiert, sondern als Vorschläge, die jede Lehrkraft an seine Lernenden anpasst, entsprechend den Lernzielen, die man erreichen möchte.

Schlüsselwörter: *Unterricht, Spiel, spielerische Aktivitäten, Literatur, Lernen.*

Милица Т. Ћесаревић
Ваљево

МЕТОДИЧКА КОРЕЛАЦИЈА УМЕТНИЧКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: У раду се са теоријског и практичног аспекта сагледавају могућности интердисциплинарног и интермедијалног приступа у настави књижевности посредством повезивања и сучељавања садржаја који припадају различитим уметничким концепцијама. Указујући на теоријске поставке на којима се темељи увођење корелација у наставну праксу, даје се кратак преглед најзначајнијих научних становишта о овом питању, у оквиру чега се поред детаљног одређења појма и његове класификације истичу и водеће предности датог наставног концепта. Такође, посебна пажња посвећена је промишљању о различитим начинима сусретања литерарног и ликовног израза, те се историјски посматрано указује на адекватне примере из српске и светске књижевне баштине. Практична примењивост датих теза испитује се на конкретном примеру саодноса дубровачке књижевности и италијанског сликарства у оквирима ренесансне епохе. У том контексту као водећи интеграциони чиниоци тумачења различитих остварења фигурирају: портрет жене, време и простор, лирски субјекат и алегоричност. Интермедијални час осмишљен је тако да се рачуна на вишеструко активирање ученичких компаративних компетенција – поређење песама различитих петраркистичких школа и поређење књижевног и сликарског модуса. Као значајан резултат тумачења, поред остваривања ширег увида у уметнички амбијант епохе, важно је истаћи и учовање бројних културноисторијских чињеница посредством уметничког садржаја. Овакав приступ настави поред очигледне корисности по питању целовитости, трајности и функционалности стечених знања ученика, као и многих других погодности, пружа и изузетно богатство остварених образовних, васпитних и функционалних циљева.

Кључне речи: *интермедијалност, корелација, дубровачка књижевност, сликарство, ренесанса, методика наставе*

ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ

Интермедијални и интердисциплинарни приступ није више тако нова тенденција у методици наставе – идеја оваквог конципирања школских програма јавила се у другој половини двадесетог века. Међутим, невелик број релевантних радова на тему савремених приступа наставној пракси прилази садржајима са становишта корелацијских поређења. Стога се може рећи да је ова широка тема упркос ранијим назнакама и даље недовољно истражена у теоријско-методичкој литератури, а сходно томе и недовољно заступљена у наставној пракси. Приступајући овом питању кренућемо од његових зачетака, од првих назнака идеје о интердисциплинарном приступу наставним програмима, те дати један кратак пресек релевантних ставова значајних за наш рад.

Драгутин Росандић говори о повезивању уметничких садржаја по принципу узајамних инспирација, наводећи у том контексту бројна дела која су инспирисала ствараоце других уметности (нпр. Пушкинов *Евгеније Оњегин* инспирисао је истоимену оперу Чајковског), потом дела која су добила своју илустрацију или екранизацију, односно дела која су пренета у други медиј уметничког израза, да би напослетку напоменуо и чињеницу да постоје аутори који су се афирмисали у више уметничких области (нпр. у сликарству и књижевности попут Ђуре Јакшића) (Росандић, 1986: 68). Овај аутор поред тога што нуди низ сврсисходних примера корелацијско-интеграцијског приступа настави књижевности, указује и на његове предности, те поставља основна правила на којима се темељи овај вид наставне теорије и праксе.

Суочавање ученика са делима различитих уметничких концепција свеобухватно покреће њихов емоционално-мисаони потенцијал, развијајући естетску доживљајност и способност уочавања и тумачења уметничког израза кроз различите медије преношења – реч, слику, боју, звук и сл. Притом, проучавањем било које гране уметности постижу се у првом реду исти образовно-васпитни циљеви: развијање трајног интереса и љубави према уметности, изграђивање укуса и критеријума у процењивању уметничког остварења, формирање хуманистичког погледа на свет, изграђивање стваралачке личности ученика итд. (Росандић, 1986: 184, 187).

Међутим, треба имати на уму да у основи корелацијског приступа који настоји да наставу књижевности повеже са осталим подручјима уметничког стварања стоји тежња да се свако ликовно, музичко, филмско, позоришно или било које друго дело не посматра као илустрација или допуна књижевног дела, већ као аутономна и равноправна творевина, која ступа у корелацијски однос

са књижевним делом на тлу заједничке тематске, појмовно-информацијске или методолошке везе (уп. Росандић, 1986: 179, 710).

На темељу претходно назначених поставки развијају се и ставови Љиљане Бајић, која бавећи се питањем драме као литерарног и театролошког остварења, указује на основне принципе на којима се заснива интердисциплинарна парадигма. Као примарни циљ модерне интердисциплинарне наставе Бајић препознаје преусмеравање наставног процеса са гомилања теоријских поставки на успостављање и ширење функционалног повезивања знања стечених из различитих научних области и дисциплина. Притом, школски контекст проучавања интердисциплинарних веза мора бити усклађен са дидактичким принципима који потичу из трију основних група чинилаца: природе школског градива, психологије учења и наставних циљева. Док се сама корелација и интеграција уметничких садржаја заснива на тематском, историјском и теоријском утемељењу и самим тим омогућава да се у настави књижевности као приоритетни остварују циљеви који обухватају естетско знање, осећање, потребе и способности ученика (Бајић, 2013: 352).

Већ назначеним предностима овог приступа у наставној пракси можемо додати и поставке Зоне Мркаљ, која значај корелација објашњава кроз коришћење већ стечених знања и вештина из других области за савладавање новог садржаја, потом кроз функционално повезивање наставних садржаја, принципе трајности знања и умења, рационализације и очигледности, мотивисање ученика, локализовање књижевних дела (нпр. смештање дела у одговарајући историјски контекст), целовито уочавање појава, стицање и саображавање знања и уочавање важности знања у свакодневном животу (в. Мркаљ, 2010: 48–51).

Када говоримо о могућностима успостављања корелација уметничких садржаја у настави, неопходно је и утврдити шта подразумевамо под појмом корелације. Следећи принципе Зоне Мркаљ, појам корелације можемо двоструко тумачити. Најшире схваћен, он подразумева узајамност, повезаност или зависност, тако да је промена у једној варијабли праћена одговарајућим или паралелним појавама у другој. Уже одређење овог појма везује се за методичку терминологију, у оквиру које најчешће подразумева међусобно повезивање и однос садржаја предмета који се изучавају у школи. Међутим, напомиње ова ауторка, треба имати у виду да се корелација такође успоставља и између оријентационих циљева наставе, стратегија учења, гледишта и наставних поступака (Мркаљ, 2010: 48).

Дакле, на основу дате дефиниције можемо извршити класификацију различитих начина успостављања корелација. Посматрајући корелацију

садржаја предмета, разликујемо три типа: унутарпредметну¹, међупредметну² и међуобласну или интердисциплинарну корелацију³, при чему међупредметна корелација може бити – хоризонтална⁴ или вертикална⁵ корелација. На истом нивоу поделе на ком се налази корелација садржаја, стоје и корелација оријентационих циљева наставе⁶, корелација стратегија учења⁷ и функционална корелација⁸ (уп. Мркаљ, 2010: 48–51). Међутим, корелација која се успоставља унутар истог предмета, такође може бити остварена у оквиру једног разреда или кроз различите разреде – у вези са садржајима који су се изучавали у ранијим разредима или у вези са садржајима са којима ће се ученици тек упознати у наредним годинама школовања. Стога сматрамо да у овој подели има места за још два подтипа корелација – хоризонталну и вертикалну унутарпредметну корелацију, при чему њихово разграничење почива на истом принципу на ком се заснива и дистинкција унутар подтипова међупредметне корелације.

На темељу претходно реченог, наш рад ће сагледати специфичност комуникацијског процеса који се успоставља између књижевног дела и сликарског остварења, а као практична потпора теоријским разматрањима послужиће пример за извођење интермедијалног часа тумачења песама дубровачких петраркиста и дела ренесансног сликара Сандра Ботичелија.

¹ Подразумева „успостављање веза међу подобластима предмета – Језик, Књижевност, Језичка култура (Мркаљ 2010: 51).

² Подразумева повезивање садржаја различитих наставних предмета.

³ Подразумева корелацију садржаја „ширих од оних који су прописани програмима” (Мркаљ, 2010: 51).

⁴ Подразумева међупредметну корелацију која се одвија међу садржајима у оквиру једног разреда.

⁵ Подразумева међупредметну корелацију која се одвија међу садржајима „који су савладани у претходним разредима или ће тек бити укључени у наставно разматрање” (Мркаљ, 210: 51).

⁶ Подразумева повезаност образовно-васпитног процеса у хармоничну целину, повезаност наставних и ваннаставних садржаја, стварање узајамних односа међу школским предметима (нпр. у целини гледано циљеви и задаци наставних програма различитих предмета теже развијању вештина и техника уметничког изражавања; познавању вредности сопственог културног наслеђа и повезаности са другим културама и традицијама; разумевању повезаности различитих научних дисциплина и сл) (Мркаљ, 2010: 50).

⁷ Подразумева учење метода и стратегија усвајања знања (како пронаћи одговор или информацију, како организовати одговор/излагање, како препознати, разумети и вредновати знање), преваходно се односи на метакогнитивна знања (стратешка знања, знања о когнитивним процесима, самопроцену и сл) (Мркаљ, 2010: 48).

⁸ Подразумева усаглашавање обиља гледишта и наставних поступака са природом уметничког текста (Мркаљ, 2010: 49). Овај тип корелације проистиче из принципа методске адекватности и плуралитета метода.

ПРАКТИЧНА ПРИМЕНА КОРЕЛАЦИЈА У НАСТАВИ

Драгутин Росандић наводи неколико наставних ситуација у којима је сврсисходно уводити корелације између наставе књижевности, ликовне уметности и музике. Поређење може бити провоцирано заједничком темом и сличним или различитим приступом тој теми, неминовно се намеће у ситуацијама када је једно дело послужило као инспирација за настанак другог дела у оквиру другог уметничког медија. Такође, корелацијско тумачење може бити веома подстицајно у сагледавању односа појединих књижевних врста и родова према делима ликовне и музичке уметности, а потом и у обради књижевних ликова и њихове повезаности са другим уметностима. Овај тип наставе своје пуне потенцијале може остварити у вези са изучавањем различитих поетичких питања – нпр. у контексту пишчеве поетике и евентуалних утицаја других уметности на њено формирање, потом у обради поетичких особености уметничке епохе, које се могу свестрано сагледати кроз везе и односе различитих уметности, и на крају у контексту књижевних школа и струја, те њиховог односа према другим уметностима (Росандић, 1986: 186, 167).

Историјски посматрано, литерарни и ликовни израз често су долазили у дотицај, почевши од различитих дела средњовековне књижевности која су често богато украшавана, преко баркних *carmina figurata* песама, па све до авангардних, превасходно надреалистичких тенденција које се ослањају управо на барокно наслеђе у свом експерименту са формом. Такође, неретко литерарна дела имају за тему управо судбину и животни пут јунака-уметника – нпр. Крлежин роман *Повратак Филипа Латиновића* и драма *Господа Глембајеви*, Андрићев роман *Омер-паша Латас* као и есеј *Разговор са Гојом* изводе пред нас фигуру сликара, док песма Војислава Илића *Мраморни убица* тематизује судбину вајара. С друге стране, као и у сликарству и у књижевности је важна употреба боја, оне носе посебан симболички потенцијал – ренесансна књижевност биће испуњена златним тоновима, плава боја биће повлашћена боја многих епоха, симболизам ће донети склоност ка мистичном, означену продором нових боја попут љубичасте, црна боја доследно фигурира као најавна таме, смрти, туговања насупрот белој, боји чистоте и невиности, али и симболу самртничког бледила.

Може се рећи да се сусрет ликовног и литерарног дискурса одвија на два плана – кроз наративизацију визуелног и кроз визуализацију наративног. Када говоримо о наративизацији визуелних садржаја она се препознаје у екфрастичком стилу и питорескном приповедању. Екфраза подразумева мишљење у сликама, тежњу да се вербално представи неко уметничко дело, изразито естетизовану наратију или дескрипцију. Најочигледнији пример налазимо у драми Лазе

Костића *Пера Сегединац* када Костићев јунак излаже једну малу студију о разумевању Рафаелове „Сикстинске Мадоне”. На екфрастичком принципу се граде и многа дела светске књижевности: *Слика Доријана Греја* Оскара Вајлда, Гоговљев *Портрет* или Поов *Овални портрет*. Сличан концепт запажамо и у Јакшићевом приповедном поступку⁹ (*Неверна Тијана*) или пак у наглашено артифицијелном и естетизованом стилу Јована Дучића. Питорескно приповедање, слично екфрази, настоји да заузме тачку гледишта својствену сликарима и подразумева сликовитост у дочаравању предела у који се јунаци смештају и ситуација у којима се налазе. Школске примере питорескног израза налазимо код представника енглеске романтичарске струје назване „језерска школа”, управо због склоности ка сликању вртова, рушевина, гробља и напуштених предела. Пример питорескног обликовања су и слике бојишта, одсечених глава, борбених метежа и сл. (народне песме *Косовка девојка* и *Смрт мајке Југовића*, Јакшићева приповетка *Неверна Тијана*).

Визуализација наративног иде у правцу активирања унутрашње чулности читаоца, од коришћења обичне дескрипције, сликања пејзажа или ентеријера, дочаравања инкарната до грађења експресивно-метафоричних значења. Визуализација наративног се активира и на плану композиције, што се нарочито наглашено препознаје у делима чија је битна одлика фрагментарност, коју можемо упоредити са галеријом слика које се нижу пред очима читалаца (*У гостионици код Полу-звезде на имендан Шантавог торбара. Сремска ружа* Јован Грчић Миленко, *Облак у панталонама* Владимир Мајаковски). Слична је и концепција доживљаја поетског текста у оквиру које се тумачење заснива на принципу издавајања песничких слика.

Чак и када се сусрет литерарног и ликовног не одвија директно у тексту, увођење осталих уметности у наставно проучавање књижевности има свој теоријски и историјски значај. Ликовна остварења у сарадњи са репрезентативним делима литерарне баштине помоћи ће ученицима да на дубљем плану уоче, разумеју и објасне стваралачке интенције раздобља које се изучава и аутора који су дату епоху обележили. Њихово упознавање стваралачког карактера одређене епохе биће тако целовитије, трајније и функционалније. Притом се не може пренагласити важност услова да корелацијски приступ делима различитих уметности мора поштовати аутономију сваког уметничког обрасца, његову иманентну естетску и идејну суштину, а тек потом посматрати саодносе у које ти обрасци ступају по различитим критеријумима. На ову замку ће на неколико

⁹ Притом ваља имати на уму да је Јакшић био и сликар, те да се код њега не могу јасно успоставити границе између ова два изражајна медија, како упозоравају бројни проучаваоци његовог дела, песник Јакшић често проговара својим сликарским даром, а сликар Јакшић својом песничком душом.

места указати и Росандић, упозоравајући да дела других уметности нису илустрације нити средства за појачавање литерарног доживљаја, већ да се пред сваким уметничким делом остварује посебан процес асоцијација, евоцирања и емотивног проживљавања (Росандић, 1986: 184).

Како бисмо и практично показали предности увођења корелација у наставни процес, у наставку рада приказаћемо пример интермедијално осмишљеног тумачења песничког дела дубровачких петраркиста у контексту сликарских остварења италијанског ренесансног сликарства, чији ће репрезент овом приликом бити један од најпризнатијих уметника тога доба – Сандро Ботичели. С обзиром на то да се епоха хуманизма и ренесансе обрађује у првом разреду гимназија, а ренесансно сликарство у другом, овај литерарно-ликовни однос успоставља међупредметну вертикалну корелацију.

Дати корелацијски приступ подразумева да су на часовима српског језика и књижевности претходно обрађена дела светске књижевности из епохе хуманизма и ренесансе, примарно избор песама из *Канџонијера* Франческа Петрарке. Те је, у том контексту већ делимично упознате литерарне материје, истраживачка пажња усмерена на тумачење специфичности дубровачког ренесансног песничтва и особености сликарског израза, који доноси шири увид у целину уметничког амбијента епохе. Притом се све време тежи основном циљу – свеобухватнијем упознавању ученика са поетичким особеностима дате епохе у различитим уметностима и у различитим националним књижевностима.

Кроз сарадњу књижевне и ликовне уметности, а позивајући се на наш пример, крећемо се у правцу остваривања великог броја планираних исхода наставе за оба предмета. Неке од њих ћемо, цитирајући „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију”, и навести. Исходи наставе српског језика и књижевности за крај првог разреда гимназије, чијем остварењу се тежи посредством нашег примера, предвиђају да ће ученик бити у стању да:

- објасни појам и значај књижевности као уметности речи и утврди њене сличности/разлике у односу на друге уметности и области културе;
- тумачи књижевно дело са разумевањем његових жанровских карактеристика и књижевноисторијског контекста, користећи у анализи структурне и стилистичке елементе дела и употребљавајући секундарне изворе;
- образлаже на примерима важност свеукупног културног заокрета који се догодио у епохи хуманизма и ренесансе;
- наведе главне мотиве, тематику и стилске одлике репрезентативних књижевних дела хуманизма и ренесансе и покаже разлике и сличности

у односу на античку и средњовековну књижевност/културу (2020: 9).

Такође, овај поредбени однос је осмишљен тако да пружа подршку у остваривању појединих исхода наставе ликовне културе за крај другог разреда, и то оних који предвиђају да ће ученик бити у стању да:

- дискутује о сличностима и разликама у култури, историјским стилевима, идејама и начинима изражавања водећих уметника;
- разматра како универзални језик уметности доприноси уважавању мултикултуралности и интеркултуралне средине;
- дискутује о томе како уметничка баштина доприноси очувању националног идентитета и развоју друштва (2020: 353).

Остваривањем ових исхода активирају се у целини или једним својим делом и одређени веома значајни стандарди образовних постигнућа предвиђени за крај општег средњег образовања. Следећи „Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију”, овом приликом их наводимо:

- 2СЈК. 1. 2. 4. Уочава и примерима аргументује основне поетичке, језичке, естетске и структурне особине књижевних дела из обавезне школске лектире;
- 2СЈК. 1. 2. 5. Уочава основне особине књижевности као дискурса и разликује га у односу на остале друштвене дискурсе;
- 2СЈК. 1. 2. 6. Наводи основне књижевноисторијске и поетичке одлике стилских епоха, праваца и формација у развоју српске и светске књижевности и повезује их са делима и писцима из обавезне лектире школског програма;
- 2СЈК. 2. 2. 6. Приликом тумачења књижевноуметничких и књижевнонаучних дела из школског програма примењује знања о основним књижевноисторијским одликама стилских епоха, праваца и формација у развоју српске и светске књижевности;
- 2СЈК. 3. 2. 1. Чита, доживљава и самостално тумачи књижевноуметничка и књижевнонаучна дела из обавезног школског програма, као и додатне (изборне) и факултативне књижевноуметничке и књижевнонаучне текстове; током интерпретације поуздано користи стечена знања о стваралачком опусу аутора и књижевноисторијском контексту;
- 2СЈК. 3. 2. 4. Уочава и тумачи поетичке, језичке, естетске и структурне особине књижевноуметничких и књижевнонаучних текстова у оквиру школске лектире и изван школског програма, процењује и пореди стилске поступке у наведеним врстама текстова;
- 2СЈК. 3. 2. 6. Приликом тумачења и вредновања књижевноуметничких

и књижевнонаучних дела примењује и упоређује књижевноисторијске и поетичке одлике стилских епоха, праваца и формација у развоју српске и светске књижевности. (2020: 11, 12)

Пре него што пређемо на пример интермедијално осмишљеног часа, а с обзиром на то да тема нашег часа обрађује садржај из изборног корпуса, сматрамо да је важно указати и на разлоге због којих се опредељујемо баш за њу. Песништво дубровачких петраркиста у наставно тумачење из корпуса изборних текстова уводимо са циљем да укажемо на постојање континуитета у токовима наше књижевне баштине, као и на чињеницу да је наша култура имала своју ренесансну књижевност и уметност, а преко ње и жив преплет са италијанском културом. Самим тим, у правцу остваривања дугорочних циљева наставе, скреће се пажња на богату инспирацијску подлогу наше барокне књижевности, која с једне стране настаје на темељима византијске традиције и наше средњовековне књижевности у оквиру дела писаца као што су Захарија Орфелин и Гаврил Стефановић Венцловић, а са друге стране се њени токови везују за италијански барок, што запажамо у линији стваралаштва дубровачких писаца међу којима се као најистакнутији издваја Џиво Гундулић.

У примеру који следи пред ученицима ће се наћи песме дубровачких петраркиста *Први поглед* Шишка Менчетића и *Дража је од злата, литиша нер пролитје* Џора Држића и сликарска платна Сандра Ботичелија *Пролеће* и *Рођење Венере*. Како планирани временски оквир за обраду ове теме обухвата један школски час (45 минута), интерпретација песама биће сведена на ниво приказа, те ће првенствено као чиниоци интеграције у први план бити изведени ученички утисци, водећи мотиви и стваралачки поступци. Приступ проблематици која ће бити обухваћена приказом темељи се на компаративном принципу, прецизније речено, на његовом моделу који у први план изводи карактеристике дела која се пореде, а не сама дела. У фокусу ученичке пажње на тај начин фигурирају обе песме истовремено, а повремено се, након сваке заокружене целине разматрања одређеног проблема, укључују, тим аспектом тумачења испровоцирани, елементи сликарског уметничког израза. Оваква концепција у многоме доприноси динамичности наставне обраде, одржавању свесне пажње ученика и сталном похрањивању њихове мотивације за учешће у разговору.

Сложен процес проучавања сваког књижевноуметничког текста темељи се на ваљаном читању, којим наставник примарно подстиче унутрашњу чулност и остварује емоционалну припрему ученика за активно и успешно тумачење. Како би се остварила што већа економичност наставног времена и обезбедио квалитетан рад, предлаже се да се ученици пре читања песме упуте на кључна питања која ће бити у фокусу тумачења или да им се на претходном часу

поделе истраживачки задаци који ће најавити потоњу наставну тему. Пре самог тумачења песама од наставника се очекује да кроз увођење ученика у тему сажето локализује дела у одговарајући културноисторијски контекст ради бољег разумевања разлога због којих се уопште проучава књижевност Дубровника.

Локализовање се може извршити на следећи начин: Актуелни књижевни токови 15. века, који су у оквирима европске књижевности подразумевали опонашање обрасца певања утврђеног у *Канцонијери* Франческа Петрарке и који су се проширили до те мере да данас говоримо о читавој петраркистичкој струји певања, нису заобишли ни наше просторе. Међутим, како је 15. век време великих историјских недаћа на Балкану, време када једна за другом у периоду од 1459. до 1498. године под Турску власт падају Србија, Босна, Херцеговина и Црна Гора, простор културног развоја и продора ренесансних тековина се све више сужава, да би се на крају свео на једну слободну државу – Дубровачку републику. Зато треба имати у виду да када данас говоримо о дубровачкој књижевности у контексту њене припадности српској књижевности, говоримо о историјској категорији на коју се не могу и не смеју примењивати данашња мерила.

Подстичући ученике да говоре о утисцима које је на њих оставио поетски свет песама дубровачких петраркиста спонтано отпочиње њихово упознавање са књижевним делима и њиховим основним чиниоцима, да би се постепено разговор функционално преусмеравао у правцу критичког промишљања.

- Какви су ваши утисци након читања песама Шишка Менчетића и Цора Држића? Образложите шта је посебно привукло вашу пажњу.
- Запазите сличности и разлике у односу на песнички образац са којим смо се упознали тумачећи песме из Петраркиног *Канцонијера*.
- Размислите о специфичном третману петраркистичког обрасца код једног и код другог аутора. У чему се они разликују?

Очекује се да ће ученици прво приметити архаичност песничког језика, те сходно томе, уколико постоје препреке у разумевању песме услед непознатих речи, наставник је дужан да прође кроз обе песме и објасни значење речи које ученицима нису познате (нпр. видив ме – видевши ме; ка – која; до мал хип – закратко, брзо; танци – танки; нè липшĕ – не недостаје итд).

Вођени пређашњим искуством у тумачењу песама из *Канцонијера*, ученици ће се на плану форме сусрести са најочигледнијим одступањем од петраркистичког обрасца певања – одсуством сонетног облика песме. Како бисмо подстакли ученике да самостално дођу до адекватних закључака због чега ова форма није нашла своје место у дубровачком петраркизму, упутићемо их да сагледају метричке особености песама које се пред њима налазе.

Метричку основу дубровачке лирике чинио је двоструко римовани дванаестерац са парном римом, који је условљавао и облик строфе, ограничавајући је сукцесивним паровима двоструких рима на дистих, ређе катрен и октаву, евентуално страмбото. Меличка основа двоструко римованог дванаестерца, која подразумева одсуство свих метричких измена, просто није допуштала могућност остваривања савршене форме коју представља сонет и остављала је мало могућности за развој строфе (Бојовић, 2014: 83, 84). Стога су песници Дубровника Петрарку и његове следбенике подражавали доследније у садржају. Дакле, дубровачки петраркизам формом остаје веран свом залеђу – народној књижевности – и тиме чува своје национално обележје, док садржајем иде у правцу продора утицаја ренесансних струјања. Међутим, и у том контексту можемо пронаћи и издвојити једну специфичност дубровачких певања. Иако песничке збирке посвећене идеалној драгој теже да доследно прате све фазе љубавних певања које поставља *Канџонијер*, у дубровачком петраркизму нема мотива мртве драге.

Полазећи од очигледних сличности петраркистичког модела певања, кроз поређење утисака које су у њима изазвале песничке визије Менчетића и Држића, ученици долазе до значајних разлика у стваралачком поступку двојице Дубровчана. Стилски образац Шишка Менчетића доноси изражену сензуалност, задржавање на детаљу, фигуративност и лексику народне поезије, онеобичене слике и досетке (Бојовић, 2014: 85–86). С друге стране, поезија Џора Држића остаје верна платонској представи љубави, акценат ставља на лирског субјекта и његова стања изазвана појавом драге. Доминантна песничка расположења Држићеве поезије су меланхолија и резигнација, које уједно фигурирају и као мотивација за певање о драгој. Лако се може увидети већа брига о форми и елеганција израза, рафинирана мисаоност и рефлексивност, која се не запажа у Менчетићевом стиху (Бојовић, 2014: 95–96).

Након што су ученици кроз разговор о делима самостално препознали њихове сличности и разлике, наставник им образлаже да те особености у песничком изразу нису случајне, већ су производ двеју различитих струја петраркистичког певања којима су ови писци припадали. Држић је био бембиста, док је Менчетић био представник страмботиста, а њихове међусобне разлике управо представљају кључне тачке мимоилажења ових двеју песничких школа.

Пошто су припремне активности у уводном делу часа завршене, даљи разговор се наставља у правцу дубљег тумачења већ запажених и издвојених основних мотива:

- Обратите пажњу на простор и време у које се смешта песничка слика. Опишите их. – Образложите на који начин они кореспондирају са

стањем лирског субјекта песама. – Пажљиво посматрајте Ботичелијеву слику *Пролеће*. Обратите пажњу на колорит којим је приказан дочаран, фигуре које су представљене и простор у који су смештене. Опишите шта видите. – Размислите какву скривену симболику сликар жели да нам пренесе својим платном. Образложите свој одговор.

Фигура жене се најчешће смешта у идеализовани простор, обележен рајским лепотама, простор који је у сагласју са божанском лепотом драге. То је често и простор који се уласком драге мења, из чега ишчитавамо божанско порекло лепоте идеалне госпоје. У том контексту реч је о развијању античког топоса *locus amoenus* или љупко место. Ученици ће запазити да је ово опште место петраркистичког певања наглашеније присутно у Држићевој песми, док се код Менчетића више инсистира на категорији времена. Почетни стихови – „Зовијеше зора дан а славно пролитје” (Бојовић, 2007: 8), позивајући се на симболику зоре и пролећа као новог рађања природе, посредством лирског паралелизма наговештавају рађање љубави у лирском субјекту. Притом обе песме ће на темељу датих мотива увести и развити други важан елемент петраркистичког обрасца – мотив љубавног ропства. Ухваћени погледом своје госпоје, а услед њене недостижности, и један и други лирски субјекат остају како кажу стихови Џора Држића „јак јелин прижедан кад жели водице” (Бојовић, 2007: 35) или пак Менчетићеви „тер горчи нер пелин и чемер остах ја” (Бојовић, 2007: 8).

У контексту значајних закључака до којих смо дошли тумачећи поједине стихове песама, функционално преусмеравамо пажњу на ликовни образац и начин на који он третира претходно назначена питања. Пред ученицима ће се наћи једна од најпознатијих и у исто време најтајанственијих слика италијанског сликара Сандра Ботичелија – *Пролеће* или тачније *Алегорија пролећа*. Примарно настојимо да делујемо на унутрашњу чулност ученика, да подстакнемо њихово уживљавање у приказани предео, како бисмо потом на темељу утисака и расположења изазваних сагледаним садржајима ушли у дубље тумачење симболике.

Проматрајући платно очекује се да ће ученици, вођени и самим називом слике, закључити да је реч о алегоријском приказу пролећног бујања, плодности и рађања. Како су истраживања показала, на слици се налази чак педесет различитих врста цветова, што сведочи не само о поетској занесености сликара цвећем, већ и о великом ступњу научног знања (уп. Ризати, 1979: 49). Као доминантне карактеристике ученици ће такође издвојити динамичну композицију, која је у хармонији са динамиком тела приказаних ликова, и раскош амбијента у који су фигуре смештене, уочавајући сликарску манифестацију

античког топоса *locus amoenus*. Рашчитавајући алегорију, примећујемо како се тема рађања и плодности, а посредно и љубави, развија и на микроплану.

Постоји мноштво различитих тумачења ове слике у традицији историје уметности. Међутим, у оквиру нашег рада нешто касније биће изложена она теза за коју смо проценили да има највише научних основа да буде прихваћена. Мимоилажења настају на плану рашчитавања алегорије, но у погледу распознавања симбола сви истраживачи се једногласно слажу. На десној страни налази се фигура увијена у плаво-зелене велове, Зефир, бог ветра и заштитник биљака, слуга бога љубави Ероса, који прати и грли Хлорис или неплодну земљу, и претвара је у раскошну Флору, која је симбол пролећа. На средини слике представљена је Венера, која влада над свима, чедна и смерна. Те као таква симбол врхунске хармоније лепоте и врлине, о којој сневају хуманисти, а не репрезент путене љубави у правцу паганског тумачења лика ове богиње. Изнад ње лети мали Купидон, бог љубави, а са леве стране играју три Грације, симболизујући радост природе због повратка пролећа. Поред њих се налази Меркур, симболишући својим уздигнутим штапићем земаљску љубав која треба да се уздигне до божанских сфера (Рицати, 1979: 47).

- Нека се у фокусу ваше пажње нађе фигура жене – госпе. Запазите и образложите начин на који је она песнички дочарана и стилска средства којима се то постиже. – На које традиције се позивају Менчетић и Држић у свом поетском обрасцу? – Вратимо се сликарским платнима. Уочите које се традиције призивају у Ботичелијевом сликарском поступку. – На који начин то кореспондира са песничком дубровачких петраркиста? Упоредите представу жене/идеалне драге/госпе у песмама и на сликама.

Сходно претходно наглашеним специфичностима стилског обрасца двојице песника у уводном делу часа, предвиђамо да ће се ученици кретати у правцу продубљивања и детаљнијег размехања већ уочених особина. Те ће у том контексту од почетне Менчетићеве усредсређености на детаљ, доћи до спознања о семантичким потенцијалима таквих песничких решења. Реч је о одјецима идеје платонизма да се у лепоти делова огледа лепота целине, али и да је чулна лепота простор у коме се одражава надчулна лепота, која јој је надређена. На тај начин госпина коса из песме *Први поглед* функционише као синегдоха целокупне чулне и надчулне лепоте госпе. У песми *Дража је од злата, лепиша нер пролитје* нагласак је стављен на етеричност и вилинско порекло госпе. Значајна је у том контексту симболика воде, којом се алудира на чистоту драге – „грло ње прибило [...] јак врло где чисто извире” (Бојовић, 2007: 35).

Истицањем споја телесног савршенства и духовне чистоте, долазимо до два најзначајнија естетичка принципа на којима почива ренесансни доживљај лепоте – калокагатије и хијерофаније. Калокагатија управо подразумева хармонични спој физичке привлачности и доброте као врхунског духовног начела. Хијерофанија је пак у вези са платоничарским учењем о видљивим и невидљивим световима, подразумева манифестацију божанског/невидљивог у физичком/материјалном свету. У том контексту се порекло идеалне женске лепоте доводи у везу са божанским, стога и не чуди да је ренесансни колорит обележен златом, светлошћу звезда и Сунца, а идеал лепоте везан за жену плаве косе и светле пути. Плава боја је боја светлости, боја божанства.¹⁰

Подсећајући ученике на принцип динамике у композицији, који смо издвојили у тумачењу ликовног израза, усмеравамо их да уоче начине његовог испољавања у песмама. Запажамо тако да је у песничком изразу динамиком захваћен опис жене, која је представљена и сагледана оком лирског субјекта у покрету. Менчетићев лирски субјекат, сходно наглашено сензуалним тежњама, улази у интимни простор жене, сагледава је у „рушцу прибиљу” (Бојовић 2007: 8) док намешта косу. Држићев лирски субјекат слика своју драгу у ходу, представљајући је алузивно као богињу лова, Дијану – „тер лови јур звири у лугу зеленом/стриљаје ке тири по цвиту руменом” (Бојовић, 2007: 39).

Приметно је код оба аутора да се опис жене креће у сталном напону између наноса античких узора и националних елемената народне књижевности. Поређење драге са вилом, устаљени епитети и деминутиви у описивању њене лепоте, као и поређења која се везују за лирског субјекта и лирски паралелизам, најчешћи су начини учешћа народне традиције у песничком обрасцу дубровачких петраркиста.

Слично томе, у сликарском опусу Сандра Ботичелија долази до мешања античких и хришћанских мотива. Ако обратимо пажњу на представу трудне Венере на слици *Пролеће*, приметићемо да колоритом, положајем тела, првенствено руку и главе, а потом и наглашеним утиском смерности и сете који оставља, сличи ренесансном осликавању Богородице, посебно у сцени Благовести. Помало парадоксално, слично можемо приметити и на слици

¹⁰ Уколико време допушта, у овој тачки тумачења се може направити кратка дигресија, којом ће се увести још један облик корелације – унутарпредметна корелација међу подобластима Књижевност и Језик. Могуће је овим поводом као једну врсту занимљивости ученицима дати објашњење зашто се за особу светле пути, очију и косе каже да је плава. Наиме, корени оваквог одређења потичу још из старословенске епохе, када је наш језик у контексту боја препознавао само однос светло – тамно, те се придев плав (а,о) користио да се опише нешто бело, бледо, светло, жуто. Док се насупрот томе за означавање тамног, мрког, злослутног, модрог користио придев сињи (а,е), што је данас сачувано у изразима попут сиње море и сиња кукавица (унесрећена особа).

Рођење Венере, поводом које критика истиче да је држање личности на овој слици у основи исто оно које се јавља на сликама Христовог крштења. А у вези с тим се подвлачи и паралела која се успоставља између наге Венере и представе Богородице, поново по принципу смерности, срамежљивости и тајанствене сете, те положаја тела и главе (Рицати, 1797: 58).

Када пак говоримо о ономе што је типично ренесансно, не можемо да не поменемо сензуалност, коју смо већ истакли као важно обележје страмботистичке школе. У том контексту упућујемо ученике да запазе у чему се огледа сензуалност женских ликова на сликарским платнима. Очекује се да ће говорити о томе како приказ тела захваћеног покретом, лелујавост материјала и еротичност, веома вешто осликане, провидне тканине доприносе тајанствености и загонетности композиције, као и игри скривања и откривања, из чега избијају бројни импулси динамичне сензуалности.

С друге стране, присутна је иста она неоплатоничарска напетост између сензуалног и интелектуалног, материје и духа, о којој смо говорили у вези са идеалом калокагатије, у овом случају симболично представљена као поларитет десне и леве стране платна. При чему би Зефир, Хлорис и Флора били алегија путене, плотске љубави – ероса, док би Венера, Грације и Меркур били представници тежње ка оплемењеној љубави – агапе.

У завршном делу часа настојаћемо да сведемо све линије тумачења и пружимо једну врсту синтетичког закључка о заједничким одликама ренесансе у различитим уметностима и у оквиру различитих националних формација, укључујући и елементе културноисторијских особености ове епохе. Са назначеним циљем ученике усмеравамо ка самосталном закључивању одговарајућим питањима и сарадничким императивима:

- Обратите пажњу још једном на портрет госпоје и на то где се она налази када је лирски субјекат први пут угледа. Где можемо ишчитати трагове културноисторијског контекста у уметничкој представи жене како на сликарским платнима, тако и у песмама? Одговор поткрепите одговарајућим стиховима.

У оквиру завршних разматрања тумачених садржаја ученици ће најпре као траг културноисторијског контекста издвојити стихове из којих се ишчитава изглед ренесансне жене – типска представа госпоје плаве подигнуте косе с два прамена која уоквирују лице, сјајних очију, извијених обрва, руменог лица и усана, бисерних зуба и веселог осмеха. Очекује се да при томе приметите да упркос високом степену конкретности у описивању делова лица и тела, портрет драге остаје у домену општости. Сличну општост, условно говорећи, можемо препознати и у сликарском изразу кроз висок степен схематичности

у осликавању женских ликова – Ботичелијеве госпе биле жалосне, трагичне, радосне или снене доминантно су плаве, специфично нагнуте главе у страну, правилних, нежних и складних црта лица, док у целокупном изразу носе тиху сету и мистику.

Након тога, ученици ће приметити такође да је драга у песми *Први поглед* смештена на прозору. Иза овако позициониране представе жене крију се два правца тумачења – с једне стране, реч је свакако о симболичком представљању узвишености госпе, али с друге стране, ова слика у многоме говори о културноисторијском контексту, који подразумева да се жена није могла срести сама на улици.

Интересантно је у овом контексту поменути да се скоро на свакој Ботичелијевој слици могу уочити драгуљи или неки метални предмети, фризури по правилима моде која је владала међу фирентинским госпођама и захтевала да се драго камење, а посебно бисери уплету у косу, чести су и компликовани сплетови увојака и плетеница међу које је уплетена ниска корала (Рицати, 1979: 56). Ови детаљи, колико су доказ изузетног дара свог творца, истовремено су и ликовно сведочанство моде једног доба и положаја жене у њему. Историјски извори бележе да се ренесансна жена служи козметиком и нарочиту пажњу посвећује коси, бојећи је у нијансу плаве која често нагиње ријим тоновима. Тело украшава златарским рукотворинама, које су и саме сачињене по канонима хармоније, пропорције и отмености. Епоха ренесансе је изузетно важна када је реч о положају жене у друштву – за жену то је доба предузимљивости и делатности, те је она та која у животу двора диктира модна правила, прилагођава се владајућој раскоши, али не запоставља сопствени ум, учествујући активно у лепим уметностима. Ренесансну жену високог друштва красе говорничка, филозофска и полемичка умећа (Еко, 2004: 196).

– Након што смо стекли увид у целину ренесансних струјања и тенденција како у различитим уметностима тако и на историјско-социолошком плану, размислите и издвојте које су то три основне новине које ова епоха доноси. Шта уочавате у вези с тим, посматрајући однос ликовне уметности и књижевности, а шире и филозофије, историје и социологије?

Ученици ће након свестраног увида у широк спектар културних аспеката који су обележили светску и националну ренесансу бити у стању да као неке од најважнијих новина истакну: сензуалност поетског и ликовног израза, нов уметничко-филозофски увид у суштину људске егзистенције, који подразумева отварање простора за интимна осећања, окретање класичним античким узорима у виду подражавања или преобликовања постојећег обрасца. Приметиће да

свеопшти препород захвата све области уметности и живота, те да подразумева усаглашеност представе идеалног у естетици, књижевности, сликарству и филозофији.

ЗАКЉУЧАК

Вођени иницијалном замишљу да на темељима постојећих теоријских принципа интермедијално засноване наставе књижевности предочимо различите аспекте корелација уметничких садржаја, а у контексту комуникацијског саодноса ликовне и литерарне уметности, желели смо да покажемо богатство образовних, васпитних и функционалних потенцијала које овај приступ школском градиву нуди.

Кренули смо од у традицији успостављеног методичког разматрања овог питања, да бисмо на темељу тога дошли до даљег развијања предности увођења корелација уметничких садржаја у наставу књижевности. У раду смо сагледали бројне аспекте наставног тумачења који пружају могућност за остваривање овог приступа, рекли бисмо чак, на темељу принципа методске адекватности, да и позивају на овако конципиран процес тумачења дела.

Да бисмо проверили и поткрепили дате теоријске претпоставке, у рад смо укључили и пример извођења интермедијалног часа на тему тумачења песништва дубровачких петраркиста у вези са ликовним стваралаштвом ренесансне уметности. Током процеса откривања литерарних и ликовних модела изражавања, у наставно тумачење спонтано су се укључили и садржаји који су покренули корелације са другим предметима: филозофијом, историјом и социологијом. Њихов удео био је мањи него што је то случај када је реч о корелацији са ликовном културом, али и даље веома значајан у сагледавању опште слике епохе у културноисторијским токовима. Према изнетом концепту ученици су стављени у ситуацију у којој им је омогућено да стекну шира знања о културном преокрету који је донела епоха ренесансе, а који је захватио све области уметности, науке, друштва и свакодневног живота. Сходно томе, у раду смо на овај начин још једном и на практичном нивоу потврдили претходно теоријски назначене предности овог методичког приступа.

Литература

- Бајић, Љ. (2013). *Читање драме. Књижевност и језик* 60(3–4), 351–362. Приступљено 17. 4. 2021. URL: <<http://www.fil.bg.ac.rs/wp-content/uploads/izdavastvo/serijske-publikacije/kij/Knjizevnost%20i%20jezik%20LX%203-4%202013.pdf>>
- Бојовић, З. (2007). *Књижевност Дубровника. Ренесанса и барок. Избор из лектуре измењено и допуњено издање*. Београд, Крагујевац: Филолошки факултет, ИК „Корац”.
- Бојовић, З. (2014). *Историја дубровачке књижевности*. Београд: СКЗ.
- Еко, У. (пр). (2004). *Историја лепоте*. Београд: Плато.
- Мркаљ, З. (2010). *Појам корелације у методици наставе. Методички видици* 1(1), 47–55. Приступљено 17. 4. 2021. URL: <<http://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/749/758>>
- Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију. (2020). Службени гласник РС – Просветни гласник, 69(4).*
- Рицати, М. Ј. (1979). *Ботичели*. Београд, Љубљана: Нолит, Младинска књига.
- Росандић, Д. (1986). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.

Milica T. Џесаревић
Valjevo

METHODOLOGICAL CORRELATION OF ART CONTENT IN LITERATURE CLASSES

Abstract: The paper discusses the possibilities of an interdisciplinary and intermedial approach to learning literature through the combination and correlation of content from different artistic conceptions from a theoretical and practical standpoint. Pointing to the theoretical postulates on which the introduction of correlations into the teaching practice is based, a brief overview of the most important scientific viewpoints on this issue is given, which, in addition to a detailed definition of the concept and its classification, also includes the major advantages of the given teaching concept. In addition, special attention is devoted to examining different ways for integrating literary and artistic expression, providing adequate historical examples from the Serbian and world literary heritage. The practical applicability of the given theses is examined on the concrete example of the relationship between the Dubrovnik literature and Italian painting within the framework of the Renaissance. In this context, the following are the leading integrating factors in the interpretation of different works: portrait of a woman, time and space, lyrical subject, and allegory. The intermedial class is designed to rely on the multiple activation of students' comparative competencies – comparing poems of different Petrarchan schools, and comparing literary and painting modes. In addition to achieving a broader insight into the spirit of the age, another important result of interpretation that should be highlighted is observing numerous cultural and historical facts through the art content. This approach to teaching, in addition to its obvious usefulness in terms of comprehensiveness, durability and functionality of students' acquired knowledge, as well as other benefits, also provides an extraordinary abundance of achieved educational, instructional and functional goals.

Keywords: *intermediality, correlation, Dubrovnik literature, painting, Renaissance, teaching methods.*

Milica T. Česarević
Valjevo

METHODISCHER ZUSAMMENHANG VON KUNSTINHALTEN IM LITERATURUNTERRICHT

Zusammenfassung: In diesem Artikel untersucht man die Möglichkeiten eines interdisziplinären und intermedialen Ansatzes in der Literaturvermittlung aus theoretischer und praktischer Sicht durch die Verknüpfung und Gegenüberstellung von Inhalten unterschiedlicher künstlerischer Konzeptionen. Unter Hinweis auf die theoretischen Annahmen, die der Einführung von Korrelationen in die Unterrichtspraxis zugrunde liegen, wird ein kurzer Überblick über die wichtigsten notwendigen Standpunkte zu diesem Thema gegeben, innerhalb dessen neben der ausführlichen Definition des Begriffs und seiner Einordnung die wesentlichen Vorteile des jeweiligen Lehrkonzepts hervorgehoben werden. Besondere Aufmerksamkeit wird auch dem Nachdenken über verschiedene Möglichkeiten der Begegnung mit literarischem und künstlerischem Ausdruck gewidmet, und aus historischer Sicht werden angemessene Beispiele aus dem literarischen Welterbe aufgezeigt. Die praktische Anwendbarkeit dieser Thesen wird am konkreten Beispiel der Beziehung zwischen Literatur in Dubrovnik und italienischer Malerei im Rahmen der Renaissance untersucht. In diesem Zusammenhang sind die führenden integrierenden Faktoren der Interpretation verschiedener Werke: Porträt einer Frau, Zeit und Raum, lyrisches Thema und Allegorik. Die Stunde ist so konzipiert, dass sie auf die mehrfache Aktivierung der vergleichenden Kompetenzen der Schüler setzt – Vergleich der Gedichte verschiedener Petrarca-Schulen und Vergleich der literarischen und malerischen Modi. Als wesentliches Ergebnis der Interpretation gilt es, neben einem breiteren Einblick in das künstlerische Umfeld der Epoche, die Beobachtung zahlreicher kulturhistorischer Fakten durch den künstlerischen Inhalt hervorzuheben. Dieser Unterrichtsansatz bietet neben seiner offensichtlichen Nützlichkeit in Bezug auf Vollständigkeit, Dauerhaftigkeit und Funktionalität des von den Schülern erworbenen Wissens sowie vielen anderen Vorteilen auch einen außergewöhnlichen Reichtum an erreichten Ausbildungs-, Erziehungs- und Funktionszielen.

Schlüsselwörter: *Zwischenzeitlichkeit, Korrelation, Literatur in Dubrovnik, Malerei, Renaissance, Unterrichtsmethodik*

Сузана Б. Милошевић Љубић
Основна школа „Жарко Зрењанин” Велико Лаоле

ФОРМИРАЊЕ РЕЧЕНИЦА ПРИМЕНОМ КОМПЛЕКСНОГ ПОСТУПКА КОД УЧЕНИКА ПРВОГ РАЗРЕДА

Резиме: У овом раду дат је приказ формирања и развоја реченице код ученика млађег школског узраста, образовно-васпитни поступци за развијање реченице, облици изражавања у функцији развоја реченице, развијање реченице кроз разговор, као и средства и вежбе за формирање и развој реченице, па самим тим и развој реченице применом комплексног поступка. Оправданост избора комплексног поступка и кооперативног учења у формирању појма реченице код ученика првог разреда је значајно из више разлога на које смо овом приликом хтели указати. Између осталог, опажа се у ангажованости ученика, мотивисаности, стицању знања на једноставнији начин, трајности ученог, интеракцији, уважавању личности. Развој реченице код ученика првог разреда применом комплексног поступка и кооперативног учења уз израженију непосредну интеракцију, како између учитеља и ученика, тако и међу самим ученицима је приближнији њиховом узрасту, разумнији, јаснији, значајнији јер су ученици првог разреда директни актери у њеном стварању, развоју, богаћењу.

Кључне речи: *глас, реч, реченица, комплексни поступак, кооперативни приступ*

УВОД

Говор је најраширеније средство које, по Де Сосиру, на најбољи начин остварује „идеал семиолошког поступка”. Требало би, дакле, очекивати да ће појава првих речи без двоумљења означити прелазак са пресемиотичке на семиотичку фазу развоја детета. Може звучати парадоксално, али чињенице о развоју детета показују да се говор (у виду појаве првих речи), иако најсложеније семиотичко средство, у савременим нормалним условима појављује први, пре одложене имитације, пре активности „као да”, пре правих менталних слика (Росић, 2008).

Глас, као један од основних елемената говора, ставља се на прво место зато што он први представља основно изражајно средство коме се посвећује пажња у раду са децом на подстицању и оспособљавању да врше правилну дискриминацију и артикулацију гласова. То је полазна основа у говору као средству комуникације. Зато је потребно код деце развијати особине дечјег гласа као што су на пример: правилна артикулација, гласност, звучност, пун и чист глас, јачина и висина гласа и слично (Матић, 1985).

Реч је скуп гласова или само један глас, који има неко значење кад стоји, тачније када се употреби сам или има неку функцију кад се употреби у реченици. Речи као симболи говорне комуникације немају никакве физичке сличности са предметима ни појмовима које означавају, објашњавају и изражавају, нити са односима/везама које успостављају између предмета, појмова и мисли (Матић, 1980).

Постанак реченице везан је за појаву првих речи у говору детета. Улога наставника у даљем развоју реченице детета је веома важна. Развој говора, а тиме и реченице, развија се кроз неговање културе, богаћењем дечјег речника и неговањем граматички правилног говора, вербалним изражавањем и комуникацијом, монолошким говором и причањем, упознавањем са дечјом књижевношћу. Узраст школског детета требало би да карактерише нагло повећавање обима речника, као и његов прелазак из пасивног у активни, увећавање лексичког фонда и адекватно коришћење речи, усклађеност у говору по роду и броју, коришћење предлога, промена падежа, смишљено причање или препричавање и слично. Зато је важан рад на формирању реченица школског детета који треба да је планиран. Битно је и да сва деца учествују у предвиђеним активностима прикупљајући искуства и развијајући своје способности. С тим стицањем личног искуства и сазнања, може се доћи до битних постигнућа која нису важна само за школу, већ и за будући живот – сазнање које је дугорочно.

Развитак појмова школског детета повезан је са развитком речника и то

најчешће од конкретног ка апстрактном, од јасног ка нејасном, од посебног ка општем, од простог ка сложеном. Виготски (1983) је нагласио првенствено говорне интеракције, путем којих одрасли преносе деци богато знање, а учењем и напретком дететов властити језик почиње да служи као примарно средство за интелектуалну адаптацију. На крају деца почињу да користе унутрашњи говор за вођење сопственог понашања – развој као процес интернализације. Централни појам теорије Виготског је поље приближног развоја као могућа метода за одређивање интелигенције. Ово подручје је дефинисано као разлика између онога што дете може само да уради (стварни ниво развоја) и онога што неко може да уради уз туђу помоћ (ниво могућег развоја).

Све је више психоллингвиста који сматрају да истину ваља тражити негде на средини, а има и оних који верују да формирање дечје реченице није резултат само учења нити представља испољавање урођених структура, већ „реченица настаје из сплета неколико процеса: уласка у културу, формирања мишљења посредством језика, изградње личности – она је (реченица) једна спона у мрежи изградње културних понашања (Малрије, 1985).

Постанак реченице везан је за појаву првих речи у говору детета. Само, те прве речи нису одмах и реченице. Оне могу бити и бивају прве реченице тек онда када реч значи нешто конкретно, кад изражава дечју жељу или стање. Богађење дечјег речника пропраћено је променама у стварању и структури његове реченице, тј. у формирању – развијању – проширивању – богађењу структуре његове реченице.

Развој схватања граматике код детета почиње развојем синтаксе, барем се то испољава у редоследу онога што дете учи. Пошто је саставило неку реченицу, дете је у могућности да примени нека граматичка правила.

Под комплексним поступком се подразумева организациони поступак који омогућава разноврсност начина методичке организације рада. Богат је облицима рада и могућностима припреме и организовања наставе према разноврсним деловима часа. Овај поступак има свој значај у развоју гласа, слова, речи и реченице. Полази од сазнања да се читање учи целовито. Корени овог поступка су у тзв. глобалној методи. Ова метода подразумева целовито сагледавање речи и реченица без анализе на њихове саставне елементе. Може се истаћи и ефикасност која се огледа у могућностима ученика да за кратко време науче да читају и пишу, коришћење претходних знања ученика, висок степен индивидуализације, диференцијацију задатака и напредовање ученика у почетном описмењавању према сопственом темпу, постизање вишег нивоа у брзини и техници читања, као и разумевању прочитаног, подстицање и развијање

креативности у усменом и писменом изражавању. Овај поступак захтева од ученика максимално ангажовање и самосталност.

Развој кооперативног приступа у настави веома је дуг и садржи принципе и поступке који потичу из различитих области педагогије, психологије, а нарочито методике. Потреба за креирањем и организовањем различитих техника кооперативног учења произашла је из поставки развојне и социјалне психологије. Велики број страних радова посвећен је теоријском заснивању и исходима кооперативног учења.

Johnson, D, Johnson, R, Holubec, E. *Advanced Cooperative Learning, Edina, MN: Interaction Book Company, 1988.* године у својој књизи објашњавају како се може користити кооперативно учење у циљу повећања постигнућа ученика, стварања позитивних односа међу ученицима и промовисати здраво психолошко прилагођавање у школи. Књига садржи практичне стратегије за постизање ових циљева и представља концептуални оквир потребан за стварање кооперативне заједнице за учење. Поглавља су: 1) Кооперативно учење; 2) Формално кооперативно учење; 3) Неформално кооперативно учење; 4) Групе; 5) Пет основних елемената; 6) Интегрисана употреба сарадње; 7) Групна обрада; 8) Процена продуктивности ученика; 9) Школа и 10) Размишљања. Додатак књизи је преглед истраживања о кооперативном учењу.

Ross, J. и Smythe, E. у раду *Differentiating Cooperative Learning to Meet the Needs of Gifted Learners: A Case for Transformational Leadership*, а у издаваштву „Journal for the Education of the Gifted”, 1995. године свој рад осветљавају искуством оствареним у оквиру радионица. Приказује се неколико савета за подучавање овог новог концепта на основу неких елемената који се постижу. Рукопис се углавном фокусира на практичне аспекте које треба узети у обзир приликом организовања радионица намењених кооперативном поступку у раду са ученицима. Рад садржи практичне предлоге и дискусију о наученом. Овај рад је колекција узорака литературе и практичних повратних информација. Циљ аутора је био да стимулишу широко сучељавање са кооперативним учењем како би се пронашла практична решења која могу помоћи у усвајању главних принципа и њиховом разумевању.

Gillies, Robyn и Ashman, Adrian: *Cooperative Learning. The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*, Oxon: Routledge, издата 2003. године је књига која истиче значај кооперативног учења, као ефикасног приступа учењу. Његова покривеност предметом креће се у читавом образовном спектру, од предшколских година до универзитета. Представља свеобухватан преглед овог образовног приступа, илуструјући како искуства заједничког учења могу промовисати социјализацију и пријатељства и олакшати учење. Аутори

приказују читав низ добро истражених есеја који покривају аспекте као што су: 1) Значај интеракције наставника и ученика; 2) Мала групна, виртуелна и неvirtуелна наставна окружења; 3) Пракса процењивања за мерење исхода индивидуалног и групног напретка; 4) Ефекат кооперативног учења на односе међу ученицима са различитим културним, социјалним и потребама за учењем. Илустрована практичним примерима у целини, ова књига представља посебно штиво за наставнике, педагоге, психологе, студенте наставнике, академике и истраживаче.

Chiu, M. (2003) *Flowing toward correct contributions during groups' mathematics problem solving: A statistical discourse analysis*, Journal of the Learning Sciences је студија која разматра ефикасност кооперативног учења на постигнућа на часовима ученика основних школа и утврђује њихове ставове о процесу кооперативног учења. У истраживању је учествовало 135 ученика шестог разреда који похађају исту школу. Модел ове студије био је Соломонов модел са четири групе. У студији су за прикупљање података коришћени скала процена кооперативног учења и тест достигнућа у науци. Добијени резултати показују да су активности заједничког учења у експерименталној групи значајно повећале постигнућа ученика у поређењу са контролном групом. Према налазима, утврђено је да су активности припремљене у складу са задружним учењем и да су организоване узимајући у обзир основне принципе задружног учења. Тако је 85,07% ученика изјавило да су урађене активности прикладне за кооперативно учење на високом нивоу.

Schul, J. E. *Revisiting and old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century*, 2012. год. потврђује да је кооперативно учење одавно на располагању наставницима у школама. Међутим, неки наставници то често схватају као само још један облик заједничког групног рада. Овај рад преиспитује кооперативно учење. Аутор истиче значај који заједничко учење има за демократско образовање у двадесет првом веку, са посебном пажњом посвећеном његовим социјалним импликацијама.

У свом делу *Cooperative Learning: Review of Research and Practice* у издању „Australian Journal of Teacher Education”, Gillies Robyn, 2016. године сматра да је кооперативно учење широко признато као педагошко пракса која промовише социјализацију и учење код ученика од предшколског до терцијарног нивоа и преко различитих предметних домена где је укључивање ученика у заједнички рад, како би постигли заједничке циљеве или комплетне групне задатке, ефикасно и значајно.

ФОРМИРАЊЕ И РАЗВОЈ РЕЧЕНИЦЕ КОД УЧЕНИКА

Глас, реч и реченица, као основни елементи говора, чине основу језичких нивоа који су важни за развој говора. Елизабет Харлок у свом истраживању 1950. године каже да се развој реченице код детета одвија у следећим фазама:

1. Фаза реченице од једне речи. Дете изговара само једну реч, али она има функцију читаве реченице. Почетна употреба реченица јавља се врло рано, негде на самом почетку друге године живота и траје 6-7 месеци.
2. Фаза ране реченице. Почиње негде на узрасту око годину и по дана старости. Просечно траје нешто мање од пола године. Већина реченица је непотпуна и састоји се од имена, глагола, прилога и придева.
3. Фаза кратке реченице. Јавља се приближно око и после друге године старости, а по правилу је присутна у трећој години живота. Најчешће се реченице састоје од три-четири речи, а скоро половина тих реченица је још увек непотпуна.
4. Фаза потпуне реченице. Отприлике у време када полази у школу дете углавном користи све реченичке облике које срећемо и код одраслих. Његове реченице још увек немају дужину, или разноврсност у дужини која је карактеристична за пуни ментални развој, а структура заступљености појединих врста речи још увек тежи нешто повећаној употреби именица и глагола, али у тој фази развоја дете практично користи све врсте речи (Чуковски, 1986).

Формирање и развој реченице код ученика по мишљењу Росића (2008) пролази кроз следеће етапе.

1. Образовни поступци за развијање реченице код деце школског узраста
 - Експлицирање и преформулисање поруке детета;
 - Проширење дечјих исказа;
 - Способност слушања у групи – подстрек развоја реченица;
 - Разумевање и усвајање појма реченице код деце школског узраста.
2. Облици изражавања у функцији развоја реченица
 - Причање као облик говорне комуникације;
 - Препричавање као облик говорног изражавања;
 - Давање налога и упутстава;
 - Читање као подстицај за говорну комуникацију;
 - Описивање као облик говорне комуникације.

3. Развијање реченице кроз разговор – разговор као посебан облик комуникације (свакодневни разговори, разговор инициран од наставника, разговор инициран од детета, разговор уз помоћ питања, разговор као припрема за показивање, представљање и приказивање)

4. Рад на развоју и богаћењу реченице школског детета
- Истраживање обима и значења реченице;
 - Развијање реченице кроз облике рада са школском децом.

Комплексни поступак формирања и развоја реченице код деце школског узраста је управо заснован на синтези, анализи и глобализацији. Његова суштина није у значењској промени и примени основних категорија и циљева наставе, већ је у томе да те категорије које постоје у оквиру аналитичко-синтетичког метода учине још ефикаснијим и економичнијим. Зато су у овом раду приказане могућности формирања и развоја реченице по комплексном поступку кроз организациони поступак који ће садржати следеће етапе:

1. Образовни поступци за развијање реченице код деце школског узраста
 - Експлицирање и преформулисање поруке детета;
 - Проширење дечјих исказа;
 - Способност слушања у групи, подстрек развоја реченица;
 - Разумевање и усвајање појма реченице код деце школског узраста.
2. Облици изражавања у функцији развоја реченица
 - Причање као облик говорне комуникације;
 - Препричавање као облик говорног изражавања;
 - Давање налога и упутстава;
 - Читање као подстицај за говорну комуникацију;
 - Описивање као облик говорне комуникације.
3. Рад на развоју и богаћењу реченице школског детета
 - Истраживање обима и значења реченице;
 - Развијање реченице кроз облике рада са школском децом.
4. Развијање реченице кроз разговор – разговор као посебан облик комуникације (свакодневни разговори, разговор инициран од наставника, разговор инициран од детета, разговор уз помоћ питања, разговор као припрема за показивање, представљање и приказивање)
5. Средства и вежбе за формирање реченица код деце школског узраста.

ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ ПОСТУПЦИ ЗА РАЗВИЈАЊЕ РЕЧЕНИЦЕ КОД ДЕЦЕ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Планирање наставног часа је образовно-васпитни поступак за развијање реченице који треба да буде значајан за дете. Ова значајност се постиже тако што се уплиће у спонтану комуникацију или тако што се везује за игровне потребе детета, а истовремено се постижу захтеви да се оствари права комуникација.

Експлицирање и преформулисање поруке детета. Дете може да разуме поруку одмах, тако да му нису потребне додатне информације, тако да није потребно да експлицитно формулише своје поруке увек и у свим околностима. Најповољнијим приликама за то се сматрају када деца препричавају доживљаје које су имала изван оквира школске установе. Ипак, као општи принцип може се поставити да поступак којим се дете наводи да експлицира поруку треба спровести онда када то стварно олакшава разумевање поруке.

Основни поступци којима се може навести дете да експлицира поруке су проширење (експанзија) и настављање (екстензија) дечјег исказа и постављање питања. Када треба помоћи детету да преформулише поруку најбоље је користити проширење, на пример, када ученик препричава догађај. Реченице треба да су јасне и да дају објашњење где се и када догодило дешавање о коме се говори, ко је учесник у догађају, по чему је тај догађај за ученика посебан и слично. Ученик проширује и наставља своје причање по одређеним питањима.

Сви поступци се спроводе у току вербалног контакта који дете треба спонтано да започне. То су уобичајени поступци у вођењу разговора које одрасли спонтано користе и међу собом и међу децом.

Проширење дечјих исказа. – Уопште узев, проширење је такво модификовање исказа којим се не мења његово значење. Први облик проширења мења исказ детета на тај начин што му додаје неки елемент. Такво допуњавање информације која је садржана у поруци детета може да се односи на различите аспекте исказа. Наиме, на лексички аспект, на синтаксички аспект и на семантички аспект који се заснива на логичким везама међу исказима (Чуковски, 1986).

Проширење не додаје ништа ново садржају поруке: оно само именује оно што није именовано, док настављање додаје неку нову информацију, надовезујући је на оно што је дете већ изразило. Настављање дечјих исказа истиче неке елементе чиме отвара могућност за наставак дијалога и нуди језичке елементе који би могли детету да послуже у развоју овог дијалога.

Настављањем се обогаћује порука, јер продужава разговор. Оно стимулише вербалну активност тако што даје неке додатне информације и истовремено нуди реченицу на основу које дете може састављати нове исказе.

Како би настављање утицало на говор детета, важно је не само то да информација која се додаје буде у складу са оним што дете жели да изрази већ и да не буде преобимна.

Лексичким проширењем (додајући један лексички елемент) се детету даје повратна информација која му је потребна како би именовало ствари, радњу. Проширење се састоји у пружању лексичког ослоња. Проширење које је усмерено на синтаксички аспект помаже детету да успостави синтаксичке везе између елемената исказа.

Други облик проширења састоји се у таквом преформулисању деџер исказа које му пружа језичке могућности различите од оних које је оно користило. И ова се преформулација мора уклопити у природан ток комуникације (Чуковски, 1986).

Проширење, у оваквим случајевима, помаже детету да на другачији начин формулише своју поруку. Проширење се састоји у преформулацији деџер израза, којом се нуди другачији избор из језичког фонда. Дете се наводи да нову реч употреби у даљем току комуникације. Овим поступком се нови језички облици уче у контексту употребе и обогаћује се деџи репертоар (Чуковски, 1986).

Одговарајућим питањима дете се може навести да само формулише проширење. Проширењем се настоји да се детету на школском узрасту пружи језички материјал. Тим начином се развија језички систем детета. Требало би да деца што чешће сама постављају питање и врше проширење.

Слушање се, као компонента комуникационе способности може развити само усмеравањем пажње. Детету треба посвећивање пажње, али је битно да се свако дете осећа равноправним говорником. Способност слушања других омогућава учесницима у комуникацији да на основу туђег говора стварају закључке, слушају и уче. Након одређеног времена слушања других, већина деце постаје не само способна да каже шта је пре тога речено већ и да се понекад пита о вредности свога прилога у односу на оне који су претходили. У циљу слушања које доприноси развоју реченице могу се вршити различите активности у којој наставник треба да заузме место координатора и упућује децу на слушање и уважавање.

Наставник у зависности од циља часа даје различита усмерења за пажљивим слушањем. Све време током давања одговора наставник инсистира на потпуном одговору (потпуној реченици), потпитањима која доводе до јаснијег сагледавања значајног, на ангажованости ученика, њиховој међусобној интеракцији, уважавању туђих одговора, развоју интересовања и мотивације за стварањем креативних одговора и идеја, као и применом знања.

Изабрана тема, дакле, треба да наведе децу да постану свесна потребе

слушања других и одређених правила која се на то односе. Треба, такође, дозволити деци да се супротстављају једна другима, да се допуњују, да прецизирају оно што је речено, као и да постављају питања што све захтева стварно слушање од стране свих учесника.

У развијању реченице битно је да дете може својим речима да преприча оно што је његов претходник или неко из групе причао. Такође, важно је да их наставник усмерава на урађено или оно што је потребно урадити на основу причања и слушања у групи.

Важан задатак наставника јесте да обезбеди да се знања што дуже задрже. То се омогућава квалитетном обрадом садржаја, адекватним избором и применом различитих наставних метода и средстава, али и обнављањем, продубљивањем и проширивањем претходно наученог.

ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА РЕЧЕНИЦА

Психологија говора указује на чињеницу да нема правог говора без доброг мишљења. Мишљење и говор су у нераскидивој спрези. Развијањем усменог изражавања снажно утичемо на развој мишљења (Милатовић и сар., 2009).

Причање као облик говорне комуникације. У причању постоје они који причају и они који слушају. Зато се причање сматра двосмерном комуникацијом. Тако многи аутори разликују обично причање и метод причања. Спонтано, неприпремљено причање се назива обично причање, а припремљено, осмишљено причање које има неки циљ, називамо методом причања.

Метода причања јесте припремљено и осмишљено усмено излагање наставника у намери да се реализује неки образовно-васпитни циљ:

1. Вежбамо децу стварном или стваралачком причању,
2. Радимо на развијању њихове реченице,
3. Вежбамо особине доброг говорења деце,
4. Користимо причање за садржаје различитих других облика рада са децом: говорне игре и језичко стваралаштво, говор у играма по улогама, причање поводом гледаних ТВ и слушаних радио дечјих емисија, гледаних краћих филмова, поводом посета дечјем позоришту, о утисцима после летовања или зимовања итд. (Матић, 1985).

Баш зато је потребно започети оспособљавање деце за причање са следећим захтевима и претпоставкама да деца треба да што чешће причају; децу треба подстицати да причају, али онда када су за то причање расположена; децу треба стављати што чешће у ситуацију да причају сама, али и пред наставником

или групом на коју су навикла.

Према мишљењу Вука Милатовића (2009) постоје следеће врсте причања:

Причање доживљаја и догађаја. – Деца најпре причају спонтано, неорганизовано, али временом се успоставља ред. Деци треба дати довољно времена да оживе у својој машти неки доживљај или догађај. Доживљаји могу бити заједнички и индивидуални. Причање доживљаја и догађаја мора бити добро методички организовано, а циљ овог причања није једино репродуковање фабуле, већ богаћење говорне и језичке културе ученика.

Постављањем одговарајућих питања или пак истицањем писаног облика тих питања, наставник наводи ученике на размишљање о доживљају, догађају са одређеном темом. Слова, речи и реченице су смернице на које ученик подстицајем долази до саме теме, а потом и до причања догађаја или доживљаја. Издвајањем дела неке радње (из живота, читане приче, слике и сл.) може се започети истицање целе радње која ће бити описана. Такође, наставник може да подели ученике на групе и да им различите задатке са истом заједничком особином која представља циљ часа – догађај или доживљај. Извештавања група дају смернице ученицима за даљи рад и сагледавање делова које треба да претворе у целину – испричају доживљено.

Причање на основу маште. – Овај облик причања снажно утиче на развој дечје маште. У последње време научна фантастика је посредством телевизије и интернета снажно присутна у животу деце. Она је прихватају, али то тематско подручје причања захтева виши ниво дететове зрелости. То могу бити теме из обичног живота или неко дететово маштање.

Причање под утицајем књижевноуметничког текста. – Прочитана бајка или научно фантастична прича могу бити снажни подстицаји за причање. Подстицај из прочитаног текста може бити песничка слика, стих, песников мисао, поступци ликова, необична ситуација итд.

Хумористичко причање. – Хумор треба да се негује у школској установи, јер управо том узрасту је потребно доста ведрине, смеха и шале. Зато је пожељно организовати вежбе усменог изражавања тематски везане за хумор. Треба ученике оспособљавати да откривају смешно и да умеју да га репродукују. Пример може бити текст „Изокренута прича” Бранка Ћопића.

Причање по задатим речима (натукницима). – Деца на основу слика које представљају појмове и догађаје причају причу. Неопходно је пронаћи речи које су подстицајне, које припадају одређеном тематском кругу и могу да разбуктају машту детета.

Причање по низу слика. – Низ слика мора да представља целовити догађај

са свим елементима приче. Низ слика не мора бити приказан по редоследу дешавања, већ ученици могу да имају задатак да направе одговарајући редослед, а након тога, сагледавајући целину – низ слика, да одреде тему приче, а затим да је испричају по деловима и изведу закључак за целину.

Причање према слици са целовитим догађајем. – Слика мора да пружи довољно материјала за целовиту причу, мора да има одређену садржину и динамику. Један од облика усменог изражавања је описивање. Понуђена репродукција може бити добар материјал за ову вежбу. Наставник ће полазницима донети неку репродукцију или фотографију у боји и тражиће од њих да је опишу, при чему ће им постављати питања указујући им на што више детаља.

Причање на основу датог почетка (настављање приче). – Наставник припрема почетак приче који мора бити занимљив и изазован за децу. То може бити почетак неке деци непознате приче, или почетак постојеће приче. Деца настављају причу после извесног размишљања и претходно датих инструкција.

Причање у дијалогској форми. – Дете повремено, тамо где је то најподесније уноси дијалог иако је то доста сложен задатак. Прича је комбинована са описивањем предмета, бића и појава и у контексту тога ликови се доводе у говорну ситуацију.

Причање о датом наслову (слободно причање). – Наставник насловом формулише тему и дозвољава деци да причају слободно, да сами бирају и облик и садржај причања, не спутавајући их никаквим захтевима. Овим обликом причања подстичемо децу да стваралачки причају.

Препричавање као облик говорног изражавања. – Препричавање је репродукција садржине текста (књижевноуметнички текст, филм, позоришна представа, дијафилм, телевизијска емисија итд.), или понављање фабуле коју смо прочитали или чули. Представља један од најпопуларнијих облика усменог изражавања. Свако препричавање мора да има свој циљ, своје програмско усмерење. Без тога оно постаје импровизација, стихијско набацивање, што обавезно води у баналност и конфузију.

Препричавање код деце на школском узрасту се врши после прочитаног или приказаног садржаја. Ученици се присећају како се прича зове и зашто се тако зове, да би уз коришћење задатака наставници дошли до подстицања деце да казују ко се све помиње, како изгледа, како се креће, шта говори, како говори и слично. Такво препричавање може бити слободно, као репродукција запамћеног; детаљно, као запажање и истицање појединости; препричавање по плану који наставник унапред сачини; препричавање на основу неколико речи које служе као подсетник; препричавање уз помоћ илустрација или измењеним завршетком приче или са изменом граматичког лица (стваралачко).

Давање налога и упутстава. – Наставник давањем налога и упутстава упућује децу на одређене активности. Како би налози и упутства били делотворни, наставник мора унапред да их припреми, осмисли и формулише. Они треба да буду јасни, прецизни и не смеју да изазивају недоумице. Приликом коришћења овог облика комуникације наставник мора да прати реаговање деце у току примања налога и упутстава и расправља о њима са децом да би их појаснио и анализирао како би се уочило шта и како су деца примила од налога, како су то схватила и могу ли га у приближном облику пренети другој деци (Милатовић и сар., 2009).

Читање као подстицај за говорну комуникацију. – Читање је веома чест облик говорне комуникације с децом. Оно је везано за одређене задатке посвећене развоју говора. Постоји спонтано читање које је обично унапред неприпремљено и непланирано, читање којим се приказује поступак у сазнавању књижевноуметничког дела и изражајно читање које подразумева гласно читање којим се преносе емоционалне и мисаоне поруке текста.

Најчешће се примењује читање наставника у коме су деца најчешће пасивна. Потребно је да читање наставника буде изражајно како би код деце одржало пажњу, а потом следи читање ученика. Изражајно читање карактерише емоционална и логичка изражајност којом се дочарава текст како би га деца разумела, осетила, доживела. Овакав приступ делу има стваралачко обележје.

У току читања и причања напамет наученог текста могу се показивати илустрације, модели, макете, реални предмети, могу се задавати задаци у којима ће деца опонашати ликове који се у тексту помињу, могу понављати реченице у тексту које се помињу више пута и слично.

Читање добро одабраних књижевноуметничких текстова значајно доприноси развијању љубави према књизи и подстиче жељу да се што пре науче слова и савладава читање како би лепе приче и песме деца могла и сама да читају. Читање „кобајаги” може бити пријатна и корисна говорна и стваралачка игра, јер деца, имитирајући читање прича или песама, и сама измишљају такве творевине, које, ма колико понекад биле бесмислене и језички неиздеференциране, снажно доприносе развоју дејних стваралачких способности (Милатовић и сар. 2009).

Описивање као облик говорне комуникације. – Под описивањем се подразумева говорна комуникација чија је суштина у описивању предмета, животиња, људи, биљака, слика, предела, природе. Описивање предмета се сматра најједноставнијим захтевом за описивање.

Ако се деца оспособе да описују бића, биљке и животиње, моћи ће да описују и природу. Природа је извор и инспирација за стваралачко говорно испољавање. Описивање слика има доста заједничког са причањем према слици

са одређеним догађајем. За описивање су најпогодније слике које приказују пејзаже, портрете, разгледнице. Описивање слика је обично припрема за уводни део усмерене активности као емотивна припрема за читање, причање и тумачење књижевноуметничког дела, али и као подстицај за лексичка, стилска и синтаксичка вежбања. При описивању је битно уочавање значајних појединости и њихово језичко формулисање.

Описивање, у принципу, може бити објективно, ако се тежи што већој реалности у запажању и истицању појединости, и субјективно, ако му се приступа емотивно и ако се у опис уноси лични доживљај. Са децом треба практиковати оба облика описивања (Милатовић и сар., 2009). Описивање може бити и стваралачког карактера, врста стваралачког причања. Под стваралачким причањем се подразумева казивање по машти и фантазији.

У контексту учења и наставе, није битно да ученици само у једном временском периоду покажу да су стекли одређена знања. Квалитет знања подразумева могућност да се она у одговарајућем обиму испоље у различитим временским периодима који следе након непосредног стицања. Смисао учења је да усвојена знања буду дугорочна. Истраживачи се слажу да су групни рад и дискусија у одељењу веома корисни за стицање трајног знања. Интеракција с вршњацима омогућава прилику да се сваки ученик сусретне с идејама које се могу разликовати од његових (Стојаковић, 2002).

Често се у литератури појављују мишљења да игра представља специфичан начин учења предшколског и детета млађег основношколског узраста. У оваквим ставовима аутори иду толико далеко да игру пореде са научним истраживањем, за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу. Овакву тврдњу поткрепљују чињеницама да деца у игри експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Тиме се дечја латентна искуства систематизују и прерастају у сређено знање. Истиче се да је кроз игру могуће трансформисати различите обрасце дечјег понашања и подстицати нове моделе, што доприноси даљем развоју потенцијала. Својим изузетним формативним могућностима игра подстиче развој дечјих способности и ствара предуслове за њихово усложњавање на старијим узрастима (Копас-Вукашиновић, 2006: 175).

Неке од активности које се могу организовати са ученицима млађег школског узраста су:

- игре словима, речима, сликама;
- игре словних комбинација, дете посматра и упоређује слова;
- ређа слагалице од слова и слика, прави речи од слова исечених из штампе и изговара их наглас;

- измишља причу на основу слика, решава ребусе, загонетке, питалице, илустроване укрштене речи (прилагођене узрасту);
- римовање речи и група речи;
- осмишљавање приче;
- игре асоцијација формулисање једноставних асоцијација у виду једне или неколико речи на понуђени појам;
- учествовање у изради паноа, мапа и других наставних средстава која могу послужити као материјали у савладавању културе усменог изражавања;
- драмске игре уз инструкције, дете реализује једноставније говорне улоге учесника драмске радње у групној сценско-извођачкој активности, реализује игре покретом, пантомиме, игре улога, „залеђене слике”;
- луткарске игре уз помоћ учитеља дете учествује у реализацији једноставних краћих сцена луткарског позоришта, са познатим или измишљеним ликовима и садржајима, синхронизујући покрете руку и модулације гласа у оживљавању лутке; глуми телефони;
- ТВ или радио емисија (активност може да се реализује тако што се изабере нека емисија: спортска, музичка, квиз, цртани филмови, емисије о путовањима и природи итд.);
- спикери деца играју улогу спикера (ТВ или радио), деца „као” читају вести о реалним и фиктивним догађајима као вежбу правилног говорења (дикција, акцентуација, правилно дисање, реченична интонација...);
- мали интервју са реалном или измишљеном личношћу или ликом ова активност подразумева претходно подстицање деце да маштају учитељ их мотивишућим наловима води ка избору лика са којим ће се играти питања и одговора;
- описивање цртежа, стрипа, плаката, фотографија, позивница деца се подстичу да пронађу што више детаља и опишу их смишљајући реченице у којима се ти детаљи помињу;
- проналажење грешака у говору, игра правилно-погрешно може се организовати и као такмичење међу претходно оформљеним групама;
- сликовито дочаравање, погађање описаног;
- уланчавање речи, деца активно учествују у ланцу причања познате или измишљене приче (крајњи исход овакве игре може изазвати смех, а томе у прилог иде и читав низ тзв. нонсенсних текстова, које деца са задовољством слушају);

- слова се усвајају целовито, у контексту целокупног живота у учионици чим ученик уђе у учионицу мора се сусрести са посебно осмишљеним простором: по зидовима могу бити постављене разне слике испод којих су исписане речи, зидови могу бити украшени словима тако да ученици са њиховом графичком структуром стално комуницирају;
- заједничка вежбања на илустрованим словарицама;
- коришћење одређених садржаја дигиталних уџбеника.

Значај разноврсних активности, вежбања у развоју реченице и њене могућности када је о усменом изражавању деце реч почев од предшколског узраста биће приказан кроз пример вежбања на овом млађем основношколском узрасту. На пример, дете смишља сопствену причу у чијем је садржају глобална шема бајке коју је учитељ претходно изражајно и интерпретативно прочитао. Постоји могућа мотивација да проблематизују понашање појединих типских ликова и уоче особине ликова. Следе говорне вежбе инспирисане доживљајем прочитаног – одслушаног текста. На пример, ученик даје другачији наслов тексту, измишља другачији почетак или крај, занимљиво је да дете може да ставља јунаке у нову ситуацију и тако добија нову причу. Ове игре могу се претворити и у дијалогске, чему погодује рад у паровима.

Након оваквих активности може уследити графичко обликовање текста. Тако млађи основношколци могу самостално или у групи правити колажне новине на тему која је обрађивана на почетку – правити стрип, фото-репортажу, позивницу, честитку и притом се учити да усмено објасне начин на који нешто праве или чине.

Графичко обликовање бајке може заменити и вежба замене улога, где деца играју улогу јунака (могу да се договарају или извлаче сличице на којима су представљени главни јунаци). Тако деца посматрају ствари из различитих углова и самостално осмишљавају говорне ситуације, монолошког или дијалогског типа чиме богате речник. Самосталним или групним преобликовање текста, уз помоћ илустрација, или речи, дете преобликује бајку у стрип, у драмски текст, краћи прозни текст у песму, а песму у причу, оглас у вест итд.

Графичко обликовање може заменити усвајање слова, речи тако што ће ученици добити задатке на нивоу групе (колико група толико и задатака, колико чланова групе, толико речи) за састављање имена ликова који се помињу у бајци, особина ликова и слично. Задатке ће ученици извршавати спајањем слова у речи (слова се налазе у словарици коју свака група има). Ученици након рада у групи уз помоћ учитеља извештавају остале групе о свом раду и добијају повратну

информацију (и од учитеља, али и ангажовањем осталих ученика).

Настава почетног читања и писања изводи се у првом полугодишту првог разреда основне школе. Ако је потребно, наставља се и у другом полугодишту. Почетно читање и писање реализује се самостално, али обухвата и садржаје из књижевности, језика и језичке културе.

Дидактичко-методичка организација наставе почетног читања и писања зависи од много фактора, а најважнији је онај који се односи на предзнања ученика. Учитељи бирају поступак који ће користити у настави почетног читања и писања – комбинацију монографског и групног поступка, групни или комплексни поступак.

Наставу почетног читања и писања треба изводити на више нивоа уз примену принципа индивидуализације. У сваком одељењу постоје ученици који знају да читају и они који само познају слова или не знају да читају. Садржаји, методе и облици рада треба да се прилагоде могућностима и потребама ученика. Треба обратити пажњу на индивидуалне способности ученика.

У настави језика ученици се оспособљавају за правилну усмену и писмену комуникацију стандардним српским језиком. Отуда захтеви у овом програму нису усмерени само на језичка правила и граматичке норме већ и на њихову функцију. На пример, реченица се не упознаје само као граматичка јединица (са становишта њене структуре) већ и као комуникативна јединица (са становишта њене функције у комуникацији).

Ученик у првом разреду основне школе треба да оствари следеће:

- води слободан разговор;
- исказује усмену поруку;
- прича, препричава и описује;
- користи у раду разговорне, ситуационе и језичке игре;
- учтиво учествује у вођеном и слободном разговору;
- обликује усмену поруку служећи се одговарајућим речима;
- усмено препричава; усмено прича према слици/сликама и о доживљајима;
- усмено описује ствари из непосредног окружења;
- бира и користи одговарајуће речи у говору; на правилан начин користи нове речи у свакодневном говору;
- спаја више реченица у краћу целину;
- слуша, разуме и парафразира поруку;
- разликује слово, реч и реченицу;
- разликује изговорени глас и написано слово;
- разликује изговорене и написане речи и реченице;

- правилно изговори и напише кратку и потпуну реченицу једноставне структуре са одговарајућом интонацијом, односно интерпункцијским знаком на крају;
- правилно употреби велико слово;
- препознаје и користи различите врсте реченица у зависности од њихове комуникативне функције;
- богати речник лексичке и синтаксичке вежбе (Службени гласник РС Просветни гласник, број 10/17, 18).

КОМПЛЕКСНИ ПОСТУПАК ПРИ РАЗВОЈУ РЕЧЕНИЦА У РАДУ СА УЧЕНИЦИМА ПРВОГ РАЗРЕДА

Психолози кажу да је реченична структура у дечјем говору кључ за разумевање структуре дечјег мишљења, јер „реченица представља најмању комплетну јединицу мисли, а развој способности формирања реченице најбољи је индикатор развоја дечјег мишљења” (Фурлан, 2009).

Према мишљењу Муратбеговића у *Комплексном и монографском поступку у почетном читању – прилог експерименталном истраживању*, у наставној пракси се све више помињу и користе методе које омогућавају нова решења за неке новонастале ситуације.

Методе и поступци које се користе у почетном читању и писању у првом разреду су:

- Гласовно аналитичко-синтетичка метода са монографским поступком у обради слова;
- Гласовно аналитичко-синтетичка метода са групном обрадом слова, али која укључује гласовну анализу у почетној припреми за читање, гласови се усвајају скупа са идентификацијом графичких знакова слова;
- Глобална метода;
- Комплексни поступак у усвајању слова и читања (Муратбеговић, 1968: 10).

Комплексни поступак најпре уводи ученике у разумевање суштине читања ишчитавањем – читањем и записивањем речи и реченица без потенцирања да ученици науче слова. Усвајање слова врши се тако што се ученицима покажу сва слова и онда их деца усвајају и повезују са гласовима. Тада се ученику не намеће редослед и број учења слова. Што се тиче почетног читања, комплексни поступак не полази ни од гласа ни од слике речи. Он почиње од самог садржаја

смисла речи и реченица. То значи да је комплексни поступак пре свега усмерен на смисао садржаја. Он се „ствара” уз помоћ аудитивне перцепције речи и реченица које се графички изражавају и представљају на словарици. На тај начин ученик у словима и речима не види неке посебне знакове, „апстракције слова” им од почетка не служе као циљ, већ као средство за изражавање мисли – доживљених, прерађених и замишљених садржаја.

Битан је активан однос ученика према усвајању нових знања. Овај поступак омогућава коришћење стечених знања, способности, мотиве, интересе и омогућава ученику да се постави у активан однос према усвајању нових знања, а пре свега при писању и читању.

Ментални и општеобразовни развој савременог детета, као и његов почетни интерес за усвајањем не само вербалних него и писаних информација поставио је нова гледишта, како наставника, тако и ученика према одређеним методама, према активној настави. Комплексни поступак захтева активност у раду сваког ученика. Он не полази ни од гласа, ни од слике речи, већ од садржаја смисла речи и реченица. Комплексни поступак се најчешће повезује са индивидуализованим радом јер доводи до веће активности ученика, тиме и савременој динамици наставног процеса.

Интерактивна настава је савремени наставни систем који тежи да превазиђе пасивност ученика и одсуство интеракције у традиционалној настави. Појам интерактивне наставе подразумева модел по коме се одређена тема или задатак савладавају путем интеракције између учесника наставе и кроз процес интерактивног учења у групи. Често се дефинише и као „интерперсонални кооперативни однос ученика на часу” чија је сврха преношење акције са наставника на ученике (Поповић, 2007).

Према мишљењу Вилотијевића, врсте група у интерактивној настави могу бити:

- Хомогене групе, састављају се од чланова који имају иста својства. Које својство се узима као критеријум зависи од природе задатка односно сложености групног рада.
- Хетерогене групе чине ученици различитог нивоа знања и способности. Циљ формирања ових група јесте да се изврши уједначавање група по квалитету, тј. да у свакој групи буде исти број најбољих, просечних и исподпросечних ученика.
- Групе формиране према обдарености (посебним способностима) су састављене од ученика истих посебних способности. У пракси се најчешће јављају у облику додатне наставе.
- Групе формиране према одређеном задатку се најчешће примењују у

пракси, а њихово формирање зависи од нивоа знања или предзнања ученика, од природе градива, састава одељења и слично.

- Групе формиране према интересовањима су сличне групама формираним према посебним способностима, јер су у пракси ученици највише заинтересовани за области за које су обдарени.
- Групе за помоћ слабијим ученицима чине бољи ученици који имају задатак да помажу слабијим ученицима и привременог су карактера.
- Групе формиране према међусобним афинитетима су групе са израженим хармоничним односима јер их чине ученици који се међусобно друже, слажу и сарађују.

Педагошко искуство учи да знања делују утолико плодније уколико су више и разноврсније уткана у душевне процесе који се врше (Муратбеговић, 1968: 156).

Кооперативни приступ у настави и трајност ученичких знања при развоју и формирању реченице код деце школског узраста доприносе међузависности ученика у групи, што омогућава примену знања сваког члана групе. Група не може бити успешна ако сваки члан није успео да научи оно што је било у заједничком материјалу, уколико није било унапређујуће интеракције лицем у лице, приликом које ученици не показују само једни другима решења, већ и начине долазака до њих учећи и исказујући своје мишљење. Такође, они оваквим радом показују индивидуалну одговорност, која се највише приказује на основу стеченог личног знања. Такође, укључени у овакав групни рад, учење и непрекидно усавршавање социјалних вештина, увиђају предности подршке групе. Такође, ученици уче да управљају разговором, препричавањем, преговарају. Они су део групе и појављује се групно процесовање, које се односи на продуктивност групе којој ученик припада. Јавља се мотивација и смишљање начина како рад учинити још бољим.

Зато је кооперативни приступ погодан за интерактивну наставу. Најпре је погодан за поделу ученика на групе према одређеним критеријумима и одређен рад са ученицима из области језичке и говорне културе.

Тако на пример, врсте интерактивног рада у малој групи се разликују у зависности од типа задатака, рецимо ако све групе добијају исте задатке. Ова врста задатака користи се за обраду, понављање или систематизацију једноставне наставне грађе. Предност оваквог часа подстиче мотивацију, развија се такмичарски дух, постоји непосредна комуникација између група и њихових чланова. Наставник мора да зна и контролише такмичарски дух и ствара позитивну интеракцију.

Све групе добијају различите задатке. Ова врста радних задатака користи

се у обради сложенијих и обимнијих тема. Предност оваквог рада је јер омогућава да се за кратко време обради обимна тема, активира све чланове групе и развија осећај личне одговорности.

Могуће активности за рад са децом применом овог поступка биће приказане укратко јер начин њихове реализације зависи од наставника и ученика:

1. разговор на одређену тему и индивидуални рад са словарицом при формирању појма речи, реченице;
2. вежбање у вези са посматрањем слика;
3. говорна вежба уз посматрање слика – анализа и синтеза реченице и друге;
4. разговор на одређену тему и
5. вежбање у вези са посматрањем.

Стварање позитивне међузависности ученика у групи најважнији је предуслов кооперативног рада, тачније она је предуслов да ће ученици сарађивати у току учења. Сматра се да је међузависност успешно успостављена ако чланови групе опажају и доживљавају да су међусобно повезани. Та повезаност се показује на такав начин да не могу успети уколико сваки члан групе не буде успешан. Тако се обезбеђује да чланови групе постану свесни да имају две врсте одговорности – да науче одговарајуће градиво и да помогну да сви чланови групе савладају свој део задатка.

Без обзира на то који модел или технику кооперативног учења да изабере, наставник ће се суочити са проблемом индивидуалне или личне одговорности ученика. Требало би обезбедити да две димензије индивидуалне одговорности буду заступљене. Тако се истичу праведна расподела рада међу члановима групе и независно вредновање рада сваког члана. Важно је да сваки ученик подједнако доприноси групном раду и да буде одговоран за учење одговарајућег дела задатка.

Циљ кооперативног учења је да напредује сваки ученик, и то у различитим аспектима (постигнуће, социјалне вештине, самопоуздање, итд.). Након учествовања у кооперативном раду, чланови групе би требало да буду оспособљени да исти или сличан задатак ураде самостално.

Најчешће примењивани нивои или видови реализације кооперативног учења у развоју реченице су:

- кооперативно учење базирано на одељењу;
- кооперативно учење базирано на малим групама, подгрупама или тимовима;
- кооперативно учење базирано на паровима.

Кооперативно учење се заснива на идеји да ће ученици лакше открити и

разумети сложене појмове уколико имају прилику да међусобно разговарају о ономе што уче. Потврђено је да они који имају прилику да уче на овакав начин, уче брже и лакше, а знање им је дуготрајније.

Развој кооперативног приступа у настави веома је дуг и садржи принципе и поступке који потичу из различитих области педагогије, психологије, а нарочито методике. Потреба за креирањем и организовањем различитих техника кооперативног учења произашла је из поставки развојне и социјалне психологије.

Велики број страних радова посвећен је теоријском заснивању и исходима кооперативног учења. У свету су се кооперативном наставом највише бавили Џонсонови (Johnson et al., 2000), Слејвен (Slavin, 1994), Кејген (Kagan, 1994), Шеренови (Sharan & Sharan, 1992), а код нас Шевкушић (2006), Мишчевић (2008). Такви су радови и Драгане Станојевић и Бубе Стојановић. Код већине њих је стављен акценат на трајност знања.

Поменућемо и део истраживања на пројекту „Промене у основношколском образовању: проблеми, циљеви, стратегије”, број 149055 (2006-2010), чију реализацију је финансирало Министарство науке Републике Србије.

Након поменутог истраживања стигло се до закључка да у поређењу с традиционалном наставом примењена кооперативна настава може да омогући трајније декларативно, процедурално и укупно знање, па би наредна истраживања требало да посвете више пажње трајности знања и специфичностима кооперативне наставе које би тој трајности могле допринети. Од таквих специфичности присутних у овом истраживању, издвојићемо неке:

- у самом материјалу за ученике биране су њима интересантне и блиске ситуације којих ће се сећати још дуго након часа;
- у концепцији експерименталног програма, најбитнија декларативна и процедурална знања која се усвајају и стичу повремено се понављају у све ширем облику током једног часа. То се постиже кроз различите активности од једноставнијих ка све сложенијим (учење врста речи, врста реченица, писања великог слова и слично формирањем паралелних група);
- убацивани су мали проблемски задаци (када подвучеш све самогласнике у датим реченицама, добићеш име годишњег доба);
- организоване су дебате у којима су се аргументовано бранила два једнако примамљива, а супротстављена гледишта.

Значајан број истраживања указује да примену кооперативног учења у млађим разредима, која подразумева специфичне дидактичко-методичке моделе, омогућава превазилажење неадекватне васпитно-образовне праксе.

ЗАКЉУЧАК

Својим говором човек пита и одговара, тражи обавештење или га даје, мами, одбија, прети или заповеда, саглашава се, обећава, прекорева, стишава и подбада, изражава сумњу, изненађење, дивљење, теши, објашњава, правда се, оптужује, наговара или одвраћа, опомиње итд. Већ сама реченица мења се према томе, да ли питамо, тврдимо, заповедамо... И све то не чинимо само гласом и речима него својом мимиком, држањем, гестом, целим телом (Матић, 1985).

До појма реченице може се доћи глобалним и синтетичким начином. Глобални начин формирања појма реченице има за полазиште искуство глобалне методе. Ова метода обухвата анализирање реченица појединачно. Реченице треба да су потпуне. Синтетички начин формирања појма реченице полази од појма речи. Пошто деца науче неке речи, на словарици слажу или препознају реченице. Значи, полази се од речи које се синтетишу у реченицу.

Вук Милатовић истиче да реченица није пуки збир речи, она се формира по законитостима одређеног језика, она је јединица значења, њоме се, дакле, нешто саопштава. Затим, реченица као јединица комуникације има своју интонацију која битно учествује у конституисању њеног значења. Према томе, речи не морају чинити реченицу ако нису међусобно везане по неком смислу.

Неки од циљева формирања појма реченице на почетку школовања обухватају да ученици млађег школског узраста уочавају реченицу у говору и тексту, да осете реченицу као јединицу саопштавања, да развију умешност у самосталном састављању реченице, да науче како се изговарају реченице, како се растављају на речи, али и да постигнуто и стечено сачувају, препознају, упамте, примене.

Комплексни поступак има великих предности у формирању појма реченице тиме што уважава претходна знања, рано осамостаљује личност ученика, појачава његову одговорност и подстиче целовито схватање одређених процеса, тако да је методичка организација формирања и развоја реченице код деце школског узраста веома значајна. У развоју реченице није битно да ученици само у једном временском периоду покажу да су стекли одређена знања. Квалитет знања подразумева могућност да се она у одговарајућем обиму испоље у различитим временским периодима који следе након непосредног стицања. Смисао учења је да усвојена знања буду дугорочна и применљива јер је реченица почетак даљег стварања у дететовој језичкој и књижевној култури. Примена овог поступка омогућује дуготрајнија и квалитетнија знања при формирању, развоју и употреби реченице, како у првом разреду и даљем школовању, тако и у даљем животу.

Већ се дуже време у васпитању и образовању расправља о важности стицања практичног и концептуалног знања насупрот усвајању чињеничног знања. Да би могли да добро користе стечене информације, ученици морају знати да вешто примене скуп умећа практичног мишљења, које им омогућује да делотворно користе информације. Ученичко одлучивање, обликовање мишљења, решавање проблема, сараднички рад, учење како учити из разних извора, затим креативно интегрисање идеја и информација мора се увек сматрати делом садржаја наставних програма и никад их не треба одвајати од садржаја. Од великог је значаја да школа научи децу како треба посматрати и мислити, јер ученик не усваја само знање већ и начине и путеве како се знање стиче, ученик усваја начин рада. Зато су развој и формирање реченице код ученика битни за даље образовање и учешће у друштвеном животу, обликовању даље стварности.

Литература

- Виготски, Л. (1983). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Вилотијевић, Н. (2007). *Сарадничка (кооперативна настава)*. Београд: Образовна технологија.
- Gillies, R., Ashman, A. (2003). *The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. Oxon: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1988). *Advanced Cooperative Learning, Edina*. MN: Interaction Book Company.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). *Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста*. Зборник, Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Матић, Р. (1985). *Методика развоја говора деце*. Београд: Нова просвета.
- Милатовић, В. (2009). *Методика развоја говора (избор научних и стручних радова)*. Београд: Учитељски факултет.
- Милатовић, В. (2005). *Методика наставе почетног читања и писања*. Београд: Тору.
- Милатовић, В. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Милатовић, В., Цветановић, З., Јанићијевић, В., Мићић, В. (2009). *Практичан рад на развоју говора у предшколској установи*. Београд: Учитељски факултет.
- Миоч, Ј. (1996). *Настава почетног читања и писања по комплексном методу* –

- приручник за учитеље и студенте*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Муратбеговић, М. (1968). *Комплексни и монографски поступак у почетном читању – прилог експерименталном истраживању*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, А. (2007). *Интерактивно учење – иновативни начин рада у настави. Образовна технологија*, 4.
- Росић, Т. (2008). *Методика развоја говора (изабрани текстови)*. Јагодина: Педагошки факултет.
- Robyn, G. (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*: Australian Journal of Teacher Education.
- Ross, J., Smythe, E. (1995). *Differentiating Cooperative Learning to Meet the Needs of Gifted Learners: A Case for Transformational Leadership*. Journal for the Education of the Gifted.
- Станојевић, Д. (2005). *Ефекти кооперативног учења у паровима у разредној настави, Иновације у настави*.
- Фурлан, И. (2009). *Како помоћи развој говора предшколског детета*. Београд: Учитељски факултет.
- Chiu, M. M. (2003). *Flowing toward correct contributions during groups' mathematics problem solving: A statistical discourse analysis*, Journal of the Learning Sciences.

Suzana B. Milošević Ljubić
Primary School *Žarko Zrenjanin*, Veliko Laole

FORMATION OF SENTENCES THROUGH COMPLEX PROCEDURE FOR FIRST-GRADE STUDENTS

Abstract: The paper presents an overview of sentence formation and development in junior primary school students, teaching procedures for sentence development, forms of expression aimed at sentence development, sentence development through communication, as well as exercises and tools for sentence formation and development, including sentence development through a complex procedure. The rationalization behind the choice of the complex procedure and cooperative learning in the formation of the concept of a sentence in first-grade students is significant for several reasons which we wanted to point out. Among other things, it is observable in student engagement, motivation, easier knowledge acquisition, durability of knowledge, interaction, and respect for personality. Sentence

development in first-grade students, achieved through the application of the complex procedure and cooperative learning, and with emphasis on direct teacher-student and student-student interaction, is more age-appropriate, reasonable, clearer, and more relevant, because first-grade students directly participate in its creation, development and enrichment.

Keywords: *speech sound, word, sentence, complex procedure, cooperative approach.*

Suzana B. Milošević Ljubić
Grundschule "Žarko Zrenjanin" Veliko Laole

SATZBILDUNG NACH DEM KOMPLEXEN VERFAHREN FÜR ERSTKLÄSSLER

Zusammenfassung: In diesem Artikel werden die pädagogischen Verfahren zur Satzentwicklung bei Lernenden im jüngeren Schulalter, sowie Ausdrucksformen in der Funktion der Satzentwicklung durch Konversation vorgestellt. Die Berechtigung der Wahl eines komplexen Verfahrens und kooperativen Lernens bei der Satzentwicklung bei Erstklässlern ist aus mehreren Gründen bedeutsam, worauf man bei dieser Gelegenheit hinweisen wollte. Beobachtet werden unter anderem Schülerengagement, Motivation, einfacherer Wissenserwerb, Dauerhaftigkeit des Gelernten, Interaktion und Wertschätzung der Persönlichkeit. Die Entwicklung eines Satzes bei Erstklässlern durch ein komplexes Verfahren und kooperatives Lernen mit stärkerer direkter Interaktion, sowohl zwischen Lehrkräften und Lernenden als auch unter den Lernenden selbst, ist altersnäher, sinnvoller, klarer und bedeutsamer, weil die Lernenden der ersten Klasse auf diese Weise direkte Akteure in ihrer Entstehung, Entwicklung und Bereicherung sind.

Schlüsselwörter: *Stimme, Wort, Satz, komplexes Verfahren, kooperatives Lernen.*

Цица З. Бацић
Основна школа Жабаре, Крушевац

ДИДАКТИЧКЕ ИГРАЧКЕ „КУТИЈЕ” У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Полазећи од чињенице да су играчке неизоставни реквизити у животу сваког детета, које им омогућавају да стекну животна искуства и развију стваралачке вештине, играчка би у наставном процесу могла постати значајно визуелно наставно средство које омогућава брже, боље и лакше учење наставног градива. У раду се истиче значај дечјих играчака и могућност да се играчке искористе на креативан начин којим би се од различитог материјала направиле играчке – кутије као илустрација једног књижевног дела. На тај начин играчка постаје средство интеракције читаоца и књижевног дела, а игра, уметност и стваралаштво начини учења, образовања и васпитања.

Кључне речи: *играчка, визуелно наставно средство, читалац, књижевно дело*

Увод

Развој стваралачких способности и креативности императив је данашње модерне наставе и један од важнијих циљева образовања и васпитања (Закон о основама система образовања и васпитања 2014). У литератури постоје бројне дефиниције креативности, а сам појам, иако је познат још од античког доба, немогуће је прецизно одредити. Креативност се дефинише као способност појединца да ствара нове, оригиналне производе који су у складу са одређеним задатком (Kaufman, Baer, 2004: 2). Прихватљива је и дефиниција која креативност одређује као циљано размишљање и стварање нових и корисних идеја или производа (Tan, 2007). Према мишљењу овог аутора, образовање представља најважније подручје за развијање креативних потенцијала, при чему је задатак наставника да омогући ученицима да „доживљавају креативан процес”. Тан истиче да је највећа заблуда данашњег образовања што се често уче унапред изложене чињенице и дефиниције и што „учимо ученике да буду потрошачи

знања, а не подстичемо их да учествују у креирању знања” (Тан, 2007: 11). Истраживања спроведена у иностранству показују да наставници који предају ученицима у основној школи сматрају да је за успешан рад довољна њихова стручност. Иако су тврдили да је креативност важна у образовном процесу, резултати истраживања показују да наставници не сматрају себе одговорним за развијање креативности, као и да занемарују стваралаштво и креативност у свом раду (Cornford, 2002). Интересантно је да наставници креативним ученицима сматрају оне који су склони уметности, радознале, маштовите, оригиналне, који имају широка интересовања, високе интелектуалне способности, постављају питања, брзо одговарају (Chan, Chan, 1999).

Испитивања креативних теорија у нашој земљи показала су да „манифестације креативности од детињства до одраслог доба обухватају радозналост, машту, интересовања, учење/експериментацију, знање, лични израз, независност, иницијативу и давање креативних доприноса” (Максић, Павловић, 2011). Међутим, приликом испитивања ставова наставника о испољавању и подстицању креативности у основним школама, резултати истраживања указују да наставници сматрају да су деца креативна и да основна школа може допринети развоју креативности ученика. Наставници сматрају да се креативност деце испољава кроз специфичне активности у складу са узрастом, као што су цртање, певање, спремност на учење, игра и маштање. Исто тако, уочено је да се мишљења наставника не могу у потпуности поистоветити са њиховим понашањем у улози наставника, јер наставници не препознају у довољној мери сопствени потенцијал који би могао бити искоришћен у раду (Бодрожа и др., 2013: 124). Зато је задатак сваког наставника да научи ученике да буду креативни и да их мотивише да развијају своје идеје. Све ово је могуће само ако је наставник и сâм креативан, спреман и мотивисан да примени неку од већ постојећих техника за развијање ученичке креативности. Важно је истаћи да поред већ бројних постојећих техника, наставник има могућност да сам креира сопствени начин како би „избегаво једноличност и претерано замарање ученика, а своју наставу учинио занимљивијом“ (Николић, 2009: 45). Од наставника се данас очекује да организује наставу тако да „мотивише, моделира, помаже, истражује, инцира, усмерава и стално трага за новим видовима организације креативне наставе” (Маринковић, 2003: 11), где „ученик осећа радост због савладане тешкоће учења” (Сиденко, 2006: 114). Управо због тога кроз примере из праксе потребно је указати на могућности коришћења игре и играчака и у старијим разредима основне школе.

Игра у наставним условима

За разлику од традиционалне наставе у којој се од ученика очекује да памти предавања наставника или учи лекције из уџбеника, у последње време постоје све већи захтеви за модерном, креативном, стваралачком „интерактивном наставом која подразумева кооперативни рад групе или тимова” (Илић, 2006: 668). Новије тенденције нашег школског система (*Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*, 2012), поставиле су пред савременом школом задатак проналаска нових средстава и метода наставе и васпитања.

Модерна настава тражи од ученика разигране, истраживачке активности и правила која поспешују активно учење. Будући да је игра „водећа активност сваког детета, која прожима све друге активности, захваљујући којој дете почиње да учи, формира процесе активне маште, развија интелигенцију” (Каменов, 2009: 15), погодна је и може се користити за подстицање учења. Актуелна теоријска разматрања сагласна су да је игра важна за социјализацију детета и усвајање културних норми (Freysinger 2006), дете кроз игру упознаје свет и себе (Lester, Russel, 2008). Игра и играчке које имају значајну функцију у развоју деце у предшколским и раним школским годинама, предмет су бројних истраживача (Moler, 2016: 111), док је њихов утицај на ученика старијих разреда помало запостављен у истраживањима. Штавише, бројна истраживања указују на опадање игре код школске деце (Gray, 2011). Постоје студије (Kraus at all, 2013) које наглашавају да одређене играчке у комбинацији са одговарајућим методама могу бити употребљене у средњој школи, па и у високом образовању, а нарочито су погодне за развијање критичког мишљења. Ови аутори су дизајнирали више активности с циљем да унапреде критичко размишљање на колеџима или у средњим школама засновано на доказима у било којој дисциплини. Модули укључују различите наставне методе, почињу забавним активностима и игром уз укључивање дискусије, расправе, видео-материјала, при чему је игра обавезни део јер подразумева ангажовање и укљученост свих ученика и студената.

Бавећи се питањима игре, Каменов (2009) је истакао да игра „може знатно ублажити неповољности којима је изложено данашње дете, а такође, послужити и као основа за нужну трансформацију образовног система” (Каменов, 2009: 30). Ово је нарочито важно ако се зна да је циљ савремених реформи школства растерећење ученика и прилагођавање наставних планова и програма потребама савременог начина живота ученика и њиховим индивидуалним могућностима. Међутим, теоријске и емпиријске студије указују на чињеницу да се с порастом ученичког стажа, преласком из разреда у разред, ученичке обавезе увећавају, али се ученичке могућности савладавања градива које доносе све бројнији

предмети и све захтевнији наставни програми не увећавају сразмерно томе. Наставни планови и програми конципирани су тако да ученицима пласирају обиље информација и не остављају много простора за разумевање и примену наученог (Илић и др., 2008: 41). Ученици старијих разреда већ од петог разреда имају једанаест и више предмета, те би учење у игри могло имати „значајну интегративну улогу, што значи да се низ чињеница које је дете упознало појединачно и издвојено из контекста, повезује у смисаоне целине, будући да се ставља нагласак на њихове међусобне односе и могућности комбинације. Приликом учења у игри, за разлику од неких других врста учења, не гуше се већ се развијају љубопитљивост и сазнајни интереси” (Каменов, 2009: 117).

Дидактичке игре у настави српског језика у старијим разредима

Наставна интерпретација књижевних дела у основној школи захтева такав приступ који подразумева сагледавање тематских, значењских, идејних и естетских нивоа. Наставник се опредељује за одређени методолошки приступ уважавајући природу књижевног дела, узрасне карактеристике, као и предзнања својих ученика, а крајњи циљ је успешно схватање и разумевање градива, при чему је „одабир адекватне методологије и поступака у образовно-васпитном процесу предуслов за дубље упознавање наставних садржаја” (Блум 1981: 56).¹ Ипак, класично предавање у савременој настави српског језика и књижевности уступа место оним методским приступима који ће ученицима понудити целовиту интерпретацију књижевног дела уз могућност укључивања више чула. Могућност да се током једног школског часа, поред сазнајног, активира и емоционални доживљај, односе се на ширење ученикових сазнајних видика, формирање властитог погледа на свет и осећаја за аутентичне естетске вредности у књижевном тексту, развијање способности доживљајног читања, уочавање мотива за понашање књижевних ликова, јачање чулног и литерарног сензибилитета ученика и мотивисање ученика да слободно изражава свој став о конкретном делу и аргументовано га образлаже. Како би коначни исходи били у складу са очекивањима, а то је креативно мотивисање за читање дела, развијање потребе за књигом и читањем, богаћење речника и језичког и стилског израза ученика, важно је да наставник као организатор и реализатор наставе, пажљиво

¹ Подразумева се да наставник приликом одабира адекватне методологије уважава ментални развој ученика. Према Пијажеу разликујемо четири фазе менталног развоја деце: 1) сензомоторна фаза – фаза практичне интелигенције; 2) преоперациона фаза – фаза интуитивне интелигенције; 3) фаза конкретних операција – почетак логичке интелигенције, 4) фаза формалних операција – фаза формалне интелигенције (Пијаже и др., 1982: 8).

одабере методологију. Дидактичка игра може бити пожељна активност која иницира покретање радозналости, интересовања, машту за откривање проблемских жаришта текста, а „избор дидактичке игре врши се у складу са циљевима васпитања и образовања предвиђеним за врсту активности коју садржи игра, посебно са циљевима перцептивних, откривачких, логичких, говорних и других стваралачких активности” (Каменов, 2009: 117). Специфичности дидактичке игре су у томе што игровна активност представља ситуацију код које се проблеми решавају коришћењем претходних искустава, одигравају се по унапред утврђеним правилима, појачавају актуелне капацитете. „Осим правила у дидактичкој игри постоји експлицитно или имплицитно постављен задатак који представља изазов за играче да га заврше што брже, што боље, тачније, домишљатије, на стваралачки начин, будући да се ради о проблему чије решење тек треба да се пронађе” (Каменов, 2009: 118).

У конкретној наставној ситуацији, игру је најбоље применити након интерпретације књижевног дела јер наша искуства показују да је игровна активност погодна за продубљенију анализу књижевног дела, за утврђивање и обнављање одређених садржаја, за размену мишљења заинтересованих ученика, као и за додатно мотивисање мање заинтересованих ученика. На једном примеру из властите праксе показаћемо како је могуће игру корпорирати у интерпретативни ток књижевног дела.

Припремне радње и услови за реализацију часа

Наставни час српског језика у предметној настави на коме је поред игровне активности предвиђено применити више наставних облика и метода, захтева од наставника пажљиву припрему и организацију. Наше искуство показује да је конструктивним планом неопходно предвидети све кораке и активности како наставника, тако и ученика.

Неопходан услов за извођење оваквог часа је одабир погодног књижевног дела, припрема играчака и средстава неопходних за несметани рад. Како би се ученици адекватно припремили за час који подразумева укључивање игровних активности, важно је претходно поделити истраживачке задатке и одабрати облике рада.

У дидактичким играма које подразумевају употребу реквизита и играчака најпогоднији је групни облик рада. Бројна истраживања су показала да ученици најбоље уче кроз активности, сарадњу и радом у малим групама унутар или ван учионице (Springer et al., 1999: 22). Значај рада у малим групама истакнут је и у когнитивним теоријама Пијажеа и Виготског, нарочито ако се зна да вршњачко

учење омогућава активнију дискусију, размену мишљења, па чак и могућност да и кроз когнитивне конфликти ученици дођу до квалитетнијих решења. Радам у групама и паровима ученици се боље споразумевају, јер су им говорне способности сличне, атмосфера за рад је повољнија, ученици су у прилици да своје идеје и решења упоређују са радом других, брже и одлучније превазилазе тешкоће у току рада, међусобно се помажу, допуњују, удружују знање, снаге и способности, а одговорност, евентуалне грешке и последице се деле и лакше подносе (Банђур и Лазаревић, 2001: 183). Брзина и квалитет учења су много већи када им је омогућено да повезују нова искуства са већ познатим, када имају времена и могућности да међусобно разговарају, постављају питања и узајамно размењују искуства.

Пример из праксе

Дидактичка кутија: Рад на тексту „Лилика”, Драгослав Михаиловић, пети разред.

Образовни циљеви часа: Активно учествовање у тумачењу одабраних делова текста, мотива, облика приповедања, уметничких поступака у карактеризацији ликова, просторна локализација, издвајање доминантних форми приповедања, упознавање ученика са појмом ентеријер и екстеријер тако што ће ученици направити кутију – илустрацију једног књижевног дела.

Повезивање књижевности и језичке културе, унутарпредметна корелација, али и корелација са другим наставним предметима (биологија, ликовна култура, свет око нас).

Васпитни циљеви часа: Развијање љубави за часове језичког изражавања и књижевности, као и читалачких навика ученика; развијање сарадничког и тимског односа према раду у пријатној атмосфери, побуђивање осећања одговорности и свест о томе да је за успех тима, групе и одељења неопходно уложити индивидуалан напор; толеранција и прихватање различитости;² примењивање усвојених појмова.

Функционални циљеви часа: Развијање критичког мишљења, креативности и истраживачког духа, стицање самопоуздања; учовање и процењивање уметничке вредности дела; стицање и богаћење културе усменог изражавања ученика, опште културе и информисаности; вежбе моторике и координисаних, смишљених покрета; мотивисање за учешће у дидактичким играма; васпитање и развијање естетског укуса.

² Овако организована настава омогућава несметан рад и ученика који раде по ИОП-у, као и ученика који спорије напредују или имају потешкоће у раду, јер су на овом часу имали иста задужења и обавезе као и сви остали ученици.

Средства: мања кутија за ципеле са поклопцем, играчке (фигурице), бојице, стикери, картони, салвете, колаж папир, гранчице.

Ток игре: Ученици су на претходном часу анализирали књижевно дело. Исто тако ученици су самостално одабрали и означили одломке обрађеног дела који ће бити „смештени” у кутији, добили су истраживачке задатке у складу са својим интересовањима.³

На основу избора одломака ученици имају задужење да донесу материјал неопходан за рад на часу на коме ће игра бити примењена. Ученици током рада врше поделу задужења тако што ће одређени ученик или више њих бити задужен за ентеријер, тј. унутрашњост кутије, остали чланови групе током рада расправљају о карактерним особинама ликова, бирају и постављају фигурице у складу са захтевима датог одломка. У току рада ученици имају задатак и да прибележе и сажето испишу карактеристике одабраног дела, као што су подаци о писцу, роду и врсти дела, кључне речи, јер је задатак да у завршном делу часа стикер приложи уз кутију како би се кутија могла применити на неком од наредних часова систематизације градива. За ову активност предвиђено је и ограничено време јер ће одабрани представници тимова, након израде у виду краће говорне вежбе изложити и представити своју кутију. Остали ученици пажљиво слушају, бележе своја запажања које касније износе уз образложење. После ученичких коментара наставник износи своје утиске и запажања, похваљује, даје предлоге и сугестије. Такмичарском духу доприноси и чињеница да ће се сви ученици опредељивати и бирати најуспелију кутију. Током игре ученици користе играчке и разне предмете из свакодневног живота, формирају амбијент ентеријера или екстеријера који је у чврстој вези са карактеризацијом лика.

У одабраној причи „Лилика”, ентеријер је у чврстој вези са карактером главне јунакиње. Девојчица Лилика живи у подстанарској, сиромашној, радничкој породици, са очухом, мајком и млађим полубратом, жуди за лепотом и бољим светом који постоји само у њеној машти. Понижена и неправедно малтретирана у хладној, суровој средини, занемарена и несхваћена, слободно време проводи у шупи, која својим ентеријером представља метафоричну слику емоционалних немира девојчице којој сви говоре да је глупа. Међу баченим стварима и сама одбачена, девојчица у шупи тражи своје место где ће емоционално ојачати, маштати и где ће се сакрити од свих оних који су најсуровији према најслабијима – деци без заштите одраслих. Лилика осећа да је несрећна, трпи понижења и насиље зато што нема чак ни љубав мајке, која је и сама преживела несрећно детињство, сматрајући Лилику теретом и препреком да са мужем оствари бољи однос. Дидактичка кутија, израђена на овакав начин,

³ Пожељно је да ученици са сличним задужењима формирају групе.

омогућава ученицима да путем ситуационе анализе ликова уоче истовремено деловање више чинилаца уз укључивање више чула, а књижевно дело бива свестраније обрађено.

И описи природе могу бити успешно обрађени, будући да деца поседују разноразне играчке и реквизите који се игром могу дочарати. Фигуре животиња, лега коцке, које су школарци користили у ранијим фазама детињства, али и разноразни други предмети корисни су за дидактичку игру којом ће деца од делова склапати целину. У књижевном делу *Лето лепог белца* дат је опис јутра непосредно након крађе коња, у коме доминира лепота предела, винограда и сјај негованог коња. Причу о лепом белцу, казује Арам, који се сећа свог детињства и неописиве љубави према коњима и јахању. Упечатљива је епизода крађе коња, нарочито када Арам показује рођаку Мураду украденог белца, погодна је за игровне активности не само због обиља материјала и играчака које ученици имају, већ и због мноштва слојева који могу бити предметно приказани.

„Пуне две недеље, рано, сваког јутра, мој рођак Мурад и ја изводили смо коња из стаје напуштеног винограда, где смо га сакривали, јахали смо, и када би био ред на мене да јашем, коњ би прескочио лозе и ниско дрвеће, збацио би ме и побегао” (Читанка за 6. разред).

Будући да су особине играчака „као што су боја, облик, величина, материјал од кога су направљене, намена, значење и др., оне су веома погодне за разне врсте класификовања по тим особинама” (Каменов, 2009: 128), а што нам омогућава да и драмски текстови буду обрађени и приказани на овакав начин.⁴ Ученици имају прилику да учествују у конструкторским играма, да користе текст и играчке како би усавршили своје изражавање, речник, стил, али и да уоче улогу реквизита и сценског простора у развоју драмске радње или карактеризације ликова. Драмски текст је погодан за ову врсту игара и због чињенице да се састоји од чинова и сцена, а и због дидаскалија у којима је прецизиран ентеријер. Наш пример показује да је „Избирачица” погодна за обраду на овакав начин јер је у средишту пажње девојка Малчика и њени родитељи, а њихови поступци и мане се са лакоћом могу дочарати играчкама. Имплементација конструкторске игре на часовима интерпретације драмског дела омогућава ученицима старијих разреда да на оригиналан начин приступе одређеној теми. Будући да је кутија заправо уређен простор по коме се глумци крећу, ученици помоћу одговарајућих играчака, фигурица и папира, који представљају намештај, имају могућност да науче књижевнотеоријске појмове

⁴ У наставној пракси уобичајена је примена игровних активности, али се ове активности махом односе на драматизацију одломка, те би овакав приступ дозволио мало другачији начин креативног испољавања.

као што су декор, сценограф, сценографија или костимограф. Када ученици граде нешто према вербалном или опису из приче, „њихова машта ће, полазећи од датог описа разрадити детаље и конкретизовати њихов изглед и распоред уз помоћ одговарајућег материјала” (Каменов, 2009: 154).

Како се ученици петог и шестог разреда, по Пијажеовој периодизацији развоја мишљења (Пијаже и сар., 1982), налазе у фази конкретних операција, производи настали у игри и током игре, одликују се и функционалним и естетским квалитетима. Коначан производ је заједничка конструкција, равноправан допринос да кутија буде што лепша дали су сви ученици будући да ученици своје задатке решавају на часовима редовне наставе и у мањим групама, имају могућност да се договарају, планирају и образлажу своје идеје јер знају да ће њихов рад бити вреднован и критички процењиван.

Закључак

Основна идеја овог рада је да се укаже на значајне потенцијале игре у образовању и указивање на могућности које игра пружа за учење и развој креативних особина ученика. Савремене тенденције образовања усмерене су ка модерној, креативној, стваралачкој, интерактивној настави чији је крајњи циљ – образована особа високо морална, друштвено активна, способна да се самостално развија и усавршава. Све више се отварају питања стварања ефикасних услова и могућности за креативни развој ученика. У том смислу улога школе на формирању креативних особина личности никако не сме бити занемарена.

Искуства из досадашње праксе указују да дидактичке игре нису у довољној мери заступљене у старијим разредима основне школе, за разлику од искустава која на том плану имају развијене земље. Наиме, у свету је место и улога дидактичке игре системски описана, док код нас овакву наставу креирају само наставници ентузијаста. Наши примери из праксе показују да је могуће користити дидактичке игре и у старијим разредима на часовима српског језика и књижевности, кроз разноврсне садржаје и на различите начине. Сматрамо да би примена дидактичких игара у настави уз поштовање адекватних стратегија допринела да би и бољи ученици, али и они који су мање заинтересовани за учење, могли да се развијају на најбољи могући начин. Дакле, дидактичка игра као наставна метода садржи велики потенцијал за учење и примену у настави. Међутим, оне су најделотворније тек када су уклопљене у тзв. традиционалну наставу и у комбинацији са другим, традиционалним методама и облицима наставе.

Литература

- Блум, Б. С. (1981). *Таксономија и класификација образовних и одгојних циљева*. Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања.
- Бодрожа, Б., Максић, С., Павловић, Ј. (2013). *Испољавање и подстицање креативности у основној школи из перспективе наставника*. *Зборник*, Београд: Институт за педагошка истраживања, 45(1), 108–130.
- Виготски, Л. (2005). *Дечја маишта и стваралаштво*, превела с руског Љубинка Миличић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Закон о основама система образовања и васпитања у Србији* (2014). *Службени гласник Републике Србије*, 5, 2014.
- Илић, П. и др. (2008). *Криза читања*, Нови Сад: Градска библиотека Нови Сад и Нова школа.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
- Kaufman, J. C., Baer, J. (2004). Hawking’s Naiku, Madonna’s Math: Why it is Hard to be Creative in Every Room of the House. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From Potential to Realization* (pp. 3–20). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kraus, S., Sears, S. R., Burke, B. L. (2013). Is Truthiness Enough? Classroom Activities for Encouraging Evidence-Based Critical Thinking, *The Journal of Effective Teaching*, 13(2), 83–93.
- Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*, Јагодина – Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.
- Lester, S., Russel, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy and Practice: A Review of Contemporary Perspectives*. London: Play England
- Maksić, S., Pavlović, J. (2011). Educational Researchers’ Personal Explicit Theories on Creativity and its Development: A Qualitative Study. *High Ability Studies*, 22(2), 219–231.
- Маринковић, С. (2003). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
- Moler, S. J. (2016), Playfulness, imagination, and creativity in play with toys: A cultural-historical approach, *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 111–128.
- Николић, М. (2009). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд:

- Завод за уџбенике.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1982). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Правилник о наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије*, 5, 2014.
- Sarsani, M. R. (2005). *Creativity in Education*. Sarup & Son. India
- Сиденко, С. А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса, *Настава и васпитање*, 55(2), 109–121.
- Springer, L., Stanne, M. E., Donovan, S. (1999). Effects of Small-group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, *Engineering and Technology: A Meta-Analysis, Review of Educational Research*, 69(1), 21”51.
- Станковић Шошо, Н., Сувајџић, Б. (2016) *Читанка за шести разред основне школе, Уметност речи*, Београд: Издавачка кућа „Нови логос”, 22.
- Станковић Шошо, Н., Сувајџић, Б. (2016) *Читанка за пети разред основне школе, Уметност речи*, Београд: Издавачка кућа „Нови логос”, 196.
- Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године (2020). *Службени гласник Републике Србије*, 107, 2012.
- Tan, A. (2007). *Creativity – A Handbook for Teachers*. Singapore: World Scientific
- Cornford, I. R. (2002). *Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning*, University of Technology, Sydney.

Cica Z. Bacić

Primary School Žabare, Kruševac

DIDACTIC TOY BOXES IN SERBIAN LANGUAGE CLASSES

Abstract: Based on the fact that toys are an indispensable element in the life of every child, which enables them to acquire life experiences and develop their creative skills, toys could become an important visual teaching aid that facilitates and speeds up the adoption of the teaching material. The paper underlines the importance of children’s toys and the possibility of using toys creatively – to create toy boxes as an illustration of a literary work. In this way, the toy becomes a means of interaction between the reader and the literary work, whereas play, art and creativity become methods of learning and education.

Keywords: *toy, visual teaching aid, reader, literary work.*

Cica Z. Bacić
Grundschule Žabare, Kruševac

DIDAKTISCHES SPIELZEUG „KISTEN“ IM UNTERRICHT DER SERBISCHEN SPRACHE

Zusammenfassung: Basierend auf der Tatsache, dass Spielzeug unverzichtbar im Leben jedes Kindes ist und dass es ihm ermöglicht, Lebenserfahrungen zu sammeln und kreative Fähigkeiten zu entwickeln, könnte das Spielzeug zu einem wichtigen visuellen Lehrmittel im Unterrichtsprozess werden, das ein schnelleres, besseres und einfacheres Lernen des Unterrichtsmaterials ermöglicht. Der Artikel hebt die Bedeutung von Kinderspielzeug und die Möglichkeit hervor, Spielzeug auf kreative Weise zu verwenden, zum Beispiel Kisten aus verschiedenen Materialien als Illustration eines literarischen Werks. Auf diese Weise wird das Spielzeug zu einem Interaktionsmittel zwischen dem Leser und dem literarischen Werk, und Spiel, Kunst und Kreativität werden zu Formen des Lernens, der Bildung und Erziehung.

Schlüsselwörter: *Spielzeug, Lehrmittel, Leser, literarisches Werk.*

Саша Ј. Костадиновић
Основна школа „Коле Рашић” Ниш

ЗНАЧАЈ ИНФОРМАТИЧКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме: Употреба технологије је релативно нова појава у образовно-васпитном процесу, а увођење дигиталних уџбеника последња новина. Најопштија теза рада јесте да дигитална средства у дигиталној ери јесу неизбежан вид иновације у образовању, који је ефикасан и користан, с обзиром на то да је генерација данашњих ученика рођена у дигитално доба, те њен фокус неопозиво почива на технологији. Рад нуди опције и примере којима се наставници српског језика могу служити, ако се одлуче за примену дигиталних средстава у настави, те даје разлоге зашто свака од тих опција може бити потенцијално корисна, како за ученике, тако и за наставнике.

Кључне речи: *технологија, граматика, настава, дигитални уџбеници*

Увод

Питање дигиталних уџбеника, као и уопште употребе технологије у образовању, треба посматрати у широком оквиру дигиталне револуције. Дигитална револуција се на неколико начина може схватити као интелектуална револуција, која ће поново изменити људске когнитивне способности, у које спада и учење.

Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) (eng. Information and Communication Technology – ICT) имају огроман утицај на комплетан живот и функционисање нашег света. То објашњава зашто алати, које оне доносе, имају тако важну улогу и у образовно-васпитном процесу. Њиховом употребом отварају се бројне могућности и перспективе у образовању. Данас, свесни неминовности постојања дигиталних технологија у функционисању света и благодети које пружају, покушавамо да их што сврсисходније искористимо у образовању (Илић, 2019: 10). Поред електронског дневника и онлајн предавања

која су била неопходна мера у пандемији, образовни систем нема ширег искуства у овој области. Потребан је одговор на питање: Које су позитивне стране употребе технологије у образовању, те зашто је важно постојање технолошке компетенције?

Стварање услова и окружења за учење и наставу граматике може да се дефинише „као свака наставна техника која скреће пажњу ученика на неки специфичан граматички облик, на такав начин да им помаже да га схвате и когнитивно обраде, како би могли да прихвате то знање” (Ellis, 2006: 84). Иако се некада настава и учење граматике сводило на меморисање правила и граматичких принципа, и начина на који се исправно говори и пише, настава граматике требало би да доживи снажан заокрет не тежећи само пуком меморисању, већ првенствено помоћи ученицима да развију своје комуникационе способности и компетенције, употребом задатака који би децу мотивисали на уочавање и схватање важности граматичких облика, принципа и њихове примене у језику. Настава граматике са овако дефинисаним циљем може, и требало би, да укључи технологију, како би ученици могли да интерагују са овим лекцијама уз помоћ лако доступних технолошких средстава. Колико је важно лекције које се тичу језика одржавати „лицем у лице”, толико је у 21. веку, веку технолошког вртоглавог успона, важно то чинити и онлајн (*online*) и писменим и усменим начинима.

Свакако, доба у коме живимо пружа широк асортиман одговарајућих технолошких алата за учење језика, наставу граматике и уопште комуникације. Наставници би требало да се што пре окрену технологији, како би решили и олакшали многе изазове које настава граматике носи са собом – било да је у питању учење самих принципа граматике или примене граматичких правила у говору и писању. Циљ свакако јесте што ефективније учење матерњег језика.

Језичко образовање и технологија

Технологија првенствено утиче на језичко образовање (било да је у питању матерњи или страни језик) кроз побољшавање вештина читања, слушања, говора, писања, али такође може бити од велике помоћи када је у питању настава граматике. Настава граматике уз помоћ технологије и њених специфичних средстава може да пружи значајне могућности. Дончева-Навратилова у свом тексту *Грамматика и дискурс*, објављеном у зборнику *Енциклопедија примењене лингвистике*, описује учење граматике као „систем правила и принципа који леже у основи облика и значења речи, фраза, клаузула и реченица” (Dontcheva-Navratilova, 2013: 1). Она кроз целокупан текст наглашава важност смислене

комуникације и наводи да те смислености не би било да језик није скројен тако да иза сваког исказа, сваке реченице стоји дискурс. Истраживање граматике у дискурсу омогућава истраживачима и наставницима да анализирају како се значење преноси у контексту, истовремено узимајући у обзир мотивацију, намеру и сврху учесника у комуникацији. Многе технолошке могућности које се тичу наставе граматике заправо и јесу омогућене кроз способност анализе у контексту ширег дискурса, као и кроз широке могућности ученика да се укључе у процес преговарања и расправе о значењима (Bikowski, 2018: 1).

Појавом личних рачунара појављују се материјали за учење који користе могућности – стварање лекција које осим текста преносе и звук, слику или видео-записе, али и могућност да се направе интерактивни образовни материјали и тестови знања и вештина. Ови образовни материјали су се у почетку дистрибуирали на дискетама, касније на оптичким дисковима (CD, DVD) или путем интернета (Ilić, 2015, 73–74). Усмерени смо на примену и интерактивни однос са интернетом, односно на оно што зовемо информационо-комуникационом технологијом (*ICT*), која је омогућила нови облик комуникације за ученике, студенте и наставнике путем платформи, форума, друштвених мрежа, скајпа итд. (Milovanović et. al. 2015, 137). Постоји разлика између дигиталних алата. Ишчитавање дигиталног уџбеника није исто што и ишчитавање информација са интернета, јер је мања могућност деконцентрација током читања и сама чињеница да је у питању уџбеник, подстиче на концентрацију. Но, и поред разлика, бројне су сличности дигиталних алата за учење – интерактивност, позивање на линкове (други садржај на интернету), мултимедијални садржај, аудио-визуелна стимулација.

Свакако, без обзира на конкретни технолошки алат који се користи за наставу граматике, тренд у образовању уопште (и у настави која се тиче језика) јесте креирање нових и иновативних граматичких задатака који су у складу са правцем кога се едукатор држи у својој настави, и који користе могућности које технологија пружа. Традиционална улога и положај наставника који је у наставном процесу представљао извор и монопол знања, и имао улогу да подучава путем медија који се ослањају искључиво на текстуалне и, евентуално, ликовне и дидактичке илустрације, одавно је превазиђена на развијеним педагошким просторима (Pavlović, 2018: 21). Захваљујући технолошком развоју медија, посебно интернета (Gir 2011, према Pavlović, 2018), ученици данас имају приступ мноштву извора информација и базама података (Pavlović, 2018: 21). Ипак, целокупан процес промене методе наставе није и не може бити једноставан за наставнике. Стога, можемо рећи да су недостаци који се везују за употребу технологија објективне и субјективне природе. Многи наставници

користе технологије у настави иако не сматрају да су довољно компетентни за самосталну употребу ИКТ алата, припрему и примену дигиталних садржаја. Због тога, неопходно је да улажу додатно време на усавршавање из области примене ИКТ алата у настави и раде на развијању дигиталних вештина (Veljković Michos i Bošković Marković 2021: 147), што свакако одузима доста времена и у процес учења уводи и саме наставнике. Због тога, одређени број наставника показује зазирање од употребе интернета и уопште технологије у настави (више о томе у: Savković i Vasić, 2019).

Да би се образовно-рачунарски софтвер увео у наставни процес и на адекватан и правилан начин користио у пракси, потребан је информатички писмен, методичко-дидактички и дигитално компетентан, креативан и модеран наставник (Maksimović i Osmanović Zajić 2021: 133). Колико год да готово сви наставници јесу технолошки писмени, односно имају базично знање које се тиче управљања технолошким алатима, Клепић наводи како је наставницима потребна и информацијска писменост, која подразумева способност бирања информација и доношења одлука. Данас, када је нагласак на наставниковом знању где да потражи информацију и како да је прилагоди ученичким потребама, информацијска писменост наставника изузетно је важна. Подтипови информацијске писмености су: медијска писменост, дигитална, библиотечка, културна, визуелна писменост. Информацијски писмен појединац, онај који је научио како да учи: како је знање организовано, како да нађе потребне информације, како да преради и користи нађене информације да би и други могли учити из њих – припремљен је за целоживотно учење (Клепић, 2018: 48). Просечне компетенције наставника огледају се у познавању програма за писање текста, кореспонденцију електронском поштом и претрагу интернет садржаја. Иако постоји жеља да се знања прошире кроз семинаре и обуке, већину едукатора у томе онемогућава економска ситуација. Овај недостатак најчешће компензују разменом искустава са искуснијим колегама. Ипак, суштински проблем представља недовољно разумевање очекиваних компетенција наставника, али и непознавање начина на које је могуће адекватно користити ИКТ у настави појединих предмета. Интерне обуке и поједини акредитовани семинари за стално стручно усавршавање високо су ранжирани међу приликама за стицање компетенција. Посебно се истиче потреба за компетенцијама неопходним за развој дигиталних наставних материјала, коришћење опреме и употребу специфичних рачунарских програма (Džigurski et. al. 2013: 29). У свом мастер раду, Јован Миленковић је истраживао однос примене ИКТ у Србији и у Данској, при чему је дошао до сазнања да је највећа сметња за употребу информационих технологија у настави, по мишљењу учитеља, недостатак опреме. Овакво

мишљене заступа 68,5% учитеља. Наредни проблем за учитеље представља њихова недовољна оспособљеност за примену информационах технологија у настави. Параметри који најмање сметају употреби информационах технологија у настави јесу недостатак времена, неприлагођеност садржаја наставног програма и незаинтересованост ученика за овакав вид учења (Milenković, 2012: 10).

Дакле, присуство ИКТ-а у настави обавезује наставнике да се у још већој мери упознају са потенцијалима сваког ученика, новим облицима комуникације и да раде на индивидуализацији наставног процеса (Pavlović, 2018: 21-22). Стога, чињеница је да развијање ИКТ компетенција свих учесника у наставном процесу представља предуслов за његово успешно функционисање, због чега и наставници и професори морају бити спремни на учење, за њих, неких нових лекција.

Дигиталне опције

Тренд употребе технологије у учењу и настави граматике повезује се са потребама како наставника, тако и ученика, с обзиром на технолошко доба у коме живимо. Образовни програми и методе наставе, сасвим логично, морају се прилагођавати новим временима и новим генерацијама чији припадници постају ученици. Свака употреба компјутера може олакшати наставнику процес образовно-васпитног рада, а ученицима понудити више од уобичајене активности вежбања задатака, нпр. решавање тестова на компјутерима, таблетима, дигиталним уџбеницима. Ученицима би се могло понудити да на празне линије испишу одговор, или да означе тачан одговор од неколико понуђених, што би, свакако, наставницима олакшало процес прегледања задатака. Овакве врсте граматичких вежби су уобичајене када су у питању задаци и текстови који се традиционално попуњавају на папиру, и стандард су у настави граматике и уопште језика.

Ипак, говорећи о позитивним аспектима употреба технологије, знамо да су нове технологије унеле низ промена у образовање: оно постаје доступније свим заинтересованим за усавршавање, пружа могућност за употребу нових наставних метода и нову организацију наставе. Рачунари су ефикасна наставна средства јер омогућују контролу, регулисање и управљање наставом и учењем помоћу сталне повратне везе. Повратна веза снажно мотивише и представља основу система вредновања и праведног оцењивања рада ученика. Уз рачунаре је могућа нова организација наставно-васпитног рада која ће бити примерена индивидуалним способностима и интересовањима ученика, бржа и ефикаснија

у стицању знања. Истраживања показују да се рачунари боље прилагођавају индивидуалним могућностима ученика него наставници, да ученици брже напредују, да је стечено знање трајније, да је мотивисаност за учење већа, а вредновање и оцењивања рада ученика брже и праведније. Као посебну предност рачунарске наставе Мандић (2008) истиче повратну информацију која треба да прати сваки корак одвијања наставног процеса (према: Клерић 2018, 47–48). Такође, можемо рећи да би употреба технологије могла целом искуству учења и провере знања да дода аудио-визуелну компоненту, која је засигурно стимулативна за ученике, поготово млађих разреда. Осим тога, велика је предност онлајн учења језика, јер ученици више нису везани за време и учионицу. Уместо тога, они су слободни да организују своје време учења у складу са својим могућностима и интересовањима (Milovanović и сар., 2015: 137). Још неке од предности употребе технологије у настави, које спомиње Силвиа Илић, позивајући се и на бројне друге ауторе, јесу подршка студентима у ефикасном приступу дигиталним информацијама, подршка учењу усмереном на самостални рад, стварање креативног окружења за рад, повећање мотивације ученика, интерактивни материјал који поспешује пажњу ученика, ученици брже и лакше стичу знање... (Илић, 2020: 9).

Што се тиче односа едукатора према употреби ИКТ-а, судећи према њиховим ставовима, употреба ИКТ-а јесте неопходни део наставе у учионици у дигиталном добу, иако традиционална настава, без примене ИКТ средстава, и даље може да функционише и даје позитивне резултате. Стандардна, односно традиционална настава, која је проверено корисна и делотворна када је у питању ефикасно стварање знања код деце, може бити допуњена предностима које доноси технологија, што би било корисно јер би омогућило простор за стварање неких нових и иновативних опција када је у питању настава граматике и уопште језика. У време ковида, када су школе биле затворене и образовни систем био приморан да пређе на апсолутно нов принцип наставе и учења, показало се да наставници и професори могу добро да искористе синхроне веб алате, попут онлајн интеракције са ученицима, видео-предавања, друштвене мреже и различите платформе које служе као виртуелни простор за учење – попут Гугл учионице (Google Classroom), Канвас ЛМС-а (Canvas LMS), Блекборда (Blackboard Learn), Д2Л брајтспејса (D2L Brightspace), Скулоџија (Schoolology), Мудла (Moodle), Едмодоа, Лерндаша (Learndash), Шоубија (Showbie), Мајкрософтове учионице (Microsoft Classroom)... Осим тога, професори могу да се служе и блогovima или форумима.

Споменуте платформе, направљене конкретно за учење и наставу, нуде велики простор у којем сами ученици когу да се ангажују, док истовремено

одржавају комуникацију са другим ученицима и наставником. Овакав вид наставе, донекле усмерава ученике на одређену врсту самосталности, јер употреба онлајн алата омогућава да процес учења проширују изван градива и да сами истражују и усмеравају себе. Та врста аутономије свакако је добра, јер је то и педагошки циљ едукатора, којима с друге стране употреба технологије може да представља значајан изазов, но ипак чини се неопходним, јер у технолошки развијеном добу у којем живимо, деца се морају учити технолошким и информатичким компетенцијама, које ће им у даљем животу бити апсолутно неопходне, јер су се готово све сфере живота пренеле на велико небо интернета. Такође, готово сви онлајн алати могу бити од користи предавачима, јер им својим могућностима знатно олакшавају планирање наставе и планирање задатака које би ученици извршавали ван школе. Свакако, чињеница је да наставници имају користи од технологије и разумевања важности интегрисања технологије у процес наставе, самим тим и у процес наставе граматике.

Многе лингвистичке теорије наводе како онлајн приступ различитим језичким садржајима може истовремено да побољша њихов процес учења језика и граматике, али исто тако може да побољша познавање технологије. Такође, оно што сматрамо интересантним, јесте сам утицај технологије на граматику, о чему пише Chapelle (2009). Нови начини комуникације и кореспонденције, поготово међу популацијом младих, подразумевају дописивање путем превасходно друштвених мрежа. Овакав вид комуникације често подразумева небригу о граматичким правилима, с обзиром на то да представља вид неформалне и лежерне комуникације. Стога, можемо рећи да форма дописивања као начин комуникације утиче на граматику и вокабулар, и може служити као пример који би показао какав утицај технологија може имати на језичке промене.

Језичке промене и уопште променљива природа језика биле су тема у јавном дискурсу претходних пар година, с обзиром на дискусију која се водила о родно сензитивном језику, али и употреби страних речи, које су се уобичајиле у говору. Из дуготрајних расправа изашло се са закључком да језик јесте склон промени, односно да је променљива категорија, а не фиксна. Та особина језика, која је заједничка и технологији, која је у константном развоју и променама, наглашава потребу ученика да развијају своју дигиталну писменост или „индивидуалне и друштвене вештине неопходне за ефикасно тумачење, управљање, дељење и стварање значаја у растућој сфери канала дигиталне комуникације” (Dudeneу, Hockly, & Pegrum, 2014: 2). Добро разумевање граматике и познавање граматичких правила кључни су за развој способности комуникације, али и дигиталне писмености. Подучавање језика само стандардним и уобичајеним методама већ данас не пружа ученицима праксу и искуство које им је потребно

за будућност, и уопште језичке способности које су неопходне (Dudenev et al., 2014).

Могућности употребе дигиталних алата у настави српског језика

Док технологија наставља да напредује великом брзином, све се више поставља питање да ли педагошка наука може да иде у корак са овим напретком и искористи све што и новије и традиционалније технологије могу да понуде у процесу учења и наставе. Кеслер, Биковски и Богс (Kessler, Bikowski, Boggs) створили су оквир који називају „коеволуција колаборативне аутономне педагогије” како би илустровали однос између еволуирајућих алата, употребе тих алата и нових трендова у педагогији, који у интеракцији доприносе колаборативном аутономном учењу језика, које ученицима омогућава већу флексибилност и мотивацију (Bikowski, 2018: 3). Овај оквир може посебно да пружи смернице ученицима који показују таленат за писање и љубав ка језику, али и уопште може помоћи ученицима да увежбавају познавање граматике, те да са сигурношћу одговоре на експлицитно постављене задатке. Свакако, настава граматике важан је део учења језика и циљ јесте да ученици схвате колико је поштовање граматичких правила важно за квалитетну и ефикасну комуникацију. Како ученицима дата настава јесте сувопарнија од остатка планираног програма наставе, употреба технологије може им учење граматичких правила учинити занимљивијим.

Одређени примери употребе дигиталних алата могли би да подразумевају да се од ученика тражи да увиде граматичке грешке у неком писаном садржају доступном на интернету или у одређеним видео-снимцима. То се може учинити на начин било да су то текстови/снимци креирани од стране наставника за потребе наставе или се чак може користити већ постојећи садржај на интернету, јер као што знамо, нажалост, поштовање граматичких правила није стандард када говоримо о свакодневном говору/писању, па је стопа уопштеног непознавања граматичких и правописних правила такође висока. Овакав вид задатака могао би да омогући ученицима контролу над својим обавезама, али и флексибилност, како задаци не би били на медијуму који они повезују са школом и обавезама.

Када говоримо о српском језику, не постоје никакве апликације које су специјализоване за учење језика или проверу знања, као што постоје за неке друге језике, али то не значи да се не можемо користити оним што нам је доступно, па чак и комбиновати доступне технолошке ресурсе. У том случају, сматрамо да би сваки наставник могао направити избор технолошког алата који ће користити, као и избор алата које ће комбиновати, те да то треба да одређује и

планира, знајући које су потребе његових ученика и наставног плана и програма. Ипак, употреба технологије, као новина у образовном систему, долази са повећаном одговорношћу наставника и неопходном обуком, како за наставнике, тако и за ученике. Неки од ученика се потенцијално нису сусретали са оваквим примерима технологије и не умеју да управљају њима – било да је у питању рачунар, одређена веб платформа или дигитални уџбеник. С друге стране, неки ученици ће бити потенцијално упознати са алатима који ће се користити, али кроз контекст који није повезан са школом, тако да би обука била сасвим неопходна. Стога, да би се употреба технологије уобичајила и интегрисала у образовни систем, потребан је компликован процес, који захтева од свих страна које учествују у образовно-васпитном процесу да се укључе у њега. Свакако, ниједна иновација није интегрисана у систем лако и без одређених препрека, али у овом случају, пратећи светске образовне трендове, чини се да је употреба технологије у настави неминовност.

Наставници који се одлучују да предају граматику уз помоћ технологије, суочавају се са све већим избором. Без обзира на то за коју се могућност одлучују, верујемо да ће најефикасније бити када употреба технологије не буде „излет” из плана и програма, већ када технологија буде интегрисана у план и програм, у наставу и у наставне јединице. Сматрамо да је то корисно зато што би омогућило већу ангажованост ученика, поготово када говоримо о настави граматике у којој нема могућности интерпретације, већ су у питању унапред дефинисана правила и меморисање, које треба представити ефикасно и у смисленом контексту са релевантним примерима. Само неки од примера који би могли да се користе, јесу видео-симулације, туторијали, онлајн дискусије (за старије ученике), задаци који би се решавали на рачунару, као и прављење одређеног садржаја уз помоћ рачунара (домаћи задатак или тест знања), дигитални уџбеници. Настава која се фокусира на граматику може да се користи било којим од ових алата и задаци који су везани за проверу граматичког знања, такође, могу бити комбиновани са рачунарским системима.

Настава језика сама по себи подразумева две категорије лекција – у првим годинама учења подразумева, наравно, упознавање са основама језика, али касније, када се овлада тим знањем, настава се грана на фокусирање на граматичку и правописну тачност, као и на исправан говор и развијање вокабулара, самим тим и стила писања, док се у каснијим годинама образовања ученици упознају са књижевношћу, која додатно доприноси развијању вокабулара и схватању богатства језика. Када је у питању настава граматике, она мора бити што експлицитнија, с обзиром на то да су у питању правила и принципи, и захтева неопходну повратну информацију од ученика. Којим год принципима наставе да

се предавачи служе, важно је да ученици створе когнитивну везу са лекцијом, да схвате везу између граматичке форме одређене речи и њеног значења, да лекције повезују са већ постојећим знањем. Технологија може значајно да помогне када је у питању повезивање знања, односно тај „еурека” моменат, када схватимо суштину пренетог знања и повежемо са нечим нама познатим. Тако наставници могу да се служе компјутерски посредованом комуникацијом са ученицима или да користе задатке за вежбање граматике на одређеним веб платформама, могу да усмере ученике на одређени онлајн садржај који им може бити од користи. Настава кроз технолошке канале може бити понедељена на фазе, попут вежбања, уноса односно провере знања, прегледа односно евалуирања знања од стране предавача. Такође, иако сасвим логично, постоје граматичка правила која морају бити пренета на ученике и у том случају нема простора који би подлегао изменама, јер су у питању егзактне лекције, али технологија ипак ствара додатни простор кроз који би наставници могли да покажу ученицима другу страну медаље, односно како се језик користи у свакодневном говору, да ли и колико се поштују граматичка правила, какве измене неформални говор доноси по том питању и слично.

Ипак, тај избор остаје на професорима, да ли ће изаћи из сфере уобичајеног плана и програма, и покушати да концепт језика као живе ствари приближе ученицима. Уколико се одлуче за то, технологија и разноврсне технолошке опције стоје им на располагању како би свој план претворили у дело. Под овим опцијама подразумевамо тип софтвера који би наставник користио, или вид комуникационе технологије, да ли би се користили рачунари, таблети, дигитални учбеници, да ли би то биле компјутерске или мобилне апликације итд. Дакле, број ресурса је велики, а то какве ће се активности реализовати и креирати уз помоћ ових ресурса зависи од предавачеве, жеље и ентузијазма за употребу образовне технологије. Специфичне карактеристике које треба узети у обзир када је у питању прављење плана наставе која подразумева употребу технологије, јесте предвиђено време целокупне наставе које би било поклоњено технолошком делу предавања, осмишљавање начина на који би ученици давали своје повратне информације, споменуте обуке које се тичу употребе одабраног технолошког алата и сл. Технологија помаже у стварању контекста када је у питању окружење у којем се учи и одвија настава, поготово са развојем виртуелне реалности, те ученици могу да формирају своје аватаре или да уче кроз одређене онлајн игре, како би им процес учења и усвајања знања био што пријемчивији. Како ученици много времена проводе за компјутером, те се на то тешко може утицати, било би корисно када би део тог времена могао да буде усмерен на учење кроз игру. За ову прилику могле би да се користе специјализоване игре, направљене и

смишљене у сврхе учења граматике и/или језика – неки вид игре меморије, како би процес учења напамет граматичких правила био интерактивнији или већ постојеће платформе попут Квизлета (Quizlet), која омогућава наставницима да креирају картице као за игру меморије и да их прилагођавају активностима и настави. Нажалост, све овакве већ постојеће форме су на енглеском језику, што би било проблематично за ученике, због чега и јесте потребно системско удруживање свих актера одговорних за образовање како би такав вид платформи могао да се прилагоди нашем образовном систему. С друге стране, то могу бити већ постојеће игрице, са којима би се предавачи упознали и видели како би могли да их искористе. Онлајн обрасци и анкете, попут Гугл упитника (Google Forms) могу да се користе за прављење тестова, а овај алат је добар, јер предавач сам креира задатке у већ постојећој форми, тако да може писати на свом језику. Онлајн тестирање може се спровести применом и неких других самосталних ауторских алата, од којих су бројни доступни на интернету, попут Хот потетоса (Hot Potatos), Кахута (Kahoot), Квизлета (Quizlet) и др. (Seljan, 2019, 13). Рецимо, наставници могу да направе образац на некој од ових платформи, са одређеним бројем реченица које су граматички неисправне; задатак ученика би био да исправе реченице, те да након тога заједно анализирају одговоре и дискутују о томе, што је добар и интерактиван начин стицања знања.

Различите специјализоване платформе за учење које смо већ споменули могу да унесу одређену структуру и стабилност у наставу, док различите врсте едукативних игрица или квизова отварају простор за креативност. Наставници такође могу да креирају онлајн садржај попут е-књига, блогова или садржаја за граматичке апликације, када би се системски радило на томе да овакве могућности буду свима доступне. Граматичка апликације за српски језик већ постоји и зове се „Правопис и граматика”, такође постоје и језичке апликације унутар којих треба саставити реч на српском језику („Build a Word: Serbian Language”) и апликација имена „Народне умотворине”. То су примери неких технолошких садржаја који се могу искористити, а који су доступни свакоме ко има „паметни” телефон и интернет. Свакако, готово 100% активности могуће је у конекцији са интернетом урадити на било којем уређају, било да су то школски компјутери, таблети или лични мобилни телефони. Када би се користиле апликације у настави на личним телефонима, то би свакако изискивало мање времена и мању обуку. Ученичка технолошка средства (телефони, рачунари), такође се могу користити за телеколаборацију, односно образовне пројекте у којима ученици размењују знање са другим ученицима који су им физички удаљени, истражујући теме попут културе, књижевности и сл.

Структурирање учења и наставе кроз употребу технологије не може бити генерално, већ се мора разликовати и мора бити прилагођено бројним факторима, попут узраста ученика, већ постојећег знања којим владају ученици, циљева лекција... У складу са тим наставници бирају да ли ће задаци који укључују употребу технологије бити понуђени појединцима или ће се радити у групи, да ли ће се технологија користити у учионици или код куће... За коју год опцију да се наставници одлуче, интеракција између ученика и технологије биће корисна и ефикасна, како у смислу образовања, тако и у настави граматике и евалуацији знања из граматике.

Завршна разматрања

Технологија може помоћи у стандардној настави у учионици, може помоћи чак и када предавачи не располажу великим ресурсима, може користити за вежбање код куће, као и за групне задатке путем различитих платформи – попут Гугл документа (Google Docs), која је свима доступна, где ученици могу заједно уређивати одређени текст и, наравно, може користити и за проверу знања. Употреба технологије у окружењу које нема велике ресурсе може бити изазовно, јер чињеница је да сва деца не располажу рачунарима и да немају подједнако знање које се тиче управљања технологијом. Ипак, чак и у таквом окружењу, употреба технологије у едукативне сврхе није немогућа, што су примери у овом раду показали, предлажући и одређене опције које не захтевају издатке.

Конечно, можемо рећи да су позитивне стране употребе технологије у образовне сврхе то што се оснажује велики потенцијал када је у питању нетрадиционална форма наставе и учења, омогућава смислени фокус на мобилне телефоне и рачунаре који већ свакако јесу у фокусу ученика, помаже ученицима око заједничке комуникације везане за задатке, омогућава аутентичан приступ настави, има позитиван утицај на процес учења и изузетно је практична.

Наставници, такође, могу имати користи од сложених и креативних начина наставе које технологија пружа, а који су ефикасни за учење. Пандемија је утицала на то да се наставници принудно навикну и прилагоде онлајн настави, што је био велики заокрет у целокупном систему образовања и велики изазов за многе предаваче, који је био и стресан с обзиром на то да није било времена да се ова новина уведе постепено. Међутим, верујемо да када би предавачи имали прилику да својим темпом уводе промене и новине, то би било плодносно обема странама у процесу образовања. Пут до бољег образовања води преко заинтересованих, обучених и мотивисаних наставника са развијеним међупредметним компетенцијама. Применом савремених наставних средстава

и образовних софтера мења се и модификује улога и положај наставника у наставном процесу. Развојем и реализацијом семинара подиже се стручни капацитет запослених, повећава се мотивација и омогућава развој позитивних ставова о значају нових технологија (Jocić et. al. 2017, 348).

Литература

- Bikowski, D. (2018). Technology for Teaching Grammar. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7.
- Chapelle, C. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The Modern Language Journal*, 93, 741–53
- Dontcheva-Navratilova, O. (2013). Grammar and discourse. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Dudeny, G., Hockly, N. & Pegrum, M. (2014). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. London, England: Routledge
- Džigurski, S., Simić, S., Marković, S. i Šćepanović, D. (2013). *Istraživanje o upotrebi informaciono-komunikacionih tehnologija u školama u Srbiji*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, Kabinet potpredsednice Vlade za evropske integracije.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107.
- Ilić, S. (2020). *Upotreba informacionih tehnologija u nastavi – stavovi i mišljenja nastavnika i učenika*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Илић, В. (2015). *Информационо-комуникациона технологија као фактор подизања квалитета наставе ликовне културе*. Докторска дисертација, Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
- Ilić, V. (2019). *Informaciona-komunikaciona tehnologija u nastavi likovne umetnosti*. Kosovska Mitrovica – Zvečan: Fakultet umetnosti.
- Jocić, V., Vasić, J., Anđelić, V., Tešić, M. & Vidojević, V. (2017). Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija u školi. *Informacione tehnologije, obrazovanje i preduzetništvo*, 347–357.
- Klepić, S. (2018). *Novi modeli u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Максимовић, Ј. и Османовић Зајић, Ј. (2021). Самопроцена оспособљености наставника за примену образовно-рачунарског софтвера у васпитно-образовној пракси. *Иновације у настави*, 34, 130–145.

- Milenković, J. (2012). *Informacione tehnologije u nastavi u Srbiji i Danskoj – komparativna analiza*. Master rad. Beograd: Matematički fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Milovanović, M., Radić Branisljević, M. i Petrović, J. (2015). The use of ICT in learning language for specific purposes. *Inovacije u nastavi*, 28, 130–139.
- Pavlović, S. (2018). *Mogućnosti primene informaciono-komunikacione tehnologije u nastavi muzičkog opismenjavanja*. Doktorska disertacija, Banja Luka: Akademija umjetnosti, Univerzitet u Banjoj Luci.
- Seljan, S. (2019). Informacijska i komunikacijska tehnologija (IKT) u interdisciplinarnom okruženju nastave jezika. *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, 446–461.

Saša J. Kostadinović
Primary School *Kole Rašić*, Niš

IMPORTANCE OF IT COMPETENCIES IN SERBIAN GRAMMAR CLASSES

Abstract; The use of technology is a relatively new phenomenon in the educational process, the introduction of digital textbooks being the latest innovation. The main thesis of this paper is that digital tools are an inevitable innovation in the educational process in the digital era, which is both efficient and useful, given the fact that today's students are digital natives, and its focus, therefore, should be on technology. The paper provides examples and options that Serbian language teachers can use, should they decide to apply digital tools in the teaching practice, as well as explanations as to why each of these options can be potentially useful, both for students, and for teachers.

Keywords: *technology, grammar, teaching, digital textbooks*

Saša J. Kostadinović
Grundschule “Kole Rašić” Niš

DIE BEDEUTUNG VON IT-KOMPETENZEN IM UNTERRICHT DER SERBISCHEN GRAMMATIK

Zusammenfassung: Der Einsatz von Technologie ist ein relativ neues Phänomen im Bildungsprozess, und die Einführung digitaler Lehrbücher ist die neueste Innovation. Die allgemeinste These dieses Artikels lautet, dass digitale Mittel im digitalen Zeitalter eine unvermeidliche Form der Innovation in der Bildung sind, die effizient und nützlich ist, da die Generation der heutigen Lernenden im digitalen Zeitalter geboren wurde und ihr Fokus unwiderruflich auf Technologie liegt. Der Artikel bietet Optionen und Beispiele, die Lehrkräfte der serbischen Sprache verwenden können, wenn sie sich für den Einsatz digitaler Tools im Unterricht entscheiden, und begründet, warum jede dieser Optionen potenziell nützlich sein kann, sowohl für Lernende als auch für Lehrkräfte.

Schlüsselwörter: *Technologie, Grammatik, digitale Lehrwerke.*

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

КОМУНИКАЦИЈА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: У раду се износе искуства организације радионице на часовима математичке секције у којој су учествовала 102 ученика Техничке школе „Иван Сарић” у Суботици. Циљ радионица је био испитати шта је за ученике (не)разумљива, једноставна/компликована и (не)прегледна порука у математици, шта су карактеристике добре/лоше комуникације у математици, (не)пожељне карактеристике саговорника. Ученици су искрено, отворено и пријатељски износили одговоре на постављена питања, доносили закључке и размењивали мишљења. Одговори су обједињени, груписани на одговарајући начин и представљени у раду.

Кључне речи: *комуникација, математика, математичка комуникација, наставник, ученик*

Увод

Многи ученици имају тешкоће приликом учења математике. Природа тих тешкоћа је различита. Један од узрока тешкоћа у савладавању математике је лоша, неквалитетна и неприлагођена комуникација. Сваки ученик обрађује информацију на другачији и јединствен начин. Аналитички оријентисан ученик учи поступно, корак по корак, те усваја информацију од делова према целини. Глобално оријентисани ученици перципирају информацију као целину и тек накнадно проучавају њене саставне делове. Наставник математике углавном подучава ученике у оном стилу у којем је састављен уџбеник који користи, а нове концепте објашњава у оном стилу који одговара његовом/њеном стилу учења. Некомпатибилност стила/начина подучавања/комуникације може изазвати озбиљне проблеме.

Свака математичка вештина мора проћи пут развоја. Да би потпуно овладао неким математичким концептом ученик га мора разумети на свим степенима његовог испољавања и сложености. Према професору Шарми (Sharma) постоји шест корака којим наставник треба водити ученике да би у потпуности

овладали математичким вештинама и концептима: интуитивни, конкретни, репрезентативни (ликовни), апстрактни, употребни и комуникацијски (Sharma, 2001: 12). Само када је ученик на квалитетан и прецизан начин вођен од првог до последњег корака може овладати математичком комуникацијом и вештином. Због недоследности у методици подучавања, лоше и неусклађене комуникације, ученици једноставно престају пратити наставникова објашњења, наилазе на тешкоће у решавању постављених задатака и проблема, губе самопоуздање, осећају се изгубљено и почињу се бојати математике.

Математичка комуникација

Математичка комуникација је сваки организован и сврсисходни облик преношења поруке која у себи има одређену информацију (Freudenthal, 1973). Одвија се путем симбола и има своју абецеду, симболику, вокабулар и граматику. У њој се одвија разврставање и низање објеката, међуодноси, редослед, количински скупови. Математичка комуникација се користи у представљању резултата логичког мишљења и закључивања. Она се користи у описивању груписања, разврставања и организације података, у анализирању и тумачењу информације. Такође, игра значајну улогу у усвајању математичких концепата и вештина (Freudenthal, 1973).

За многе је ученике математичка комуникација тежак процес. Да би могли успешно решавати математичке задатке ученици морају познавати и разумети математички вокабулар и граматику, а такође бити у стању преводити симболе и изразе с математичког језика на свој матерњи језик и обрнуто (Krantz, 1999). Скоро свака математичка идеја се састоји из три компоненте: лингвистичке – математички вокабулар, математичка синтакса и правила превођења с математичког језика на матерњи и обрнуто; концептуалне – математичка идеја или ментална визија појма; процедуралне – рачунски поступак који се примењује у односу на концепт (Sharma, 2001: 67). Сваку од наведених компоненти математичке идеје ученик усваја на другачији и специфичан начин. Углавном се у школама на часовима математике акценат ставља на процедуралну компоненту, а врло мало на усвајање математичког језика, односно на разумевање терминологије и превођењу проблемских задатака с математичког на матерњи језик и обрнуто.

У почетној фази усвајања математичког концепта наставник треба да стави нагласак на концептуални развој и језик. Веома често наставници презентују нове појмове и терминологију показујући ученицима искључиво задњу, процедуралну компоненту и не стављају акценат на језички аспект

(Sharma, 2001). Ученици тако уче појам напамет без стварног разумевања. На тај начин у својој меморији гомилају низ детаља које заправо не разумеју. Пре него што наставник почне објашњавати поступак примене неког математичког појма мора утврдити да ли ученици разумеју значење терминологије која се користи за означавање тог појма. Математика је богата терминологијом. Није довољно давати само процедуралне рецепте и дефиниције (Sharma, 2001).

Бит математичке наставе је да се сви ученици у разреду покрену на активан умни рад, да им се омогући усвајање нових знања и установљење нових веза и закључака о проучаваним предметима и појавама (Dejić & Egerić, 2010). Квалитетна комуникација у великом степену омогућава развијање пажње, фокуса, самосталног мишљења и говора ученика. То се постиже тиме што наставник поставља пред ученике тему разговора, поставља одговарајућа питања, усмерава одговоре ученика и води их ка правилним и јасним закључцима и уопштавањима (Vasilev, 2007). То је такав однос у којем и једна и друга страна заузимају наизменично позицију и субјекта и објекта, али је свака од њих јединствени и аутентичан центар властитих потреба, идеја и жеља. У њему морају да владају реципроцитет, обострани активни ангажман, границе које морају да буду јасне и селективно пропусне. Да би се све наведено постигло и наставници и ученици морају радити на себи. Морају анализирати, упознавати и усавршавати себе, имати увид у своје понашање и реаговање у току разговора, прихватити себе и саговорника такви какви јесу, без страха и дозираоно откривати себе другима (Džafić, 2021).

Комуникацијом наставник подстиче ученика на одређене активности, усмерава, планира активности и остваривање заједничких циљева (Džafić, 2021). Успешна комуникација подразумева усклађеност вербалног и невербалног, речи, односа и ставова. Само искрена, прецизна и усклађена информација има утицај на квалитетан ток наставе математике. Ако је комуникација јасна и отворена, ако нема манипулативни и експлоатишући карактер, представља темељ на којем се развија успешан ток наставе. Уколико то није случај долази до несклада између онога о чему се говори и онога о чему се размишља, између тог садржаја и односа онима којима се тај садржај преноси. Неусклађена или неискрена комуникација је лако уочљива. Таква комуникација је непоштена, неуспешна, нехумана, главни непријатељ демократског и успешног разговора. Таква комуникација изазива код ученика напетост, конфликтност, неповерење, сумњичавост и несигурност (Brajša, 2013).

Неусклађена комуникација у настави математике има за последицу удаљавање од заједничког циља, прекидање везе наставник – ученик и међусобно размимоилажење. Наставници често обезвређују, оптужују,

прекидају, уцењују, збуњују или игноришу ученике. Тај начин комуницирања им служи за учвршћивање позиције, за наглашавање знања и умећа, за истицање надређености и посебнога хирерахијског статуса, за испољавање власти и моћи. Оваквом комуникацијом остаје мало простора за сам циљ часа, за наставну лекцију која се презентује и која се ставља потпуно на споредни колосек и постаје најмање важна; све постаје подвргнуто међусобном ривалству и надмудривању, а не реализацији одговарајућих задатака (Brajša, 1994; Brajša, 1996).

Неусклађена комуникација осиромашује наставу математике. Таква комуникација ствара позицијску и аутократску ситуацију у којој је онемогућено искориштавање знања и креативности ученика. У њој су доминантне безличне поруке, уверења, мишљења, норме, захтеви, очекивања. Наставник се често изражава нејасно и неразумљиво, користи површне и неважне информације, поставља нелогична и неповезана питања, искривљује стварност и прилагођава је својим предрасудама, своје мишљење, жеље и вредновања поставља као императив ученицима. Настава треба да буде базирана на конструктивној комуникацији која је фер, усмерена на актуелан задатак и проблем, која се не злоупотребљава за самопромоцију и омаловажавање саговорника (Brajša, 1994; Brajša, 1996; Džafić, 2021). Само таква комуникација је прихватљива у оквиру демократских токова наставе и гарантује успех. Енергија се не троши за разрешавање међусобног ривалитета и конфликта већ за тимски рад, иде се за заједничким а не појединачним циљевима. Конструктивна комуникација има своју допуњавајућу и ревитализирајућу саставницу. Она мора бити обострана, наизменична, флексибилна, ротирајућа (Brajša, 2013).

Лоша комуникација је неупотребљива и подсећа на сувишно и испразно брбљање (Brajša, 1993). Код лоше комуникације наставник шаље лоше информације које су најчешће вишезначне с опасношћу погрешног тумачења, неприлагођене и представљају опасност да их ученици не могу разумети. Често су такве информације оцењивачке уз дељење етикета, прогноза, процена; субјективне јер се ослањају искључиво на наставниковим непровереним мишљењима и осећајима; нејасне јер се њима не може открити шта се жели рећи; нереалне јер не одговарају стварности; непотпуне, селективне, неправедне и карикирајуће. Наставници не смеју информацију наметати ученицима, давати их на силу и против воље ученика. Наставници морају прилагодити информацију ученицима, водити рачуна да оне буду разумљиве и конкретне. Информација мора бити реална, комплетна и дата у право време када је ученик спреман чути, разумети и прихватити. Мора бити искрена и стварно одговарати ономе што наставник осећа и мисли (Giblon, 2006; Giblon, 2007).

Мишљења ученика о успешној комуникације у настави математике

Разумљивост поруке омогућава успешну и квалитетну математичку комуникацију. Узроци неразумљивости могу бити комплексност и тешка схватљивост презентованог математичког садржаја, потреба наставника или ученика да прикрије своје незнање или несигурност, наставник или ученик нејасно изражавају своје потребе, намере, очекивања; наставник или ученик криво тумаче или искривљују примљену поруку; жеља за само привидним а не и стварним комуницирањем (Брајша, 2013). Да би ученици поруку прихватили морају је и разумети.

На часовима математичке секције у току марта-маја школске 2021/2022. године организоване су радионице на којима је учествовало 102 ученика Техничке школе „Иван Сарић” у Суботици (друга година, електротехничар рачунара – 32 ученика, четврта година, техничар мехатронике – 23 ученика, четврта година, техничар унутрашњег транспорта – 24 ученика и трећа година, саобраћајно транспортни техничар – 23 ученика). Циљ радионица је био испитати шта је за ученике (не)разумљива, једноставна/компликована и (не) прегледна порука у математици (Табела 1), шта су карактеристике добре/лоше комуникације у математици (Табела 2), (не)пожељне карактеристике саговорника (Табела 3). Ученици су искрено, отворено и пријатељски износили одговоре на постављена питања.

Табела 1. *Разумевање порука*

Порука је разумљива ако је: кратка, прегледна, једноставна, занимљива, с мало речи и симбола а с много информација, акценат је стављен само на битно	Порука је неразумљива ако је: непрегледна, опширна, компликована, незанимљива, с пуно речи и симбола а даје мало информација, акценат стављен на споредну а не на главну тему
Порука је једноставна ако: у њој користимо познате и разумљиве симболе и речи, конкретне и потребне информације, кратке реченице, обичан говор	Порука је компликована ако: се у њој служимо дугим реченицама, непознатим и неразумљивим симболима и речима, апстрактним говором
Порука је прегледна ако је презентована логично, повезано, рашчлањено, поступно, применом анализе и синтезе, истичући битно	Порука је непрегледна ако је презентована нелогично, неповезано, недоступно, нема анализе и синтезе, нерашчлањено, губећи се у небитном

Табела 2. *Добра и лоша математичка комуникација*

Добра математичка комуникација	Лоша математичка комуникација
<p>*разговарамо јасно, прецизно, циљано, обазриво и сарадљиво; иде се до сржи постављеног задатка или проблема; изражавамо своје утиске и решења, анализирамо, истражујемо, предлажемо, постављамо отворена питања, тестирамо; долазимо до нових информација и алтернатива; истичу се позитивни аспекти; имамо емпатију и разумевање према саговорнику; избегавање преурањених евалуација; закључци и решења морају бити конструктивни; слушамо и показујемо интерес за другог, равноправно разговарамо и долазимо до заједничког решења задатка или постављеног проблема; водимо рачуна о објективној стварности; настојимо изразити себе и испоштовати другог, постоји усклађеност говора, мишљења и осећаја; негује се атмосфера подржавања, поштовања, разумевања и заједништва.</p>	<p>* у разговору доминирају наређивања, захтевања, опомињања, претње, критиковање, исмевање, срамоћење, етикетање, осуђивање; дају се готови савети, предлози и решења; не обазиремо се на решења, поруке и предлоге других; прекидамо и не уважавамо саговорника; понижавамо, изругљујемо и потцењујемо саговорника; стално мењамо теме и не допуштамо да се ниједна доведе до краја; не слушамо, не сарађујемо и другом упадамо у реч; погрешно прихватамо и интерпретирамо постављен задатак или проблем; имамо песимистичан став према постављеном задатку или проблему; приступамо задатку или проблему хладно, монотono, незаинтересовано; између себе и постављеног задатка или проблема градим кинески зид; један проблем претварамо у сто других; бојимо се преузети одговорност, дистанцирани смо и нестрпљиви; чувамо status quo и одуговлачимо са решењем постављеног задатка или проблема; осећа се инфлација речи и њихово обезвређивање.</p>

Табела 3. *Пожељне и непожељне карактеристике саговорника*

Пожељне карактеристике саговорника	Негативне карактеристике саговорника
емпатичан, брижљив, несебичан, искрен, великодушан, способен да створи хармонију и да је да другима, ослања се на осећања и чулне доживљаје, отворен, пријатељски, саосећајан, етичан, великодушан, смирен, добродушан, прихватајући, позитиван, способен да досадан задатак претвори у игру, извор маште, позитивне енергије и ентузијазма за друге, природан, интуитиван, маштовит, истраживач, мислилац, ерудита, апстрактан, истиче своју интелигенцију, анализира, теоретизира, има капацитете за организацију и детаљно планирање, логично структурише идеје и јасно их преноси другима, упоран, посвећен, савестан, проницљив, не одустаје док не стигне до циља, савестан у професионалном и личном развоју, истрајан у поштовању идеала, принципа и вредности...	негативан, неискрен, нестрпљив, изгубљен, дезоријентисан, нелогичан, не поштује саговорника, служи се императивима, вербализмима, себичан, немаштовит, досадан, некреативан, лењ, нетемељан, површан, алкав, неугледан, неуравнотежен, недоследан, груб, агресиван, наметљив, неприродан...

Одговори ученика указују да између наставника и ученика треба да се успостави међусобно уважавајући разговор који подразумева да саговорника сматрамо достојним наше пажње и поштовања, да га искрено и пажљиво слушамо гледајући га у очи, да заједно са саговорником упоређујемо, проширујемо, допуњујемо постављене хипотезе. То је разговор равноправних и једнако вредних саговорника који једни у другима траже оно употребљиво и позитивно. Да би настава математике била што квалитетнија и наставници и ученици морају уложити вољу и труд како би се споразумели и усагласили а до тога долази сталном спремношћу давања, примања, али и тражењем додатних повратних информација и објашњења, упоређивањем, мењањем и побољшањем својих хипотеза. У таквом се разговору саговорници међусобно надовезују, изнова проналазе нове нити међусобног поверења и разумевања с тежњом према заједничком циљу. У њему не постоји паметан и глуп, јачи и

слабији, онај који зна и онај који не зна. То није разговор који угрожава и вређа, у којем се саговорници претварају у трагаче туђих грешака, у којем се деле дијагнозе и догматски износе тврдње.

Према одговорима ученика да би се успоставила квалитетна математичка комуникација и једној и другој страни треба омогућити позиције онога који говори, онога који слуша, онога који предлаже, онога који прихвата, онога који је активан. На овај начин се обезбеђује делотворна и комфорна комуникација с правилно дозираном количином близине и дистанце, активности и пасивности, сличности и различитости. Повратне информације се дају, примају и траже, обострано се негује активно и ефективно слушање, води се рачуна не само о садржају већ и о односима, потребама, познавању структуре и психолошких потреба оних који коминирају. Једино таква сарадничка и наизменично комплементарна комуникација доводи до делотворне и успешне наставе математике.

Закључак

Комуникација је битан елемент биолошког, персоналног и социјалног развоја ученика, основни инструмент васпитања и образовања. Није свеједно како наставници комуницирају са ученицима. Та комуникација мора бити школована, тренирана, усклађена, конгруентна. Наставници и ученици се морају међусобно уважавати, поштовати, интегрисати, усклађивати. Сваки ученик је аутентичан и непоновљив универзум који са другим ученицима чини мултиверзум. Разред је мултиверзум – савез суверених универзума који имају право на властиту стварност и комуникацију (Brajša, 2013). Разговор у разреду мора бити разнолик, различит, индивидуализиран, мултиверзалан. У разреду мора бити толико разговора колико има ученика. Да би успешно разговарао са ученицима наставник мора да негује љубав и искрено поверење. Сваки ученик се „подмазује и сервисира” љубављу и људским квалитетним разговором.

Математика је језик. Ученике треба оспособити да усвоје његов вокабулар, синтаксу и граматiku. Ако наставник презентује математику као скуп механичких поступака и рецепата, ученик неће разумети природу математике и неће развити математичко мишљење и комуникацију. Мислиће да је математика веома тешка и неугодна те избегавати све што је у вези с њом. Квалитетном комуникацијом наставници математике обезбеђују да ученици постану бољи, сигурнији, успешнији и да достојанствено савладају и победе матофобију.

Литература

- Brajša, P. (1993). *Menadžerska komunikologija*. Varaždin: DRIP.
- Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
- Brajša, P. (1996). *Umijeće razgovora*. Pula. C.A.S.H.
- Brajša, P. (2013). *Bez razgovora se ne može: Kvalitetnijim razgovorom do sebe i drugih*. Zagreb: Glas Koncila.
- Vasilev, S. (2007). *Didaktika*. Beograd: Draslar.
- Giblon, L. (2006). *Veština ophođenja s ljudima*. Beograd: Finesa.
- Giblon, L. (2007). *Umeće vođenja razgovora*. Beograd: Finesa.
- Dejić, M., Egerić, M. (2010). *Metodika nastave matematike*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Krantz, S. (1999). *How to teach mathematics?* Providence: Americal Mathematical Society.
- Sharma, M. C. (2001). *Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrech: D. Reidel Publishing Company.
- Džafić, M. (2021). *Komunikacija u nastavi*. Tuzla: Num.

Ruža M. Jeličić

Technical School *Ivan Sarić*, Subotica

COMMUNICATION IN MATHEMATICS CLASSES

Abstract: The paper presents the experiences of organizing a workshop within the math club of the Technical School Ivan Sarić, from Subotica, which brought together 102 students of this school. The aim of the workshop was to examine what is an (un)intelligible simple/complex and (un)clear message in mathematics, what are the characteristics of good/poor communication in mathematics, and (un)desirable characteristics of interlocutors. Students provided answers to the given questions in an open, honest and friendly manner, drew conclusions, and exchanged views. The answers are presented in the paper, after appropriate processing and grouping.

Keywords: *communication, mathematics, mathematical communication, teacher, student.*

Ruža M. Jeličić

Technische Schule “Ivan Sarić” Subotica

KOMMUNIKATION IM MATHEMATIKUNTERRICHT

Zusammenfassung; Der Artikel stellt die Erfahrungen bei der Organisation eines Workshops im Mathematikunterricht vor, an dem 102 Lernende der Technischen Schule „Ivan Sarić“ in Subotica teilgenommen haben. Ziel der Workshops war es, zu untersuchen, was für Lernende (un)verständliche, einfache/komplizierte und (un)klare Botschaften in Mathematik sind, was die Merkmale guter/schlechter Kommunikation in Mathematik sind, und was (un)erwünschte Merkmale von Gesprächspartnern sind. Ehrlich, offen und freundlich haben die Lernenden Antworten auf die Fragen präsentiert, Schlussfolgerungen gezogen und Meinungen ausgetauscht. Die Antworten wurden kombiniert, passend gruppiert und in der Arbeit präsentiert.

Schlüsselwörter: *Kommunikation, Mathematik, mathematische Kommunikation, Lehrkraft, Lernende / Lernender.*

Ана С. Јовановић
Универзитет у Београду – Филолошки факултет
Љиљана М. Лазаревић
Основна школа „Михаило Петровић Алас”, Београд

ДЕЧЈЕ И ОБРАЗОВНЕ ИГРЕ У РАЗЛИЧИТИМ МЕТОДИЧКИМ ОБЛАСТИМА

Резиме: Развој функционалних знања, који намеће савремено образовање, подразумева холистички приступ учењу и настави, усмереност на ученике и учење кроз задатке који представљају реалистичне ситуације или њихову верну симулацију. Стога је један од императива наставног процеса подстицање креативног мишљења код ученика и ученица јер се на тај начин припремају за целоживотно учење и успех у решавању нових и непредвидивих задатака. У том смислу, игре имају значајну улогу јер подстичу целокупни развој ученика кроз активности које су стимулативне за дете, омогућавају активно учење у складу са индивидуалним потребама и карактеристикама сваког појединца. Не само што је могуће имплементирати игре у наставни процес већ је то и неопходност уколико се код ученика подстиче самосталност, радозналост и позитиван став према учењу. Овде се на примеру три познате друштвене игре представља могућност примене игара у различитим методичким областима у првом и другом разреду основне школе.

Кључне речи: *игралачко учење, игре, образовне игре, конструктивизам, креативно мишљење, дидактизација игара*

Увод

Идеја о значају игре у развоју детета блиска је појединцима који су укључени у њихово васпитање и образовање, посебно у раном узрасту. О томе пишу Пијаже (Piaget, 1951) и Виготски (1989), које многи сматрају творцима развојне психологије, а који указују на значај лудичког учења. Па ипак, игра се систематично истражује тек у последњих неколико деценија, што можда можемо објаснити ставом да игра није озбиљна, па самим тим не може бити

предмет научног истраживања. Да ли је игра само забава и каква је веза између игре и учења? Када школској деци прекидамо игру да бисмо их – у школи – усмерили на наставне активности или – код куће – на израду домаћег задатка, да ли је то васпитно прикладан потез и у којој мери? Да ли својим поступцима игру представљамо као супротност учењу и раду или пак желимо да развијемо идеју о јединству игре и учења, а касније игре, учења и рада? Коначно, да ли је увођење игре у редовне васпитне и образовне активности у складу са циљевима образовања?

У овом раду разматрамо улогу игре у образовању и, првенствено, значај игроликог учења у првом циклусу основног образовања. У том циљу, указујемо на основне одлике игре и њену функцију у развоју склоности за целоживотно учење и позитиван однос према раду. Представљамо предности које носи интеграција игре и учења и усмеравамо нашу пажњу на улогу игре и игроликог учења у различитим методичким областима. Намера нам је да кроз три примера познатих дечјих игара покажемо могућности усклађивања игара са конкретним наставним циљевима, исходима и садржајима.

Учење и игра

На Јејл универзитету је 2005. године одржана конференција под називом „Игра = учење” као реакција на доминантни систем образовања заступљен у већини развијених земаља света. Упркос глобално растућој свести о потреби промена у образовању, аутори опомињу да је оно и даље усмерено на усвајање изолованих чињеница и занемаривање игре, што је у модерном свету одговорно за низ проблема код деце и младих (Golinkoff, Singer & Hirsh-Pasek, 2006). Иако су често свесни значаја игре и унутрашње мотивације у учењу, наставници неретко сужавају репертоар наставних активности како би загарантовали систематичну обраду предвиђених наставних садржаја и да би ученике припремили за успешно полагање испита. У светлу чињенице да матурски испит има све већи значај у образовном процесу, како из визуре ученика, родитеља тако и наставника, постоји бојазан да се овакав приступ додатно оснажи. Па ипак, подвајање игре и учења за последицу има умањење мотивације код ученика и стварање погрешних уверења о самом процесу учења: појединци који су научени да верују да постоји један исправан одговор и да је учење меморизација нису научили како да уче, нити су спремни да преузму одговорност за сопствено учење. Сем тога, имајући у виду да учење не доживљавају као занимљиву активност, нису склони томе да развијају властиту радозналост и отвореност за нове ситуације у којима би учили. Коначно, пошто игра не чини интегрални део њиховог образовног

искуства, овакви ученици, касније студенти и одрасли професионалци, негују неповерење или чак презир према игри – што је посебно поражавајуће када се ради о факултетима на којима се образују будући наставници.

Овакво стање ствари са којим се, нажалост, сусрећемо и у свом окружењу у супротности је са циљевима образовања који су формулисани у Закону о основном образовању и васпитању, Члану 21. Наиме, наш образовни систем посебно подвлачи значај целоживотног учења кроз „развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања свог мишљења” (Службени гласник, 2013-2021). Дакле, циљ образовање је, између осталог, да код ученика створи позитиван став према учењу, да подстакне радозналост и лично укључивање и да, пре свега, ради на развоју самосталних појединаца. Кључни корак у томе свакако је настава која ствара услове за проактивно учење усклађено са специфичностима циљне групе и индивидуалним карактеристикама ученика. У овом раду заступамо становиште по коме игра и игролико учење представљају наставни приступ који омогућава активно учење и који ствара предуслов за позитиван однос према образовању.

У веома инспиративном чланку, Сфард (Sfard, 1998) говори о две метафоре учења које назива метафором усвајања и метафором учешћа. Према првој, учење представља процес акумулације знања, појмова, идеја, тумачења и у наставном процесу се најбоље препознаје кроз предавање у виду фронталног излагања: наставник ученицима предаје садржаје које ови треба да запамте и усвоје. На тај начин, ученици постају власници и корисници новостеченог знања. Међутим, поставља се питање да ли ученици усвајају све знање које им наставник „даје” и да ли је њихово знање истоветно ономе које наставник „поседује”. На који начин њихово претходно искуство, сензибилитет ученика, контекст самог учења, вршњаци, родитељи, итд. утичу на формирање знања код ученика? Овакве дилеме су, између осталог, навеле на преиспитивање метафоре усвајања и постепено приклањање конструктивистичкој теорији која учење сагледава кроз процес учешћа. Наиме, ученик је творац знања које настаје кроз учешће у смисленим, сврсисходним активностима. Услов да дође до учења је да ученик разуме смисао одређене (наставне) активности и да у њој пронађе релевантност за себе и своје животне околности. У таквом учењу је акценат са стања померен на радњу, са знати на чинити, са поседовања на деловање. Док појам усвајања подразумева да постоји јасан циљ оличен у одређеним знањима која ученик треба да савлада, у метафори учешћа не постоји један коначан циљ јер је процес учења трајан (Јовановић, 2012: 145) и подразумева стално прилагођавање новонасталим околностима и потребама.

Игра и игролико учење заузимају централно место у настави заснованој на конструктивистичким принципима. Феномен игре је изузетно комплексан и, зависно од контекста који посматрамо, значајно ће се разликовати и дефиниције игре. Браун (Brown, 2008) истиче да је основна одлика игре одсуство наметнутог циља. У игру се укључујемо зато што то желимо, зато што у нама ствара осећај пријатности и испуњености. Док смо у игри, време брзо пролази и осећамо се испуњено, што је својствено унутрашњој мотивацији (Csikszentmihalyi, 1990). Игру покреће радозналост и потреба за истраживањем, које су додатно подстакнуте тиме што се у игри осећамо сигурно. Овде посебно важно место има друштвена игра која ствара предуслов за развој здравих међуљудских односа. Игра, такође, може бити индивидуална, као што је често случај у играма са предметима или у имагинативним играма, па опет, могуће је овакве игре реализовати у пару или у групи.

Предности које игра има за когнитивни, емоционални и социјални развој детета су вишеструке и неоспорне. Новоселова (1978: 24, према Стојановић, 2013: 7) истиче да кроз игру „долази до превођења друштвеног искуства, фиксираног у начинима деловања, путем конкретног вршења игровних операција у индивидуално искуство детета”. Кроз игру дете тумачи свет и дешавања која га окружују: на себи близак начин објашњава појаве и садржаје са којима се сусреће и учествује у креирању сопственог знања. Поврх тога, игра је значајна за развој друштвене компетенције и самопоуздања у контакту са вршњацима (Singer & Singer, 2005).

У литератури се истиче значај који игра има као мост између предшколског и школског образовања (Копас-Вукашиновић, 2006). Игровне активности на којима се инсистира у предшколском периоду прилагођене су узрасним и психофизичким карактеристикама деце и полазе од претпоставке да дете учи кроз игру. У том смислу, Стојановић (2013) истиче да би у циљу боље адаптације деце на школу, део наставних активности требало организовати кроз игру. Мишљења смо, пак, да игра и, прецизније, игролико учење, треба да буде у језгру наставног процеса и да никако не сме бити ограничено на почетне фазе школовања. То свакако подразумева шире схватање појма игре и игроликог учења где се оно не сагледава као техника рада, већ као дидактички приступ чија је основна сврха реализација аутентичних, проблемских активности на начин који подстиче унутрашњу мотивацију. У том смислу, овде следимо становиште по коме је дидактичка игра свака она игра која је усклађена са одређеним образовним задацима, а који се могу односити на интелектуални развој, развој психомоторике, дисциплине, социјално-моралних особина или социјализације детета (Трнавац, 1979: 53).

Иако смо да сваки вид игре може да нађе своје место у васпитно-

образовном процесу, овде ћемо анализирати примену игара са правилима која су махом наслеђена из претходних генерација и позната деци раног узраста. Као што Спасојевић (2010) истиче, појединци се у њима такмиче јер тај компетитивни моменат даје смисао правилима. Правила пак могу бити наслеђена или импровизована и прилагођена одговарајућим дидактичким циљевима. У циљу илустрације, у наставку рада анализирамо три познате дечје игре – „царице, царице, господарице”, „жмурке” и „дан-ноћ” – и дајемо предлог њихове дидактизације за прва два разреда основне школе.

Примери дидактичке примене друштвених игара

Царице, царице, господарице. Вероватно је свима позната дечја игра „царице, царице, господарице” коју неки знају и у варијанти мушког рода „царе, царе, господаре” или чак „царе, царе, говедаре”. На почетку игре, једно је дете царица док су остали учесници поређани у линији наспрам царице. Деца постављају питање „Царице, царице, господарице, колико има сати у вашој прекрасној палати?” а царица – у складу са својом улогом моћнице – по свом хиру одлучује да ли ће то бити мрављи кораци (једва приметно померање стопала унапред), мишји кораци (померање унапред дужином једног стопала) или коњски кораци (померање унапред дужином једног корака). Такође, свемоћна царица може да одлучи да ли ће се њени поданици померати само за један или више корака, те да ли ће у питању бити само једна врста корака или нека комбинација (нпр. један коњски и два мишја). У складу са царичиним одговором, учесници-поданици померају се унапред и побеђује онај ко први приђе царици. У следећој фази дете које је победило преузима улогу царице.

Деца првог и другог разреда радо играју ову игру, а за успешно учешће неопходно је да разумеју правила и да знају да броје до десет. Како би позната друштвена игра добила дидактичку примену, важно је да деци игра буде блиска, те да сви ученици знају како се игра. Након тога, уведе се нова правила која су у вези са наставном јединицом из математике – Јединице мере за дужину (метар, дециметар и центиметар). Наиме, у првој фази деца треба да разумеју да један коњски представља десет мишјих корака, а један мишји има дужину од десет мрављих. Како би ученици боље разумели овај однос, појмови се представљају визуелно на постеру или пануо који треба окачити на зид учионице на видно место. Потом следи игра, с тим што током игре питамо ученике да идентификују однос између корака. Примера ради, када дете направи два коњска корака, питамо га колико је то мишјих, а оно одговори 20. Након тога се уводи комбинација корака, те два коњска и два мишја заправо чине 22 мишја, а три мишја и пет мрављих чине

35 мрављих. На овај начин, когнитивно захтевна обрада података деци постаје пријемчива и значајно једноставнија за разумевање. Тако, у току игре, деца активно претварају коњске кораке у мишје, мишје у мравље, рачунају, сабирају, а уколико уведемо и враћање уназад, радимо одузимање. Такође је могуће увести и упоређивање ако се размисли ко је прешао већу дужину. Задатак је, дакле, могуће усложњавати у складу са потребама деце и њиховим разумевањем појмова и односа, што додатно подстиче мотивацију. У тренутку када се у наставни процес уведу јединице мере, ученицима се врло једноставно укаже на везу између мерних јединица и корака из игре коју су већ савладали. Тако коњски корак постаје метар, мишји је дециметар, а мрављи центиметар. Направи се плакат са јединицама мере и постави поред претходног цртежа на којем је представљен однос коњског, мишјег и мрављег корака. Применом ове активности, деца врло брзо, са разумевањем и вешто препознају дужину одређених јединица мере, способна су да их упоређују, претварају из једне у другу, сабирају и одузимају (Табела 1).

Табела 1. Предлог дидактизације игре *царице, царице, господарице*

Активност	Царице, царице, господарице
Наставна јединица	Јединице мере за дужину
Циљеви	Разумевање појма јединица мере за дужину (метар, дециметар и центиметар) и примена у утврђивању њиховог односа.
Исходи	Ученици разумеју појам метра, дециметра и центиметра и однос између ове три јединице мере. Ученици претварају јединице мере за дужину. Ученици сабирају и одузимају јединице мере за дужину. Ученици упоређују дужине.

Иако смо овде дали пример примене дечје игре „царице, царице, господарице” за област математике, исту игру је могуће повезати са другим методичким областима. Будући да није препоручљиво мењати утврђена правила игре, једном постављена правила треба применити и у другим контекстима. Ово је изузетно једноставно у случају наставе страног језика где је довољно увести формулацију питања на циљном језику који деца уче, као и имена животиња чије кораке праве (коњ, миш, мрав). У првом и другом разреду основне школе, наравно, бројеви корака не могу прелазити двадесет како би реализација активности била усклађена са наставним програмом за предмет страни језик.

На овај начин, ученици кроз познату игру уче и памте бројеве на страном језику. Још је значајније што се прави корелација између методичких области које се ретко доводе у везу иако се понекад веза сама намеће. Не само што такво повезивање садржаја води њиховом бољем и лакшем савладавању, већ детету на спонтан начин указује на повезаност тема и области о којима учи, а које јесу релевантне и у његовој стварности.

Жмурке. Предности коју ова игра има за целокупни развој детета су многоструке, почев од најранијих форми сакривалица – када родитељи крију предмете од малог детета да би оно схватило појам трајности објекта – па до друштвене игре која је омиљена међу децом различитих узраста. Док се играју, деца схватају да морају да налазе нова, увек боља места за сакривање што их наводи на развој креативног, па чак и стратешког мишљења (место мора бити добро сакривено, али и згодно да се из њега истрчи...). Развијају социјалне вештине, јер се успех у игри често заснива на сарадњи између учесника. Поврх тога, уче да се сналазе у простору, процењују свој положај у њему, вежбају координацију, равнотежу, спретност.

Правила су једноставна: једно дете жмури на одабраном месту – кућици (обично неко дрво или зид), лицем окренуто према њој тако да не види шта раде остали учесници. Док оно броји до унапред утврђеног броја, остали се сакривају, након чега тражитељ полази у потрагу за осталим учесницима. Циљ тражитеља је да „запљуне” што више учесника, што може да учини ако их пронађе и пре њих дотрчи до кућице и гласно изговори њихово име. Циљ осталих учесника је да се „запљуну”, тј. да први дотрче до кућице и изговоре „Пу за мене” чиме су се спасили од бројања у следећој игри. Постоји више варијанти ове игре, па тако онај ко је први или, пак, последњи пронађен „жмури” у следећој игри; понегде, они који су откривени помажу тражитељу итд. Најважније је, ипак, да се правила јасно утврде и да буду позната деци.

Ову игру је могуће примењивати ради бољег и лакшег савладавања таблице множења. Наравно, да би жмурке имале сврху приликом учења таблице множења, неопходно је да се игра током целог првог разреда. Низ 5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, који деца користе док броје, може да се искористи за учење множења бројем 5, јер представља резултате множења са 5 од броја 1 до броја 10. У ову игру, након одређеног времена, могу се увести и други низови – резултати таблице множења различитих бројева, па ће тако ученици једно време, док буду жмурили, уместо да броје по 5, бројати по 3 (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30). Тако се уведе и остали низови, односно резултати множења са осталим бројевима. Када се обрађује таблица множења, ученици ће је знатно лакше запамтити јер већ

знају низове, тј. решења бројећи по реду. Сем тога, таблица множења није чиста апстракција која служи за пропитивање и добијање оцене, него има и примену – ако ништа друго, оно у игри.

Табела 2. Предлог дидактизације игре жмурке

Активност	Жмурке
Наставна јединица	Таблица множења
Циљеви	Научити таблицу множења
Исходи	Ученици разумеју процес множења Ученици множе бројевима од 1 до 10 Ученици познају таблицу множења

Дан–ноћ. Слично игри „Царице, царице, господарице”, у игри „дан-ноћ” једна особа издаје наредбе док их остали спроводе. Овде пак постоје само два налога „дан” и „ноћ”: кад се каже „дан” учесници остају у стојећем положају, на наредбу „ноћ” морају да чучну. Циљ игре је одговорити покретом тачно на наредбу. Уколико неко дете погрешно, испада из игре, а победник је онај ко остане последњи. Неопходно је да деца разумеју како се померају сходно датом захтеву, тј. да разумеју појмове горе и доле.

Ову једноставну игру могуће је имплементирати у наставни процес постепеним усложњавањем. Наставна тема коју овде предлагемо су стране света које се обрађују у оквиру предмета свет око нас. Да би игра „дан-ноћ” послужила за учење страна света на географској карти, потребно је обогатити је додатним корацима – лево и десно – што подразумева да деца разумеју и ове појмове. Налози се незнатно мењају тако што се уводе нове команде: север – деца остају у стојећем положају, југ – чучну, исток – праве корак удесно, запад – праве корак улево. Након врло кратког времена, ученици су савладали на којој страни се налази која страна света и када им се уведе географска карта, на основу корака из игре „дан-ноћ”, они знају и разумеју да је на карти север горе, југ доле, исток десно, а запад лево.

Табела 3. Предлог дидактизације игре дан-ноћ

Активност	Дан-ноћ
Наставна јединица	Стране света
Циљеви	Научити стране света на географској карти (север, југ, исток, запад)
Исходи	Ученици знају стране света Ученици познају однос страна света Ученици знају да одреде стране света на географској карти

Варијанте ове игре могуће је примењивати у настави на небројено начина. Тако одређени налог може да буде провера за различите појмове и садржаје. Примера ради, на часу српског језика се може увежбавати писање великог и малог слова тако што ће стојећи став представљати велико слово, а чучањ мало слово. Када наставник или наставница изговори одређену властиту именицу, ученици треба да остану у стојећем ставу, а ако се пак ради о заједничкој именици, треба да чучну. Групно реаговање на налог помоћи ће несигурнијим ученицима и отклонити страх од погрешке. А и ако погреше, то је део игре: у игри „дан-ноћ” неко увек остане последњи и тако победи.

Ова и сличне активности нашле су широку примену у методи потпуни физички одговор која се посебно често користи у настави страних језика у раном узрасту (Asher, 1966). Наиме, у првим фазама учења се од детета не очекује језичка продукција будући да се оно тек упознаје са новим модалитетом изражавања, те се инсистира на употреби једноставног, контекстуализованог језика који је обично праћен мимиком, гестом, цртежом или неким другим медијумом који омогућава лакше разумевање. У том смислу, деца не морају одмах да користе циљни језик, али се од њих очекује да покажу да разумеју. Управо се у том контексту користе налогодавне активности налик игри „дан-ноћ” у којима наставник даје налог који деца реализују, а који се постепено усложњава како се дечји језички систем развија. Примера ради, наставник може давати истоветне налоге као у игри „дан-ноћ” само на циљном језику и очекивати да их деца прате. Касније, може уводити додатне команде (нпр. подигни руку, додирни нос, пипни уво, погледај друга итд.) у складу са циљевима и очекиваним исходима наставног процеса. У адекватном тренутку, налоге почињу да издају и сами ученици што ову активност чини додатно занимљивијом, јер на тај начин деца полаку преузимају иницијативу у употреби циљног језика.

Закључак

У овом раду заступамо становиште да је један од суштинских циљева образовања створити код ученика позитиван став према учењу и спремност за целоживотно усавршавање. Место игре и игралачког учења је у том погледу кључно јер подстиче активно учешће ученика кроз активности које су детету блиске и занимљиве, а подразумевају одговарајући степен сложености задатка. Наиме, да би се створила оптимална мотивација, задатак не сме бити претежак, али ни сувише лак јер ствара досаду. Слично томе, ако је игра сувише једноставна, деца неће бити занимљива јер не ангажује њихову целовиту личност. Зато је неопходно пратити напредовање ученика и адекватно усложњавати активности у складу са њиховим развојем.

С друге стране, уколико игром доминира наставник, игра губи свој централни квалитет – престаје да буде сама себи сврха и постаје наставно средство. Стога је кључно брижљиво осмишљавати игровне активности тако да отварају простор за централну улогу детета. Сем тога, добро осмишљене игре остављају могућност за импровизацију и увођење нових елемената чиме се подстиче дечје стваралаштво и креативно мишљење. Управо смо кроз конкретне примере три дечје игре – „царице, царице, господарице”, „жмурке” и „дан-ноћ” – покушале да представимо широке могућности за њихову имплементацију у различите методичке области и предности које овакав наставни приступ има за учење код деце првог циклуса основног образовања.

Литература

- Asher, J. (1966). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.
- Brown, S. (2008). *Play is more than just fun*. TED Talks. May 2008. Accessed on 20. 9. 2017. https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital
- Виготски, Л. С. (1989). *Развој, учење и игра*. Скопље: Просветно дело.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. G. (2006). Why play = learning: a challenge for parents and educators. *Play=Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth* (pp. 3–14). New York, NY: Oxford University Press.
- Јовановић, А. (2012). Идеологије образовања и рецепција страних језика. *Савремено друштво и криза проучавања језика и књижевности*, ур.

- Милош Ковачевић и Драган Бошковић (стр. 141–154). Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2006). Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 38(1), 174–189.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Singer, D. G. & Singer, J. L. (2005). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one, *Educational Research*, , 4–13.
- Службени гласник. (2013-2021). *Закон о основном образовању и васпитању*. Службени гласник 55/2013-3, 101/2017-11, 27/2018-3 (др. закон), 10/2019-3, 129/2021-8, 129/2021-9 (др. закон). <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sgrs/skupstina/zakon/2013/55/1/reg>
- Спасојевић, П. (2010). *Врсте дечјих игара*. Преузет 29. 9. 2017, са <http://paspasojevic.blogspot.rs/2010/11/blog-post_1679.html?view=classic>
- Стојановић, Б. (2013). *Примена система дидактичких игара у процесу развоја мисаоних способности ученика на млађем школском узрасту*. Докторска дисертација. Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
- Трнавац, Н. (1979). *Дечја игра*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

Ana S. Jovanović

University of Belgrade – Faculty of Philology

Ljiljana M. Lazarević

Primary School *Mihailo Petrović Alas*, Belgrade

CHILDREN'S AND EDUCATIONAL GAMES IN DIFFERENT AREAS OF METHODOLOGY

Abstract: The development of functional knowledge, which is dictated by modern education, implies a holistic approach to learning and teaching, focus on students, and task-based learning that involves real-life situations, or their faithful simulation. Therefore, one of the imperatives of the teaching process is to encourage creative thinking in students, because in this way, they prepare for lifelong learning and solving new and unforeseeable tasks. Games play a significant role in this sense,

because they encourage students' comprehensive development through activities that are stimulating for the child, and enable active learning in line with the individual needs and characteristics of each individual. It is not only possible to implement games in the teaching process, but it is a necessity, if we want to encourage independence, curiosity and a positive attitude toward learning in our students. The paper presents the possibility of implementing games in different areas of methodology in the first and second grade of primary school on the example of three well-known childrens' games.

Keywords: *ludic learning, games, educational games, constructivism, creative thinking, didactization of games.*

Ana S. Jovanović

Universität Belgrad, Fakultät für Philologie

Ljiljana M. Lazarević

Grundschule "Mihailo Petrović Alas" Belgrad

KINDER- UND ERZIEHUNGSSPIELE IN VERSCHIEDENEN METHODISCHEN BEREICHEN

Zusammenfassung: Die Entwicklung von funktionalem Wissen, das von der modernen Bildung auferlegt wird, impliziert einen ganzheitlichen Ansatz für das Lernen und Lehren, der sich auf das Lernen durch Aufgaben konzentriert, die realistische Situationen oder mindestens originalgetreue Simulationen darstellen. Daher ist es einer der Imperative des Lehrprozesses, das kreative Denken der Lernenden zu fördern, denn auf diese Weise bereitet man auf lebenslanges Lernen und erfolgreiches Lösen neuer und unvorhersehbarer Aufgaben vor. In diesem Sinne spielen Spiele eine wichtige Rolle, da sie die Gesamtentwicklung der Lernenden durch anregende Aktivitäten fördern und ein aktives Lernen gemäß den individuellen Bedürfnissen und Eigenschaften jedes Einzelnen ermöglichen. Die Implementierung von Spielen in den Unterrichtsprozess ist nicht nur möglich, sondern auch notwendig, wenn man Selbständigkeit, Neugier und eine positive Einstellung zum Lernen bei den Lernenden fördern will. Hier wird am Beispiel von drei bekannten Gesellschaftsspielen die Einsatzmöglichkeit von Spielen in unterschiedlichen methodischen Bereichen in der ersten und zweiten Klasse der Grundschule vorgestellt.

Schlüsselwörter: *spielerisches Lernen, didaktische Spiele, Konstruktivismus, kreatives Denken.*

Сузана Ј. Мунђан
Основна школа „Сава Мунђан” Крушчица, Бела Црква

УНАПРЕЂИВАЊЕ ПЕДАГОШКЕ КУЛТУРЕ РОДИТЕЉА КРОЗ ПРОЦЕС САРАДЊЕ ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ

Резиме: За успех родитеља у процесу породичног васпитања и образовања деце потребна су одређена полазишна знања и вештине. У том смислу, педагошка култура је битан сегмент квалитетног васпитног поступања родитеља. Разматрајући феномен породице и појам педагошке културе родитеља у раду је истакнуто колико је педагошка култура родитеља одувек важна за успех у функционисању породице. Такође, у раду се говори и о структури савремене породице и њеној функционалности, при чему је дат преглед димензија које одликују успешну породицу. Полazeћи од значаја педагошке културе родитеља и потребе унапређивања исте, у раду је указано на то да је јединство деловања породице и школе важан фактор подстицања целовитог дечјег развоја, те је облике, методе рада и сарадње школе и породице потребно перманентно иновирати и проширивати.

Кључне речи: *Педагошка култура родитеља, породица, школа, сарадња*

Увод

Свеопшти развој друштва рефлектује се и на породицу, те уноси различите димензије у њеном конструисању. У том смислу функција родитеља и њихова улога имају променљиве карактере. Истовремено, квалитет васпитних поступака родитеља одражава се како на саму омладину, тако и на један народ, па и читаву људску заједницу. Тако налазимо да многи савремени теоретичари у свету и код нас говоре о кризи породице, о нарушеним породичним вредностима и недовољном педагошком знању родитеља, односно недовољној родитељској педагошкој култури. Дакле, ради се о веома озбиљној проблематици која

посматрана кроз призму педагошке културе родитеља пружа могућност да се предупредe елементи стихијског деловања у процесу васпитања и образовања младих.

Подсећамо да идеја педагошке културе родитеља није новијег датума. Она датира вековима уназад. Њен значај истицали су бројни теоретичари породичног васпитања у прошлости, попут Коменског, Русоа, Лока, Песталоција, Хербарта, Макаренка, Кеј и других (Бодрошки Спариосу, 2010: 43). Но, ништа мање питање како родитељи васпитно-образовно делују унутар породице представља изузетно важну проблематику и савремених теоријских и емпиријских разматрања.

Свеукупно гледано, у свим друштвено-историјским епохама породица је важан темељ одржања и развоја друштва. Концепт васпитања деце одувек је био, а и данас је један од најважнијих социјалних проблема. Васпитање и образовање младих задатак је породице и школе и као такав заокупља узајамну пажњу обеју заједница. У том смислу „здрава и стабилна породица кључна је за развој снажних заједница, а снажне заједнице промовишу и негују снажне породице” (Дефрен и сар., 2007: 2). Да би се у томе што више успело, битна су полазишна знања и вештине родитеља.

Да би овај заједнички циљ био што мање ствар случаја, битно је да школа подиже ниво педагошке културе родитеља и унапређује породичне компетенције. Стога, сарадња школе и породице представља осмишљен психолошко-педагошки рад. Зато је потребно да школа и породица успоставе успешну сарадњу и усагласе своје васпитно-образовне ставове. Облик и оквир те сарадње могу бити организовани и реализовани на бројне начине, обухватајући бројне елементе проблематике која ремети процес родитељског васпитања.

Улога породице у процесу васпитања и образовања

С обзиром на специфичности којом се одликује породица, у литератури налазимо велики број дефиниција породице. То указује да је феномен породице подручје глобалног теоријског или емпиријског интересовања низа научних дисциплина, као и друштвених или социјалних институција. Такво мноштво теоријских приступа и концепција чине полазну основу научног проучавања породице и њене функције што несумњиво детерминише критеријуме њеног дефинисања.

Различито поимање породице указује на њену сложеност, те није лако дати једну свеобухватну дефиницију породице. У најопштијем смислу породица је друштвена група историјски променљивог облика у чијим оквирима се одвија процес природне и друштвено-културне репродукције друштвених индивидуа,

који се одвија кроз процесе социјализације, индивидуализације и заштите психосоцијалне стабилности и интегритета одраслих појединаца (Педагошка енциклопедија, 1989: 219).

Према томе, по својој суштини заједно са друштвом, породица се развија и константно трансформише унутар своје структуре и функција, те представља основу на којој је људско друштво настало. Као таква она представља најстарији облик васпитања у друштву, те је без оспоравања можемо назвати „колевком” људске заједнице. Отуда, по мишљењу многих аутора у њој је историјски нагомилано искуство породичног васпитања које представља незаобилазне информације и као таква она је „била и биће и у будућности ненадокнадиви животни и васпитни чинилац” (Росић и сар., 2002: 18)

Иако се различите прогресивне промене које се дешавају у друштву рефлектују на положај и структуру породице, па тако утичу на њено функционисање и васпитну снагу, породица и даље опстаје као примарна заједница коју чине заједнички живот чланова и постојање породичних веза између њих (Богдановић, 2007: 526). Имајући у виду ту трајност, нема сумње, намерно или ненамерно у сваком породичном окружењу деца стичу основна искуства, формирају ставове, развијају личне потенцијале те интерперсоналне односе. Из педагошког угла посматрано породица је „прва и најважнија школа живота у којој дете стиче прва знања, вештине, умећа и навике” (Росић, 1998: 64). Уједно, као што је Макаренко наглашавао да све што се дешава у породици и ван ње може имати велики значај у васпитном смислу, то јест: „...васпитање се врши увек, и када нисте код куће ви васпитавате своју децу” (Макаренко, 1948: 20). Утицај породице на њене чланове је специфичан и цикличан. Домет њеног утицаја кроз време је променљив и неповратан. Пропуштено се стога, не може касније надокнадити у другим васпитним срединама и институцијама. У том контексту, пише Хербарт: „породицама не може нико са стране да надокнади оно што недостаје онима који јој припадају” (Хербарт, 1835, према: Бодрошки Спариосу, 2010: 57). Из педагошког угла посматрано породица је „прва и најважнија школа живота у којој дете стиче прва знања, вештине, умећа и навике” (Росић, 1998: 64).

У многим савременим дефиницијама налазимо слично одређење породице које наводе Ламон и Ридман. Они истичу да је породица „свака група људи у браку, крвном сродству, усвајању, сексуалним и међусобно интимним односима” (Lamonn, Riedmann, 1985: 39). Унутар породице одвија се комплетан рад и живљење свих чланова. Њени чланови су у међусобној интеракцији и међусобно деле осећаје љубави и поштовања. Тако, Бодирошки Спариосу породицу објашњава као сферу приватности коју делимо са оним особама које су

нам најближе и најзначајније (Бодирошки Спариосу, 2010: 23). Како исти аутор даље наводи, породица се одређује као „група интимних особа која развија осећај дома и групни идентитет, која има заједничку историју и заједничку будућност” (Koerner, A. E., Fitzpatrick, M. A., 2000a и 2000b, према: Бодирошки Спариосу, 2010: 23). С обзиром на аспект интимности и привржености породица је место неговања најзначајнијих животних и моралних вредности које су појединцу потребне за успостављање и одржавање односа, преживљавање и обављање друштвене функције и улоге.

Очито да су се људи од почетка људског рода на Земљи груписали у породице како би пронашли емоционалну, физичку и колективну подршку. Стога, породицу можемо дефинисати као малу групу у којој њени чланови задовољавају биолошке, психолошке, социјалне и васпитно-образовне потребе, у којој развијају своју личност. У том смислу посматрано, Мушановић и Росић дају шири појмовни оквир и истичу да породицу као групу одликују: сложене интеракције током којих се развијају модели понашања њених чланова; изразита емоционална повезаност чланова породице и породице у целини; јак утицај на развој личног и групног идентитета и интегритета личности; сложени и интензивни међусобни односи; континуитет и трајност веза међу члановима породице; стицање искустава васпитне природе која су нужна за социјалну интеграцију и преузимање друштвених улога, подстицање учења (Мушановић, Росић, 1997: 118).

Бројне дефиниције, одређења и карактеристике породице указују на различитост у поимању феномена породице, као и тешкоће у конципирању једне кохерентне дефиниције породице, што потврђује тезу о томе да је породица парадоксална и недокучива појава (Askeman, 1987). Очито да савремена породица представља историјску категорију са испреплетеним елементима традиционалног и модерног чију грађу обликују бројне карактеристике, као што су: љубав, припадање, одговорност, давање доприноса, брак, заједничко пребивање, економска сарадња, стварање потомства и друго.

Њихова комбинација чини да нема исте породице. У контексту наведеног, Јанковић објашњава да разноликост структуре, односа, функција, начина формирања и опстајања породице у односу на спољашње и унутрашње утицаје, пружа мноштво комбинација породичне појавности, што имплицира закључак да је свака породица јединствена и да би, у складу са постмодерним схватањем, за сваку од њих требало сачинити посебну дефиницију (Janković, 2008).

Ипак, оно што се може у савременим теоријским приступима издвојити као заједничка карактеристика свих типова породице јесте стављање нагласка на укупну међусобну интеракцију и заједништво. У том смислу, један од важних

аспекта у поимању феномена породице представља и аспект породичне функционалности.

Функционална породица и њена структура

Иако је најмања друштвена јединица, породица игра централну улогу у социјализацији, васпитању, биолошком и психолошком одржавању њених чланова. Као изузетно важна и неопходна друштвена група њена основна улога може да се синтетиче у два основна задатка, и то:

- базичан, који се односи на обезбеђивање физичког опстанка и
- развојни, који се односи на подстицање развоја основних особина личности индивидуе.

Другим речима, породица као посебна социо-културна институција одговорна је за образовање, физички и духовни развој личности, њено формирање и дефинисање њеног животног пута, који би у будућности требало да допринесе стабилности и просперитету друштва у целини.

На темељу ових одлика потребна је породична структура, која може ефикасно да испуни своју суштинску улогу. Како наводи Goldner Vukov, потребна је животно способна породична структура да би се испунили задаци породице у подржавању индивидуације уз истовремено пружање осећаја припадности (Goldner Vukov, 1988). Што значи, потребна је функционална породица, коју исти аутор објашњава као породицу која ствара услове за развој здравих и зрелих чланова у границама њихових интелектуалних и креативних потенцијала. У том смислу под функционалним сматрају се обрасци који омогућавају достизање породичних циљева које себи породица поставља (Goldner Vukov, 1988).

У оквиру породице, њени чланови свакако имају своје циљеве, идеје, ставове о бројним питањима о начину, поступцима и методама које примењују у подизању деце. Притом, родитељи на одређен начин конструишу своје педагошке концепције „полазећи од сопственог искуства као родитељ свог детета, као дете својих родитеља. У том смислу, родитељи су у ситуацији да непрекидно модификују своја полазна становишта или бар да их преиспитају. Зато се каже да је педагошко знање родитеља практично, контекстуализовано и махом невербализовано” (Бодрошки Спариосу, 2010: 41). У складу са својим социјалним улогама, чланови породице су у интеракцији, комуницирају једни са другима, креирају и теже да одрже заједничку културу (Winch, R. E., 1971, према: Бодрошки Спариосу, 2010: 22). У тој повезаности индивидуа, присности идентитета, посвећености и привржености, родитељи чувају и подижу дете тако што се они лично старају о његовом животу и здрављу. У том правцу, потребна је

функционална породица у којој се њени чланови осећају сигурно и задовољно, што подразумева да родитељи не смеју дете подвргнути понижавајућим поступцима и казнама које вређају личност детета. Понижавање његовог достојанства, сузбијање иницијативе, несугласице око васпитних питања итд., могу довести до негативних резултата у формирању личности детета, његовог статуса, животне перспективе, формирање асоцијалних ставова, негативних вредности итд. Наиме, како наводи Бодирошки Спариосу „све што се дешава у породици, свака ситница може да има васпитни значај. И не само то. Све што се дешава са родитељима у њиховом личном и јавном животу и све што се дешава деци у породици и ван ње може имати велики значај у васпитном смислу” (Макаренко, 1948, према: Бодирошки Спариосу, 2010: 42). „Како Педичек наглашава породица је трансмисија која повезује унутрашње, наслеђено, психолошко и оно што долази споља, социјално” (Вукоје, 2012: 142). Будући да је породична средина основни фактор развоја личности и остваривања васпитне функције породице, породица је изузетно важна и неопходна друштвена група за свако друштво и за сваког појединца.

Истовремено, свеопшти прогреси настали као последица убрзаних друштвено-економских промена мењају положај и структуру породице, при чему се слабљење васпитне функције породице јавља као универзални процес и врши битну посредујућу функцију међу њима. Стога, без икаквог оспоравања можемо рећи да је породица историјска категорија која у себи рефлектује све промене које се дешавају у друштву, те је за формирање индивидуе потребна породица која би издржала притиске промена. У том контексту, функционалност породичног система можемо дефинисати преко следећих димензија: породичне флексибилности, која представља баланс између стабилности и промена и породичне кохезивности која представља баланс између блискости и индивидуације (Olson, 2000).

Такође, породица није независна од државе, између чланова породице постоје законом утврђена права и дужности. Тако, званични правни документ, тачније Породични закон Републике Србије¹ предвиђа права, дужности и одговорности родитеља малолетне деце. У оквиру њега налазимо да су родитељи дужни да свом детету обезбеде основно школско образовање, те према својим могућностима пруже финансијску и материјалну подршку. Притом, закон не ускраћује право родитељима да детету обезбеде образовање у складу са верским

¹ У члану 70 поменутог правног документа стоји да: „родитељи имају право и дужност да са дететом развију однос заснован на љубави, поверењу и узајамном поштовању; да поставе темеље физичког, моралног и интелектуалног развоја личности детета; да дете умерављују ка усвајању и поштовању вредности емоционалног, етичког и националног идентитета своје породице и друштва”.

и етичким уверењима. На тај начин породица осигурава неопходан минимум друштвено-културног континуитета развоја друштва и појединца.

Способност родитеља да организују породичне социо-педагошке активности почива на њиховој довољној припремљености да одговоре на све изазове који притискају односе у породици. Како наглашава Бабић-Кекез, „сам однос родитеља према детету и детета према родитељу је у стању сталне промене, развоја и прилагођавања једних на друге. Успех зависи, пре свега, од спремности родитеља да објективно препозна индивидуалне карактеристике детета и уравнотежи их са својим особинама, захтевима и очекивањима” (Бабић-Кекез, 2008: 252). Такав, двосмерни карактер васпитних односа између родитеља и деце (Бодрошки Спарису, 2010: 43) намеће потребу високо развијене прилагодљивости у функционисању савремене породице.

Сходно томе често су испитиване димензије које одликују успешну породицу (DeFrain, 1999; Rayan и сар., 2005; Olson и сар., 2006; Asay i DeFrain, 2007 и други). Проучавајући снагу породице, поменимо Модел породичних снага² у којем је издвојено шест димензија које чине породицу функционалном:

- уважавање и наклоност брига једних за друге, пријатељство, поштовање индивидуалности, разиграност, хумор;
- приврженост/разумевање поверење, искреност, поузданост, верност, дељење;
- позитивна комуникација давање комплимената, дељење осећања, избегавање кривице, бити у стању правити компромис, пристајати на неслагање;
- заједнички проведено квалитетно време у великој количини, за добре ствари потребно је време, уживање у друштву једни других, дељење забавних тренутака;
- духовно благостање, нада, вера, саосећање, заједничке етичке вредности, јединство са човечанством и
- способност ефикасног управљања стресом и кризним ситуацијама, прилагодљивост, позитиван поглед на кризе, кризе као изазов и прилике, заједничко одрастање кроз кризе, отвореност за промене, еластичност (Stinnett, DeFrain, 1985, према: DeFrain, 1999).

Како видимо, породица у многострукости својих аспеката је пуни израз сложености људске природе и човековог начина постојања (Педагошка енциклопедија 2, 1989: 219). Стога, на начин породичног функционисања утичу како спољашњи тако и унутрашњи фактори који делују комплементарно. У истраживању Гајића и сарадника, структура личности родитеља има

² The Family Strengths Model.

висок степен утицаја на односе чланова породице, односно функционалност породице. Прилагођеност у партнерским односима³ и прихватање перспективе „оног другог“ аспект је квалитета брачне релације. Недостатак ових капацитета чини да породична адаптивност добија хаотична, дисфункционална својства (Драганић-Гајић, и сар., 2005).

Наиме, пишући о функционалној породици, Милутиновић и Зуковић указују да „функционална породица одговара развојним потребама својих чланова, подстиче њихов раст и сазревање, даје подршку у свим фазама индивидуалног и породичног животног циклуса. Таква породица није статична, она расте и развија се, мења структуру, пратећи фазе индивидуалног и породичног развоја” (Милутиновић, Зуковић, 2008: 427). Аутори у свом раду говоре о три основне димензије функционалности породичног система:

– Кохезивност – емоционална везаност коју чланови породице имају једни према другима;

– Флексибилност – способност породице да се мења (промене у вођству, односима улога и правилама) и

– Комуникација – вештина слушања, вештина и јасноћа говора, могућност праћења континуитета разговора, уважавање и поштовања других наспрам истицања себе (Olson, 2000, Kouneski, 2000, према: Милутиновић, Зуковић, 2008: 427–428).

Ефикасно спровођење поменутих задатака не може да се очекује без одређеног родитељског нивоа педагошког знања, вештина и искуства у области васпитања детета. Процес примања, давања, интерпретирања и преношења порука унутар породице подразумева функционисање породичног система у којем њени чланови комуницирају на адекватан начин, преносе и размењују информације, усклађују понашање, негују поверење, решавају проблеме и конфликте, отворено изражавају радост и тугу (Смаиловић и Маврић, 2021: 92–93).

Зарад поштовања детета у породици и због интерактивне комуникације у породици, млади човек треба да добије специфичне припреме пре формирања породице. Другим речима, у промишљањима о савременој породици учестало налазимо присуство потреба за подизањем нивоа културе родитеља. Педагошка едукација битан је и значајан фактор развијања васпитног стила родитеља. Благовремена и програмски усмерена интервенција на том пољу може да се развије кроз личност, карактер и ставове обају родитеља. Управо за постизање

³ Функционална партнерска релација унутар породице резултат је успостављања усаглашености партнера око: свакодневног функционисања, филозофије живљења, заједничких циљева, њихове емоционалне повезаности, сексуалне и емоционалне усаглашености, задовољства браком и друго.

васпитних резултата, педагошка култура родитеља даје могућност да се предупреду или ублаже проблемске ситуације које су својствене породичном васпитању, више него било ком другом облику васпитања (Бабић-Кекез, 2008).

Педагошка култура родитеља као подсистем педагошке културе

Педагошка култура родитеља важан је аспект педагошке културе који омогућава васпитавање у мери у којој је то неопходно. Наиме, улога родитеља није само рађање деце и њихово одрастање током детињства, него и оспособљавање детета како би могло удовољити захтевима живота који је пред њим. Формирање одрасле особе резултат је родитељске активности и интеракције унутар породице. Способност родитеља да оспособи дете за успешан живот изискује вештине правилног усмеравање и понашања. Како би се детету омогућило стицање искуства потребна је довољна припремљеност и подробнија педагошка едукација родитеља. Није ретко да и поред жеље да буду успешни родитељи, они често знају и да погреше. Стога је рад на подизању нивоа родитељске педагошке културе реална потреба данашњице.

Говорећи о педагошкој култури родитеља, Трнавац и Ђорђевић указују да постоји велики број објективних разлога који онемогућавају родитеље да савесно испуне своју васпитну дужност. Нажалост, једна од њих је и низак културни и општеобразовни ниво великог броја родитеља. Ово, без сумње тражи од педагошког образовања да родитељима усађује педагошку културу, која ће, заузврат, имати за циљ неговање исте код детета (Трнавац, Ђорђевић, 2005: 169).

У литератури не постоји једнозначно разумевање појма педагошке културе. У Педагошкој енциклопедији 2, педагошка култура родитеља подразумева стицање знања која ће их учинити активним и компетентним у подизању и васпитању деце и младих. При школи у том циљу организују се бројна саветовања, семинари, курсеви (Педагошка енциклопедија, 2, 1989: 178–179).

Педагошка култура родитеља у ширем социо-педагошком смислу, чини саставни део опште културе човека, који одражава искуство које је човечанство акумулирало током читаве историје одгајања деце у породици. Под педагошком културом родитеља у ужем педагошком смислу, схвата се степен њихове педагошке оријентације, који одражава степен њихове васпитне зрелости и манифестује се у процесу породичног и друштвеног васпитања (Карпова, и сар., 2002).

Наиме, према истим ауторима, педагошка култура родитеља је посебан подсистем педагошке културе, то јест посебна врста опште културе. Као таква,

она продира у све области живота где постоје елементи друштвеног наслеђа. Како ширина образовања породице није иста, родитељи који немају довољно сазнања о узрасту и индивидуалним карактеристикама развоја детета, делују слепо и интуитивно. Стога, као компонента опште културе човека, педагошка култура родитеља одражава искуство стечено у претходним генерацијама и континуирану надоградњу искуства васпитања деце у породици, па служи као основа за едукацију родитеља. Тако је педагошка култура родитеља фактор који у крајњој линији одређује педагошку културу и цело друштво (Карпова, и сар., 2002, Zakirova, и сар., 2016).

Очито да педагошка култура родитеља одражава како њихов степен асимилације социо-педагошког искуства које се развило у друштву, тако и имплементацију овог искуства у свакодневне активности.

У савременим условима, у структури педагошке културе родитеља издвајају се следеће компоненте: когнитивне компоненте, физиолошко-хигијенске компоненте и психолошко-педагошке, правна знања неопходна за потпуну реализацију васпитања у породици. Другим речима, то подразумева познавање основних законитости анатомског, физиолошког и менталног развоја детета, разумевање вредности породичног живота и породичног образовања, савладавање знања о грешкама, потешкоћама породичног васпитања и начинима њиховог отклањања, као и познавање права и обавеза родитеља и деце.

У том контексту, породица као прва и главна институција директно поставља темеље за све будуће образовање детета. Недостатак педагошког знања родитеља доводи до тога да они не могу свесно утицати на тај развој детета. Нажалост, није неубичајено да се родитељи ослањају само на своје лично, односно индивидуално искуство без размишљања о последицама неправилних васпитних утицаја на дете, притом отворено потцењујући улогу педагошких знања и вештина. Налази истраживања указују на чињеницу да родитељи често имају одређене потешкоће у подизању деце, другим речима, праве типичне грешке. Својевремено је Ушински указивао да уметност васпитања има ту особеност да се скоро свима чини познатим и разумљивим, што развија привид да је васпитање лака и позната ствар; наиме, што се васпитање чини јаснијим и лакшим, то је васпитанику све мање познат овај феномен, како теоретски тако и практично. Осим стрпљења, урођених способности и вештина, то јест навика, очито да су потребна и посебна знања (Ушински, 1957).

Са становишта ефикасности васпитно-образовних активности родитеља, као и начина живота све породице подељене су у три групе:

– Прва група – породице са високим нивоом образовних могућности, где је ниво психолошко-педагошке културе прилично висок. Остварују се властити

педагошки циљеви и задаци, постоје идеје како их реализовати, родитељи знају шта желе и како то постићи. Свесни су да резултати зависе од личних трошкова и напора. Родитељи раде оно што би требало учинити у одређеној ситуацији како би помогли детету да успе;

– Друга група – укључује родитеље са просечним нивоом образовних могућности. Начин породице је често контрадикторан, ниво психолошко-педагошке културе очева и мајки је углавном просечан. Морална и радна атмосфера у породици је позитивна, али однос одраслих и деце често је у различитим приликама конфликтан. Родитељи имају одређена знања из области педагогије, али су фрагментарна, недовољно садржајна. Не знају увек како применити своје знање у пракси, њихове образовне вештине треба даље развијати;

– Трећа група – обухвата педагошки слабе породице, са ниским степеном образовних могућности, где је начин породичног живота нестабилан, неповољан. Ниво психолошке и педагошке културе родитеља је низак. Ова група родитеља је веома хетерогена, са негативним појавама, као што су пијанство, раздор, окрутност, грубост, насиље. Односи међу члановима породице су несређени, присутан је висок степен конфликтности и кршења правила понашања у свакодневном животу. Циљеви и задаци васпитања деце нису стабилни, често се мењају. Не постоји идеја како их имплементирати. Постоје нереална очекивања, без узимања у обзир жеља детета. Постоји нада да ће трећа страна решити све проблеме (Zakirova i sar., 2016).

Несумњиво је да је потреба за унапређивањем педагошке културе родитеља важан сегмент исправног деловања унутар породице. Концепт унапређења родитељских знања и вештина, у циљу подизања њихове образовне свести укључује:

- стицање знања и вештина о бризи и васпитању деце,
- стицање знања о нормалном развоју детета и потребних вештина,
- активности засноване на уверењу да ће одређена знања помоћи људима да постану добри родитељи и да се та знања могу стећи и
- оријентација на задатак.

У том смислу, с једне стране стицање педагошке културе родитеља у савременим условима је олакшано због неколиких разлога: родитељи су данас образованији, постоји знатан избор одговарајуће психолошке, педагошке и друге литературе, саветовалишта и школа за родитеље, а повећани су значај и улога масмедија (Милосављевић-Ђукић, 2012: 138–139). С друге стране, те повећане могућности у погледу стицања педагошке културе нису уклониле неке дилеме око подизања и васпитања деце. Тако, на пример, педагошка сазнања треба да

допринесу да родитељи имају самоповерење у подизању и васпитању своје деце, да васпитање буде схваћено као однос субјект-субјект између родитеља и деце, да допринесу осећању личне одговорности родитеља за васпитање деце, што за Радовановића и сараднике представља етички проблем свих родитеља. Овладавање родитеља методама, техникама, облицима васпитне интеракције са дететом, способност организовања пуноправног живота детета у породици, дијагностиковање дететових способности претпоставља васпитне поступке и емоционалну климу у којој ће се дете осећати сигурно, поштовано и прихваћено (Радовановић и сар., 2022).

Због тога је још у основној школи посебно важно увођење таквих метода и техника кроз неке специјалне предмете васпитно-образовних програма у васпитно-образовним институцијама. Исто тако, важно је увођење деце у вештине демократске и хумане комуникације, као и изградити њихову унутрашњу позитивну слику сопствене личности још у предшколском узрасту.

Интеракција школе и породице као фактор унапређења педагошке културе родитеља

Као што смо навели, васпитне темеље дете добија у породици. Потом се добијена елементарна знања о спољном свету проширују и надограђују кроз системски конструисан образовни систем. У том процесу породица и школа имају прилично комплексну везу. Како добијају васпитање истовремено и у школи и у породици, треба да васпитавају децу у јединственом правцу и да се узајамно помажу. Ово је врло одговорна и сложена активност у којој је упоредо укључено више разноврсних чинилаца и заједница. Но, међу њима, породица и школа имају пресудну улогу. Као два кључна чиниоца васпитања и образовања, активност породице и школе различите су, али комплементарне. Притом, школа као главна карика у васпитно-образовном раду дужна је да помогне породици да што боље испуни своје дужности око неге, васпитања и образовања своје деце. Задатак школе састоји се у томе да помогне породици да развије оптималан однос са дететом, да створи такву ситуацију у којој партнерски остварују ефикасно своје циљеве. Све оно што породица подстиче и развија код деце, у васпитно-образовној установи треба да се продубљује, и обрнуто, породица треба да подстиче све оно што се у школи развија. Јединство деловања породице и школе повећава снагу и моћ васпитања и важан је фактор подстицања целовитог дечјег развоја. Бројна истраживања потврдила су да укљученост родитеља у школовање доприноси позитивним развојним исходима, као што су мањи проблеми у понашању (El Nokali, Bachman i Votruba-Drzai, 2010; Reynolds,

1992), превазилажење школског неуспеха и боља академска постигнућа (Erstein i Dauber, 1991; McNeal, 1999).

Модерно доба од друштва захтева стварање новог, ефикаснијег система социјалне, педагошке и психолошке подршке породици, грађење нових односа између родитеља и васпитно-образовних институција. Стога, сарадња родитеља са школом заузима важно место у укупном раду школе, односно животу младих и породичној атмосфери. Новија истраживања указују на то да је утицај школе и наставника на ученике и њихове родитеље неоспоран, але не и ефикасан. Такође, указују да могућности за потпунију, садржајнију и ефикаснију сарадњу родитеља и школе нису адекватно искоришћене, те је потребно да школе иновирају свој приступ овој проблематици, отворе се шире према родитељима и породици и уложе додатне напоре у побољшању сарадње са родитељима, у шта треба да се укључи и шира друштвена заједница (Продановић, 2000).

У том контексту сарадња родитеља и школе у нас, према Мандићу, може се оценити као задовољавајућа, но ипак још нису постигнути они резултати који су пожељни и могући (Мандић, 1980). „Друштвена заједница, а пре свега школа би требало да пружи адекватнију подршку породици кроз организовање различитих образовних програма за родитеље, који би били у функцији оснаживања родитељске културе” (Матејевић и сар., 2012: 90). Стицање педагошке културе треба да буде усмерено тако да се родитељи осећају ангажовани и да су одлучујући фактор у васпитању, без обзира на друге субјекте или институције које такође учествују у васпитању деце и младих. Припремање родитеља као васпитача треба да се заснива на идеји да су родитељи способни да васпитавају своју децу, а образовне установе треба да их охрабре у њиховим настојањима и да им помогну да се суоче са реалним тешкоћама и тегобама које понекад не могу да избегну. Истовремено родитељима треба да укажу на бројне могућности и увере их у то да, иако не постоји један и лаган метод, они то могу да постигну на свој начин (Ђорђевић, 1985).

Ефикасност системског обучавања родитеља и унапређивања њихове педагошке културе у великој мери зависе од одабраних облика и метода рада школе са родитељима. На основу наших прописа и праксе, сарадња школе са родитељима ученика требало би да је саставни део плана и програма образовно-васпитног рада основне школе, о чему говори и Закон о основама система образовања и васпитања⁴. Из поменутих докумената, евидентно је да начини остваривања те сарадње нису детаљно прецизирани, те се контакт, односно сарадња школе и родитеља најчешће реализује путем групне, индивидуалне или визуелно-информативне сарадње:

⁴ Програм сарадње са породицом, Члан 48.

1. Групни облици сарадње са родитељима подразумевају рад са свим родитељима или групом родитеља школе унутар једног одељења или више одељења. То су заједничке активности учитеља, одељењских старешина, предметних наставника, стручних сарадника, директора, помоћника директора и осталих запослених школе с родитељима ученика. Зависно од намене, структуре или организације, најчешћи групни облици сарадње који се користе у школи јесу: одељењски родитељски састанак, разредни родитељски састанци, општи школски родитељски састанак, групни разговори, предавања, консултације, испитивања/анкете родитеља, интересовања родитеља за рад своје деце у школи и ван ње, учешћа представника родитеља у раду Школских тела (Школски одбор, Савет родитеља, разноврсне комисије, тимови и друго), „Дан отворених врата” и друге заједничке активности.

2. Индивидуални облици намењени за индивидуалне консултације са родитељима, методама разговора, интервјуа, посматрања, активним или емпатичним слушањем на тему развоја, васпитања детета или каквог другог проблема.

3. Визуелни и информативни облици рада са родитељима који се користе у сврху едукације родитеља презентовањем штампаних материјала на одређене теме везане за породицу.

Стога, лепезу сарадње, са увек новим садржајима, треба непрекидно проширивати и обogaћивати. У односу на класичне састанке и разне облике писаног комуницирања, намеће се потреба иновирања и укључивања и других облике сарадње. Многи од њих нису непознати, али су недовољно афирмисани.

Закључак

Педагошка култура родитеља је значајан сегмент васпитања како за породицу, тако и за друштво. Под педагошком културом родитеља подразумевају се посебна знања о функционисању породице, социјализацији, васпитању и развоју деце и адолесцената. Сумирајући гледишта различитих аутора на дефинисање појма педагошке културе долазимо до закључка да је педагошка култура интегрална карактеристика породице и друштва, која се испољава у животу њених чланова и промовише њихову социјализацију и ефикасно васпитно-образовно функционисање родитеља унутар породица.

Свеопште промене у друштву имају различит утицај на функционисање породице. Већина модерних породица не може на адекватан начина да одговори на токове савременог друштва. Помоћ родитељима да стекну нова знања и вештине ефикасног функционисања и успешне интеракције са дететом, да

науче како да отворено изражавају своја осећања и емоционалне реакције током подизања детета, постаје потреба и задатак је образовне институције, попут школе. Тако у контексту битно измењених смерница и вредносних ставова у односима у породици, образовним институцијама и друштву у целини предстоји перманентан рад на креирању системског процеса унапређења педагошке културе родитеља који треба да спроводе професионално оспособљени стручњаци.

Литература

- Ackerman, N. (1987). *Psihodinamika porodičnog života*. Titograd: Pobjeda.
- Бабић-Кекез, С. (2008). Развој компетенција родитеља за васпитање даровитог детета, Вршац: Висока школа за образовање васпитача, Зборник резимеа, стр. 251–255.
- Bartosik, K. (2011). *Kultura pedagogiczna a procesy kształcenia i wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego (107–120). преузето 12. 2. 2022. <https://core.ac.uk/download/pdf/211079576.pdf>
- Бодрошки-Спариосу, Б. (2010). *Поступци родитеља у васпитању деце и њихов међугенерациски трансфер*, Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет.
- Bodiroški Spariosu, B. i Senić Ružić, M. (2020). *Savremena kultura roditeljstva: Pedagoške implikacije*. Beograd, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu, 7–39.
- Вукоје, Ј. (2012). Основне функције савремене породице, Бања Лука, *Сварог 4*, 137–144.
- Goldner-Vukov, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd: Medicinska knjiga.
- DeFrain, J. (1999). *Strong Families around the world, Family Matters*, Australian Institute of Family Studies 53, 6.
- DeFrain, J. и сар. (2007). *Strong families around the world, Family Matters*, No. 53, 6– 13, NY, London, Routledge, преузето са: <https://books.google.rs/books>.
- Драганић-Гајић, С., Лешић-Тошевски, Д., Чаловска-Херцог, Н., Нагулић, Д., Стаменковић-Рудић, Б. и Димић, С. (2005). *Дисфункционалност брачног односа и карактеристике личности партнера*, Београд: Медицински преглед, 58, 175–179.
- Ђорђевић, Б. (1985). *Савремена породица и њена васпитна улога*, Просвета: Београд.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzai, E. (2010). *Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. Child*

- development*, 81(3), 988–1005 преузето са: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2973328/>, 16. 2. 2022.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). *School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. The Elementary School Journal, 91, 289–305. Преузето са: files.eric.ed.gov/fulltext/ED339786.pdf
- Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС бр. 88/2017, 27/2018 – др. закон, 10/2019, 27/2018 – др. и закон, 6/2020).
- Janković, J. (2008). *Obitelj i fokus*, Zagreb: Etcetera.
- Карпова, Г. А., Артемьева, Т. П. (2002). *Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов: учебное пособие*, Екатеринбург: Урал.
- Lamonna, M. A., & Riedmann, A. (1985). *Marriages and families; Making choices throughout the life cycle (2 nd ed.)*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Макаренко, А. С. (1956). *Књига за родитеље*, Сарајево: Веселин Маслеша.
- Мандић, П. (1980). *Сарадња породице и школе*, Сарајево: Светлост.
- Матејевић, М. и Кнежевић, Ј. (2012). Васпитни стил родитеља и агресивно понашање адолесцената у школи, *Годишњак*, Учительски факултет у Врању, стр. 75–92.
- Милосављевић-Ђукић, Т. (2012). Утицај нивоа образовања родитеља на њихове васпитне поступке, *Врање, Годишњак учитељског факултета у Врању, књига III*, 137–156.
- Милутиновић, Ј. и Зуковић, С. (2008). Разумевање и развој даровитости: значај породице, *Вршац, Зборник 14, 424–434*, Висока струковна школа,
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science, achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- Мушановић, М., Росић, В. (1997). *Опћа педагогија*, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.
- Olson, D. H. (2000). *Circumplex Model of Marital and family Systems*, Journal of Family Therapy, 22(2), 144–167.
- Olson, D. H. & DeFrain, J. (2006). *Marriages and families: Intimacy, diversity, and strengths* (5th ed.). New York: McGraw-Hill. 104
- Педагошка енциклопедија 1 и 2 (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Породични закон Републике Србије (Сл. Гласник РС, бр. 18/2005, 72/2011 – др. закон и 6/2015).

- Продановић, Јб. (2000). *Родитељ и дете у основној школи*, Београд: Савез учитеља Републике Србије.
- Радовановић, И., Богавац, Д. и Милосављевић-Ђукић, Т. (2022). Родитељска самопроцена поступака у васпитном раду с децом, Београд, *Иновације у настави*, 35, 33–48.
- Reynolds, A. J. (1992). *Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement*, *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441–462.
- Rosić, V. (1998). *Obiteljska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Rosić, V. и Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*, Rijeka: Graftrade, Filozofski fakultet.
- Смаиловић, С. и Маврић, М. (2021). Утицај породичне кохезије на задовољство животом, *Универзитетска мисао*, 90–104.
- Трнавац Н. и Ђорђевић, Ј. (2005). *Педагогија*, Београд: Научна књига.
- Ушински, К. Д. (1957). *Човек као предмет васпитања*, Сарајево: Веселин Маслеша.
- Hoghugh, M. (2004). *Parenting – An introduction*. In M. Hoghugh & N. Long (Eds.) *Hand-book of parenting. Theory and research for practice* (pp. 1–18). London: Sage Publication.
- Zakirova, G. V. and Nikitina, L. E. (2016). *Developing the pedagogical culture of parents by means of social partnership with a supplementary education institution*, *International Journal of Environmental & Science education*, 11(8), 2099–2111. Преузето са: files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114570.pdf

Suzana J. Munćan

Primary School *Sava Munćan*, Kruščica, Bela Crkva

IMPROVING THE PEDAGOGICAL CULTURE OF PARENTS THROUGH THE PROCESS OF SCHOOL-FAMILY COOPERATION

Abstract: Success as a parent in the process of education and upbringing of one's children requires certain initial knowledge and skills. In this sense, pedagogical culture is a major segment of appropriate and quality educational behavior of parents. Analyzing the phenomenon of family and the concept of pedagogical culture of parents, the paper highlights the importance of pedagogical culture of parents in the successful functioning of the family. The paper also discusses the structure and functionality of the modern family, providing an overview of dimensions that characterize a successful family. Starting from pedagogical culture of parents and

the need to develop it further, the paper points out that the unity of action between family and school is an important factor in encouraging children's comprehensive development, as well as that methods and forms of family-school cooperation should be permanently innovated and expanded.

Keywords: *Pedagogical culture of parents, family, school, cooperation.*

Suzana J. Munćan

Grundschule „Sava Munćan“ Kruščica, Bela Crkva

VERBESSERUNG DER PÄDAGOGISCHEN KULTUR DER ELTERN DURCH DEN PROZESS DER FAMILIEN- UND SCHULKOOPERATION

Zusammenfassung: Der Erfolg der Eltern im Prozess der Erziehung der Kinder erfordert bestimmte Grundkenntnisse und Fähigkeiten. In diesem Sinne ist die pädagogische Kultur ein wichtiges Segment des qualitativ hochwertigen Erziehungsverhaltens der Eltern. In Anbetracht des Phänomens der Familie und des Konzepts der pädagogischen Kultur der Eltern betont dieser Artikel, wie wichtig die pädagogische Kultur der Eltern schon immer für das erfolgreiche Funktionieren der Familie gewesen ist. Darüber hinaus diskutiert man im Artikel über die Struktur der modernen Familie und ihre Funktionsweise mit einem Überblick über die Dimensionen, die eine erfolgreiche Familie auszeichnen. Ausgehend von der Bedeutung der pädagogischen Kultur der Eltern und der Notwendigkeit, sie zu verbessern, zeigt dieser Artikel, dass die Einheit von Familie und Schule ein wichtiger Faktor für die Förderung der Gesamtentwicklung von Kindern ist, und dass die Formen, Methoden der Arbeit und Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie permanent erneuert und ausgebaut werden müssen.

Keywords: *Pedagogical culture of parents, family, school, cooperation.*

Biljana M. Smailagić i Nikolina J. Ogorelac
Univerzitet u Banjoj Luci – Filozofski fakultet

ZNANJA I STAVOVI STUDENATA O TRADICIONALNOJ NARODNOJ MUZICI

Rezime: U istraživanju je korištena deskriptivna metoda, tehnike testiranja i skaliranja, a od statističkih mjera koficijent korelacije između stavova i znanja. Konstruisana su dva instrumenta istraživanja: test znanja i skala stavova. Istraživanje je realizovano na uzorku od 92 studenta. Podaci dobijeni istraživanjem su pokazali da studenti najbolje poznaju dječije narodne igre i da se njihova znanja razlikuju u odnosu na godine studija. Na starijim godinama studija njihova postignuća su veća. Rezultati su pokazali da postoji niska pozitivna korelacija između znanja i stavova studenata o ovoj oblasti koja je statistički značajna na nivou $p = 0,05$.

Ključne riječi: *muzička tradicija, stavovi studenata, znanja studenata, koficijent korelacije, narodna dječija igra, narodna dječija pjesma*

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Baviti se istraživanjem tradicionalne narodne muzike u multikulturalnoj sredini znači uvažavati, kako postojanje različitosti tako i zajedničkih karakteristika svih etničkih skupina. Ne treba zanemariti i vijekovni uticaj stranih kultura. Naprotiv. „Učenici uočavaju kulturne razlike ali i sličnosti, pa su znanja koja im nastavnici prenose ključna za njihovo prihvatanje” (Поповић, 2019).

Iako multikulturalnost nije dio problematike kojom se u užem smislu bavimo u radu, potrebno je spomenuti i to da je poštivanje drugačijih običaja pretpostavka harmoničnog življenja u svim, a pogotovo u multikulturalnim društvima. Analogno tome, bez interkulturalnih kompetencija nema napretka ni u kulturnom životu. Izučavati svoju tradiciju ne znači ne voljeti tuđu, čak naprotiv, poznavati tuđe i različito znači razumjeti suštinu postojanja vlastitog.

Autori smatraju da je važno muziku, a posebno tradicionalnu narodnu, posmatrati iz aspekta funkcije umjetnosti u razvoju djeteta. Pri tome nije moguće zaobići ni kod mladih generacija danas prisutnu izvjesnu odbojnost prema sadržajima

tradicije kao ni aspekte konteksta i političkih previranja iz kojih tradiciju treba izdvojiti da bi se ostvarila stvarna pedagoška funkcija u procesu njenog saznavanja. Iz tog razloga posebno je bitno uvesti predmete ove oblasti i na studijima predškolskog i učiteljskog obrazovanja. Potrebno je to uraditi iz više razloga: prvo, da studenti saznaju i stiču primarne vještine u realizaciji ovakvih sadržaja u svom radu, i drugo, da je razumijevaju iz drugačijeg aspekta u horizontu umjetničkih vrijednosti, čime bi se povećao nivo u radu vaspitača i učitelja u oblasti muzičke tradicije u predškolskom i osnovnoškolskom obrazovanju i vaspitanju. Nažalost, ne postoji veća angažovanost u tom smislu. Kao slobodna aktivnost folklorna sekcija bi trebala da se i u praktičnom, i u informativnom smislu bavi kako različitostima, tako i zajedničkim karakteristikama tradicionalne narodne muzike ovih prostora.

Poznato je na primjer da: „U molskom modusu je izuzetno malo narodnih pjesama – sve, čak i one ‘najtragičnije’ i ‘najtužnije’ su u duru!” (Muršič, 2000: 58). Posjeduju li studenti informacije ovoga nivoa mi to ne znamo, kao što ne znamo da li uopšte poznaju kulturnu baštinu Bosne i Hercegovine i njene osnovne karakteristike. Zbog toga su i obavljena istraživanja koja će nam ukazati na nivo informisanosti o tradicionalnoj narodnoj muzici. Ova tema je veoma aktuelna i u budućem radu potrebno joj je posvetiti više pažnje kako bismo dobili relevantne zaključke o svrsi i ulozi nematerijalnog kulturnog naslijeđa u formalnom obrazovanju. Nematerijalno kulturno muzičko naslijeđe Talam i Karača-Beljak definišu kao elemente „muzičke tradicije koji se manifestuju u narodnom jeziku i usmenoj književnosti, te izvedbenoj umjetnosti koja podrazumijeva muziku i ples, narodne običaje i znanja vezana za tradicionalne vještine i rukotvorine” (Talam, Karača-Beljak, 2010: 64). Takođe i Branković i Karan smatraju da je moguće „tretirati narodnu pjesmu kao osnovu na kojoj se gradi muzička pismenost u smislu očuvanja srpske muzičke tradicije, nasleđa i nacionalnog identiteta kroz kulturu pamćenja” (Branković, Karan, 2020: 307).

Narodno muzičko stvaralaštvo i program rada u okviru realizacije predmeta Muzička kultura

Svijesni činjenice da je u nastavne planove i programe potrebno uvesti sadržajno veći obim izvornih narodnih pjesama i igara i precizirati razloge zbog kojih su one funkcionalne u razvoju djeteta. Prema Spasojević-Trakilović: „Izvorna narodna pjesma je kvalitetna vrsta pjesme, koja je opstala prolazeći kroz mnoge generacije i zbog toga postala dio nasleđa i identifikacije naroda ili etničke zajednice u kojoj je nastala” (2016: 391). Narodne pjesme i igre mogu biti prihvaćene u bilo kojem uzrastu djece. Muzički folklor je prikladan zbog specifičnog ritma koji zahtijeva pažnju i koncentraciju djeteta i na taj način razvija intelektualne vještine koje su korisne i

u drugim sferama dječijeg intelektualnog razvoja. Gregory ukazuje da: „Melodija se stvara sa ciljem da što bolje istakne tekst” (2005: 35). Sve navedeno nije sporno ali se, nažalost, pridaje malo važnosti narodnom stvaralaštvu od predškolskih do osnovnoškolskih ustanova pa i na studiju za učitelje/ice i vaspitače/ice. Sve to izaziva dodatne poteškoće i blokade u poznavanju tradicionalnog narodnog stvaralaštva ali i njegovoj realizaciji u nastavi.

Ovom prilikom apstrahujemo pitanje da li je ovaj aspekt u nastavi na nižim nivoima obrazovanja adekvatno prisutan i precizno razrađen na način da daje dovoljne informacije o tradicionalnom narodnom muzičkom stvaralaštvu kako bi učenici, a budući studenti dolazili sa osnovnim i dovoljnim znanjima o svojoj tradiciji, pjesmama, igrama i uopšte o svom muzičkom identitetu. „Pokazatelj vrijednosti narodnog muzičkog stvaralaštva sadržan je i u činjenici da ono predstavlja osnovu stvaralaštva mnogih srpskih kompozitora” (2013: 427). Temom tradicionalnog narodnog stvaralaštva bavili su se etnomuzikolozi ali i drugi stručnjaci različitih oblasti. S tim u vezi znatan prostor u savremenoj srpskoj muzikologiji dobili su kompozitori romantičarskog doba Stevan Mokranjac (1856-1914) i Josif Marinković (1851-1931) (Pejović 2003: 69). Pored ovih značajnih kompozitora posebno mjesto zauzima i Stanislav Binički i njegova dramatična opera *Na uranku*. Za studente je značajno da pored svoje muzičke tradicije poznaju i kulturu drugih naroda. Čalić i Grkić ukazuju da: „Upoznavanje učenika sa sadržajima narodne tradicije predstavlja jedan od važnih zadataka nastave muzičke kulture u mlađim razredima osnovne škole” (2013: 291).¹ Međutim, kada je riječ o provjeri znanja studenata o ovoj temi, istraživanja su vrlo oskudna i nedovoljna. „Višestruko rasvjetljavanje narodnog stvaralaštva, sa stanovišta različitih nastavnih predmeta, doprineće njegovoj boljoj recepciji, upoznavanju i razumevanju kulture (...) određenog područja” (Pavlović, Cicović-Sarajlić, 2013: 275).

U nastavnim planovima i programima u osnovnoškolskom obrazovanju Republike Srpske za predmet Muzička kultura prisutnost narodne muzike je oskudna, pogotovo ako je riječ o nastavnom sadržaju iz slušanja muzike. Stoga je potrebno intenzivno raditi na obrazovanju studenata o tradicionalnoj muzici. Postavlja se pitanje da li studenti dovoljno znaju o bosanskohercegovačkim kompozitorima i njihovim djelima. Širok je repertoar kompozitora umjetničke muzike sa kojima se studenti moraju podrobnije upoznati u univerzitetskoj nastavi. Sama činjenica da je u V razredu osnovne škole za slušanje muzike predviđena samo jedna rukovet Stevana Mokranjca te da je muzička tradicija još manje zastupljena u kurikulumu za

¹ Ova konstatacija se odnosi na osnovne škole i provjeru njihovog znanja u domenu tradicionalnog muzičkog stvaralaštva, ali je usko vezana i za upoznavanje studenata sa sadržajima tradicije u programskom sadržaju predmeta univerzitetske nastave.

predškolsko vaspitanje govori o njenoj zanemarenosti. Izuzetno je bitno da budući učitelji i vaspitači prepoznaju značaj tradicionalnog narodnog muzičkog stvaralaštva, kako bi se ubuduće djela domaćih kompozitora, narodne pjesme i folklorne igre više koristile u praktičnom pedagoškom radu.

METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

Tema i oblast koja se razmatra u radu je znanje i stavovi studenata Učiteljskog studija i studenata Studijskog programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci o tradicionalnoj narodnoj muzici u domenu poznavanja muzičkog naslijeđa na univerzitetskom nivou obrazovanja. Pretpostavka korištenja znanja o tradicionalnom narodnom muzičkom stvaralaštvu u nastavi ali i u predškolskom obrazovanju jeste razumijevanje svrhe muzičkog naslijeđa za razvoj dječijih potencijala. Kompetencije u ovoj oblasti podrazumijevaju prije svega teorijsko znanje kako bi ono bilo iskorišteno za praktična umijeća izvođenja kvalitetne muzičke nastave. Svrha ovoga istraživanja je da se kroz evaluaciju nastavnog procesa utiče na razvoj obrazovanja i širenje znanja o ovoj oblasti, te da podstakne veće studentsko angažovanje da bi u svom budućem radu efikasnije radili sa djecom predškolskog i osnovnoškolskog obrazovanja na znanju o muzičkoj tradiciji.

Polazeći od trenutnog stanja opšteg obrazovanja studenata Predškolskog i Učiteljskog studija iz tradicionalnog narodnog muzičkog stvaralaštva nastojali smo saznati da li studenti poznaju muzičku tradiciju, tj. poznaju li narodne instrumente, narodne pjesme, kompozitore i narodne igre. Zanimalo nas je i to da li studenti imaju pozitivne stavove prema narodnom muzičkom stvaralaštvu, ali i da li su znanja i stavovi u korelaciji.

Predmet istraživanja su znanja i stavovi studenata o prethodno navedenom problemu, a to je njihovo formalno poznavanje muzičkog naslijeđa i priprema za njihov pedagoški rad.

Polazili smo od toga da ispitatamo znanja i stavove studenata predškolskog i učiteljskog studija univerziteta u Banjoj Luci u domenu tradicionalne narodne muzike. S obzirom na to da nemamo rezultate istraživanja koja se odnose na to da li studenti na području Republike Srpske, bilo da se radi o Pedagoškom fakultetu u Bijeljini na učiteljskom studiju ili bilo kojem drugom u okruženju, poznaju narodne pjesme, narodne igre ili narodne instrumente ideja je bila da obuhvatimo barem jedno područje, područje Banjaluke i saznamo koliko studenti vladaju ovakvim znanjima. Iz ovakvih nastojanja proizašle su sljedeće pretpostavke (hipoteze):

H1 Pretpostavlja se da studenti poznaju dovoljno tradicionalnu narodnu muziku.

H2 Pretpostavlja se da studenti imaju pozitivan stav prema tradicionalnom narodnom muzičkom stvaralaštvu u odnosu na evropsko.

H3 Pretpostavlja se da postoji statistička razlika u testu znanja o tradicionalnoj narodnoj muzici u odnosu na različite godine studija.

H4 Pretpostavlja se da postoji značajna statistička povezanost između stavova i testa znanja studenata.

Istraživanje u univerzitetskoj nastavi izvršeno je u decembru 2018. godine na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci. Studenti su dobili precizirane upute o istraživanju i pokazali su veliku zainteresovanost za saradnju. Uzorkom istraživanja su obuhvaćena 92 studenta prve, druge i četvrte godine sa dva različita studija Filozofskog fakulteta u Banjoj Luci. Studenti prve godine bili su sa studija za predškolsko vaspitanje i obrazovanje – predmet *Muzički praktikum* (n = 27), sa učiteljskog studija – predmet *Muzička umjetnost* (druga godina n = 41) i predmet *Metodika nastave muzičke kulture* (četvrta godina n = 24). Test znanja o tradicionalnoj narodnoj muzici sastoji se iz 28 pitanja, a petostepena Likertova skala stavova od 16 ajtema. Relijabilnost testa znanja iznosila je Cronbach's Alpha = 0,61, a skala stavova Cronbach's Alpha = 0,84 koeficijenta.

Rezultati istraživanja

Analizom podataka u Tabeli 1. došli smo do saznanja da studenti kada je riječ o poznavanju tradicionalne narodne muzike imaju nešto iznad prosječnih znanja koja su potrebna za realizaciju ovakvog sadržaja u nastavi muzičke kulture. U prilog tome govori podatak da su studenti najviše osvojili 25 bodova od mogućih 40.

Tabela 1. *Deskriptivna statistika na testu znanja*

Test znanja	N	Min	Max	M	Md	Mo	SD	Sk	Ku
Ukupno	91	13	40	25,81	25	22	5,99	0,28	0,50
Instrumenti	91	1	14	6,62	6	6	3,14	0,91	0,26
Narodne pjesme	92	1	8	4,82	5	5	1,50	0,07	-0,12
Narodne igre	92	0	4	3,43	4	4	0,80	-1,73	3,72
Kompozitori	91	0	4	2,45	3	3	0,77	-0,70	1,01

Prema ovim rezultatima očigledno je da studenti najbolje vladaju znanjima iz narodnih igara $M = 3,43$ i znanjima o kompozitorima $M = 2,45$, zatim narodnim dječijim pjesmama $M = 4,82$ dok su studentima najmanje poznati narodni instrumenti $M = 6,62$.

Tabela 2. predstavlja nalaze koji govore o stavovima studenata prema tradicionalnom narodnom muzičkom naslijeđu. Druga hipoteza se odnosi na to da studenti imaju pozitivne stavove prema muzičkom naslijeđu.

Tabela 2. *Stavovi studenata prema tradicionalnoj muzici*

Skala stavova	N	Min	Max	M	Md	Mo	SD	Sk	Ku
Ukupno	92	51	97	71,61	71	70	9,68	0,15	-0,63
Tradicionalna muzika	92	36	73	52,84	54	54	7,41	0,15	-0,12
Evropska muzika	92	4	15	9,75	10	8	2,63	-0,86	-0,40

U Tabeli 2. dobijeni rezultati u skali stavova studenata prema tradicionalnoj muzici ukazuju na to da studenti imaju pozitivne stavove prema ovom žanru muzike $M = 52,84$ u odnosu na evropsku muziku $M = 9,75$. Rezultatima smo potvrdili drugu hipotezu. Dobro bi bilo da se ovi pokazatelji odraze i na praksu u toku realizacije nastave muzičke kulture.

Uticao nezavisne varijable – mjesto rođenja studenata – nije izražen u vezi sa uspjehom na testu znanja. Nismo pronašli značajnu statističku razliku, iako su nešto malo veća znanja pokazali studenti iz Banjaluke u odnosu na studente iz manjih gradskih sredina (Gradiška, Doboje, Laktaši, Mrkonjić Grad, Prijedor). U odnosu na nezavisnu varijablu prema polu studenata nemoguće je ispitati njen uticaj iz razloga što su studenti pretežno ženskog pola. U populaciji ispitanika imali smo samo tri studenta muškog pola.

Treća hipoteza odnosi se na pretpostavku o postojanju značajne statističke razlike u znanju studenata o tradicionalnom muzičkom naslijeđu u odnosu na godine studija, ali i u odnosu na različite studijske programe koje studenti pohađaju. Rezultati predstavljeni u Tabeli 3. potvrđuju postavljenu hipotezu.

Tabela 3. *Uspjeh na testu znanja s obzirom na godinu studija i različit studij*

Studijski program	N	Mean	SD	F	P
I godina (Predškolsko vaspitanje)	26	23,42	3,10		
II godina (Učiteljski studij)	41	25,12	5,30		
III godina (Učiteljski studij)	24	29,58	7,68		
Ukupno				8,23	0,01

S obzirom na to da smo odlučili ispitati utiče li univerzitetska nastava na kvalitet znanja studenata o tradicionalnoj narodnoj muzici, rezultati su pokazali da studenti treće godine Učiteljskog studija raspolažu visokim nivoom znanja iz ove oblasti. O tome govore nalazi sprovedenog istraživanja ($M = 29,58$). Studenti druge godine Učiteljskog studija pokazali su da vladaju nešto nižim stepenom znanja ($M = 25,12$), dok su na ovom testu manja postignuća pokazali studenti prve godine studija ($M = 23,42$). Ovi statistički podaci ukazuju na veliki uticaj i značaj univerzitetske nastave na bogaćenje znanja iz oblasti tradicionalnog muzičkog naslijeđa. Ono što nam ovi podaci takođe još govore odnosi se na nizak nivo predznanja o tradicionalnoj muzici sa kojim studenti upisuju fakultet. Da postoji razlika govori i vrijednost F testa koja je statistički značajna na nivou $p = 0,01$.

Tabela 4. pokazuje korelaciju dvije varijable, varijablu znanja i stavova studenata prema tradicionalnom narodnom muzičkom stvaralaštvu. U našem istraživanju riječ je o bivarijantnoj analizi korelacije. Otkrivena je pozitivna statistički značajna korelacija $p < 0,05$ koja ukazuje da postoji značajna povezanost između varijabli stavova i znanja studenata prema narodnim pjesmama, stavovima i znanjima studenata o narodnim instrumentima i između stavova i znanja studenata o narodnim igrama. Ova korelacija podrazumijeva logičan slijed povećanja jedne pojave na drugu zavisno promjenljivu varijablu jer je riječ o uzročno-posljedičnoj varijabli (antecedirajućoj), uzrok je znanje. Ako studenti znaju o narodnim pjesmama, narodnim instrumentima i narodnim igrama imaće pozitivniji stav o ovoj oblasti. Korelacija između varijabli stavova i testa znanja o kompozitorima nije statistički značajna.

Tabela 4. *Korelacija varijabli u odnosu na test znanja i skala stavova*

Varijable	Skala stavova
Test instrumenata	0,24*
Test pjesme	0,26*
Test kompozitori	0,19
Test narodne igre	0,27*

* korelacija je statistički značajna na nivou 0,05

Ovo istraživanje je pokazalo da postoji povezanost parametara tradicionalnog muzičkog stvaralaštva sa stavovima studenata, sem u slučaju poznavanja kompozitora, ali je ustanovljena korelacija koja ide u pozitivnom smjeru, velika je vjerovatnoća da postoje i drugi faktori ali i varijable koje mogu da utiču na povećanje pozitivnijih stavova studenata o narodnom muzičkom naslijeđu; iz tog razloga ćemo je smatrati stohastičkom vezom. Autori članka smatraju da su načini rada ali i produbljene znanja u ovoj oblasti i razumijevanje funkcije tradicionalnog muzičkog stvaralaštva izuzetno bitni činioci za još pozitivnije stavove koje treba provjeriti tokom budućih pedagoških istraživanja. Svakako nam je važno znanje iz ove oblasti kako bi studenti, ali i budući učitelji na kvalitetan način podučavali učenike.

Zaključak

Autori zaključuju da se nije dovoljno bavilo ovim pitanjem u pedagoškim istraživanjima, što je, nema sumnje, ostavilo prazninu u muzičkom obrazovanju. Smatra se da su veoma bitni pozitivni stavovi studenata prema tradicionalnom narodnom muzičkom stvaralaštvu što su rezultati istraživanja i pokazali. U članku je ukazano na važnost edukacije u pedagoškoj muzičkoj praksi ali i na bavljenje muzičkom tradicijom. Uočeno je da nema značajne statističke razlike u poznavanju žanrova narodne tradicionalne muzike, da je uočen veliki uticaj i značaj univerzitetske nastave na bogaćenje znanja iz oblasti tradicionalnog muzičkog naslijeđa, i da ima značajne statističke razlike u odnosu na test znanja i skale stavova studenata o tradicionalnoj muzici unutar školovanja studenata na tim studijskim programima. Isto tako ovim istraživanjem potvrđeno je i to da znanja o ovoj oblasti pozitivno utiču na stavove studenata.

Literatura

- Бранковић, А. Каран, Г. (2020). Народна песма као кодирана основа музичке писмености у контексту културе памћења. Владо С. Милошевић: етномузиколог, композитор и педагог, *Тематски зборник*, Традиција као инспирација, 307–318.
- Ćalić, M. R., Grkić, J. R. (2013). Nastava muzičke kulture i upoznavanje učenika sa sadržajima narodne tradicije u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, 15, 291–304.
- Andrew, G. H. (2000). Uloga muzike u društvu: etnomuzikološka perspektiva. *The Social Psychology of Music*, Oxford University Press, New York, p. 123–138., *Muzika* 1(25), (Prevod Jasmina Talam), 2005, 32–44.
- Muršič, R. (2000). Jezik muzike: brbljanje bez granica. *Muzika* 1–2 (13–14), 56–73.
- Поповић, К. (2019). Изазови интеркултуралног васпитања у светлу миграција. Научни скуп, *Наука, настава, учење-проблеми и перспективе*, Педагошки факултет у Ужицу, 83–98.
- Pavlović, B. (2013). Tradicionalna narodna muzika Kosova i Metohije u umetničkoj muzici. *BAŠTINA, Priština – Leposavić*, 34, 419–430.
- Pavlović, B., Cicović-Sarajlić, D. (2013). Obrada narodnog muzičkog stvaralaštva u mlađim razredima osnovne škole po modelu integrativne nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice* 15, 275–290.
- Пејовић, Р. (2003). Пре сто година компонована је опера На уранку Станислава Биничког: *Грађа и традиција*, *Звук* 22, 69–75.
- Спасојевић-Стојановић, Г., Тракиловић, Д. (2016). Народна пјесма и њен значај у настави музичке културе у Разредној настави. *Нова школа* XI (1), 389–397.
- Talam, J., Karača-Beljак, T. (2010). Zaštita nematerijalne kulturne baštine: Muzička tradicija Bosne i Hercegovine. *Muzika* 1/2 (35/36), 64–69.

Biljana M. Smailagić and Nikolina J. Ogorelac
University of Banja Luka – Faculty of Philosophy

STUDENTS' KNOWLEDGE AND ATTITUDES ABOUT TRADITIONAL FOLK MUSIC

Summary: The descriptive method, testing and scaling techniques were used in the research, and the correlation coefficient between knowledge and attitudes was used as a statistical measure. Two instruments were constructed for the purposes of this research: a knowledge test and an attitude scale. The research was conducted on a sample of 92 students. The obtained data show that students have the best knowledge of children's folk dances, and that their knowledge differs in regard to year of study. Older students performed better than their younger counterparts. The results also show that there is a low positive correlation between students' knowledge and attitudes about this area, which is statistically significant at the $p = 0,05$ level.

Keywords: *musical tradition, students' attitudes, students' knowledge, correlation coefficient, children's folk dance, children's folk songs.*

Biljana Smailagić and Nikolina Ogorelac
Universität Banja Luka – Fakultät für Philosophie

WISSEN UND EINSTELLUNGEN DER STUDIERENDEN ZU TRADITIONELLER VOLKSMUSIK

Zusammenfassung: Ziel der Forschung ist es, das Wissen der Studierenden im Bereich der traditionellen Volksmusik zu untersuchen, aber auch ihre Einstellungen dazu zu ermitteln. In der Forschung wurden die deskriptive Methode, Test- und Skalierungstechniken, und als statistisches Maß der Korrelationskoeffizient zwischen Einstellungen und Wissen verwendet. Zwei Forschungsinstrumente wurden konstruiert: ein Wissenstest und eine Einstellungsskala. Die Untersuchung wurde an einer Stichprobe von 92 Studierenden durchgeführt. Die aus der Untersuchung gewonnenen Daten haben gezeigt, dass die Studierenden Volksspiele für Kinder am besten kennen und dass ihr Wissen je nach Studienjahr unterschiedlich ist. In höheren Studienjahren sind ihre Leistungen auch höher. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es eine geringe positive Korrelation zwischen dem Wissen und den Einstellungen der Studierenden zu diesem Bereich gibt, was auf dem Niveau von $p = 0,05$ statistisch signifikant ist.

Schlüsselwörter: *Musiktradition, Einstellungen der Studierenden, Wissen der Studierenden, Korrelationskoeffizient, Volkskinderspiel, Volkskinderlied.*

Милица Јовановић
Владичин Хан

УТИЦАЈ ДРУШТВЕНЕ МРЕЖЕ ТИКТОК НА ПОНАШАЊЕ ДЕЦЕ, АДОЛЕСЦЕНАТА И МЛАДИХ ЉУДИ НА ОСНОВУ ПРИМЕРА ОБЈАВЉЕНИХ НА ИНТЕРНЕТУ

Резиме: У овом раду анализирани су медијски садржаји објављени на интернету, који подразумевају видео снимке на друштвеној мрежи ТикТок и коментаре на исте, уз предочавање и консултовање новинских текстова информативних портала. Основна хипотеза садржана је у констатацији да друштвена мрежа ТикТок има утицаја на малолетне кориснике интернета те да је он негативан. Истраживањем је доказано да је основна хипотеза рада потврђена. У прилог томе иду представљени примери који говоре о смртним исходима, као и они који сведоче о говору мржње, као и отвореном негодовању оних који су другачији: ЛГБТ популација, хендикепиране особе, другачији верски ставови и национална припадност. Као допуну методолошком делу прилажемо интервју са психолошкињом Дома здравља у Владичином Хану Слободанком Андрејевић. Теоријски оквир базира се на дефинисању комуниколошке теорије магичног метка или хиподермичке игле, једне од комуниколошких теорија која пропагира максималан ефекат медија.

Кључне речи: интернет, друштвене мреже, магични метак, понашање младих, негативни утицај

УВОД

Појава интернета променила је уобичајени начин комуникације те сада људи имају све више активности и могућности да бораве у виртуелном, него у реалном свету. „Традиционални медији комуникације као што су телефон, музика, филм, телевизија, добијају нови смисао и нову дефиницију у сусрету са интернетом” (Црнобрња, 2014: 77). Контактата *Face to face* – лицем у лице

све је мање. Друштвене мреже које користимо омогућавају нам непосредан контакт са саговорником, имамо осећај као да је поред нас, али је нека врста уређаја ипак посредник – лаптоп, компјутер, таблет, мобилни телефон. „У сајбер социјализацији све је брже и једноставније него у реалном друштву” (Вушуровић, 2017: 7). Изазови савременог доба у технолошком смислу су бројни, као и начини да се на њих одреагује.

Како бисмо размотрили утицај масовних медија на публику, од пресудног је значаја анализирати узрочно-последични однос између поруке која се шаље и начина на који се она перципира. Комуниколошким теоријама бавили су се, кроз историју, бројни теоретичари широм света. Биле су заступљене обе стране мишљења – да утицај медија може бити како максималан тако и минималан, у зависности од временског раздобља у коме су се истраживања спроводила и друштвених околности, преко предмета истраживања до циљне групе. „У медијској борби није битна истинитост, већ ефекат комуникације, оно што је задржано у свести” (Јевтовић, 2003: 234). Публика је, у зависности од околности, доживљавана и пасивном и активном.

Друштвене мреже као канали комуникације отворене су за све заинтересоване. Довољно је имати приступ интернету и неко основно предзнање, а даље овладавање одабраним платформама све је лакше уз помоћ доступних упутстава у виду туторијала на YouTube-у или стручних текстова на специјализованим порталима и форумима. Интернет „ослобађа” комуникацију, „а разлог је, првенствено, стварање погодног простора за пласман, чак и дијаметрално супротних ставова” (Радовић, 2006: 150). Једна од основних предности коришћења друштвених мрежа подразумева тренутно ступање у контакт са одређеном особом без обзира на географску раздвојеност, а негативне су у вези са учешћем деце у интернет простору због ниског степена медијске писмености.

Једна од актуелних друштвених мрежа, којом се бавимо у овом раду, је кинески ТикТок – апликација која се у последње време користи као средство личне промоције појединца или групе тј. брэнда. На тај начин, корисници ТикТока остварују утицај на одређену публику која као заједничку карактеристику има формирање истих интересовања из различитих области живота. Из тога произилази не само то да су друштвене мреже алат који се користи за дељење различитих информација, већ и средство путем којег се шаљу различите поруке, текстуалне или видео садржине, са јасним циљем да се оствари одређени утицај, пробуди свест публике зарад одређеног циља – интереса. Тај циљ може бити различитог карактера – разматрање проблема, понашања или дешавања која нас окружују. Како год, друштвене мреже у данашњем времену имају велики

утицај јер су нам јавно доступне и традиционална култура говора се пренела на културу говора на интернету.

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Једна од комуниколошких теорија која пропагира максималан ефекат медија је теорија магичног метка или хиподермичке игле. За теоријску позадину рада одабрали смо исту јер се темељи на чињеници да масовни медији имају директан и тренутан утицај на публику. Она подразумева да „масовни медији ‘убризгавају’ идеје, ставове и диспозиције за деловање пасивним, атомизованим, за манипулацију изузетно пријемчивим појединцима” (Миливојевић, 2001: 160). Оба поменута термина, метак и игла, описују снажан удар информација од пошилаоца до примаоца. Аудиторијум је немоћан да пружи отпор пријему поруке. „Емитери масовних порука пореде се са митраљезом који рафално емитује исте стимулансе на мноштво појединаца” (Радојковић и Ђорђевић, 2005: 213). Према овом моделу, медији су моћни и њихова је снага персуазивна, док је публика пасивна и беспоговорно прихвата медијске садржаје, односно „чланови медијске публике живе у релативној изолацији једни од других и понашају се углавном инстинктивно” (Neuendorf & Jeffres, 2017: 4). Међутим, постоји и друго виђење ове теорије, према којем она „показује ригидан и механички интеракцијски модел између медија и публике” (Yan-zhong, 2010).

У научним круговима, са настанком медија у којима је заступљена двосмерна комуникација, теорија магичног метка или хиподермичке игле замењена је другим варијантама, теоријама о двостепеној комуникацији, дифузији иновација, ограничених ефеката. „Теорија магичног метка није се потпуно повукла из историје, већ се из концепта доминације пребацила у потенцијални” (Yiqing, 2009). Разлог томе је што се сматрало да је манипулација могућа само када нема простора за повратни одговор од стране реципијената и када се њихов „глас не чује”, а касније је доказано да постоје и они који ипак остану нетакнути односно индиферентни на одређени садржај, на пример пропагандни. „Мит о чаробном метку појавио се након 1940. године када су се друштвени научници окренули од домаћих претњи демократији ван хемисфере и тражили консензус да је пропаганда слуга демократије против фашизма и комунизма” (Sproule, 1989).

Актуелност теорије магичног метка, супротно поставкама да више није релевантна у савременом друштву, доказали су Chinenye Nwabueze и Ebere Okonkwo у свом истраживању „Поновно осмишљавање теорије метка

у дигиталном добу”. Предмет рада била су два инцидента: први са вакцином против мајмунских богиња октобра 2017. године и други са купањем у сланој води у августу 2014. године током избијања вируса еболе. Студија је утврдила да „чланови публице активно одлучују коју платформу друштвених медија ће користити и, у зависности од природе приче, пасивно реагују на садржаје којима су изложени” (Nwabueze & Okonkwo, 2018: 7–8). Како су аутори дефинисали, публика је реаговала „активно пасивно” на одређене медијске садржаје.

Такође је још једно истраживање новијег датума: „Председнички избори у Нигерији 2019. и оживљавање медијског ефекта теорије магичног метка”, оправдало постојање теорије хиподермичке игле и њену применљивост. Тема рада било је понашање публице током предизборне кампање на лажне вести у САД и Нигерији. „Припадници главне конкурентске политичке странке, као и помоћници кандидата који се такмиче, користили су лажне вести на друштвеним мрежама медија и публице, не водећи рачуна о њиховом друштвеном статусу и нивоу академског образовања” (Okon & Ekprang, 2021: 52– 61), а резултати су показали да је тај медијски садржај утицао на реципијенте да донесу одлуку кога треба подржати, иако су у том тренутку пасивно реаговали.

Када је реч о утицају масовних медија и друштвених мрежа на децу, адолесценте и младе људе, досадашња истраживања су показала да је он негативан. У истраживању „Утицај друштвених мрежа на појаву малолетничке делинквенције”, истакнута су разна антисоцијална понашања младих. Разлог томе је, како је навела ауторка, што „претерана употреба интернета вуче ка негативном утицају, депресији, бекству од реалног живота, при чему се решавање проблема надомешћује провођењем времена на интернету и друштвеним мрежама, а што повремено доводи и до агресивности и подложности насиљу” (Скакавац, 2020: 91). Друго истраживање „Ризични утицаји дигиталних медија на психофизички развој деце предшколског узраста” указало је да деца предшколског узраста знају да користе неке од дигиталних медија али нису имала непријатних искустава, док њихови родитељи више прибегавају забранама него што делују превентивно и разговарају о ризицима њиховог коришћења (Карановић, Живков, Павлов и Бркљач, 2020: 48). Разлог томе може бити што су родитељи и сами недовољно компетентни за деловање, у смислу да и сами нису овладали у потпуности свим технолошким алатима и нису упознати у потпуности одакле све опасност вреба. Позитиван пример наведен је у раду „Родитељска контрола понашања деце на интернету и социјалним мрежама” и односи се на иницијативу која помаже како родитељима тако и заинтересованом наставном кадру да се компјутерски описмене. Реч је о „пројекту ’Зауставимо дигитално насиље’, који је развила Јединица за превенцију насиља Министарства просвете, науке и технолошког

развоја. Као резултат рада на овом пројекту објављен је и приручник” (Зуковић и Слијепчевић, 2015: 252).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је анализа медијских садржаја објављених на интернету, који подразумевају видео снимке на друштвеној мрежи ТикТок и коментаре на исте, уз предочавање и консултовање новинских текстова информативних портала који одговарају теми рада, а која гласи: Утицај друштвене мреже ТикТок на понашање деце, адолесцената и младих људи на основу примера из праксе објављених на интернету. Основна хипотеза садржана је у констатацији да друштвена мрежа ТикТок има утицаја на малолетне кориснике интернета те да је он негативан.

Циљ истраживања је био усмерен на сагледавање начина представљања корисника друштвене мреже ТикТок у виртуелном простору и утврђивање какве реакције такав имиџ у јавности изазива, на основу увида у профиле особа које су специфичне по неким карактеристикама за које претпостављамо да ће код њихових пратилаца бити препознате као негативне. Такође, намера је била утврђивање до каквих исхода код деце могу довести изазови на ТикТок-у подражавањем реакција или праћењем инструкција других корисника.

Емпиријски део истраживања обухвата проналажење актуелних примера из праксе који се појављују на интернету, њихово сагледавање и анализирање. Притом се нисмо везивали за одређени временски период, већ смо издвојили примере који су ефектни и препознатљиви у свету, феномен који се догађа свуда. Такође, као допуну методолошком делу прилажемо интервју са психолошкињом Дома здравља у Владичином Хану Слободанком Андрејевић, која је и председница Комисије за равноправност полова у поменутој општини. Одговори компетентне личности могу послужити као смерница за даље понашање како деце тако и родитеља, с обзиром на то да она има искуства у свакодневном раду на сличним случајевима.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА И ДИСКУСИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Примери из праксе – понашање на друштвеној мрежи ТикТок

ТикТок представља једну од најмлађих друштвених мрежа, која је последњих неколико година доживела велику експанзију широм света међу млађом популацијом и адолесцентима. Тај тренд популаризације није заобишао ни Србију. Посматрајући аспекте које ова мрежа носи са собом, поред светског утицаја, у први план избијају негативне стране које су јавно доступне свима и које могу имати поражавајуће последице по друштво и појединца. Утицај ове апликације на глобалном нивоу већ је произвео случајеве са фаталним последицама, а неки од њих, који су, нажалост, резултирали смртним исходом, евидентирани су и у нашем окружењу.

Наиме, ради се о случају најаве масовног самоубиства деце, корисника ове апликације. Све је почело као безазлена игра у којој се млади тј. деца позивају да изазивају једни друге да уз помоћ мараме, каиша или неке траке, стежу свој врат све до оног тренутка док не остану без кисеоника и не падну у несвест – *blackout challenge* (изазов замрачења). Схватајући ово бенигним, деца су кренула да се „играју”, али су губици били ужасни. Мањак контроле и надзора, који готово да нису постојали, резултирали су смртним исходима неколико десетина најмлађих широм света, па чак имамо забележен случај и у Србији. Како је *Политика* извештавала о овом немилу догађају: „Деветогодишњи Ћ. С., који је у уторак увече пронађен обешен у соби породичне куће у београдском насељу Раковица, према незваничним информацијама, настрадао је када је покушао да сними одговор на изазов који му је постављен преко популарне друштвене мреже ТикТок. Дечака су, како се незванично наводи, обешеног о кревет пронашли полицајци и ватрогасци”¹, јер се није јављао родитељима на поруке и телефонске позиве, а био је закључан у кући и родитељи нису могли да уђу унутра. Овде се јасно види да недостаје надзор родитеља, јер су управо они својом вољом допустили деци да користе апликације које имају опасан садржај по њих саме. Родитељи би требало да буду упућени у то шта дете ради, које садржаје гледа и како реагије на њих. Самим тим, могу му објаснити да ли је нешто добро или не и уколико није зашто.

Иста ситуација се догодила и у Италији пре пола године, где је десетогодишња девојчица изгубила живот у истом изазову. Како је преносио *The Guardian*: „због смрти десетогодишње девојчице, апликација ТикТок је

¹ Линк који води до текста у дневном листу Политика: <https://www.politika.rs/scc/clanak/471881/Tiktok-izazov-kao-poziv-na-samoubistvo>.

суспендована за коришћење на подручју земље и Италијанска агенција за безбедност и заштиту података покренула је поступак против ТикТок-а, како би решила овај случај”². По питању истог случаја који се догодио у Србији, Министарство је апеловало да родитељи чија деца користе ову апликацију провере активности деце и поопштре контролу коришћења ове апликације. Примећујемо да је исто понашање санкционисано на различите начине у два земљама, што алудира на поопштравање законске регулативе на нашим просторима.

Поред овог *blackout* изазова, постоје и други, попут гутања кашике цимета без воде, који је довео до гушења једног дечака у Чилеу, затим конзумације различитих лекова попут бомбона, што је узроковало тровање организма деце и поново смртне исходе. Нешто блажа варијанта јесте сипање соли на кожу, коју потом притискају коцком леда где је победник онај који дуже издржи. У вези са овим изазовом регистроване су опекотине другог или трећег степена, а код неких била је неопходна трансплатација коже.

Негативна страна ове друштвене мреже одразила се и на једну од најпознатијих инфлуенсерки на овој мрежи у Србији, познату теквондисткињу Сару Дамњановић³. Она је доживела непријатну ситуацију у виду уништавања личне покретности тј. аутомобила. У неколико видео записа које је објавила на свом профилу, Сара објашњава читаву ситуацију, шта се догодило, како је она реаговала и шта директно поручује својим пратиоцима. Паркирајући свој ауто недалеко од полицијске станице која је у близини њеног дома, била је заустављена од стране неколико фанова који су желели да се фотографишу са њом. Након тога, један од дечака јој је јавио да је ауто исполиван. Када се вратила имала је шта и да види – дечак од 13 година исполивао је њен ауто јогуртом. Како је дечак признао, то је намерно урадио. Сара је јасно поставила питање шта је следеће што тај дечак од 13 година може да уради? Иако она није едукатор нити васпитач, покушава да скрене пажњу на одгој деце и њихово понашање ван родитељског дома, јер како је сама навела, на ТикТок-у је пронашла профил тог дечака који је објавио шта је урадио и није томе придавао велики значај. Видимо да је у овом случају код адолесцената вандализам на високом нивоу развоја и да њихова дела прођу некажњено, а такође родитељи и школа као образовно-васпитна институција немају утицај на понашање појединца у окружењу. Дело које је починио је недопустиво, а опет приказано је на ТикТок-у као подвиг једног дечака који је пролио јогурт на ауто познате личности а заузврат је добио

² Линк који води до текста у листу The Guardian: <https://www.theguardian.com/world/2021/jan/23/italy-blocks-tiktok-for-certain-users-after-death-of-girl-allegedly-playing-choking-game>

³ ТикТок профил Сара Дамњановић: https://www.tiktok.com/@saratk7_

грдњу од стране родитеља и мноштво лајкова и коментара подршке. На све видео записе које је Сара објавила покушавајући да укаже на проблематично понашање, коментар који се највише понављао јесте „respect за дете” (поштовање за дете). Тај коментар доживљен је као знак подршке детету, јер је он ипак само дете и треба му опростити учињено дело, док Сара није то тако схватила већ је покушала да објасни да то не треба чинити.

Као једна од најочљивијих карактеристика комуницирања на друштвеној мрежи ТикТок, која узима маха из дана из дана у дан, јесте говор мржње. Говор мржње на овој апликацији је доминантан и јако утицајан, односно лако се шири на друге кориснике. Када посматрамо Србију, где је интернет јавни простор, који је постао доступан свима – корисницима различитих доби, демографског порекла, социјалног статуса и слично, видимо да постоји јако мало културе дијалога тј. изражавања. Узимајући у обзир остале друштвене мреже које млади користе и које су актуелне, можемо слободно рећи да се као доминантан облик говора издваја првенствено говор мржње. Млади људи деле статусе или објаве без критичког размишљања да ли те поруке имају неке последице на друге и како други реагују на њих. Са психолошког становишта, млади људи, првенствено деца и адолесценти који су доминантни корисници ТикТок апликације, свој модел понашања преносе на ову апликацију. Разлог томе лежи у чињеници што су усвојили већ или тек усвајају одређене моделе понашања које су видели у пракси – у породици, школи или у околини у којој живе. Ти модели и облици понашања и изражавања су њима нормални и они коментаришу или говоре на исти начин као и у комуникацији уживо.

На удару по питању говора мржње, анализирајући корисничке профиле ТикТок апликације, можемо видети да су у питању најосетљивије или најугроженије друштвене групе, а поред њих говор мржње испољава се ка другачијим националним основама, верским ставовима, сексуалној оријентацији, здравственом стању и др.

Глеб Филс⁴, странац који живи у Србији, а којег прати 108.700 људи на његовом ТикТок профилу који бележи више од шест милиона прегледа, дете је из мешовитог брака. Један родитељ му је из Русије а други из Уједињеног Краљевства. Његови видео записи махом представљају његов свакодневни живот у Србији – свакодевица на имању на којем живи. Како сам каже, он је заљубљеник у Србију, допада му се живот овде као и људи. Такође, можемо видети да поред тих видеа, објављује и друге комичне, забавног карактера у виду скечева или неке друге сатиричне форме. Међутим, он се свакодневно сусреће

⁴ ТикТок профил Глеба Филса: https://www.tiktok.com/@glebfeels?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

са увредама и предрасудама због тога што је странац. Једна од предрасуда која се понавља, јесте та да он није Рус ако не воли водку/алкохол. Ово је једна од типичних предрасуда која је устаљена и везује се за руски народ – уколико си Рус, ти мораш да волиш водку и мораш да пијеш много! Наравно, ово није тачно. Глеб је у једном видеу покушао да не баш на пријатан начин објасни да нису сви Руси исти, и да не воле сви Руси алкохол. Његов тон обраћања био је такав јер је проузрокован прозивком која се стално понавља, а он на свом профилу није објављивао видео записе како пије водку. Још једна занимљива ствар, јесте да је он био „жртва” говора мржње. Тај говор се првенствено односио на његову личност, где је био вређан од стране анонимног профила. Према његовој рекацији, видимо да је изненађен и да му није баш пријатно што се сусреће са тим по ко зна који пут. На овом примеру видимо да мултикултурализам у Србији није развијен и да су предрасуде и даље заступљене у српском друштву.

Поред Глеба, говор мржње и увреде на рачун свог физичког изгледа искусила је и млада Крагујевчанка Милева Проковић⁵. Милеву на ТикТоку прати скоро 32.000 људи а њени видео записи премашују пола милиона прегледа. Ова млада девојка рођена је са деформитетом врата. Због своје видљиве физичке различитости, често је на удару коментара који су радознали с нотом злонамерности. С једне стране разумљиво је да нешто што је другачије треба бити објашњено другима и бити прихваћено од других, али с друге стране, Милева константно добија критике зашто је то тако. Анализирајући један од њених видео записа, видимо да је она једноставно уморна од свега, дозлогрдило јој је да нон-стоп објашњава једно те исто, зашто је таква каква јесте, зашто ради ово, зашто има оно, једноставно се пита зашто све смета и шта се дешава са њеним пратиоцима? Уз то, често добија питања шта јој је са вратом и раменима – објективно посматрајући, њени пратиоци или неко други ко посети њен профил требало би да имају дозу поштовања приватности према самом креатору садржаја. Посетиоци њеног профила се не базирају на то, већ на директан и безобразан начин је називају грбавом, говоре јој да ућути, да је то због тренда и како им она као појава иде на живце. Ово нам указује да особе које су рођене са неким физичким деформитетом бивају дезавуисане од стране „здравих” јер се не уклапају у стандарде које је друштво наметнуло. Само друштво не гаји посебне симпатије према њима, већ их одбацује и ставља у други план, сврставајући их у неспособне само зато што се физички разликују.

Један од доминантнијих облика говора мржње који се испољава јесте говор мржње према ЛГБТ особама. ЛГБТ особе сусрећу се са различитим облицима

⁵ Милена Проковић ТикТок профил: https://www.tiktok.com/@mileva_prokovic?is_copy_url=1&is_from_webapp=v1

мржње на ТикТок платформи. Осуде, неразумевања, претње смрћу долазе са свих страна и друштво их одбацује само зато што су другачијег сексуалног опредељења, а притом су и мањинска група. Да ли смо се некада запитали зашто је то тако? Чему толико гнева и мржње према некоме ко нас лично не угрожава?

Посматрајући тиктокере који имају профиле и који су јавно признали да су хомосексуалног опредељења и не сакривају то, можемо видети да мушкарац са псеудонимом Alexis Plastic VanderCunt⁶, јавно говори о свом животу као хомосексуалне особе, облачењу у драг, живљењу живота без осуде и страха од других. Њега прати нешто више од 2.400 људи али његови видео записи због деликатности садржаја прелазе нешто више од 60.000 прегледа. Он се свакодневно сусреће са разним хејт коментарима у којима га прозивају и нападају због његове сексуалности, омаловажавају због физичког изгледа или индиректним порукама које се односе на то да не треба да живи. Због тога што је хомосексуалац, њега третирају као да је болестан⁷ – на шта им је он одговорио да хомосексуалност није болест и да је то прво признала Светска здравствена организација а уједно хомосексуалност се не класификује као болест у Србији, јер је такво исто признање донело и Српско лекарско друштво. Alexis се сусреће и са индиректним порукама које се односе на претње смрћу не само њему већ и свакоме ко је другачијег сексуалног опредељења. Једна од најаларматнијих и неприхватљивијих порука тј. коментара који му је остављен односи се на то да *ако чекаш дете девет месеци и оно буде педер, да си моје дете убио бих те*. Alexis је са дозом згранутости и запрепашћења одговорио на овај коментар и посаветовао особу, а претпостављамо и друге да посете лекара опште праксе, па онда психолога и психијатра како би порадили на свом менталном здрављу и касније могли да се репродукују. Порука коју је послао односи се на то да родитељи треба да воле своје дете без обзира на то какво је оно, да ли је другачије од осталих, воли различите ствари или не, јер ипак љубав према детету треба

⁶ Профил могу погледати само корисници апликације ТикТок: <https://vm.tiktok.com/ZMRVFpnMN/>

⁷ [15 \[https://www.tiktok.com/foryou?_d=secCgYIASAHKAESPgo8niwBj8cbNeohUT4SWahoa6SV12UwUSu9btToNsrlOa46ycJsxyU9dFinWqSqSUBV7NN2acxXlP3fiuGgA%3D&checksum=3efd1564ce5191dfcd5738422dd290240ae3c4d9c650626b3ce7fb3cf45f771&language=en&preview_pb=0&sec_user_id=MS4wLjABAAAAjpxuEZGbbLuk0GCmGmNb5bF3E12zofwyHXLYGI96iMFvMxQn-hUCN-QuHL062QX8&share_app_id=1233&share_item_id=7001157032703266054&share_link_id=c45cde74-157e-43a7-aabe-997ce23db787&source=h5_m&time_stamp=1632080288&u_code=dbm1662fc6f5ed&user_id=6814548101002789893&utm_campaign=client_share&utm_medium=android&utm_source=copy&r=1&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7001157032703266054#/@alexisplastic/video/7001157032703266054\]\(https://www.tiktok.com/foryou?_d=secCgYIASAHKAESPgo8niwBj8cbNeohUT4SWahoa6SV12UwUSu9btToNsrlOa46ycJsxyU9dFinWqSqSUBV7NN2acxXlP3fiuGgA%3D&checksum=3efd1564ce5191dfcd5738422dd290240ae3c4d9c650626b3ce7fb3cf45f771&language=en&preview_pb=0&sec_user_id=MS4wLjABAAAAjpxuEZGbbLuk0GCmGmNb5bF3E12zofwyHXLYGI96iMFvMxQn-hUCN-QuHL062QX8&share_app_id=1233&share_item_id=7001157032703266054&share_link_id=c45cde74-157e-43a7-aabe-997ce23db787&source=h5_m&time_stamp=1632080288&u_code=dbm1662fc6f5ed&user_id=6814548101002789893&utm_campaign=client_share&utm_medium=android&utm_source=copy&r=1&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7001157032703266054#/@alexisplastic/video/7001157032703266054\)](https://www.tiktok.com/foryou?_d=secCgYIASAHKAESPgo8niwBj8cbNeohUT4SWahoa6SV12UwUSu9btToNsrlOa46ycJsxyU9dFinWqSqSUBV7NN2acxXlP3fiuGgA%3D&checksum=3efd1564ce5191dfcd5738422dd290240ae3c4d9c650626b3ce7fb3cf45f771&language=en&preview_pb=0&sec_user_id=MS4wLjABAAAAjpxuEZGbbLuk0GCmGmNb5bF3E12zofwyHXLYGI96iMFvMxQn-hUCN-QuHL062QX8&share_app_id=1233&share_item_id=7001157032703266054&share_link_id=c45cde74-157e-43a7-aabe-997ce23db787&source=h5_m&time_stamp=1632080288&u_code=dbm1662fc6f5ed&user_id=6814548101002789893&utm_campaign=client_share&utm_medium=android&utm_source=copy&r=1&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1&item_id=7001157032703266054#/@alexisplastic/video/7001157032703266054)

да буде безусловна и нико није крив ако се роди другачији а још мање да мора бити убијен по тренутку рођења, како је аутор анонимног коментара замислио.

Интервју – психолошкиња о негативним ефектима друштвених мрежа

Према речима психолошкиње Слободанке Андрејевић, друштвене мреже, међу њима и ТикТок, могу имати далекосежне негативне ефекте на кориснике, нарочито на децу, тинејдере и младе људе. Они који, како је истакла, још увек немају изграђено самопоуздање, идентитет и однос према стварности, представљају популацију која је најосетљивија на негативан утицај друштвених мрежа.

„Нека савремена психолошка истраживања указују на врло штетне последице свакодневне вишечасовне посвећености интернет садржајима. Осетљива популација брзо и лако развија зависност, која ланчано утиче на све друге активности и обавезе. Премештање фокуса на виртуелну интеракцију успорава процес социјализације, омета емоционални развој и дугорочно угрожава контакт са реалношћу. На емоционално стање младих зависника од друштвених мрежа често више утичу дешавања на друштвеним мрежама, него традиционални агенси социјализације. Примећено је и да су млади зависници од друштвених мрежа подложнији депресији, другим поремећајима расположења, као и тежим менталним болестима”, нагласила је Андрејевићева.

У популацији осетљивој на негативне ефекте друштвених мрежа, објаснила је, издвајају се тинејдери који потребу за припадношћу групи, као и тежњу за доказивањем, померају на виртуелни план. Имитацијом екстремних модела понашања и демонстрацијом „луде” храбрости зарађују лајкове референтне групе, а себи стварају илузију афирмације. Као што знамо, спремни су и да свој живот изложе опасности не би ли постали виртуелно примећени.

„На другој страни, чак и виртуелне ‘звезде’ друштвених мрежа са стотинама лајкова у реалности могу бити врло несигурне, усамљене и чак неспособне за успостављање пријатељских односа. Слика о себи коју приказују својим виртуелним пријатељима је у самој основи нереална, а с обзиром на то да и виртуелни пријатељи презентују себе на исти начин, идеализација и удаљавање од стварног живота постаје стандардни модел понашања. Уз све то, друштвене мреже чине лако доступним и готово неизбежним садржаје којима се промовишу агресивни модели понашања, као и порнографија. Све то озбиљно може омести емоционални и сексуални живот младих особа. Такође, млади могу постати жртве сајбер-криминалаца и злостављача, који им се обично прикрадају као виртуелни пријатељи”, закључила је психолошкиња.

Саговорница је апеловала на родитеље да се, пре свега, упознају са негативним ефектима друштвених мрежа, а да затим систематски утичу на своју децу: саветима, указивањем на штетне утицаје, упућивањем на квалитетније садржаје и односе у реалности и тако даље. Контрола је неизбежна код најмлађих корисника, док контролисање тинејџера ваља спроводити дискретно и опрезно. И осталим људима који увиђају да су на путу да постану зависници од друштвених мрежа, ма колико година имали, поручила је да потраже стручну помоћ.

Закључна разматрања

Дугорочно коришћење интернета у виду играња видео игрица, као и праћење изазова вршњака у видео формату на друштвеној мрежи ТикТок, код малолетних корисника има негативан утицај на формирање и развој личности. Њихов однос према опасностима у виртуелном свету временом постаје све површнији. Деца се често уживљавају у улоге „главних јунака”, постају хероји и могу помислити да су бесмртни. Једном „изгубљени живот” у видео игрици или на мрежи ТикТок – у опасном изазову који предочава „неко други”, а који се као и на цртаном формату игрице, такође одвија на „екрану”, поново се добија и може се перпетуирати. Уз покушај подражавања истог, без осећаја и спознаје да се у реалном свету „изгубљени живот” не може обновити, најмлађи корисници постају изложени некој врсти „руског рулета” а опасност из виртуалног света, које нису потпуно свесни у датом тренутку „изазова”, постаје њихова реалност. Изазови на мрежи са којима се најмлађи корисници сусрећу у виду великог броја информација, а без претходног искуства, стварају код њих конфузију. Оно што подражавају на интернету преносе у реални свет, несвесни да раде било шта лоше и не слутећи да могу кренути на пут без повратка.

На основу примера наведених у раду, потврђујемо да је дискутабилно која осећања и нагоне коришћење друштвене мреже ТикТок производи код корисника и каквим понашањима резултира. Анализирали смо негативне примере зато што изазивају далеко већу пажњу јавности и стога што им је посвећено више простора у виртуелном свету. Истраживањем смо доказали да је основна хипотеза рада потврђена. У прилог томе иду представљени примери који говоре о смртним исходима, као и они који сведоче о говору мржње, као и отвореном негодовању оних који су другачији: ЛГБТ популација, хендикепиране особе, другачији верски ставови и национална припадност. Поред приказаних садржаја у првом делу методолошког оквира, у прилог прихватању хипотезе иде и мишљење психолошкиње Слободанке Андрејевић, која сматра да са децом

треба радити и надзирати их, што је примећено и у теоријском делу на основу неколико истраживања.

У раду је потврђена примена теорије магичног метка или хиподермичке игле. Нема већег доказа да је неки медијски садржај, у овом случају видео снимак са ТикТок-а, условио подражавајући ефекат на понашање рецепијената од тог да велики број деце прати инструкције које добија, без обзира на то што не разуме колико то може бити опасно по живот. Појединац у том виртуелном свету, приликом „упијања” групних порука, схвата да није сам, те је из тог разлога охрабрен да поступи као и други корисници. „У области група говоримо о ‘потреби за постизањем консензуса’” (Врег, 1991: 303). Стога би медијска писменост у школама била корисна као обавезан предмет од првог разреда основне школе, јер изазови свременог доба налажу упознавање са „замкама” које вребају иза екрана и имају манипулативни ефекат.

Можемо рећи да су друштвене мреже, пратећи њихов развој, постале интерактивни медиј, који нам путем различитих канала комуникације шаље одређене поруке са крајњим циљем остваривања утицаја на нас, који може бити добар или лош, прикладан или неприкладан, а у појединим ситуацијама може оставити неадекватне последице или довести до фаталног исхода. На утицаје садржаја који се популаришу на интернету посебно је осетљива млађа популација, јер „у окружењу електронских медија масовног комуницирања деца су свакодневно изложена бујици порука које носе различита сазнања и вредности, хиперстимулишући њихове чулно-перцептивне, когнитивно-интелектуалне и емоционално-афективне могућности” (Радојковић и Милетић, 2008: 176).

Када је реч о интерактивности на друштвеним мрежама, управо то „поменуто повратно дејство... пружа могућност измене и самог информативног извора” (Радовић, 2006: 149). Моћ медија је толика да прерадом једне одређене приче кроз коментаре можемо доћи до неког сасвим новог виђења или потпуно променити перспективу гледања на неку тему. Међутим, ако имамо у виду да степен развијености медија описује демократичност једног подручја, можемо приметити да се медији генерално више понашају пристрасно, уместо демократски. То важи за случајеве када се коментари елиминишу од стране администратора и тада нестаје слобода говора. Како год, „што је друштво отвореније за свачији глас, то је улога масовних медија пресуднија, да би та отвореност и предусретљивост, у сваком часу, према многим и разноврсним интересима појединаца и група имала трајност” (Лоример, 1988: 64). Комплексност система умрежених рачунарских мрежа у будућности ће се свакако још мењати, а на нама је да пратимо технолошки развој и својим ближњима понудимо корисне савете и оставимо им времена да о свему размисле.

Литература

- Врег, Ф. (1991). *Демократско комуницирање: прилог плуралистичкој парадигми у комуникацијској науци*. Сарајево: Народна и универзитетска библиотека БиХ и Факултет политичких наука
- Вушуровић, М. (2017). *Утицај друштвених мрежа интернета на друштво*. Мастер рад. Београд: Филолошки факултет.
- Јевтовић, З. (2003). *Јавно мњење и политика*. Београд: Академија лепих уметности и Центар за савремену журналистику.
- Мићевић, Карановић, Ј., Месарош Живков, А., Павлов, С. и Брклјац, Т. (2020). Rizični uticaji digitalnih medija na psihofizički razvoj dece predškolskog uzrasta. *Sinteze* (18), 33–53.
- Лоример, Р. (1998). *Масовне комуникације: компаративни увод*. Београд: Clío.
- Milivojević, S. (2001). Javnost i ideološki efekti medija. *Reč*, 64(10), 151–213.
- Neuendorf, K. A. & Jeffres, L. W. (2017). Media effects: Accounts, nature, and history of. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1–13.
- Nwabueze, C. & Okonkwo, E. (2018). Rethinking the Bullet Theory in the Digital Age. *International Journal of Media, Journalism and Mass Communications*, 4(2), 1–10.
- Okon, P. E. & Ekpang II, J. E. (2021). The 2019 Nigerian presidential elections and the resurgence of the magic bullet theory of media effect. *ijcs*, 3, 199.
- Радовић, В. (2006). *Медији и е-образовање*. Београд: Институт за политичке студије.
- Радојковић, М., Ђорђевић, Т. (2005). *Основе комуникологије*. Београд: Факултет политичких наука и Чигоја штампа.
- Радојковић, М., Милетић, М. (2008). *Комуницирање, медији и друштво*. Београд: Учитељски факултет.
- Skakavac, T. (2020). Uticaj društvenih mreža na pojavu maloletničke delikvencije, *Civitas*, 10(01), 72–92.
- Zuković, S. i Slijepčević, S. (2015). Roditeljska kontrola ponašanja dece na internetu i socijalnim mrežama. *Nastava i vaspitanje*, 64(2), 239–254.
- Sproule, J. M. (1989). Progressive propaganda critics and the magic bullet myth. *Critical Studies in Media Communication*, 6(3), 225–246.
- Novi mediji i društvene mreže: pojmovnik* (2014). Београд: Centar za medije i komunikacije, Fakultet za medije i komunikacije, Univerzitet Singidunum.

Yan-zhong, L. I. (2010). Magic Bullet Theory of Mass Communication and Concept of Contemporary Readers' Requirement [J]. *Journal of China University of Mining & Technology (Social Science)*, 1.

Yiqing, H. U. (2009). Rethinking of the "Magic Bullet Theory" [J]. *Journal of International Communication*, 8.

Milica Jovanović

Vladičin Han

**INFLUENCE OF TIKTOK ON THE BEHAVIOR OF CHILDREN,
ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE BASED ON EXAMPLES
PUBLISHED ONLINE**

Abstract: The paper analyzes media content published on the Internet, which includes videos posted on TikTok and comments on these videos, presenting and consulting newspaper items from new portals concerning this topic. The main hypothesis is contained in the statement that TikTok indeed has *influence on underage Internet users, and that its influence is largely negative*. The research confirmed the main hypothesis of the paper. The presented examples also support the hypothesis, describing fatal outcomes, testifying to hate speech, as well as open animosity toward those who are different: LBGT population, people with disabilities, individuals with different religious affiliation or nationality, etc. An interview with the psychologist from the community health center in Vladičin Han is provided as a complement to the methodological part of the paper. The theoretical framework is based on the definition of the communication model of the magic bullet, or hypodermic needle, one of the communication theories which propagate the maximum effect of the media.

Keywords: *Internet, social media, magic bullet, youth behavior, negative influences.*

Milica Jovanović
Vladičin Han

DER EINFLUSS DES SOZIALEN NETZWERKES TIKTOK AUF DAS VERHALTEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN BASIEREND AUF DEN IM INTERNET VERÖFFENTLICHTEN BEISPIELEN

Zusammenfassung: Dieser Artikel analysiert im Internet veröffentlichte Medieninhalte, darunter Videos im sozialen Netzwerk TikTok und Kommentare dazu, sowie die Präsentation der Nachrichten von Internetportalen. Die Grundhypothese ist in der Aussage enthalten, dass das soziale Netzwerk TikTok einen negativen Einfluss auf minderjährige Internetnutzer hat. Die Forschung hat diese Grundhypothese bestätigt. Genannt werden Beispiele, die von fatalen Folgen sprechen, sowie solche, die von Hassreden gegenüber Andersartigen zeugen, z.B. Menschen mit Behinderungen, unterschiedlichen religiösen Einstellungen und nationaler Zugehörigkeit. Als Ergänzung zum methodischen Teil wurde ein Interview mit dem Psychologen des Gesundheitszentrums in Vladičin Han beigefügt. Der theoretische Rahmen basiert auf der Definition der Kommunikationstheorie der Wunderwaffe oder Injektionsnadel, die die maximale Wirkung der Medien propagieren.

Schlüsselwörter: *Internet, soziale Netzwerke, Wunderwaffe, Benehmen der Jugendlichen, negativer Einfluss.*

Марко Ж. Илић
Баљевац, Рашка

ЗНАЧАЈ ЈАНА АМОСА КОМЕНСКОГ ЗА РАЗВОЈ ПЕДАГОГИЈЕ

Резиме: Циљ рада је разматрање значаја педагошких схватања Јана Амоса Коменског за развој педагогије, са посебним фокусом на различите педагошке дисциплине (општу педагогију, дидактику, андрагогију). Методом теоријске анализе и анализом садржаја приказане су и анализирани педагошке идеје и ставови Јана Амоса Коменског који говоре у прилог тези да је дао значајан допринос развоју горенаведених педагошких дисциплина. Проучавањем релевантних дела овог педагошког класика и радова домаћих и страних аутора издвојене су његове идеје о фундаменталним педагошким питањима, теорији васпитања и образовања, циљу и садржају васпитања, условима и законитостима васпитања у настави (предмет дидактике, дидактички принципи, дидактичка правила, разредно-предметно-часовни систем наставе, настава на матерњем језику итд.) и о образовању одраслих и целоживотног образовању. Спроведена анализа сугерише на неоспорне доприносе Коменског у разматрању фундаменталних питања која повезују општу педагогију, дидактику и андрагогију – подизању свести о потреби демократизације образовања, у развоју новог и другачијег виђења сврхе и граница васпитања, односа између развоја личности и васпитања, као и друштва и васпитања.

Кључне речи: *Коменски, општа педагогија, дидактика, андрагогија, метода анализе садржаја*

Увод

Свака наука, између осталих и педагогија, свој развој и аутентичност доказује бројем и развијеношћу дисциплина које третирају појединачне аспекте те науке, а заједно узете обухватају предмет проучавања у целини. Систем педагогије одражава друштвене, идејно-филозофске и научне основе на којима је настајала у свом развоју и на којима се она даље развија (Грандић, 2004).

Из тих разлога, било би занимљиво сагледати ставове и идеје Коменског као корпус сазнања уграђених у оквирима различитих педагошких дисциплина, а пре свега: опште педагогије, дидактике и андрагогије. Општа педагогија изучава основна и фундаментална питања и проблеме педагогије (Влаховић и сар., 1996; Trnavač i Đorđević, 2005), а проблематика опште педагогије може се условно поделити у две групе: а) први део третира питања природе васпитања, друштвене условљености васпитања, суштине и циља васпитања, фактора у развоју личности, организације васпитања, система школства итд.; и б) други део, разматра питања опште методике васпитања, компоненте васпитања и њихове повезаности (Грандић, 2004). Дидактика изучава општа питања и законитости васпитања и образовања путем наставе и учења (Грандић, 2004) и међусобне односе наставе, образовања, учења и поучавања (Бралић, 2021). Андрагогија¹ за свој предмет има васпитање и образовање одраслог човека у околностима образовања и учења социјалног или индивидуалног карактера, било да се ради о организованим облицима или самоусмереном учењу и образовању (Грандић, 2004).

Циљ овог рада је разматрање значаја педагошких схватања Јана Амоса Коменског за развој педагогије, са посебним фокусом на различите педагошке дисциплине (општу педагогију, дидактику, андрагогију). Наиме, педагошке идеје и схватања Јана Амоса Коменског доводе се у везу с предметом и садржајем различитих педагошких дисциплина и, самим тим, у везу с различитим педагошким питањима о: васпитању уопште, настави и образовању одраслих. Методом теоријске анализе и анализом садржаја приказане су и анализирани педагошке идеје и ставови Јана Амоса Коменског који говоре у прилог тези да је дао значајан допринос развоју горенаведених педагошких дисциплина. Проучавањем релевантних дела овог педагошког класика и радова домаћих и страних аутора издвојене су његове идеје о фундаменталним педагошким питањима, теорији васпитања и образовања, значају, суштини, циљу и садржају васпитања, условима и законитостима васпитања у настави (предмет дидактике, дидактички принципи, дидактичка правила, разредно-предметно-часовни систем наставе, настава на матерњем језику итд.), као и о образовању одраслих и целоживотном образовању.

¹ У раду појам андрагогија се узима у значењу педагошке дисциплине (Влаховић и сар., 1996; Trnavač i Đorđević, 2005). Присутна су и другачија становишта, а многи андрагози у нас (Savićević, 1991; Бралић, 2021) андрагогију одређују као самосталну науку о васпитању и образовању одраслих.

Педагошке идеје Јана Амоса Коменског у развоју опште педагогије

У складу с предметом изучавања опште педагогије, с једне стране, и због немогућности разматрања свих педагошких питања која потпадају под проблематику ове дисциплине, с друге стране, у овом поглављу посебна пажња биће посвећена кардиналним тачкама педагошке концепције Коменског, а селективно су издвојена његова схватања о значају, суштини и циљу васпитања, моралном васпитању, верском (религијском) васпитању и школском систему.

Схватање значаја, суштине и циља васпитања. Коменски (1997) је васпитању придавао велики значај, како на индивидуалном, тако и на друштвеном плану, стављајући га у функцију друштвених реформи и циљева. У васпитању и образовању он проналази путеве којима би се усвојена сазнања природних и друштвених наука користила за друштвени преображај. У томе се и крије суштина његове идеје пансофије (Спевак, 2004). За Коменског пансофија је „храм мудрости, филозофија у широком смислу речи, систематски уређена енциклопедија целокупног тадашњег знања које даје заокружен, јединствен поглед на свет” (Коменски, 1997: 11). Колики значај придаје васпитању потврђује и филозофија универзалног васпитања изложена у Консултацијама (Спевак, 2004). Целокупан свет, природу и друштво, Коменски схвата са становишта васпитања (*sub specie educationis*), а свет је јединствена школа у којој човек треба да открије сврху и мисију свог живота (Спевак, 2004). Он „у снази образовања и разума [...] види одлучујућу полуку за излажење из мрака замршеног и крвавог људског лавиринта, те тежи заснивању хармоничног светског поретка, утемељеног на свеопштем споразумевању, толеранцији и миру” (Спевак, 1996: 330). Штавише, својим схватањима о значају, суштини и циљу васпитања приближио се педагошким оптимистима и утопистима (Žlebniĳ, 1983; Mihajlović i Jenjić, 2019; Spevak, 1996). У васпитању је видео средство формирања човека али и друштва. Истицао је да човек постаје човеком путем васпитања јер се клица свега (знања, врлине и побожности) налази у самом човеку који се васпитањем обликује у целини свога бића (Коменски, 1997). Нико не може „постати човек ако га неко не буде поучио како да живи као човек, тј. ако га не буде упутио на оно што човека чини човеком” (Коменски, 1997: 71). Указивао је исправно на чињеницу да се човек од животиње разликује, између осталог, и по својој способности да се васпитава. Човек је „најпитомија и најбожанственија животиња ако га припитоми ваљано васпитање, без васпитања или рђаво васпитан, постаје најдивљија звер од свих које рађа земља” (Коменски, 1997: 73). Међутим, аутори (Mihajlović i Jenjić, 2020, Spevak, 1996) готово усаглашено указују на утопистички идеал Коменског који је посебно изражен у

његовом ставу да се реформом образовања може реформисати целокупни свет. Ипак, Коменски је с правом истицао социјалне предности образовања и улогу образовања у унапређивању међународних односа, остварењу општег мира и добробити свих (Михајловић и Јенјић, 2019).

У педагошкој концепцији Коменског суштина васпитања се огледа у развоју диспозиција човека, односно у саморазвоју урођених диспозиција које уз подршку и примену одговарајућих спољашњих утицаја могу постати развијене способности човека. Истакао је да су природност и активност основе саморазвоја и васпитања човека (Коменски, 1997). Бог је створио човека по свом лику, па зато он може постати савршен. Човек је по природи добар и тај дар од Бога развија активношћу, тј. делатношћу. У складу с тим, писао је како се развијају органи човека као носиоци природних дарова: мозак, срце, руке, језик. Потребно је „постићи јединство у развоју ‘природних дарова’, пошто ум осветљава пут вољи, а воља наређује активности’, док свако човеково кретање и делатност захтевају мудро вођење” (Коменски, 1997: 17). Циљ васпитања је припрема за живот на оном свету путем просвећивања (како би спознао себе и свет око себе; да постане разумно биће), моралности (да влада собом и другима) и побожности (да би се приближио творцу). Према замисли Коменског васпитни идеал чини – добар, религиозан, користан и срећан човек. Коменски каже: „Бити разумно створење – значи посматрати, називати све ствари именом и размишљати о њима, тј. познавати и моћи именовати и схватити све што има цео свет [...] Бити господар створова значи умети управити све према одређеном циљу и тако то употребити у своју корист [...] бити слика Божја – значи верно приказивати савршенство свога узора” (Коменски, 1997: 58–59). Из тог става произилази његово схватање о три потребе сваког човека, и то за: а) образовањем (познавање свих ствари, језика, уметности); б) развојем врлине (да има добро владање, уравнотеженост унутрашњих и спољашњих осећања, да буде господар ствари и себе); и в) развојем побожности (да према Богу управља себе и све). Насупрот урођеним склоностима човека (нпр. знање, врлина, побожност), стоје животни циљеви који нису довољни по себи, попут: здравља, лепоте, снаге, богатства, пријатељства, успеха јер означавају само спољашње награде (додатак, украс животу) које је Бог подарио људима. Тежња за моралом и побожношћу уздигла је човека изнад других живих бића и приближила га Богу. Као илустрацију тог става Коменски наводи поређење са применом часовника:

„Сунчани или аутоматски часовник је лепа справа потребна за мерење времена; њена суштина или битност састоји се у уметничком складу свих делова. Природани оквир, вајарски украси, слике и позлата споредне су ствари које доприносе нешто лепоти али каквоћи нимало” (Коменски,

1997: 60).

На тај начин, Коменски је указао на јединство интелектуалног, моралног и религијског, радног васпитања сваког човека, који своју свестраност достиже учењем, молитвом и радом. Истиче да се клице за стицање знања, врлине и побожности налазе у човековој природи (Коменски, 1997). Под природом Коменски подразумева првобитну добру човекову природу пре пада у грех, као и Божје провиђење или утицај божанске доброте да све у свему напредује и да свако постигне оно за шта је одређен. Човек је рођен и створен да разуме ствари, да добро влада и да развије љубав према Богу. На пример, човек је кадар да стиче знање јер... човечји дух је тако испуњен способностима за сазнавање да изгледа као нека огромна провалија” (Коменски, 1997: 62).

Коменскијево схватање моралног васпитања. Морално васпитање – васпитање у врлини и карактеру – Коменски је схватао као посебно значајну васпитну област која је, с једне стране, неодвојива од интелектуалног васпитања (учење језика и науке), радног васпитања (оспособљавања руку) и верског васпитања (неговања побожности и страха Божјег), а с друге стране, представља суштину васпитања пошто је циљ моралног васпитања припрема за вечни живот. Попут Сократа и Коменски је је истицао јединство моралног и интелектуалног васпитања, истичући да се човек не може развијати нити напредовати уколико само напредује у знању, али не и у моралу (Коменски, 1997). Схватањима о васпитању моралности Коменски је истакао истовремено и социјалну димензију васпитања (Norlin, 2020). За Коменског циљ моралног васпитања је развој пожељног и исправног етичког и друштвеног понашања ученика, укључујући скуп генеричких и пожељних врлина, социјалних компетенција и кодекса понашања. Ове врлине, компетенције и кодекси понашања заузврат су формирали неопходну основу за праву побожност човека. За Коменског морално васпитање је практична примена теолошких схватања у животу којима се одређују и регулишу односи човека према Богу, другима и себи самом. Дакле, верско васпитање је уско везано с моралним васпитањем, али је имало и своје посебне циљеве, садржаје и методе (Norlin, 2020).

У педагошкој концепцији Коменског присутни су различити принципи у моралном васпитању, попут: принципа природности, поступности, прилагођености узрасним способностима и поштовања личности детета, активности и функционалности (Maksimović, Antonijević i Vuisić Živković, 2015). Према мишљењу Коменског принцип природности подразумева да се у васпитању моралности мора водити рачуна о самој природи детета, које је у бити добро, неискварено, чисто и васпитљиво биће. Принцип поступности – присутан у моралној концепцији Коменског – указује да се с моралним

васпитањем почиње од најранијег узраста, у почетку за развој моралности је пресудан пример и узор одраслих, а касније активно вежбање и самостални морални поступци (Maksimović, Antonijević i Vuisić Živković, 2015). Васпитни захтеви и поступци у погледу развоја врлина и карактера морају бити усклађени према способностима и снагама детета, што је суштина принципа прилагођености моралног васпитања. Иако родитељи и одрасли имају велику одговорност за морално васпитање деце у формирању моралног карактера неизоставна је активност самог детета. Централни концепт моралног васпитања према Коменском почива на функционалности васпитања и образовања како би целокупно знање и образовање прерасло у врлину и побожност.

У вези с моралним васпитањем издвајају се схватања Коменског о методама и средствима моралног васпитања, односно о путевима и начинима којима ће се најуспешније остварити циљ моралног васпитања (Maksimović, Antonijević i Vuisić Živković, 2015), указујући подједнако на превентивне и репресивне васпитне поступке и мере. Премда као најзначајнији васпитни метод истиче пример, Коменски сугерише да васпитач може и да опомене дете, вербално, узвиком или примени строжу казну (узмахне прутом или плесне рукама). Осим наведеног, као значајан метод истиче и личну активност, тј. вежбање у врлини, моралности и побожности.

Садржај моралног васпитања, према Коменском, чине унутрашње врлине попут умерености, храбрости, праведности, мудрости итд. У васпитању моралности, односно разради метода моралног васпитања, Коменски (1997) издваја шеснаест правила: а) у душу омладине треба усађивати све врлине; б) основне врлине, темеље сваке моралности, треба прве развијати, а то су: мудрост, умереност, храброст и праведност; в) мудрост се развија код ученика тако што уче да праве разлику између ствари и њихове вредности (свако од раног детињства треба да се навикава на правилан суд о стварима, да не осуђује оно што треба похвалити и обратно); г) код ученика треба развијати умереност у јелу, пићу, сну, раду, игри, говору и у ћутању; д) ученике треба учити како да победе сами себе, савладају своје жеље, обуздавају срџбу и нестрпљење (радити у животу све с разумом, а не нагонима и афектима); е) праведност се развија код ученика тиме што се уче да не варају, лажу и вређају друге, већ да према свима поступају услужно и љубазно; е) омладину треба учити простодушности и истрајности у раду (да цене поштен рад); ж) поштена простодушност се стиче дружењем с честитим људима; з) истрајност у раду се стиче непрестаним радом, озбиљним или забавним; и) омладину треба учити спремности да помажу другима, да својим делима што више служе људима и да раде за заједничко добро; ј) образовање свих врлина почиње у најранијој младости к) врлине се стичу тако

што часно радимо; к) родитељи, дадиље, учитељи и школски другови треба да буду лични примери моралности; л) поред примера потребна су и правила и прописи у развоју моралности; љ) децу треба чувати од рђавог друштва (нпр. непристојни разговори, лакоумне књиге, беспослица); и м) у развоју моралности потребна је дисциплина (у школама треба да постоји дисциплина, не због учења наука колико због моралног васпитања).

Коменски је истакао васпитну функцију школе, пре свега својим захтевом да васпитање буде свеобухватно, да људи постану људи, а школе радионице човечности у којима треба осигурати хармонијско остваривање мишљења, говора и деловања (*ratio, oratio, operatio*) (Vukasović, 1986). Изражавајући тежњу свог (чешког) народа и других потлачених народа за слободом, демократијом, једнакошћу, слогом и миром Коменски је поставио аксиолошку оријентацију моралног васпитања, тј. општељудског морала (Vukasović, 1986). Истицао је васпитно значење рада, сматрајући да радно васпитање треба спроводити од најранијег узраста, у складу с снагама и могућностима деце. Сматрао је да школе треба да постану вежбаонице рада у којима се развија позитиван однос и љубав према раду, трудељубивост и друге моралне врлине и вредности.

Школски систем. У Великој дидактици Коменски (1997) излаже систем школства који је укључивао четири нивоа образовања и покривао узраст од пренаталног периода и рођења до 24. или 25. године:

- Материнска школа (детињство, од пренаталног периода до 6. године);
- Школа матерњег језика (дечаштво, од 6. до 12. године);
- Латинска школа или гимназија (младост, од 12. до 18. године); и
- Академија (зрелост, од 18. до 24. године).

У оквиру сваке школе, односно ступња образовања, он разматра питања циља васпитања, садржаја образовања, граница образовања, процеса учења, улоге учитеља, дисциплине, реда и рада у школи. У материнској школи се вежбају спољна чула детета, деца се навикавају да уочавају и распознају предмете око себе. У школи матерњег језика развијају се унутрашња чула, машта и памћење ученика. У гимназији развија се разумевање и моћ расуђивања, а у академији се васпитава воља.

Коменски (1997) је идеолог основне школе – школе матерњег језика. У *Великој дидактици* он је јасно указао на карактер основне школе који се и дан-данас задржао. Та школа треба да буде народна, масовна, општеобразовна и свеопшта, њу треба да похађају сви без изузетка (богати или сиромашни, дечаци или девојчице, деца у градовима или селима, племићка и грађанска деца). Према замисли Коменског, основна школа је општеобразовна и треба да обухвати сва пансофијска знања која су потребна сваком човеку без обзира на каснији

живот и школовање (даље школовање, занат итд.). Општи циљ школе матерњег језика Коменски је конкретизовао на 12 ужих, попут следећих: а) да ученик течно чита на матерњем језику, штампано и написано, б) да пише правилно, према граматичким правилима; в) да рачуна помоћу бројева и каменчића; г) да на различите начине мери дужину, ширину и одстојање; д) да зна најопштију историју света итд. Садржај образовања у основној школи обухвата: читање, писање, рачунање, аритметику са елементима геометрије, географију, закон божји, ручни рад, певање и елементе науке о природи. Истиче и три средства потребна за постизање општег циља школе матерњег језика: формирање разреда (групе ученика треба поделити на шест разреда), књиге (за сваки разред треба израдити посебне књиге, прилагођене узрасту ученика, књиге појединих разреда садрже исто градиво само су разлике у облику, тј. свака наредна књига приказује исте ствари на темељнији и продубљенији начин) и добар метод (четири часа дневно, два преподне, два поподне, остало време треба посветити домаћим радовима, разоноди; преподневни часови се користе за развијање духа и памћења, а поподневни за вежбање руке и гласа). Латинска школа, која развија расуђивање и суђење код ученика, има шест разреда и у сваком од њих изучава се посебан предмет (садржај): граматика, математика, физика, етика, дијалектика и реторика (у оквиру ње су садржаји из историје, географије, музике, хронологије, астрономије и теологије). Иако је говорио о образовању деце обају полова тај став је експлицитно заговарао само у случају материнске школе и школе матерњег језика. Он истиче: „латинска школа ће углавном образовати младиће који теже вишем образовању” (Коменски, 1997: 234). Истицао је да академију, која развија човекову вољу, треба да похађају таленти, у оквиру ње се припремају будући учитељи и управљачи школе, цркве или државе. Садржај академије обухвата: теологију (за васпитање душе, тј. знања која ће држати душу у хармонији), филозофију (за образовање духа), медицину (за развој телесне функције) и права (за заштиту спољних добара).

Коменскијево схватање религијског васпитања. Утврдио је метод побожности извевши двадесет и једно правило, а међу најзначајнија издвајамо следећа: а) развој побожности треба да почне од најранијег детињства; б) децу треба учити да је земаљски живот пролазан и само припрема за вечни живот; в) од првих година треба да се забављају оним што непосредно води к Богу: читањем Светог писма, вршењем службе, добрим делима; г) све што уче из Светог писма треба да води ка вери, љубави и нади; д) веру, љубав и наду треба учити практично итд.

Коменскијево схватање школске дисциплине. Полазећи од старе чешке пословице – „Школа без дисциплине је воденица без воде” – Коменски је сматрао

да је дисциплина поуздан начин да ученици постану ученици јер проистиче из очинске љубави оних који се брину за ученике (1997: 227). „Дисциплина треба да тежи за тим да у онима које одгајамо за Бога и цркву развијемо и непрекидним неговањем учврстимо пламену љубав сличну оној коју Бог тражи од своје деце” (Коменски, 1997: 230). Оштро се противио примени средњовековних васпитних и наставних метода, нарочито телесном кажњавању и нечовечној дисциплини страхом. Стога, посебан значај је придавао питањима циља, садржаја и облика дисциплине. Циљ дисциплине је да се предупредје преступи, те се залаже за примену дисциплине без страсти, љутње и мржње, с таквим поштовањем и искреношћу да и онај на кога се примењује дисциплина види да се примењује за његово добро. У погледу садржаја дисциплине, Коменски сматра да се дисциплина, поготово строже дисциплинске мере, не примењују због учења већ због морала (нпр. када се ученици огреше о владање), а с обзиром на три врсте прекршаја. Физичка казна (нпр. батине, шибање) не може да подстакне код деце и ученика љубав према науци, већ само да усади у њихове душе мржњу и одвратност према науци. Уосталом, сматрао је Коменски, уколико у учењу дође до одступања то није кривица ученика, већ самог учитеља. Указао је на три ситуације, односно врсте прекршаја ученика када је допуштена и оправдана примена строже дисциплине: а) у случају безбожности, попут богохуљења, бестидености и слично; б) у случају пркоса и намерне пакости (нпр. уколико ученик не изврши наређење учитеља или старије особе); и в) у случају охолости, надмености и лењости (нпр. ученик одбије да помогне другоме при учењу). Прва врста прекршаја вређа самог Бога, друга подрива темеље свих врлина, особито понизности и послушности, а трећа спречава и омета напредовање у учењу. Треће питање које Коменски посебно издваја у вези је са самим методом дисциплине, тј. како дисциплину примењивати. Сматрао је да се то постиже: добрим примерима (истичући себе као живи пример), поукама, умиљатим речима, искреном и отвореном љубављу, понекад опоменом и само изузетно, строжим васпитним мерама.

Педагошке идеје Јана Амоса Коменског у развоју дидактике

Дидактика као педагошка дисциплина изучава општа питања, законитости и међусобне односе наставе, васпитања, образовања, учења и поучавања (Бралић, 2021). Најзначајније и најсвеобухватније педагошко дело Коменског *Велика дидактика* представља прво целовито дело посвећено проблемима наставе, због којег се сматра оснивачем дидактике (Арсић и Банђур, 2019). Он је одредио појам дидактике и разрадио дидактички систем у коме је фокус на

наставном раду пошто је школски рад организован кроз наставу. Дидактику је одредио као општу вештину поучавања сваког у свему или као упутство за поучавање (Коменски, 1967: 14), а не као посебну дисциплину нити као науку (Бралић, 2021). Дидактика, сматра Коменски, садржајно обухвата васпитање и образовање, чиме је изједначио дидактику с данашњим поимањем педагогије.

„Ми се усуђујемо да обећамо велику дидактику, тј. општу вештину како да се свак научи свему. И то да се научи поуздано, да по сваку цену буде успеха. Да се научи брзо и да свакако не буде досаде ни мржње ни код учитеља ни код ученика, већ да на обе стране буде весеље” (Коменски, 1997: 42).

Друштвене, интелектуалне и економске потребе 17. века наметале су потребу да се образовање и, конкретније, школа и настава преобликују према захтевима доба које је долазило (Бралић, 2021), а тиме инструментализује идеја о демократизацији образовања посредством народне (масовне) школе. На дидактичку концепцију Коменског значајан утицај су имала његова непосредна искуства у школству и критика средњовековног образовања. Његови биографи, а посебно Китинг (M. W. Keatinge), примећују:

„Дефекти у његовом раном образовању били су [...] семе из којег су произашли читави његови дидактички напори. Знатно старији од својих школских колега, умео је да критикује методе које се користе, и брзо је дошао до закључка да је недостатак напретка више последица неефикасности наставника него нерада њихових ђака. Од овог времена па надаље [...] почео је да осмишљава нове методе разредне наставе и боље шеме учења” (Eby & Atgwood, 1942: 254; према: Benoit, 1967: 55).

Значај Коменског за развој дидактике огледа се и у развоју фронталног облика рада, који је био непознат у Европи у 17. веку. Да би идеју о народној школи учинио реалном Коменски је осмислио и систем наставе у коме један наставник истовремено ради с већим бројем ученика. Фронтални облик рада Коменски објашњава на следећи начин: *„[...] метод помоћу кога ће мали број учитеља моћи да ради са великим бројем ученика и то успешније са више стотина него са једним учеником”* (Коменски, 1967: 132–133; према: Арсић и Банђур, 2019: 227).

Сматрао је да настава у народној школи треба да се организује по разредно-предметно-часовном систему (Коменски, 1997), који је и данас доминантан наставни систем и прихваћен у свим образовним циклусима (Mirić i Zukorlić, 2020). У разредно-предметно-часовном систему ученици истог или приближно истог узраста и степена образовања су груписани у разреде, наставни садржаји су подељени по предметима, а настава се одвија по часовном систему у трајању од 45 минута. Настава се одвија на основу плана и програма за сваки разред,

а наставни садржаји се усвајају у одређеном периоду (школска година). Први је изнео захтев да се уведу школска година, школска недеља, наставни час, распуст и разред као основна јединица у којој се одвија заједнички рад учитеља с целим разредом (Žlebник, 1983).

Коменскијево схватање о поучавању и учењу. Сматрао је да су настава и учење по природи пријатни процеси, „истинска игра и радост духа” (Коменски, 2000: 22). Насупрот сопственој природи, школа и настава су постале „принудна радилишта и мучилишта за младеж, посебно тамо где се младеж поверавала неподесним људима, код којих је било изражено веома мало побожности и Божје мудрости, даље лезилебовићима, људима неморалним, који су давали најгори пример, људима, који су били уљези међу учитељима и васпитачима” (Коменски, 2000: 22). Ради потпунијег схватања његовог односа према наставним методама износимо следеће цитате из Велике дидактике и Материнске школе као илустрације:

„[...]да се поучавају каквим лакшим методом који их никако неће одбијати од науке него баиш примамљивати као мамцем (...) да дечаџи не осећају мање радости од учења него кад толике дане проводе играјући се купе, лопте, трчања“ (Коменски, 1997: 91–92).

„Укратко, ако поступају с ученицима љубазно, лако ће им придобити срце, па ће се чак чеиће с радошћу бавити у школи него код куће” (Коменски, 1997: 134).

„Цела моја метода тежи ка томе да се школски рад претвори у игру и радост, овде то нико неће да схвати [...] учитељи свој ауторитет граде на намргођеном лицу, грубим речима, чак и ударцима и радије желе да их се боје, него да их воле“ (Коменски, 2000: 88).

Наставне методе за које се залагао Коменски (1997) у први план истичу активно усвајање знања, прилагођеност садржаја, учење с разумевањем. „Много питати, памтити и другога учити – тајна је вишеструког васпитања” (Коменски, 1997: 154). Док су прва два начина (питати друге и памтити) била позната у школама дотле трећи начин остаје непознат. У вези с тим, Коменски даје следеће објашњење: „Ко друге учи, образује себе, не само стога што, понављајући стечено знање, утврђује оно у себи већ и стога што има прилике да дубље улази у ствар” (1997: 155). Истицао је значај вежбања у настави. Сматрао је да учитељ пошто укратко изложи наставни садржај, објасни смисао речи и прикаже њихову употребу, најпре треба да прозове једног ученика да то све понови (истим речима објасни правила, истим примерима покаже употребу), а потом да прозове другог ученика који ће поновити цео поступак и тако док сви не схвате садржај на начин да буду способни да друге о томе уче. Поред наведеног,

указао је на вишеструку корист од таквог начина вежбања, за учитеље и саме ученике. На пример, тиме се постиже да сви ученици буду пажљивији у настави; учитељ добија повратну информацију да ли су и како ученици разумели садржај; ученици развијају љубав према учењу пошто је сваки ученик, на одређен начин, у улози учитеља итд.

Значајан део дидактичке расправе Коменски (1997) је посветио методичким питањима, заговарајући став о постојању једне јединствене методе за учење науке, једне за све вештине и једне за учење језика.

Успоставио је девет правила нове методе за поучавање у наукама: а) што год ученик треба да зна мора се учити (учитељ не сме ништа, ни намерно, ни из немарности, да прикрива од ученика); б) потребно је предавати о стварима које истински постоје и које човеку доносе поуздану корист; в) оно што се предаје треба износити отворено и без околишања (нпр. пред ученике треба износити сваку ствар у њеној суштини, једноставно, а не завијено посредством метафора, хипербола и слично); г) ствари треба упознавати онакве какве оне јесу и како су постале, тј. у узрочној повезаности (ако ученику објашњавамо неки догађај редом којим се и десио он га може лако и поуздано разумети); д) предмет изучавања се најпре даје у целини па тек онда у деловима; њ) треба изучити све делове предмета с обзиром на повезаност с осталим деловима (шта је и чему служи сваки део); е) предавати треба једно за другим, тј. у једно време само једно (као што чулом вида не можемо истовремено посматрати више предмета тако и у поучавању треба прелазити с једне ствари на другу постепено); ж) на свакој ствари се треба задржати докле год се потпуно не разуме (то се постиже понављањем, преслишавањем); и з) пажљиво учавати разлике међу стварима како би знање било разговетно.

Сматрао је да је пракса тешка и многострана, те да вештинама треба више посветити пажње него наукама (Коменски, 1997). Утврдио је 11 правила у вези с методом у поучавању вештина: а) радом се учи оно што треба радити (сликање се учи сликањем, говор говорењем итд.); б) за оно што треба радити треба да постоји одређен облик и правило (у школи треба да постоје модели и обрасци који су једноставни, поуздани и лаки за разумевање и подражавање); в) боље је употребу алата показати у самом раду него речима, тј. боље примером него правилима; г) вежбање треба отпочети од елемената (нпр. сликару почетнику не дати одмах да слика људско лице већ га прво учити како да меша боје); д) почетници треба да вежбају на познатој грађи (ученике не треба оптерећивати стварима које не одговарају њиховим годинама и моћи схватања); њ) у почетку угледање мора бити тачно према прописаном моделу, а касније може бити слободније; е) узорци за рад морају бити савршени; ж) вештине треба поучавати

правилима и изузецима од правила како би се исправиле заблуде; з) први покушај подражавања треба да буде што тачнији оригиналу; и) савршена наставна вештина обухвата синтезу и анализу (у вештинама ученици треба да проналазе и нове ствари, а не само готове проналаске); и ј) вежбања треба наставити све док ученици не савладају у потпуности вештину.

Говорећи о методи за учење језика Коменски (1997) је сматрао да језике не учимо као део образовања већ као средство помоћу кога стичемо образовање и поучавамо друге. Није заговорник учења великог броја језика. Напротив, истицао је да већина људи треба да учи матерњи језик и језике суседних народа ради споразумевања; образованим људима је потребан латински језик, а филозофима грчки и арапски итд. У учењу језика разрадио је метод са осам правила: а) сваки се језик мора засебно учити (најпре се учи матерњи језик, па језик суседног народа); б) сваки језик мора имати тачно одређено време (матерњи језик се учи паралелно с упознавањем ствари до дечачког доба – око осам година, други језици доста краће – око годину или две године); в) језик се учи употребом више него правилима; г) у учењу језика потребна су и правила која учвршћују примену; д) језичка правила треба да буду граматичка, а не филозофска (на једноставан начин објаснити шта и како постаје, а не објашњавати узроке речи или фраза, зашто мора бити тако и слично); њ) у учењу новог језика као норма важи познат језик, како би се указивало на разлике између два језика (ученицима се дају само она правила у грчком језику која су различита у односу на латински језик); е) вежбања у новом језику се обављају на већ познатој грађи; и ж) сви се језици могу учити на један исти начин. Учење језика Коменски је поделио на четири ступња (детињско доба, дечачко доба, младићко доба, доба зрелог развоја), а за сваки ступањ је предвидео уџбенике (кратке, практичне, методичне) са помоћним наставним средствима (помоћне књиге у функцији лакшег и кориснијег учења из уџбеника) за наставнике и ученике. Предсобље треба да садржи грађу говора у детињству, неколико стотина речи у врло кратким реченицама; Врата треба да садрже све обичне речи у једном језику, око осам хиљада речи сажетих у кратке реченице, уз кратка и јасна граматичка правила; Палата треба да садржи различите разговоре о свим стварима, различите реченице и говорничке изразе, уз правила како се говорнички изрази могу мењати; Ризница треба да обухвати класичне писце који су писали о различитим стварима.

У оквиру *Велике дидактике* и других дела Коменски говори о дидактичким принципима и правилима (Žlebniċ, 1983), иако их термилошки не означава тако. Сматрао је да су закони наставе изведени из закона природе (Коменски, 1997). У изградњи дидактике, вештине поучавања свих о свему, треба подражавати природу јер „ред који желимо да буде општи узор у вештини

поучавања и учења у свему не треба нити може узимати с друге стране него од учитељице природе” (Коменски, 1997: 110). Трагом природе, сматрао је Коменски, могуће је да научимо: све што је потребно (продужење живота), брже (скраћење учења), поуздано (грабљење прилика), лако (ослобађање духа) и темељно (оштрење расуђивања). На пример, из закона да „природа не прави скокове, већ постепено иде напред” извео је закон наставе према коме је наставу потребно организовати по школским годинама, месецима, данима, часовима, разредима и предметима. У оквиру *Велике дидактике* Коменски (1997) је истакао да у васпитању и образовању, а самим тим и у настави, ништа не треба уводити споља већ је потребно само развијати оно што већ постоји у детету пошто је у човеку као микрокосмичкој целини већ садржано све што постоји у микрокосмосу. У наставном раду учитељи треба да поштују следеће принципе: систематичност, поступност, понављање, вежбање и утврђивање, стимулативност, дисциплинованост, васпитност и очигледност. Најопштији принцип на којем гради своју дидактичку концепцију јесте принцип очигледности. Суштина правилног поучавања омладине, према замисли Коменског, јесте да науче да самостално мисле и закључују, „да своје знање не црпе из књига, већ да проучавају небо, земљу, храстове и букве, тј. да проучавају и испитују саме ствари, а не туђа запажања и мишљења о стварима” (1997: 149). Тај Коменскијев став најбоље илуструју следећи цитати из *Велике дидактике*, у оквиру којих износи критику на рачун тадашње школе која је занемаривала принцип очигледности:

„[...] оне нису објашњавале ствари какве су оне саме по себи него шта о овом или о оном мисли и пише један, други, трећи и десети: тако да је као најобразованији сматран онај који је у глави држао противречна мишљења разних људи о разним стварима” (Коменски, 1997: 148).

„[...] да нас уче да гледамо туђим очима и да мислимо туђом главом, показује начин рада у свим предметима; [...] Готово нико не предаје физику очигледним доказима и огледима, већ сви то чине читањем Аристотела или другог чијег дела” (Коменски, 1997: 148).

„Међутим, темељно образован човек је дрво које се храни сопственим соком и стога стално јача (и сваког дана је све јаче), зелени се, цвета и доноси плод” (Коменски, 1997: 149).

У складу с претходним ставом, увео је златно правило дидактике, према коме је потребно ангажовати што више чула приликом перципирања. Поред чулног опажања он тражи прераду, размишљање и вербализовање опаженог.

Поред дидактичких принципа истакао је и педагошка правила: од лакшег ка тежем, од ближег ка даљем, од једноставног ка сложеном, од познатог ка

непознатом. Образлажући правило од познатог ка непознатом Коменски се позива на тадашњу погрешну праксу учења латинског језика. Он каже: „Кад се почетницима даје као помоћно средство речник на латинско-матерњем језику, а требало би да буде обратно... Кад се домаћем детету даје за учитеља туђинац који не зна матерњи језик детета [...] зар то није зидање вавилонске куле?” (1997: 137). Говорећи о правилу од ближег ка даљем Коменски указује да је потребно деци правила из логике и реторике приближити правилима из свакодневног искуства па тек онда објашњавати примерима који су политички и теолошки.

У погледу схватања процеса сазнања у настави Коменски је сензуалиста јер верује да прво сазнање увек почиње чулима, те инсистира да се ученицима све поткрепљује чулним доказима и личним запажањима. Он каже: „Истинитост и поузданост сазнања не зависе ни од чега другог до од сведочанства чула. „Јер како у разуму не постоји ништа што раније није било у чулу, дух добија материју за свако мишљење само од осета и врши радњу мишљења унутарњим осећањима, тј. посматрањем слика апстрахованих од предмета” (1997: 117). Будући да се многи предмети и појаве не могу непосредно посматрати Коменски предлаже употребу очигледних наставних средстава, односно модела или слика израђених за наставу који веродостојно приказују предмете (нпр. модел људског тела).

Са становишта савремених приступа о односу говора и мишљења (Piaget, 1993), Коменски је исправно уочио повезаност између речи и ствари, тј. речи треба учити и објашњавати у вези са предметима. „Никоме не треба допустити да говори оно што не разуме нити да разуме оно што не може исказати. Јер ко не исказује осећања своје душе, тај је кип, а папагај је онај који брбља оно што није разумео” (Коменски, 1997: 170). Ученик, тј. човек треба да учи да разуме оно што изговара, баш као што је потребно да исказује речима оно што покушава да разуме.

Полазећи од реда који влада природом, у *Великој дидактици* Коменски је утврдио девет општих закона или принципа поучавања и учења, односно како поуздано и успешно поучавати и учити. Први принцип – не предузима се ништа у невреме – подразумева да се с образовањем мора почети у детињству јер је детињство пролеће живота, младост лето, зрелост јесен, а старост зима; да су јутарњи часови најпогоднији за учење и да учење треба прилагодити узрасту (Коменски, 1997). Други принцип – *грађа пре облика* – указује на потребу да се и у школи и настави, попут природе, најпре припреми грађа пре него што јој се да облик. У тумачењу тог принципа Коменски (1997) наводи илустрације о зидару, вртлару и сликару: „Тако и добар зидар, пре него што почне зидати зграду, навуче гомиле дрвета, камења, гвожђа и других потребних ствари, да не

би после због недостатка грађе заостајали послови или се нарушила ваљаност послова” (стр. 121). Овај принцип је посебно важан јер „[...] ствари су битне, а речи споредне, ствари – тело, речи – одело, ствари – језгра, а речи – кора и љуска” (стр. 121). Метод којим се поучава и учи у школи, истицао је Коменски, треба мењати и исправити из основа тиме што ће се: припремити књиге и помоћна средства; разум развијати пре говора; језик учити из прикладних писаца, а не из граматика, стварни предмети упознавати пре механичких и користити примери пре правила. Трећи принцип – *грађа се припрема да би добила погодан облик* – полази од става да и природа узима погодан предмет или га чини погодним пре него што га припреми за себе. У школи и у настави потребно је припремити душе ученика за сваку науку и уклонити им све препреке. Четврти принцип – *све се ствара одређено, ништа сметано* – упућује на неопходност да се све чини у своје време и на одређеном месту. Конкретно, Коменски је сматрао да ученици у школи треба да се баве само једном науком у једно време (нпр. док учимо латински језик, грчки нека чека). Пети принцип – *природа почиње свој посао оним што је најдубље* – полази од става да је потребно прво васпитавати разумевање ствари, потом памћење и, на крају, језик и руку. Учители треба да познају путеве којима се ученици воде ка разумевању ствари. У оквиру шестог принципа – *природа почиње своје грађење од општег ка појединачном* – Коменски је сматрао да ученици при учењу наука треба да се упознају са темељима општег образовања, уколико се тако учи онда науке које долазе касније представљају њихово развијање у појединостима. Седми принцип – *природа не прави скокове већ поступно иде напред* – подразумева одређену организацију рада и времена, тј. наставно градиво је потребно изделити на разреде, време треба поделити тако да свакој години, месецу, дану и часу припада одређени задатак. Осми принцип – *кад природа нешто започне, не престаје док не заврши* – упућује на потребу да све тече без прекида, изостајања и лутања, конкретније, школу треба похађати док човек не постане учен, моралан и побожан, док не досегне циљеве васпитања. Девети принцип – *природа избегава оно што је супротно и штетно* – указује да у васпитању треба избегавати и отклањати све штетне утицаје, поступке и садржаје образовања (нпр. ученици треба да уче из књига које су извори мудрости, моралности и побожности, ученицима не треба излагати у почетку спорна места науке).

У *Великој дидактици* Коменски (1997) излаже и погледе о *факторима успешне наставе*, истичући да су за успешни наставни рад битни: пажња ученика, личност наставника, школски рад и дисциплина. За Коменског пажња је светлост знања којом ученик прима све јер уколико нешто показујемо непажљивом ученику то ће измаћи његовим чулима. Изнео је и низ препорука

за подстицање пажње ученика у настави: учитељ треба да се труди да у наставу доноси увек нешто што забавља и користи; да активира што више чула ученика; да на почетку предавања поставља питања ученицима како би ново градиво повезали с претходним; и да подстиче ученике да сами постављају питања. Покренуо је и питање унутрашње мотивације истичући значај интересовања, пажње и маште за усвајање знања. Деци је потребно указати на значај онога што се учи, подстицати њихову жељу за сазнавањем итд. Жељу за учењем, истицао је Коменски, могу неговати родитељи, школа, ствари, метод и власти. Родитељи подстичу жељу за учењем код деце тиме што хвале науку, учене људе и учитеље, подстичу децу на марљивост обећавајући им лепе ствари: одело, књигу итд. Учители треба да поступају љубазно с ученицима. Сама школа треба да буде пријатно место споља и изнутра. Ствари привлаче ученике уколико су прилагођене њиховом схватању, ако се предају јасно и пријатно. Сам метод подстиче жељу за учењем уколико је природан, уколико се све предаје на пријатан и забаван начин, у облику разговора, такмичења у загонеткама и слично. Власти и школске старешине подстичу жељу за учењем код ученика похвалама и наградама, али и присуствовањем на приредбама, испитима, разговорима и другим активностима у школи.

Поред општих питања у вези с наставом Коменски (1997) је разматрао личност и положај ученика и указао на *шест типова даровитости ученика* (оштроумни и радознали; оштроумни и спори; оштроумни али тврдоглави, тупи и лењи итд.), њихове различите потребе и поступке којима треба подстицати њихово учење и образовање. На пример, оштроумним а спорим ученицима потребан је само подстрек. Изнео је став према коме се једном методом могу васпитавати и образовати ученици различите обдарености, а то је метод прилагођен ученицима просечних способности који су најзаступљенији „да би они постали кочница за оне бистрије... и бич за спорије којима је потребан подстрек” (Коменски, 1997: 103). У прилог том ставу он износи следеће: а) све људе треба водити истим циљевима; б) сви људи, упркос разликама у обдарености имају исту људску природу; в) разлика у даровитости је само последица недостатка или претераности природне склоности; и г) док су људи млади, лакше се може помоћи њиховим обдареностима.

За Коменског учитељ је узвишена личност, која ауторитет гради на људским и стручним особинама (Коменски, 1997). Учители треба да буде приступачан и љубазан, са очинским држањем и речима. Он треба да буде и мотиватор, да стално подстиче жељу за учењем код ученика, похваљује марљиве ученике, препоручује науку због њихове пријатности, лакоће и саме вредности, поштује могућности и природу ученика. Дакле, за Коменског учитељ је слуга

природе, а не господар, он треба да образује, а не да исправља.

Поред осталих дидактичких идеја изнео је веома занимљива *схватања о уџбеницима*, од којих су нека и дан-данас актуелна, а друга веома занемарена (Коменски, 1997). Сматрао је да књиге треба да буду тачне и популарно написане, односно садржајно темељне и тачне, да садржај буде изложен на разумљив и поступан начин; и да су написане у облику разговора. Позивајући се на бројне примере из историје када су бројни филозофи и мислиоци (нпр. Платон, Августин, Цицерон) запажања и идеје записивали у форми разговора он аргументовано указује на предности таквог стила излагања садржаја у књигама. Наиме, тиме се садржај и стил књиге могу лакше прилагодити схватању детета/ученика јер је разговор најприроднији начин за то; разговори подстичу и оживљују пажњу ученика; разговори учвршћују учење (лакше се учи оно што чујемо у разговорима или комедијама него што чујемо на предавању); разговори олакшавају међусобна понављања и ван наставе. Поред тога, сматрао је да садржај из књига (текст и слике) треба да буде представљен и на зиду учионице како би се вежбала чула, памћење и мишљење ученика.

Педагошке идеје Јана Амоса Коменског у развоју андрагогије

Коменски се убрја у ред утемељивача андрагогије, пре свега због својих ставова о образовању одраслих, изложених у делу *Pampaedia* (Vukasović, 1986; Savićević, 1991). Биологистичку концепцију, изложену у делу *Велика дидактика*, према којој је ружно видети старца да учи Коменски напушта и човеку одређује једнаке границе за живот и учење у делу *Pampaedia* (Savićević, 1991). Основна идеја коју износи у овом делу је да сви, млади или стари, сиромашни или богати, мушкарци или жене, морају добити свеобухватно основно образовање.

У оквиру овог дела он је разрадио систем седам школа, обухвативши све животне периоде, од рођења до старости (Бралић, 2003). Људски живот је описао кроз седам нивоа образовања: 1. пренатална школа, 2. школа рођења и најранијег детињства, 3. школа дечаштва, 4. школа младих, 5. школа омладине, 6. школа одраслих, 7. школа старости, а на крају додаје школу смрти (Lukaš & Munjiza, 2014). Ове школе за њега не представљају само институционално образовање већ, пре свега, искуствено образовање. Прве две школе које чине тзв. материнску школу (до 6. године) су приватне и за њих су одговорни родитељи, а оне се налазе у свакој кући. Трећа школа се налази у сваком месту и то је школа матерњег језика намењена деци од 6 до 12 година. Четврта, латинска школа налази се у свакој провинцији и она је намењена младима од 12 до 18 година. Пета школа – академија се налази у свакој држави и намењена је младима од 18 до 24/25

година. Школа матерњег језика, латинска школа и академија су јавне институције и под непосредним надзором власти и цркве. Шеста школа (школа одраслих или школа зрелог доба) се налази у целом свету, а седма (школа старости) свуда где су људи оспособљени за живот. Последње две школе су личне, јер су избор самог појединца. Из горенаведених разлога, аутори (Vukasović, 1986; Savićević, 1991; Бралић, 2003) Коменског сматрају и утемељивачем идеје о целоживотном учењу пошто је човеку поставио исте границе за живот и учење и због својих залагања за посебне установе, садржаје, наставна средства, методе и наставнике за образовни рад са одраслима.

Закључак

Коменски је развио концепцију васпитања и образовања која се радикално разликовала од онога што је било познато и прихваћено у његовој епохи (17. век), и у много чему, и данас представља иновацију. Он је уопштио најбољу педагошку праксу и систематизовао педагошку теорију тога доба (Žlebniĳ, 1983), због чега му аутори приписују заслуге за развој педагогије као науке, односно педагошких дисциплина (опште педагогије, дидактике, андрагогије). Његов педагошки значај постаје још већи уколико узмемо у обзир шири контекст (друштвени, идеолошки, културни, политички) у 17. веку и његово деловање у условима идеолошких и верских сукоба у Европи, између схоластичке средњовековне школе, личних и професионалних губитака и пораза и потреба и захтева новог доба и буржоаске класе (Žlebniĳ, 1983; Sprevak, 2003, 2019a).

У 17. веку, друштво је било хијерархијски подељено и Коменски је својим педагошким схватањима и практичним радом допринео да се подигне свест о потреби демократизације у васпитању и образовању, о новом и другачијем виђењу сврхе и граница васпитања, детињства и детета, односу између развоја личности и васпитања, као и друштва и васпитања. Насупрот схоластичкој филозофији Коменски поставља пансофију као нову филозофску основу педагогије истичући идеју о јединству света (макрокосмос) и човека (микрокосмос), о јединству знања о свему што постоји у универзуму, односно научног поимања света и живота и научних сазнања о васпитању и образовању. Следећи идеју чешке реформације – да су сви људи једнаки јер су божја створења и имају подједнако право на образовање – залагао се да сви људи, сиромашни и богати, мушкарци и жене, добију исто образовање, без обзира на расу, националност и друштвени статус (Šerná, 2019). Поред тога што је идеолог основне школе и школског система уопште, допринео је и трансформацији целокупног система васпитања и образовања, а посебно залагањем за обавезно школовање, масовно образовање,

квалитетнији процес поучавања и учења у школи, разредно-предметно-часовни систем организације наставе, организацију и планирање школских и наставних активности на годишњем, месечном и дневном нивоу. Трансформацијом карактера тадашње феудалне школе у општеобразовну и обавезну школу, окренуто ка реалном детету у складу с његовом природом, Коменски је понудио образовно решење које је могло да одговори на захтеве тадашњег времена и умногоне одговара на потребе актуелног друштвеног контекста. Поред школе, указао је да васпитава читав контекст, а посебно је издвојио утицај породице. На тај начин, истакао је и чињеницу да је васпитање целоживотан процес. Ипак, то не значи да његов педагошки систем није без недостатака и слабости, што потврђују и примери неусаглашених полазних филозофских, религијских и идеолошких ставова и утицаја (нпр. веровање у бесконачне могућности човека да сазнаје и религијска веровања о човеку и Богу), недоследности у ставовима (нпр. истиче право свих на образовање али у нацрту латинске школе и академије користи искључиво изразе у мушком роду), као и промене полазних ставова (нпр. о границама и могућностима човека да учи и да се саморазвија), као и сама примена његових идеја (у пракси су уочени бројни недостаци фронталног рада, разредно-предметно-часовног система наставе итд.).

Коменскијев познати дидактички мото – *omnes, omnia, omnino* – означава темељ идеје демократичности у васпитању и образовању, јер указује да сви људи треба уче и да буду поучени (*omnes*); о свему што је потребно (*omnia*), на све могуће начине (*omnen*) (Černá, 2019). Као оснивач модерне педагогије, водио је рачуна и о психолошким основама васпитања, образовања и наставе (Piaget, 1993). Отуда и нагласак да наставне и уопште васпитне методе буду природне, ненасилне и у складу са постепеним менталним развојем васпитаника – *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*/Нека тече слободно, без насилног решења. Из тих разлога, у васпитању и образовању све треба деци и ученицима посредовати „на најбољи, најефикаснији и најпријатнији начин – помоћу поуздане, ефикасне и пријатне (ненасилне) методе” (Spevak, 2019b: 10). Свеукупно узета његова педагошка и конкретније дидактичка схватања потврђују његове интенције (намере) да процес поучавања и наставе као битан и најорганизованији сегмент школске структуре учини сврсисходним, лакшим, рационалним, економичним, праведним. Наиме, залагао се за организацију наставе у којој ће се васпитавати сви и то у свему (како би постали паметни, добри и свети), да васпитање и образовање тече без присиле и принуде, да буде право и темељно (како би учиници развијали ум, мислили својом главом, продирали до суштине ствари, спознавали стварно значење и намену ствари); и да буде лако (како би један учитељ радио са стотину ученика с мање труда него што му је потребно за рад

са неколицином ученика) (Коменски, 1997). Свеопште узето, Суходолски је веома концизно изнео допринос Коменског у развоју педагогије: „Оно што је он намеравао је стварање човека и развој људске природе, путем образовања; желео је да развија човека у складу са објективним захтевима знања и друштва, неговањем његовог ума и његових активних вештина за опште добро. Коменски је покушао да се бори против постојећег друштвеног поретка како би сваком детету пружио могућност пуног развоја и да постане човек. Зато је „учитељ народа” тако близак нама и нашој епохи” (Suchodolski, 1970: 51).

Литература

- Арсих, З. М. и Банђур, В. Р. (2019). Развој дидактичког схватања. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 49(2), 223–238. <https://doi.org/10.5937/ZRFFP49-22144>
- Benoit, M. C. E. (1967). *The educational writings of Comenius and Parker: A comparative study* (unpublished doctorall dissertation). Boston: Boston College. <http://hdl.handle.net/2345/608>.
- Бралић, Ж. (2003). Конститутивни проблеми андрагогије. *Зборник Факултета цивилне одбране*, 327–352.
- Бралић, Ж. (2021). *Теорија и организација образовања*. Београд: Универзитет у Београду – Факултет безбедности.
- Влаховић, Б., Ђорђевић, Ј., Јовановић, Б., Лакета, Н., Поткоњак, Н., и Трнавац, Н. (1996). *Општа педагогија*. Београд: Учитељски факултет.
- Vukasović, A. (1986). Utjecaj J. A. Komenskog na pedagoška i kulturna stremljenja u Hrvatskoj. *Prilozi*, 12(1–2), 163–175.
- Грандић, (2004). *Увод у педагогију – приручник*. Нови Сад: Издање аутора.
- Žlebник, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Београд: Научна књига.
- Коменски, Ј. А. (1997). *Велика дидактика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Коменски, Ј. А. (2000). *Материнска школа*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lukas, M., Munjiza, E. (2014). Education system of John Amos Comenius and its implications in modern didactics. *Život i škola*, 31(1), 32–44.
- Maksimović, A., Antonijeвић, R., i Vujisić Živković, N. (2015). Upporedna analiza koncepcija moralnog vaspitanja J. A. Komenskog, Dž. Loka, Ž. Ž. Rusoa i J. H. Pestalocija. *Pedagogija*, 70(3), 392–401.

- Mihajlović, T. V. i Jenjić, S. V. (2019). Društveno-istorijski kontekst, naučni dometi i aktuelnost školskog i nastavnog procesa Jana Amosa Komenskog. *Pedagoška stvarnost*, 66, 19–33. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.0.19-33>
- Mirić, B. i Zukorlić, M. (2022). Nastava i kurikulum u shvatanjima klasika pedagogije. *DHS – Društvene i humanističke studije, Filozofski fakultet u Tuzli*, 19(2), 493–508.
- Norlin, B. (2020). Comenius, moral and pious education, and the why, when and how of school discipline. *History of Education*, 49(3), 287–312. doi: 10.1080/0046760X.2020.1739759
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *Prospects*, 23(1–2), 173–196.
- Savićević, D. (1991). *Savremena shvatanja andragogije*. Beograd: Prosveta.
- Спевак, З. (1996). Ј. А. Коменски – од теозофије до утопије, преко образовања. *Педагошка стварност*, 42(5–6), 325–332.
- Spevak, Z. (2003). *Jan Amos Komenski: pedagog i utopista*. Novi Sad: Forum Slovaka.
- Спевак, З. (2004). „Консултације“ – Најзначајније дело Јана Амоса Коменског. *Педагошка стварност*, 53(4–5), 474–486.
- Spevak, Z. S. (2019a). Delo, životne drame i lični gubici J. A. Komenskog u pozadini istorijskih događaja u Evropi 17. veka (350 godina od smrti učitelja naroda). *Pedagogija*, 74(2), 242–254.
- Spevak, Z. (2019b). Ideja prirodnosti – temeljni princip didaktičkog sistema J. A. Komenskog. *Pedagoška stvarnost*, 66, 9–18. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.0.9-18>
- Suchodolski, B. (1970). Comenius and Teaching Methods. In Dobinson, H. C. (Ed.), *Comenius and contemporary educationan international symposium* (pp. 34–51). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2005). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga komerc.
- Černá, M. (2019). Johann Amos Comenius and His Legacy at the Information Age. In Cheung, S., Lee, L. K., Simonova, I., Kozel, T., Kwok, L. F. (Eds), *Blended Learning: Educational Innovation for Personalized Learning* (pp. 46–56). Hradec Kralove: Springer Cham.

Marko Ž. Ilić
Baljevac, Raška

THE SIGNIFICANCE OF JOHN AMOS COMENIUS FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGY

Abstract: The aim of this paper is to discuss the significance of John Amos Comenius's pedagogical notions for the development of pedagogy, with special emphasis on different pedagogical disciplines (general pedagogy, didactics, and andragogy or adult learning). Implementing the method of theoretical analysis and content analysis, the pedagogical notions and attitudes of John Amos Comenius, which support the thesis that he made a significant contribution to the development of the abovementioned disciplines, are presented in the paper. Studying the most relevant works of this pedagogical titan brought forth his ideas on fundamental pedagogical issues, theory of education and upbringing, goal and content of education, conditions and rules of education in teaching (subject of didactics, didactic principles, didactic rules, class teaching-subject teaching education system, learning in one's native language, etc.), as well as about adult education and lifelong learning. The conducted analysis indicates an indisputable contribution of Comenius to the examination of fundamental issues that connect general pedagogy, didactics and andragogy (adult learning) – raising awareness of the need to democratize education, developing a new and different understanding of the purpose and scope of education, and the relationship between personal development and upbringing, as well as between society and upbringing.

Keywords: *Comenius, general pedagogy, didactics, andragogy, content analysis method.*

Marko Ž. Ilić
Baljevac, Raška

DIE BEDEUTUNG VON JOHANN AMOS COMENIUS FÜR DIE ENTWICKLUNG DER PÄDAGOGIK

Zusammenfassung: Ziel dieses Artikels ist es, die Bedeutung des pädagogischen Verständnisses von Johann Amos Comenius für die Entwicklung der Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung verschiedener pädagogischer Disziplinen (allgemeine Pädagogik, Didaktik, Andragogik) zu betrachten. Mit der Methode der theoretischen Analyse und Inhaltsanalyse werden die pädagogischen Vorstellungen und Haltungen von Johann Amos Comenius dargestellt und analysiert, die die These stützen, dass er einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der oben genannten pädagogischen Disziplinen geleistet hat. Durch das Studium der einschlägigen Teile dieses pädagogischen Klassikers und der Werke in- und ausländischer Autoren werden seine Vorstellungen über grundlegende pädagogische Fragen, über Ziel und Inhalt der Erziehung, über Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten der Erziehung im Unterricht (didaktische Grundsätze und Regeln, Unterrichtssystem, muttersprachlicher Unterricht usw.) sowie über Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen analysiert. Die durchgeführte Analyse legt den unbestreitbaren Beitrag von Comenius zu der Betrachtung der grundlegenden Fragen, die allgemeine Pädagogik, Didaktik und Andragogik verbinden - die Sensibilisierung für die Notwendigkeit, die Bildung zu demokratisieren und die Beziehung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Bildung sowie Gesellschaft und Bildung zu verbessern.

Schlüsselwörter: *Comenius, allgemeine Pädagogik, Didaktik, Andragogik, Methode der Inhaltsanalyse.*

Миленко Ж. Кундачина
Београд

ИНОВАТИВАН ПРИСТУП УЧЕЊУ МЕТОДОЛОГИЈЕ ИСТРАЖИВАЊА У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

(Др Јелена Стаматовић *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, 2022, 240 стр.)



Уџбеник *Методологија истраживања у васпитању и образовању*, ауторице др Јелене Стаматовић, ванредног професора на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, по методичкој осмишљености, структурираности текстова, и улози студента у проблемским ситуацијама, представља иновативан приступ учењу методологије.

Ауторица је садржај уџбеника изложила на једноставан и разумљив, те природан и логичан начин, и структурирала га у девет поглавља која су усклађена са програмским циљевима и садржајима наставног предмета *Методологија педагошких истраживања*.

1. Педагошка истраживања;
2. Врсте педагошких истраживања;
3. Узорковање у истраживањима васпитања и образовања;
4. Методе у истраживањима васпитања и образовања;
5. Технике у истраживањима васпитања и образовања;
6. Етапе процеса истраживања;
7. Квалитативна истраживања у васпитању и образовању;
8. Акциона истраживања;
9. Истраживања у образовно-васпитним институцијама.

Уџбеник садржи поглавља везана за посебне врсте истраживања као што су квалитативна истраживања и акциона истраживања, у чему је и његова специфичност.

Текстови уџбеника (наслови, поднаслови, појмови, парадигме, поређења, објашњења, синтезе, примери, задаци) су утемељени на научној основи и у целини обезбеђују савремен приступ изучавању методологије истраживања у педагошкој науци.

Сва поглавља садрже: увод, основни садржај, резиме, задатке за студенте и литературу, чиме се обезбеђује активан приступ изучавању студијског предмета. У уводу сваког поглавља студенти се упознају са садржајем поглавља и наставним јединицама. Текстови поглавља покривају наставни програм студијског предмета. Прате их сликовни материјал, табеле, графикони, примери и објашњења. Резимеи на крају поглавља сумирају садржаје презентоване у основном тексту. Задаци и захтеви намењени студентима на крају поглавља, имају посебну методичку вредност јер стављају студенте у проблемске ситуације и захтевају мисаоно промишљање и извршавање истраживачких радњи и поступака у истраживачком процесу.

Текст уџбеника у методичком погледу обезбеђује учење методологије кроз активну улогу студената. Истовремено обезбеђује научно извођење методолошких поступака неопходних за оспособљавање студената за истраживање образовно-васпитне праксе, у погледу њеног мењања и унапређивања. Сви истраживачки поступци су у функцији акционог истраживања и самоевалуације васпитно-образовног процеса, што је предуслов за перманентно унапређивање квалитета.

На крају сваког поглавља наведена је литература која се односи на дотичну научну област, док се на крају уџбеника налази попис библиографских јединица које су у вези са целокупним садржајем уџбеника. Исте могу послужити за проширивање знања студената.

Садржаји уџбеника су систематизовани према току истраживачког процеса у педагошкој науци и образовно-васпитној пракси. Обезбеђују систематичан приступ истраживању кроз непосредно учешће студената. На примерима из истраживачког процеса на систематичан начин се приступа објашњењу свих питања која се разматрају, уз њихово појмовно одређење и теоријско утемељење.

Стил текстова, уз примену адекватне научне методологије, обезбеђује разумевање садржаја и усвајање методолошке апаратуре од стране студената. Текстови су добро осмишљени, за студенте су јасни и прилагодљиви. Испоштовани су стандарди академског писања, при чему је коришћена адекватна научна терминологија.

Текст у односу на досадашње уџбенике представља виши ниво дидактичко-методичке осмишљености и успостављене апаратуре која студенте ствља у активну улогу учења методологије истраживања у педагошкој науци. Уџбеник у потпуности испуњава све стандарде научно-наставне литературе за студијски предмет за који је намењен.

При писању уџбеника ауторица је консултовала 92 релевантне библиографске јединице, домаћих и страних аутора, с подручја методологије научних истраживања.

На крају уџбеника се налазе прилози који обогаћују уџбеник, а представљају примере истраживачких инструмената и пројекта емпиријског истраживања. У предговору уџбеника ауторка истиче: „Намјена уџбеника је да студентима пружи основу за стицање знања из области методологије, да их мотивише на разумевање и развија компетенције за креативно коришћење резултата других истраживања у процесу учења, као и примену истраживања у васпитно-образовној теорији и пракси”.

Уџбеник има вишеструки значај и квалитет. Поред тога што својим садржајем одговара потребама наставног предмета, има и шири значај и за све практичаре који се у свом професионалном раду и подизању властитих компетенција баве истраживањем педагошке праксе.

Ивана Ђ. Кулунџић
Нови Пазар

УЧИТЕЉИ ПРИЈЕПОЉСКОГ КРАЈА 1831–1941

(Драган Р. Николић, *Учитељи пријепољског краја 1831-1941*,
Библиотека „Вук Караџић”, Пријепоље 2020.)



Учитељи пријепољског краја 1831-1941. је дело Драгана Р. Николића, историчара уметности, кустоса-сарадника у Југословенској галерији уметничких дела у Београду и публицисте. Током свог живота, иако послом везан за Београд, остао је веран свом крају, Пријепољу и Милешевима, што је доказ и ово дело.

Књига је посвећена ауторовим родитељима који су били просветни радници у Пријепољу, а постхумно је објављена захваљујући залагању учитеља пријепољског краја и издавача, Библиотека „Вук Караџић” из Пријепоља, који су ово дело оценили као важно и значајно за историју просвете Пријепоља и околине.

Књига *Учитељи пријепољског краја 1831-1941.* има 469 страна и две велике целине. Прва целина се бави периодом од 1830. до 1912. године, временом када је пријепољски крај био део Османског царства. Друга велика целина обухвата време од 1912. до 1941. године, период Балканских ратова, Првог светског рата, Краљевине СХС и Краљевине Југославије.

Наведеним целинама претходи *увод* у коме се налазе следећи текстови: *Реч аутора*, *Рецензија* Бранка К. Зејака, *Пријепоље отргнуто од заборава и Милешева центар духовности и писмености кроз векове*. У тексту *Реч аутора* читалац се сусреће са питањима ко су били учитељи пријепољског краја? По чему се памте и спомињу у народу? Одговоре на ова питања читалац проналази на страницама ове књиге, у сусрету са биографијама учитеља, њиховим радом и делањем. И не само са биографијама учитеља већ и са именима и презименима школских надзорника и кратким биографијама вероучитеља хришћанске и исламске науке.

Текст *Милешева центар духовности и писмености кроз векове* је преглед историје манастира Милешева од њеног оснивања до данас, као и појединаца који су својим радом допринели да овај манастир буде центар духовности и писмености Срба пријепољског краја. Од самог оснивања¹, почетком XIII века, по налогу архиепископа Саве Немањића монаси су учили ђаке читању, писању, изучавању житија светаца и тако их припремали за живот, посебно у манастирима. Поред просветарске делатности у манастиру су писане и преписиване књиге а у XVI веку је основана и Милешевска штампарија. Бурна историја манастира Милешева је описана у овом тексту а читалац има прилику да се подсети и упозна са многобројним детаљима из прошлости овог манастира, од оснивања до данашњих дана.

Целину, коју је аутор насловио као *Први део* и именовао Учитељи под турском влашћу (1830-1912), чини *текст о пријепољском крају у XIX и почетком XX века* и биографије учитеља који су радили у овом периоду. Аутор нас, у овој целини, води кроз турбулентно време Османског царства које је покушавало да се одржи на географској и политичкој карти света тог времена. Турбуленције које су захватиле царство осећале су се и у његовим периферним областима, међу којима је био и пријепољски крај. Крај овог периода обележен је променом владара, уместо Османског, овим просторима је загосподарило Хабсбуршко царство/ Аустро-угарска.

За развој просвете овог краја, према речима аутора, важну улогу је имало грађанство које је почело да се ствара међу Србима и које је било лучоноша економских, политичких и културних реформи. Трговци и занатлије, Срби, улагали су новац у обнову и изградњу нових цркви и манастира, кућа и ханова. У то време, 1830. године основана је прва основна школа у Пријепољу а половином XIX века изграђене су школе у Милешеву и Сељанима. Аутор посебно наглашава да су за развој градитељства и просвете, поред српског грађанства, били заслужни и Муслимани који су подигли неколико верских школа. Убрзани развој овог краја, према наводима аутора, наступа доласком Аустро-угарског царства на ове просторе.

А ко је учио децу? Учитељи који су завршавали школе и који су били вични педагошком раду. Ко су они били? На странама од 47 до 210 Драган Р. Николић доноси биографије 54 учитеља, имена и презимена учитеља до

¹ Манастир Милешева је задужбина краља Владислава Немањића, другог сина краља Стефана Првовенчаног и унук великог жупана Стефана Немање. Манастир је подигао пре него што је постао краљ. Пренео је мошти свог стрица Саве Немањића (Свети Сава) из бугарског града Трнова и положио их у манастир Милешеву. Мошти Светог Саве су почивале у манастиру до 1594. године када су по налогу београдског Синан паше пренете у Београд и на Врачару спаљене.

чијих биографија није дошао, школских ревизора, вероучитеља и учитеља у ослободилачким ратовима (1912-1918). Биографије су добар извор информација о активностима које су учитељи предузимали. Они нису само описмењавали већ су ширили здравствену културу међу становништвом, учествовали у културним манифестацијама и реформским покретима. Међу биографијама има и оних учитеља који нису православне вере а значјни су за културно-просветни развој Пријепоља и његовог краја.

Међу многобројним биографијама тешко је издвојити појединце јер су сви својим радом доприносили описмењавању, развоју пољопривреде, хигијенских навика становништва, културе и националном препороду. Али Јован Митрановић (1856-1932) из Пљеваља се издваја по томе што је са 16 година постао учитељ Основне школе у Пријепољу. Наставу је изводио успешно и сваки његов ђак је знао да чита, пише и рачуна. Ни пре а ни после, до данашњих дана, није забележен ниједан учитељ који је ушао у учионицу са 16 година живота. Важно је нагласити да је међу учитељима било и жена а међу њима је и Стака Хаџи Скендеровић која је била ћерка пријепољског трговца и која је као школована учитељица радила у Босни у Османско време.

Од Балканских ратова до Другог светског рата (1913-1941) је целина састављена од следећих текстова: *Увод, Пријепољски крај у првој половини XX века, Просветно-културни развој пријепољског краја (1918-1941), Биографије учитеља, вероучитеља, школских надзорника и Погинули учитељи у Другом светском рату (1941-1945)*.

Први део ова целине бави се ратним периодом (1913-1918) и аутор приказује учитеље који су учионицу заменили за бојно поље и допринели националном ослобођењу и стварању државе Јужних Словена. Национално ослобођење и стварање заједничке државе Јужних Словена значило је улазак пријепољског краја у састав Краљевине СХС/ Југославије. Ратом разорена, нова држава је захтевала обнову порушених домова и јавних грађевина. Истовремено је захтевала образоване појединце који ће радити на просвећивању народа, нарочито у погледу културе становања, личне хигијене и здравства, обраде земље и друго. Посебну улогу у просвећивању становништва имали су учитељи који радили на описмењавању и просвећивању.

Новооснованој држави били су потребни писмени и образовани људи те се тако у свим њеним крајевима, укључујући и пријепољски, отварају школе. Аутор наводи да су у времену од 1919. до 1929. отворене прве планске школе у Срезу Милешевском.² То су биле савремене школске зграде са пространим и светлим учионицама и становима за учитеље. Настава се реализовала према

² Пројекат је израдио инжењер Петар Јауковић.

програму Министарства просвете Краљевине СХС и одвијала се сваки дан осим недеље. Драган Р. Николић посебно наглашава да су учитељи вредно радили не само у школи већ и изван на описмењавању и сузбијању заосталости међу становницима Среза милешевског. Учествовали су и у разним друштвеним акцијама а учитељице су посебно биле активне у женским подружницама и хуманитарним акцијама. Рад учитеља према наводима аутора је допринео повећању броја ученика а број неписмених је са 90% смањен на 75% а прој писмених је са 10% повећан на 25%.

Допринос у развоју просвете Среза милешевског дали су и школски ревизори и надзорници који су пратили рад школа и оцењивали учитеље и наставнике.

Књига *Учитељи пријепољског краја 1831-1941*. Драгана Р. Николића обилује подацима о просветним приликама у пријепољском крају од средњег века до краја Другог светског рата. Текст је оплемењен великим бројем фотографија што је допринело његовој визуализацији. Посебно су значајне биографије учитеља и учитељица које је аутор отргао од заборава а развоју просветних прилика уткао ново поглавље.

Аутор кроз биографије учитеља пружа одговор читаоцима на питања: *ко су били учитељи пријепољског краја?* Били су синови и ћерке свештеника, сељака, трговаца, занатлија из Пријепоља, Пљеваља и других околних места. Разликовали су се по образовању, односно неки су завршавали учитељске и трговачке школе а неки Богословије. И поред разлике у образовању сви су са истим ентузијазмом прилазили учитељском позиву и описмењавању својих ученика и тако их припремали за живот и даље школовање. *По чему се памте и спомињу у народу?* Народ их памти по преданом раду са ђацима али и становницима места у којима су радили. Многи учитељи су били и заговорници идеје националног буђења, идеје која је резултирала бунама и ослобађањем од туђинске власти.

Драган Р. Николић, учитељи Пријепоља и издавач, Библиотека „Вук Караџић” су објављивањем овог дела дали допринос истраживању просветних прилика у Србији. Истовремено ова књига је и драгоцен прилог развоја пријепољског краја у свим сегментима живота од образовања до градитељства од споменика до електрификације и изградње путева, од реформи и супротстављања освајачима до изградње националног бића које поштује друге народе, веру и обичаје.

БЕЛЕШКЕ О АУТОРИМА

Валентина С. Андрејић Ристић (1977), дипломирани филолог за српски језик и књижевност, Прва нишка гимназија „Стеван Сремац”, Ниш. Ужа стручна област интересовања: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: valentinaristic09@gmail.com

Цица Ц. Баџић (1971), професор српског језика и књижевности, Основна школа „Жабаре”, Крушевац. Ужа научна област: књижевност и језичка култура. Студент докторских судија на Филолошком факултету Универзитета у Београду, студијски програм – српски језик.

Имејл: cica1971@gmail.com

Марко Ж. Илић (1988), дипломирани менаџер безбједности, Баљевац, Рашка. Ужа стручна област интересовања: менаџмент људских и социјалних ресурса, теорија и организација образовања

Имејл: markoilic600@gmail.com

Ружа М. Јеличић (1985), професор математике, Техничка школа „Иван Сарић”, Суботица. Ужа научна област: методика наставе математике. Студент докторских студија, Математички факултет Универзитета у Београду, студијски програм: методика наставе.

Имејл: ruzajelicic12@gmail.com

Ана С. Јовановић (1977), доктор наука, ванредни професор, Универзитет у Београду – Филолошки факултет. Уже научне области: примењена лингвистика, методика наставе страних језика.

Имејл: ana.s.jovanovic@fil.bg.ac.rs

Милица Љ. Јовановић (1990), новинарка, Владичин Хан. Ужа стручна област: телевизијско новинарство. Студент докторских студија на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, студијски програм: медији и друштво.

Имејл: milica.zurnalista.90@gmail.com

Наташа П. Кљајић (1981), доктор филолошких наука, професор српског језика и књижевности, педагошки саветник, Основна школа „Бранко Радичевић”, Бољевци – Прогар. Уже научне области: методика наставе српске књижевности, књижевност за децу и младе.

Имејл: natasenjka@gmail.com

Саша Ј. Костадиновић (1974), дипломирани филолог за српски језик и књижевности, професор српског језика и књижевности, Основна школа „Коле Рашић”, Ниш. Ужа област интересовања: примена дигиталних средстава у настави.

Имејл: sasa.kostadinovic@kolerasic.edu.rs

Ивана Ђ. Кулунџић (1979), дипломирани васпитач, Предшколска установа „Младост” Нови Пазар. Ужа научна област: предшколско васпитање.

Имејл: iva.kulundzic@gmail.com

Миленко Ж. Кундачина (1947), Београд, доктор педагошких наука, професор емеритус Свеучилишта Херцеговина у Мостару. Уже научне области: методологија педагошких истраживања, педагошка статистика, едукометрија и еколошко васпитање.

Имејл: kundacina.milenko@gmail.com

Љиљана М. Лазаревић (1978), професор разредне наставе, Основна школа „Михаило Петровић Алас”, Београд. Уже области интересовања: рад са даровитим ученицима, пројектно учење, предузетништво.

Имејл: ljiljanalazarevic@gmail.com

Сузана Б. Милошевић Љубић (1977), професор разредне наставе, Основна школа „Жарко Зрењанин” Велико Лаоле, Петровац на Млави. Научна област: методика наставе српског језика и књижевности. Студент докторских студија на Педагошком факултету у Врању, студијски програм: методика наставе српског језика и књижевности.

Имејл: suzanamilosevic77@gmail.com

Сузана Ј. Мунђан (1967), професор разредне наставе, магистар дидактичко-методичких наука, педагошки саветник, Основна школа „Сава Мунђан” Крушчица, Бела Црква. Ужа научна област: методика разредне наставе.

Имејл: suzana.muncan@gmail.com

Николина Ј. Огорелац (1998), студент мастер студија, Одсеја за предшколско васпитање Филозофског факултета Универзитета у Бањалуци. Ужа област интересовања: методика васпитно-образовног рада.

Имејл: nikolinaogorelac@gmail.com

Биљана М. Смаилагић (1979), магистар умјетности – музички облици, доцент, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци. Ужа научна област интересовања: музичка теорија и педагогија.
Имејл: biljana.smailagic@ff.unibl.org

Жељко С. Тешић (1983), мастер филолог за српски језик и књижевности. Универзитет Сорбона, Париз. Ужа научна област: методика наставе књижевности и српског језика. Студент докторских студија на Филолошком факултету Универзитета у Београду, модул: српска књижевност.
Имејл: zeljkotesic83@gmail.com

Милица Т. Ћесаревић (1996), мастер професор књижевности и језика, Ваљево. Ужа стручна област интересовања: методика наставе.
Имејл: mcesarevic96@gmail.com

УПУТСТВО АУТОРИМА РАДОВА

Часопис „Учење и настава” објављује теоријске и емпиријске радове, научне и стручне, који третирају учење, наставу и целокупни образовно-васпитни рад у предшколским установама, основним и средњим школама и факултетима.

Наслов рада. Треба да је информативан, да одражава предмет проучавања – истраживања и да не садржи више од десет речи. Уколико рад потиче из неког пројекта, потребно је у фусноти навести назив и број пројекта. Радови настали као прикази са предавања, трибина и научних и стручних скупова, треба да садрже назив, место и датум одржавања. За експозее са одбране докторских дисертација и мастер радова наводе се подаци о факултету и комисији.

Резиме. На почетку рада (иза наслова) даје се резиме, обима 150–300 речи, који садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључак. Издавач преводи наслов и резиме на енглески и немачки језик.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде од пет до седам, пишу се малим словима и одвајају запетом.

Основни текст. Радови треба да буду писани јасно и разумљиво, логичким редом. Радове емпиријског карактера потребно је структурирати тако да, поред увода и закључка, имају три основна дела: 1) теоријски приступ проблему, 2) методолошки оквир истраживања и 3) резултати истраживања.

Обим и фонт. Радови се пишу у текст процесору Microsoft Office Word – фонтом Times New Roman (величине 12 тачака за основни текст и 10 тачака за фусноте и списак литературе, са размаком од 1,5 реда). Обим рада: до једног ауторског табака, односно до 30.000 словних знакова.

Истицање текста. Истицање делова текста изводи се курзивом. Наслови и поднаслови исписују се болдом.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а у загради изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1967). Уколико су рад писала два аутора, наводе се оба презимена, а уколико постоји више аутора, у загради се наводи презиме првог аутора, и скраћеница – и сар.

Цитати. Цитате прате референце са презименом аутора, годином објављивања и бројем странице, нпр. (Петровић, 2006: 56). При цитирању се користе наводници („н”) и полунаводници (‘н’).

Литература. На крају текста прилаже се списак само оних библиографских јединица које су навођене у тексту, на језику и писму на коме су објављене, азбучним редоследом, на следећи начин:

Књига: Визек Видовић, В. и сар. (2014). Психологија образовања. Београд: Издавачка кућа Klett д.о.о.

Поглавље у књизи: Хаџи Јованчић, Н. (2012). Уметност у општем образовању – Функције и приступи настави. Приступи настави уметности у општем образовању, 95–103. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду и Издавачка кућа Klett д.о.о.

Чланак у часопису: Павловић, М. (2015). Значај интеракције – дете, наставник и ликовно дело. Иновације у настави, 28 (1), 105–112.

Веб документ: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrived October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

Уколико се у тексту наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр. 2010а, 2010б.

Табеле, графикони, шеме и слике. Табеле треба да буду урађене у програму Microsoft Office Word (без вертикалних линија), а илустрације (слике и цртежи) у JPG формату и означене бројем, пратећи редослед у тексту или у прилогу. При одређивању величине, потребно је водити рачуна о формату часописа. У односу на текст, центрирају се. Уколико је потребно, садрже објашњења ознака које су коришћене. Редни бројеви исписују се нормалом, а називи италиком, и т о: к од т абела и графикана изнад, а код слика испод. Нпр.: Табела 3. Структура узорка истраживања.

Фусноте и скраћенице. Фусноте се користе за објашњења. Скраћенице треба избегавати.

Евалуација радова. Радове рецензирају два рецензента. Прихваћени радови се разврставају у научне и стручне. Научни радови: 1) оригинални научни чланак, 2) прегледни научни чланак, 3) кратко или претходно саопштење, 4) научна критика, односно полемика. Стручни радови: 1) стручни чланак, 2) информативни прилог, 3) приказ, 4) библиографија.

Радови се достављају на имејл: casopis@klettobrazovanje.org. Уз радове се достављају Ауторски образац и Ауторска изјава, који се могу преузети на сајту www.klettobrazovanje.org.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

„Teaching and Learning” journal publishes theoretical and empirical, scientific and professional papers that discuss learning, teaching and educational work in general in preschool, primary and secondary school and university.

Title. It should be informative, reflect the research subject and it shouldn't exceed ten words. If the paper is a part of a project, the name and the number of the project should be stated in a footnote. Papers written as reviews of lectures, forums and scientific and professional meetings should include the name, location and date of the event. Presentations from the defenses of PhD and Master's theses should include the information about the faculty and the dissertation committee.

Abstract. The paper should contain an abstract at the beginning (after the title), which consists of 150-300 words, includes the objective of the paper, implemented methods, main results and conclusions. The publisher ought to translate the title and abstract to English and German.

Keywords. Keywords are listed after the abstract. There should be between five and seven of them, written in lowercase letters, and separated by commas.

Main text. Papers should be written in clear and understandable language, and in logical order. Empirical papers should be structured so that they have three main sections, in addition to the introduction and conclusion: 1) theoretical approach to the problem, 2) methodological framework of the research and 3) research results.

Length and font. Papers are written in Microsoft Office Word text processor, using Times New Roman font (with font size 12 for the main text and size 10 for footnotes and bibliography, with 1.5 line spacing). Length: up to one author's sheet, i.e. 30000 characters.

Text emphasis. Sections of the text are emphasized by putting them in italics. Titles and explanatory titles are emphasized by bolding.

In-text references. The names of foreign authors in the text should be converted to Serbian transcription, and the original name cited in parentheses, together with the year of publication, for example Pijaže (Piaget, 1967). If the paper was written by two authors, both names should be cited, and if there are several authors, you should cite the name of the first author, followed by – et al.

Quotations. Quotes are followed by references with the author's name, year of publication and the number of pages, for example (Petrović, 2006: 56). When citing other others, both double („n”) and single ('n') quotation marks are used.

Bibliography. The list of bibliographic units cited in the text will be listed at the end of the text, in the language and script of their original publication, in alphabetical order, as follows:

Book: Vizek Vidović, V. et al. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Book chapter: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju, 95–103. Beograd: Učiteljski fakultet u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Magazine article: Pavlović M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112.

Web documents: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>.

If the text cites several works of the same author, published in the same year, they should be indexed with letters, with the year of publication, e.g. 2010a, 2010b.

Tables, charts, diagrams and pictures. Tables should be done in Microsoft Office Word (without vertical lines), in JPG format, and numbered, in accordance with their order in the text or in the appendix. When defining their size, one should be mindful of the journal's format. They should be centered in the text. If necessary, they should include a legend of used symbols. Ordinal numbers are written normally, and names in italics, in the following way: with tables and charts, above, and with images, below. E.g. Table 3. Research sample structure.

Footnotes and abbreviations. Footnotes are used as explanations. Abbreviations should be avoided.

Paper evaluation. Papers are evaluated by two reviewers. Accepted papers are divided to scientific and professional papers. Scientific papers: 1) original scientific paper, 2) scientific review paper, 3) short or preliminary announcement, 4) critical scientific review, or discussion. Professional papers: 1) professional article, 2) informative article, 3) review, 4) bibliography.

Papers are sent to the following email address: casopis@klettobrazovanje.org. They should include the Author's Statement and Copyright Release Form, which can be downloaded from the following address: www.klettobrazovanje.org.

RICHTLINIEN ZUR MANUSKRIP TGESTALTUNG

Die Zeitschrift „Lernen und Lehren“ veröffentlicht theoretische, empirische, wissenschaftliche und technische Beiträge, die sich mit dem Lernen, der Lehre und der allgemeinen Bildungs- und Erziehungstätigkeit in Kindergärten, Grundschulen und weiterführenden Schulen und Hochschulen auseinandersetzen.

Beitragstitel. Der Beitragstitel sollte informativ sein, den Forschungs- bzw. Untersuchungsgegenstand wiedergeben und eine Länge von zehn Wörtern nicht überschreiten. Sollte der Beitrag als Teil eines Projekts verfasst worden sein, müssen Projektname und -nummer in der Fußnote angegeben werden. Bei Arbeiten, die als Darstellungen von Vorträgen, Podiumsdiskussionen sowie Wissenschafts- und Fachkonferenzen verfasst wurden, müssen die Bezeichnung des Ereignisses sowie Veranstaltungszeit und -ort angegeben werden. Bei Exposés, die bei der mündlichen Verteidigung von Dissertationen und Masterarbeiten vorgetragen wurden, müssen Angaben über die Hochschule und die Kommission genannt werden.

Zusammenfassung. Am Anfang des Beitrags (unmittelbar nach dem Titel) steht die Zusammenfassung (150-300 Wörter), in der das Ziel des Beitrags, die angewandten Methoden, die wichtigsten Ergebnisse und Schlussfolgerungen angegeben werden. Der Herausgeber wird den Titel und die Zusammenfassung ins Englische und Deutsche übersetzen lassen.

Schlüsselwörter. Die Schlüsselwörter folgen unmittelbar nach der Zusammenfassung. Angegeben werden sollten zwischen fünf und sieben Schlüsselwörter, die normal geschrieben und durch Kommata getrennt sind.

Fließtext. Die Beiträge sollten klar und verständlich geschrieben sowie logisch strukturiert sein. Empirische Arbeiten sollten neben Einleitung und Schlussfolgerung auch drei wesentliche Teile enthalten: 1) den theoretischen Ansatz, 2) den methodologischen Forschungsrahmen sowie 3) die Forschungsergebnisse.

Umfang und Schriftart. Alle Texte werden im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Word geschrieben - Schriftart Times New Roman (12 Punkt für den Fließtext und 10 Punkt für Fußnoten und Literaturverzeichnis, 1,5-zeilig). Umfang des Aufsatzes: ca. 16 Seiten bzw. max. 30.000 Zeichen.

Hervorhebung im Text. Einzelne Textstellen werden in Kursivschrift hervorgehoben. Überschriften und Zwischenüberschriften werden fett geschrieben.

Referenzen im Text. Vor- und Nachnamen ausländischer Autoren werden im Text in der serbischen Transkription, d.h. in einer phonetisch angepassten Schreibweise angegeben. Bei einer Angabe in Klammern werden sie in der Originalschreibweise zitiert, gefolgt vom Publikationsjahr, z.B. Pijaže (Piaget, 1967). Wenn der Aufsatz zwei Verfasser hat, werden beide Familiennamen genannt und bei mehr als zwei

Autoren werden in Klammern der Familienname des ersten Autors und die Abkürzung i sar. (deutsch: et al.) genannt.

Zitate. Bei Zitaten müssen stets der Familienname des Autors, das Publikationsjahr und die Seitenzahl stehen, z.B. (Petrović, 2006: 56). Beim Zitieren werden doppelte Anführungszeichen („n“) und einfache Anführungszeichen (‘n’) verwendet.

Literaturverzeichnis. Am Ende des Texts werden nur jene bibliografischen Quellen aufgelistet, die im Text auch zitiert wurden, und zwar in der zitierten Sprache und Schrift, in alphabetischer Reihenfolge, und zwar:

Buch: Vizek Vidović, V. i sar. (2014). Psihologija obrazovanja. Beograd: Izdavačka kuća Klett d.o.o.

Buchkapitel: Hadži Jovančić, N. (2012). Umetnost u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Pristupi nastavi umetnosti u opštem obrazovanju – Funkcije i pristupi nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu i Izdavačka kuća Klett d.o.o. Zeitschriftenaufsatz: Pavlović, M. (2015). Značaj interakcije – dete, nastavnik i likovno delo. Inovacije u nastavi, 28 (1), 105–112. Internetdokument: Degelman, D. (2014). APA Style Essentials. Retrieved October 18, 2014 from <http://www.vanguard.edu/psychology/faculty/douglas-degelman/apa-style/>

Falls im Text mehrere Arbeiten eines Autors mit demselben Publikationsjahr angeführt werden, muss dies unmittelbar nach dem Publikationsjahr alphabetisch gekennzeichnet sein, z.B. 2010a, 2010b.

Tabellen, Grafiken, schematische Darstellungen und Bilder. Tabellen müssen im Textverarbeitungsprogramm Microsoft Office Word (ohne senkrechte Linien) erstellt worden sein. Für Abbildungen (Bilder und Zeichnungen) ist das JPG-Format verbindlich, die Nummerierung muss jener im Text oder Anhang entsprechen. Bei der Bestimmung der Größe muss das Publikationsformat der Zeitschrift berücksichtigt werden. Tabellen werden zentriert im Text eingefügt. Falls erforderlich, werden auch die verwendeten Symbole und Abkürzungen kurz erläutert. Die Nummerierung wird in normaler Schriftart und die Bezeichnung in Kursivschrift geschrieben, und zwar: Tabellen und Grafiken in der Überschrift und bei Abbildungen in der Unterschrift. z.B.: Tabelle 3. Struktur des untersuchten Datenmaterials.

Fußnoten und Abkürzungen. Fußnoten werden für Erklärungen verwendet. Abkürzungen sollten möglichst sparsam eingesetzt werden.

Bewertung der Arbeiten. Alle eingesandten Beiträge werden von zwei Rezensenten bewertet. Die angenommenen Beiträge werden als wissenschaftlich oder fachlich klassifiziert. Wissenschaftliche Beiträge: 1) wissenschaftlicher Aufsatz, 2) Übersichtsaufsatz, 3) 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”

КЛЕТТ 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.
КЛЕТТ друштво за развој образовања, Београд
RaiffeisenBank (динарски рачун) 265-1040310002231-58
матични број 28069901 | ПИБ 107388293

СР - 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 : КЛЕТТ друштво за развој образовања,
2015- (Београд: АТЦ штампарија). - 24 cm

Шестомесечно.
ISSN 2466-2801 = Учење и настава



ISSN 2466-2801



9 772466 280005 >