
МЕТОДИЧКА ПРАКСА

часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37

број 2/2017, Vol 13

година XVII

Београд

Издавач: *Заједница учитељских факултета Србије*

Извршни издавач: *Учитељски факултет Универзитета у Београду*

Телефон: 011/3615-225 **e-mail:** ivko.nikolic@uf.bg.ac.rs

Главни уредник: др Ивко Николић, *Учитељски факултет Београд*

Заменик главног уредника: др Драган Мартиновић, *Учитељски факултет Београд*

Одговорни уредник: др Владан Пелемиш, *Учитељски факултет Београд*

Технички уредник: мс Јелена Радојичић, *Учитељски факултет Београд*

Редакција:

др Данимир Мандић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Младен Вилотијевић, *Српска академија образовања, Србија*

др Вељко Банђур, *Универзитет у Београду, Србија*

др Вељко Брборић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Зорица Цветановић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Мирко Дејић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Зорица Ковачевић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Сања Благоданић, *Универзитет у Београду, Србија*

др Дејан Мадих, *Универзитет у Новом Саду, Србија*

др Жељко Вучковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*

др Милан Матијевић, *Универзитет у Загребу, Хрватска*

др Иван Прскало, *Универзитет у Загребу, Хрватска*

др Марјан Блажич, *Универзитет у Љубљани, Словенија*

др Марко Маршал, *Универзитет у Марибору, Словенија*

др Габријела Келемен, *Универзитет Арад, Румунија*

др Стана Смиљковић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Сунчица Денић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Буба Стојановић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Данијела Здравковић, *Универзитет у Нишу, Србија*

др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*

др Снежана Марковић, *Универзитет у Крагујевцу, Србија*

др Алија Мандак, *Универзитет у Косовској Митровици, Србија*

др Далибор Стевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина*

др Велибор Срдих, *Паневропски Универзитет Апеирон, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: мс Горана Старијаш

Лектор и коректор: Љубица Весић

Преводилац: Марина Цветковић

Комјутерски слог: Ангелина Страхињић

Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић

Стручни сарадници: Јелица Илић Минић,

Владимир Брборић, Милош Батрићевић

и Срђан Стевић

ISSN (Штампано изд.) 0354-9801

ISSN (Online) 2560-5445

Часопис *Методичка пракса* се налази на листи научних публикација Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

Адреса: Учитељски факултет,
Краљице Наталије 43, Београд
Жиро-рачун: 840-1906666-26
Тираж: 500

Часопис излази два пута годишње

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

Славољуб Јовановић
Љиљана Живковић
Ивана Ђорђевић
стр. 195-206.

САМОСТАЛАН РАД УЧЕНИКА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ

Марина Лазић
стр. 207-218.

ТРАНСФОРМАТИВНИМ ДИЈАЛОГОМ ДО ПРАВА ДЕТЕТА

Здравко Аничић
стр. 219-230.

РАЗЛИКЕ У АНТРОПОЛОШКОМ ПРОСТОРУ КОД УЧЕНИКА И УЧЕНИЦА
МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Оливера С. Живановић
стр. 231-246.

ПРОБЛЕМИ УЧЕНИКА У РАЗУМЕВАЊУ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА РАЗЛОМАКА У НАСТАВИ
МАТЕМАТИКЕ

Ангелина Мирковић,
Маја Николић
стр. 247-254.

ИГРА У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС

ИСТРАЖИВАЊА

Александар Милетић
Ујсаси Даријан
Ђорђе Мирковић
стр. 255-264.

ЕВАЛУАЦИЈА ПСИХОМОТОРНОГ ДОМЕНА УЧЕНИКА У ФУНКЦИЈИ
ПЛАНИРАЊА НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Јована Бонцић
стр. 265-274.

ЕЛЕМЕНТИ СТАРЕ СРПСКЕ РЕЛИГИЈЕ У НАРОДНИЈ БАЈЦИ „ПЕПЕЉУГА“

Ивана Ђорђевић
Љиљана Келемен Милојевић
стр. 275-284.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ДРАМСКОГ МЕТОДА И ЊЕНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ У
ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

Филип Којић
стр. 285-300.
ФОРМИРАЊЕ ЗНАЊА И ВЕШТИНА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ КРОЗ
ИНТЕГРИСАНЕ ФИЗИЧКО-ЗДРАВСТВЕНЕ АКТИВНОСТИ

Марко Ланговић
Даница Ђуркин
Војислав Деђански
стр. 301-318.
КОМПЕТЕНЦИЈЕ И УЛОГА НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ

Ненад Синђелић
стр. 319-332.
ВРЕДНОСНЕ ФУНКЦИЈЕ СПОРТА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

ИМЕНИК, ЛИЧНОСТИ, ДЕЛА, ВРЕДНОСТИ

Ивана Миликић
стр. 333-336.
ДЕЛА БРАНИСЛАВА НУШИЋА, ЈЕЖ - МОЈ ХУМОР ИЗАЗИВАЈУЋИ СМЕХ НА
УСНАМА УБЛАЖАВА СУРОВОСТ ЖИВОТА.

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Јелена Панић Мараш
стр. 337-346.
Еротско у романима Милоша Црњанског, (2017). Београд: Учитељски факултет.

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

Милијана Петровић
стр. 347-360.
ЖИВОТ НАШИХ ПРЕДАКА

ПРИКАЗИ

Александар Петровић
Радомир Путник
стр. 361-366.
Предраг Милосављевић, *Мера и узвишеност*, Београд: Српско друштво за историју науке, 2016.

УПУТСТВА АУТОРИМА
стр. 367-369.

Славољуб Јовановић
Љиљана Живковић
Ивана Ђорђевић
Универзитет у Београду
Географски факултет

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.314.6:91
стр. 195-206.

САМОСТАЛАН РАД УЧЕНИКА У НАСТАВИ ГЕОГРАФИЈЕ

Резиме: Актуелни светски трендови у образовању траже од појединца глобализацију циљева, интернационализацију знања и продужавање процеса учења кроз цео живот, чиме се прогресивно увећавају захтеви које школа поставља пред ученика. То је, пре свега, развијање вештина и навика за самостални рад, кроз оспособљавање да се до знања долази сопственим напорима. Неопходан је активан однос наставник-ученик у настави, јер савремено школство тежиште рада премешта са усвајања готових знања на процес стицања знања. Другим речима, ученику се не пружају готова знања, већ је битно употребити сва средства да се кроз процес самосталног рада у настави подигне ниво знања. Сем промене пасивног положаја ученика, у процесу осавремењавања наставе, како би се ученици максимално активирали, нужно је увести и савремену наставну технологију и ускладити мултимедијалне изворе знања са облицима и методама рада.

Кључне речи: самостални рад ученика, образовање, настава географије.

УВОД

Велке промене у области науке, технике и технологије имплицирају и промене у образовању које ће проузроковати потребу за интензивнијим самосталним стицањем знања, односно, потребу за перманентним образовањем појединца. Ради успешног оспособљавања ученика да самостално уче, у настави географије треба радити на развијању читавог низа вештина и навика. Ученике треба упознати са општим и посебним техникама ефикасног коришћења уџбеника, енциклопедија, књига, штампе и других писаних материјала. Такође, они треба да се упознају са техникама учења уз помоћ визуелних медија (карте, слика, шема, скица, графикона) и мултимедијалних склопова (компјутера, филмова, телевизије). Посебно би требало обратити пажњу на упознавање ученика са техникама истраживачког и теренског рада, дискриминативног учења, планирања и решавања проблемских задатака. Успешно самостално учење подразумева развијене радне навике: планирања свакодневног учења, концентрисан рад, самоконтрола и самопровера. У савременој наставној пракси, теренски и истраживачки рад наставника и ученика добијају све више на значају. У прошлости су наставници били пуки преносиоци резултата научних проучавања. Између осталог, наставници могу и самостално да истражују и долазе до нових теоријских и практичних сазнања. Оно што је битно, јесте да задатак наставника више није да што доследније и правилније користи доступна научна сазнања, него да у организовању и спровођењу наставног рада стваралачки и критички користе сва расположива дидактичка и методичка сазнања (Банђур, Поткоњак, 2006).

Претходна истраживања

Када треба отпочети са самосталним радом ученика и на ком нивоу би то требало спроводити, с обзиром на узрасне и индивидуалне карактеристике ученика? Програм самосталних активности у процесу учења препоручује се на што млађем узрасту како би у даљем школовању постојао стални пораст те аутономије и самосталности што се регулише наставним програмом и планираним облицима учења. На то указују и многи психолози у својим теоријама психичког развоја деце (Ж. Пијаже, Л. Виготски, Џ. Брунер, Р. Гање, Д. Осубел и др).

Ц. Брунер наводи, да је на овом узрасту деци потребно дати слободу у изношењу мишљења и наводити их да задатак третирају као проблем на који треба сами да дају одговоре. (Брунер, 1968). По њему, у основној школи је потребно организовати наставу у којој ће бити заступљене специјалне игре, причање прича и слично. За Брунера је метод открића најважнији аспект учења и он инсистира на процесима а не на самим продуктима. Сличног мишљења је и Виготски, за кога је главни циљ процеса наставе формирање одређених облика сазнајних делатности. Најважнији циљ наставе је предати знања, формирати умења и омогућити примену тих знања и умења на унапред планирани начин. Учење открићем заправо значи да се ученицима омогућава да буду максимално активни, да до појмова и принципа долазе самостално уз велики број истраживачких покушаја, при чему праве одређени број грешака, који пак зависи од упутстава наставника.

Л. Виготски сматра да за свако учење постоји оптимално, тј. најподесније време и било какво одступање од тог времена било би штетно за даљи ток менталног развоја деце. У том смислу он сматра да дете напредује у свом развоју јер је стекло низ одређених способности које се надограђују једна на другу. Деца су способна да спроводе генерализацију и концептуализацију тек у адолесценцији, али још у предадолесцентском периоду, деца користе узрочно-последичне везе и синтетичка правила у конверзацији, с тим што још нису свесна тих правила (Виготски, 1996).

Прави заговорник активне улоге детета у учењу и сазревању био је Ж. Пијаже. Он је инсистирао на примени активних метода чија је суштина спонтано истраживање ученика. У таквој концепцији наставе улога наставника је да буде аниматор, да отвара ситуације у којима се деца суочавају са проблемима, да наводи оно што противречи дечијем мишљењу и сл. Он је интелектуални развој сврстао у четири фазе сензомоторну, преоперациону, конкретно-операциону и формално-операциону. У последњој фази деца почињу да развијају апстрактне мисаоне операције независно од садржаја са којим се оперише и могу решавати задатке који ангажују више интелектуалне процесе: класификовање, груписање, комбиновање, тј. процесе индуктивног мишљења. На овом узрасту, по Пијажеу, дете може да разуме узрочно-последичне односе, да флексибилно размишља и да износи сопствене хипотезе и интерпретације. Он истиче, да дете сада треба да учи путем открића, уз директно подучавање и вербалну инструкцију наставника. Добри школски програми треба да омогуће ученику да експериментирате, користи се симболима, поставља питања и сам тражи одговор. Он наводи да деца на овом узрасту имају чудновате доживљаје стварности и бујну фантазију што треба искористити користећи разноврсну литературу, наставне филмове, ТВ емисије, фотографије за постепено увођење ученика у самостални рад (Пијаже, 1990).

Идеју о активном учењу можемо наћи у многим теоријама насталим крајем 19. и почетком 20. века Кернштајнера, Декролиа, Дјуиа, Монтенсорија, Феријера, Френеа и других ("Активна школа", "Прогресивна школа", "Нова школа" итд.). У основи, готов "рецепт" како оспособити ученике за самосталан рад у процесу наставе не постоји. Метод рада који ће се примењивати зависи од тога за кога се примењује и за који циљ. При осмишљавању метода рада сваки наставник би требало да полази од индивидуалних карактеристика ученика, њихових когнитивних способности и когнитивног стила. Начин рада би требало да зависи и од ставова које ученици имају, интелектуалних способности и уопште личности ученика.

METHOD

Способност за самосталан рад није унапред дата. Зато настава није само усвајање чињеница већ и учење метода и техника учења. Она је на одређени начин курс учења. То значи да ученику током наставе треба пружити различите моделе учења, које он, служећи се аналогijом, треба да користи при самосталној обради других тема. Таква настава подразумева, пре свега, постепено и систематско увођење ученика у разне облике самосталног рада. Самосталан рад ученика, пре свега, захтева: мисаону флексибилност, критичко мишљење, индивидуални рад и интелектуално осамостаљивање, стваралаштво и креативност, мотивисаност и интересовање, као и партиципацију ученика током наставе. Операције мишљења се развијају, оне се уче, увежбавају и то у зависности од наставног процеса. Због тога би мисаоно активирање ученика при стицању знања и развијање географског логичког мишљења требало да буде основни задатак наставе географије.

Ученике можемо сматрати мисаоно активним само онда када су при стицању географских знања ангажовани тако да ништа не примају као готов суд и закључак, већ да знање из географије стичу сопственим закључивањем. У таквој настави наставник дозвољава ученику да сам доноси суд, да запажа узроке и последице при чему је у том процесу потребна и помоћ наставника. Од врсте знања која се усвајају (чињенице, појмови, принципи, генерализације) зависи које ће се мишљење развијати: логичко, критичко, аналитичко, продуктивно (креативно).

Стицање знања је динамичан процес и одвија се у интеракцији активног ученика и школске средине која је променљива. У том процесу ученик до знања долази од живог опажања ка апстрактном мишљењу, а од овог ка пракси. При томе је битно да у оквиру што очигледније наставе ученици до закључака долазе мисаоном обрадом својих чулних искустава, без обзира да ли су та искуства стечена на часу, ван школе или

конструктивном маштом. Она подразумева примену низа мисаоних операција као што су: идентификовање, разликовање, упоређивање, анализу и синтезу, апстракцију и генерализацију која води ка поступцима дедуктивног закључивања. База научних информација је велика и неопходно је оспособити ученике да самостално долазе до тих информација путем савремене технологије (интернет, телевизија), штампе или стручне литературе. На основу анализе информација ученици би морали самостално да уочавају трендове, узрочно-последичне односе и везе и да долазе до суштинских сазнања, закључака и законитости. Руковођење ученичким радом од стране наставника је неопходно при оспособљавању ученика у процесу самосталног стицања знања, његова улога је значајна као консултанта и организатора рада кроз помоћ у стицању техника и вештина учења.

За интелектуално осамостаљивање ученика у настави неопходна је припрема, што подразумева да сазнања до којих ученици долазе треба довести у везу са њиховим ваншколским и школским искуством. Мотивисати ученике и развити им интересовања и подстицати их на активности: смислене и логичке, употребљиве, прилагођене индивидуалним разликама, ментално провокативне и атрактивне, подстицајне за продукцију и стваралаштво.

Стваралачки рад ученика у процесу учења је најсложенија врста самосталног рада и обухвата разне врсте активности које карактерише самостално уочавање и изналажење нових и оригиналних путева за решавање постављених задатака. Он подразумева стваралачки однос према садржајима који се усвајају; способност продуковања разноврсних, оригиналних и неочекиваних замисли; склоност ка постављању и третирању проблема на нови начин; откривање алтернативних путева решавања једног истог проблема и способност за проналажење оригиналних и неуобичајених решења. Такође, стваралачки рад ученика подразумева иницијативу, оригиналност мисли и идеја, инвентивност, креативност, критички однос према садржајима који се усвајају, флексибилност у мишљењу и спремност да се ради оно што није типично.

Да би ученици испољили креативност у раду, код њих треба развијати способност да изучавани проблем сагледавају на различите начине, да о могућим решењима мисле дивергентно и да користе процесе увиђања приликом решавања проблема. То подразумева развој вештина правилног дефинисања проблема, употребе дивергентног мишљења, упоређења и комбиновања информација. Поседовање знања о одређеном предмету помаже појединцу да реализује рад који ће бити квалитетан и нов у датој области и дозвољава му да се постави као опонент у датој ситуацији, (неко ко се супротставља нечему што тренутно важи).

Склоност појединца да користи своје способности на одређени начин представља његов когнитивни стил. То би значило да се кроз школски рад треба дозволити ученицима да размишљају о постављеном задатку, да износе више различитих решења као одговор на постављено питање, јер прво решење не мора увек да буде и најбоље и да износе своја мишљења без бојазни да ће бити кажњавани ако се погрешно. Реално, од ученика се у школи тражи све супротно. Чак и када се дозвољава размишљање и трагање за одговором, оцене се дају на другачији начин (тражи се један тачан одговор до којег је ученик дошао на начин који је показао наставник). Оцене тада постају толико значајне да деца брзо науче да не ризикују.

Креативно постигнуће, такође, захтева високу мотивисаност где разликујући унутрашњу и спољашњу мотивацију код ученика треба развијати пре свега унутрашње мотиве. Једино се на тај начин код ученика може развити: интересовање и љубав за предмет којим се баве, висока концентрација и пажња током рада, упорност и истрајност. Средина такође утиче на развој стваралаштва код ученика. Она може стимулативно да утиче на развој различитих искустава ученика и да им пружи разноврсне узорце, потребна средства, изворе информација и др. У том смислу медији имају велики значај, јер свака ТВ емисија, одгледани филм, прочитани текст, посматрана слика итд., пружа ученику различите услове за формирање стваралачког мишљења. Зато ученике, како у школи, тако и ван ње, треба стално доводити у ситуације да кроз разноврсне активности, употребљавају медије при решавању проблемских задатака и да уз помоћ њих развијају и испољавају своје стваралачке способности.

Стваралаштво и креативност ученика се могу испољити приликом самосталног креирања продуката рада у настави географије, а нарочито ако би ти продукти имали неку од форми медијског израза. У том смислу стваралаштво и креативност ученика у великој мери могу доћи до изражаја приликом: писања различитих текстова; израде графикана, дијаграма, слика или цртежа; израде осе историјског времена; израде зидних новина; осмишљавања туристичког плаката или водича; израде видео презентације своје околине; прављења географских албума; израде рељефних модела; или драматизације географских садржаја.

Током процеса самосталног рада нужно је постојање критичког мишљења. Оно подразумева примену "процедуралне логике" која се гради кроз учествовање у социјалној комуникацији и обухвата планирање, објашњавање, доказивање, критичност, евалуацију и верификацију (Деспотовић, 1996). Под критичношћу при сазнавању подразумева се првенствено критички однос ученика према наставном градиву које се обрађује. За ефикасно самообразовање, поред критичности, значај имају и особине самокритичности и самоконтроле које би требало да делују као нека врста ауто-цензуре

при закључивању и понашању у процесу учења. У интересу подстицања и развијања критичности, ученицима се мора омогућити да увек смеју да питају, да траже објашњење и образложења. Наставник мора да прикаже све стране једног проблема и да подстакне ученике на сазнајну сумњу и формирање сопствених ставова.

Наставник мора да обезбеди такву атмосферу на часу у којој ће ученици без страха од санкционисања да износе своја гледишта, да дискутују са осталима, да аргументовано бране своје мишљење, да доказују и оспоравају, те да се тако постепено ослобађају утицаја ауторитета и радознало прилазе проблему. Будући да ученици до суштинских сазнања треба да долазе сопственом мисаоном активношћу, посебно је значајно да ученици проверавају властита запажања, хипотезе, идеје, закључке, одговоре и сл. У одељењу све чешће би требало да се чује: "провери то", "покушајмо доказати", "како да утврдимо да ли је то тачно?" и слично. Услов за мисаону активност ученика, њихово критичко мишљење и стваралачко учење, је постојање мисаоне флексибилности. Флексибилност мишљења је особина да се приликом учења расуђивањем, проблем "нападне" на разне начине и да се сагледа из разних углова. Веома је важно да ученици проблему прилазе еластично и да по потреби промене: метод рада, модел трагања за сазнањем, претпоставке од којих полазе, ставове и закључке до којих су дошли итд. Ако се узме да је дирекција начин на који се прилази problemu онда се флексибилност мишљења превасходно односи на промену дирекције и то у случају када нам она доноси неуспех (Ивић и др., 2001). Ученик при стицању знања властитим размишљањем, наравно, може и да залута и да пође странпутицом. То наставника не би требало да обесхрабри, јер до сазнања се обично не долази праволинијски већ одбацивањем погрешних претпоставки. Апсолутно, све странпутице могу се елиминисати само у настави у којој се од ученика захтева дословно "бубање" уџбеничког садржаја и наставникових речи. У настави која оспособљава ученике да до знања долазе што самосталнијом мисаоном активношћу странпутице и грешке су неминовне.

Циљеви и фактори самосталног рада ученика

Битна претпоставка праве активности ученика и њиховог самосталног и стваралачког рада у настави географије је поседовање интересовања за изучавање географских садржаја, односно поседовање високог нивоа мотивације. Мотив је побуда, подстрек, или оно што покреће појединца на неку делатност; а мотивација је систем тих мотива који покрећу човека на разноврсне, интелектуалне, емоционалне, социјалне и друге активности. На мотивацију ученика у наставном процесу утичу бројни мотиви као на пример: специфичност садржаја, облици и методе рада, употреба наставних

средстава, личност наставника, утицај средине, оцена и тако даље. Све ове мотиве можемо подвести под спољашње факторе мотивације. Са друге стране, ту су унутрашњи фактори мотивације као што су: морални квалитети ученика (одговорност, дужност, престиж) сазнајни квалитети ученика, психофизичке одлике, интересовање и радозналост ученика. Унутрашњи фактори мотивације су жеља за самопотврђивањем и напредовањем, став према учењу, схватање значаја изучаваног садржаја за животно опредељење, потреба за успехом, такмичарски дух и сл. Спољашњи и унутрашњи мотиви су значајни, с тим што бисмо предност ипак могли дати унутрашњим мотивима, јер они успешније доприносе развоју трајне и постојане мотивације за школским учењем.

Мора се истаћи да је оцена, пре свега, та која мотивише ученике. То доказује чињеница да је оцењивање веома честа тема, како у школи, тако и ван ње. Такво стање је разумљиво с обзиром да оцена има велики утицај на лични живот ученика и за даље њихово напредовање (прелазак у виши разред, упис у школу вишег нивоа, добијање радног места). Иако се говори да треба учити за знање, а не за оцелу, оцелу не треба увек изједначавати са негативним мотивима, јер и она може позитивно да утиче на мотивацију ученика (Живковић, 2015). То је могуће када се оцелом ученици, пре свега, подстичу на рад, на остварење радних навика, на повећање сопствених потенцијала и на максимално залагање у било којој активности. Пракса је показала да једино доживљај успеха може да мотивише. Под успехом не би требало подразумевати само повољну бројчану оцелу, већ и усмену похвалу и одобравање од стране наставника и другова, позитивну критику; али и задовољство ученика самим собом, сопственим активностима и сопственим резултатима. Као мотиви у настави све чешће, би требало да буду подстицани:

- самопотврђивање, јер ученик на тај начин стиче поверење у себе, сопствене могућности и способности и у свој начин рада, односно стиче самопоуздање које је веома битно за нове изазове.
- став према учењу, тј. да ли ученик има активан, креативан, пасиван, незаинтересован, или одбојан став према учењу; зависиће и његова активност у школи и његов успех.
- Као посебно важан мотив издвојили бисмо интересовање ученика за изучавање географских садржаја. Многи мотиви могу повећати интензитет учења, али ни један као интересовање не може мобилисати у толикој мери духовне потенцијале ученика као што су интензивност мишљења и продуктивност умног рада. Сазнајни интерес у настави географије чине три основна елемента:
- позитивни емоционални однос (љубав према географском садржају),
- непосредна жеља да се прошири знање из географије,

- задовољство учења географског садржаја, задовољство спровођења сазнајних активности и задовољство постигнутог успеха у томе.

Постоји читав низ дидактичких фактора који утичу на буђење и развој интересовања код ученика. Неки од њих су: специфичност географских садржаја, услови у којима се настава спроводи, личност наставника, организација наставе (наставне методе, облици рада, наставна средства) сложена мотивациона структура учења и сл. Географски садржаји имају велики потенцијал за подстицање позитивних емоција код ученика. Основу тога чине висок степен занимљивости и очигледности. Многе области из свакодневног живота су повезане са наставом географије. Анализом савремених проблема кроз избор најновијих информација из масмедија свакако ћемо остварити већу повезаност школских активности са стварношћу која окружује ученика (Живковић, Јовановић, Рудић, 2015). Близкост географских садржаја са животом, наставник увек може да се искористи при објашњавању неког процеса или појаве и на тај начин да се постигне добар сазнајни ефекат код ученика. Поред тога што су географски садржаји динамични они су и визуелно доступни, како на непосредан, тако и на посредан начин уз помоћ разноврсних наставних средстава. Визуелни и аудиовизуелни медији могу допринети очигледност и увећати и њихову занимљивост. До правих унутрашњих подстицаја може се доћи ако ученици током наставе географије буду доведени у непосредан контакт са наставним садржајем и ако буду стављени у ситуацију да посматрају, запажају, анализирају, упоређују, постављају питања и међусобно о тим питањима расправљају.

ЗАКЉУЧАК

У времену када је база научних информација изузетно велика учење информација напамет постаје излишно. Довољно је оспособити ученике да самостално долазе до тих информација путем савремене технологије (интернет, телевизија), штампе или стручне литературе. На основу анализе информација ученици би потом морали да у складу са својим задацима самостално уочавају трендове, узрочно-последичне односе и везе и да долазе до суштинских сазнања, закључака и законитости. Способност за самосталан рад није унапред дата. Зато настава није само усвајање чињеница већ и учење метода и техника учења. То значи да ученику током наставе треба пружити различите моделе учења, које он, служећи се аналогijом, треба да користи при самосталној обради других тема. Таква настава подразумева постепено и систематско увођење ученика у разне облике самосталног рада. Примена проблемске наставе, упознавање ученика са техникама истраживачког и теренског рада, као и самостална употреба разноврсних

извора информација ради решавања постављених задатака би требало да представљају основу оспособљавања ученика за самостално учење.

Литература

- Bruner, S. J. (1968). Processes of cognitive growth: infancy. Clark University Press.
- Банђур В., Поткоњак Н. (2006). Истраживачки рад у школи. Школска књига, Београд.
- Виготски, Л. (1977). Мишљење и говор. Нолит, Београд.
- Виготски, Л. С. (1996). Проблеми опште психологије (Сабрана дела II). Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Деспотовић М, (1996): Критичко мишљење-између мисаоне вештине и духовне аутономије, Настава и васпитање бр. 3, Београд.
- Живковић, Љ. (2015). Теренски рад и екскурзије у настави географије. Београд: Српско географско друштво.
- Живковић, Љ., Јовановић, С., Рудић, В. (2015). Методика наставе географије. Београд: Српско географско друштво.
- Ивић И, Пешикан А, Антић С, (2001): Активно учење, Министарство просвете и спорта Р Србије, Институт за психологију, Министарство за просвету и науку Црне Горе, Београд.
- Јаковљевић Р, (1985): Оспособљавање ученика за самостални рад, Иновације у настави, Бр. 2, Београд.
- Милановић-Наход С, (1981): Усвајање појмова у зависности од наставних метода и когнитивних способности, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд.
- Пијаже, Ж. (1973). Психологија интелигенције. Нолит, Београд.
- Пијаже, Ж. (1978). Интелектуални развој детета. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Пијаже, Ж. (1990). Учење и развој. Савез друштва психолога Србије, Београд.
- Шарановић-Божановић Н, (1989): Теоријске основе сазнавања у настави, Институт за педагошка истраживања, Просвете, Београд.

Slavoljub Jovanović
Ljiljana Živković
Ivana Djordjevic
University of Belgrade
Faculty of Geography

THE SAME STUDENT'S STUDENT IN TEACHING GEOGRAPHY

Abstract: Current world trends in education require an individual to globalize goals, internationalize knowledge, and extend the lifelong learning process, which progressively increases the demands of the school in front of students. This is, above all, the development of skills and habits for independent work, through training to get to know through his own efforts. An active teacher-learner relationship is necessary in the teaching process, because modern education moves the focus of the work from acquiring full knowledge to the process of acquiring knowledge. In other words, students are not provided with the knowledge they have, but it is important to use all means to raise the level of knowledge through the process of independent work in teaching. In addition to changing the passive position of students, in the process of updating teaching, in order to maximize the activation of students, it is also necessary to introduce modern teaching technology and to align multimedia sources of knowledge with forms and methods of work.

Key words: independent work of students, education, geography teaching.

Рад је примљен 17. 09. 2017. године, а рецензиран 05. 11. 2017. године.



Марина Лазих
ОШ „Нада Матић“, Ужице

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 316.77:341.231.14-053.2
стр. 207-.218.

ТРАНСФОРМАТИВНИМ ДИЈАЛОГОМ ДО ПРАВА ДЕТЕТА

Резиме: Да би ученици комуницирали на сврсисходан и конструктиван начин, неопходно је да се негује култура дијалога, како у породичном тако и у образовном контексту. Из тог разлога требало би развијати критичко мишљење, што се може постићи стављањем ученика у ситуације да проблеме сагледавају са различитих аспеката и да их решавају на различите начине. Управо то омогућава трансформативни дијалог, један од израза трансформативног образовања које тежи да изгради мирољубив и праведан свет, у коме сви имају једнаке шансе за развој и напредовање. Аутор у овом раду најпре теоријски расветљава проблем, ближе одређује појмове трансформативно образовање и трансформативни дијалог, а потом наводи и могућности његове примене у настави. Као посебно погодну истиче наставу српског језика, а у оквиру ње обраду књижевних текстова. Показао је како се бајка Х. К. Андерсена Царево ново одело може обрадити у трећем разреду основне школе применом трансформативног дијалога и, на тај начин, допринети образовању за права детета.

Кључне речи: трансформативни дијалог, анализа текста, права детета.

УВОД

Основна школа „Нада Матић“ из Ужица већ четири године учествује у пројекту „Образовање за права детета“ као партнер „Ужичког центра за права детета“. У оквиру пројекта је, између осталог, одржано и неколико семинара за наставнике: Права детета у образовању; Индикатори остварености права детета у образовању; Ни црно ни бело – програм за рад са децом/младима, против предрасуда, за толеранцију и интеркултуралност; Од предрасуда и стереотипа до дискриминације и насиља; Примена приручника и ресурс пакета о правима детета у настави. Трансформативни дијалог је једна од тема поменутих семинара која је привукла пажњу с обзиром на то да подстиче на испитивање значења, учење о себи и другима, размишљања о алтернативним решењима и о значају учења у нашим животима.¹ Пошто је трансформативни дијалог нераздвојни сегмент трансформативног образовања чији је продукт човек – мислеће биће, настојали смо да покажемо да има примену у настави и да је анализа текста добра прилика за то.

ТРАНСФОРМАТИВНО ОБРАЗОВАЊЕ

Трансформативно образовање има циљ да подржи потпуни развој људске особености и људских вредности, као што су саосећање, великодушност према себи и другима, као и жељу за изградњом мирољубивог и праведног света утемељеног на једнакости (Ada и Camrou, 1998). Трансформација подразумева такав приступ настави у коме су ученици подстакнути да из различитих углова сагледавају различите теме и проблеме, што подразумева развој критичког мишљења и прихватање различитости као полазне претпоставке у учењу. Образовање у оваквим условима је активан и занимљив процес, а сам његов контекст је прихватљив ученицима.

¹ Преузето из семинара *Примена приручника и ресурс пакета о правима детета у настави*.

ТРАНСФОРМАТИВНИ ДИЈАЛОГ

Трансформативни дијалог је „један од најпотпунијих израза у оквиру трансформативног образовања“.² Такође, он је добар начин за остваривање васпитних циљева наставе. У контексту новог Закона о основама система образовања и васпитања (2017), трансформативни дијалог је и један од начина остваривања међупредметних компетенција. У овом случају се кроз садржаје наставног предмета Српски језик остварује међупредметна компетенција „одговорно учешће у демократском друштву“.³

Трансформативни дијалог је техника која се описује као процес од четири фазе. Оне се у реалном животу не одвијају увек линеарним редоследом, као што се не могу ни одвојити једна од друге. Мада се, најчешће, дешавају готово истовремено, ради потпунијег увида и развијања свести о њиховој природи и значају, представимо сваку фазу понаособ.

Дескриптивна фаза представља почетну етапу у којој се испитују информације дате у тексту. У овом случају главни изазов за наставнике огледа се у томе како осмислити дескриптивна питања која од деце траже да се осврну на текст, што се разликује од постављања једноставних, меморијских питања, за која је довољно тек упамтити садржај текста (Ada и Camrou, 1998). Упркос томе што су обе врсте питања усмерене на садржај текста, не могу се поистоветити. Док се меморијским питањима испитује ниво разумевања текста без иницирања дијалога са ученицима, дотле дескриптивна питања подстичу децу да размишљају о тексту и да заузимају одређени став према њему. Рефлексивна дескриптивна питања су, уједно, „права и отворена питања. Права су питања стога што одговор није познат унапред, а отворена су зато што допуштају могућност различитих одговора“.⁴ За разлику од једноставних, меморијских питања, рефлексивним питањима се може од ученика тражити да уоче централни проблем у тексту, да изнесу своје виђење појединих ликова или ситуација, да их поткрепе одломцима из текста, да протумаче нечија осећања, као и да запазе и опишу трансформацију неког лика.

Фаза индивидуалног испитивања присутна је када разговор о тексту допушта да деца прикажу однос између приче и њихових властитих искустава, мисли и осећања, чиме се постиже стварање везе између процеса читања и стварног живота детета (Ada и Camrou, 1998). Пошто трансформативно образовање признаје индивидуалност детета

² Исто.

³ Закон о основама система образовања и васпитања (2017), чл. 12.

⁴ Преузето из семинара *Примена приручника и ресурс пакета о правима детета у настави*.

као интегрални део процеса учења, требало би да управо дете и културни контекст из кога потичу буду основа на којој почива. То је добра прилика да се и повучена и незаинтересована деца подстакну на активност, увуку у дијалог и да им се кроз стварање везе између текста и личног искуства помогне да схвате да је учење процес формирања односа према стеченим информацијама.

Фаза критичког разумевања је фаза у којој се враћа на саму причу, али се приступа дубљој анализи и истраживању алтернатива с циљем доношења закључка темељеног на властитим вредностима (Ada и Campoy, 1998). Ниво на ком ће се извршити оваква анализа условљен је зрелошћу ученика, али и њиховом навиком и потребом да критички мисле. Децу би, још од раног узраста, требало стављати у ситуацију да критички размишљају, што ће омогућити учење базирано на њиховом претходном искуству. То је још један разлог због кога се анализа текста сматра ефикасним оруђем за подстицање дијалога и његову трансформацију.

Фаза трансформације је последња фаза у којој вођење дијалога има циљ да помогне ученицима да размисле о томе које аспекте свог живота могу побољшати и подстаћи их да одлуке доносе имајући овај циљ у виду (Ada и Campoy, 1998). Деца имају способност да посматрају стварност око себе, да се преиспитују, да ступају са особама из свог окружења у различите односе и да утичу на свој живот. Упркос томе, циљ трансформативног дијалога није да „развијемо дечију критичку свест у сврху интелектуалне вежбе, него је циљ да развијемо њихову критичку свест да би деца једног дана могла да доносе одлуке које ће обогатити њихов властити живот и учинити свет око њих бољим“.⁵

ПРИМЕНА ТРАНСФОРМАТИВНОГ ДИЈАЛОГА

Трансформативни дијалог своје место може наћи у различитим наставним предметима и наставним областима. Међутим, чини се да највећу примену има у настави српског језика, посебно приликом обраде књижевних текстова. Из тог разлога желели смо да покажемо како се Андерсенова бајка Царево ново одело може приближити ученицима путем трансформативног дијалога и, уједно, дати допринос образовању за права детета.

Наставна јединица: Ханс Кристијан Андерсен, Царево ново одело

Тип часа: обрада

Облици рада: фронтални, групни, индивидуални

⁵ Исто.

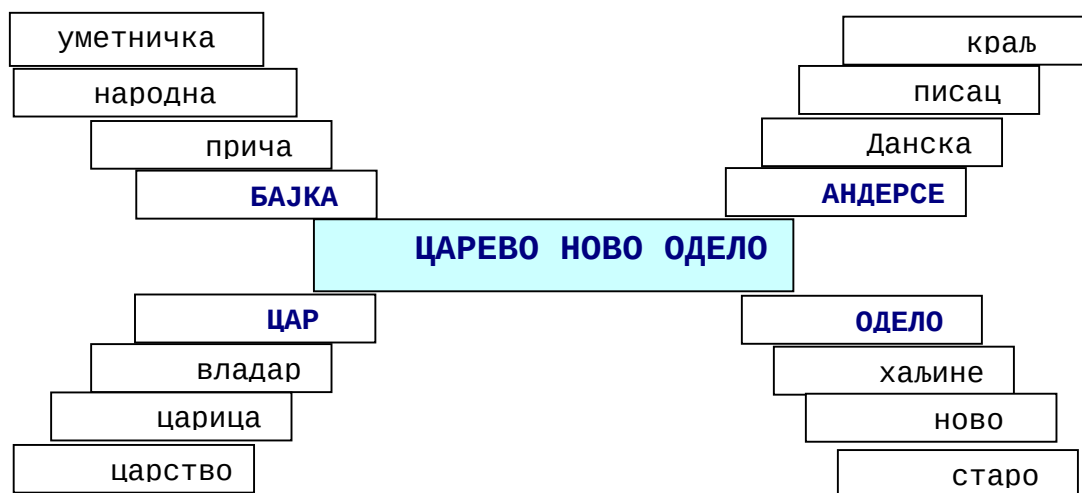
Наставне методе: монолошка, дијалогска, демонстративна, текстуална

Наставна средства: асоцијације, PowerPoint презентација, текст бајке, питања и задаци за ученике, картице за поделу група, Конвенција о правима детета

Циљ и задаци часа: увођење ученика у доживљавање, разумевање и тумачење уметничке бајке; оспособљавање ученика да пониру у уметнички текст и да у њему откривају тему, критички сагледавају поступке и понашања ликова и откривају поруке; неговање културе усменог и писменог изражавања; подстицање ученика на сарадњу; богаћење активног ученичког речника.

УВОДНИ ДЕО ЧАСА

- Ученици решавају асоцијације:



- Истицање циља часа: Ханс Кристијан Андерсен, Царево ново одело

ГЛАВНИ ДЕО ЧАСА

- Путем PowerPoint презентације ученике упознајемо са основним биографским подацима Х. К. Андерсена:

ХАНС КРИСТИЈАН АНДЕРСЕН



ЖИВОТ

- Андерсен је дански писац (Оденсе, 2.4.1805 – Копенхаген, 4.8.1875).
- Растао је у сиромашној породици.
- Рано је остао без оца, због чега се о њему бринула само мајка.
- Са четрнаест година отишао је у Копенхаген, у потрази за послом.
- Године 1828. завршио је гимназију и уписао се на универзитет.

КЊИЖЕВНИ РАД

- Писао је поезију, романе, путописе и драме.
- Прославио се као писац бајки.
- Напознатије бајке су му: „Ружно паче”, „Царево ново одело”, „Принцеза на зрну грашка”, „Мала сирена“, „Палчица“...
- Његова дела су преведена на више од 80 језика и била инспирација за стварање других уметничких дела.



- Наставник изражајно чита бајку, након чега следи психолошка пауза и разговор о њеном непосредном доживљају: Шта вам се у бајци допада, а шта не?

- Усмерено читање текста – ученици читају бајку у себи и подвлаче непознате речи.

- Објашњење непознатих и мање познатих речи и израза.

- Анализа текста: О коме се говори у овој бајци? Како бисте ви описали цара? Шта је за њега најважније? Зашто? О чему, уствари, говори ова прича? Зашто тако мислите? Какво је царово ново одело? Шта мислите о људима који су најпре „ткали“, а потом „шили“ одело? Да ли сте имали прилику да упознате људе попут њих? Да ли сте некада урадили или желели да урадите нешто слично? По чему се оно што сте видели или урадили разликује од догађаја приказаног у бајци? Како су реаговали: министар, дворани, људи из цареве пратње и народ када су видели царово ново „одело“? Због чега? Да ли оправдавате њихов поступак? Зашто мислите да је њихов поступак био добар/лош? Ко је имао користи од њихове одлуке? Шта је проистекло из тога? Која су друга решења могућа? Шта је учинио цар када је видео „одело“? Да ли би се догађаји другачије одвијали да је цар рекао истину? Како бисте ви поступили да сте били на његовом месту? Да ли би чланови ваше породице реаговали када бисте се понашали као цар из бајке? Како? Јесте ли некада били „глас невиног“ као што је то дете у овој бајци? Образложите! На који начин бисте могли да помогнете „да истина изађе на видело“ као што је то урадило дете у бајци? Како бисте се осећали да сте цар, а како да сте дете из бајке? Која вам улога више одговара? Зашто? Какав крај има ова бајка? Да ли је овакав завршетак уобичајен? Шта је, по вашем мишљењу, порука бајке? Шта бисте волели да се промени у вашем животу? Шта би све могло да буде боље/лепше? Шта бисте ви могли да урадите па да неке ствари крену набоље? Да ли би требало да будемо увек искрени? Да ли је у реду да не говоримо истину, ако бисмо на тај начин остварили неки свој циљ? Како се стиче поштовање?

ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА

- Ученици се, на основу извучених картица, деле у четири групе:





Све групе имају задатак да у Конвенцији о правима детета уоче права чији се елементи налазе у бајци (изражавање мишљења; слобода изражавања; слобода мисли, савести и вероисповести). Следи презентација групног рада, дискусија о правима која су групе издвојиле, уочавање сличности и разлика у мишљењима група и извлачење закључака.

ЗАКЉУЧАК

Трансформативни дијалог, један од путева до трансформативног образовања, подстиче ученике на дубље испитивање значења, сагледавање проблема са различитих аспеката и учење о себи и другима. Чине га четири фазе које је немогуће одвојити једну од друге: дескриптивна фаза, фаза индивидуалног испитивања, фаза критичког разумевања и фаза трансформације.

Дескриптивна фаза је почетна етапа у којој се испитују информације дате у тексту. То се постиже рефлексивним питањима која ученике подстичу да размишљају о тексту и да заузимају одређени став према њему.

Фаза индивидуалног испитивања омогућава ученицима да приликом разговора прикажу однос између текста и њихових властитих искустава, мисли и осећања. На тај начин се успоставља веза између процеса читања и реалног живота детета.

Фаза критичког разумевања представља етапу у којој се ученици поново враћају на текст. Овога пута се приступа дубљој анализи и истраживању алтернатива, да би се донели закључци базирани на властитим вредностима.

Фаза трансформације је последња етапа трансформативног дијалога. Вођење дијалога, у овом случају, подстиче ученике да размисле о томе које аспекте свог живота могу побољшати и да доносе одлуке имајући овај циљ у виду. Наравно, циљ трансформативног дијалога није развијање критичке свести ради ње саме, већ да оспособимо ученике да, када за то дође време, доносе одлуке које ће учинити бољим и лепшим не само свој, већ и живот других људи.

Трансформативни дијалог може се применити у различитим наставним предметима и наставним областима. Међутим, мишљења смо да највећу примену има приликом обраде књижевних текстова на часовима српског језика.

Литература

- Ada, A. F. i Campoy, I. (1998). *Comprehensive Language Arts*. Del Sol Publishing.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Жунић Цицварић, Ј. (2017). *Примена приручника и ресурс пакета о правима детета у настави, материјал са акредитованог семинара*.

Закон о основама система образовања и васпитања, „Службени гласник РС“ бр. 88/2017.

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

Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). Методика наставе српског језика и књижевности. Врање: Учитељски факултет; Ужице: Учитељски факултет.

Marina Lazić
Elementary school "Nada Matić", Užice

TRANSFORMABLE DIALOGUE TO THE RIGHT OF CHILD

Summary: In order to communicate pupils in a purposeful and constructive way, it is necessary to cultivate the culture of dialogue, both in the family and in the educational context.

For this reason, a critical thinking should be developed, which can be achieved by placing students in situations that look at problems from different aspects and solve them in different ways. This is precisely what allows transformative dialogue, one of the expressive transformational education that seeks to build a peaceful and just world, in which everyone has equal opportunities for development and promotion. The author in this paper first theoretically clarifies the problem, determines the terms transformative education and transformative dialogue more closely, and then states the possibilities of its application in teaching. Especially suitable is the teaching of the Serbian language, and within it the processing of literary texts. He showed how fairy tale H. K. Andersen Carevo's new suit can be processed in the third grade of the elementary school using a transformative dialogue and, in this way, contribute to the education for the rights of the child.

Key words: transformative dialogue, text an.

Рад је примљен 11. 11. 2016. године, а рецензиран 09. 04. 2017. године.

Здравко Аничич
Универзитета у Београду
Факултет спорта и физичког васпитања

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 796.012.1-057.874
стр. 219-230.

РАЗЛИКЕ У АНТРОПОЛОШКОМ ПРОСТОРУ КОД УЧЕНИКА И УЧЕНИЦА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Истраживање је спроведено са циљем да се изврши анализа досадашњих истраживања која су у вези са целокупним антрополошким простором деце млађег школског узраста, те да се на основу њих изнесу одређени закључци о полним разликама везаних за моторичке способности, морфолошке димензије, когнитивни и конативни развој, те психолошке промене. За квалитетну реализацију истраживања користио се емпиријски метод рада. На основу прегледа истраживања, домаћих и страних аутора, може се закључити да су полне разлике евидентне у свим годиштима (од 7. до 11. године), да су изражене полно диморфизне разлике морфолошких димензија, да се моторичке способности развијају генерално – постојање генералног моторичког фактора. Когнитивни и конативни развој, према већини аутора, протиче несметано у складу са биолошком и хронолошком старашћу и под директним утицајем социоекономских прилика околине.

Кључне речи: морфолошке и когнитивне карактеристике, моторичке способности.

УВОД

Деца се рађају са способношћу за читав низ моторичких активности. Она располажу рефлексима и координисаним реакцијама. За развој моторике детета основни значај имају узраст и учење одређених моторних активности, вештина, док су најважнији принципи развоја моторике: цефалокаудални и проксимо-дистални правац; тенденција развоја од општег начина реаговања на специфичан начин; тенденција све већег употребљавања малих мишића; тенденција за прелаз са обостраног употребљавања екстремитета на једнострано; све већа економичност у раду мишића.

У млађем школском узрасту се може доста утицати на формирање моторичког понашања деце и учења специфичних моторичких активности. То понашање сигурно зависи од многих фактора (генетике, начина живота, и др.), а поред осталог и од њихових антрополошких карактеристика. Период млађег школског узраста би могао да буде основа за касније формирање и развој специфичних моторичких способности и за активно бављење неким спортом или за стварање навика за спортском рекреацијом у каснијој животној доби. Моторичке способности се испољавају тако да се једна способност компензује другом, па дете у различитим ситуацијама и задацима испољава своју комплексну моторичку способност.

Без обзира на то што моторика током млађег школског узраста још увек није дефинисана у потпуности, овај период је јако важан у развијању, и то нарочито базичне (опште) моторике. Приликом савладавања моторичких кретних задатака којима се настоји проценити моторика детета, управо се испољава то опште (генерално) деловање различитих способности и вештина детета. Практично се чини да деца својим свеукупним моторичким знањем остварују реализацију моторичких кретних задатака. Стога, многа искуства говоре у прилог томе да би физичко вежбање у периоду од 7. до 11. године требало да се заснива на формирању што боље базе, односно на практично припремање што боље подлоге за касније усавршавање специфичних моторичких способности.

Тешкоће у правилном утврђивању моторичког статуса детета у посматраном периоду, представља то што се приликом извођења моторичких тестова поједине моторичке способности не испољавају изоловано као код одраслих, те је јако тешко одредити којим се моторичким способностима дете служи. Различитим моторичким тестовима, у разним узрастима, процењују се различите моторичке способности. На пример, тест скок удаљ код одраслих процењује експлозивну снагу, док се приликом тестирања деце сматра да се врши евалуација координације. Такође, као други пример,

може се посматрати случај са моторичким тестом тапинг руком. Код одраслих њиме се процењује фреквенција покрета руку, док се помоћу овог моторичког теста код деце може проценити њихова способност координације (Матић, 2008). Механизам за структурирање кретања може се још назвати и генералним фактором координације. Од тога, између осталог, зависи и којом брзином особа може формирати сопствене моторичке програме, тј. којом брзином може усвајати нове кретне структуре (Секулић и Метикош, 2004).

МЕТОД

За овај рад приступило се емпиријском методу који је, на основу досадашњих истраживања научника из различитих области, покушао да укаже на постојање разлика између дечака и девојчица млађег школског узраста. Истраживања која су спроводили домаћи и страни аутори, претражена су коришћењем интернет-претраживача и Кобсона. Центар интересовања представљали су часописи из области спортске науке, за спортску медицину и физичке спремности.

РЕЗУЛТАТИ

Правилан приступ сваком истраживању подразумева претходну поставку теоријског модела истраживања који се заснива на досадашњим искуствима у проучавању актуелног предмета истраживања. Антрополошки простор је мултидимензионалан, интерактиван, па се због тога аутор овог рада определио да посебно анализира теоријске моделе релевантних подпростора. Да би се добила јаснија слика о антрополошкм простору деце млађег школског узраста, ово истраживање је обухватило преглед досадашњих истраживања у вези са моторичким способностима, морфолошким карактеристикама и когнитивним способностима.

Преглед досадашњих истраживања домаћих и страних аутора везаних за полно диморфизне разлике моторичких способности за децу млађег школског узраста, дат је у табели 1.

Табела 1. Разлике по полу у моторичким способностима

Студија	Године	Пол	Н	Разлике
Bala (1981)	6–10	М/Ж	/	Егзистенција хипотетских моторичких димензија није потврђена - утврђено постојање генералног моторичког фактора
Moravec i Sedlaček (1993)	7–9	М/Ж	10.713 М и 10.979 Ж	Координација и равнотежа боља код девојчица, снага већа код дечака
Katić i sar. (1994)	7	Ж	123	Генералним фактором моторичких способности дефинисано снагом и координацијом.
Bala i sar. (1996)	7–11	М/Ж	/	Изграђује се структура моторичког простора на основу генетских и спољашњих фактора који утичу на целокупан раст и развој деце.
Petković (1999)	7–10	М/Ж	/	Брзина, координација, диференцијација топографије снаге, статичка издржљивост
Kondrić i sar. (2002)	7–9	М/Ж	564	Снага, координација, брзина бољи дечаки, гипкост већа код девојчица
Katić i sar. (2004)	7–11	Ж	2235/4 uzrasta	Промене моторичког понашања везане за старост (брзина, снага)
Kukulj i sar. (2006)	7–11	М/Ж	978	Фреквенција покрета, снага, координација и агилност у корист дечака.
Badža (2007)	7–9	М/Ж	128	Брзини трчања и снага у корист дечака и гипкости у корист девојчица.
Krsmanović i Radosav (2008)	9–11	М/Ж	266	Брзине, координације, статичке снаге руку и експлозивне снаге ногу у корист дечака и гипкости у корист девојчица.
Kalentić i sar. (2009)	7–8	М/Ж	311 (166 дечака и 145 девојчица)	Координација у корист дечака

Млади школски узраст, у целини гледано, представља изузетно сензитивно раздобље за развој моторике деце, а поготово када је реч о учењу и усвајању обимног

репертоара моторних вештина. Веома је битно не пропустити овај период, односно предности које он носи у формирању моторичког фундамента. За развој детета у овом, па и у млађем узрасту од великог је значаја избор прикладних кретних активности. Дете кроз покрет и кретање истражује своје могућности, упознаје себе и своје окружење, комуницира са другима.

У Табели 2 дат је преглед истраживања везаних за аморфолошке димензије деце млађег школског узраста. Наведена су истраживања која су по мишљењу аутора рада најбитнија у погледу дефинисања морфолошких димензија и полних разлика.

Потребно је нагласити да су у сваком узрасту, разлике биле евидентне, што је последица раста и развоја организма, те чињенице да се биолошка и хронолошка старост код деце не поклапају у потпуности. Девојчице пре сазревају, те су им и лонгитудиналне димензионалности израженије, што су биле старије (нпр. ученице IV разреда су у погледу лонгитудиналности скелета много веће у односу на дечаке истог узраста).

Табела 2. Разлике по полу у морфолошким карактеристикама

Студија	Годи-не	Пол	Н	Разлике
Bala (1981)	6–10	М/Ж	/	Димензионалност скелета и волуминозност тела и поткожне масти.
Božić-Krstić i sar. (2000)	7–18	М/Ж	1269 дечака и 1212 девојчица	Телесна висина и маса се диференцирају у узрастима.
Katić i sar. (2004)	7–11	Ж	2235	Зависно од старости мења се морфолошки изглед девојчица.
Kukolj i sar. (2006)	7–11	М/Ж	/	Телесна висина, телесна маса између узраста.
Bigović (2006)	11	М/Ж		Телесна висина и дужина ноге у корист девојчица.
Bavčević i sar. (2006)	7	М/Ж	608 испитаника, од чега 294 ученица и 314 ученика	Разлике у латентној морфолошкој структури у лонгитудиналној димензионалности скелета у корист девојчица.
Popović (2008)	4–11	М/Ж	1242 дечака и 1082 девојчице	Тренд пораста телесне висине, телесне масе, волуминозности тела са узрастом испитаника.

Студија	Годи-не	Пол	Н	Разлике
Gojković (2008)	11	М/Ж	212	Промене мефолошког простора у току 1 школске године.
Kalentić i sar. (2009)	7/8	М/Ж	311 (166 дечака и 145 девојчица)	Кожни набори у корист дечака.

Психолошки развој је праћен биолошким и моторичким развојем. У првом плану у раду са децом води се рачуна о:

- 1) когнитивним способностима (интелигенција) и
- 2) конативним карактеристикама деце (црте личности).

Највише прихваћена теорија о когнитивном (интелектуалном) функционисању претпоставља генерални фактор који је одговоран за ефикасност централног процесирања. Ту ефикасност чине регулисањем и контролом: перцептивног процесирања (чулна опажања, највише видом, уочавање разлика, контраста, нијанси, односа и др.), паралелног процесирања (истовремена обрада већег броја информација, закључивање и доношење решења о постављеним проблемима, као и адекватне реакције) и серијлног процесирања (сукцесивна, појединачна обрада већег броја информација, те адекватна реакција) (Ismail, Kephart & Conjell, 1963; Исмаил, 1967; Ismail & Gruber, 1971; Ismail i O'Dnjuer, 1976; Ismail, Kane & Kirkendall, 1976; Пелемиш, 2016).

Применом разних моторичких активности у дужем трајању, а нарочито оних у којима је нагласак на координацијским проблемима и одржавању равнотежног положаја, може се у одређеној мери утицати на развој генералне когнитивне способности у периоду који обухвата рад са децом у школици.

Модалитет понашања деце одређен је већим бројем нормалних и патолошких конативних карактеристика (црта личности). У раду са децом нагласак се ставља на утврђивање и смањење неуротичног понашања. То се ради применом одговарајућих вежби и активности које могу утицати на:

- 1) смањење анксиозности,
- 2) смањење инхибиторних конверзија,
- 3) смањења претеране агресивности,
- 4) повећање самодоминације и
- 5) повећање екстраверзије.

Познато је да су деца изнадпросечних координацијских способности емотивно стабилнија, савеснија, екстравертнија, самопоузданија, више сарађују и веће его-снаге, од деце која имају слабу координацију.

Промене у конативним карактеристикама прате се на основу запажања реализације моторичких задатака у којима је потребна храброст, одлучност, стрпљивост, самоконтрола, сарадња и сл.

Јамес (2004) описујући положај детета у мрежи друштвених односа наводи да „учествовање у тој замршеној мрежи друштвених односа потпомаже у обликовању идентитета и доживљаја свог Ја који се усваја како он(а) напредује ка одраслом добу и постаје личност у друштву”. Као основни разлог који доводи до обликовања идентитета у приступу Јамеса и Праута (2004) наглашава се да дете „остварује вишеструка изражавања свог ја хватањем у коштац са различитим скуповима људи у различитим друштвеним групама”. Резултати ових деловања су различити начини понашања у друштвеним окружењима који се могу приписати резултатима дечјег искуства припадања.

Наиме, у свету, а и код нас, низ истраживања показао је да различите социолошке карактеристике могу утицати стимулативно или дестимулативно на развој моторичких потенцијала, односно да оне могу потпомоћи или блокирати искоришћавање биолошких потенцијала. Такође, истиче се да се координација развија и посредно у оквиру развоја осталих моторичких способности физичким вежбањем на настави физичког васпитања. Ова претпоставка је делом потврдила Хебову (Хебб) неуропсихолошку теорију. Како наводи Хошекова (2004), ова теорија подразумева да вишеструко понављање стимулуса доводи до образовања активних можданих ћелија. Међутим, сам Хеб не даје дефиницију стимулативне средине и истиче да она не зависи искључиво од образовања и да може и услед сиромаштва бити повољна. Уопштено, она се може схватити као могућност да се дете развија и одраста у адекватним условима животне средине, да му буду доступне књиге, идеје и интелектуални разговори и сви други фактори који му могу бити од користи у развоју функционалних склопова који су одговорни за извршавање различитих, па и моторичких проблема.

Да погодан социјални статус позитивно утиче на физичку активност девојчица млађег школског узраста у Војводини, истичу и Микалачки, Хошек-Момировић и Бала (2006). Аутори указују да су резиденцијални статус породице, спортска ангажованост родитеља и културни ниво породице, битни индикативни фактори за физичку активност девојчица и дечака.

ДИСКУСИЈА

Промена резултата у моторичким активностима код деце млађег школског узраста, без обзира на полну припадност, увек се дешава у складу са извесним променама мишићног, коштаног-зглобног и других система, који могу битно олакшати или отежати реализацију одговарајућих моторичких кретних задатака. Наведене промене у моторичким способностима се одвијају у актуелним социјално-економским условима који су карактеристични за животну средину појединца или групе људи и који представљају скуп културних, материјалних, урбаних и других фактора. Самим тим, резултати тих промена нису само биолошке и физиолошке природе, већ могу бити и последица различитих социјално-културалних услова, сазнања и околности који су карактеристични за дату средину. Због наведених особености испољавања моторичких способности и саме специфичности испољавања моторичких способности деце млађег школског узраста, дешава се у складу са морфолошким карактеристикама одређеног периода раста, интелекта и социјалних фактора средине. Утицај социјалних фактора на партиципацију у физичкој активности детета може бити јако изражен у току млађег школског узраста. Ово потврђују истраживања које су се бавила факторима који утичу на партиципацију деце у физичкој активности у односу на слабији и бољи социјално-економски статус средине у којој се одвија (Хеерсинк ет ал., 2004; Хумберт ет ал., 2006; Невес ет ал. 2005; Матсудо ет ал. 2006, а све према Матићу и сар. 2009).

Искоришћавање биолошких потенцијала веома је различито, с обзиром на различите утицаје социјалне околине у време најинтензивнијих фаза раста и развоја. Друштвени стандард, културни ниво средине, место и улога физичког васпитања у њој, само су неки чиниоци социјалне средине, који могу посредно и усмерено деловати на развој моторичких способности, морфолошких карактеристика, као и развоја когнитивних способности и конативних карактеристика њених чланова. Па тако у истраживањима након петогодишњег програма интервенције, констатује се побољшање у нивоу физичке активности, односно смањење седентеризма и укључење у физичку активност код свих социјално стратификованих категорија, с тим што се с повећањем социјалног статуса појачава и утицај који је програм остварио на испитанике (Невес ет ал., 2005; Матсудо ет ал., 2006 према Матићу и сар., 2009). Сличне резултате о позитивној корелацији социјалних утицаја са побољшаном физичком активношћу деце утврдили су и други аутори (Brodersen, et. Al. 2007; Strauss et.al. ал. 2001; Scheerder ет ал. 2005 такође према Матићу и сар., 2009).

С обзиром на то да се током раста и развоја релације моторичких способности и морфолошких карактеристика мењају, неопходно их је пратити у различитим узрастима. По неким ауторима прогнозирање потенцијалних домета младих спортиста на

основу соматских (телесних) показатеља постаје сигурно већ након завршетка млађег школског узраста, односно до 12. године. Такође, након завршетка млађег школског узраста (од 7. до 11. године), у коме је развој моторичких способности још увек генералног карактера, настаје експлозија и диференцијација моторичких способности, што уз морфолошке димензије свакако представља најбитније факторе правилног избора у селекцији младих спортиста. Имајући у виду антрополошки простор деце млађег школског узраста по појединим узрастним периодима, може се закључити да млађи школски узраст обележава почетак активног бављења спортским активностима, док се период избора спортске активности и обликовања спортисте поклапа са диференцијацијом моторичких способности и могућности прогнозе потенцијалних домета у складу са соматским показатељима.

Генерално се може истаћи да су полне разлике у погледу антрополошког простора деце млађег школског узраста евидентне у свим узрастима и да се трендом раста оне више диференцирају као и моторичке способности.

Литература

Badža, V. (2007). Razlike u motoričkim sposobnostima učenika dve vojvođanske škole uzrasta od 7 do 9 godina. *Aktuelno u praksi*, 7, 23–31.

Bala, G. (1981). *Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija dece SAP Vojvodine*. Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Bala, G., Kiš, M., Popović, B. (1996): *Trening u razvoju motoričkog ponašanja male dece*. [The coaching at the development of motor behaviour of small children]. In: *Godišnjak* 8, 83–87. Beograd: Faculty of Physical Education.

Bavčević, T., Vlahović, L. i Božinović Mađor, S. (2006). *Struktura morfološkog prostora kod učenika i učenica u dobi od šest do sedam godina*. U Findak, V. (ur). *Zborniku radova Kvalitet rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije* (str. 67–72). Rovinj: Hrvatski Kineziološki savez.

Bigović, M. (2006). *Morfološke karakteristike učenika i učenica IV razreda*. *Glasnik Antropološkog društva Jugoslavije*, 41, 281–288.

Gojković, G. (2008). *Efekti nastave fizičkog vaspitanja na motoričke sposobnosti učenika*. XLVII Kongres antropološkog društva Srbije. *Zbornik sažetaka* (str. 69). Kruševac. Antropološko društvo Srbije.

Hošek, A. (2004). *Elementi sociologije sporta II. Socijalni status i sport*. Leposavić: Univerzitet u Prištini, Fakultet za fizičku kulturu.

Ismail, A. H. (1967). The effect of an Organized Physical Education Program on Intellectual Performance. *Research in Physical Education*, 1 (2) 31–38.

Ismail, A. H. i O'Dwyer, S. (1976). Usporedba motorickih sposobnosti normalne i lako mentalno retardirane djece predadolescenata. *Kineziologija*, 6 (1–2), 117–125.

Ismail, A. H., & Gruber, J. J. (1971). Integrated development – Motor aptitude and intellectual performance. Columbus: Charles E. Merrill Books. 183

Ismail, A. H., Kane, J. & Kirkendall, D. R. (1976). Povezanost između intelektualnih i neintelektualnih varijabli. *Kineziologija*, 6, 1–2, 39–45

Ismail, A. H., Kephart, N. And Cowell, C. C. (1963). Utilization of Motor Aptitude test Batteries in Predicting Academic Achievement. Purdue University, Tehnical Report No 1.

James, A. (2004). Prijatelji i poznanici. U S. Tomanović (Ur.) *Sociologija detinjstva* (262–275). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

James, A. i Praut, A. (2004). Ka novoj perspektivi u odnosu na dečja iskustva porodičnog života. U S. Tomanović (Ur.) *Sociologija detinjstva* (361–374). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Kalentić, Ž., Jovančević, V. i Obradović, J. (2009). Uticaj morfoloških karakteristika na koordinaciju dece niže školskog uzrasta. *Aktuelno u praksi*, 1, 34–43.

Katić R., Zagorac, N., Živičnjak, M. & Hraski Ž. (1994). Taxonomic analysis of morphological/motor characteristics in seven-year old girls. *Collegium antropologicum*, 18 (1), 141–154.

Katić, R., Pejčić, A., Babin, J. (2004). Integracija aerobnih sposobnosti u morfološko-motorickom sustavu kod djece uzrasta 7–11 godina. *Collegium Antropologicum*, 28 (2), 357–366.

Kondrić, M., Mišigoj-Duraković, M., Metikoš, D. (2002). A contribution to understanding relations between morphological and motor characteristics in 7- and 9-year-old boys. [Prilog poznavanju relacija morfoloških i motoričkih obilježja 7- i 9-ogodišnjih učenika]. *Kineziologija*, 34 (1), 5–15.

Krsmanović, T i Radosav, S. (2008). Razlike antropometrijskih karakteristika i motoričkih sposobnosti učenika uzrasta 9–11 godina. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 194–198.

Kukolj, M., Arunović, D., Bokan, B., Koprivica, V., Ropret, R., Radojević, J., Mitić, D., Radisavljević, S., Matavulj, D. (2006). Razvoj motoričkih osobina učenika od I do IV razreda, longitudinalna studija na uzorku učenika osnovnih škola. U G. Bala (ur.) *Zbornik radova. Efekti direncirane nastave fizičkog vaspitanja na psihosomatski status dece i omladine* (str. 449-464). Novi Sad: Fakultet fizičke kulture.

Matić, R., Kuljić, R. i Maksimović, N. (2009). Mototičko ponašanje i socijalno-ekonomsko okruženje. *Teme junis*, 34(4), 1247–1260.

Mikalački, M., Hošek-Momirović, A. i Bala, G. (2006). Povezanost socijalnog statusa roditelja sa fizičkom aktivnošću učenika osnovnih škola. U G. Bala (Ur.) Antropološki status i fizička aktivnost dece i omladine (249–256). Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.

Moravec, R. & Sedlacek, J. (1993). Physical Fitness of shollpopulation in Slovakia tested by Eurofit. Proceedings of the 4th International Congress of Physical Education. Komotiniti.

Pelemiš, V. (2016). Uticaj dodatnog programa fizičkog vežbanja na morfološki i motorički status predškolske dece. Doktroska disertacija. Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja Univerziteta u Novom Sadu.

Petkovic, D. (1999). Antropološke osnove uspeha u sportskoj gimnastici. Univerzitet u Nišu.

Sekulić, D. i Metikoš, D. (2007). Osnove transformacijskih postupaka u kineziologiji. Split: Fakultet prirodoslovno-matematičkih znanosti i kineziologije Sveučilita u Spiltu.

Zdravko Aničić

University of Belgrade

Faculty of Sport and Physical Education

DIFFERENCES IN ANTHROPOLOGICAL SPACE CODE PUPILS AND
STUDENTS OF YOUNG SCHOOL EXCURSION

Summary: The research was conducted with the aim of analyzing the previous research related to the entire anthropological space of children of the younger school age, and based on them certain conclusions about the full differences related to motor skills, morphological dimensions, cognitive and conative development , and psychological changes. The empirical method of work was used for the quality realization of the research. On the basis of the survey of domestic and foreign authors, it can be concluded that full differences are evident in all ages (from 7th to 11th year), that they are full of dimorphic differences in morphological dimensions, that motor skills develop in general - the existence of a general motor factors. Cognitive and conjectural development, according to the majority of authors, flows smoothly in accordance with biological and chronological age and under the direct influence of socio-economic circumstances in the environment.

Key words: morphological and cognitive characteristics, motor skills.

Рад је примљен 18. 08. 2017. године, а рецензиран 05. 09. 2017. године.



Оливера С. Живановић
ОШ „Боривоје Ж. Милојевић“

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371::511.13-057.874
стр. 231-246.

ПРОБЛЕМИ УЧЕНИКА У РАЗУМЕВАЊУ РЕПРЕЗЕНТАЦИЈА РАЗЛОМАКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Рад је заснован на теоријској анализи истраживања у области разломака, са посебним освртом на проблеме ученика приликом разумевања репрезентација разломака у почетној настави математике. Циљ овог рада је расветљавање проблема на које ученици наилазе приликом разумевања репрезентација разломака. Представљена истраживања која су коришћена за потребе овог рада, била су путоказ ка препрекама са којима се ученици сусрећу приликом разумевања појма разломка, с намером њихових превазилажења. Рад се састоји од два дела. Први део је посвећен методичком приступу садржаја у вези са разломцима. Док је у другом, главном делу, пажња усмерена на приказ релевантних истраживања у вези са проблемима разумевања овог појма од стране ученика. На основу сагледаних теорија и модела, дошли смо до следећих закључака: прво, изградњи менталне слике разломка допринеће адекватна манипулација његовим репрезентативним моделима, најпре онима из свакодневног живота ученика; друго, повећање визуелизације садржаја у вези са разломцима, оствариће се коришћењем бројевне полуправе и треће, при обради ове теме потребно је добро владати иновативним моделима наставе, јер коришћење широког спектра наставних система омогућава боље разумевање репрезентација разломака.

Кључне речи: репрезентације разломака, проблем, почетна настава математике, методички приступ.

УВОД

Кроз уводни део овог рада упознаћемо се са Наставним програмом који се користи у Србији, а тиче се учења садржаја у вези са разломцима, као и са прописаним стандардима постигнућа у домену разломака. Даље, осврнућемо се на методичке приступе садржајима у оквиру разумевања репрезентација разломака, те ћемо се упознати са бројним истраживањима у вези са усвајањем појма разломка, која ће нам дати битне информације у вези са проблемима ученика приликом схватања овог појма. У оквиру обраде аритметичких садржаја у другом, трећем и четвртном разреду основне школе, изучавају се и садржаји о разломцима. У складу са циљевима и задацима наставе математике, у почетној настави математике ученици треба да упознају разломак као део целине, да науче да разломке записују и упоређују, да одређују део ако је дата целина, као и да одређују целину ако је познат њен део (Дејић и Егерић, 2010).

У Наставном програму који се односи на Србију, истичемо да се у оквиру обраде аритметичких садржаја у другом, трећем и четвртном разреду изучавају садржаји у вези са разломцима. Ученици се у другом разреду упознају са поступком деобе једне целине на једнаке делове, а половљење целине претходи увођењу операције дељења. Приликом изграђивања појма правог разломка ученици се прво упознају са појмом половине, четвртине и десетине, а процес сазнања о појму разломка заснива се на практичној активности (деоба оносиметричних геометријских фигура). Даље упознавање са трећином, петином, шестином, седмином, осмином и деветином следи у трећем разреду, где се уопштава појам јединичног разломка представљеног као $\frac{1}{n}$. Док се у четвртном разреду обрађују разломци облика $\frac{a}{b}$ ($a < b$ и $a, b \in \mathbb{N}$).

Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања за предмет Математика садрже стандарде постигнућа за области: Природни бројеви и операције са њима, Геометрија, Разломци и Мерење и мере.

Прописаним стандардима постигнућа у оквиру разломака, описани су захтеви на три нивоа: основном, средњем и напредном. На основном нивоу, ученици треба да: умеју да прочитају и формално запишу разломак $\frac{1}{n}$ ($n \leq 10$), препознају његов графички приказ и да израчунају половину, четвртину и десетину неке целине. Средњи ниво постигнућа подразумева да ученици умеју да препознају разломак $\frac{a}{b}$ ($b \leq 10$, $a < b$) када је графички представљен на фигури подељеној на b делова, да израчунају n -ти део неке

целине и обрнуто, и да упоређују разломке облика $\frac{1}{n}$ ($n \leq 10$). На највишем, напредном нивоу ученици треба да умеју да прочитају, формално запишу и графички прикажу разломак $\frac{a}{b}$ ($b \leq 10$, $a < b$), знају да израчунају део $\frac{a}{b}$ ($b \leq 10$, $a < b$) неке целине и да користе то у задацима (Стандарди постигнућа, 1. циклус).

Кратак осврт на методички приступ садржајима у вези са разломцима

У потрази за адекватним методичким приступом садржаја о разломцима у млађим разредима основне школе, посебно треба имати у виду општеприхваћени став да се знање гради на претходном знању (Berlin & White, 1995). За некога ко успешно трансформише одређени садржај у форму која је разумљива ономе ко учи, можемо рећи да поседује методичко знање (Livingston & Borko, 1990). Дакле, за успешно учење садржаја у вези са разломцима, важно је изабрати садржаје који ће ученике довести до нивоа са ког могу успешно наставити усвајање математичких садржаја, према програмски предвиђеним циљевима (Мићић, 2010). У вези са тим битно је указати на предзнање које је ученицима потребно како би успешно савладали појам разломка у млађим разредима основне школе. Деца се у почетном математичком образовању налазе на нивоу конкретног мишљења, стога је разумевање појма разломка неопходно подржавати разноврсним визуелним репрезентацијама, јер се тиме активира наставни процес учења, а апстрактни садржај чини разумљивијим, што утиче на изградњу функционалног знања. Полазну основу у почетној настави математике чине реалне ситуације које представљају стимуланс за ученике да визуелизацијом развијају моделе којим се идентификују релевантни садржаји.

Аркави и Сфард (Arcavi & Sfard, 2003) посебну пажњу придају значају визуелних репрезентација. Аркави говори о три аспекта визуелних репрезентација: (1) као начин илустрације симболичког записа, (2) начин да се превазиђе јаз између интуитивног и симболичког записа решења и (3) начин да се дође до појмовног разумевања. У вези са претходно наведеним, можемо закључити да су визуелне репрезентације јако важне приликом формирања основних математичких појмова, у нашем случају при формирању и овладавању појмом разломка.

У даљем тескту представимо методичке приступе који су значајни при формирању појма разломка и заснивају се на: манипулацији различитим предметима из непосредног окружења ученика; деоби, резању и савијању равних односиметричних геометријских фигура и коришћењу полуправе приликом представљања разломака.

Деца се још у раном детињству упознају са разломком кроз несвесно усвајање радњи које проистичу из реалних ситуација у породици, приликом деобе одређених предмета. Стога децу треба упућивати да сагледају реалне, конкретне објекте као целине, а потом и делове целине који ће настати деобом целине на два једнака дела, као и визуелним представљањем тих делова (Лазих, 2014).

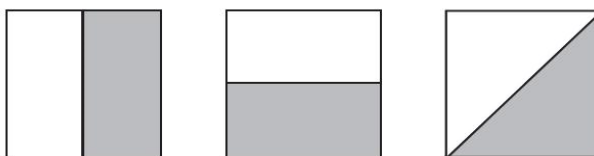
Фројдентал (Freudenthal, 1983) говори о четири аспекта разломака: разломак као ломљење, целина подељена на делове, разломак као упоређивање и разломак као једна операција. Учење садржаја о разломцима биће доста разумљивије конструкцијом одговарајућих модела који представљају разломке, чиме ће се омогућити представљање апстрактних форми са конкретним представама. Модели који се користе при упознавању разломака треба да одсликавају идеју целине као јединице и дела целине који се добија дељењем целине на једнаке делове, а затим и издвајање одређеног броја делова (Милинковић, 2013). Аналитичке (симболичке) представе су често присутне као методички најнапредније форме у раду наставника приликом формирања одређених математичких појмова, зато наставници не умеју да продукују добре сликовне представе проблемских ситуација које укључују разломке (Ball, 1990). Појам разломака ученици ће најбоље усвојити деобом њима свакодневно доступних предмета и прехранбених производа које користе.

Према Кариламбису и Пита-Пантази (Charalambos & Pitta-Pantazi, 2005) “репрезентације играју важну улогу у учењу разломака код ученика, и треба да буду третиране као суштински елементи у подршци разумевања математичког концепта разломака“ (NCTM, 2000: 67). Пошто су савремени токови у настави математике усмерени на учење решавањем математичких проблема преко модела из реалног живота, неопходно је нагласити да математичко моделовање игра важну улогу у настави математике приликом формирања појма разломака у млађим разредима основне школе. Милинковић (2016) истиче да “модел служи као алатка за посредовање између стварног света и апстрактног математичког света“ (стр.65).

Методички приступ увођења појма разломака деобом предмета и коришћењем разних модела из неопсредног окружења ученика, неоспорно је најлакши начин, помоћу кога ће ученици схватити појам разломака. Међутим, ови модели нам не могу бити корисни, нпр. код мера и мерења, где битну улогу игра бројевна полуправа, о којој ће касније бити речи.

Пост, Крамер (Post & Cramer, 1989) и Дувал (Duval, 1999) сматрају да се ученици са апстрактним појмом разломака упознају путем деобе оносиметричних равних фигура: круга, квадрата, правоугаоника или једнакоугаоног троугла. Пошто се процес сазнања о појму разломака заснива на манипулацији разноврсним дидактичким материјалом, пресавијање или резање папира облика одређене геометријске фигуре

може бити од велике помоћи ученицима. Рецимо, ученици ће самостално поделити једну целину и одредити делове те целине, првенствено једне половине, чиме стичу правилну представу једне половине као дела целине. У вези са тим, деци је потребно показати да се поступак деобе-резања оносиметричних геометријских фигура, може обавити на више начина. На пример, квадрат се може делити хоризонтално, вертикално или по дијагонали (Слика 1) (Лазих, 2014).



Слика 1. Половљење квадрата на различите начине

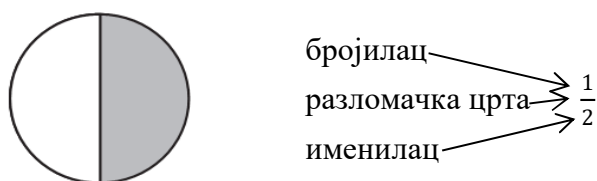
Поимање дељења једне целине, чије делове означавамо разломцима, наводи нас на то да се та целина може појавити у више идентичних примерака, дељењем на различите начине, што доприноси бржем формирању апстрактног појма разломка као броја (Мићић, 2004). Такође, ученици морају схватити да дељењем различитих фигура, половине две различите целине не морају бити једнаке у геометријском или физичком смислу.

Деоба, резање и пресавијање модела различитих равних геометријских фигура је функционално у погледу усвајања појма разломка, али за нијансу, можемо рећи, тежи начин од претходног методичког приступа, који је заснован на манипулацији предметима из реалног окружења ученика. Деоба круга нарочито је погодна при мерењу времена, нпр. при објашњењу да је једна половина часа заправо тридесет минута, тачније пола сата.

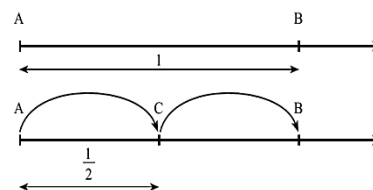
Вотанабеј (Watanabe, 2006), сматра да се у почетној настави математике за учење разломака, осим деобе и резања, користе и друге манипулативне активности као што су: лепљење, слагање – пузле, бојење и разне активности мерења (дужина, време, маса, преливање, пресипање, вагање, поплочавање и сл.). Крамер и Хенри (Cramer & Henry, 2002) сматрају да је представљање разломка кругом најфункционалнији модел за изградњу менталне слике разломка. На основу примера представљених кружним исечцима ученици ће брзо схватити, на пример, да је једна половина део целине подељене на два једнака дела (Слика 2а). Након манипулативних активности, полако се крећемо ка мисаоној обради сликовних представа – именовање и увођење симболичког записа. Реторичко објашњење појма разломка, обавезно мора бити корак испред

симболичког записа. Дељење, односно разламање неке целине на одређени број једнаких делова, описујемо речима као разломак. Издајање више једнаких делова целине, такође називамо разломком. Стога сваки разломак има свој назив, с обзиром на број једнаких делова на које смо поделили целину. Деобу целине на два једнака дела, описујемо речима као половине, на три једнака дела као трећине, на четири као четвртине, итд. Фознот и Долк (Fosnot & Dolk, 2002) наводе да разломци могу бити представљени дељењем целине на једнаке делове, или садржавањем једнаких делова у једном целом. Појмовима целина и разломак бавио се Тобијас (Tobias, 2013) у свом истраживању и он је посебан значај придао правилној употреби језика приликом дефинисања споменутих појмова.

У вези са наведеним Смол (Small, 2009) указује на то да сваки разломак има своју ознаку и записује се уз помоћ два броја (a/b), један испод другог са цртом између њих. Дакле $\left(\frac{a}{b}\right)$, где се упознајемо са терминима именилац, бројилац и разломачка црта. Број испод разломачке црте назива се именилац разломка и показује на колико је једнаких делова подељена целина. Број изнад разломачке црте назива се бројилац и показује колико је од добијених једнаких делова издвојено. На основу наведеног објашњења на следећем примеру показаћемо визуелну презентацију разломка $\frac{1}{2}$ (Слика 2а).



Слика 2а. Модел разломка за $\frac{1}{2}$
(метод дужи)



Слика 2б. Модел разломка за $\frac{1}{2}$

Бавећи се моделима репрезентација у учењу разломака Бол (Ball, 1993) посебан акценат ставља на представљање разломака на бројевној полуправи. Он истиче да је учење разломака уз помоћ бројевне полуправе или “методе дужи“, најефикаснији начин разумевања разломака од стране ученика. Имајући то у виду, долазимо до закључка да деобом дате дужи као целине, на одређени број једнаких делова, потпомажемо изградњи визуелне представе одређеног разломка (Слика 2б). Руски математичар и методичар наставе математике Шевченко (Ševčenko, 1967) говори о два приступа приликом формирања појма разломака: мерење и дељење. Као ефикасно методичко

средство при обради разломака истиче примену геометријских представљања, те наводи да је дуж најсавршенији модел за демонстрацију разломљених бројева. Предност коју има метод дужи у односу на друге репрезентативне моделе разломака, испољава се код мера и мерења, рецимо, при објашњењу да један дециметар представља десети део метра, односно једну десетину метра и сл.

Следећа теорија је контрадикторна претходним и произилази из истраживања које је спровела Ханјула (Hannula, 2003). Она је утврдила да је представљање разломака на бројевној полуправи, велики проблем за ученике петог разреда у Финској, јер се њихово раније искуство заснива на реалним проблемима из живота. Основе за овакво тврђење настале су из ситуације у којој ученици на бројевној полуправи нису успели да представе разломак $\frac{3}{4}$, а да претходно нису имали представу о целини. С тим у вези, Ханјула сматра да ученици најлакше усвајају појам разломка путем манипулације различитим дидактичким материјалима где је доминантна свесна активност ученика.

Кроз претходни текст покушали смо да укажемо на неке од могућности физичких и визуелно-графичких репрезентација разломака, првенствено модела и манипулативних активности у почетном упознавању разломака. Сви методички приступи које смо споменули у овом раду су корисни и функционални са различитих аспеката, те их треба комбиновати.

Истраживања у вези са проблемима ученика приликом схватања појма разломка

Ово поглавље посветићемо појединим проблемима са којима се сусрећу ученици приликом усвајања појма разломка, који су произишли као резултат бројних истраживања. Њихово разматрање пружиће нам увид у ситуације које представљају потешкоће ученика приликом схватања овог појма. Осим на указане потешкоће видећемо и поједине савете који се односе на то, како приступити изучавању садржајима у вези са разломцима на најефикаснији начин. Детаљну анализу рационалних бројева, различите приступе истим, као и релевантне дидактичке експерименте даје Боното кроз своја истраживања, чији је целокупни смисао боље разумевање разломака кроз различите репрезентације (Bonotto, 1991).

Резнек (Resnick, 1986) истиче да интуитивно размишљање код ученика приликом учења разломака игра битну улогу. Односно, да ће ученици најлакше усвојити појам разломка ако се ослањају на непосредно стечена знања. Бер, Харел, Пост и Лиш (Behr, Harel, Post & Lesh, 1990) сматрају да је манипулација објектима у олакшавању схватања

делова целине јако важна, зато захтевају манипулативне активности као обавезне елементе у почетној настави математике. Стрифланд (Streefland 1990, 1991, 1993) истиче да усвајање садржаја у вези са разломцима и рационалним бројевима треба да буде засновано на идеји реалног окружења, водећи се примерима из свакодневног живота, што је заправо одлика данашње методике увођења ученика у разломке.

Њустед и Оливиер (Newstead & Olivier, 1999) су спровели истраживање у Јужној Африци са 42 ученика шестог разреда и дошли су до закључка да ученици показују ограничен успех у учењу разломака. Ограничен успех заснива се на чињеници да ученици разломак схватају само као део целине. У вези са тим, они упућују на то да разломак треба посматрати као део мноштва предмета, разломак као однос и разломак као симбол. Такође износе и да схватање разломка као симбол, треба оставити „по страни“, све док ученици потпуно не схвате појам разломка путем различитих визуелних репрезентација и ситуација из свакодневног живота. Предлажу да ученици разломке прво записују речима нпр. „три четвртине“, уместо $\frac{3}{4}$, јер ће им то олакшати разумевање симболичког записа разломка. Стронг (Strang, 1990) сматра да ограничено разумевање разломака потиче од механичког учења правила из уџбеника. Деца уче без разумевања, што доприноси потешкоћама приликом овладавања појмом разломка и стварању нефункционлних знања.

Кирен (Kieren, 1988) даје теоретски модел математичког грађења знања у вези са разломцима. Тај модел заснован је на „идеалној мрежи“, која обезбеђује најбољи пут изградње знања о рационалним бројевима. Његов модел чини шест нивоа знања, где први представља елементарни ниво познавања наведених садржаја. Затим истиче да се могу посматрати интеракције између различитих нивоа представљања или разумевања. Модел „идеалне мреже“, врши синтезу појмова који се налазе у неком од шест нивоа знања, а то су: део, целина, дељење, количник и разломак.

У оквиру Пројекта истраживања Рационални број (RNP, 1979), говори се о децјем схватању концепта рационалног броја, где је главна пажња усмерена на појмове: део–целина, децимала, дељење, количник и релација. Основни извор података у овом истраживању био је интервју, на основу кога су проистекле битне информације у вези са тим како ученици схватају разломак.

Успешно разумевање појма разломака ученицима пружа добру основу за развијање појма децималног броја. Станко Првановић (1958) представник савремене методике наставе математике у Србији, потврђује нашу констатацију и наглашава да је основни циљ обраде појма разломка припрема ученика за боље разумевање децималних бројева. Исто мишљење деле и Геилен и остали (Galen, Fejis, Figueiredo, Gravemej, Herpen & Kreijzer, 2008) који наглашавају да разломци представљају важну карику у

развоју математичког мишљења. Тиме указују да ученици морају схватити разломке, како би могли формирати базу за разумевање децималних бројева и процената.

Томпсон и Салдона (Thompson & Saldanha, 2003) приликом сумирања резултата својих истраживања до којих су дошли интервјуисањем ученика, приметили су да ученици након што су научили делове целог, често им се као проблем намеће разумевање разломака већих од један. Што иницира нови проблем, који се огледа у овладавању садржајима мешовитих бројева. Истраживање које су спровели Херман и сарадници (Herman et al., 2004) односило се на испитивање ученика узраста од 6 до 9 година у Чешкој, где је било потребно установити способност представљања разломака на два начина: изоловано и у оквиру сабирања. Крајњи резултати су показали да деца лакше схватају разломак као процес поимања, у односу на схватање разломка у процесу сабирања.

Акси (Aksu, 1997) се бавио истраживањем које се односило на разумевање појма разломака од стране ученика и рачунских операција и решавање проблемских ситуација у вези са разломцима. Он је сачинио тест који је имао три дела. Први део је назвао „концепт тест“, други део чинио је тест са рачунским операцијама и трећи део проблемски тест. У испитивању је учествовало 155 ученика шестог разреда. Добијени резултати су показали да је најбоље урађен тест који се односио на рачунске операције у вези са разломцима, док је проблемски тест показао знатно лошије резултате. Међутим, иако је тест са рачунским операцијама донео најбоље резултате, на основу њега се јасно закључило да су ученици много лакше вршили сабирање него множење разломака.

Гулд (Gould, 2011) је на основу свог истраживања описао један од доминантних проблема који се појављује у области разломака. Тај проблем односио се на упоређивање разломака што је за њега представљало бољи увид у разумевање самог појма разломка. Дакле, пред ученицима се нашао задатак да објасне шта је веће $\frac{1}{2}$ или $\frac{1}{3}$, потом $\frac{1}{3}$ или $\frac{1}{4}$, онда $\frac{1}{4}$ или $\frac{1}{5}$ и сл. Резултати истраживања су показали да је већина ученика користила различите дијаграме приликом упоређивања разломака, док се други део ученика одлучио на погрешан корак, упоређујући имениоце. Ученици који су упоређивали имениоце дошли су до закључка да је $\frac{1}{2}$ мања од $\frac{1}{3}$, јер је број два у имениоцу мањи од броја три. Када им се указало на нетачност одговора, кроз неколико адекватних смерница они су дошли до следећег закључка. Ако је именилац мањи онда је разломак већи и обрнуто. Наглашавајући да то правило важи само, ако је бројилац број 1. Коришћење разломака у контексту мерења помаже ученицима да схвате разломке као количину. Разломци са бројоцем који није један, облика $\frac{2}{3}, \frac{3}{4}, \frac{4}{5}$, такође

представљају део целине, настају као последица јединичних разломака $\frac{1}{3}, \frac{1}{4}, \frac{1}{5}$ (Watanabe, 2006). Да би ученици успешно савладали разломке са бројиоцем који није један, неопходно им је знање у вези са јединичним разломцима.

Проблем адекватног изучавања разломака у основној школи заснован је на недоследном методичком приступу овим садржајима. На то нам указује Витман (Wittman, 2013) бавећи се истраживањем узрока који доводи до неразумевања појма разломка од стране ученика. Повезивање различитих репрезентација разломака није довољан услов за развијање концептуалног разумевања разломака, истиче Продиџер (Prediger, 2013). У вези са тим она испитује различите могућности учења путем визуелних модела. Тако долази до закључка да се тиме постиже свеобухватнији структурни приступ учењу садржаја о разломцима.

Проналажење заједничких теорија и модела у циљу превазилажења потешкоћа у домену истраживања у вези са разломцима, може нам помоћи да изградимо сопствене закључке како бисмо на што адекватнији начин приступили садржајима који се тичу разломака (Brown, 1993). Бавећи се разумевањем и разматрањем идеја и закључака до којих су дошли сви споменути истраживачи, било нам је од велике помоћи да дубље сагледамо проблем усвајања садржаја о разломцима.

ЗАКЉУЧАК

Потреба за ефикасним основним образовањем је једна од најбитнијих одлика данашњег васпитно-образовног процеса. Када се пребацимо на подручје математике и на усвајање садржаја у вези са разломцима, можемо констатовати неопходност валидних метода и облика учења, како би се овладавање наведеним садржајима учинило ефикаснијим. На основу анализе релевантне литературе и резултата већег броја истраживања, дошли смо до нових сазнања у вези са разумевањем репрезентација разломака у почетној настави математике. Кроз искуства многих истраживача током бављења проблемом усвајања разломака, расветлили смо методички смисао обраде ових садржаја и упознали се са проблемима ученика приликом разумевања репрезентација разломака.

Прво, да би се изградила ментална слика разломка потребно је користити различите репрезентативне моделе. Пре свега то би требало да буду модели из свакодневног живота ученика и њиховог реалног окружења, којима ученици могу манипулисати. Потом, модели равних оносиметричних фигура, који захтевају различите активности ученика (резање, пресавијање, бојење).

Друго, да бисмо повећали визуелизацију садржаја у вези са разломцима, потребно је користити бројевну полуправу (метод дужи), чија се улога огледа у изградњи предстојећих знања, првенствено код мера и мерења. Дакле, комбиновање свих споменутих репрезентативних модела разломака само је једно од могућих решења проблема са којим се ученици сусрећу приликом разумевања овог појма.

Коначно, као треће, релевантна истраживања у овом раду пружила су нам увид у бројне проблеме на које ученици наилазе приликом разумевања појма разломка, и у том смислу указала на различите могућности њиховог превазилажења. Учење разломака на уобичајени начин, ученицима и даље диктира извесне потешкоће. У вези са тим, надзире се неопходност приступања савременим наставним системима и облицима учења, приликом обраде ових садржаја. Код развоја концептуалног разумевања разломака, различити визуелни модели биће од велике помоћи. Такође, пажњу је потребно усмерити и на учење разломака већих од један, како се ученици не би нашли у проблему при сусрету са мешовитим бројевима.

Разумевање појма разломка од великог је значаја ученицима да се касније лакше упознају са појмовима: мешовити број, децимални број, проценат, количина итд. Као и да лакше овладају садржајима у вези са мерама и мерењем. Сходно томе, можемо констатовати, да је тема овог рада оправдано исказала потребу да је дубље истражимо. Из рада су проистекла нова питања, а основно је питање адекватан избор метода и поступака за ефикасно резумевање репрезентација разломака. Заинтересовани читалац овог рада може размишљати о неким новим релевантним поступцима, који ће омогућити ученицима да потпуно овладају појмом разломка.

Литература

Aksu, M. (1997). Student performance in dealing with fractions. *The Journal of Educational Research*, 90, 375–380.

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational studies in mathematics*, 52, 215–241. Netherlands: Academic Press.

Ball, D. (1990). The mathematical understanding that preservice teachers bring to teacher education. *Elementary school journal*, 90, 499–466.

Ball, D. (1993). Halves, pieces, and twos: Constructing and using representational contexts in teaching fractions. In T. P. Carpenter, E. Fennema, & T. A. Romberg (Eds.), *Rational numbers: An integration of research* (pp. 157–196). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Behr, M., Harel, G., Post, T. & Lesh, R. (1990). On the operator concept of rational numbers: Towards a semantic analysis. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Boston, MA.

Berlin, D. F. & White, A. L. (1995). „Connecting School Science and Mathematics”.

In: Connecting Mathematics across the Curriculum, Ed. House, P. A. & Coxford, A. F., National Council of Teachers of Mathematics, 1995. Yearbook, Reston, Virginia.

Bonotto, C. (1991). Numeri razionali. Approcci diversi e relative sperimentazioni didattiche. L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate. 14, 7, 607–638.

Brown, A. (1993). A critical analysis of teaching rational number. In: Carpenter T.P., Fennema E., Romberg T.A.. (eds.) (1993). Rational numbers: as integration of research. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum. 197–218.

Galen, F., Feijs, E., Figueiredo, N., Gravemeijer, K., Herpen, E. & Keijzer, R. (2008). Fractions, percentages, decimals and proportions: A learning-teaching trajectory for grade 4, 5 and 6. Rotterdam: Sense.

Gould, P. (2011). Developing an Understanding of the Size of Fractions. The Australian Association of Mathematics Teachers (pp.63–70).

Goldin, G. and Shteingold, N. (2001). Systems of representations and the development of mathematical concepts. In: A. Cuoco and F. Curcio (Eds.), The roles of representations in school mathematics, 2001 Yearbook (pp.1–23). NCTM: Macmillan Publishing Company.

Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive functions in mathematical thinking. In F. Hitt, & M. Santos (Eds.), Proceedings of the Twentyfirst Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp. 3–26). Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.

Дејић, М. и Егерић, М. (2010). Методика наставе математике. Београд: Учитељски факултет.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања (2011). Општи стандарди постигнућа – образовни стандарди за крај првог циклуса обавезног образовања из Математике, Београд.

Kieren T. E. (1988). Personal knowledge of rational numbers. Its intuitive and formal development. In: Hiebert J., Behr M. (eds.) (1988). Number concepts and operations in the middle grades. Reston (Va): NCTM-Lawrence Erlbaum Ass. 162–181.

Lazić, B. (2014). Propedevtičko uvođenje sadržaja o razlomcima u aritmetici za mlađe razrede osnovne škole (doktorska disertacija). Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.

Милинковић, Ј. (2013). Увод у разломке, XXIX Специјализовани републички семинар за наставнике математике у основним и средњим школама, 11. 01. 2013. Београд: Математичко друштво „Архимедес“.

Милинковић, Ј. (2016). Огледи о учењу у настави математике, Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2015). Наставни програм за први циклус основног образовања и васпитања. <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>

Мићић, В. (2010). Од природних до реалних бројева у старијим разредима основне школе, Настава математике, 239, (20–29). Београд: ДМС.

Post, T. R. & Cramer, K. A. (1989). Knowledge, representation, and quantitative thinking. In M. C. Reynolds (Ed.), Knowledge base for the beginning teacher (pp. 221–232). New York: Pergamon.

Првановић, С. (1958). Методски приручник за извођење наставе аритметике. Београд: Библиотека просветних радника.

Prediger, S. (2013). Focussing structural relations in the bar board – a design research study for fostering all students’ conceptual understanding of fractions. In B. Ubuz, C. Haser & M. A. Mariotti (Eds.), Proceedings of the 8th Congress of the European Society for Research in mathematics Education, Antalya, 343–352.

Resnick, L. B. (1986). The development of mathematical intuition. In M. Perlmutter (Ed.), Perspectives on intellectual development: The Minnesota Symposia on Child Psychology (Vol. 19, pp. 159–194). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Small, M. (2009). Teaching to the Big Ideas K-3, Mathfocus K-3, Nelson.

Strang, T. (1990). The fraction-concept in comprehensive school at grade-levels 3–6 in Finland. In G. Booker, P. Cobb & T. N. Mendicuti (Eds.), Proceedings of the 14th PME International Conference, 3, 75–80.

Streefland L. (1990). Fractions in realistic mathematics education. Dordrecht: Kluwer.

Streefland L. (1991). Fractions in realistic mathematics education: a paradigm of developmental research. Dordrecht: Kluwer.

Streefland L. (1993). Fractions: a realistic approach. In: Carpenter T.P., Fennema E., Romberg T.A. (eds.) (1993). Rational numbers: an integration of research. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass. 289–325.

Thompson, P. W. & Saldanha, L. A. (2003). Fractions and multiplicative reasoning.

In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), A research companion to principles and standards for school mathematics (pp. 95–113). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Tobias, J. M. (2013). Prospective elementary teachers' development of fraction language for defining the whole. *Journal of Math. Teacher Education*, 16, 85–103.

Treffeers, A. (1987). Three dimensions. A Model of Goal and Theory Descriptio in mathematics Instruction – the Wiskobas Project. Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Fandiño, Pinilla M. I. (2007). Fractions: conceptual and didactic aspects. *Acta Didactica Universitatis Comenianae*. 7, 23–45.

Fosnot, C. T. & Dolk, M. (2002). *Young Mathematicians at Work Constructing Fractions, Decimals, and Percents*. Portsmouth: Heinemann.

Freudenthal, H. (1991). *Revisiting mathematics education. China lectures*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Herman, J., Ilucova, L., Kremsova, V., Pribyl, J., Ruppeldtova, J. & Simpson, A. et al. (2004). Images of fractions as processes and images of fractions in processes. In M. J. Heines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th PME International Conference*, 4, 249–256.

Hannula, M. S. (2003). Locating fraction on a number line. In N. A. Patonan. B. J. Dougheny, & J. T. Zilliox (Eds.), *Proceedings of the 27th PME International Conference*, 3, 17–24.

Charalambos, C. Y. & Pitta-Pantazi, D. (2005). Revisiting a theoretical model on fractions: Implications for teaching and research. In H. L. chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th PME International Conference*, 2, 233–240.

Cramer, K. & Henry, A. (2002). „Using Manipulative Models to Build Number Sense for Addition and Fractions.” In *Making Sense of Fractions, Ratios, and Proportions*, Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), edited by Bonnie Litwiller and George Bright, pp. 41–48. Reston, VA: NCTM.

Ševčenko, I. N. (1967). *Metodika nastave običnih razlomaka*. Beograd: Jugoslovenski zavod za proučavanje školskih i prosvetnih pitanja.

Watanabe, T. (2006). Teaching and learning of fractions: A Japanese perceptive, *Teaching Children Mathematics*, 12(7), 368–372.

Witman, G. (2013). The consistency of students' error patterns in solving computational problems with fractions. In B. Ubuz, C. Haser & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of the 8th Congress of the European Society for Research in mathematics Education*, Antalya, 393–402.

PROBLEMS OF PUPILS IN DEVELOPMENT REPRESENTATION OF
DIFFERENCE IN TEACHING MATHEMATICS

Summary: This paper is based on theoretical analysis of the research in the field of fractions, with the special attention on students' problems with understanding the representation of fractions in the beginner's level of mathematics teaching. The aim of this paper is a solution of the problem which students encounter while trying to understand representations of fractions. The presented research used for this paper was a guidepost to obstacles students have to deal with while trying to understand the notion of fractions with the intention to overcome them. The paper consists of the two parts. The first one is dedicated to methodical approach of the content related to fractions. In the other part however, the attention is directed towards presentation of the relevant research related to the students' problems with understanding this notion. According to the previous theories and models we came to the following conclusions. Firstly, an adequate manipulation of representative models of the fraction will form the mental image of fraction, specially models from ordinary pupil's life. Secondly, increasing of visual contents about fractions can be done by using a number line. Thirdly, while teaching this subject it is necessary to use innovative models of teaching because using of wide range of teaching systems contributes to better understanding of representations of fractions.

Key words: representation of fractions, a problem, teaching of the mathematics on the beginner's level, methodical approach.

Рад је примљен 08. 07. 2017. године, а рецензиран 01. 10. 2017. године.



Ангелина Мирковић,
Маја Николић
ОШ „Данило Киш” Београд

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.3::3/5]:796.11
стр. 247-254.

ИГРА У НАСТАВИ СВЕТА ОКО НАС

Резиме: Наставном праксом се указује на едукативан карактер децје игре као специфичног облика учења. Садржаје наставног програма Свет око нас могуће је реализовати применом правилно осмишљених активности кроз игру, уз подршку, подстицај и усмеравање наставног кадра. Примена игара у настави подразумева познавање психофизичких способности сваког детета. Игра омогућава слободно, спонтано и креативно изражавање и развој децјих потенцијала. У зависности од индивидуалних психофизичких карактеристика, дете се теже или лакше адаптира на школску средину и учење. Циљ спроведеног истраживања је да се утврди колико игра доприноси превазилажењу потешкоћа у адаптацији у новој средини и обавезама, а уједно развија активно и креативно биће. Коришћењем игре као наставне методе у првом разреду основне школе, кроз наставу предмета Свет око нас, утврђено је колико игра доприноси социјализацији, моторичком развоју и сазнајном процесу. Кроз игру дете истражује свет око себе и сопствене могућности, проналази и измишља нова решења у различитим ситуацијама, што доприноси стицању функционалног знања.

Кључне речи: игра, индивидуалне разлике, свет око нас, социјализација, моторичке способности, функционално знање.

УВОД

Игра је најефикаснији начин учења у периоду првог разреда основне школе, када ученици нису овладали техникама читања и писања. Ученици кроз игру имају могућност развоја свих аспеката: социјално-емоционални (развој слике о себи, развој мотивације, емпатије, самопоштовања, самоконтроле, развој социјалних вештина, толеранције, групне припадности, итд.), когнитивни (решавање проблема, развој критичког мишљења, планирање, креативност, интелектуална радозналост, смисао за хумор, итд.), развој говора (усвајање језичких правила и функција, развој и снажање у вербалним интеракцијама, развој језичких компетенција, итд.), психомоторни (развој fine и грубе моторике, мускулатуре, тимског духа, дисциплине, итд.). Игра има значајну улогу у раду са децом код које је примећен пормећај пажње или хиперктивност, као и код деце која имају сметње у развоју.

ТЕОРИЈА ИГРЕ

Према Пијажеу (1962) игра за дете представља прилагођавање свету око себе и спознаја властитих могућности. Дете прихвата и прилагођава себи догађаје, људе и ствари из своје околине. Према речима овог аутора, игра се мења с развојем интелектуалних способности детета. Игра предшколског детета у интелектуалном смислу, захтева непосредну имитацију и манипулацију различитим симболима. Једноставније сензомоторичке реакције (до друге године) прелазе у симболичне менталне репрезентације и понашања која из њих произилазе (тзв. предоперацијски начин мишљења између друге и шесте године живота) (Piaget, 1962). Игра је код деце млађег школског узраста на нивоу логичког мишљења с конкретним објектима (тзв. фаза конкретних операција). Уласком детета у пубертет игра поприма карактеристике веће мисаоне активности и мишљење је логички-апстрактно (тзв. ниво формалних операција), (Piaget, 1962). Игра адолесцената и одраслих резултат је све развијенијег логично-апстрактног мишљења (понекад игра у том животном добу прерасте у конкретан рад појединца кроз његово занимање или хоби).

Према Виготском (Wood, 1992) игра је средство помоћу којег се дете „пење” на виши ниво свог могућег развоја (зона непосредног развоја), она је средство његових стваралачких могућности (игром дете експериментише, открива и ствара). Пијаже, Ериксон и Виготски се слажу да дете игру користи за самоучење. Дете кроз игру и њене активности промишља о ситуацијама, људима, стварима и догађајима, као што одрасли размишљају о ситуацијама у којима се налазе.

Игра је основа развоја детета кроз целокупну историју човечанства. Развој и мењање облика и метода игара догађа се паралелно с напретком науке и технологије. Данашња деца све чешће игру у природи и игру са вршњацима замењују игром на рачунару или мобилном телефону. У педагошком смислу, вредност таквих игара и играчака врло је мала. За развој

детета боље су игре и играчке које дете само или у друштву осмишљава и развија. Према наводима из литературе (нпр. Booscock, 1971; Retter, 1979, Furlan, 1968, Bognar, 1986) предности учења кроз игру су: боља концентрација и пажња ученика, већа мотивација, позитивни ставови ученика према овом облику рада, већа активност деце у односу на друге облике учења, мањи стрес приликом учења, стварање тимског духа и повећавање сарадње у одељењу, развијање такмичарског духа на прави начин, смањење ривалства, боље памћење наученог.

Психолог Едвард Фишер анализирао је 46 објављених студија о когнитивним предностима игре (Fisher 1999). Закључио је да игра драматизације резултира побољшаним перформансама у доменима когнитивно-лингвистичког и социјалног деловања.

Истраживања о коришћењу игре и њеној ефикасности у настави у коме је учествовало 66 учитеља из 11 школа Личко-сењске жупаније спровеле су мр Анела Никчевић-Милковић, Маја Рукавина и Маја Галић 2011.године. Истраживање је показало да учитељи користе игре у настави више пута недељно. По речима учитеља, игре које су се показале ефикасним су: асоцијације, игре речима, такмичарске игре, математичке игре, укрштенице, ребуси и драматизација. Према мишљењу учитеља, ученици воле све игре, а највише асоцијације, драматизацију и такмичарске игре. Учитељи са високом стручном спремом и учитељи са мање од 15 година радног стажа наводе више игара које спровode у настави и које су се показале ефикасним у односу на учитеље са вишом стручном спремом и учитеље са више од 15 година радног стажа. Аутори овог истраживања сматрају да резултати истраживања не важе искључиво за испитивано подручје, већ се могу сматрати општеважећим.

Врло значајан аспект игре на часовима, у учионици или школском дворишту, јесте физичка активност. У другој половини двадесетог века утврђено је да се центар за когнитивне активности налази у малом мозгу, као и центар за кретање. Праћењем пута импулса од малог до великог мозга, утврђено је да је део мозга који обрађује кретање исти део који обрађује учење (P. Stricki cap.). Не постоји јединствен центар за кретање у нашем мозгу. Кретање и учење су у сталној међуигри (Е. Јенсен 1998). Постоје бројна биолошка, клиничка и педагошка истраживања која потврђују закључак да је велики значај физичке активности, покрета и игре у побољшању когниције (спознаје, опажања, препознавања, расуђивања и закључивања).

У истраживању организованом у Сијетлу, ученици трећег разреда учили су основе књижевности кроз плесне активности. Ученици укључени у плесне активности су после 6 месеци на тесту читања поправили своје резултате за 13% (Gilbert, 1977). Лејла Палмер је 1980. године документовала изразито побољшање у пажњи и читању ако се у процес учења укључе окретање, пузање, љуљање, ваљање, падање, показивање и прилагођавање.

У Скрипс Колеџу у Клермонту у Калифорнији (Skripps college, Claremont, California) 124 испитаника била су подељена у две групе. Група која је вежбала 75 минута недељно је показала брже реакције, боље размишљање и боље памћење у односу на групу која није вежбала (Mishaud и Wild, 1991).

У издању Центра за образовна истраживања и иновације ОЕЦД „Разумети мозак: Рођење науке о учењу” (2007) наводи се да је игра кључна за здрав развој јер омогућава везе између језика, емоција, покрета, социјализације и когнитивности (стр. 227).

МЕТОД

Проблем истраживања

Примена игре у извођењу наставног предмета Свет око нас јако је важна и за ученике и за наставнике. Двосмерна сарадња је неопходна јер она пружа сваком ученику напредовање у складу са сопственим способностима и бољу мотивисаност.

У свету у којем живимо: техничко-технолошки развој, иновације, промене које утичу на понашање родитеља и деце, запосленост родитеља, развој технике, утицај медија, утицај средине и друштва и други фактори, круцијално је остваривати што квалитетнију и обухватнију наставу која ће заинтересовати ученике да на занимљив начин и сопственим трудом напредују и стекну знања. Зато се пред нама нашао проблем овог истраживања: примена игре у настави Света око нас.

Предмет истраживања

За предмет овог истраживања узимају се мишљења и ставови учитеља на основу постављеног проблема истраживања. Резултати ће допринети дубљем трагању за решењем постављеног проблема.

Циљ истраживања

Циљ истраживања био је испитати ученике и наставнике првог разреда колико се игра примењује у извођењу наставе Света око нас, колико игра утиче на активно учење ученика и да ли се кроз игру превазилазе индивидуалне разлике међу ученицима.

Истраживањем је обухваћено 210 ученика првог разреда и 10 учитеља из једне школе у Београду. Учитељи су добили приручник Деца ће вам рећи, Ангелине М., који представља збирку идеја и предлога игара за реализацију наставних садржаја предмета Свет око нас и замољени су да примене игре приликом извођења наставе. Подаци су прикупљени помоћу анкетног упитника и методом интервјуа сачињеног за потребе истраживања. Водило се рачуна о: а) подједнакој заступљености примене игре као метода рада у настави, б) активном учешћу ученика у игри, в) превазилажењу индивидуалних разлика код ученика, применом одговарајуће игре. Учитељи су анкетни упитник попунили анонимно, а ученици су на постављена питања одговарали путем интервјуа. Истраживање је обављено током новембра 2017. године.

Хипотеза истраживања

Основна хипотеза била је да данашњи ученици под утицајем савремених медија, интернета и игрица занемарују „живу” игру и интеракцију са својим вршњцима, не сматрају учење уживањем, већ наметањем и монотним предавањем где су занемарене индивидуалне карактеристике појединаца.

Инструмент

У истраживању је примењен Упитник који се односио на то колико се игра примењује у извођењу наставе из предмета Свет око нас, како утиче на активно учење ученика и да ли се кроз игру превазилазе индивидуалне разлике међу ученицима.

Прилог 1

РЕЗУЛТАТИ

Један од задатака овог истраживања био је испитати ученике а затим и учитеље колико се игра примењује у извођењу наставног предмета Свет око нас. Овим истраживањем смо желели да испитамо и да ли су савремене технологије успеле да замене интеракцију ученика и напредовање ученика у складу са њиховим способностима кроз различите игре.

Да се на часу Света око нас активно примењују игре које су у складу са наставном темом, изјаснило се 80% ученика, 20% ученика сматра да се игре примењују само понекад. Није било ученика са негативним одговором. Као најзанимљивије игре на часу Света око нас навели су: асоцијације (65%), квиз знања (31%) и откривалице (4%) кроз које развијају свој такмичарски дух, а притом стичу нова знања.

Мотив који покреће ученике да активно учествују у стицању нових знања, а притом напредују у складу са својим способностима, јесте применити игру у настави. Чак 95% ученика сматра да кроз игру брже и лакше науче градиво, а 5% ученика не сматра игру као вид бржег и лакшег учења због бројности учесника у игри.

Ученици су се једногласно изјаснили да у игри на часу Света око нас учествују сви, да мотивацији доприноси и такмичарски дух, да је, осим победе, битно и кроз игру научити ново градиво (81%); 10% сматра да је битно само победити, 9% сматра да се не треба само играти, већ научити нешто ново кроз фронтални облик рада и дискусију.

На основу наведеног можемо закључити да су ученици подстакнути да својим ангажовањем кроз игру стекну нова знања без неког наметања или монотног излагања учитеља. Ученици кроз свет игре и интеракцијом са својим вршњацима активно стичу знања, а на учитељу остаје да се определи која ће игра функционално утицати на стицање знања ученика.

Анкетом спроведеном међу учитељима, 68% учитеља навело је да игре примењују стално на часу Света око нас, 26% игре примењују понекад, а 6% њих никад не примењују

игре на часу. На учитељу је задатак да применом савремених метода рада пронађу различите и увек нове мотивационе игре које ће код ученика пробудити вољу за стицањем нових сазнања и развити такмичарски дух међу ученицима на прави начин. Ефикасност игре се огледа у интересовању ученика за учествовање, савладавање нових чињеница и разумевање наученог. Сви учитељи су навели исте игре које примењују у оквиру предмета Свет око нас: асоцијације, квиз знања, откривалице, ребуси. Њих 70% најчешће примењује асоцијације, 20% квиз знања а 10 % учитеља ребусе. Ове игре се примењују у зависности од садржаја наставне јединице, најчешће у уводном делу часа (40%) или звршном делу часа (60%), где се подстиче мотивација ученика кроз њихове мисаоне способности и физичке, моторичке спретности. Сваки ученик је особен и треба му се посветити и прилагодити његовим способностима, интензитет игре треба мењати у складу са индивидуалним способностима ученика. Стога је неходно познавати могућности ученика и дозволити му да кроз игру са својим другарима, допринесе личном развоју и напредује у складу са својим способностима, могућностима и потребама. Учитељи (70% њих) и те како брине о индивидуалним карактеристикама свог одељења приликом одабира игре, 20 % учитеља игру прилагођава пре свега наставној теми, а 10% учитеља не води рачуна о индивидуалним разликама својих ђака. Индивидуални приступ ученику и његовом напредовању не значи издвојити га од осталих већ му пружити могућност да напредује са осталима, али пратећи његове индивидуалне карактеристике.

ЗАКЉУЧАК

На основу резултата из анкетног упитника намењеног учитељима и кроз интервју са ученицима у оквиру овог истраживања, можемо закључити да се примена игре у настави Света око нас показала као веома ефикасан начин учења који веома мотивационо делује и на учитеље и на ученике. Деца кроз различите игровне активности желе да овладају окружењем, а тиме и науче нешто ново, истражујући свет око себе. Имају прилику да бирају међу понуђеним алтернативама и варијантама игре, да се договарају око поделе задужења и правила која ће поштовати, имају могућност да понављају одређену игру на једноставан или сложенији начин и да добровољно улазе у игру или излазе из ње. Игра, као основна активност деце на школском узрасту, има све карактеристике којима се подстиче дечји свеукупни развој и којима се задовољавају потребе и испољавају потенцијали. Правилно осмишљена и организована, уз адекватну улогу учитеља у њој, игра остварује своју едукативну функцију. Осим тога, учењем кроз игру у млађим разредима основне школе могуће је да деца брже и лакше превазиђу индивидуалне разлике и напредују у складу са својим интересовањима и способностима.

Литература

- Банђур, В.(1983). Законитости у промени положаја ученика у наставном процесу. Наша школа, бр. 7–8.
- Локсимић, А. (2003). Индивидуализовани приступ ученику – темељ савремене настав. Настава и васпитање, бр. 4.

- Богнар, Л. (1986). Игра у настави на почетку школовања. Загреб: Школска књига.
- Турко, Б., Крагић, И. (2009). Игра – пут к димензионираном мишљењу Филозофска истраживања, 114, Год. 29, Св. 2, стр. 303–310.
- Дуран, М. (1995). Дијете и игра. Јастребарско: Наклада Слап.
- Чудина-Обрадовић, М. (1996). Игром до читања. Загреб: Школска књига
- Piaget, J. (1962a). Plays, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton. 10.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1962b). The Psychology of the Child. New York: Basic, Books.
- Ерик Јансен (2013). Подучавање са мозгом на уму. Едука
- Мирковић, А. (2017). Деца ће вам рећи. Београд: Центар за креативно издаваштво Септембар.

Angelina Mirkovic, Maja Nikolić
Primary school „Danilo Kis” Belgrade

PLAY IN SCIENCE TEACHING

Abstract: Teaching practice points to the educational character of children's play as a specific form of learning. The content of the curriculum can be achieved through the use of properly designed activities and games with teacher's support, encouragement and guidance. Using play as a teaching tool implies knowledge of psychological and physical abilities of each child. Play allows free, spontaneous and creative expression and development of children's potential. Depending on the individual psycho-physical characteristics of every child, it will be difficult or easy for them to adapt to the school environment and learning. The aim of the research is to determine how play contributes to overcoming the difficulties in adapting to the new environment and obligations while developing into an active and creative being. By using play as a teaching method in the first grade of primary school, through teaching science, it was determined how much play contributes to socialization, development of motor skills and cognitive processes. Through play, children explore the world around them and their own possibilities, find and invent new solutions in different situations, which contribute to the acquisition of functional knowledge.

Keywords: play, individual differences, the world around us, socialization, motor skills, functional knowledge.

Рад је примљен 23. 10. 2017. године, а рецензиран 08. 11. 2017. године.

МОЈА

МОЈЕ ИМЕ ЈЕ

Залепи фотографију.

ОВАКО ЈА САДА ИЗГЛЕДАМ

Залепи фотографију.



БОЈА МОЈИХ ОЧИЈУ

Обој.

БРОЈ МОЈИХ ЦИПЕЛА

Упиши.

ЈА КАО БЕБА



ОТИСАК МОГ ПРСТА

Шта значи твоје име? Како највише волшш да те зову? Како се зову твоји родитељи? Распитај се у својој породици о пореклу свог презимена.

СТРАНА

МОЈА ИГРАЧКА

Нацртај.

МОЈА ОМИЉЕНА ЖИВОТИЊА

Залепи фотографију или нацртај.

ОВО ЈЕ МОЈА ВИСИНА

Заокружи број.



ОВОЛИКО ИМАМ КИЛОГРАМА

Заокружи број.



МОЈА ОМИЉЕНА БОЈА

Обој.



Уз помоћ родитеља сазнај колико имаш килограма и колико износи твоја висина. Заједно заокружите одговарајуће бројеве.

Александар Милетић¹

Ујсаси Даријан¹,

Ђорђе Мирковић²

¹Универзитет у Новом Саду

Факултет спорта и физичког васпитања

²Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет

Оригинални научни рад

Методичка пракса број 2/2017.

УДК: 796.012.1-057.874371.3::796

стр. 255-264.

ЕВАЛУАЦИЈА ПСИХОМОТОРНОГ ДОМЕНА УЧЕНИКА У ФУНКЦИЈИ ПЛАНИРАЊА НАСТАВЕ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Циљ рада је био да се евалуацијом моторичких способности настава прилагоди ученицима свих нивоа. Истраживање је спроведено на узорку од 93 испитаника ($M=48$; $F=45$), из ОШ „Бошко Плаковљевић Пинки” из Сремске Митровице, узраста 13–14 година. Резултати мултиваријантне анализе варијансе указују на постојање статистички значајних разлика ($P=.00$) у моторичком простору ученика различитог пола. Појединачном анализом разлике су уочене у варијаблама Трчање 20 м из високог старта ($p=.03$) и Подизање трупа за 30 с ($p=.00$) у корист дечака и у варијабли Претклон у седу разножно ($p=.00$) у корист девојчица. Евалуацијом је уочен виши ниво испољавања снаге и брзине код дечака проузрокован последицама нивоа физичке активности ове популације, а код девојчица виши манифестни ниво испољавања гipкости што је проузроковано биолошком грађом тела. Овакав приступ настави физичког васпитања омогућава квалитетније планирање и организовање у настави са ученицима старијих одељења основне школе, потенцијално повећава број деце на часовима наставе физичког васпитања, јер се на основу иницијалне евалуације план и програм рада може сукцесивно прилагођавати ученицима у складу са моторичким потенцијалом.

Кључне речи: евалуација, планирање, физичко васпитање.

УВОД

Савремени образовни системи охрабрују наставнике физичког васпитања да потраже разноврсне путеве (начине) поучавања. Такав приступ помаже педагозима физичког васпитања у креирању образовног окружења, а разноврсност садржаја наставе физичког васпитања и окружење обogaћено помоћним средствима помажу унапређење процеса учења и личног развоја ученика. Стандарди у настави физичког васпитања обезбеђују да сви ученици на крају одређеног образовног нивоа имају једнак квалитет знања.

Наставник, односно професор физичког васпитања, требало би да прати нове методе учења у образовном процесу, учествује на сертификованим семинарима током године те да се усавршава кроз огледне часове својих колега.

Ово указује на потребу за сталним усавршавањем и праћењем трендова у настави физичког васпитања. Наставник треба да одржи корак са променом наставних програма као што ће то бити случај ове године са наставом физичког васпитања за ученике петог разреда. Наставник (професор), са једне стране, треба да буде упућен у рад са новим технологијама и новим начинима процене напретка ученика, док са друге, треба да исте изучи и овлада њима. На овај начин један већ захтеван посао, постаје још сложенији. Различита практична искуства и њихова анализа континуирано омогућавају преиспитивање сопствене праксе и њено освешћивање са аспекта теорије. Према томе, наставник физичког има комплексан задатак који се огледа у акумулирању нових знања и информација, квалитативном разликовању и селекцији и њиховој адекватној примени за одређени узраст. Овакав приступ умногоме може да допринесе развоју методике рада наставника и тиме се унапређује рад његове професије. Поред тога, ученицима модеран и јединствен час физичког васпитања у великој мери може подићи ниво мотивације и свест о исконској потреби човека за кретањем.

Модел физичке активности је релативно новијег датума, па је непосредно утицао на свакодневну наставну праксу и поступке вредновања у школском физичком васпитању. Данас у батеријама моторичких тестова које се примењују у школи, доминирају тестови за процену оних компоненти које су значајне за здравље. У ову групу спадају: кардио-респираторна издржљивост (аеробни капацитет), флексибилност, мишићна издржљивост, мишићна снага и телесна композиција. Ови тестови доминирају због тога што особе које имају висок ниво кардио-респираторне издржљивости, мишићне снаге и издржљивости, адекватну флексибилност и телесну композицију, имају мањи ризик обољевања од хроничних болести и већи квалитет живота (Џорбин, Пангрази, & Франк, 2000), а тиме се утиче на здравствени статус популације ученика основних школа. Такође, резултати

тестирања су истовремено значајан показатељ напредовања (ненапредовања) ученика, ефикасности програма и примењених метода. Такође, резултати могу бити важна информација за ученике и родитеље о нивоу моторичких способности, снажно мотивационо средство за даљу активност у настави и ван ње. Проблематиком евалуације моторичких способности ученика млађег школског узраста бавили су се Биговић, 2006; Крсмановић и Радосав, 2008; Керић и Ујсаси, 2014; Пелемиш, 2016; Керић, Рубин, Ујсаси, Фратрић & Радуловић, 2017, те су утврдили да постоје разлике у моторичком простору у зависности од пола. Анализом аеробних способности и интеграцијом са моторичким способностима бавили су се Катић, Пејчић и Бабин (2004).

Проблем истраживања је утврђивање разлика моторичких способности ученика старијег основношколског узраста из Зајечара. Предмет рада су биле моторичке способности, док је циљ истраживања била тежња да се иницијалном евалуацијом моторичких способности настава физичког васпитња прилагоди ученицима свих нивоа. У истраживање се пошло са претпоставком (H_1) да постоји статистички значајна разлика у моторичким способностима дечака и девојчица старијег основношколског узраста у корист дечака.

МЕТОД

Процена моторичких способности извршена је на узорку од 93 испитаника, ученика Основне школе „Бошко Плаковљевић Пинки” из Сремске Митровице. Узорак је сачињен од 48 ученика и 45 ученица узраста 13–14 година. У истраживање су укључени испитаници ученици VII разреда наведене основне школе, који се не баве активно спортом, односно, не учествују у ваннаставним физичким активностима при неком спортском клубу или друштву. За пристанак ученика на истраживање, затражена је дозвола директора школе и родитеља, јер се ради о малолетној деци. Метод рада је дескрипција, неекспериментално посматрање, што подразумева једно мерење одабраних варијабли. Нацрт истраживања је био *ex post facto*, који спада у неексперименталне истраживачке нацрте.

За потребе истраживања примењени су следећи стандардни моторички тестови који се примењују у раду са децом основно-школског узраста:

- 1) Скок удаљ из места (цм) – процена експлозивне снаге ногу,
- 2) Трчање 20 м из високог старта (с) – процена брзине трчања,
- 3) Тапинг руком (фрек.) – процена брзине алтернативних покрета руку,
- 4) Подизање трупа 30 с (фрек.) – процена репетитивне снаге трупа,
- 5) Претклон у седу разножно (цм) – процена гибкости задње ложе натколенице,
- 6) Кораци у страну (с) – процена агилности и
- 7) Shuttle run test (мл/кг/мин) – индиректна процена максималне потрошње кисеоника.

Максимални аеробни капацитет (VO_{2max}) изабран је пошто, након интензивне фазе раста, код већине ученика и ученица седмог разреда постоји потреба за развојем аеробних капацитета, који је свакако данас смањен. Аеробни капацитет је смањен је због мањег кретања деце. Максимални аеробни капацитет је израчунат посебно, уз помоћ следеће формуле користећи резултате Shuttle run testa (1 мл кг/мин), на пример:

$$a = \text{ниво} \times 0.4325 + 7.0048$$

$$b = \text{Интервал}$$

$$c = \text{претрчани ниво} + B$$

$$VO_{2max} = 3.46 \times C + 12.2 \text{ мл/кг/мин}$$

где је: ниво – број претрчаних деоница 20м (St Clair Gibson и сарадници, 1998)

Комплетно истраживање је реализовао аутор рада у сарадањи са наставницима физичког васпитања, запосленим у наведеној основној школи у Сремској Митровици.

Статистичка обрада података садржала је израчунавање дескриптивних статистика варијабли: аритметичку средину (AS), стандардну девијацију (S), минималне (MIN) и максималне (MAX) вредности резултата мерења и коефицијент варијације (CV). Утврђивање статистички значајних разлика у моторичком простору реализовано је помоћу мултиваријанте (MANOVA) и униваријанте (ANOVA) анализе варијансе.

РЕЗУЛТАТИ

Дескриптивни статистици (табела 1) указују на изузетно високу хомогеност дечака у варијабли за процену брзине трчања (*Трчање 20 м из високог старта*), мању у варијабли *Тапинг руком* и *Претклон у седу разножно*. У преостале 3 моторичке анализиране варијабле уочава се нешто већи варијаблитет резултата проузрокован индивидуалним разликама. Девојчице су биле на сличном нивоу развоја брзине трчања (*Трчање 20 м из високог старта*), експлозивне снаге ногу (*Скок удаљ из места*), брзине појединачног покрета (*Тапинг руком*), репетитивне снаге мишића трупа (*Подизање трупа 30 с*), гipкости (*Претклон у седу разножно*) и агилности (*Кораци у страну*).

Табела 1. Дескриптивни статистици анализираних варијабли

Варијабла	Група	AS	S	MIN	MAX	CV (%)
Скок удаљ из места (цм)	M	182.39	29.32	131	256	16.08
	F	176.11	24.60	130	230	13.97
Трчање 20 м из високог старта (с)	M	4.18	.31	3.67	5.12	7.41
	F	4.34	.35	3.81	5.01	8.06
Тапинг руком (фрек.)	M	31.24	.15	23	43	13.28
	F	30.58	3.83	21	41	12.52
Подизање трупа 30 с (фрек.)	M	19.41	3.44	10	29	17.72
	F	17.18	2.47	13	27	14.37
Претклон у седу разножно (цм)	M	42.07	4.35	29	50	10.34
	F	46.11	5.27	30	58	11.43
Кораци у страну (с)	M	9.29	1.46	7.25	15.24	15.72
	F	9.73	1.52	7.51	14.22	15.62
Shuttle run test (мл/кг/мин)	M	38.90	0.40	28.30	54.30	16.45
	F	37.91	9.83	26.80	50.20	25.93

Легенда: M – дечаки; F – девојчице AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; MIN – минималне вредности резултата мерења; MAX – максималне вредности резултата мерења; CV – коефицијент варијације

Вредности мултиваријатног Вилкинсовог F теста (Табела 2) упућују на закључак да постоји статистички значајна разлика ($P=.00$) испитаника различитог пола у моторичком простору ($F=4.29$). Појединачном анализом сваке антропометријске варијабле, закључује се да те разлике постоје у варијаблама: *Трчање 20 м из високог старта* ($p=.03$) и *Подизање трупа за 30 с* ($p=.00$) у корист дечака, као и у варијабли *Претклон у седу разножно* ($p=.00$) у корист девојчица.

Табела 2. Разлике између испитаника различитог пола

Варијабла	f	p
Скок удаљ из места	1.10	.30
Трчање 20 м из високог старта	5.02	.03
Тапинг руком	.56	.46
Подизање трупа 30 с	.20	.00
Претклон у седу разножно	14.81	.00
Кораци у страну	1.84	.18
Shuttle run test	.54	.49

$\Phi=4.29$ $\Pi=.00$

Легенда: f – униваријатни f тест; p – ниво статистичке значајности f теста; F – мултиваријатни Вилксонов F тест; p – статистичка значајност мултиваријатног F теста.

ДИСКУСИЈА

Евалуацијом психомоторног домена у актуелном истраживању, хипотеза која је постављена може се делимично прихватити. Добијени резултати истраживања се могу објаснити другачијим навикама дечака и девојчица адолесцентног узраста. Водећи се резултатима истраживања Салис (Sallis, 2000) о детерминантама физичке активности деце, адолесцената и одраслих, може се претпоставити да је овај узраст тј. адолесцентни, моћан предиктор физичке активности, при чему, у најбољем случају, ниво физичке активности опада током целог живота. То се може уочити из просечних вредности теста Shuttle run, при чему су оба субузорка имала доста лошије резултате у поређењу са адолесцентима из других земаља. У другим земљама, према American College of Sports Medicine (2000), просечне вредности $VO_2\text{max}$ за млађе испитанике, односно млађе нетрениране мушкарце, износиле су 45 мл/кг/мин, док је млађа неутренирана женска особа у просеку имала $VO_2\text{max}$ око 38 мл/кг/мин. Водећи се истраживањима Салиса (2000), може се закључити да ће током школовања, ако се настава физичког васпитања не прилагоди сваком појединцу, његова физичка активност опасти сигурно за 50%, јер ће дете с временом покушати да избегава наставу физичког васпитања.

Анализирајући добијене резултате актуелног истраживања, може се констатовати да су особе женског пола у аспектима снаге и брзине мање доминантне од мушкараца. Овим се потврђују резултати досадашњих истраживања Салиса (1993), те Талема и сарадника (1997). Corbin, Pangrazi и Le Masurier (2004) наводе да су дечаци у свим узрастима и разредима током школовања, активнији од девојчица. Ови резултати су добијени независно од тога на који је начин процењивана физичка активност и који је тип активности испитиван, што се може узети као претпоставка вишег нивоа снаге и брзине код дечака у актуелном истраживању. Међутим, Ђорђевић и Крнета (2007) су утврдили да између девојчица и дечака овог узраста постоје значајне разлике у перцепцији спорта и сопствене компетенције у спорту. Ове разлике могу произвести и разлике у манифестацији истих чиме се могу објаснити и добијени резултати доминације дечака у тестовима снаге и брзине, а девојчица у гибкости. Проблем родног стереотипизирања, кад је реч о спорту, много је присутнији код девојчица. Девојчице везују спорт пре свега за дечаке, приписујући му изразито маскулини квалитет, што највише долази до изражаја у периоду између дванаесте и четрнаесте године. Ово је период када одређен број девојчица које су се бавиле спортом, напуштају нажалост, овај вид активности.

Занимљив огранак истраживања везаних за узрастни утицај на физичку активност представљају радови који испитују стабилност образаца физичке активности током живота. Различите животне навике деце различитог пола, утицале су на постојање разлика у испољавању моторичких способности (Carlos, Marinho, Casanova, Fonseca, Vila-Chã, Jorge i

sar., 2014). На овакве резултате истраживања је можда могла да утиче и околина (физичка активност деце), генетски потенцијали дечака за остваривањем успеха у моторичким задацима и надметањима, борба и већа жеља за успехом у задацима у којима доминира снага и брзина. Међутим, у периоду адолесценције девојчице се све мање баве спортом и различитим видовима физичке активности, за разлику од дечака. Њихова оправдања су многобројна, с тим да предњачи оправдање да је спорт за мушкарце, док се оне, с друге стране, посвећују неким другим интересовањима.

Разноликим моторним активностима, моторички простор деце се различито развија. Последица насталих разлика у наведеним моторичким способностима може бити и утицај биолошких и социолошких фактора на моторичке способности деце. Оно што јесте неопходно у даљим истраживањима овог типа и ове тематике јесте укључивање и социјалних фактора. Промена резултата у моторичким активностима код деце млађег школског узраста, сигурно се дешава у складу са одређеним променама мишићног, коштаног-зглобног и других система у организму, који су током фазе пубертета веома подложни модификацијама. Самим тим резултати тих промена нису само биолошке и физиолошке природе, већ могу бити и последица различитих социјално-културалних услова, сазнања и околности који су карактеристични за дату средину. Због наведених карактеристика, као и испољавања моторичких способности и саме специфичности испољавања моторичких способности деце адолесцентног узраста, оправдавају се добијене разлике у снази и брзини код дечака и гибкости код девојчица. Ово потврђују истраживања које су се бавила факторима који утичу на партиципацију деце у физичкој активности у односу на слабији и бољи социјално-економски статус средине у којој се одвија (Heersink & Volpe, 2004; Humbert i sar., 2006; Neves, Araujo, Cruciani, Andrade, Matsudo, & Matsudo, 2005; Matsudo, Andrade, Matsudo, Araujo, Guedes, Andrade & Oliveira, 2006).

Статистички значајне разлике у корист девојчица у варијабли за процену гибкости су и очекиване, с обзиром на то да је анатомски конституција карлице код женског пола другачије постављена, односно окренута унапред, у односу на мушки пол. Разлике у анатомским одликама дечака и девојчица су допринеле бољим резултатима у овој варијабли у односу на дечаке. Овоме доприноси и чињеница да је глава acetabulum под мањим углом у односу на бутну кост, те се на тај начин омогућава веће истезање мишића задње ложе бута. Наведени резултати потврђују досадашња истраживања Гајићеве и Калајџићеве (1986), које су утврдиле да су девојчице на вишем нивоу гибкости док су дечаци у манифестацији снаге.

Проценом психомоторног домена добила се полазна основа за праћење развоја моторичких способности, односно, моторичког потенцијала деце која похађају основну школу у Сремској Митровици. Информације добијене путем експлицитних вредности одређених моторичких способности ученика представљаће веома важну информацију за сваког наставника физичког васпитања. Информације које он добије ће помоћи у планирању наставе физичког васпитања према индивидуалним потребама сваког детета, а

при томе уважавајући разлике које постоје у односу на полну припадност. Ово планирање наставе наставник треба да изврши у складу са већ видљивим разликама у морфолошком простору и одликама мушкараца и жена. Доступност резултата истраживања за ученике и родитеље може бити снажно мотивационо средство за даљу физичку активност у настави и ван ње. Како је узорак чинила популација ученика која се не бави спортом, мотивационо средство за промену по овом питању има изузетну важност. Да би ученици усвојили знања, ставове и одређене облике понашања, потребно је у настави физичког васпитања циљ часа издигнути изнад физичке ефикасности. Општи циљ оваквог начина процењивања ученика је био да обезбеди повратне информације које ће бити од користи свим заинтересованим учесницима у активностима које се обављају у школи, а то су пре свега ученици, родитељи и наставник физичког васпитања. Основа на којој се базирало доношење одлука и унапређивање школских спортских секција у Сремској Митровици јесте била управо евалуација. На основу евалуације односно процењивања овог узорка испитаника, не може се извршити генерализација резултата истраживања на већој популацији ученика, али се може дати предлог о укључивању одређеног броја деце барем у школске спортске секције. Разлог немогућности генерализације резултата лежи у чињеници да је истраживање спроведено на малом узорку, што се темељи и на резултатима и препорукама из претходних истраживања. Према томе, веома је важно сваки случај, односно сваког ученика, посматрати индивидуално у односу на карактеристике ученика, простор, остале материјалне услове рада и слично.

Литература

- American College of Sports Medicine (2000). *Guidelines for exercise testing and prescription*. (6th ed.). American College of Sports Medicine: Indianapolis.
- Биговић, М. (2006). Морфолошке карактеристике ученика и ученица IV разреда. *Гласник Антрополошког друштва Југославије*, 41, 281–288.
- Carlos, M., Marinho, D., Casanova, N., Fonseca, T., Vila-Chã, C., Jorge, B., Izquierdo, M., Esteves, D. & Marques, M. (2014). Gender's Effect on a School-Based Intervention in The Prepubertal Growth Spurt. *Journal of Human Kinetics*, 12(43), 159–167.
- Corbin, C.B., Pangrazi, R.P. & Le Masurier, G.C. (2004). Physical activity for children: current patterns and guidelines. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 5 (2), 1–8.
- Corbin, C.B., Pangrazi, R.P. & Frank, B.D. (2000). Definition health, fitness and physical activity, *Research Digest*, 3(9), 11–16.
- Ђорђевић, В. и Крнета, Ж. (2007). Адолесценти и спорт: родна перспектива. У: *Трећа међународна конференција Менаџмент и спорт*. Зборник радова. Београд: Универзитет Браћа Караџић.

- Гајић, М. и Калајџић, Ј. (1986). *Промене координације, експлозивне снаге и гинкосту у периоду онтогенезе од 11-14 година*, (елаборат). Нови Сад: Факултет физичке културе.
- Heersink, J.L. & Volpe, S.L. (2004). Assessment of Physical Activity in Children of Low Income Status in Western Massachusetts. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36 (5), S111–S112.
- Катић, Р., Пејчић, А. и Бабин, Ј. (2004). Интеграција аеробних способности у морфолошко-моторичком суставу код дјеце узраста 7–11 година. *Collegium Antropologicum*, 28 (2), 357–366.
- Керић, М. и Ујсаси, Д. (2014). Квантитативне разлике у моторичким способностима ученика виших разреда основне школе. *Тимс Акта*, 8, 23–30
- Kerić, M., Rubin, P., Ujsasi, D., Fratrić, F. & Radulović, N. (2017). Significance Of The Differences In Motor Abilities And Morphological Characteristics Between Boys And Girls Aged 9 To 11 For Physical Education Optimization. *Facta Universitatis Series: Physical Education and Sport*, 15(1), 115–123.
- Крсмановић, Т. и Радосав, С. (2008). Разлике антропометријских карактеристика и моторичких способности ученика узраста 9–11 година. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, 43, 194–198.
- Matsudo, V. K., Andrade, E. L., Matsudo, S. M., Araujo, T. L., Guedes, J. S., Andrade, D. R. & Oliveira, L. C. (2006). Changes in Levels of Physical Activity According to Socio-Economic Level, After Five Years of an Intervention Program. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 38(5), S369.
- Neves, R. C., Araujo, T. L., Cruciani, F., Andrade, E. L., Matsudo, S. M. & Matsudo, V. K. (2005). Impact Of A Fiveyear Intervention Program On Physical Activity Level Of A Low Socio-economic Region. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 37(5), S248–S249.
- Пелемиш, В. (2016). *Утицај додатног програма физичког вежбања на морфолошки и моторички статус предшколске деце* (докторска дисертација). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Новом Саду.
- Sallis, J. F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children. *Critical Reviews in Food Science and Nutrition*, 33, 403–408.
- Sallis, J. F. (2000). Influences on physical activity of children, adolescents, and adults. *President's council on physical fitness and sports Research digest*, 1 (7).
- St Clair Gibson, A., Broomhead, S., Lambert, M. I. & Hawley, J. A. (1998). Prediction of maximal oxygen uptake from a 20 m shuttle run as measured directly in runners and squash players. *Journal of Sports Sciences*, 16, 331–335.
- Telama, R., Laakso, L., Yang, X. & Vilkari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13, 317–323.

Aleksandar Miletić¹, Ujsasi Darijan¹, Đorđe Mirković²

¹University of Novi Sad

Faculty of Sport and Physical Education

²University of East Sarajevo

Faculty of Education

EVALUATION OF PSYCHOMOTOR DOMAIN PUPILS FUNCTIONS OF PLANNING OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHING

Summary: The aim of the study was to adapt the students' grades to all levels by evaluating the motor skills. The survey was conducted on a sample of 93 respondents (M = 48; F = 45), from the elementary school "Bosko Plakovljevic Pinki" from Sremska Mitrovica, aged 13-14 years.

The results of the multivariate analysis of variance indicate the existence of statistically significant differences ($P = .00$) in the motor space of students of different sexes. Individual analysis of the difference was observed in variables Running 20 m from the high start ($p = .03$)

and Raising of the hull for 30 s ($p = .00$) for the benefit of the boys and in the variation of sediment in the sediment multiplied ($p = .00$) for the benefit of girls. Evaluation showed a higher level of expression of power and speed in a boy caused by the consequences of the level of physical activity of this population, and in girls the higher manifestation level of the expression of flexibility, which is caused by the biological body of the body. This approach to teaching physical education allows for better planning and organization of classes with pupils of older primary school classes, potentially increasing the number of children at classes of physical education, since on the basis of initial evaluation, the plan and program of work can be adjusted accordingly with the students according to the motor potential.

Key words: evaluation, planning, physical education.

Рад је примљен 04. 05. 2017. године, а рецензиран 09. 07. 2017. године.

Јована Бонцић
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

Стручни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.3::821.163.41-342.09
стр. 265-274

ЕЛЕМЕНТИ СТАРЕ СРПСКЕ РЕЛИГИЈЕ У НАРОДНОЈ БАЈЦИ „ПЕПЕЉУГА“

Резиме: Народне бајке и њихови поједини мотиви најчешће потичу из далеке прошлости. У својим сижеима сачувале су неке од прастарих облика тадашњих убеђења, друштвеног уређења, институција и обреда. У раду је понуђено је тумачење народне бајке „Пепељуга“ које се ослања на стару, прехришћанску религију и са тог становишта су анализирани мотиви који су сачувани у грађи бајке. Упоредном анализом методичке апаратуре у читанкама различитих издавача одобрених од стране Министарства просвете, стећи ће се увид у којој мери се такав приступ бајкама негује кроз уџбенике. Циљ рада је предлог тумачења бајке које укључује стару религију, указивање на важност познавања и разумевања њених појава како би тумачење бајке било адекватно и скретање пажње на важан материјал који су бајке сачувале, а који може послужити да се стекну и прошире знања о сопственом народу.

Кључне речи: настава књижевности, разредна настава, стара српска религија,

Елементи старе српске религије у народној бајци “Пепељуга”
народне бајке, читанка.

УВОД

Школски програм од првог до четвртог разреда основног образовања прописује две народне бајке као обавезне за обраду – „Чардак ни на небу ни на земљи“ у трећем разреду⁶ и „Пепељугу“ у четвртом.⁷ Такође, у оквиру лектире за други разред, предвиђен је избор из српских народних бајки.⁸

Са појединим одликама народних бајки ученици се, дакле, сусрећу већ у другом разреду: са чудесним бићима и појавама, симболиком чаробних предмета, устаљеним формулама и изолованошћу ликова. Усмену књижевност карактеришу и национална обележја, тако да треба упућивати и на ту врсту знања и даље је надограђивати. Према Веселину Чајкановићу, бајке су најзначајнија врста за изучавање старе, прехришћанске религије нашег народа, јер су у њима сачуване представе и веровања који сежу у најдубљу, магловиту прошлост.⁹

Наша народна „Пепељуга“ се, у четвртом разреду, надовезује на већ стечена знања о одликама народне бајке, даље их проширујући. Карактеристика напуштања кућног прага – да би сиже могао даље да се развија,¹⁰ бива проширена и употпуњена бајком „Пепељуга“ у којој се радња развија и тече без јунакињиног одласка од куће. Пепељуга остаје у кругу кућног прага, без сусрета са фантастичним бићима попут змаја, аждаје, летећег коња.

Судбина девојке која остаје без мајке, представљена овом бајком, садржи велики број елемената старе религије. Могло би се рећи да они чине највећи део бајковне грађе и да без њих не би било могуће адекватно објаснити и разумети овај текст који, неретко, наилази на отпор наставника и родитеља управо због неразумевања.

Знања која се проширују највећим делом припадају култу предака и веровањима која се везују за њихово поштовање, покровитељство и заштиту. Обрадом народне бајке

⁶ „Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1, стр. 3.

⁷ „Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2006, број 3, стр. 5.

⁸ „Правилник о изменама и допунама правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних програма у основној школи“, *Просветни гласник*, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10, стр. 5.

⁹ Веселин Чајкановић, *О врховном богу у старој српској религији*, Српска књижевна задруга, Београд, 1994, стр. 30.

¹⁰ Мирјана Детелић, „Поетика фантастичног простора у српској народној бајци“, у: *Српска фантастика / Научни скуп Српска фантастика – натприродно и нестварно у српској књижевности*, одржан у Београду 13-17. априла 1987. године; (*Научни скупови; књ. 44, Одељење језика и књижевности; књ. 9*); САНУ, Београд, 1989, стр. 161.

„Пепељуга“ постаје сасавим јасно зашто и у којој мери кућни праг штити јунака, каква је природа те заштите и зашто је у највећем броју бајки почетна равнотежа поремећена управо напуштањем дома.

НАРОДНА БАЈКА „ПЕПЕЉУГА“ У ЧИТАНКАМА ЗА ЧЕТВРТИ РАЗРЕД

Као бајка обавезна за обраду, наша народна „Пепељуга“ се налази у свим читанкама за четврти разред које су у употреби у основним школама.¹¹ Представљена је у целини, а одређени аутори,¹² пружају информације и о варијантама ове бајке које постоје код других народа. Ипак, у свим изборима налази се једино српска верзија.

Оно што је заједничко за ауторе свих читанки јесте постављање Пепељугиних и особина осталих ликова на централно место у методичкој апаратури, чиме је одређен смер тумачења. На овај начин, пропушта се да се уочи да ликови у бајкама нису психолошки одређени, као и да су без унутрашњег живота.¹³ Из таквог постављања, неизбежно следи њихова јасна поларизација на позитивне и негативне. Поновно успостављање равнотеже која је на почетку поремећена неким догађајем (отмица од стране фантастичног бића, одлазак јунака у свет, претварање члана породице у животињу, наношење штете...) ¹⁴ тумачи се као победа добра над злим. Аутори читанки нису се бавили одликама народне бајке као књижевне врсте и нема упућивања на њихову жанровску структуру.

Методичка апаратура бајке у читанци Трешња у цвету питањима попут „Ко је овде добар, а ко зао?“ подразумева квалификацију добар – зао која, као очекивани исход, има сврставање Пепељуге међу добре, а маћехе међу зле ликове. У бајци се, међутим, не говори о Пепељугиним особинама и не може се са сигурношћу оценити њен карактер. Зна се да је била послушна, али то није довољно да би се препознала као карактерно добра. Лити наглашава да јунак у бајци не постиже успех зато што је он добар, а остали ликови зли, јер у њој нема никакве моралне квалификације, већ „само и једино стога што је он јунак бајке,

¹¹ Мирјана Аранђеловић, *Читанка за 4. разред основне школе*, БИГЗ, Београд, 2007; Мр Зорана Опачић Николић, Даница Пантовић, *Прича без краја* –

Читанка за 4. разред, Завод за уџбенике, Београд, 2007; Радмила Жежељ Ралић, *Речи чаробнице* – *Читанка за 4. разред основне школе*, Klett, Београд, 2006; Симеон Маринковић, Славица Марковић, *Читанка за 4. разред основне школе*, Креативни центар, Београд, 2012. Наташа Станковић Шошо, Соња Чабрић, *Бескрајне речи: читанка за четврти разред основне школе*, Нови логос, Београд, 2015.

¹² Радмила Жежељ Ралић, Мирјана Аранђеловић и група аутора читанке *Трешња у цвету*,

⁹ Макс Лити, *Европска народна бајка*, Орбис, Београд, 1994, стр. 16.

¹⁴ У случају бајке „Пепељуга“, равнотежа је поремећена наношењем штете: јунакиња мајка се претвара у краву (умире), услед чега долази маћеха која јунакињу угрожава и задаје јој тешке задатке.

најмлађи и изолован, а они то нису.¹⁵ Јунак или јунакиња у бајци најчешће су јединци или најмлађи од троје деце, али се често јављају и као „будала и пепељуга”.¹⁶ У бајци „Пепељуга” могло би бити речи о опозицији неугрожен – угрожен, или чак зао – угрожен, али не треба заборавити да поступци ликова у бајкама нису одређени њиховим особинама, већ да им је понашање унапред кодирано у складу са позицијом и да сваки лик реагује „са механичком једнозначношћу”.¹⁷

Тражи се, даље, да се у тексту бајке пронађу делови који описују однос Пепељугиног оца према њој, као и делове у којима су описане особине маћехиних ћерки. Таква места у тексту не постоје, а односи које ликови у бајкама остварују нису психолошки обојени, већ су, ако постоје, засновани на радњи.¹⁸

У осталим читанкама анализа бајке одвија се на исти начин. Симеон Маринковић и Славица Марковић у Читанци за 4. разред основне школе постављају захтеве за анализом ликова и њихових особина према унапред подразумеваној матрици која, поново, Пепељугу сврстава у добре, а маћеху у зле. У читанци Прича без краја наилази се на захтев да се у тексту бајке пронађу места на којима се уочавају особине ликова, иако таквих места готово да нема. Као што је већ поменуто, једино може бити речи о послушности, што није довољно за доношење суда. Ученици су упућени да донесу закључак о Пепељугиним особинама на основу њених одлазака у цркву, што је недовољно, јер је у цркву одлазила и маћеха. Грађа народне бајке потиче из много дубље старине, која је претходила примању хришћанства, али то за анализу бајке није значајно.

Радмила Жежељ-Ралић захтеве за тумачењем своди на препричавање бајке, уз осврт на јунакињино име, али без дубље анализе његовог значења. Мирјана Аранђеловић пред ученике ставља захтев да повежу ликове маћехе и Пепељуге са одговарајућим датим особинама. Овако програмираним задатком очекује се да ће маћехи бити додељене лоше, а Пепељуги добре особине. Овај аутор иде корак даље захтевом да ученици испричају нешто о једној драгој и једној злој особи, што није прихватљиво.¹⁹

Увидом у методичку апаратуру читанки за четврти разред, ствара се слика о смеру којим се креће тумачење бајке „Пепељуга” у основним школама. Анализа остаје у устаљеним оквирима опозиције добар – зао, казна – награда, док елемената старе религије нема, иако су они веома битни за правилно разумевање и тумачење.

¹⁵ Макс Лити, *Европска народна бајка*, Орбис, Београд, 1994, стр. 45.

¹⁶ Исто, стр. 42.

¹⁷ Исто, стр. 42

¹⁸ Макс Лити, *Европска народна бајка*, Орбис, Београд, 1994, стр. 42.

¹⁹ Осим што је неадекватно усмеравати ученике на причање о злој особи, тај захтев није у функцији анализе бајке.

„ПЕПЕЉУГА“ СА СТАНОВИШТА СТАРЕ РЕЛИГИЈЕ – ПРЕДЛОГ АНАЛИЗЕ

Народна бајка „Пепељуга“ нуди велике могућности за анализу и тумачње са становишта које би укључило елементе старе религије којих у овој бајци има доста. Без њих се бројни мотиви, неретко карактерисани као веома сурови, попут претварања мајке у краву, клање и забрана једења њеног меса, не могу правилно протумачити и разумети. Међутим, за рад у школи и за намену овог рада, било би оптерећујуће да се сви они уводе у методичку апаратуру, али због разумевања бајке пажњу треба усмерити на неколико нарочито значајних: јама, кућни праг, огњиште, инкарнација предака, култ предака.

У културној традицији нашег народа фигурира логички систем бинарних опозиција,²⁰ које важе и за простор. Са једне стране је кућа, праг, који штите јунака бајке, а са друге стране је простор у коме су звери и демони. За јаму је јасно да се налази на супротном крају значењске равни у односу на кућу. У нашем народу постоје бројне легенде и приче о различитим јамама, а Чајкановић наводи да јама у народној религији представља доњи свет.²¹ Он истиче и да дубровачки песници пакао називају речју јама. Према свему овоме, јасно је да је управо јама из ове бајке доњи или онај свет.

Са друге стране, кућа, кућни праг штите јунака који је безбедан док их не напусти. Кућни праг је место под којим се верује да живи змија чуваркућа²², пријатељски настројена према укућанима и члановима породице. Змија је, такође, често сматрана инкарнацијом неког претка.²³ Када млада први пут улази у младожењину кућу, он је преноси преко прага испод којег се веровало да су душе предака. То се чини да не би дошла у блиски контакт са младожењиним прецима који се према њој још увек односе као према странцу, у чији култ још није примљена. У стара времена људи су сахрањивани у кући, под прагом, па је јасно откуд такво поштовање и моћ који су му се приписивали, као и зашто у просторној опозицији кућа – шума кућни праг штити јунака. Штити га јер ту бораве његови преци, задужени за благостање својих потомака.

Разговор којим би се ученици подстакли да самостално донесу закључак о природи јаме и кућног прага, као и њиховог супротног односа, могао би да почне питањима: Где се осећају најсигурније? Зашто баш код куће? Каква је то јама из бајке? Како је замишљају?

²⁰ Мирјана Детелић, „Поетика фантастичног простора у српској народној бајци“, у: *Српска фантастика / Научни скуп Српска фантастика – натприродно и нестварно у српској књижевности*, одржан у Београду 13 – 17. априла 1987. године; (Научни скупови; књ. 44, Одељење језика и књижевности; књ. 9); САНУ, Београд, 1989, стр. 160.

²¹ Види детаљније у: Веселин Чајкановић, *Из српске религије и фолклора 1910 – 1924*, Српска књижевна задруга, Београд, 1994, стр. 423.

²² Види детаљније у: Исто, стр. 419.

²³ Веселин Чајкановић, *Из српске религије и фолклора 1925 – 1942*, Српска књижевна задруга, Београд, 1994, стр. 122 – 123.

Шта се све може наћи у таквој јами? Скренути пажњу да се јунаку бајке ништа не догађа док је код куће, у сигурном окружењу, већ да је изложен опасностима так када је напусти.

Претварање мајке у краву је мотив који је присутан и у другим бајкама („Марко Краварић“).²⁴ Мајка је умрла, али на одређен начин и даље живи кроз краву. То се може објаснити старим веровањима, према којима душа умрлог може ући, прећи у животињу, у овом случају краву. Дакле, у крави је заправо душа Пепељугине мајке. Ово је познат случај у старој религији, јер се веровало да душе предака могу бити инкарниране у разним животињама.²⁵ У нашем народу веровало се да се од предака може добити помоћ, да они помажу својим живим потомцима, као и да се од њих може измолити плодност,²⁶ како сточна, тако и људска. Због низа сличних заслуга које су се приписивале прецима њима је чињен култ: поштовани су и слављени, а обележавали су се и празници који су им били посвећени.

Ученици се могу подстаћи питањима: Шта се десило са мајком? Каква је то крава, кога она представља? Може им се тражити да објасне на које све начине мајка/крава помаже Пепељуги, откуд јој те моћи, као и зашто Пепељуга није смела да једе кравље месо.²⁷

На крају, могу да кажу шта мисле – могу ли још неки преци (осим мајке) да помогну својим потомцима? Учешће голубова у помагању Пепељуги такође припада мотиву инкарнације предака,²⁸ као и петао који је у традицији нашег народа имао веома важну улогу²⁹ и који, на крају бајке, одаје где је маћеха сакрила Пепељугу од принца.

Значај који је у традицији српског народа имало огњиште био је велики. Осим кућног прага, веровало се да душе бораве и у ватри на огњишту.³⁰ Када млада уђе први пут у

²⁴ Војислав Ђурић, *Антологија народних приповедака*, Српска књижевна задруга, Београд, 1977, бр. 44.

²⁵ Улогу полаженика, који се такође сматра инкарнацијом претка, некада је имао во, који се уводио у кућу, указиване су му почаст и приношене жртве у храни и пићу. Проп наводи како претварање у животиње значи смрт. Некада се веровало да душе мртвих имају снагу какву на овом свету они никад нису имали и управо се тим веровањем објашњавају чуда на мајчином гробу којима она помаже својој ћерки.

²⁶ Веселин Чајкановић, *Из српске религије и фолклора 1925 – 1942*, Српска књижевна задруга, Београд, 1994, стр 237.

²⁷ Забрана једења животињског меса потицала је од страха да би се могла појести и душа претка која је можда инкарнирана у тој животињи. Првобитни смисао поста управо је био у веровању да душе умрлих могу ући у животињу, па се избегавало једење животињског меса у доба године када су душе у покрету, како друга душа не би ушла у наше тело. Такве животиње су називане сеновите животиње.

²⁸ Тако се објашњава обичај да на Божић укућани квоцају, призивају душе предака које су инкарниране у птицама, кокошкама.

²⁹ Душан Бандић, *Народна религија Срба у 100 појмова*, Нолит, Београд, 2004, cf. петао.

³⁰ Види детаљније у: Веселин Чајкановић, *Стара српска религија и митологија*, Српска књижевна задруга, Београд, 1994, стр. 78; Сретен Петровић, *Српска митологија: у веровању, обичајима и ритуалу*, Народна књига, Београд, 2005, стр. 164.

младожењину кућу, она прво оде до огњишта да га процара.³¹ Она се на тај начин, као странац у новој кући, представља прецима како би је они прихватили као домаћег члана. За ову бајку је то од нарочитог значаја.

Од ученика се може тражити да покушају да објасне поступак младиног царања огњишта, како га разумеју и да закључе шта би могла бити његова сврха, ако се зна да се веровало да ту бораве душе (младожењиних) предака. Затим разговарати о значају огњишта за некадашњег човека.

У оквиру разговора о значају огњишта, може се направити још један осврт на заштиту својих предака коју је добијала Пепељуга. Она је највише времена проводила око ватре, огњишта, пепела, односно око места где, према веровању, бораве њихове душе. Она је та која је домаћа, њени преци су под прагом, у ватри и они јој помажу. Сваки пут када би се Пепељуга вратила раније из цркве, она би брзо стала уз огњиште и стиче се утисак да на том месту она има одређену врсту сигурности („Дошавши она кући, свуче се и хаљине остави у сандук, па одмах к ватри као и прије.“). Вероватно је да се у имену Пепељуга крије значење особе која је под покровитељством, заштитом предака чије душе бораве баш у том огњишту, од чијег је пепела упрљана.

Након анализе која би укључила и питања из области старе религије, требало би преиспитати уврежене стереотипе о бајкама који подразумевају срећан крај у коме добри ликови бивају награђени, а лоши кажњени и усмерити закључак на то да ова бајка има срећан крај пре свега зато што је Пепељуга била под заштитом својих предака.

Додатак: кратки функционални речник појмова старе религије

Као могућност, може се континуирано састављати речник појмова старе религије који се налазе у народним бајкама које се обрађују. Он би могао да послужи наставницима за смернице у анализи, али и ученицима, за брже и лакше усвајање појмова који се односе на скуп веровања нашег народа из времена пре примања хришћанства. Ученици би речник проширивали и допуњавали током времена, када обраде неку бајку или чују за неки обичај чије објашњење укључује неку појаву из старе религије.

култ предака – поштовати и славити претке, обележавати празнике посвећене њима;
инкарнација – веровање да душа умрлог може ући, прећи у животињу или неко друго тело;

јама – доњи или „онај“ свет;

кућни праг – место под којим се веровало да живи змија чуваркућа која представља неког претка;

³¹ Веселин Чајкановић, *Из српске религије и фолклора 1925 – 1942*, Српска књижевна задруга, Београд, 1994, стр. 154.

огњиште – место на којем најчешће бораве душе предака: верује се да душе бораве на прагу и испод њега, око огњишта, у угловима куће, на раскршћу, у воденици, на тавану, под стрехом, итд.

ЗАКЉУЧАК

Анализа грађе народне бајке „Пепељуга“ показује у којој су мери у њој садржани трагови старих веровања нашег народа и наше старе религије. Приказано је на који начин се они могу приближити и појаснити ученицима четвртог разреда основне школе. Указано је на то да бројни мотиви важни за сиже имају корене у прошлости пре примања хришћанства, као и да потпуно тумачење зависи и од старе религије, док је за тако нешто, опет, неопходно познавање њених основних одлика и појмова. Ову бајку нарочито вредном чини могућност да се ученици, путем њене грађе, упознају са најважнијим карактеристикама култа предака, изузетно јаког и свеприсутног у нашем народу и веровањима везаним за инкарнације предака, заштиту коју пружају, и места на којима њихове душе бораве.

Методичка апаратура у одобреним читанкама за четврти разред које су у употреби у основним школама указује на смер којим тече тумачење народне бајке „Пепељуга“. Било би добро и пожељно искористити оно што су бајке до данашњих дана сачувале у својој грађи, а што потиче из давнина. Њих не треба схватати као приче које служе само за разоноду, већ треба искористити њихов потенцијал и унапредити школску праксу увођењем елемената старе религије у анализу и тумачењем бајке из тог угла.

Са друге стране, стара религија, веровања, обичаји и традиција, који су као део културног наслеђа важни за идентитет једног народа, у великој мери присутни су и данас у свакодневном животу свременог човека, али им је заборављен смисао. Многи обичаји се и даље практикују, али се више не која им је сврха (одношење хране на гроб покојника, преношење младе преко кућног прага, квоцање за Божић...). Да би се боље разумела сопствена обичајна пракса и традиција која и даље има утицаја на обликовање људи и њихових међусобних односа, потребно је стећи знања из ове области, а томе могу да помогну бајке, већ у веома раном узрасту.

Литература

Војислав Ђурић, Антологија народних приповедака, Српска књижевна задруга, Београд, 1977.

Вук Стефановић Караџић, Српске народне приповјетке, Нолит, Београд, 1977.

„Правилник о изменама и допунама правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних програма у основној школи“, Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2004, број 10, стр. 2 – 10.

„Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања“, Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2006, број 3, стр. 4 – 11.

„Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања“, Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, Београд, 2005, број 1, стр. 2 – 9.

Мирјана Аранђеловић, Читанка за 4. разред основне школе, БИГЗ, Београд, 2007.

Радмила Жежељ Ралић, Речи чаробнице - Читанка за 4. разред основне школе, Klett, Београд, 2006.

Др Симеон Маринковић, Славица Марковић, Читанка за 4. разред основне школе, Креативни центар, Београд, 2012.

Мр Зорана Опачић Николић, Даница Пантовић, Прича без краја - Читанка за 4. разред, Завод за уџбенике, Београд, 2007.

Наташа Станковић Шошо, Соња Чабрић, Бескрајне речи: читанка за четврти разред основне школе, Нови логос, Београд, 2015.

Нада Тодоров, Соња Цветковић, Миодраг Плавшић, Трешња у цвету - Читанка за 4. разред основне школе, Едука, Београд, 2008.

Душан Бандић, Народна религија Срба у 100 појмова, Нолит, Београд, 2004.

Мирјана Детелић, „Поетика фантастичног простора у српској народној бајци“, у: Српска фантастика / Научни скуп Српска фантастика – натприродно и нестварно у српској књижевности, одржан у Београду 13 – 17. априла 1987. године; (Научни скупови; књ. 44, Одељење језика и књижевности; књ. 9); САНУ, Београд, 1989.

Макс Лити, Европска народна бајка, Орбис, Београд, 1994.

Сретен Петровић, Српска митологија: у веровању, обичајима и ритуалу, Народна књига, Београд, 2005.

Веселин Чајкановић, Из српске религије и фолклора 1910 – 1924, Српска књижевна задруга, Београд, 1994.

Веселин Чајкановић, Из српске религије и фолклора 1925 – 1942, Српска књижевна задруга, Београд, 1994.

Веселин Чајкановић, О врховном богу у старој српској религији, Српска књижевна задруга, Београд, 1994.

Веселин Чајкановић, Стара српска религија и митологија, Српска књижевна задруга, Београд, 1994.

Jovana Bondžić
Univerzity of Belgrade
Faculty of Teachers Education

ELEMENTS OF THE OLD SRPSKA RELIGION IN THE NATIONAL FAIRY
"PEPELJUGA"

Summary: National fairy tales and their particular motifs most often come from the distant past. In their sights, they preserved some of the ancient forms of the then convictions, social organization, institutions and rituals. The paper offers an interpretation of the folk fairy tale "Cinderella" which relies on the old, prehistoric religion, and from this point of view, the motives that were preserved in the fairy tale were analysed. Comparative analysis of the methodical apparatus in the readers of various publishers approved by the Ministry of Education will provide an insight into the extent to which such access to fairy tales is fostered through textbooks. The aim of the paper is to suggest a fairy tale interpretation that includes an old religion, pointing to the importance of knowing and understanding its phenomena in order to interpret the fairy tale adequately and to draw attention to the important material that the fairy tales preserved, which can serve to acquire and expand knowledge of one's own people.

Key words: teaching of literature, class teaching, old Serbian religion, folk fairy tales, readers.

Рад је примљен 28. 09. 2017. године, а рецензиран 09. 11. 2017. године.

Ивана Ђорђевић
Љиљана Келемен Милојевић
Висока школа струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” Вршац

Стручни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.383::792.091
стр. 275-284.

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА ДРАМСКОГ МЕТОДА И ЊЕНЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

Резиме: Полазећи од идеје да је у основи примене драмског метода у васпитном и образовном раду појмовна метафора РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ (Лејкоф и Џонсон 1980: 103, Кликовац 2004: 52), у овом раду доносимо резултате истраживања спроведеног децембра 2014. године на Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу, са циљем да се открије владајући концепт о драмском методу код студената, будућих васпитача. Општи закључак до којег смо дошли јесте да треба интензивирати обуку наставника, поготово средњих школа, о креативном драмском процесу као начину учења кроз стваралачко драмско искуство, јер већина анкетираних студената драмски метод поима као непознат, неистражен простор, односно студенти не виде, не разумеју шта је драмски метод. С друге стране, резултати су показали да је дошло до промене овог владајућег концепта код студената који су прошли двомесечну обуку о примени драмског метода у раду са децом предшколског узраста путем пројекта „Повезивање важних субјеката у области драме и образовања у Србији – ОСТРВА”, у организацији БАЗАРТА 2014. године.

Кључне речи: драмски метод, интеркултуралност, когнитивни приступ, појмовне метафоре.

УВОД

На Високој школи струковних студија за васпитаче „Михаило Палов” у Вршцу реализован је пројекат ОСТРВА – иницијатива организација уметника и педагога које се већ дуго баве применом драмских метода у образовању и васпитању деце и младих. Циљ пројекта био је да се искуства у области драмске методике понуде и поделе са наставницима и стручним сарадницима запосленим у образовним институцијама у Србији. Посебан сегмент пројекта ОСТРВА посвећен је раном стицању вештина потребних за примену драме у образовању и васпитању, у настави и ваннаставном раду. Намењен је студентима наставничких и васпитачких факултета. Пројекат је спровело удружење БАЗААРТ из Београда, а програм пројекта је реализован кроз семинаре у форми драмских радионица, које су водили искусни и сертификовани драмски педагози – драмски уметници и наставници.

Драмске радионице су унапредице компетенције студената за интеркултурну комуникацију (интеркултурална осетљивост и комуникацијске вештине у плуралном културном окружењу), интерактивну наставу и учење (мотивисање за самостално учење, иницијативу и учење у групи) и примену драмске методике (драмске стратегије и технике у настави и сценска писменост). Драма као метод драгоцено је средство за васпитача и наставника у обављању свакодневних задатака. Осим што значајно унапређује сам образовно-васпитни процес, примена драме у настави директно доприноси остварењу циљева образовања и васпитања у складу са Стратегијом о развоју образовања и васпитања у Републици Србији до 2020. Ова стратегија укључује отвореност школе за ученике са различитим образовним потребама, унапређење квалитета остварених стандарда кроз креативан рад који негује културу учења, холистички приступ знању, омогућава развој деце предшколског узраста и ученика са различитим стилима учења и оних код којих доминирају другачије врсте интелигенције: визуелно-просторна, музичка, телесно-кинестетичка, интраперсонална, интерперсонална и друге. У вези са тим је, након реализованих драмских радионица, спроведено истраживање са циљем да се открије владајући концепт о драмском методу код студената, будућих васпитача. У раду се сагледавају владајући концепти код студената који нису учествовали у пројекту ОСТРВА и студената који су прошли двомесечну обуку о примени драмског метода у раду са децом предшколског узраста.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

У настави матерњег језика у основној школи, метафорама се прилази у оквиру реторичке и стилистичке традиције као стилским фигурама, језичким украсима који служе онеобичавању израза и који су, према томе, везани превасходно за књижевно-уметнички текст.³² Са другим виђењем метафора ученици се упознају у средњој школи. У оквиру лексикологије метафоре се схватају као најважнији механизам за стварање нових лексичких значења (метафора као језички механизам) – то су тзв. лексичке метафоре. Треће основно схватање метафора је у оквиру когнитивне лингвистике: метафора се схвата као механизам мишљења и назива појмовном метафором (Лејкоф и Џонсон 1980, Лејкоф 1993, Кликовац 2004).

Према Лејкофу (1993: 210) појмовну метафору дефинишемо као пресликавање, односно стварање учвршћених онтолошких веза између два појмовна домена. Разумевање једног појма (или појмовног домена) врши се помоћу другог појма, који је обично чулно сазнатљив и добро познат (уп. РАСПРАВА ЈЕ РАТ). Успостављање појмовних (онтолошких) кореспонденција тј. пресликавање врши се са једног на други домен. Домен који „позајмљује” своју структуру назива се изворни (source domain), а онај који се на основу њега разумева назива се циљни (target domain). У наведеном примеру базични домен је рат, а домен који се жели објаснити расправа. Знања о једном домену пресликавају се на знања о другом, апстрактном домену (у рату се побеђује или повлачи; уп. У расправи са њим никада нисам победила; Решила сам да се повучем.). Тако кореспонденција омогућава да се о циљном појму размишља уз помоћ знања која имамо о изворном појму (о расправи се говори као о рату). С једног домена на други пресликавају се и обрасци закључивања (у расправи се може изгубити или победити као у рату, в. Ђорђевић 2014: 131). “Веза између изворног и циљног домена успоставља се пресликавањем (енгл. mapping) различитих аспеката оба домена” (Радић Бојанић 2012: 266–267).

Према Душки Кликовац (2004: 23) разликују се следеће врсте појмовних метафора: (1) структурне метафоре (један појам се метафорички структурира помоћу другог, уп. РАСПРАВА ЈЕ РАТ), (2) оријентационе (потичу из наше просторне оријентације; изворни домени су појмови као што су горе – доле, унутра – споља, напред – назад, дубоко – плитко, централно – периферно; такве су метафоре СРЕЋА ЈЕ ГОРЕ, односно ТУГА ЈЕ ДОЛЕ, а илуструју их метафорички изрази као што је: Био је на седмом небу) и (3) онтолошке метафоре (помоћу њих догађаји, емоције, идеје, активности итд. добијају онтолошки статус). Тако се, на пример, раст цена метафорички схвата као

³² У овом случају говоримо о поетским метафорама.

ентитет, помоћу именице инфлација. Метафору инфлација илуструју изрази као што су: инфлација нам снижава животни стандард, инфлација ће се повећати, морамо се борити против инфлације итд.; пошто је проглашена за ентитет, може се идентификовати неки њен аспект, може се видети као узрок итд.; појам добијен онтолошком метафором може се даље конкретизовати и разумети помоћу структурне метафоре.

Појмовна метафора повезана је с начином на који разумемо стварност — приликом разумевања непознатих појмова и појмовних домена служимо се оним што нам је познато, те апстрактне поимамо преко конкретних, блиских и познатих појава и реалија (уп. Принцип поступности и систематичности, правила поступности Николић 42006: 109–116, 110). “Метафора није само ствар језика... него ствар мишљења... прво постоји у мишљењу... онда одређује понашање, управља опажањима, поступцима, односима с другим људима итд.” (Кликовац 2004: 11, према Ђорђевић 2014: 131).

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Основни предмет истраживања овога рада јесу појмовне метафоре студената све три године Високе школе у Вршцу о драмском методу, а основни проблем може се изразити у виду следећег питања: Како студенти, будући васпитачи, разумеју циљни домен појмовне метафоре о драмском методу? У истраживање су укључени и студенти треће године, који нису још похађали сва предавања из свих шест методика васпитно-образовног рада (Методика развоја говора, Методика упознавања околине, Методика почетних математичких појмова, Методика музичког васпитања, Методика ликовног васпитања и Методика физичког васпитања) у којима, према нашем мишљењу, стичу, између осталог, знања и компетенције о драмским поступцима које треба да примене у раду са децом предшколског узраста.

Основни циљ истраживања јесте открити и протумачити метафоричке концептуализације које студенти Високе школе имају о овој методи. У истраживању смо пошли од хипотезе — да откривање и детаљније разумевање појмовних метафора студената Високе школе може указати на особености досадашње примене ове методе у васпитно-образовној пракси (студенти су завршили различите основне и средње школе на територији следећих градова: Вршац, Београд, Панчево и сл.), као и на то:

- (а) Како се разумева комплексна примена овога метода?
- (б) Каква је улога учесника у драмском методу?
- (в) Које последице примена драмског метода има у пракси?
- (г) Какав је однос студената према драмском методу?

Определили смо се за прикупљање појмовних метафора о драмском методу уз помоћ посебно осмишљеног анкетног упитника, којим смо желели да откријемо изворне домene преко којих студенти разумевају наведени појам. Сходно сврси и могућностима истраживања, анкета је иницирала метафоре везане за циљни домен: (1) Драмски метод је...; уз метафору требало је навести „кратку причу”, тј. образложење избора изворног домена.

Основна метода истраживања је дескриптивна, а истраживани корпус чине 100 метафора прикупљене од студената који су присуствовали предавањима и вежбама из предмета Српски језик (смер – струковни васпитач), Матерњи језик са развојем говора деце јасленог узраста (смер – васпитач деце јасленог узраста) 2. 12. 2014, као и предавањима и вежбама на предметима Књижевност за децу (оба смера) и Методика развоја говора (оба смера) 5. 12. 2014. Анкетни упитник је попунило 120 студената. Узорак истраживања је намерни. Од тога, мањи број студената (20) похађао пројекат ОСТРВА (реализован на Високој школи у периоду од 26. 10. 2014. до 23. 11. 2014).

Пре анкете студентима су предочени циљеви истраживања, а такође је објашњена разлика између појмовне и поетске метафоре. На једноставан и примерен начин (уз навођење маркантних, а занимљивих примера из колоквијалног језика), студенти су упознати са базичним поставкама когнитивних наука и когнитивне лингвистике, као и са могућностима примене когнитивних приступа.

Резултате истраживања доносимо свесни ограничења које подразумева истраживачки корпус – на другом корпусу (из других крајева наше земље, у другом временском периоду) могући су другачији резултати. Ипак, сматрамо да ово истраживање може бити добар путоказ ка примени драмског метода у пракси и основа за даља (упоредна и сл.) истраживања о корисности и предностима оваквог облика рада.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

А. Појмовне метафоре студената који нису учествовали у пројекту ОСТРВА

Резултати анкете показали су да више од половине анкетираних студента који нису похађали семинар у оквиру пројекта ОСТРВА (58%) драмски метод поима преко следећих појмовних метафора:

[Драмски метод је]: НЕПОЗНАНИЦА;
НЕИСПИТАН ПРОСТОР;
НОВИНА;
АПСТРАКТНО ТЛО.

Наведени примери откривају да већина студената драмски метод доживљава као чудноват, дакле, непознат простор; познате метафоре СВРХА АКТИВНОСТИ ЈЕ ОДРЕДИШТЕ ПУТОВАЊА (Кликовац 2004: 28) и УПОЗНАВАЊЕ НОВОГ ГРАДИВА ЈЕСТЕ УПОЗНАВАЊЕ НЕПОЗНАТИХ ПРЕДЕЛА показују нам да студенти нису у досадашњем (основном и средњем) школовању довољно упознати са постојањем, те преимућствима примене овога метода.

Мањи проценат студената (13%) драмски метод поистовећује са глумом, драмском секцијом, представом (уп. ДРАМСКИ МЕТОД ЈЕ СЕКЦИЈА, ДРАМСКИ МЕТОД ЈЕ ШКОЛСКА ПРИРЕДБА, ДРАМСКИ МЕТОД ЈЕ ПОЗОРИШНА ПРЕДСТАВА). Студенти „не виде”, заправо, не разумеју шта је драмски метод (уп. РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ исп. Кликовац 2004: 180, 136), те га аналошки везују за познате ентитете, односно облике рада које су искусили. Узрок забележеном стању видимо у томе што наставници основних, поготово средњих школа, нису довољно едуковани (обучени, припремљени) да примењују драмски метод у настави, те да се он нимало или врло ретко користи у редовном наставном раду (А у ставовима студената, рефлектује се и став друштва у целини). У прилог томе стоје и резултати истраживања Педагошког друштва Србије – на питање о обавештености и обучености за коришћење драме у образовању, 52% испитаника (васпитача предшколских установа, наставника разредне и предметне наставе у основним школама и професора средњих школа) изјавило је да није имало обуку и да не познаје драму, односно примену драме у процесима учења.³³

У осталим појмовним метафорама (9%) драмски метод стоји насупрот традиционалном приступу настави и учењу (уп. ДРАМСКИ МЕТОД – УЧЕЊЕ БЕЗ ПОНАВЉАЊА и сл.). Из ових метафора видимо да студенти наслућују да у основи драмског метода стоји активан однос учесника (креатора радионица и извођача). Од укупног броја анкетираних студената који нису учествовали у семинару, 20% њих одговорило је синтагмом „нисам сигуран/а”.

Б. Појмовне метафоре студената који су учествовали у пројекту ОСТРВА

Насупрот горенаведеним метафорама, стоје метафоре које смо сакупили од студената који су прошли обуку у оквиру семинара ОСТРВА. Овај семинар реализован је у периоду од 26. 10. до 23. 11. 2014. на Високој школи струковних студија за васпитаче “Михаило Палов” у Вршцу, а бавио се драмском педагогијом и састојао се из три дела на којима су усвајане драмске технике, интеркултурално учење кроз драму итд.

³³ Видети електронски извор:

<http://bazaart.org.rs/wp-content/uploads/2014/12/Izvestaj-DRAMA-U-OBRAZOVANJU-PDS-2014-nov14-za-sajt-1.pdf> (26. 7. 2017).

(в. bazaart.org.rs.). Нешто мање од половине анкетираних студената (42%) драмски метод виде као:

[Драмски метод је]:

МОЈЕ ЗАМИШЉЕНО ПУТОВАЊЕ;
ПУТОВАЊЕ У СВЕТ И У СОПСТВО;
ПУТ (КА САЗНАЊУ);
ПРОСТРАНО ПОЉЕ ЗА ИЗРАЖАВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ;
ТРГ СПОСОБНОСТИ И ВЕШТИНА;

ИГРА.

Као и свака сврховита делатност, примена драмског метода концептуализује се као пут(овање) (уп. ЗАМИШЉЕНО ПУТОВАЊЕ, ПУТОВАЊЕ У СВЕТ И СОПСТВО, ПУТ КА САЗНАЊУ, уп. УЧЕЊЕ ЈЕ ПУТОВАЊЕ, Вељковић Станковић 2009: 106). Наведене метафоре откривају и други концепт студената који су прошли обуку — драмски метод је један од начина упознавања (себе) и света око себе (уп. ПУТОВАЊЕ У СВЕТ И СОПСТВО, уп. СВРХА АКТИВНОСТИ ЈЕ ОДРЕДИШТЕ ПУТОВАЊА, Кликовац 2004: 304). Драмски метод се види (РАЗУМЕВАЊЕ ЈЕ ВИЂЕЊЕ) као погодно тло за показивање и доказивање способности, вештина и креативности учесника (уп. ПРОСТРАНО ПОЉЕ ЗА ИЗРАЖАВАЊЕ КРЕАТИВНОСТИ; ТРГ СПОСОБНОСТИ И ВЕШТИНА).

Процес учења, стицања знања и вештина је, како су то дефинисали учесници пројекта, окренут ка учеснику. У васпитном раду то значи ка детету, односно ученику. Остварује се у пријатној и сарадничкој атмосфери, у игри и кроз игру (ДРАМСКИ МЕТОД ЈЕ ИГРА), а игра је “основна и најприроднија активност деце све до пубертетске фазе, која је важна и у развоју младих, па и у животу одраслих” (Трнавац и др. 1991: 3).

Примену драмског метода студенти (28%) који су прошли обуку “о креативном драмском процесу као начину учења кроз креативно драмско искуство” (исп. Јочић и др. 2012: 11) поимају и као ефикасан начин подстицања интеркултуралне комуникације, а у прилог овој тврдњи говоре следеће метафоре:

[Драмски метод је]:

ПУТ КА РАЗУМЕВАЊУ ДРУГИХ;
ЛЕК ЗА ПРЕДРАСУДЕ;

СЛИКА У БОЈИ СВЕТА ОКО МЕНЕ;
ДОБАР УГАО ПОСМАТРАЊА;
ТАЧКА СУСРЕТАЊА КУЛТУРА;
ПУТ КА РАЗВОЈУ.

Последња метафора имплицира следеће: ПУТ КА РАЗВОЈУ (НАПРЕТКУ), односно моралном и демократском друштву.³⁴ Метафоре које смо прикупили показале су исто и када је реч о студентима Високе школе – подстакнуту жељу и вољу да се негују демократски односи, демократија и интеркултуралност, те да се драмски метод види као један од могућих путева (инструмент) ка демократском друштву. Према мишљењу Ивана Шијаковића школа се и даље развија као државна (друштвена) институција, а врло споро као друштвена група у којој ће се на стваралачки, креативан и слободан начин одвијати процес социјализације деце, такав да они буду свесни субјекти тог процеса.³⁵

Поређењем истакнутих појмова и следећих метафора постаје јасно да драмски метод развија потребне компетенције оних који уче нашу децу, што је препознало чак 30% студената који су похађали семинар у оквиру пројекта ОСТРВА:

[Драмски метод је]:

КРЕАТИВНОСТ;
ОСЛОБОЂЕЊЕ;
АКЦИЈА.

ЗАКЉУЧАК

Резултати анкете показали су да студентима (који нису прошли обуку у оквиру пројекта ОСТРВА) није довољно познато шта подразумева драмски метод и која су његова преимућства. Стога у наставној пракси треба више пажње посветити његовом неговању и усавршавању. За почетак, могла би се интензивирати обука наставника

³⁴ У магистарском раду Шијаковић, И., *Демократски односи у савременој школи у Републици Српској*, анализа резултата истраживања (базирана на узорку од 1.284 испитаника: ученика, наставника/професора, директора/секретара) из 10 школа са бањалучког регионалног школског подручја, скреће се пажња на то да су демократски односи у образовном процесу тек у зачетку и да постоје, за сада, скромни ресурси изражени кроз жељу, вољу и мотивисаност учесника у образовном процесу.

³⁵ Видети електронски извор:

www.sijakovic.com/wpcontent/uploads/2008/02/demokratski_odnosi_u_savremenoj_skoli.pdf.
(11.12.2014)

основних и средњих школа и упознатост јавности (путем реклама, јавних трибина и сл.) са могућностима употребе и корисностима овог метода у васпитном раду на свим образовним нивоима. Тако је основни циљ примене драмског метода, из визуре васпитно-образовног рада у предшколским установама, успостављање међусобних контаката деце, како би се ближе упознала и стекла неопходна поверења у друге учеснике драмских игара. Помоћу драмског метода дете ће најпре упознати себе и разумети и своје потребе, а не само туђе. Пожељне драмске игре на млађем узрасту треба да буду везане за развој пажње, маште, памћења, креативности и стваралаштва; затим за ослобађање, упознавања себе и других и сл. Тако долазимо и до закључка да би ваљало подузети и даља истраживања којима би се утврдило у којој мери треба у редовном наставном и васпитном раду употребити креативни драмски процес као начин учења.

Литература

Вељковић Станковић, Драгана (2009), “Метафоре о настави, наставницима и учењу матерњег језика”, Научни састанак слависта у Вукове дане (организатор: Међународни славистички центар, Филолошки факултет у Београду), 38/3, 103–107.

Ђорђевић, Ивана (2014), “Могућности примене појмовних метафора (когнитивног приступа) за унапређивање наставе правописа” / “Possible applications of conceptual metaphors (cognitive approach) to improve orthography teaching”, Истраживања у педагогији/ Research in Pedagogy, 4/1, 130–143/128–140.

Јочић, Анђелија и др. (2012), Водич кроз креативни драмски процес, Базаарт, Београд.

Кликовац, Душка (2004), Метафоре у мишљењу и језику, Чигоја штампа, Београд.

Lakoff, George, Espenson, Jane, Schwartz, Alan (1991), Master Metaphor List, University of California, Berkeley.

Lakoff, George, Jonson, Mark (1980), Metaphors We Live By, The University of Chicago Press, Chicago.

Lakoff, George (1993), „The contemporary theory of metaphor”, In: Metaphor and Thought, Cambridge, CUP, 202–251.

Николић, Милија (2006), Методика наставе српскога језика и књижевности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Радић Бојанић, Биљана (2012), “Усвајање метафоричких израза из домена временских прилика”, Зборник радова Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду, XLII (1)/2012, 265–277.

Трнавац, Недељко и др. (1991), Дидактичке игре, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Шијаковић, Иван, „Демократски односи у савременој школи” – Рад са сајта:

www.sijakovic.com/wpcontent/uploads/2008/02/demokratski_odnosi_u_savremenoj_skoli.pdf
f. (11.12.2014).

Ivana Djordjev
Ljiljana Kelemen Milojevic
Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vrsac

CONCEPTUALIZATION OF THE DRAMA METHOD AND ITS IMPLICATIONS IN THE EDUCATIONAL PRACTICE³⁶

Summary: Starting from the idea that basically the application of the drama method in educational work is the conceptual metaphor UNDERSTANDING IS SEEING (Lakoff and Johnson, 1980: 103, Klikovac, 2004: 52), in this paper we bring the results of a survey conducted in December 2014 at the Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" in Vrsac with the aim of discovering the main concept of dramatic method among students, future teachers. The general conclusion we have come to is to intensify the training of teachers, especially secondary schools, about the creative drama process as a way of learning through creative dramatic experience, since most of the students surveyed do not understand the drama method as *unknown, unexplored space*, that is, students do not understand what a dramatic method is. On the other hand, the results showed that there has been a change in this ruling concept among students who have passed a two-month training on the application of the drama method in working with children of preschool age through the project "Connecting important subjects in the field of drama and education in Serbia – THE ISLANDS", organized by BAZAART in 2014.

Keywords: cognitive approach, conceptual metaphors, drama method, interculturality.

Рад је примљен 03. 12. 2016. године, а рецензиран 07. 08. 2017. године.

³⁶ The work was created within the project „Connecting important subjects in the field of drama and education in Serbia – ISLANDS” (*Interconnecting Stakeholders in Learning and Drama in Serbia – ISLANDS*, a project funded by the European Union through the Program „Support to Civil Society”, the period of implementation: November 27, 2014 – July 26, 2015). He was presented at the public tribune „From pupils to teachers: what do those who teach our children learn”, held on December 8, 2014 in Belgrade, in: bazaart.org.rs.

Филип Којић
Факултет спорта и физичког васпитања
Универзитета у Београду

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.36
стр. 285-300.

ФОРМИРАЊЕ ЗНАЊА И ВЕШТИНА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ КРОЗ ИНТЕГРИСАНЕ ФИЗИЧКО-ЗДРАВСТВЕНЕ АКТИВНОСТИ

II део

Резиме: У раду су кроз Недељу здравља на иновативан и практичан начин представљене интегрисане физичко здравствене активности и објашњена повезаност између здравља и физичке активности у деčјем узрасту. Основни циљ је био да се кроз покрет и игру код предшколске деце формирају знања и вештине здравственог васпитања. Предмет рада је практична разрада садржаја, форми, облика, метода и средства интегрисаних активности усмерених на повезивање и решавање задатака физичког и здравственог васпитања деце предшколског узраста. Циљ рада је да деца у «Недељи здравља» применом разрађених, занимљивих и креативних радионица стекну знања и вештине како да кроз кретне активности здравствено васпитају себе и расту здрава. Радионице су конципиране као теме из тематских целина које су међусобно повезане, а заснивају се на структурирању садржаја око ширих сазнајних целина. Током сваког дана у недељи су одржане организоване форме рада са децом као обликом тематских ситуација. Занимљиви садржаји радионица су помогли деци да заједно са одраслима идентификују однос према самом себи, свом здрављу и физичкој култури.

Кључне речи: предшколска деца, здравствено васпитање, имплементација, радионице, моторика, технологија здравља.

УВОД

У раду су представљене интегрисане активности усмерене на повезивање и решавање задатака физичког и здравственог васпитања деце предшколског узраста. Дата је практична разрада садржаја, форми, облика, метода и средства интегрисаних активности кроз радионице 1 и 2 које заједно са радионицама 3, 4 и 5 чине Недељу здравља. Радионице су засноване на принципима комплексности и интегративности у решавању задатака физичког и здравственог васпитања предшколске деце и такве треба да послуже као модел у даљем креирању сличних радионица. Само на тај начин деца ће постати свесна значаја вежбања и здравља за општи развој.

Рад представља практичан приказ играонице или малог пројекта, под називом «Недеља здравља» у коју је укључено пет радионица конципираних као теме из тематских целина које су међусобно повезане, а заснивају се на структурирању садржаја око ширих сазнајних целина. Тако, као пример, током сваког дана у недељи треба да се одрже организоване форме рада са децом као обликом тематских ситуација. Занимљиви садржаји радионица ће помоћи деци да створе и развију представу о здравом начину живота, о важности хигијенског и кретног васпитања, о здрављу и средствима која доприносе одржавању здравља, о функционисању и бризи организма. Сви садржаји су дати у игровној форми са појмовима блиским деци предшколског узраста. Задаци су различитог степена сложености уз уважавање индивидуалних могућности деце. Форма радионице је преузета из Методике физичког васпитања предшколске деце др Данице Џиновић (2011, стр 235), садржаји радионица су изворни.

ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ РАДА

Предмет рада је практична разрада садржаја, форми, облика, метода и средства интегрисаних активности усмерених на повезивање и решавање задатака физичког и здравственог васпитања деце предшколског узраста.

Циљ рада је да деца применом разрађених, занимљивих и креативних радионица стекну знања и вештине како да кроз кретне активности здравствено васпитају себе и расту здрава.

Практични значај рада је идентификација односа детета према самом себи, свом здрављу и физичкој култури и изградња културе здравог начина живота. Деца ће

формирањем знања и вештина у области технологије очувања, одржавања и унапређења здравља кроз физичко-здравствене активности научити да буду здрава душом и телом; изградиће својоју здравствену културу у складу са законима природе и постојања; формираће мотивационе сфере здравственог понашања за сигуран и безбедан живот; схватиће колико је кретање значајно за развој и здравље; истражиће анатомске и психичке основе вежбе и разумети ефекте које пружа вежбање на тело.

САДРЖАЈИ ИНТЕГРИСАНИХ ФИЗИЧКО ЗДРАВСТВЕНИХ РАДИОНИЦА (практични примери намењени пракси предшколског васпитања)

Уводна реч васпитача

У нашој земљи постоје многи доктори који се свакодневно и несебично, без избора, брину о свим људима. Ко су они? У „Недељи здравља“ упознаћете неке од њих.

Зашто треба да идете у шетњу, а не да седите код куће? Треба вам сунце и свеж ваздух. Сунце, ваздух и вода су наши најбољи пријатељи. Природа је људима подарила и друге докторе који омогућавају да растете прави и здрави (Доктор вежбања, Доктор за лепо и право тело). Ако се не дружите са тим докторима ви ћете бити повијени, грбави, дебели.... Три пута дневно, а понекад и више пута треба да једете здраву храну. За то је одговоран Доктор здраве хране. Ту су и други доктори Доктор одмора, Доктор љубави....., будите пријатељи са њима? Они ће вам помоћи да уђете у Недељу здравља. Децо, наше активности у Недељи здравља вама ће бити много занимљиве јер ћете научити много о себи, о свом телу, како да се бринете о свом здрављу како се не би разболети, како да растете јаки и здрави, како да се сачувате од опасности у кући, улици, како да одржавате хигијену, како да се правилно храните, односно како да на најбољи начин уђете и савладате Недељу здравља? Прво ћемо се упознати са Доктором вежбања који ће нас и одвести на пут здравља.

РАЗРАДА ТЕМАТСКИХ РАДИОНИЦА ПОНЕДЕЉАК: тематска ситуација "ПУТ ДО ЗДРАВЉА ЈЕ ВЕЖБАЊЕ"

Програмски садржаји и задаци ове тематске целине могу се осмислити, креирати, реализовати и њима педагошки руководити кроз, на пример, следеће теме и радионице: "Вежбамо, јачамо здравље", "Здраво тело-здрав дух" "Како ради моје тело", "Мишићи, кости, зглобови?", "И ја растем, јер вежбам", "Без кисеоника из ваздуха нема живота",

„Здрав сам када...“, „Како сачувати своје здравље“?, „Како вежбањем помоћи себи“?

Радионица: Вежбамо, јачамо здравље

Предмет теме је да се путем лекције „Вежбамо, јачамо здравље“, код деце развије свест о значају природних фактора и физичког вежбања за здравље. Деца треба да разумеју ефекте које пружа вежбање (фитнес) на тело, са посебним освртом на виталне органе, срце, плућа, мишиће и циркулацију као кључне факторе кретања, развоја и одржавања добре кондиције и физичких способности. Усвајањем вештина деца треба да схвате да вежбање утиче на њихово тело да буде јако, право и здраво, да ради брже, јаче, спретније. Деца треба да схвате да редовним вежбањем могу унапредити своје здравље и општу физичку припремљеност, јер ће бити способна да раде физичке активности, а да не буду уморна. Уједно код деце ће се развити одговорност за сопствено здравље, а и увидеће колико су сунце, вода и свеж ваздух значајни за правилан развој.

Претходне вештине и знања:

Деци су потребна елементарна знања основних облика кретања као и способност за кооперативни рад у паровима или мањим групама. Деца треба да знају своје виталне органе (срце, плућа, мишиће, кости, зглобове), односно, да их препознају. Старија деца треба да се оспособе да бележе и читају једноставне податке на постерима који им буду приказани. Надаље, деца треба да знају шта чини живу и неживу природу и да буду упозната са њиховом узајамном повезаношћу.

Важне информације о теми:

Први записи о повољним ефектима физичке активности потичу из старе Кине, потом од Хипократа, па даље од Галена, Авицене, и касније од Тисоа, Линга, и других. Као резултат многих истраживања, произилазе закључци о смањењу обољевања и побољшања одређених процеса у организму (метаболизам угљених хидрата и масти, хемокоагулациони процеси, имуни систем, ментално здравље, и друго). Насупрот томе, у условима хипокинезије у организму настаје читав низ неповољних патофизиолошких промена које се доводе у везу са директним нарушавањем здравља. Током периода пре почетка модерног доба физичка активност се јављала као најбитнији предуслов за преживљавање и егзистенцију. Данас, са аспекта перспективе развоја наше цивилизације, важност развоја физичке активности је у значајној мери занемарена. Ипак, ниво адекватне физичке активности је данас важан предуслов за нормалну

функцију организма у целини. Говорећи о преовлађајућим мотивима, на првом месту је "радост у кретању", простор који чини радост, забава, задовољство, опуштање, релаксација.

Многа деца нису сигурна где се налазе срце и плућа, који је њихов облик и величина. Ова лекција ће помоћи деци да разјасне своје недоумице и при томе бити увод у једну интересантну дискусију. На пример, срце се налази, мање-више, у средини груди и отприлике је величине песнице. Плућа су смештена са обе стране грудног коша. Свако плућно крило је три до четири пута веће од срца и скоро облика правоуглог триангла. Да су плућа одмотана, раширена, свако плућно крило би прекрило тениски терен! Мишићи који су главни покретачи нашег тела и реализатори покрета не могу дуго да раде без редовног снабдевања кисеоником. Кисеоник се уноси у тело кроз плућа. Кисеоник се преноси путем крви, коју затим срце пумпа кроз цело тело. У току вежбе, брзина откуцаја срца се повећава; неке врсте вежби терају срце да ради јаче од других. Нежно загревање уз истезање и савијање укључује само мало више срчано-плућног рада. Активности типа цогинга или скакања, укључују велике скелетне мишићне групе, значајно подижу број откуцаја срца пошто мишићи који обављају теже послове траже обилније снабдевање кисеоником.

Активности радионице:

Вођена фантазија о путу здравља

Вежбе обликовања

Полигон "Црвено плави пут здравља"

Здрав оброк



Припрема:

Осмишљена је вођена фантазија о путу здравља кроз Песму о трчању, припремљен је програм вежби обликовања уз музичку композицију Јачамо мишиће. Осмишљен је полигон препрека који представља циркулацију крви у организму кроз вођену фантазију Црвено плави пут здравља и припремљено воће и житарице за припрему здраве ужине. Целокупна радионица се изводи на свежем ваздуху, у дворишту вртића.

Након усмерене активности деци је пружена могућност да у оквиру слободне активности смишљају вежбе „Како раде наши органи?“.

Средства:

Потребно је проверити све справе које се налазе у дворишту вртића и припремити средства каква се могу видети и на постеру: тобоган који представља улазак ваздуха у плућа, трамболину која представља срце и обручеве који представљају коморе и предкоморе, две мање струњаче које представљају плућа, дуге линије или траке плаве и црвене боје које представљају велике крвне судове. Све наведене справе и реквизите треба поставити у полигон који симболише циркулацију крви у организму, кружење и размену кисеоника кроз наш организам, као услов за кретање људског тела. Осим наведеног, потребно је припремити сет од шест великих илустрованих слика: једну која представља плућа, једну која представља мишиће, једну која представља срце, и четири које представљају четири коморе срца. Сушено воће (ананас, шљиве, банане, грожђе и манго), житарице (експандирана пшеница), јогурт.

Шта урадити?

Активност загревања

Активност почињемо вођеном фантазијом: „Замислите да сте једна малена семенка. Скупили сте се у земљи. Одједном осетите да вас нешто голица, вруће вам је. Полако се истежете да видите шта је то. Подигнете руке, протурите главицу. Осетите сунчев зрак на лицу. Пратите рукама сунце. Листићи вам трепере на ветру. Исправите се. Истегните ка сунцу. Осећате ли како вам прија. Уз песму о трчању “Трчаћемо ко лавови, летећемо као ласте, јурићемо ко нојеви од тога се лепо расте” изводите различите облике кретања.“

Циљ вођене фантазије је да деца преко примера о цвету, а кроз покрет, уоче значај сунца, воде и ваздуха за жива бића.

Активност се наставља вежбама обликовања уз песму „Јачамо мишиће“. У овом узрасту примерене су имитативне вежбе које прате речи песме. Придржавати се

методичких препорука за распоред вежби, односно радити на вежбању мишићних група од руку, преко вежби за труп до вежби за јачање ногу.

Игровна активност

Трећи део радионице је полигон препрека. У полигону су искоришћене природне препреке које пружа терен око вртића. Предвиђени су следећи природни облици кретања: спуштање, трчање, провлачење..... Деци показујемо постер и објашњавамо како да реализују активност. „Децо, пратите ме. На путу здравља упознаћемо се како раде наши органи и на крају доћи до скривеног блага. Црвене и плаве кесице су благо, има их довољно да свако добије по једну“.

Да би деци лакше објаснили како раде њихови органи и како вежба делује на њихов организам, организујемо са децом игру под називом:“ Црвено-плави пут здравља“

Кораци реализације полигона

На осмишљеном полигону поред сваког органа поставите по један мали постер (главни органи у протоку крви) окренут лицем надоле. Зависно од броја деце, формирајте групе и распоредите их поред сваке справе или реквизита који представља неки витални орган организма и извршиоце циркулације крви у организму. Активност започните од плућа. Прво дете у групи узима црвену врећицу, дубоко удахне ваздух како би обезбедио кисеоник за плућа и започиње физичку активност тако што се спусти низ тобоган који представља улазак кисеоника у организам. Затим трчи поред обележене црвене линије (артеријска крв) до првог обруча (лева предкомора), спушта врећицу у црвени обруч, ускаче у други обруч, подиже га изнад главе, спушта на почетну позицију и из првог обруча узма своју врећицу. Дете наставља да трчи поред црвене линије до врха полигона (травната површина) где једна група деце изводи различите вежбе. Дете оставља црвену врећицу и наставља активност са групом. Друго дете из групе узима плаву врећицу и трчи поред плаве линије (венска крв) до плавог обруча (деснакомора). Дете оставља врећицу, ускаче у четврти обруч (десна преткомора), уради три чучња, узима врећицу и наставља да трчи даље поред плаве линије до краја полигона где су постављене две струњаче (два плућна крила). Када стигне до плућа, дете треба да легне на струњачу са рукама испруженим поред ушију и да се котрља у једну, па у другу страну, док је плава врећица и даље у рукама. По обављеном задатку дете плаву врећицу оставља на другу струњачу и чека наредни задатак. Друго дете узима црвену врећицу и започиње нови круг игре.

У паузи између активности деци треба показати постере, и продискутовати о томе како кружни пут који су прешли на активности подсећа на њихов сопствени крвоток, са посебним освртом на боју врећица и боју путање.

Да би се испоштовала динамика оптерећења деце на физичкој активности, после полигона, реализована је покретна игра.

Назив игре “Срце, плућа, мишићи “

Циљ игре: развој брзине, спретности, окретности.

Опис игре: за игру су припремљени симболи срце-црвене боје; плућа-плаве боје (цветови); мишићи-бордо боје (облик круга).

Децу поставите у круг у три групе које су одвојене видљивим размаком. Свака група, односно свако дете има свој симбол. Једно дете које је распарно стоји у кругу и оно је “прозивач органа”. Када прозове напр. “срце” сва деца која имају тај симбол трче око круга-слева на десно док не стигну до свог места. Побеђује дете које прво стигне. Оно добија 4 поена. Поени су апликације органа. Друго дете добија 3 и треће дете добија две апликације. Када сва деца изврше задатак проглашава се победник. Победник је група деце која је накупила највише апликација.

Завршна активност

После реализованог полигона и покретне игре реците деци да свако од њих узме по једну врећицу, неко дете ће узети црвену, неко дете плаву. Речите деци да је у њима тражено благо. Пре него отворе „благо“ одлазе на прање руку. У врећицама је сакривено сушено воће и житарице од којих деца праве здраву ужину. Разговарамо са децом зашто је то „благо“. Циљ завршног дела је да припремимо децу за наредну радионицу, односно да деца увиде значај не само телесног вежбања већ и здраве исхране за правилан развој и здравље.

Препоруке за усложњавање задатака:

Самопоузданијој деци треба отежати задатке тако што ће полигон реализовати не користећи постере.

Препоруке за рад с децом којој је потребна подршка:

Мање самопоуздана деца треба да буду у пару са спретном децом која би им помогла у усвајању знања и вештина.

Процена могућности:

Активности у оквиру ове радионице нису претерано захтевне и прилагођене су индивидуалним физичким способностима деце предшколског узраста. Циљ радионице је да деца уоче елементе који су значајни за здрав живот и правилан развој. Вођена фантазија им је омогућила да се стављањем у улогу цвета суоче са тим шта је потребно да би расли здраво – вода, ваздух, сунце. Вежбама обликовања деца су се упознала са значајем свакодневног вежбања, а кроз полигон, примењивали су различите природне облике кретања и упознали се са виталним органима и циркулацијом. Постери који прате ову лекцију пружају користан материјал за процену децјег знања и разумевања везбе и њеног утицаја на њихову општу спремност и способност.

Завршни део је само увод у још један сегмент здравственог васпитања – здраву и правилну исхрану.

УТОРАК: тематска ситуација "ЗДРАВО СЕ ХРАНИМО–ЗДРАВИ РАСТЕМО"

Програмски садржаји и задаци ове тематске целине су ситуације које ће помоћи деци да стекну знања и вештине у области правилне и здраве исхране а могу се осмислити, креирати, реализовати и њима педагошки руководити кроз, на пример, следеће теме и радионице: „Храна - неопходан услов за људски живот“, "Квиз здраве хране", "Да ли је ваша исхрана правилна?", „Здрава храна за целу породицу“, "Пирамида здраве хране", „Наша храна“, Здрава храна, здрав живот, “Мед и медни производи“.....

Радионица: Здрава храна, здрав живот

Предмет теме је да деца кроз специфичну физичку активност на забаван начин усвоје знања о значају правилне исхране за здравље као и да се сагледају децје навике у исхрани.

Претходне вештине и знања:

Реализација ове радионице је директно везана за разрађену тему „Вежбамо, јачамо здравље“, с тим што се подразумева да су и друге васпитно-образовне области потпомогле деци да боље упознају склоп људског тела, његове основне функције, значај правилне исхране и вежбања на здравље.

Деци су потребна елементарна знања основних облика кретања, као и способност за кооперативни рад у паровима или мањим групама. Деца би требала да препознају

групе намирница: воће, поврће, месо и прерађевине од меса, млеко и млечне производе, житарице, слаткише.

Важне информације о теми:

Децу увести у појам здраве исхране и њеног значаја за раст, развој и здравље. Настојте да разговор у овом делу буде више подстицајан и разумљив како би деца створила представу о свим појмовима и њиховом значају на организам који је у еволуционом периоду развија.

Савремена наука о исхрани и бројна научна сазнања указују да је исхрана један од најзначајнијих фактора животне средине који утиче на здравље и квалитет живота сваког човека. Улога и значај правилне исхране нарочито долази до изражаја у детињству, када долази до најинтензивнијег раста и развоја. Сматра се да представља основу здравља за читав живот. Стога је основни и најважнији задатак правилне исхране да децјем организму обезбеди оптималне количине свих хранљивих састојака, а тиме и правилан физички, интелектуални, емотивни и социјални раст и развој.

Разноврсност намирница у децјем јеловнику неопходан је услов правилне исхране. Децу упознајте са: житарицама млеком и млечним производима, месом, рибом, јајима, воћем, поврћем, витаминима, минералима.

Припрема:

Са децом поновите лекције о здравој исхрани и главним скупинама мишића. Пропратите ово са већ раније коришћеним постерима. Упознајте децу са справама и реквизитима и скрените деци пажњу на правилну и пре свега сигурну употребу истих.

Осмишљен је комплекс вежби обликовања и изабрана песма. У радној соби је припремљен простор за прављење воћног сока уз придржавање хигијенских мера.

Средства:

У простору за вежбање као што је сала, (не двориште због сигурности деце) поређајте справе и реквизите: кош и лопте (зелене, црвене, наранџасте), коцке, ваљке, струњаче, жетоне у три боје, шведске мердевине, воће и цедиљке, плакат са пирамидом здраве исхране, часописи и каталози из маркета, маказе, лепак, штоперица.

Шта урадити?

Активност загревања

Активност започните са загревањем. Поделите децу у три групе према боји жетона и реците им да стану на позиције означене бојом жетона. То су стартне позиције за реализацију игре “Поврће и воће јача наше тело”. Позиције се налазе на различитој

удаљености од коша. Лоптице су у кошарама које су постављене поред старта и у боји су поврћа које је заслужно за здравље и правилан развој наших органа. Лоптице су зелене-спанаћ; наранџасте-шаргарепа; црвене-цвекла.

Основни задатак. Прво дете из сваке групе треба да узме лоптицу своје боје и да је убади у кош-уста. Убацавање лоптице је знак да дете може наставити да извршава свој задатак по обележеним путањама за сваку групу.

Шаргарепа: деца у колони прво трче цик-цак између постављених коцки, затим прескачу коцке прво са једном, потом са обе ноге.

Спанаћ: деца ходају четвороношке преко хоризонтално постављених шведских мердевина, затим у чучњу са обе ноге прескачу пречке мердевина. Снажан сам попут Попаја!!!!

Цвекла: деца у колони прво трче са високо подигнутим коленима, затим ходају на прстима.

Напомена: када сва деца у групи ураде задатак на једном поврћу, одлазе до другог поврћа, улоге се мењају. Група не може прећи на реализацију задатка док прво дете не убади лопту у кош. Ако детету убацавање не успе први, други пут, оно стаје у ред и чека свој покушај.

У активној паузи реците деци да ставе руку у пределу срца и да осете ритам. Питајте да ли је дошло до промене ритма. Ако јесте. Зашто?

Активност се наставља вежбама обликовања уз песму „Воће“ од Љубивоја Ршумовића.

Ако желиш мишице ко гвожђе једи бело или црно грожђе.

Ако желиш снагу збиља мушку онда не смеш заобићи крушку.

Ако желиш на све бити имун једи цеди среди жути лимун.

Ако желиш руке као канџе просто гутај свеже поморанџе.

Ако желиш вештине са стране окоми се на криве банане.

Ако желиш да изгледаш бешње свакодневно упражњавај трешње.

Ако желиш бити бистре главе бери оне јагоде из траве.

И уопште ко год нешто хоће мора јести и волети воће.

Игровна активност

Први игра "станица" А (деца са зеленим жетонима)

Назив игре: „Рибљи паприкаш“

Циљ игре: развој спретности, сналажљивости, пажње, одржавање равнотеже. Задатак је да кувар у котлић убади све састојке неопходне за добар паприкаш.

1 задатак: дете-кувар рекетом, без помоћи хватања руком, са пода подиже рибу направљену од папира и што брже је односи до циља-котлића водећи рачуна да му риба не побегне-одлети. Када рибу убади у котлић трчећим кораком се враћа до колоне, предаје рекет другу и иде на зачеље.

2. задатак: кувар на рекет ставља црни лук-лоптицу и носи је. На путу до котлића мора се провући кроз тунел (постављени ластичи) пазећи да не дотакне тунел и изгуби лук. У повратку скакуће, предаје рекет другу и иде на зачеље колоне.

3. задатак: кувар на рекету носи пластичну чашу до пола напуњену водом да налије котлић. Прелази преко мостића-балван пазећи да не проспе воду. Воду сипа у котлић и враћа се брзо назад.

Напомена: рекет се предаје сваком следећем такмичару у што краћем времену. Задатак се реализује у одређеном времену.

Друга игра "станица" Б. (деца са црвеним жетонима)

Назив игре: „Ко ће пре на пијацу“?

Деци поделите сличице различитог воћа и поврћа. На удаљености 10-20м од деце која се налазе у једном кругу, нацртана су два правоугаоника који представљају две тезге на пијаци. На једној тезги је крупно исписано ВОЋЕ на другој тезги ПОВРЋЕ. На речи васпитача напр. лубеница, дете које има сличицу лубенице брзо трчи до тезге, оставља своју сличицу, трчећим кораком се враћа назад, затим васпитач прозива друго.... Задатак се реализује у одређеном времену.

Трећа игра "станица" Ц. (деца са наранџастим жетонима)

Назив игре: „Ко више“?

Циљ игре: брзина, перцепција, мишљење, кооперативност за брзо доношење заједничке одлуке шта је најлакше сакупити и чиме напунити кофице.

Опис игре: деца ове групе имају задатак да за одређено време (60 секунди) напуне кофице шаргарепама које се налазе око њих.

Завршна фаза

У завршном делу лекције са децом урадите следеће кораке;

1. корак - Питајте децу шта још треба да раде да би била здрава. Нена се сетила да јој мама каже да мора јести грашак да би била здрава и тако смо започели причу о томе шта деца воле да једу. Подсетили смо их шта је пирамида и дали један табак папира на којем је већ нацртана пирамида. Објаснили смо задатак – из новина и часописа треба да исеку све што воле да једу. На дно пирамиде залепиће оно што највише воле, а затим изнад оно што мало мање воле и тако редом до врха.

2. корак – Анализирали смо децју пирамиду исхране, а затим смо им приказали пирамиду здраве исхране. Упоредили смо шта се подудара и у чему се разликују ове две пирамиде.

3. корак - Пошто смо закључили да је воће здраво и да се налази на оба плаката, договор је да заједно направимо један здрав воћни сок. Наравно, пре тога су сва деца опрала руке, јер смо их подсетили да је хигијена важна при припреми хране. Припремили смо цедиљке, шећер и воће, заједно направили сок и у сласт га попили. На крају смо још једном поновили шта треба радити да би тело било здраво: вежбати, јести здраву храну, одржавати хигијену.

Препоруке за усложњавање задатака (напреднија деца)

Станица "А" деца у ходању направе чучањ и изговоре неки састојак за паприкаш.

Станица "Б" деца уместо трчања скакућу на једној нози и уместо васпитача прозову воће и поврће.

Станица "Ц" деца сакупљају само лишће.

Спретнијој деци мерити време код извршавања задатака. Записати добијене резултате. Деци рећи да се хране што више могу поврћем које је било заступљено у играма. Након извесног времена поновите са децом све активности. Измерите време. Ако је исто са претходним Ви реците да је боље. Питајте децу да вам објасне резултате и узрок тога. Знаће деца да је то резултат здравог живота-исхране богате витаминима.

Препоруке за помоћ слабијој деци

Станица "А" деца руком подигну папирић и ставе га на рекет. Станица "Б" прозваном детету помаже спретније дете.

Станица "Ц" деца сакупљају само крупан материјал.

Процене могућности

Посматрајте децу у свим активностима и процените: сарадњу, кооперативност, могућност решавања задатака..... Процените време које је потребно да деца ураде одређене задатке. Процените које воће им пружа највише задовољства? Колико повезују врсту поврћа са здравим начином исхране и физичким вежбањем.

Литература

Антонијевић, Ж. (1999). Телесни развој детета и здравствено васпитање, Виша школа за образовање васпитача, Београд.

Богосављевић, М. (1997). Покретне игре у децјем вртићу, Библиотека за васпитаче, Нови Сад.

Бојанин, С. (1985). Неуропсихологија развојног доба и општи редуктивни метод (II издање), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Гајић, М. (1985). Основи моторике човека. Факултет физичке културе. ООУР Институт физичке културе, Нови Сад.

Група аутора (1997). Корак по корак 2, васпитање деце од три до седам година, Креативни центар, Београд.

Ђорђевић, В. (2007). Физичка активност предшколске деце. У: Г. Бала (ед.), Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце, Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад, (331–360).

Ђурковић, З. (1995). Методика физичког васпитања, Виша школа за образовање васпитача, Шабац.

Еремија, М. (1997). Биологија развоја човека са основама спортке медицине, Практикум, Факултет физичке културе, Београд.

Ирхин В. и Ирхина И. (2011), Развој здравствено оријентисане физичке културе у руским школама (крај 19. – осамдесете године 20. века), у SportLogia, бр. 7(2), стр.163–170

Основе програма предшколског васпитања и образовања, (1996). Просветни преглед, Београд.

Pelemiš, V., Branković, P., & Banović, M. (2016). State Nutrition of Pre-School Children. Sports Science and Health, 6(2) 129-134.

Pelemiš, V., Pelemiš, M., Mitrović, N., & Džinović, D., (2014). Analysis of differences in morphological and motor status of pupils and their connection with agility. Facta universitatis series: Physical Education and Sport, 12(2), 113-122.

Перић, Д., Н. Цветковић. (2003). Буди прав-бићеш здрав, Библиотека Деспот Стефан Лазаревић, Младеновац.

Ристић, С., Борјановић, С. (1977). Здравствено васпитање, Основи епидемиологије и хигијене, Београд.

Томић, Б. (1976). Здравствено васпитање, Институт за здравствено васпитање, Београд.

Угарковић, Д. (1996). Биологија развоја човека са основама спортске медицине, Факултет физичке културе, Београд.

Џиновић, Којић, Д. (2000). Физичка зрелост деце за полазак у школу, Заједница виших школа за образовање васпитача Републике Србије, Београд.

Џиновић, Којић, Д. (2011). Методика физичког васпитања предшколске деце, Београд.

Џиновић, Којић, Д. (2007). Методика физичког васпитања, практикум, играонице, Учитељски факултет, Београд.

Џинових, Д. И Мартиновић, Д. (2011). Игром до здравственог васпитања најмлађих. Београд.

http://www.smas.org/documents/vol_05

Filip Kojic
Faculty of Sport and Physical Education
University of Belgrade

FORMATION OF KNOWLEDGE AND SKILLS CODE PRESCHOOL CHILDREN THROUGH INTEGRATED PHYSICAL AND HEALTH ACTIVITIES

Part II

Summary: In the course of the Week of Health, integrated physical health activities are presented in an innovative and practical way, and explained the correlation between health and physical activity in childhood. The main goal was to form knowledge and skills of health education through pre-school children's movement and play. The subject of the paper is the practical elaboration of contents, forms, forms, methods and means of integrated activities aimed at linking and solving the tasks of physical and health education of children of pre-school age. The aim of the work is that children in the "Week of Health", through the use of elaborated, interesting and creative workshops, acquire knowledge and skills in how to promote healthy health and health through healthy activities. Workshops are conceived as topics from thematic units that are interconnected, and are based on the structure of content around the wider cognitive units. Every day of the week, organized forms of work with children were held as a form of thematic situations. Interesting workshop facilities helped children to identify with themselves adults the relationship to themselves, to their health and physical culture.

Key words: preschool children, health education, implementation, workshops, motoring, health technology.

Рад је примљен 22. 09. 2017. године, а рецензиран 03. 11. 2017. године.



Марко Ланговић, Даница Ђуркин, Војислав Деђански
Универзитет у Београду
Географски факултет

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.13:91
стр.301-318.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ И УЛОГА НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ

Резиме: Стручно усавршавање наставника, као најважније карике у образовно-васпитном систему, и развијање компетенција представља важан корак ка бољем обављању професије и унапређивању нивоа постигнућа ученика. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Циљ рада јесте указивање на значај развијања и стицања наставничких компетенција, као и објашњење начина и могућности за стручно усавршавање наставника географије. У вези са стручним усавршавањем анализирале су и основне улоге наставника географије и извршена је њихова класификација према различитим ауторима. Кроз бројне примере из праксе, конкретно је објашњена улога наставника географије. Стручно усавршавање и улоге наставника су међусобно условљене што је посебно наглашено у раду.

Кључне речи: компетенције, географија, усавршавање наставника.

УВОД

Све што постоји у образовно-васпитном систему непосредно је или посредно у функцији образовања и васпитања ученика. Наставник, као део поменутог система, има најважнију улогу у наставним процесима. Од његових стручних, методичко-дидактичких, психолошких, педагошких знања и вештина, умногоме зависи начин на који се води наставни рад са ученицима, као и испуњење циљева образовања који се постављају пред школство. Промене које су условљене научно-технолошком револуцијом и осавремењивањем, рефлектују се и на наставни процес, па се и он мора прилагођавати иновацијама и новинама. Из тог разлога од изузетне је важности професионални развој наставника у који спада стално стручно усавршавање, развијање компетенција ради бољег обављања професије и унапређивања нивоа постигнућа ученика.

Циљ наредног јесте указивање на значај развијања и стицања наставничких компетенција, а затим и објашњавање начина и могућности за стручно усавршавање наставника географије. Постоје различити начини, од којих су посебно наглашени семинари, и дат је пример оних који су најзначајнији за усавршавање наставника географије. У даљем раду објашњене су основне улоге наставника и извршена је њихова класификација према различитим ауторима, а затим кроз бројне примере конкретно објашњена улога наставника географије. Стручно усавршавање наставника међусобно условљава одређене улоге наставника географије, што је посебно наглашено у раду.

ПОЈАМ НАСТАВНИЧКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Наставничке компетенције представљају капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника. Централну улогу у унапређивању образовања и васпитања имају наставници, јер они непосредно утичу на учење и развој ученика. Наставничке компетенције одређују се у односу на циљеве и исходе учења и треба да обезбеде професионалне стандарде о томе какво се поучавање сматра успешним. Постоје компетенције за:

- наставну област, предмет и методiku наставе;
- поучавање и учење;
- подршку развоја личности ученика;

- комуникацију и сарадњу (Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011).
- Професионални развој наставника подразумева стално развијање компетенција ради квалитетнијег обављања наставног рада, унапређења сопственог знања и знања и нивоа ученика (Пешикан А., Антић С., Маринковић С., 2004). Један од ослонаца у развоју квалитета образовања су и компетенције наставника као мера знања, вештина и ставова. Поседовање ових компетенција доприноси успешном учењу, развоју и добробити деце и ученика. Описи компетенција, конкретизовани кроз размишљање о сопственом раду, треба да буду водич у процени потреба запослених у образовању и одређивању приоритета у стручном усавршавању.
- На територији Републике Србије 2012. године донет је нови „Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника”. У складу са његовим основним постулатима, стручно усавршавање наставника остварује се похађањем програма обуке из одговарајућих предмета и области ради развијања:
- компетенција за уже стручну област (K1): српски језик, библиотекаство, математика, информатика, друштвене науке, природне науке (у оквиру којих се налази и географија), средње стручно образовање, страни језик, уметност, физичко васпитање, здравствено васпитање, предшколско васпитање и образовање, управљање, руковођење и норматива;
- компетенција за подучавање и учење (K2),
- компетенција за подршку развоју личности детета и ученика (K3)
- компетенција за комуникацију и сарадњу (K4) из области: васпитни рад, општа питања наставе, образовање деце и ученика са посебним потребама (инклузивно образовање, образовање и васпитање на језицима националних мањина (Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2012).

Са правилно усвојеним компетенцијама наставник је оспособљен за делотворно подучавање ученика. Сваки наставник, без обзира на предмет, требало би да:

Познаје систем образовања и васпитања, принципе и циљеве, исходе и стандарде образовања и васпитања.

Познаје и примењује законску регулативу у образовању и васпитању, стратешка документа и релевантна међународна документа.

Разуме социјални контекст образовања и школе и активно доприноси мултикултуралном и инклузивном приступу образовању.

Доприноси одрживом развоју и подстиче здраве стилове живота.

Изражава се усмено и писмено у складу са правилима српског језика и језика на којем изводи наставу, ради на богаћењу своје језичке културе и језичке културе ученика.

Примењује информационо-комуникационе технологије.

Усклађује своју праксу са иновацијама у образовању и васпитању.

Своју професионалну делатност анализара, процењује, мења и усавршава, користећи и информације које добија самовредновањем и екстерним вредновањем.

Поштује универзалне људске и националне вредности и подстиче ученике да их усвоје, подржавајући међусобно разумевање и поштовање, толеранцију, уважавање различитости, сарадњу и дружење.

Личним примером делује на формирање система вредности и развој позитивних особина ученика.

Разуме значај целоживотног учења, континуирано се професионално усавршава, иновира и унапређује свој рад.

Служи се бар једним страним језиком (Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2014).

На наставу треба гледати као на истовремено сложен и изазован процес који изискује високе стандарде професионалне компетенције и посвећености позиву. Широм света размишља се о потреби за израженијим усредсређењем на наставничко знање, вештину, вредности и диспозицију. Европска комисија, на пример, у својој прокламацији из 2004. године утврђује потребу да наставници имају широко познавање предмета, добро знање педагогије, вештине и компетенције потребне за усмеравање и подржавање ученика, као и разумевање друштвених и културних димензија образовања (Common European Principles for Teach Competences and Qualifications, 2004).

Оквир наставничких компетенција почива на конструктивистичком приступу учењу. У том приступу, усмереном на ученика, настава се види као стварање подстицајних услова где сваки ученик гради властито разумевање света активним укључивањем у процес учења. У таквом приступу мењају се традиционалне улоге наставника и ученика. Наставник престаје да буде пуки преносилац информација, усмерен на садржај и структуру предмета који предаје, а ученик више није пасивни прималац који прима изоловане информације у дугорочно памћење, не препознајући њихов смисао и не увиђајући могућност њихове примене у ваншколским оквирима. У развојно примереном приступу који је усмерен на ученике, главни наставников задатак постаје креирање услова за оптимално учење и развијање способности сваког појединог ученика који тако постаје активан учесник у наставном процесу, путем интеракције с наставником и осталим ученицима у учионици (Видовић В., Велковски З., 2013).

СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ

Дужност и обавезе сваког човека и наставника јесу да се током своје каријере стално усавршава и стиче и унапређује своје компетенције. Један од начина за унапређење квалитета образовног система јесте стручно усавршавање наставника. Образовање које су наставници стекли кроз иницијално (основно, факултетско) образовање не може им обезбедити сва потребна знања и вештине у оквиру обављања њихове професије. Настава је сама по себи динамична, стално се мења, унапређује под утицајем промена у друштву, иновација и развоја информационих и комуникационих технологија.

Професионални развој наставника географије обухвата континуирани процес који започиње избором занимања, преко основног образовања (уписом на неку од високошколских установа на којима постоји студијска група географија), увођењем наставника у рад и перманентни развој и усавршавање. Пре свега, треба извршити реформу студијског програма образовања будућих наставника географије, јер оно треба да се развија у правцу развоја курикулума заснованог на компетенцијама које су студентима потребне за праксу и целоживотно учење (Анђелковић С., 2009). Све се то дешава у сврху побољшања квалитета образовно-васпитног процеса. Постоје студенти различитих интелектуалних способности, те они који имају просечне способности морају знатно више радити и усавршавати се од оних који постижу значајне успехе.

„Процес професионалног развоја наставника географије обухвата различите активности: индивидуални развој (посебно развој и оснаживање особина личности и система особина важних за наставни рад), континуирано образовање, оспособљавање за писање курикулума, сарадњу са колегама, групе за учење, колегијално вођење или менторство” (Анђелковић С., 2009). Главно питање, везано за усавршавање наставника уопште, јесте питање постизања равнотеже између предметне и теоријске обуке са једне и педагошко, психолошко и методичко-дидактичке обуке са друге стране. Важна је и припремљеност наставника за учешће у планирању развоја школе, образовних програма, сарадње са родитељима, за коришћење информационо-комуникационих технологија у настави, рад са децом са посебним потребама, коришћење локалних ресурса и сарадња са локалном средином, извођење теренског рада и екскурзија у настави итд.

Стално стручно усавршавање наставника остварује се:

Угледним часовима са дискусијом и анализом.

Излагањем програма и семинара на састанцима стручних већа са обавезном дискусијом и анализом, приказом књиге, дидактичког материјала, приручника итд.

Остваривањем програма огледа, пројеката, истраживања.

Похађањем семинара који се налазе у каталогу акредитованих од стране Министарства образовања.

Разним активностима које организује Министарство – стручни скупови, летње и зимске школе, програми обуке и студијска путовања (Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2012).

Стручно усавршавање, у земљама Европе веома се разликује од оног код нас, јер се, пре свега, одвија у вануниверзитетским установама, као што су: Педагошки институти у Русији и други институти у земљама источне Европе, наставничке асоцијације и организације, односно, наставнички центри у Великој Британији, Шпанији, Италији, Француској. Континуирано, врло успешно стручно усавршавање за наставнике географије основних, средњих и учитељских школа реализује Краљевска школа за педагошке студије у Данској. Удружења географа на регионалном, европском и светском нивоу (конгреси, симпозијуми) омогућавају наставницима географије да сазнају новине у науци.. Усавршавањем наставника географије у новије време баве се профитабилне и непрофитабилне организације, владине и невладине агенције и медији. Понегде се формирају посебни наменски пројекти националних или међународних организација у које се укључују појединци или екипе наставника и школске установе у сарадњи са локалним институцијама (Комленовић Ђ., 2004).

Стручно усавршавање наставника географије дуго је било занемаривано у Србији, те организованог усавршавања наставника није било, иако је наставник основни чинилац наставног процеса, његове модернизације и ефикасности. Наставниковој вољи, жељи и могућности било је препуштено његово лично усавршавање. Сталне промене у образовно-васпитном систему и програмским садржајима, као и иновације у самом наставном процесу, условиле су обавезно усавршавање наставника географије (Рудић В., 1999).

Први организовани облик стручног усавршавања наставника јесте припремање и полагање испита за лиценцу. Испит обухвата: писани рад (припрема наставника за час) и усмени, који се састоји из провере: знања, вештина и способности за самостално извођење одговарајућег образовно-васпитног рада и методике наставе географије. Сваком наставнику одређује се комисија која слуша активности наставника и води дискусију с њим. Испитну комисију чини пет чланова: представник Географског факултета (наставник методике наставе географије), два представника Министарства (просветни саветник и правник) и два представника Завода за унапређивање образовања и васпитања).

Други организовани облик стручног усавршавања наставника географије су семинари. Они се организују на нивоу Србије и по типовима школа (основна, гимназија, средње стручне школе – економска, туристичка итд.). Завод за унапређење и образовања и васпитања донело је Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школске 2014/2015. и 2015/2016, на којима се налазе бројни семинари који су акредитовани. Каталог је подељен на различите области, а у области природних наука налазе се семинари који се одржавају током године, као и компетенције које је могуће стећи њиховим похађањем. У табели број 1. представљено је неколико примера семинара, чијим се похађањем и активним учешћем, стичу компетенције важне за наставника географије.

Табела 1. – Примери семинара за наставнике географије, акредитованих од стране Завода за унапређење образовања и васпитања

	Назив семинара	Организатор и реализатор	Стицање компетенција
1.	Унапређење наставе географије	Удружење за промоцију, усавршавање и развој образовања „Нови Логос”	K1
2.	Савремена географија – напредак у настави и приступу географским садржајима и јачање професионалних капацитета наставника	Средња школа „Доситеј”	K1
3.	Веб ГИС и геонауке	ПМФ – Нови Сад	K1
4.	Игра као фактор мотивације у учењу географских садржаја	ПМФ – Нови Сад	K1
5.	Вода: Интердисциплинарни приступ заштити и одрживом коришћењу	Истраживачка станица Петница	K1
6.	Како се заштитити од природних непогода	Географски институт „Јован Цвијић”	K1
7.	Магична моћ воде	Удружење за промоцију, усавршавање и развој образовања „Нови Логос”	K1
8.	Комуникација за животну средину	Регионални центар за професионални развој запослених у образовању	K4

(Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2014/2015)

Један од најзначајнијих семинара, за усвајање методичко-дидактичких и педагошких знања и вештина, потребних у раду са ученицима, јесте Унапређење наставе географије. Наставни процес јесте динамичан и заједно са друштвом се развија, па се јављају бројне иновације у самом процесу. Употреба мултимедијалног пакета, групног облика рада, подизање активности ученика, увођење амбијенталне наставе, само су неке од тема овог програма. Сличне циљеве и тематику има и семинар под називом Савремена географија – напредак у настави и приступу географским садржајима и јачање професионалних капацитета наставника. Неки од главних циљева који се желе постићи на семинарима овог типа јесу: оспособљавање наставника за примену савремених метода и техника у настави географије, едукација за упућивање ученика на важност еколошких акција и пројеката сличне тематике, развој мотивације код ученика, развој здравог односа према природи и одрживом развоју и др. Потребно је да наставници географије, свих нивоа образовања, учествују на поменутим скуповима, јер имају изузетну методичко-дидактичку вредност.

Коришћење ГИС-а у настави географије захтева, пре свега, стручне наставнике информационо и технички образоване, којима је познат механизам рада и могућности примене ГИС-а у настави. Управо је семинар Веб ГИС и геонауке значајан за стицање и усавршавање знања о апликативности ГИС-а у реализацији наставних програма из географије. На оспособљавање наставника за примену савремених метода и облика рада у настави географије утицаће и семинар под називом Игра као фактор мотивације у учењу географских садржаја. Задатак овог семинара је да укаже на то какав је утицај коришћења дидактичких игара у настави географије, ради подизања мотивације код ученика.

Велики број семинара који се организује бави се еколошким темама, заштитом животне средине и заштитом од природних непогода. Они имају циљ да оспособе и усаврше наставника у подизању свести код ученика о заштити животне средине и утврђивање модела понашања у случају природних непогода. Обе ове теме су актуелне у последње две деценије, и садржаји из ове тематике обрађују се из више наставних предмета, па се семинари оваквог типа сматрају интердисциплинарним и значај им је због тога још већи.

Индивидуални рад наставника на стручном усавршавању је важан чинилац у подизању квалитета наставе географије. Наставник треба да схвати да је стално праћење иновација из свих географских дисциплина и наставе претпоставка ефикасног учења и савременог васпитања и образовања. Сваки наставник треба да поседује личну библиотеку са сопственом колекцијом географских књига из Србије и иностранства, атласа, картама, али и методичку и дидактичку литературу везану за наставу географије (Рудић В., 1999). Сталне иновације у настави, подстичу наставнике да обнављају своју

методичку литературу у складу са променама, а као један од могућих начина јесте прављење колекције географских и методичких часописа. Осаврењивање наставног процеса погодило је и промену коришћења наставних средстава, па се данас у највећој мери у настави географије користе рачунари, пројектори, Power point презентације и друга техника. Према томе, индивидуално усавршавање наставника је важно, посебно оних старијих, који у свом основном, средњем и факултетском образовању нису имали информатичке предмете.

До посебно интересантних резултата дошли су Ромелић Ј. и Илић Т. (2011) у истраживању ангажовања наставника географије на стручном истраживању. Највећи број њих (преко 70%) изјавило је да су то семинари, што је донекле и оправдано, јер је то и најзаступљенији облик усавршавања наставника у школама. Податак да се велики број испитаних наставника, на узорку од 60, усавршава само писањем припреме за наставни час, поражавајући је (Ромелић Ј., Илић Т., 2011) и управо овај податак може да буде опомена да се и даље морају развијати нови начини усавршавања наставника географије.

УЛОГЕ НАСТАВНИКА ГЕОГРАФИЈЕ

Различити аутори наводе различите улоге наставника, а оне зависе од неколико различитих чинилаца. У првом реду то су чиниоци који делују из ширег социо-културног окружења у којем наставник живи и реализује своју професионалну улогу (економска ситуација, ниво културног и образовног развитка популације, политичка ситуација итд.). Други чинилац јесу концепције образовања и васпитања којим су дефинисани васпитно-образовни циљеви. Сам школски систем у оквиру кога наставник остварује своју професионалну улогу, непосредно одређује положај и улогу наставника тиме што прописује наставне планове и програме, одређује материјално-финансијски статус, утиче на техничку опремљеност итд. Поред три основна, издвајају се и локални чиниоци, као што су величина школе, организација рада и начин управљања школом (Хавелка Н., 2001). Уз све то наставник својом стручношћу и личним особинама пресудно утиче на коначно обликовање сопствене улоге. Од великог броја различитих класификација улога наставника, биће представљена класификација Ивић И., Пешикан А., и Антић С. (2001), модификована и прожета примерима улога наставника географије у наставном процесу. Поменути аутори издвојили су шест група улога: наставничка, мотивациона, евалуаторска, сазнајно-дијагностичка, улога регулатора социјалних односа у разреду и улога партнера у афективној интеракцији (Ивић И., Пешикан А., Антић С., 2001).

Наставничка улога – Улога наставника у наставном процесу је основни и најважнији сегмент улоге наставника. Она укључује одређене активности у односу на стварање наставне ситуације, обраду наставног програма, избор и примену облика и метода рада, ученике као појединце и ученике као групу (Хавелка Н., 2001).

Наставник као предавач (наставничка улога у ужем смислу) – представља основну улогу наставника географије. Активности наставника су:

- преношење информација, излагање градива и презентирање садржаја и
- вођење наставног процеса (Ивић И., Пешикан А., Антић С, 2001).

Презентовање градива од стране наставника географије треба да буде организовано тако да ученици активно учествују у истом, односно коришћењем дијалогске методе. Наставник користи бројна наставна средства (презентације, карте, илустративно-демонстративна средства, макете итд.). Он одржава предавања, објашњава сложене географске процесе и појаве, законитости њиховог јављања, њихове последице и врши описивање, да би ученицима на што бољи начин дочарао одређену садржину, сумирање и утврђивање обрађене наставне јединице (вербално и писмено на табли) итд. Географија је, због своје широке тематике, погодна да буде квалитетан извор за стицање знања, разумење и уочавање узрочно-последичних веза које владају у геопростору, а тиме и погодна за развијање географски логичког мишљења код ученика.

Само вођење наставног процеса односи се на вођење процеса учења у целини, на све оно што наставник чини на часу да би олакшао усвајање и разумевање градива од стране ученика. Да би успео у томе наставник примењује добро обрађену и одабрану литературу, наставна средства, методе и облике рада.

Наставник као организатор наставе – У планирању свог рада наставник полази од наставног плана и програма. Он врши анализу програмских циљева, рашчлањује га ради дефинисања наставних тема и конкретних наставних јединица. Учествоје у доношењу одлука о расподели расположивог фонда часова на различите типове часова (часови обраде новог градива, утврђивања и систематизације, оцењивања). Поред организовања и реализације редовне наставе, наставник географије мора планирати и допунску и додатну наставу, за ученике који на редовној настави нису успели да савладају одређено наставно градиво, или за оне који би желели више да науче и чије интелектуалне способности превазилазе способности просечног ученика. Као наставни предмет, географија је идеална за примену додатне наставе, јер се због савремених и актуелних тема којима се бави и које се обрађују, буди интерес код ученика да то знање продубљују, самостално или путем додатних часова).

Пред сваки наставни час, наставник врши припрему наставне јединице коју ће обрађивати. Планира како ће поделити послове између себе и ученика и која ће задужења ученици добити, планира коришћење наставних облика и метода рада које ће

користити и који су најпогоднији за разумевање одређене садржине од стране ученика. На основу техничке опремљености школе, планира употребу наставних средстава, аудио – визуелен технике итд. Један од посебних задатака наставника јесте да подстиче ученике да учествују у изради наставног плана, да износе своје предлоге, да одржава консултовање са ученицима итд (Хавелка Н, 2001).

Наставник као партнер у педагошкој комуникацији – Наставник приказује сопствене закључке, прогнозе и мишљења, али дозвољава и ученицима да искажу своја разматрања и евентуалне критике. Наставник повезује градиво са раније утврђеним, градивом из других наставних предмета (тзв. интердисциплинарни приступ нпр. приликом обраде наставне јединице „Веgetацијске зоне”, градиво се повезује са претходно обрађеним климатолошким градивом, јер се клима јавља као фактор њиховог зонирања, и са градивом из предмета биологије) и са ваншколским знањима ученика.

Наставник као стручњак, експерт за своју област – Да би наставник обављао своју професионалну улогу потребно је да има стручне квалификације за област коју предаје (у овом случају завршене студије географије). Међутим, да би постао експерт за своју област потребно је да прати развој дисциплине коју предаје, да уноси новине и иновације у своју наставу. Управо код поменуте улоге наставника, може се уочити повезаност и условљеност улога наставника и потребе за стицањем нових и усавршавањем већ стечених компетенција. Садржаји из географије, посебно садржаји друштвено-географских тема подложни су брзим променама, па се дешава да су „текстови, одмах по изласку из штампе већ зрели за замену” (Рудић В., 1999). Према томе, од наставника се очекује да прати стручну литературу и да у наставу уноси најновије податаке и савремене методе и моделе, примерене узрасту ученика. Нпр: увођење и коришћење најновнијих пописних података о броју становника; у економској географији коришћење кварталне класификације сектора делатности уместо застареле поделе на три сектора; уколико је дошло до мењања граница или проглашења независности нове државе, дужност наставника географије је да обавести ученике и да разматра са њима разлоге због којих је дошло до тога (пример Јужног Судана) итд.

Наставник као модел интелектуалног понашања у датој области (представља модел како се мисли, истражује и ради у области географије и оспособљава ученике за самостални рад, самостално налажење потребних информација путем коришћења бројне литературе).

Наставник као „банка података” – као извор информација за ученике (Ивић И., Пешикан А., Антић С, 2001). Географија обилује информацијама различите врсте, те наставник мора бити стручно „поткован” и да „пред својим очима увек има карту

света”. Из радозналости ученици увек могу питати наставника где се одређени географски објекат налази у свету и слично.

Мотивациона улога – Веома значајна улога наставника географије у којој он решава проблем како, на који начин и којим путевима да развија, подстиче и одржава радозналост и интересовање код ученика (посебно како да мотивише децу за рад са садржајима који су им тешко разумљиви и тешки за памћење).

У ову групу спада велики број улога са заједничким циљем да мотивишу ученике за рад: развијање унутрашње мотивације за учење (циљ учења је сазнавање, добијање одговора, овладавање вештинама и задовољавање радозналости) насупрот спољној мотивацији (учење за оцену, похвалу, награду, диплому итд.), развијање метода буђења за градиво које се излаже на часу, унапређење радне атмосфере (тако да буде пријатна и занимљива). Од наставника се очекује да подстакне ученике на активност тиме што ће их суочити са провокативним или занимљивим садржајем. Наставник се понекад мора ослањати и на разне спољашње „мотиваторе”. Као мотиви у настави географије треба да се подстичу: став према учењу, познавање тачног циља, интересовања ученика, радозналост и позитивни емоционални однос према садржајима из географије. Постоји велики број фактора који утичу на буђење и развој ученичких интересовања (Јовановић С., 2004).

Наставни садржаји из географије неоспорно утичу на повећање мотивације код ученика. За буђење интересовања код ученика велику улогу имају фотографије, слајдови, филмови о бројним и слабије познатим деловима света (Амазонија, Океанија, Водопади Африке, Аутохтони народи Јужне Америке итд.). Употребом различитих наставних средстава, рачунарске технологије, мултимедије, штампе и географских часописа ученици се могу мотивисати за рад. Коришћењем другачијег облика рада који није својствен одређеном наставнику, такође се поспешује мотивисаност. Нпр: групни облик рада у виду дискусија и дебата, са једне стране укључује све ученике у активно учествовање у настави, а избором неке контроверзне теме, утиче на њихову мотивисаност. Географија обилује могућим темама за примену овог типа групног рада, као на пример:

Рудници лигнита у Србији – економске и еколошке последице;

Депопулација сеоских насеља – предности живота на селу у односу на град;

Изградња пловног канала Дунав – Морава – Вардар итд.

Настава географије и њена садржина представљају одличну подлогу за примену дидактичких игара са циљем подизања интересовања ученика. Дидактичке игре користе се обично или пред почетак обраде наставне јединице (као увод) или када наставник осети да је мотивација и заинтересованост код ученика опала. Најчешће се у настави географије користе игре асоцијација, укрштенице, ребуси, погађање одређених

географских објеката итд. На последњим часовима у години (када је наставник обрадио све наставне јединице и оценио ученике) може организовати такмичење ученика у игри занимљива географија. Овакви часови имају изузетну вредност у погледу мотивисања ученика за рад из предмета Географија.

Наставник као личност – модел (узор) за професионалну идентификацију – Наставник својим предавањима, излагањима и планирањем часа привлачи децу да воле географију, ствара одређени емоционални однос према истој и у неким случајевима она постаје и њихово професионално опредељење. Географија плени пажњу ученика својим богатим садржајем, и ученици свих интелектуалних способности могу пронаћи делове, у широком опсегу тема којим се бави, који ће им бити интересантни.

Евалуаторска улога наставника – Оцењивање представља важан део наставног процеса. Наставник примењује оцењивање да би ученику дао прецизне информације о јаким и slabим странама његовог рада. Поред тога оцена има и мотивациону улогу (Хавелка, 2001). Од наставника се очекује да улогу оцењивача обавља благовремено, коришћењем различитих техника (писменим или усменим путем, путем вежби, домаћих задатака, семинарских радова). Због специфичне структуре својих садржаја географија је погодна за испитивање и проверавање ученика коришћењем проблемских задатака и питања (нпр. Зашто су земљотреси чести у Јапану? или Због чега је Аустралија најсушнији континент? итд. На тај начин наставник ће добити информацију да ли су ученици успешно савладали материју, да ли су развили логичко мишљење и на основу тих резултата могу добити повратну информацију, односно проверити сопствени рад у настави. Уколико наставник примети да је ученицима одређена наставна јединица била проблематична, путем додатне наставе са њима може утврдити поменуто градиво.

Сазнајно-дијагностичка улога – Важна је због чињенице да наставник установљава шта и колико ученик зна, може, на који начин мисли и ради, шта су му интересовања итд. Док траје школска година, наставник се упознаје и са индивидуалним способностима и капацитетима ученика. Он прати интелектуални развој ученика, његов стил рада. Једна од мана разредно-часовног система Коменског јесте занемаривање индивидуалних способности ученика, јер су планови и програми прилагођени просечним интелектуалним способностима. Због тога сваки наставник мора да настоји да упозна интелектуалне способности ученика, да им даје такве задатке који ће поспешити њихов интелектуални развитац и у складу са њиховим могућностима (нпр. ученику са јачим интелектуалним способностима поставља се питање: Зашто се јавља пустињски појас на обали Тихог океана у Јужној Америци?, а ученику са слабијим способностима: Која је највећа пустиња Јужне Америке и на територији које

државе се налази? Уколико ученик савлада постављено питање, постављају му се лакши проблемски задаци, како би даље напредовао.

Добар начин да наставник детаљније упозна способности својих ученика јесте организовање ваннаставних активности попут: географских секција, вечери, екскурзија и излета, дебатних клубова итд. Њихова основна улога била би да ученици продубљују и проширују већ утврђена знања (Рудић В., 1999), а наставник који би водио поменуте активности, сазнао би више о њиховим интересовањима за одређене географске теме.

Улога регулатора социјалних односа у разреду – Посебно је наглашена уколико је наставник уједно и разредни старешина. У оквиру ње имамо више различитих варијанти улога. Проблем са (не)дисциплином ученика, један је од најважнијих у раду наставника, па постоје различити начини за њено регулисање. Најчешће се примењују усмене опомене и укори, али ситуација где влада недисциплина се може искористити на најбољи могући начин. Наставник географије, давањем интересантних и занимљивих задатака, повезаних са наставном јединицом која се обрађује и које ученици решавају и долазе до нових сазнања, мотивише ученике за географску тематику и уједно је одстранио проблем са дисциплином и створио позитивну радну атмосферу. Према томе, наставник обликује социјалну ситуацију у одељењу. Наставник често добија и улогу арбитра, односно посредника у решавању конфликтних ситуација међу ученицима (Хавелка Н., 2001). Наставник својим ставом утиче на постојање позитивне социјалне климе у разреду. Утиче својим доминантним или интегративним понашањем, ауторитарним, демократским и индиферентним вођењем наставе. На социјалну климу у разреду, осим понашања наставника утиче и однос међу ученицима. Често се код одређене групе ученика јавља агресивност у односу на остале ученике (Богнар Л., Матијевић М., 2005). Нпр. приликом коришћења групног облика рада у настави географије, улога наставника је да даје инструкције и да посматра цео процес. Међутим, често се код ученика може јавити доза негативног такмичарског духа, па наставник мора интервенисати.

Улога партнера у афективној интеракцији – Условљава познавање менталног здравља ученика и реаговање и предузимање акција за помоћ детету, уколико дође до потребе.

ЗАКЉУЧАК

Често будући просветни радници постављају сами себи питање: Како постати и остати добар наставник? Одговор на ово питање зависи искључиво од самог појединца и његовог иницијалног образовања и каснијег стручног усавршавања. Стицање основних професионалних компетенција јако је важно за даље осавремењивање наставног процеса. Компетенције помажу наставнику да стекне додатна знања, вештине, самосталност и одговорност у раду са ученицима, на свим нивоима образовања.

Саставни и обавезни део професионалног развоја наставника географије је стручно усавршавање које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређивање образовно-васпитног рада. Постоје различити облици стручног усавршавања наставника: обуке, стручни скупови, семинари, стручни испити за добијање лиценце, конгреси, сабори, сусрети, конференције, саветовања, симпозијуми, округли сто, трибине, летње и зимске школе итд. Најпознатији облик јесу семинари који су акредитовани од стране надлежних институција, чијим присуством наставник усавршава свој стручни и методичко-дидактички и педагошки рад у настави.

Основни и најважнији сегмент наставникове улоге јесте улога у наставном раду. Сама та улога изискује од наставника стално праћење иновација у настави, употребу нових наставних средстава, коришћење новије литературе, праћење напретка у методама за мотивацију ученика, размену искуства са колегама итд. Управо се кроз ову констатацију види условљеност улоге наставника у школама од стране усавршавања наставника и стицања компетенција током целе своје професионалне каријере. Усавршавање наставника географије треба да остане актуелна тема у методици и дидактици наставе. Треба открити нове видове стручног усавршавања и представити их наставницима и због тога је у тај посао потребно укључити бројне институтције на националном, регионалном и локалном нивоу.

Литература

Анђелковић С. (2009): Према целоживотном учењу и друштву знања – савремене компетенције наставника географије. Зборник радова Географског факултета. Београд: Географски факултет Универзитета у Београду. Св. LVII, стр. 284–298.

Богнар Л., Матијевић М. (2005). Дидактика. Загреб: Школска књига.

Donaldson G., Grahovac M., Kirandžinska S., Jelić M. (2013): Наставничка професија за 21. век. Београд: Ценар за образовне политике.

Ивић И., Пешикан А., Антић С. (2001): Активно учење 2. Београд: Институт за психологију; Министарство просвете и спорта Републике Србије; Министарство за просвјету и науку Црне Горе.

Јовановић С. (2004): Утицај медија на развијање мотивације ученика у настави географије. Настава и васпитање. Београд: Педагошко друштво Србије. Vol 53, бр. 1, стр. 36–49.

Комленовић Ђ. (2004): Професионални развој наставника географије. Глобус СГД-а. Београд: Српско географско друштво. Вол. 35, бр. 29, стр. 129–134.

Пешикан А., Антић С., Маринковић С. (2004): Анализа концепције стручног усавршавања наставника у Србији: прокламовани и скривени ниво (I део). Преузето са www.sanu.ac.rs/odborobrazovanje.

Ромелић Ј., Илић Т. (2011): Ставови наставника географије основне школе о стручном усавршавању у Србији. Зборник радова Департмана за географију, туризам и хотелијерство. Нови Сад: Департман за географију, туризам и хотелијерство ПМФ-а. Бр. 40, 77–87.

Рудић В. (1999): Методика наставе географије. Београд: Географски факултет Универзитета у Београду.

Хавелка Н. (2001): Ученик и наставник у образовном процесу. Београд: Завод за уџбенике Београд.

Common European Principles for teacher competences and qualification, 2004. Bruxelles, Belgium: European commission directorate – General for education and culture

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2014. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2012. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011. Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.

Marko Langović, Danica Đurkin, Vojislav Deđanski
University of Belgrade
Faculty of Geography

COMPETENCIES AND THE ROLE OF GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract: The professional specialization of teachers, as the most important links in the educational system and the development of competences, represents an important step towards better performance of the profession and improvement of the level of achievement of the students. Competencies represent a set of necessary knowledge, skills and values of teachers' attitudes. The aim of this paper is to point out the importance of developing and acquiring teacher competences, as well as explaining the ways and possibilities for professional improvement of geography teachers. Regarding professional development, the basic roles of geography teachers were analyzed and their classification according to different authors was performed. Through big number of examples from practice, the role of geography teachers is specifically explained. Professional specialization and the role of teachers are mutually conditioned, which is especially emphasized in the work.

Key words: competencies, geography, teacher specialization.

Рад је примљен 22. 08. 2017. године, а рецензиран 06. 10. 2017. године.



Ненад Синђелић,
Универзитет у Београду
Учитељски факултет

Прегледни рад
Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 796.01
стр. 319-332.

ВРЕДНОСНЕ ФУНКЦИЈЕ СПОРТА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Резиме: Спорт представља несагледиво важан фактор који доприноси формирању целовите личности појединца, његових пожељних друштвених особина, а чијим се бављењем претпоставља здравији, дужи и квалитетнији живот. Циљ овог рада јесте да се путем теоријске анализе спорт још једном сагледа из угла својих важних вредносних функција, а као додатни подстицај за боље разумевање учитеља/наставника о његовом значају, његовој организацији и реализацији, како кроз часове физичког васпитања, тако и кроз разне друге спортске/рекреативне активности. Анализираће се здравствена, образовна, социјална и културна функција спорта. Велики број дефиниција спорта указује на широку улогу коју у себи (до)носи. Професионални, аматерски, рекреативни, школски спорт јасан је показатељ у којој мери и где је све заступљен. Много је разлога за бављењем спортом, од најранијих дана. Изграђивање и очување здравствених потенцијала, развијање тела, разонода, стицање и продубљивање пријатељстава, укључивање у ширу друштвену заједницу, развијање позитивног такмичарског духа, само су неке од тих предности. Организованим вежбањем, разним физичким активностима, дакле, спортом у целини, добија се физички, психички и социјално стабилан и јак појединац, а самим тим и цела нација. Управо је то она немерљива улога коју ретко која друга сфера живота у таквом обиму може имати.

Кључне речи: спорт, здравствена функција, образовна функција, социјална функција, културна функција.

УВОД

Спорт као саставни део физичке културе представља систематски организован процес који позитивно утиче на правилан психофизички развој човека као целине. Игра велику улогу у животу људи, и већина му је изложена још у детињству. Као резултат, многи постају и остају заувек играчи, с једне, или навијачи и публика, с друге стране.

Говорећи о спорту, можемо рећи да постоји професионални, аматерски, рекреативни, спорт особа са инвалидитетом, али и оно на шта ћемо посебну пажњу скренути у овом раду – школски спорт. Разлози за бављење неким од наведених „врста” спорта могу бити различити: разонода, равијање тела, побољшање здравственог стања и способности, стварање и проширивање пријатељстава, представљање себе, свога клуба, друштвене заједнице, државе у целини, подстицање такмичарског духа и др. Неретко се дешава да се часови физичког васпитања замењују другим предметима, да се банализују и свODE на формалност, што свеукупно негативно утиче на развој детета у његовим најосетљивијим фазама, као и потенцијално даљег усмеравања у спорту. Такође, не радује чињеница да постоје све чешће тенденције да се обавезни изборни предмет – изабрани спорт укине, посебно не у данашњем времену са све присутнијим проблемом гојазне деце, деце са равним стопалима, кривом кичмом, оштећеним видом, и када обим спортских активности треба повећавати, а не смањивати.

У овом раду ћемо се, кроз теоријску анализу литературе, бавити вредносним функцијама спорт, покушавајући да на још један начин „нагласимо” значај редовности наставе физичког васпитања у школама, бављења физичким активностима и спортом. Посебну пажњу ћемо посветити анализи функција као што су здравствена, образовна, социјална и културна, са посебним акцентом на школској средини, тј. обостраним односом спорта и ученика/деце кроз призму поменутих функција. У првом делу појмовно је објашњено значење и настанак спорта, и приказани су и аспекти које он подразумева. Други део рада директно се односи на анализу поменутих функција (здравствену, социјалну, образовну и културну). Функције спорта, као део једног друштва, одражавају идентитет и интегритет великих друштвених појава, одсликавају, штите и промовишу вредности које чланови тог друштва очекују и прихватају, а као ослонац сопственог очувања.

Друштво, организовано по системима свога сегментарног уређења, као такво, треба да омогући својим члановима задовољење здравствено-хигијенских, социјално-културних, образовно-васпитних, и пре свега, спортско-рекреативних потреба. Дакле, друштвена улога спорта је немерљива и има велики утицај на готово све сфере живота.

ПОЈМОВНО-ТЕРМИНОЛОШКО ОДРЕЂЕЊЕ СПОРТА

Спорт постоји од када и човек. У литератури смо пронашли више дефиниција спорта.

„Спорт (лат. *disportare, desport* – забава, игра, провод; телесно вежбање) – вид (моторне) кретне делатности, добровољно интензивно мишићно вежбање, засновано на жељи за победом.“³⁷

„Спорт је термин енглеског порекла и означава вид кретне делатности која се карактерише поштеностом борбом и такмичењем са самим собом и другима, са жељом да се буде бољи, способнији, здравији и честитији. То је делатност пријатног, динамичког и такмичарског карактера.“³⁸

„Спорт је део физичке културе који обухвата сваки облик организованог и неорганизованог обављања спортских активности и спортских делатности од стране физичких и правних лица у систему спорта, у циљу задовољења потреба човека за стваралаштвом, афирмацијом, физичким вежбањем и такмичењем са другима.“³⁹

Дакле, можемо да закључимо да се под спортом подразумева извршавање неке моторичке/кретне активности ради постизања највиших спортских резултата, кроз такмичарско деловање, уз специфичну припрему за такмичење (тренинге), задовољавајући потребе за признавањем, вежбањем и здравијим животом.

Већина дефиниција спорта везује се за такмичење као суштински и саставни део спорта. Међутим, суштина спорта није само у такмичењу, посебно не у домену спорта кроз наставу физичког васпитања (обавезни предмет) и изабраног спорта (обавезни изборни предмет) као његовог саставног дела. Главни циљеви били би му задовољење сопствених интересовања ученика/деце и потреба за стицањем знања и способности за бављење одређеним спортом (кроз наставу физичког васпитања) и њиховом применом у животу, што у виду трајне навике, што учешћем на такмичењима. Даље, кроз изабрани спорт врши се социјализација ученика, негују се етичке вредности према другим учесницима у такмичењу, открива се и формира база даровитих и талентованих ученика за одређени спорт и њихово подстицање да се баве спортом (Изабрани спорт. from

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/VETTEHNICAR/2.%20Izabrani%20sport.pdf>).

³⁷ Пијановић, П. (ур.) (2014). *Лексикон образовних термина*. 1. изд. Београд: Учитељски факултет, стр. 747.

³⁸ *Енциклопедија физичке културе*, Југословенски лексикографски завод, Загреб, 1977, стр. 301, цитирано у: Вишњић, Драгољуб, Мартиновић, Драган (2005). *Методика физичког васпитања*. Београд: БИГЗ, стр. 33.

³⁹ *Закон о спорту* (2016). Службени гласник РС, бр. 10, чл. 2, ст. 2.

ВРЕДНОСНЕ ФУНКЦИЈЕ СПОРТА

У погледу разматрања питања у вези са спортом, његовим функцијама и даљим развојем, још је Савет Европе, на Самиту организованом у Ници, децембра 2000. године, формулисао функције спорта у Европи, признајући му улогу и важност на нивоу Уније (Ђукић, Рончевић, Црнишанин, 2012). Закључено је да се спорт ослања на основне социјалне, васпитне и културне вредности, да представља фактор интеграције у друштвени живот, да се карактеристише толеранцијом, прихватањем различитости и учењем о прихватању правила.

Узимајући у обзир вишедимензионалност и сложеност спорта, он свакако подразумева многобројне аспекте (Шљукић, 2000: 189):

- друштвени (израз је одређених друштвених потреба и има специфичне социјалне функције);
- економски (односи у спорту кроз економску логику);
- културни (начин живота савременог друштва);
- антрополошки (спорт као био-психо-социо-културна појава);
- политички (средство политике);
- морални (однос хуманистичког морала и спорта);
- правни (посебно изражен у професионалном спорту);
- педагошки (у функцији образовања и ширења културе);
- историјски (порекло, настанак и развитак спорта);
- естетски (спорт као уметничко дело и извор естетских осећања);
- технички (средства која се користе у спорту);
- биолошки (физиолошки процеси у организму спортисте) и
- медицински (здравствено стање спортиста, превентива у спорту итд).

Говорећи о аспектима спорта, односно његовим функцијама, у првом реду истичемо вишедимензионалност и сложеност спорта као друштвене појаве, са одређеним специфичним друштвеним потребама, из којих произилазе различите вредносне функције. Поред мноштва функција које спорт собом „носи”, за потребе овог рада издвојили смо и анализирали здравствену, социјалну, образовну и културну компоненету спорта, као основне и међу (нај)важнијим компонентама даљег развоја и стасавања деце/ученика за ефикасно интегрисање у здраво друштво. Дакако, не смемо губити из вида да се све те функције међусобно преплићу, прожимају и допуњују.

ЗДРАВСТВЕНА ФУНКЦИЈА СПОРТА

Анализирајући повезаност спорта и здравља, неминовно се долази до закључка о благотворним ефектима физичке активности, вежбања и кондиције у спрези са здрављем. Спортско вежбање и тренинг утичу на очување и унапређивање здравља, али и карактеристика целокупног развојног циклуса деце, а касније и одраслих. Бавећи се питањем здравља, Финдак (1989) га сагледава из једног ширег угла, не само као одсуство болести и изнемоглости, већ као једно стање целовитости – потпуно телесно, ментално и социјално благостање. Дакле, немогуће је везу између спорта и здравља посматрати секвенцијално, већ увек свеобухватно, као целину, са свим својим пратећим особеностима. Преносећи спорт у оквире школске средине, посебно је важно да сами ученици увиде значај ове повезаности, али и да се код њих развија степен здравствене културе, у циљу чувања и унапређивања сопственог здравља и здравља околине.

Међусобна зависност физичке активности, добре кондиције и здравља, али и активност и редован тренинг смањују ризик од настанка обољења срца, високог крвног притиска, можданог удара, хроничних обољења. Такође, физичке активности и вежбе помажу код реуматски измењених зглобова, остеопорозе, болова у леђима, али и на побољшање квалитета и дужине животног века човека у целини.

Шарки и Гаскил (Sharkey & Gaskill, 2008) истичу да спорт у виду било које своје активности ефикасно доприноси повећаној релаксираности, при чему смањује психичку напетост. У исто време доприноси смањењу телесне тежине, снижава ризик од срчаних обољења, високог притиска, дијабетеса, карцинома и др., контролишући тако и психичко стање појединца, при чему се стварају услови за дужи живот, виталан, уз добар спољашњи изглед. Важно је имати на уму шта се жели постићи тренингом, па се у зависности од тога као такав и планира, са свим својим оптерећењима, вежбама, понављањима и слично. Нпр. општепознато је да се дужим и спорим тренингом утиче на повећање прелажења уобичајеног растојања, док се интензивнијим и бржим тренингом доприноси побољшању брзине. Наравно, није искључено да се ова два „система” и комбинују у циљу постизања што бољих резултата.

Усмеравајући пажњу на развој и реализацију спорта у школама, неминовна је чињеница да физичка неактивност ученика/деце, а шире и адолесцената, има негативних утицаја на њихов развој, физички и духовни. Таква негативна појава угрожава здравље појединца, а самим тим угрожава и читаво јавно здравље, смањујући потенцијалну базу за врхунски спорт (Стратегија развоја спорта у Републици Србији за период од 2009. до 2013. године, 2008). Учествовање у спорту потпомаже развоју индивидуалности, превазилажење личних и друштвених тешкоћа. Спортски програми налазе свој значај као релевантно средство друштвене реакције на критичну популацију

деце и омладине, као одговор на негативне „тековине” савременог уређења (дрога, алкохол, пушење, криминал, коцкање). Улагање у спорт, физичке активности и вежбање је инвестиција која држави доноси несагледиве добити и позитивне „последике” у виду физички и метално здравије популације.

СОЦИЈАЛНА ФУНКЦИЈА СПОРТА

Појединац је неодвојиви део било ког друштва, али је исто тако и друштво нераздвојни део сваког појединца. Спорт као активност којом се појединци баве у оквиру неког друштва указује на то да спорт егзистира као веза појединца и друштва, да припада и појединцу и маси, где друштво игра велику улогу подршке и подстицаја за бављење спортом. При томе, постигнуте резултате уме и да вреднује, да награђује, било да се ради о школском, аматерском, рекреативном или професионалном спорту (Радојевић, Јевтић, 2011). Постизање врхунских резултата и одговорно понашање врхунских спортиста имају националну репрезентативност у свету, али служе и као узор младима. Стратегија развоја спорта у Републици Србији за период од 2009. до 2013. године (2008) „налази” да се на тај начин промовишу вредности као што су упорност, рад, борбеност и поштење. Зато је важно подстицати, неговати и радити на њиховом развоју у оквиру друштва. Тиме се друштвени значај спорта (пored такмичарско-репрезентативног и здравственог) проширује на читаву развојно-васпитну улогу. Из социјалног ефекта пре свега се побољшава квалитет личних односа. Доступност спорта широј друштвеној популацији је превасходни циљ којем треба тежити. Организовање спортско-рекреативних активности је од општег интереса заједнице, што због здравствено-хигијенских разлога, о чему је било речи, што због укључености у активан живот и рад заједнице. Бављење спортом доприноси перманентном развоју, учи се о животу, изграђују етичке вредности, развија се комуникација, сарадња, тимски рад, поштовање других, фер-плеј, прихватање победе и пораза, заједнички живот. Дружење и жеља за дружењем које спорт доноси од пресудног су значаја за укључивање појединаца у друштвену заједницу и њихов правилан и перманентан развој. Неопходно је водити рачуна да планиране активности учесника буду у сагласности са вредностима локалне комуне, како би се избегли социјални сукоби одређених култура.

Биолошко сазревање, развој личности и укључивање у друштвену заједницу што већег броја појединаца фактори су који значајно утичу на увећање интереса друштвене заједнице да се деца и омладина укључе у спортске активности. Дакле, ове три компоненте су пресудне за сваког појединца при одлучивању за бављењем спортом са

становишта социо-друштвених функција. Увидевши значај спорта за раст и напредак свог народа у свим сферама живота, држава се окренула вођењу кампања и стварању пројеката за афирмацију деце и омладине и њиховог усмерења ка спорту. Тако, имали смо акције као што су: „Спорт за развој” (март 2009), „Карактером против насиља”, „Школа без насиља” (од шк. 2005/06) и др. Такође, усвојена су и документа: „Стратегија развоја спорта у Републици Србији” (за период од 2009. до 2013. године) и „Акциони план за спровођење Стратегије развоја спорта” (донет 2009). Имајући у виду позитивне карактеристике које смо обрађивали, мора се имати у виду и да је исход сваког такмичења победа или пораз, успех или неуспех, како појединца, тако и екипе. Као такво, такмичење може постати узрок стреса, незадовољства и обесхрабрености код учесника у спорту, њиховог разочарања, што може довести и до напуштања истог. Зато је важно водити рачуна о људима који раде са ученицима/спортистима, почевши од учитеља/наставника/тренера, родитеља, све до друштвене заједнице. Мора се инсистирати на томе да циљ такмичења сваког учесника треба да буде свеобухватно учење о себи, о другима, да се у спорту ужива, дружи са другим учесницима/такмичарима/децом, да се у спорту забављају, али и да кроз све те активности даље развијају и усавршавају своје спортске вештине (Бачанац, 2011).

ОБРАЗОВНА ФУНКЦИЈА СПОРТА

Образовна функција спорта огледа се у утицају спортско-рекреативног ангажовања на развој низа особина, како образовно-васпитних, тако и социјализаторских компоненти личности сваког појединца. Што значи, неопходно је одабраним активностима утицати на целокупну личност спортисте, а посебно на оне које се, организованим деловањем, могу успешније него неким другим видовима образовно-васпитне области изменити, побољшати и унапредити. Значај спорта за образовање је немерљив, што за појединца, што за ширу сферу друштвеног развитка.

Неспорна је чињеница да спорт утиче на интегрално формирање личности спортисте „у настајању”, али и сваког појединца који се бави неком активношћу из домена спорта, а да то није професионалне оријентације. Према Галићу (2011), спорт има изразиту функцију деловања на развој спортисте на свим нивоима и врстама савременог спорта. Тај развој односи се на развој способности (физичко-функционалних), квалитета (морално-вољних) и вредности (естетских и интелектуално-радних).

Спорт не би могао самостално да делује на образовање (спортско) појединца. Веза између спорта и појединца – спортисте, представља лице које је професионално и стручно обучено за извођење и преношење знања из домена спортског деловања. У

први план долазе тренери, са својим специфичним принципима и методама рада, као и педагошким компетенцијама које поседују. Неопходно је да тренер буде формирана и зрела особа, са израженим личним особеностима, чврстог карактера, широке опште и спортске културе, да познаје спорт и да поседује завидно искуство у њему. Притом, особа која је спремна да иде „у корак” са развојем науке и спорта, да прати промене, али и да учествује, иновира, доприноси развоју (спортске) науке (Галић, 2011). Дакле, првенствено је важно да се у раду са спортистима (у било ком облику) појављују особе које су за то школоване, које су биле у тренажном процесу и које желе да себе константно унапређују.

С тачке гледишта школског спортског образовања, неки од задатака образовно-васпитног рада физичког васпитања базирају се на стваралачким активностима ученика у разним облицима физичког вежбања/спорта, кроз активно подстицање, активирање и деловање на развој способности и склоности ученика (Вишњић, Мартиновић, 2005). Као такав, неопходно је жеље и могућности ученика – будућих потенцијалних спортиста довести у границе позитивног васпитног деловања, као и физичку и сваку другу припрему за било које такмичење. Спорт пружа могућност стицања теоријских знања која су од користи за квалитетнији живот човека садашњице. Имајући претходно наведено у виду, може се закључити да суштину образовања у савременом спорту представља истовремено добијање теоријских и практичних знања из области спорта.

КУЛТУРНА ФУНКЦИЈА СПОРТА

Свака култура намеће своје одређене норме, вредности, моралне кодексе и системе. Она ствара одређени начин и стил живљења, који се свакако разликује од једне до друге средине у којој људи живе. Од културе зависи и начин на који се задовољавају човекове активности и остварује циљ коме се тежи. Намећу се норме понашања у оквиру којих се одобрава и усмерава оно позитивно, пожељно и лепо, а осуђује оно лоше, непожељно и негативно. Велике спортске манифестације пружају и могућност за културни развој, подстицај за културне активности региона и развијање културних погледа становништва. С тим у вези, јасно је да културна функција спорта, као део културе једног друштва, одсликава, штити и унапређује, односно промовише вредносне и етичке компоненте које чланови тог друштва поштују, уважавају, очекују. Значајна је и промоција саме државе, односно становништва и људи који у њој живе ван оквира њених граница. Свака спортска (међународна) приредба доприноси приказивању земље као одређене културне дестинације, са свом својом понудом коју

поседује. Савремена информатичка средства модерне технологије ефикасно доприносе демонстрацији спортског талента широм света.

Говорећи о спрези културе и спорта и њиховог међусобног утицаја, Јевтић (2011) наводи податак – закључак о систему спорта у Аустралији, као једне од ретких земаља на свету која поседује стварну „спортску културу”. Њихов свакодневни живот готово је незамислив без спорта, који има огромну важност. Често је важнији од музике, књижевности или било које друге уметности. Спорт је немогуће објашњавати и објаснити без културног контекста. Специфична култура сваког спортисте подстиче на поштовање фер-плеја, самодисциплине и доследног понашања на терену, које може и мора бити узорно понашање за младе људе и будуће спортисте, градећи колективни дух.

Културна димензија спорта данас више није спорна. У свакодневном животу човека, веома је важно његово култивисање, пре свега у подручјима као што су спортска и физичка култура итд. Већ смо видели да је спорт неодвојив од културе, и обрнуто, јер се и та култура лако може приметити на разним спортским догађајима, где наилазимо на разне манифестне националне културе и традиције. Такође, култура у великој мери доприноси ублажавању насилног и агресивног понашања у спорту, узрокованих „културним сиромаштвом” народа, поремећеним системом вредности, одсуством културних образаца у целини и других параметара, који воде обесмишљавању спортске игре. Симболика културе је важна за спорт и све те норме и вредности које са собом носи, неопходне су за његово правилно разумевање и практиковање.

Учешће ученика/деце на школским спортским такмичењима, као део процеса наставе физичког васпитања, изврсна су прилика за стицање, усавршавање и примену културних образаца и знања. Јер, на истом месту сусрећу се „културе” више школа из једне општине, округа, државе. Свако ће желети да прикаже оно најбоље од себе, што као појединци, што као групе, односно школе. Први контакт са новим лицима, примећивање физичког изгледа, стила облачења, понашања, комуникације, наступа у игри/такмичењу, бодрења својих другара, потенцијалних чарки, реаговања на њих и др., шире посматрано, представљају специфичне моменте репрезентовања „културног богатства” одређене нације.

ЗАКЉУЧАК

Анализирајући различите функције спорта долазимо да закључка о њиховом корисном инкорпорирању у скоро свим друштвеним облицима живота и позитивном утицају на квалитет живљења.

Његов значај је доминантан пре свега у сфери здравља, које је и основна бит за постојање и успешно деловање човека у било којој области живота и рада. Здрав човек може све, за њега нема препрека. Крилатица „У здравом телу, здрав дух” довољна је потврда здравствене компоненте спорта којом се задовољава бављење било каквом физичком, односно спортском активношћу. Спорт је свакако фактор који далеко позитивно доприноси изграђивању и очувању здравствених потенцијала човека. „Удахњивањем” здравог такмичарског духа у сазнајне сфере спортиста/ученика/деце учи се о поштовању противника, слављењу победе и подношењу пораза на достојанствен начин. Промовисањем вредности спорта, кроз пружање позитивних примера (подстицање и награђивање фер-плеја и спортског понашања) у значајној мери би се избегли и елиминисали лоши, непожељни модели понашања у школи, на улици, на спортским теренима, трибинама, у самој породици. На тај начин, уз одговарајући васпитни моменат у породици, добрано се утиче на изграђивање карактера и моралног понашања, социјално пожељних карактеристика, а као чврст ослонац сваког друштва, његовог опстанка и просперитета. Даље, промоција културних вредности, јачање комуникације међу људима, ширење различитости по расној, верској, културној и другим основама, неговање традиционалних вредности, толеранције, одрази су преовлађујућег друштвеног стања. Потцењивањем тих и таквих вредности спорта у одређеном друштву, на одређеном месту, долази се до супротности са доминантно исправним и прихваћеним друштвеним вредностима. Стога би спорт морао да постане важан извор моралних вредности, играјући значајну ролу при едукацији и васпитању, пре свега младе популације.

Схватањем вредности спорта, рекреације, односно редовних физичких активности, њиховим значајем за децу/ученике, а пре свега незаменљивом улогом физичког васпитања у односу на друге предмете, доприноси бољем разумевању учитеља/наставника да часове организују у складу са развојним потребама младог бића. Такође, још једном би требало да увиде да неорганизовани и неплански рад, као и претварање наставе у седење у учионици, не доприноси ничему позитивном, напротив, може само штетно деловати (пре свега на здравље), трошећи драгоцено време и енергију. Улога државе је пресудна. Потребно је обезбедити услове за доступно и масовно бављење спортом целокупној популацији. Школе би требало да поседују добро опремљене и прилагођене фискултурне сале, а у већим местима и базене. Такав приступ довео би до очувања здравља и психофизичког развоја омладине, одржавајући функционалним кардио-васкуларни и церебралноваскуларни систем појединаца, односно нације. Међутим, све присутнијом идејом о укидању обавезног изборног предмета у школама – изабрани спорт, иде се у контра смеру, јер би се начинила немерљива штета пошто се кроз садржаје тих изборних предмета ученици упознају са

вредностима одређених спортова, са основним принципима вежбања прилагођених узрасту, са штетним последицама неадекватног, прекомерног и неправилног вежбања, а можда и најважније, упознају се са етичким и естетичким вредностима спорта. Даљом конкретизацијом наставних планова и програма, организовањем семинара стручног усавршавања из домена значајности функција спорта, поготово на школском узрасту, разговорима о укључивању спортског образовања у просветни простор, неминовно ће подићи његове стандарде учења, теорија, а на крају и праксу, односно постизање жељених (спортских) резултата.

Сматрамо да је важно да напоменемо и то да се у овом раду нисмо бавили и негативним странама које спорт може донети, као што су претренираност, губитак здравља, што тренутног, што трајног, стручно и методички необразоване особе које раде са младим спортистима, служећи се неадекватним средствима, методама и принципима, контраст жеља и могућности, како деце, тако и родитеља. Зато је веома важно спорт одржавати у границама реалних, постојећих и друштвеноприхваћених норми, изоловано од било каквих негативних утицаја. Бављењем спортом и разним другим видовима физичких активности побољшава се физичко, психичко и социјално стање појединца, игра значајну улогу у самоостваривању појединаца, јачању породичних и друштвених веза, афирмацији националне (само)-свести и поноса. Спорт утиче на појачавање самопоуздања и свести о сопственом изгледу и телу, али и отвара могућности изазова, нових искустава и познанстава са другим људима, па га и треба учинити доступним свим заинтересованима.

Литература

Бачанац Љубица (2011). Психолошко-педагошки аспекти рада са децом у спорту. У: Јевтић, Бранислав, Радојевић, Јарослава, Јухас, Ирина, Ропрет, Роберт (ур). Дечији спорт: од праксе до академске области. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Вишњић, Драгољуб, Мартиновић, Драган (2005). Методика физичког васпитања. Београд: БИГЗ.

Галић, Млађен (2011). Педагошки аспекти формирања интегралне личности спортиста у савременом спорту. У: Јевтић, Бранислав, Радојевић, Јарослава, Јухас, Ирина, Ропрет, Роберт (ур). Дечији спорт: од праксе до академске области. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Ђукић, М, Рончевић, Д, Црнишанин, А. (2012). Право и спорт у Европској унији. *Socioeconomica – The Scientific Journal for Theory and Practice of Socioeconomic Development*, 1 (2), 403–416.

Закон о спорту (2016). Службени гласник РС, бр. 10/2016.

Изабрани спорт. Приступљено 13. новембра 2017. године. from <http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/VETTEHNICAR/2.%20Izabrani%20sport.pdf>.

Јевтић, Бранислав (2011). Систем спорта и дечији спорт. У: Јевтић, Бранислав, Радојевић, Јарослава, Јухас, Ирина, Ропрет, Роберт (ур). Дечији спорт: од праксе до академске области. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Пијановић, П. (ур.) (2014). Лексикон образовних термина. 1. изд. Београд: Учитељски факултет.

Радојевић, Јарослава, Јевтић, Бранислав (2011). Друштво и дечији спорт. У: Јевтић, Бранислав, Радојевић, Јарослава, Јухас, Ирина, Ропрет, Роберт (ур). Дечији спорт: од праксе до академске области. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

Стратегија развоја спорта у Републици Србији за период од 2009. до 2013. године (2008). Службени гласник РС, бр. 110/2008 од 2. 12. 2008. године.

Финдак, Владимир (1989). Методика тјелесне и здравствене културе: приручник за наставнике разредне наставе. Загреб: Школска књига.

Шљукић, Срђан (2000). Друштвени и културни контекст спорта. Социолошки преглед. vol. XXXIV, no. 3–4.

Sharkey, Brian J, Gaskill, Steven (2008). Вежбање и здравље. Београд: Data status : Subcom.

Nenad Sindelić,
University of Belgrade
Faculty of Teacher Education

VALUABLE FUNCTIONS OF SPORT IN THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

Summary: Sports represent an immensely valuable factor which contributes to the formation of a complete personality of an individual and their desirable social traits, while doing sports assumes a healthier, longer life of a higher quality. The aim of this paper is to observe sports once again from the point of their important value functions through theoretical analysis and as an additional incentive for a better understanding of the teachers about its significance, its organization and realization, through physical education classes or through various other sports/recreational activities. The paper offers analyses of the health, educational, social and cultural functions of sports. Numerous definitions of sports imply the wide role it intrinsically carries. Professional, amateur, recreational, school sports, just to name a few, clearly demonstrate to what extent and where it exists. There are many reasons for doing sports from the earliest age. Building and preserving health potentials, developing the body, employing sports as a leisure activity, leveraging sports to make friends and deepen existing friendships, achieving inclusion into the wider social community, and developing the positive team spirit, are just a few of the advantages it brings. Through organized exercise, various physical activities, i.e. sports in their entirety, a physically, psychologically and socially stable and strong individual is formed, and by extension an entire nation. This is exactly the immeasurable role of sports that can seldom be achieved to such an extent by other spheres of life.

Keywords: sport, health function, educational function, social function, cultural function.

Рад је примљен 17. 10. 2017. године, а рецензиран 09. 11. 2017. године.



Ивана Миликић
Приватни продужени боравак My cool school

Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 016:929
стр. 333-336.

ДЕЛА БРАНИСЛАВА НУШИЋА, ЈЕЖ - МОЈ ХУМОР ИЗАЗИВАЈУЋИ СМЕХ НА УСНАМА УБЛАЖАВА СУРОВОСТ ЖИВОТА

Бранислав Нушић (Алкибијад Нуша) рођен је 20. октобра 1864. године у Београду. У културној традицији најпознатији је као комедиограф и писац прича, драма, романа, и есеја, а често се истиче да је управо Нушић зачетник реторике у Србији. Међутим, у његов радни, а научни опус не треба изоставити да је радио је и као новинар и дипломата, а као студент је глумио на сцени Народног позоришта и аматерски се бавио фотографијом. Нушић је детињство провео у Смедереву са родитељима, Љубицом и Ђорђем. При завршетку друге године гимназије, враћа се у Београд и уписује Правни факултет. Годину дана студија проводи у Грацу, али 1884. године завршава Правни факултет који је био у саставу Велике школе у Београду. Уз то што је постао правник, пише и једно од дела које ће га прогласити и великим писцем, односно комедију „Народни посланик“. Ово дело одиграно је тек 1896. године, иако је било предато Народном позоришту знатно раније, међутим, сматрало се да се тим делом вређају министри и људи на руководећим позицијама. Милорад Шапчанин, управник позоришта, 27. марта 1888. говорио је: „Трећи комад, „Народни посланик“ од Б. Нушића, прошао је кроз две пургаторије, па и у овој трећој редакцији, коју је писац усвојио, упућен је на чекање; јер су се међутим догађали избори народних посланика са разним епизодама, које су давале повода многој препирци, у штампи. И тим самим

постао је „Народни посланик“ немогућан. У комаду долази много што шта што вређа посланике и чланове владе. Народни посланик, главно лице, приказан је као блесан. Би ли то годило посланицима који су, исто тако као и овај, трговци, занатлије и сељаци? И кад тај посланик час по говори: да ће он у скупштини говорити како му кажу у Београду („министри ће њега научити“), да ли то онда може примити позорница која је под врховном управом владином? Која влада, који мудри државници могу ово дозволити у заводу што виси о њиховој врховној бризи“? „Народни посланик“ је приказан тек 1896. године. 1885. године, Нушић се бори у Српско-бугарском рату. То искуство образлаже у кратким причама „Приповетке једног каплара“. У том делу, где је описано све оно што се у рату види само из перспективе учесника, јасно се могао наслутити утицај реализма Лазе Лазаревића, као и Тургенева јер су људске судбине приказане без икаквог ублажавања. Међутим, наслућује се тада да ће Нушић писати и у оквиру романтизма. 1887. година била је по много чему значајна за Бранислава Нушића. Управо тада је написана комедија „Сумњиво лице“, а објављена песма „Два раба“. И једно и друго дело одјекнуће, свако на свој начин. „Сумњиво лице“ називао је „гогољијадом у два чина“ јер је то дело писао подстакнут Гогољевим „Ревизором“. Говорио је: „Испод таквог снажног утицаја тешко је било извући се, и комедиографу утолико теже што је тадање наше друштво, напосе бирократија, била тако истоветна са „Ревизором“ да се Гогољ замало па могао сматрати нашим домаћим писцем“. (Глигорић, 1963) Дело је премијерно приказано на сцени 29. маја 1923. године. Песма „Два раба“ настала је под утицајем песме Војислава Илића „Маскенбал на Руднику“. Обе песме објављене су у истом часопису – „Нови београдски дневник“. Песма је сатирично циљала на краља Милана Обреновића те је Нушић осуђен и затворен. Ту је писао приче од којих се састоји књига „Листићи“ и комедију „Протекција“. Исмевање бирократије није изостављено, али је то сада друкчије и много блаже приказано, те се ово дело већ годину дана касније и изводи на сцени. Поред државног отпора, он ни код критичара не наилази на одобравање јер како он каже, сматрају да он „нема дубину сатиричара“, а да он наводи да у комедији постоји само један прави хумор, онај који „изазивајући смех на уснама, ублажава суровост живота“. Ипак, Нушић десет година проводи радећи за државну службу, али тек пошто се одриче својих дотадашњих ставова. Радио је као писар и преводилац конзулата у Битољу, док је у Скопљу, Солуну и Приштини био вице-конзул и конзул. Сматра се да је то био један од начина да се Нушић одвоји од пера, и то након написаних великих дела када је могао највише, а посвети се раду за напредак државе, али изван њеног централног дешавања. Ипак, писао је Нушић и док је заступао државу, само много мање. Тада пише комад „Парница“, који је приказан 1897. године, а који не садржи елементе сатире. Написана су дела „Писма конзула“, „Крај обала Охридског језера“, „С Косова на сиње море“ и

„Косово“, „Рамазанске вечери“, „Ташула“. Нушић је основао породицу 1893. године, оженио се Даринком Ђорђевић са којом се добио кћерку Маргиту и сина Страхину Бана. 1900. године Нушић долази на чело Народног позоришта. Те године постаје и секретар Министарства просвете. За време његовог руковођења позориштем почиње да излази „Позоришни лист“. У том периоду пише драму „Пучина“, комад за децу „Растко Немањић“, хумореску у једном чину „Наша деца“, хумористички роман „Општинско дете“. Након позоришта у Београду, постављен је за управника Српског народног позоришта у Новом Саду. Био је и оснивач првог дечјег позориште у ком су деца тумачила главне улоге. Многи га знају и под псеудонимом – Бен Акиба под којим је писао од 1905. године, од када је и редован сарадник „Политике“. Наредних пет година проводи пишући, драму „Свет“, „Данак у крви“, „Хаци-Лоја“, „Јесења киша“, „Иза Божјих леђа“. Позоришту се враћа 1913. године када га оснива у Скопљу. Први светски рат није преживео у родној земљи, већ је био у Италији, Француској и Швајцарској. По завршетку рата и по повратку у Београд, „на дужности је начелника уметничког одељења Министарства просвете, а једно време је и управник позоришта у Сарајеву. Његово књижевно стварање упућује се историјским драмама. Пише драму „Кнегиња од Трибала“ са темом из доба Скендер-бега, „Томаинду“ са темом из доба цара Душана и „Наход“ са мотивом из народне поезије. Но после неуспеха на историјским драмама, враћа се комедији. Од 1929. до 1938. године написао је комедије „Госпођа министарка“, „Предговор“, „Мистер Долар“, „Београд некад и сад“, „Ожалошћена породица“, „Др“, „Ујеж“ и шале „Свиња“ и „Аналфабета“. У тешким данима борбе против фашизма у време стварања Народног фронта, враћа се сатири и пред смрт пише комедију „Покојник“ и предузима сатиричну обраду своје омиљене теме у недовршеној комедији „Власт“. Нушић је имао око двадесет година живота када је писао комедију „Народни посланик“, а око седамдесет година када је написао комедију „Покојник“. Изванредно богата продуктивност испунила је овај период његовог живота. Двадесет и пет књига није могло да обухвати његово целокупно књижевно стварање“. (Глигорић, 1963) За редовног члана САНУ изабран је 1933. године. Тада је завршио дечји роман „Хајдуци“ који је постао школска лектира у вишим разредима основне школе. О Нушићу су многи писали и пишу, тако се истиче и „да Ђоковић подвлачи да је Нушић највише домете у хумору достигао „на почетку и на крају књижевне каријере“. Оцена је прихватљива уколико се има у виду тенденција дела, али не и драматургија. У том случају, не могу се узимати у обзир Народни посланик и Сумњиво лице. Како сâм Ђоковић истиче, Народни посланик и Сумњиво лице дорађивани су и прерађивани током више деценија. Редакције које познајемо драматуршки се прилично разликују од првих верзија, што се дâ лако установити на основу опсежних рецензија Народног посланика (Б. Поповић 1896)“. (Пејчић, 2013: 232) Нушић је преминуо 1938. године у

Београду. Споменик Браниславу Нушићу налази се на Тргу Републике. Од 1990. године додељује се Нушићева награда на позоришном фестивалу у Смедереву под називом „Нушићеви дани“.

Као и позориште, живот и рад Бранислава Нушића су препуни неочекиваног, смеха, сатире, ироније, драме, различитости у стварању и приказивању, делима, и препознавању и трајању онога што је заиста вредно од стране публике.

Јелена Панић Мараш, (2017).
Еротско у романима Милоша Црњанског,
Београд: Учитељски факултет.

Методичка пракса број 2/2017
УДК: 821.163.41.09
стр. 337-346.

СУЗНИ КРОКОДИЛ

Много је разлога што је овај тек започети роман Црњанског на извешан начин скрајнут у односу на маестрални ток његовог романескног опуса, а да није реч о, као што је случај са Подземним клубом, самом ауторству. Сам писац се овом недовршеном роману у разговорима враћао и спомињао га у разним приликама.

Црњански је сматрао да је Сузни крокодил „хтео да буде социјални роман оновременог Београда“⁴⁰, а истицао је и да посебно воли ово дело: „Ако бих ја издвојио оно што волим то је онај роман о Београду који није настављен и који је прекинут у Гласнику – Сузни крокодил“⁴¹. Потом је нешто говорио и о томе зашто је роман прекинут: „Нисам могао да завршим зато што је жена, која је тамо примила љубавника ноћу, обелодањена од једног човека“⁴² који је изнео њено име у јавност. Ја тај роман највише волим. Излазио је у наставцима. Спада у категорију такозваних, реалистичких романа. Морао сам да одустанем. Врло непријатна ствар“⁴³.

⁴⁰ Милош Црњански, *Есеји и чланци II*, Задужбина Милоша Црњанског, Београд, 1999, стр. 484.

⁴¹ Исто, стр. 522.

⁴² С тим у вези Миливој Ненин наводи како Марко Ристић није знао да чува тајне, те је „Црњански због Ристићевог ’откривања’ престао да пише роман *Сузни крокодил*“, у: Миливој Ненин, *Седам бележака, мала књига о Црњанском*, Алтера, Београд, 2009, стр. 62.

⁴³ Vladimir Bunjac, *Dnevnik o Crnjanskom*, BIGZ, Beograd, 1982, str. 118.

Марко Ристић у есеју Три мртва песника где сахрањује живог Црњанског ову фазу стваралаштва нашег аутора види као период „књижевне немоћи и стерилности из које излази више никада наћи неће“, а као илустративан пример управо наводи роман Сузни крокодил, чија су четири дела објављена током 1931. године у Српском књижевном гласнику. Поред тога, Ристић се осврће и на разлоге због којих је роман престао да излази: „Повод за тај прекид, сећам се да ми је то рекао, био је да су неки у једној од главних личности препознали радикалног политичара Љубу Живковића (који је после убиства краља Александра и краљице Драге два месеца био министар правде у Авакумовићевом кабинету)... Жалостан повод, и што је још жалосније, само пуки повод“⁴⁴.

Оно што је за Ристића жалостан повод може се тумачити и као потврда јачине престаја који је Црњански описао и који је једним делом у сфери еротског. Премда га сам аутор разуме као социјални роман тадашњег Београда, радња се догађа у марту 1927. године, приказивање социјалних слојева, од политичара до сељака и младих, није изазвало контроверзне реакције тадашње јавности, него управо преношење једне реалне ситуације у књижевни, литерарни текст.

Разлог који је проузроковао да Српски књижевни гласник престане да објављује овај роман, а самим тим и да Црњански престане да га пише, мада то не мора нужно да буде једно с другим повезано, јесте идентификација реалних личности с ликовима романа. Отуда су се наиме, реалне личности оновременог Београда идентификовале преко ликова романа који чине љубавни троугао (жена, супруг, најбољи пријатељ). У том љубавном троуглу сваки је актер у релацији један с другим, с тим што је пријатељска релација друштвено пожељна, док сексуални однос супруге и супруговог најбољег пријатеља представља браколомство, тј. удар на постулате брачне заједнице попут верности и оданости. И у овом случају, као и у Сеобама, трећи није неко стран, већ долази из блиског, али овај пут не родбинског, већ пријатељског окружења.

Никола Милошевић уочава извесне сличности између Сузног крокодила и Сеоба, које види преко исте метафизичке шеме која се своди на мисао о узалудности. Упркос другачијој атмосфери дела, овај проучавалац сматра да је тема Сузног крокодила „тем[а] двојице мушкараца између којих се налази жена“⁴⁵. С аспекта еротског на томе почива и сва сличност, будући да би се ипак пре могло говорити о различитим еротским преступима у једном и другом делу, него о њиховој међусобној сличности.

Поред ове назначене разлике у самој природи престаја треба уочити да је и језик, а онда и стил у овим делима у сразмери. Језик који о еротском у Сеобама проговара

⁴⁴ Marko Ristić, „Tri mrtva pesnika“, *Prisustva*, Nolit, Beograd, 1966, str. 261.

⁴⁵ Никола Милошевић, „Филозофска димензија књижевних дела Милоша Црњанског“, у: Милош Црњански, *Сеобе I*, Просвета, Београд, 1966, стр. 59.

јесте лирски и отвара се за онај неизречени слој, док је у Сузном крокодилу, како је то већ и сам Црњански истакао, језик близак с реалистичким романом. Стилски поступак у роману, сходно поетици стварног приказује и еротско на тај начин да се оголи до сржи, па се стога искључиво своди на сексуалност, што није случај са пишчевим наредним делима. Могуће и због тога што је у поетици Милоша Црњанског аспект лирског важан и при обликовању ликова, он се самим тим преноси и на однос који демонстрирају спрам еротског.

Нема пуно сличности ни у релацијама између ликова, јер главну јунакињу са Дафином повезује само лепота, а њеног љубавника са Аранђелом само то што је нежења, док је између супруга М. М. и Вука Исаковича једина сличност то што су обојица на путу и што не показују интересовања за супруге.

Поступак обликовања интимне, личне, сфере јунака само је донекле сличан са Сеобама. И у једном и у другом делу присутно је приповедање у трећем лицу које омогућава „свезнање“ у познавању ликова. Тако свезнајући приповедач говори из њих, за њих и уместо њих, те је у Сеобама могуће укрштати Аранђелово виђење Дафине са Вуковим, и тако истаћи првенствено разлике између ових ликова, али и уочити неухватљивост Дафининог лика. У Сузном крокодилу аутор је применио нешто другачији поступак, који се открива и распоредом поглавља, тј. замишљених целина, будући да је готово свако поглавље исприповедано из тачке гледишта неког од три актера љубавног троугла. Приметна је доминација женске, преступничке перспективе у односу на оба мушкарца, што није случај с Дафином, чије је место у структури приповедања Сеоба много мање од госпође М. М. Ова доминација женске тачке гледишта може се тумачити и као благи наговештај, припрема за приказивање женског, а уједно и централног лика наредног романа Милоша Црњанског, Капи шпанске крви.

Поред осталог, треба нагласити да Сузни крокодил значајну пажњу посвећује браку којим су подједнако незадовољна оба супружника, а који је и из мужевљеве, и посебно из женине перспективе, приказан преко категорија непријатности, нужног зла, одсуства љубави, поштовања и сл. Сличан однос имају и према деци, коју родитељи доживљавају као туђе, далеке и нимало блиске. Однос према превари госпођа М. М., баш као и Дафина, решава изостанком кајања због почињеног греха: „Никакву грижу савести није осећала због греха у браку, у браку из ког није знала излаза“⁴⁶. Тај моменат приповедач је појачао детаљем да је госпођа М. М. држала отворена врата собе у којој је спавало најмање дете док јој је долазио љубавник, чак га је понекад и смештала

⁴⁶ Милош Црњански, „Сузни крокодил“, *Проза*, сабрана дела, књ. 5, Просвета, Београд, 1966, стр. 192. У међувремену се појавило и критичко издање *Сузног крокодила* и *Капи шпанске крви*. С тим у вези види: Милош Црњански, *Приповедна проза 2, Кап шпанске крви, Сузни крокодил*, приредила Слађана Јаћимовић, Задужбина Милоша Црњанског, Београд, 2013.

између њих двоје. Исто тако, тешко је не приметити да госпођа М. М. само наставља започети модел своје старемајке: „Она помисли да је премлада за тог старог мегданцију и несрећна у љубави, као и њена старемајка, која је уз мужа, имала и једног маторог, Вучићевог капетана, који је легао на патос да му свуче чизме“⁴⁷.

Па и поред свих разлика између ликова Сузног крокодила и Сеоба оно што их повезује јесте интенција писца да их прикаже као унесрећена бића. У Сузном крокодилу не само да нигде нема бескрајног плавог круга и звезде као метафоре за неки други свет већ ни било каквог наговештаја другог света не може бити. Приповедач овакав утисак појачава тим пре што готово сваког актера љубавног троугла приказује као донекле успешног: господин М. М. је успешан политичар који се диви сеоском начину живота и релацијама у природи, љубавник је такође успешан, али има сужене социјалне контакте које није развијао дошавши из провинције, госпођа М. М. удајом од обичне девојке из Шапца која је дошла у Београд с добрим миразом прелази у други, виши социјални сталеж да би уживала привилегије које уз њега иду, до чега јој је, како је то у тексту више пута наглашено, посебно стало.

Нарочита пажња посвећена је приповедању о догађајима који су се збили у прошлости, тако да се прецизно може показати како прошлост и реминисценције јунака на минули живот заправо носе превагу у односу на тренутак када је преступ разоткривен, забрана пољуљана, а тајна откривена. У приповедању о прошлим догађајима истурено место има мотив пута и путовања, било у приказивању преласка Албанске голготе или у самодоживљају јунакиње у неким европским метрополама. С тим у вези, приметимо да ју је њен супруг илустративно упоредио с Дон Жуаном када се у Шпанији преобукла у мушко одело (мотив преоблачења присутан је у роману Кап шпанске крви), што на најбољи начин открива њену заводничку природу, додатно употпуњену личним описом јунакиње или описом њених тоалета.

Посебна пажња посвећена је конституисању слике Београда. О динамици еротског и урбаног тек би се могло писати да је ово дело омогућило веће језичко-стилске, а онда и тематске домете. Односу еротског и урбаног Црњански ће се вратити у последњем роману, али за разлику од љубави и комотности које главна јунакиња Сузног крокодила осећа у Београду, Роман о Лондону тај однос третира кроз напетост између главног јунака и града, која се онда преноси и на сферу еротског.

На самом крају овог кратког осврта о недовршеном роману (у вези с његовом недовршеноћу можда би се тек могло писати развијајући тезу о његовој довршености) чини се да је Славко Леовац у праву када тврди да се Црњански пишући Сузног крокодила сетио речи Исидоре Секулић, која му је још 1922. поручила да се врати „на

⁴⁷ Исто, стр. 190.

Теразије ратних богаташа“ и која је 1928. године веровала да он може да пружи добар београдски роман.⁴⁸ Управо је српска међуратна књижевност довела Београд у сферу књижевног, литерарног простора где је посебна пажња посвећена ослобођењу еротског потенцијала најчешће уобличеног преко натуралистичких елемената.⁴⁹

КАП ШПАНСКЕ КРВИ

Роман Кап шпанске крви је још један роман Црњанског који је излазио у периодици, и то у листу Време од 15. марта до 29. априла 1932. године. Ваља напоменути да је дело циљано намењено овом начину публиковања, што се наслућује и чињеницом да је као књига штампано тек 1970. године, а самим тим је изостављено из сабраних дела Милоша Црњанског из 1966. године. Када је Време објављивало ово дело у наставцима, лист је у оквиру своје наградне игре штампао романе углавном непознатих страних писаца и то без потписа. То је исто оно време када је Црњански писао „тежак, туђински роман“⁵⁰, како сам карактерише Кап шпанске крви, и водио жучну полемику с Миланом Богдановићем да ли постајемо или не „колонија стране књиге“. Иако је само редакција Времена знала име аутора романа, управо је Богдановић у једном свом одговору током ове полемике разоткрио његовог аутора, а дело оценио као „фелџонистички роман за лутрију читатељама“⁵¹. Да је фелџонистички, очито је из самог поступка публиковања, а да је намењен за лутрију јасно је ако се зна да је дело објављено у четрдесет наставака и да је после тридесет и четвртог направљен интермецо како би читаоци одговорили на питање ко је међу љубавницима Лоле Монтез био повереник језуита. Остао је забележен податак да је редакцији листа пристигло двадесет седам хиљада одговора!⁵² Приметно је да је Богдановић ово дело окарактерисао као лектуру за „читатељке“, чиме се управо сугерише његова веза с љубавним романима на граници тривијалне књижевности или, пак, да је садржај дела комуникативан само с једним полом, коме је, према Богдановићу, и намењен.⁵³ Ова

⁴⁸ Славко Леовац овде интерпретира два текста Исидоре Секулић, „Око нашег романа“ и „О београдском роману“, у: Славко Леовац, *Романсијер Милош Црњански*, Свјетлост, Сарајево, 1981, стр. 123.

⁴⁹ Овом темом сам се засебно бавила у студији *Град и страст, натуралистички елементи у српском модернистичком роману између два светска рата, хронотон Београд*, Службени гласник, Београд, 2009.

⁵⁰ Милош Црњански о *Капи шпанске крви*, наведено према: Vladimir Bunjac, *navedeno delo*, str. 134.

⁵¹ Наведено према: Недељко Јешић, *Млади Црњански*, Народна књига, Београд, 2004., стр. 211.

⁵² Исто.

⁵³ Знатно касније, док је био у Лондону, Црњански је намеравао да *Кап шпанске крви* понуди у наставцима женском модном часопису *Вог*, у: Мирјана Поповић-Радовић, *Књижевна радионица*

узгредна Богдановићева опаска упућена аутору тада већ књижевно валоризованих дела, попут Лирике Итаке, Дневника о Чарнојевићу и Сеоба, која је требало да има пежоративан призвук, у ствари говори нешто и о самом делу, његовој структури, теми, доминантним мотивима и сл.

Сам Црњански за Кап шпанске крви тврди: „то је једна лепа књига, ту је једна таква младост написана... све сам то ја доживео, ја сам их познавао“⁵⁴, што се може тумачити као удео пишчеве имагинације у историјском ткиву дела, будући да је описан реалан, историјски догађај и приказане реалне историјске личности, али и као лична идентификација са светом дела, ликовима и догађајима проистеклим из доживљеног или проживљеног. С тим у вези, и сам Црњански је нешто о томе рекао:

Међутим, ипак сам осетио веселост, коју и иначе волим, иако сам ја стар, када је један наш шаливи лист онда био рекао да се Милош Црњански осећа као да је Лудвиг I, један старкеља, заљубљен у балерину. И направио ми је чудо! Нисам заљубљен у једну балерину. Уосталом, зар би то била срамота бити заљубљен у лепу младу балерину. То се дешава, то иде заједно. Не може се лако одрећи младости. Сада лекари, психопатолози ваљда, проучавају чак, у Америци, сексуалност старог света, старих жена и старих људи⁵⁵.

Када смо већ код удела личног, ваља нагласити пишчеву опседнутост Шпанијом, где је боравио неколико пута, одмах пошто је излазио роман Кап шпанске крви, дакле 1933. поново 1937. године, оба пута у својству новинара извештача. Познато је да је и у једном од последњих интервјуа рекао да му је жеља да напише роман о Шпанији⁵⁶.

Но, Кап шпанске крви није роман о Шпанији, већ о Немачкој 19. века. Оно шпанско у њему симболично приказано преко једне капи јесте лик главне јунакиње Лоле Монтез, која читавом својом појавом, а која је тек само једна кап шпанске крви, узрокује како личне, тако и политичке и верске буре на хладном тлу Баварске. Па ипак, како то истиче Горана Раичевић, упркос мајсторству самог аутора да открије тајне и

изгнанства Милоша Црњанског 1940–1965, Прометеј, Нови Сад, 2003. Тиме се, тако бар изгледа, показује да је Богдановић у овој опасци изрекао делом и једну његову битну страну.

⁵⁴ Цитирано према: Vladimir Bunjac, *navedeno delo*, str. 134.

⁵⁵ Miloš Crnjanski, *Ispunio sam svoju sudbinu*, BIGZ/SKZ, Beograd, 1992, str. 223, 224.

⁵⁶ Наиме, у 82. години живота на питање на чему ради, чему то не може да одоли, Црњански одговара: „Шпанија – каже писац тихо и помало сетно. – Мене је потресла несрећа ове земље и њена, надасве, узбудљива историја. Њене сеобе, устанци и ратови, буне и револуције, обрачуни и диктатуре. Њен живот, што вечно пева и квари. – Изговорио је то писац готово у једном даху, понесено, а потом мало застао и наставио: – Три пута сам био у Шпанији. Лутао сам улицама њених градова, разгледао њене музеје. Завиривао сам јој у душу, листао њену историју и тако се у мени родио подстицај да почнем роман *España*. То је роман о лудилу Шпаније, и истовремено о лудилу човечанства!“, у: Милош Црњански, „Рукописи, стари и нови“, *Есеји и чланци II*, наведено издање, стр. 591.

суптилне нијансе љубави, роман се управо не отвара према тој „архетипској димензији“⁵⁷. Отуда и поред свесне ауторове намере да прикаже љубавну страст, занос, опијеност на граници с губљењем разума, ефекат који дело производи готово да је педагошко удаљавање од приказаних категорија љубави, а онда и еротског. Управо се чини да је прекомерност тих категорија условила такву врсту ефекта, јер у роману стално неки мушкарац пати, другог Лола заводи, трећег се клони. Баш зато што је аутор желео да главну јунакињу прикаже као велику заводницу, дату кроз фигуру *femme fatale*, дело се безмало своди само на аспект заводништва, те би се могао третирати као роман личности, јер се сви остали ликови граде искључиво посредством интеракције с играчицом Лолом Монтез, која је, опет, махом приказана преко аспекта завођења, у ком су онда своје место нашли и други детаљи њене личности само да би овај употпунили.

Из перспективе преступничког еротског, које боји и овај роман Црњанског, нема недоумице о каквом је то преступу реч, а доследном интенцијом на крају се производи трагичан ефекат, јер забрана стално појачава напетост преступа који најпре чини Лола, и то самом својом личношћу, а онда у вези с Лудвигом I. Сам Црњански преступништво донекле наговештава тврдећи: „то је љубавни роман, написан 1932. године. О љубави баварског краља Лудвига I према чувеној глумици Лоли Монтез, Иркињи која можда има само 'кап шпанске крви'... О љубави остарелог човека и младе жене, лепотице због које су се људи убијали. Врста психопатолошке студије о старцу и младој жени“⁵⁸.

Преступ о коме је у овом делу реч јесте жеља за брисањем граница, националних, социјалних, старосних, жеља за слободом у љубави и у еротском до које Лола у односу с баварским краљем не може да допре. То би могао да буде први, основни, базични ниво преступа на који је стављена јака забрана било да долази из самог положаја краља, или због чињенице да је Лола странкиња, да је у туђини, да није племенитог порекла, да је неколико деценија млађа од њега. Други ниво преступа у тесној је вези с њеним ликом који накратко остварује доминацију у Минхену где се радња и дешава, да би потом био потпуно потиснут у други план, готово забрањен, одбачен, одстрањен од друштвеног била града. Чиме је то путујућа играчица уздрмала темеље немачког друштва у освит револуције из 1848. године, да ли је онај друштвени утицај који је она желела да врши повезан са слободном љубављу коју је већ живела и ослобађењем од социјалних стега којем је тежила, а које донекле остварује могуће и због тога што је жена и, уз то, фатална?

⁵⁷ Горана Раичевић, „Историјски роман Милоша Црњанског и Иве Андрића: аутопоетичка исходишта жанра“, *Кротитељи судбине, О Црњанском и Андрићу*, Алтера, Београд, 2010, стр. 21.

⁵⁸ Miloš Crnjanski, *Ispunio sam svoju sudbinu*, navedeno izdanje, str. 136.

Лик *femme fatale*⁵⁹ присутан је и у другим романима Црњанског и његова линија се може пратити почев од Дневника о Чарнојевићу, преко Дафине из Сеоба до Божичке или Црногорке у Другој књизи Сеоба, али ниједан од ових романа није посвећен искључиво лику фаталне жене на начин као што је то учињено у Капи шпанске крви. У првом реду лик фаталне жене наслеђе је романтичарских песника. Неке од основних карактеристика *femme fatale* красе и јунакињу Капи шпанске крви, попут бледог лица или црног одела и препотентне и окрутне женствености, а истичу се и њена вампирска својства, јер, метафорично говорећи, исто као и вампир тражи своју жртву (мушкарца) која након њеног уједа (завођења) постаје њоме опчињена.⁶⁰ На примеру Лоле Монтез више је него чита та демонска енергија којој је готово немогуће одупрети се. Једини који није поклекнуо пред њеним чарима управо је и онај због кога је на крају протерују из Минхена, који је за годину дана безмало претворила у своје царство. У тих годину дана, од пута на почетку до пута на крају, испричана је прича која по многим својим карактеристикама призива отмену љубав из витешког доба, јер не само да су племићи, племство, двор главни декор радње, него је доминација жене којој верно и одано служе љубавници оно што их у првом реду повезује. Па ипак, како тврди већ спомињани Октавио Паз, историја љубави је неодвојива од историје ослобађања жена, те будући да остварује доминацију у дискурсу отмене љубави где има и пуни суверенитет, она није пропраћана и другим, првенствено политичким правима за које су се жене током историје дуго и упорно бориле. Другим речима, иако је певачица постала грофица, иако је њен утицај на ондашњи Минхен био немерљив, она је приморана да оде и да се лиши свега што у њему и с њим оставља, и то стога што је њена друштвена улога сведена на краљеву метресу, која онда дефинише и њен егзистенцијални положај. Упркос томе, Лола покушава да се креће ван задатих оквира претходних метреса Лудвига I, што је уочљиво било преко одбијања да њен портрет буде стављен поред њихових, било у упорном мењању љубавника и трагању за жаром љубави, а онда и ширењу либералних, просветитељских идеја супротних учењу/догми цркве.

Могуће је и пораз који Лола Монтез доживљава на крају тумачити и преко притајеног сукоба с краљевом венчаном женом, која има немерљив утицај на цркву и која је, по свему судећи, дата као антипод главној јунакињи. То што конвенција побеђује слободу јесте последица духа времена, али и књижевног обрачуна са *femme fatale*, јер је још од Клеопатре, која је према Працу једна од првих романтичарских

⁵⁹ О лику фаталне жене у *Капи шпанске крви* види рад „*Femme fatale* у роману *Кап шпанске крви* Милоша Црњанског“ Olge Ellermeier-Животић, Научни састанак слависта у Вукове дане, 33/2, Београд, 2004, стр. 359–373.

⁶⁰ Више о историјском развоју лика *femme fatale* у: Mario Prac, *Agonija romantizma*, s italijanskog prevela Cvijeta Jakšić, Nolit, Beograd, 1974, str.172, 173.

инкарнација фаталне жене, њихова судбина у најмању руку трагична, за разлику од судбине њиховог мушког пара супарника, lika Дон Жуана.

Треба напоменути, на самом крају, да, за разлику од Шпаније, којом се није литерарно бавио, већ су од путовања Црњанског по овој земљи остали само новински чланци, Немачка је присутна у Капи шпанске крви као и у путопису Књига о Немачкој (1931), насталом готово истовремено када и овај роман. С тим у вези, чини се да би једна анализа заснована на антропогеографским карактеристикама Германа можда показала да се национални темперамент одражава и на приступ еротском, односно на поимање еротског.

Не треба уосталом заборавити да је управо Књига о Немачкој добила књижевну награду Коларчевог народног универзитета, како тврди сам Црњански⁶¹, а њен први део Ирис Берлина негативну критику Љубе Поповића, професора тадашње Прве мушке београдске гимназије, кога је подржао тадашњи универзитетски професор Павле Поповић, и то у првом реду због начина на који је представљена немачка жена, коју је, како сматра Поповић, Црњански увредио, исто као и стидљивост наше публике. Зна се и да је Црњански тужио Поповића за клевету и да је тај поступак добио.⁶² Слично Флоберовој Мадам Бовари, где се мења представа жене и о жени, тако и Црњанскова слика немачке жене готово седамдест година након Мадам Бовари бива предмет једног судског спора, што само потврђује отпоре који по правилу прате сваку промену и модернизацију жанровских оквира.

У прилог промени и модернизацији жанровских оквира, када је реч о Капи шпанске крви, треба рећи и то да је Црњански написао и сценарио за филм који је предао филмским продуцентима⁶³. Поред тога, а за значај стилске, жанровске, поетичке, па онда и идеолошке промене, уочава се да је Црњански тридесетих година осетио смирај авангардних тенденција, те да су његови романи у периодици (Сузни крокодил и Кап шпанске крви) заправо литерарни покушај удаљавања од поетике суматраизма, али и третирања жанра романа кроз други, стварносни рам неореалистичког романа.⁶⁴ То што је тај покушај мање-више остао неразвијен вероватно само потврђује колико је

⁶¹ Милош Црњански, *Есеји и чланци II*, наведено издање, стр. 480.

⁶² Милош Црњански, „Једна литерарна расправа пред судом“, *Време*, 15. 10. 1931, стр. 5.

⁶³ У: Танасије Младеновић, „Повратак Милоша Црњанског“, *Успутне скице за портрете*, БИГЗ, Београд, 1993, стр. 007.

⁶⁴ Звонко Ковач, наиме, сматра да ова дела сведоче о јасном осећању захтева времена, слому модернизма и свих његових пропратних ефеката, у: Zvonko Kovač, *Poetika Miloša Crnjanskog*, Izdavački centar Rijeka, Rijeka, 1988, str. 152.

Црњански дете свог времена, у којој мери је поникао на тековинама авангарде, у којој мери се напајао на романтичарским изворима и у којој мери су они оставили трага на његово стваралаштво. То најбоље потврђује наредни роман Милоша Црњанског, Друга књига Сеоба, који је објављен након година и година литерарног, па и сваког другог ћутања нашег аутора, и у чијем поетичком жаришту важно место заузима еротско које је вероватно најкомплексније, најразноврсније, најхетерогеније, а самим тим и најизазовније конституисано еротско у читавом његовом романескном опусу.

Милијана Петровић
ОШ „Вук Караџић“
Стојник Аранђеловац

Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.314.6
стр. 347-360.

ЖИВОТ НАШИХ ПРЕДАКА

ПРОЈЕКТНА НАСТАВА

Резиме: Пројектна настава је иновативни облик рада у настави који ће омогућити креативни приступ наставном процесу. Погодна је за израду малих пројеката – истраживачких радова ученика који укључује и међупредметне интеракције, негује тимски рад и партнерски однос свих учесника пројекта, поспешује развој истраживачких, организационих, комуникацијских и критичких способности ученика.

Савремени дидактичари истичу да је пројекат метода решавања проблема која уводи ученике у истраживање и проналажење, те и писано или вербално извештавање о истом. Оваква настава ученицима омогућује да буду активни у процесу учења, а тиме им се даје прилика да уче са разумевањем.

Кључне речи: пројектна настава, кооперативно учење, учење путем открића, димензије мишљења у пројектној настави.

УВОД

У литератури се могу наћи различите, мада суштински сличне, дефиниције пројектне наставе. Најједноставније речено, то је метода решавања проблема која од ученика тражи самосталну активност као и писани траг о томе. Њена вредност се налази у чињеници да ученици током реализације пројекта спонтано уче неке садржаје и овладавају когнитивним и социјалним вештинама. У пројектној настави долази до повезивања познатог и непознатог, учења помоћу примера (егземпларно учење), учења примењивањем знања, као и комбиновања конвергентног (логичког) и дивергентног (стваралачког) мишљења.

Пројектна настава се некад третира као облик рада који је примерен само старијим ученицима. Међутим, она има своје место на свим нивоима школовања. Чак и најмлађи ученици основне школе могу успешно да учествују у пројектима који су прилагођени њиховом предзнању и способностима, који су мањег обима и који краће трају. Наравно, на млађем узрасту неопходан је већи ангажман наставника који преузима на себе неке делове пројектних активности, али оставља довољно простора и за ученике.

Пројектна настава јесте захтевнији облик рада, и то пре свега, у погледу времена које је потребно за њену реализацију. Зато је важна добра организација, односно функционално уклапање активности које се одвијају на часовима у школи и самосталних активности појединих ученика ван школе.

Један од оснивача модерног метода пројекта, Американац Јохн Девеу (Џон Девај 1859–1952), пројекат описује као „метод смисленог искуства“. Настава не мора да се састоји само од фиктивних ситуација, већ је потребно да се у настави обрађује што више ситуација из наше свакодневице. Постоје многа објашњења тока пројекта и његових теоретских основа. Оно што свакако сви прихватају јесте чињеница да је конкретно деловање једна од важних полазних тачака процеса сазнавања. У току пројекта наставници и ученици раде равноправно на испуњавању сасвим реалног задатка.

(Фабијанић В: Пројектна настава: примјена у изради истраживачких радова ученика)

ТОК ПРОЈЕКТА

1. Иницијатива за покретање пројекта и проналажење теме

Оно што је важно у овој фази је отворена полазна ситуација и интересовање ученика за одабрану тему. Иницијатива за покретање пројекта може да настане сасвим спонтано захваљујући некој идеји ученика или тако што наставник заједно са ученицима покреће дискусију на ту тему, те заједнички одлучују о томе. Уколико наставник жели да задржи право избора теме, онда може да ученицима понуди листу са широко дефинисаним темама из које они треба да одаберу оно што желе да раде.

Планирање пројекта

а) Група расправља о одабраној теми и одлучује се за област унутар које жели да ради пројекат. Поред тога, потребно је да се да наслов коначно одабраној теми, да се утврди рок завршетка пројекта и да се одлучи шта ће бити коначни производ пројекта.

б) Заједнички се постављају кључна питања која ће служити као помоћ током спровођења пројекта и прави се структура рада на пројекту. Прави се и конкретан план рада на пројекту: ко шта ради, како и у којем временском оквиру.

Спровођење пројекта

а) Наставник и ученици раде на пројекту по већ утврђеном плану рада: прикупљају информације, воде интервјуе, сакупљају материјале, праве производ, припремају презентације итд.

б) Међусастанци на којима се ученици информишу о обављеном послу. Ученици су у позицији да дају предлоге за побољшање. Наставници и ученици заједно разговарају о току пројекта и о свом међусобном односу. Међуразговори помажу при спречавању акција и преузимању одговорности и заслуга од стране само једног дела ученика. Поред тога, на међусастанцима се разговара и о току пројекта и о поштовању задатог временског плана.

Презентација

Излагање производа пројекта може бити путем: изложбе, предавања, подијумске дискусије, зидних новина, приказивања филма, летака и слично.

Евалуација

Наставник и ученици заједнички разговарају о целокупном процесу спровођења пројекта. Разговарају о успеху који су постигли, о производу који је произашао из пројекта и о знањима која су стекли. Након конструктивне критике дају се предлози за побољшање будућих пројеката.

(Методе активно оријентисане наставе , Удружење наставника ВЕТ форум, Ужице)

Предности пројектне наставе у односу на традиционалну

Сви су укључени у остваривање заједничког циља тако да сваки ученик према својим способностима помаже у остваривању циља учења.

Већа је активност ученика, већа слобода комуницирања међу члановима групе: ученици се међусобно надопуњују, подсећају на претходно градиво и заједно долазе до резултата.

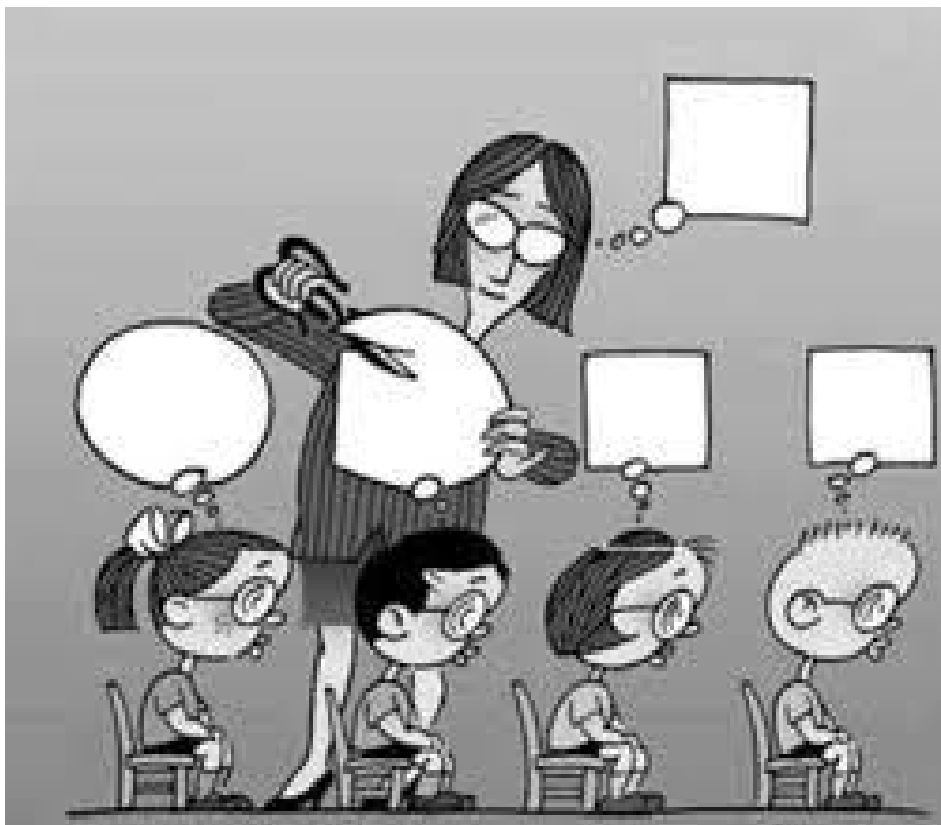
Успоставља се квалитетнија веза: ученик-ученик, ученик-наставник.

Применом пројектне наставе ученици се уче социјализацији, развијају комуникацију, толеранцију и смањују различите предрасуде.

Највећа је предност у заједничком тимском раду у коме се јача самопоштовање и самопоуздање ученика.

Већа је мотивација (укидање класичне провере знања) ученика за рад и учење.

Знања и методе које усвајају су дуготрајне, а вештине и навике које стекну примењиве су у свакодневном животу.



У кооперативном учењу наставник добија специфичну улогу, „улогу подстицања учења, истраживања, сазнавања, где и наставник постаје онај који учи од ученика (и обратно) и где до изражаја долази његова оспособљеност и креативност. Све ово имплицира и концепцију Виготског 'зоне ближег развоја' где учење није недостижно за свако дете“.

А. Џаферагић, Р. Томић: Кооперативно учење у настави.

Суштина овакве наставе је „уважавање и поштовање, прихватање ученика као активног субјекта наставног процеса заснованог на сарадњи и партнерству, позитивној оријентацији ка ученику и његовим способностима, могућностима, интересима, где се погрешке не кажњавају већ, напротив, помажу уочавању и откривању лакших и квалитетнијих путева сазнавања, где сваки појединац има прилику за учење и где се сваком ученику приступа холистички. То, пак, кореспондира идеји једнаких могућности за све...“ (Пехар, 2007: 134-135).

У кооперативном учењу, према Терхарту (2001), наставник добија покретачку, приказивачку, усклађујућу, вреднујућу и стимулирајућу улогу.



ПОЈАМ И ПРЕДНОСТИ КООПЕРАТИВНОГ УЧЕЊА

Једну од највише проучаваних и најчешће примењиваних иновација у учењу у последње време представља кооперативно учење.

„Кооперативно учење се јавља кад ученици раде заједно, у паровима или малим групама да би приступили заједничком проблему, истражили заједничку тему или доградили заједничко знање ради стварања нових идеја, нових комбинација или јединствених иновација.“ (Куртис, С. и други, 2002: 15).

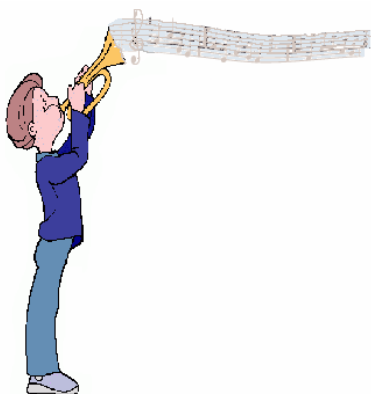
Појам кооперативно учење представља инструкцијску методу у којој ученици разних нивоа знања уче заједно у малим групама. Ученици су сами одговорни за своје учење као и за учење осталих. Успех једног члана групе помаже другом да буде успешнији. Кооперативни тимови постижу веће нивое мишљења и задржавају информације дуже од оних који раде индивидуално. Подељено учење даје ученицима прилику да учествују у расправи, преузимају одговорност за сопствено учење, а размена идеја не само да повећава интерес међу ученицима, већ унапређује и критичко мишљење.

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

Наставник не треба превише да оптерећује ученике подацима и информацијама, већ да им даје примере и да их води и подстиче на истраживање и на развој њихових когнитивних стратегија.

Сматра се да ученицима треба презентовати прво оно што је глобално, затим специфичности, а изричито се захтева да се повећа трансфер знања, смисленост учења и практична примена наученог.

Учење путем откривања заснива се на поставци да се знање никоме не може дати у готовом облику него га онај који учи мора откривати. Ученик кроз практичне активности треба сам да открије и схвати оно што је битно у грађи коју жели да савлада. Задатак наставника је да кроз ту активност води ученике тако што ће им припремати материјале из којих ће учити одређене лекције посматрањем, анализом података, откривањем њихових међусобних веза и односа, издвајањем онога што је битно, уопштавањем. Учење откривањем је једна од основних, најстаријих и најзначајнијих метода сазнавања и мењања средине; „откривање“ је неформални, природни и спонтани облик учења.



Учење открићем се разликује се активне наставе/учења по томе што је оно један од активирајућих метода учења и наставе.

ДИМЕНЗИЈЕ МИШЉЕЊА КОЈЕ СЕ РАЗВИЈАЈУ У ПРОЈЕКТНОЈ НАСТАВИ

Мисли и мишљење су психичке функције које нам омогућавају да путем мисаоних операција одређујемо својства појава и одређујемо односе међу њима које не можемо открити чулима.

Мишљење је ментални процес који се одликује расуђивањем и закључивањем, односно схватањем узрочно-последичних веза између различитих појмова. Суштина мишљења је у схватању или увиђању односа (веза).

У процесу стицања знања, ради његове примене у решавању сложених проблема и задатака стваралачког типа, неопходно је комбиновати две врсте мишљења – конвергентно (логичко) и дивергентно (стваралачко).

Конвергентно мишљење јесте мишљење које се заснива на строго логичном следу мисаоних операција из којих проистиче један једини могући исход или закључак.

Дивергентно мишљење подразумева продукцију идеја, еластичност мишљења, откривање нових путева решења једног истог проблема. Ово мишљење је доминантно у уметности али је неопходно и у многим фазама научног рада.

Дивергентно мишљење се често појављује као синоним за креативност, а темељно значење може се превести као „мислити у више праваца“. Конвергентно мишљење је најједноставније речено оно што вежбамо цео живот или „мислити у једном исправном правцу“.

Дилема да ли је Мали принц нацртао шешир или змијског цара који је прогутао слона или можда нешто треће показује нам колико су мишљења и приступи одређеним задацима јединствени. Креативност је способност откривања или проналажења нових идеја, таквих које још нису смишљене или познате. Креативност је када се машта покуша претворити у стварност...

Док нас дивергентна продукција лансира у свемирске просторе, конвергентна нас држи чврсто на земљи. Једно без другога не иде.

ЖИВОТ НАШИХ ПРЕДАКА
пројекат ученика нижих разреда 7



ОПШТИ ЦИЉ: Креативно и савремено повезивање садржаја различитих (обавезних и изборних) наставних предмета. Примена савремених наставних средстава и доступност разноврсних извора знања. Увођење новина у наставу – пројектна настава – програмирани материјал, интердисциплинарни приступ учењу, активно учешће ученика (истраживачки рад), учешће чланова локалне заједнице у наставном процесу.

ОБРАЗОВНИ ЗАДАЦИ: проширивање и продубљивање знања о животу и раду људи некада; упоређивање живота и рада људи на селу некада и сада.

ФУНКЦИОНАЛНИ ЗАДАЦИ: отварање простора и стварање могућности за разноврсне активности ученика у настави; оспособљавање ученика за систематско посматрање, упоређивање и закључивање, развијање и јачање самопуздања и задовољства у настави, коришћење постојећих дејих интересовања, подржавање активности и самосталности ученика и њихово брижљиво усмеравање, развијање креативности, развијање за јавно наступање ученика пред колективом.

ВАСПИТНИ ЗАДАЦИ: развијање свести о значају очувања традиције и културе наших предака, развијање осећаја за бригу, негу, заштиту и очување традиције, обичаја, васпитавање одговорности у раду, развијање сарадничког односа у раду, изражавање властитог мишљења.

КОРЕЛАЦИЈА СА САДРЖАЈИМА НАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА: Свет око нас, Природа и друштво, Музичка култура, Српски језик, Ликовна култура.

ОБЛИЦИ РАДА: Групни, индивидуални, у пару, фронтални.

МЕТОДЕ РАДА: Текстурална, разговора, монолошка, демонстративна, метода усменог излагања, илустративна, амбијентална, кооперативна, радионичарска, метода сценске игре.

СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА: Припремљени панои, текстови и фотографије, песме, енциклопедије, ЦД са музиком, лутке на штапићима, стари предмети, документа, новац и сл., делови народне ношње.

АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА: Истражује, закључује, организује, сарађује, презентује, процењује, посматра, слуша, говори, глуми, игра и пева.

Сви ученици који раде по прилагођеном или модификованом ИОП-у такође учествују у пројекту, са задужењима прилагођеним њиховим способностима (рецитују краће песме, читају једноставнији текст, праве лутке на штапићима, сакупљају старе предмете за изложбу, боје, пишу пословице и сл.).

АКТИВНОСТИ УЧИТЕЉА: Организује час, упућује, инструктира, помаже, подстиче, уводи иновације у наставни процес, контролише рад ученика, коригује.

ТОК ЧАСА:

У В О Д Н И Д Е О	- Уводна реч учитеља о пројекту као иновативном моделу у настави и теми пројекта; - Истицање циља часа; - Деца се распоређују у групе према задацима које су добили претходне недеље; - Давање инструкција за рад;	Пре истицања циља часа наша два мала првака извешће драматизацију: ЈЕ Л' БОГАТИ МАРО, ЗАР ТЕ НИЈЕ СРАМ ДА ТЕ НОКТЕ МАЖЕШ БАШ ПО ЦЕО ДАН? А ШТА БИ ТИ ХТЕО ДА ЈА ДРУГО РАДИМ , НЕЋУ ВАЉДА ИЋИ КРОМПИРЕ ДА САДИМ! НЕ МИСЛИМ ЈА, МАРО, КРОМПИРЕ ДА САДИШ, АЛ' ПО КУЋИ ИМА ШТА ДРУГО ДА РАДИШ! ЈУУУУ! АЛ СИ ПРОСТАК, ПА НИЈЕ У МОДИ ДА ОТМЕНА ДАМА КУВА, ПЕРЕ, ШИЈЕ. У МОДИ ЈЕ ДАНАС ЛЕПО СЕ ОБУЋИ И РАДИТИ МАЛО ПОСЛОВЕ ПО КУЋИ! СЛУШАЈ ОВАЈ САВЕТ И НА ПОСО КРЕНИ, ЈЕР ТИ ДОБРО ЗНАШ КАД ПРЕКИПИ МЕНИ!!! КАКО ЖЕНА МОЖЕ БИТИ ПРАВА ДАМА КАД ЗА МУЖА ИМА ОВАКВОГ ГРУБИЈАНА . Ученици су подељени у групе са истраживачким задацима: I група ПОСЕЛО-ПРИЧАОНИЦА (причала ми бака или дека, чуо сам од најстаријих у селу о животу и раду на селу, одевању, занатима, обичајима, о школи и сл.) II група ИСТОРИЈАТ СЕЛА (сазнали смо путем интернета, прочитали у књигама... и наше село се помиње!) III група ИЗЛОЖБА (скупљамо старе предмете фотографије, документа и књиге, новац и сл. као сведоке прошлости нашег села) IV група ПЕСМА, ИГРА, РАЗОНОДА (којих су се игара играли наше баке и деке, шта се певало на поселима и прелима, причамо бројалице, разбрајалице и брзалице, подсећамо се корака народних игара)
---	--	--

Ц Е Н Т Р А Л Н И Д Е О	- ученици раде своје задатке по групама; групе су мешовите; у свакој групи је по један ученик из сваког разреда који има своје задужење и интересовање ; - свака група извештава унапред припремљене информације прикупљене на задату тему; свако је понешто испричао, о употреби старих предмета, одевању, животу и раду људи у њиховом селу, упоређивали смо живот некада и сада, уочавали све предности и мане некадашњег живота; - све групе своју причу причају кроз изложбу коју смо припремили; нарочито је био занимљив део историјат села који су ученици излагали, јер пуно детаља нису знали; - учитељ помаже и надгледа рад; - давање додатних инструкција тамо где је потребно; - ученици сарађују и траже објашњење ако има тешкоћа;	 
---	---	--

З А В Р Ш Н И Д Е О	У завршном делу смо објединили причу и заједно кроз ПЕСМУ, ИГРУ, РАЗОНОДУ осетили дух времена наших најстаријих; Певамо песме, народне, играмо научена кола, рецитујемо, глумимо... Изговарамо здравице, пословице, брзалице, бројалице, ређалице ... загонетамо, питамо и одговарамо; Играмо се игара наших бака и дека;	ЗДРАВИЦЕ: Дижем ову чашу за срећу и доброту нашу. Дуго лета славили, славу не заборавили. Стално се дружили и веселили. У изобиљу свега имали и другима давали. Добро се међусобно пазили и сваке године једни другима у госте долазили! Што год радили, ДЕЦА ВАМ СЕ РАЂАЛА! И кад патили и кад ратили, и кад учили и кад се мучили, и кад љубили и кад огрубели, ДЕЦА ВАМ СЕ РАЂАЛА!
---	---	---

ЗАКЉУЧАК

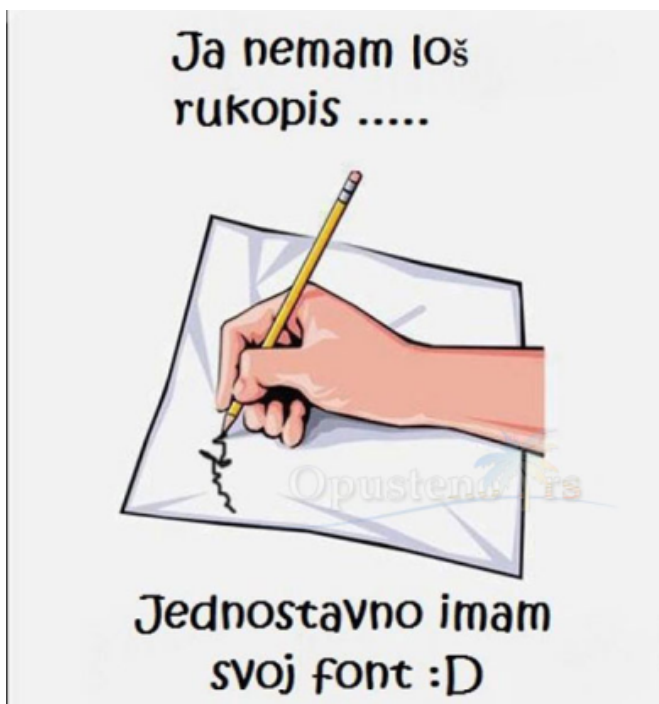
Пројектна настава подстиче активност ученика. Ученици пред собом имају конкретне задатке и сталну повратну информацију о свом знању и напредовању, веома су заинтересовани за овакав начин рада, па су и резултати бољи. Интердисциплинарни приступ омогућава ученицима повезивање знања из више наставних предмета и области. Истраживачки рад је ученицима занимљив и омогућава им контакт са

члановима локалне средине који се баве проучавањем ове области. На тај начин формирају навику стицања знања из различитих извора.

Повод за увођење ове новине је да се повећа заинтересованост и активност ученика у наставном процесу, а самим тим и постигне квалитетније знање и омогући трансфер знања међу ученицима.

Ова тема значајна је за очување народне традиције и омогућава и практичну примену знања. Заступљена је на часовима народне традиције, природе и друштва, света око нас, српског језика, музичке и ликовне културе. Прошлост се проучава на часовима природе и друштва помоћу текстова, слика, старих предмета или кроз посете музејима, спој модерне наставне технологије и прошлости.

Локална средина, мештани и родитељи су нам изашли у сусрет приликом истраживања, прикупљања података и спремања изложбе. Ученици до информација нису долази само путем интернета, распитиваи су се и Месној заједници, Црквеном одбору.



„Ако се већ толико заклињемо да нам је од свега важније активно учешће деце у настави, ако нам је заиста искрена та наша жеља да деца мисле, да више разумевају а мање памте, морамо тражити конкретне и ефикасне начине да децу покренемо, заинтересујемо и активирамо.“

Душан Радовић, "На острву писаћег стола"

Литература:

- Вилотијевић, М. (2000). Дидактика 1-2. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. И Н. Вилотијевић (2007). Иновације у настави. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, Младен и Н. Вилотијевић. Пројектна настава. Доступно на: www.edu-soft.rs/cms/.../PROJEKтна_NASTAVA_za_CD_.pdf [29. 3. 2014].
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem-andproject-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem based Learning*, 7(2), 128-150.
- Ивић, И. и др. (2001). Активно учење, приручник за примену метода активног учења/наставе. Београд: Институт за психологију.
- Matijević, M. (2002). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipeks.
- Фабијанић, В. (2014). Пројектна настава: примјена у изради истраживачких радова ученика. Часопис едукације биологије бр.1. Загреб: Хрватско биолошко друштво.
- Pehar, L. (2007). *Psihološke posljedice reforme osnovne škole*. Sarajevo: Službeni list BiH.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacija poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- Џаферагић-Франца, А. И Р. Томић (2012). Кооперативно учење у настави млађих разреда основне школе. *Методички обзори*. 7 (2), 107–117.

Александар Петровић,
Филолошки факултет у Београду
Радомир Путник,
Музеј Никола Тесла

Методичка пракса број 2/2017.
УДК: 371.314.6
стр. 361-366.

**Предраг Милосављевић,
МЕРА И УЗВИШЕНОСТ,**

Београд: Српско друштво за историју науке, 2016.

– приказ књиге –

Никола Тесла је и наша свакодневица и виша реалност, јер његова дела прожимају све поре нашег живљења. Могао би стога да се стекне утисак да знамо све о Тесли, о његовом животу, о његовим делима, да владамо свим његовим проналасцима, али то ипак није тако јер је добар део његових остварења за нас, и после толико година, још увек велика тајна. Због тога није чудно што се о Тесли све више говори, све више пише, све више се снимају филмови, чини се више него икада раније.

У свему томе се једна књига издваја од свих. Реч је о делу Предрага Милосављевића Мера и узвишеност. Њена посебна вредност потврђена је наградом за стваралаштво Светске организације за интелектуалну својину из Женева која је аутору додељена у новембру 2016. године. Ово значајно међународно признање потврђује да је реч о једној од најзначајнијих, проблемских, а не пригодних, студија о овом великом српском мислиоцу, америчком проналазачу, ненадмашном експериментатору, следбенику природних начела и човеку са истанчаним осећајем за синтонизацију. Писац ове књиге даје нам убедљиво тумачење Теслиних огледа у Колорадо Спрингсу, где је Тесла открио Земљине стационарне таласе истражујући струје високих

фреквенција и високих напона, а захваљујући којима је намеравао да успостави "светски систем комуникација" и пренос енергије на даљину кроз природну средину бежичним путем.

Ова књига указује пре свега на посебна геометријско-пропорцијска својства и аналошке основе резултата до којих је између 1. јуна 1899. и 7. јануара 1900. године Никола Тесла дошао у Колорадо Спрингсу. Анализа Теслиног увеличавајућег предајника и основа система примар-секундар-додатна завојница указала је да се вредности њихових компоненти у геометријском смислу могу свести на јединство система непрекидне сразмере и елемената музичке аналогije.

Тим увидима се даље проширује мултидисциплинарно проучавање Теслиних теоријских гледишта и експерименталних резултата (у ширем смислу са становишта историје и филозофије науке; у ужем, са становишта развоја теорије и примене пропорцијских система у инжењерству). У књизи су такође изнети и делимични увиди о могућим културним утицајима и сличностима између Теслиних филозофских погледа и увида карактеристичних за неколицину његових претходника и савременика из отаџбине (Руђер Бошковић, Петар II Петровић Његош и Лаза Костић). Наиме, поред увида у Теслино стваралаштво, ова књига има за циљ да укаже на одређени ниво сличности у размишљањима наших мислилаца о улози коју симетрија и хармонија имају у природи и науци. Садржај књиге је утемељен на претпоставци да је теорија хармоније играла важну улогу у успостављању континуитета и развоју српске културне и научне мисли, чији један део употпуњава и стваралаштво Николе Тесле.

Садржај књиге се заснива на резултатима истраживања која су проистекла из комбиноване примене студије случаја, упоредне анализе и аналошке методе, у чијој су основи резултати које је Тесла описао у Дневнику истраживања из Колорадо Спрингса, а који су сагледани из перспективе бездимензионалних вредности. На тај начин се настојало да се на непосредан начин потврде претпоставке о томе да је наш истакнути научник геометријске основе својих система свео на једноставне математичке изразе (вредности) и примену универзалних принципа („великих основних начела“).

Описи апаратура који се налазе у Теслином дневнику на непосредан начин сведоче о инжењерској посвећености нашег научника и његовом покушају да помоћу спознајног система утемељеног на интуицији, мисаоној визуелизацији, експерименталној провери и једноставним прорачунима усаврши геометријске и функционалне основе увеличавајућег предајника.

Књига се састоји из уводног дела, пет поглавља са теоријским садржајем, закључка и два додатка.

Садржај првог поглавља („Основе Теслиних методолошких приступа“) има прегледни карактер који се односи на основе Теслиних методолошких увида и осведочених приступа у његовом научно-истраживачком и изумитељском раду.

У оквиру другог поглавља („Принципи симетрије и хармоније у Теслином сагледавању и технолошкој примени 'основних начела'“) изнети су (кроз историографски и компаративни преглед) увиди о могућим утицајима који су на развој Теслиног мишљења и стваралаштва имала научна, књижевна и културна достигнућа Руђера Бошковића, Петра II Петровића Његоша и Лазе Костића. У поменутом поглављу су кроз културно-антрополошки приступ сагледане и представљене (у три одвојена прилога) основе за које се претпоставља да су имале додирних тачака у погледу развоја и одржања континуитета српске традиционалне и научне мисли. Уједно, у овом делу књиге се износи претпоставка према којој је током 19. века српска научна мисао с једне стране била заснована на имплементацији система и теорије хармоније, а с друге, на покушају очувања античке учености у оквиру савремених научних достигнућа и усмеравања нових културних токова.

Треће поглавље („Аналогија Теслиних резултата истраживања и вредност непрекидне поделе“) чини садржај у оквиру кога су кроз остензивни приступ представљени оригинални резултати истраживања експерименталних параметара које је Никола Тесла описао у Дневнику истраживања из Колорадо Спрингса. Резултати поменутог истраживања, који су овом приликом само делимично представљени, указали су да се читав систем Теслиног увећавајућег предајника може свести на јединствену геометријско-пропорцијску основу утемељену на примени вредности $\sqrt{6}$ и непрекидне поделе.

У четвртном поглављу („Аналогија вредности угаоних скретања“), представљене су геометријске основе и методе преко којих је Тесла вршио мерења капацитивности својих кондензатора. Такође, у поменутом поглављу су изнете и аналошке основе у вези са угаоним вредностима које је Тесла систематизовао током рада на увећавајућем предајнику, а чије основе с једне стране одговарају одређеним видовима природног устројства (структурирања), док се с друге стране уочавају у стваралаштву карактеристичном за античко раздобље.

У петом поглављу („Систем Теслиних експерименталних мера и елементи музичке аналогије“), представљен је један део уочених аналошких вредности и системског свођења експерименталних параметара на елементе музичке лествице.

У оквиру закључаккњиге дата је сублимација елемената из претходних поглавља која указује на то да је Тесла систем мишљења заснивао на јединственом филозофском оквиру (у чијој се основи налазила античка филозофија природе) и научном обухвату (у чијој се основи налазила теорија пропорција), а које је наш изумитељ успео да примени

на оригиналан и јединствен начин приликом развоја нових технологија. Методолошки приступи и својеврсна синтеза елемената античке учености, теорије хармоније и савремених научних увида омогућили су Тесли да у оквиру свог стваралаштва с једне стране очува српску традиционалну мисао, а с друге, да исту успешно и одрживо имплементира у нове технолошке концепте. На тај начин, Тесла је успео да успостави нове и оригиналне темеље у еволуцији и симбиози човека и технологије.

Након закључног дела, налази се први додаток („Признања – избор“) који је начињен као својеврсни графички подсетник о једном делу признања које је Никола Тесла добио током свог живота, а који служи да се присетимо утицаја који је он имао у оквиру научне заједнице. У поменутом делу књиге су приказана два писма која су истакнути светски научници (Ајнштајн и Рендген) упутили Тесли, као и низ почасних доктората које је наш славни изумитељ добио од универзитета и држава у којима је живео и стварао.

У другом додатку („Сећање на страдања и борбу лозе Мандић“) дат је кратак историјски подсетник о страдањима Теслине лозе и српског народа током Другог светског рата. Без обзира на то што не спада у научни део, поменути сегмент књиге је написан из моралних разлога и потребе да се укаже на дешавања која су усмерна против Теслиног рода и његове прометејске мисије.

Књига је графички опремљена (са до сада објављеним материјалом) тако да на занимљивији начин употпуни и дочара Теслин лик и стваралаштво, као и амбијент у коме је наш изумитељ стварао.

С обзиром на то да је о Тесли до сада написан велики број како научних, тако и романираних биографија, као и превода и коментара његових патената и чланака, циљ писања ове књиге се није огледао у понављању до сада већ довољно познатих чињеница из живота и стваралаштва истакнутог научника. Супротно томе, ова књига представља тежњу да се у погледу сагледавања и разумевања Теслиног начина мишљења и стваралаштва начини одређени квалитативни помак. Жеља је да се укаже на чињенице које потврђују да су Теслини теоријски увиди и инжењерски рад били сагласни, односно да су се заснивали на примени идентичних принципа и имплементацији „основних начела“. У том погледу, сврха књиге је да нагласи да Теслин теоријски и практични рад не би требало да се сагледавају независно један од другог, већ на начин како је то и сам истицао и чинио – синтетички. Кроз такав спознајни приступ и истраживачки концепт је могуће ући у суштину не само његовог стваралаштва, већ и основе српске културе из које је Тесла потекао.

Како су показали резултати истраживања, Теслино инжењерско стваралаштво представља верну слику његових теоријских промисли које су пре свега биле сведене на једноставност израза и хармонију форме, односно на једноставност начина

функционисања технолошких решења. Како је и сам сматрао, очување и примена „основних начела“ и математичке једноставности би требало да задрже стваралачки императив и креативни потенцијал (нарочито у оквиру даљег технолошког развоја). Теслин живот и дало чине посебну инспирацију и надахнуће, никада довршену и у потпуности испричану идеју, што намеће потребу да српска научна мисао више пажње усмери у правцу проучавања и синтезе његовог стваралаштва. Теслин живот и стваралачка храброст имају потенцијал не само у погледу научно-технолошког развоја већ и у смислу даљег културног усавршавања како српског друштва, тако и читаве светске заједнице.

Висина Теслиног културног узлета види се у његовим речима којима описује свој рад на пољу примене струја високих фреквенција: "За мене је очигледно да бежични пренос енергије, уколико икада буде постигнут, није изум; то је уметност. Белов телефон, Едисонов фонограф, или мој индукциони мотор су изуми, али бежични пренос енергије је уметност која захтева комбинацију великог броја изума."

Сведоци смо да Теслина визија "светског система" данас функционише у пуној снази и све већим замахом. Међутим, онај други део Теслине идеје, пренос енергије на даљину кроз природну средину бежичним путем за покретање индустријских машина ни данас није схваћен у техничком смислу и стога није реализован - и данас је велика непознаница. И управо због тога, писац овог дела упустио се у анализу Теслиног дневника истраживања у Колорадо Спрингсу са истим жаром којим је Тесла приступио својим огледима и са истим методолошким начелима којима се Тесла руководио у својим истраживањима.

Писац препознаје Теслин пут изучавања историје науке и стварања и следећи тај пут, упушта се у расподелање тананих нити хармоније Теслине уметности - јер нема уметности ако нема хармоније. На том путу ово дело красе многи квалитети:

- саткано је на мултидисциплинарном приступу који се огледа у историјској, методолошкој, филозофској и техничкој димензији, при чему је свакој дат исти значај, иста важност, иста тежина чиме нам аутор даје снажну поруку да једино тако - ако мултидисциплинарно разматрамо Теслино стваралаштво, а никако парцијално, можемо да разумемо његово дело;
- први пут у једном делу приказане су геометријско-пропорцијске основе Теслиних резултата истраживања, на примерима примене система непрекидне поделе, $\sqrt{6}$ и музичке аналогije, чиме је Теслино дело доведено у везу са појмовима симетрије, хармоније и златног пресека и тиме започето "дешифровање" Теслиног стваралачког поступка;
- изношењем увида о сличностима Теслиних филозофских погледа о улози коју симетрија и хармонија имају у природи и науци, са погледима Руђера Бошковића,

Петра II Петровића Његоша и Лазе Костића осветљен је вековни континуитет српске филозофске и научне мисли;

- бројни цитати и позивање на њихове изворе и начин објашњавања математичких израза указују да ово није само књига са специфичним садржајем, већ и уџбеник јер показује како се методолошки излаже материја, што само увећава њен значај.

Аутор дела у својој анализи Теслиног система указује: "... да се вредности његових компоненти у геометријском смислу могу свести на јединство система непрекидне сразмере и елемената музичке аналогije." Очигледно Милосављевић у Теслином раду осветљава и у свом делу примењује синтонизацију захваљујући којој налази меру и постиже узвишеност, као Тесла у својим проналасцима. Јер Тесла је својим радом у Колорадо Спрингсу померио границе мера и узвишености - једноставношћу, прецизношћу, елеганцијом и резултатом.

У делу књиге који се односи на инжењерско-технички део Теслиних експеримената у Колорадо Спрингсу, Милосављевић нам разоткрива и осветљава математичке релације којима се Тесла руководио усавршавајући хармонизацију градње свог осцилаторног уређаја да би остварио максимум његовог дејства. Садржај књиге Мера и узвишеност задире тако у саму суштину техничког аспекта Теслиних открића, што неодољиво подсећа на техничко тумачење Теслиних патената које је у нашим крајевима први урадио с почетка двадесетог века инж. Славко Бокшан. Поводом Бокшанове књиге - "Никола Тесла и његов рад и развој високе фреквенције и техника високог напона и радиотехника" - Тесла шаље депешу инж. С. Бокшану, чим је књигу примио (да је преведе са немачког језика на енглески) и одаје му признање на схватању његових научних концепција. Депеша гласи: "Славку Бокшану, Београд. Примио књигу. Изразили сте се снажно и мајсторски. Фала Србине. Ради се на преводу. Поздрав Никола Тесла."

Не зна се какву би депешу данас, да је којим случајем жив, Тесла послао Предрагу Милосављевићу у поводу ове књиге, али је вероватно да она, са инжењерско-техничког становишта, представља студиозан начин обраде једне, по много чему богате и плодноне, области Теслиног рада и нови корак у разумевању и одгонетању Теслиних тананих нити у грађењу резонанције односно хармоније у конструкцијама његових осцилијућих предајника у Колорадо Спрингсу и онога што је из тога проистекло. Аутор нам овим даје код за откључавање браве иза које се крију Теслине тајне.

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА ПРИПРЕМУ РАДОВА ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ЧАСОПИСУ МЕТОДИЧКА ПРАКСА

У часопису ће бити објављени радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање у другим часописима и публикацијама, што аутор гарантује слањем рада.

Приспели рукопис Уређивачки одбор шаље рецензентима ради стручне процене. Уколико рецензенти предложе измене или допуне, копија рецензије се доставља аутору с молбом да унесе тражене измене у текст рада или да аргументовано образложи своје неслагање с примедбама рецензента. Коначну одлуку о прихватању рада за штампу доноси главни и одговорни уредник.

За објављене радове се не исплаћује хонорар, а ауторска права се преносе на издавача. Рукописи и прилози се не враћају. За репродукцију или поновно објављивање неког сегмента рада публикованог у МЕТОДИЧКОЈ ПРАКСИ неопходна је сагласност издавача.

Часопис се штампа на српском језику, (ћирилицом), са кратким садржајем преведеним на енглески језик. Радови страних аутора се штампају на енглеском језику са кратким садржајем на српском и енглеском језику.

ОПШТА УПУТСТВА

Текст рада куцати у програму за обраду текста *Word*, ћирилицом, са проредом 1,5, искључиво фонтом *Times New Roman* и величином слова 12 тачака (12 *pt*). Све маргине подесити на 25 *mm*, величину странице на формат А4, а текст куцати са левим поравнањем и са увлачењем сваког пасуса за 10 *mm*, без дељења речи (хифенације) и ентерима само на крају пасуса. Не користити табулаторе и узастопне празне карактере (спејсове) ради поравнања текста, већ алатке за контролу поравнања на лењиру и *Тоолбарс*. Ако се у тексту користе специјални знаци (симболи), користити фонт *Сумбол*.

Насловна страна. На првој страници рукописа треба навести следеће

- наслов рада без скраћеница;
- пуно име и презиме аутора, уколико их има више треба да буду индексирана бројевима;
- званичан назив установа у којој аутор ради и место
- уколико је рад претходно саопштен на неком стручном састанку, навести званичан назив састанка, место и време одржавања;
- на дну странице навести име и презиме, адресу за контакт, број телефона, факса и *e-mail* адресу аутора ради кореспонденције.

Резиме (кратак садржај): Уз оригинални рад, на посебној страници треба приложити кратак садржај рада обима 150-300 речи. Треба да садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке. Резиме се пише у трећем лицу (закључено је, испитано је,...).

Кључне речи. Испод кратког садржаја навести кључне речи (од три до пет), уколико су синтагме, навести их као такве, не раздвајати речи у њој.

Резиме (кратак садржај) на енглеском језику: Испод резимеа и кључних речи на српском приложити кратак садржај на енглеском језику (*Abstract*) са кључним речима (*Key words*), и то за

радове у којима је обавезан кратак садржај на српском језику, који треба да има 150-300 речи. У тексту на енглеском језику треба се придржавати језичког стандарда *British English*.

Сваки од наведених сегмената писати као посебан пасус који почиње болдованом речи.

Обим рада: Теоретски, прегледни и истраживачки радови – 30000 карактера; стручни и прегледни – 11000 карактера; извештаји, прикази, тематске библиографије – 3800-5600 карактера.

Структура рада. Радове писати разумљивим јасним стилом са логичном структуром. По правилу укључује уводни део са одређењем циља, опис методологије, приказом добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима.

Рад треба да задовољи основне критеријуме који се односе на форму рада. Сваки рад мора да садржи *увод* који се не нумерише. Теоријски радови морају имати нумерисане наслове и поднасловe до трећег нивоa.

1. НАСЛОВ ПРВОГ НИВОА

1.1. Наслов другог нивоа

1.1.1. Наслов трећег нивоа

Радови који су истраживачки морају садржати три дела:

1. теоријски приступ проблему,
2. методологију рада и
3. резултате истраживања.

Рад треба да садржи закључак који може бити формулисан и као: Уместо закључка, закључна разматрања, завршни осврти и сл

Текст рукописа. Користити кратке и јасне реченице. Превод појмова из стране литературе треба да буде у духу српског језика. Све стране речи или синтагме за које постоји одговарајуће име у нашем језику заменити тим називом.

Скраћенице. Користити само када је неопходно, и то за веома дугачке називе односно називе који су као скраћенице већ препознатљиви. За сваку скраћеницу пун термин треба навести при првом навођењу у тексту. Не користити скраћенице у наслову. Избегавати коришћење скраћеница у кратком садржају, али ако су неопходне, сваку скраћеницу поново објаснити при првом навођењу у тексту.

Децимални бројеви. У тексту рада децималне бројеве писати са зарезом, а у апстракт у енглеском са тачком.

Јединице мере. Користи се међународни систем јединица (*SI*).

Табеле. Табеле се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском језику. Табеле се достављају као буду *Grayscale* у *JPG* или *TIFF* формату, резолуција би пожељна да буде 300dpi.

Фотографије. Фотографије се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском. Фотографије треба да буду *Grayscale* са резолуцијом 300dpi, минималне ширине 150 mm.

Графикони. Графикони треба да буду урађени и достављени у *Grayscale* у *JPG* или *TIFF* формату, резолуција би пожељна да буде 300dpi. (Оно што је дато у графиконима, не понављати и у самом тексту.)

Тестови, наставни листови...: треба да буду урађени као слике и треба да буду *Grayscale* са резолуцијом 300dpi. у JPG или TIFF формату величине као у оригиналу.

Легенде табела, фотографија, графикона треба да су нумерисане. Оставити их у рукопису са легендом Слика:..., Графикон:..., Табела:... (нпр. Слика 1: Учионица у којој...). Сlike, графиконе, табеле послати у засебним фајловима према предходном упутству са називом који одговара легенди.

Литература. Референце нумерисати редним арапским бројевима према редоследу навођења у тексту према АПА стандарду (<http://www.apastyle.org/>).. Број референци не би требало да буде већи од 30, осим у прегледу из литературе, у којем је дозвољено да их буде до 50. Избегавати коришћење апстракта као референце, а апстракте старије од две године не цитирати. Референце чланака који су прихваћени за штампу треба означити као "у штампи" (*in press*) и приложити доказ о прихватању рада.

Цитирање. Цитира се према тзв. АПА стандарду (<http://www.apastyle.org/>) . За радове који имају више од шест аутора навести прва три и *et al.* Подножне напомене (фусноте) треба избегавати, осим у случајевима када је то неопходно, нпр. при тачном навођењу туђих речи, тј. када не постоји парафразирање. Цитати дужи од 350 речи не могу се користити без писмене сагласности аутора (издавача).

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 1999а, 1999б.

Избегавати навођење необјављених радова. Уколико је то неопходно, треба навести што потпуније податке о извору.

Слање рукописа. Рукопис рада и сви прилози уз рад достављају се електронском поштом на email: Ivko.Nikolic@uf.bg.ac.rs - Учитељски факултет у Београду.

ПРИМЕР:

Прва страница рада:	Наслов, имена аутора, титуле, место... Е пошта за контакт и остало
Друга страница рада:	Резиме и кључне речи на српском Резиме и кључне речи на енглеском
Трећа страница и наредне:	Рад