

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА
часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37
број 2/2021, Vol 24, година XXIV
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*
Vana Chiou, PhD, *University of the Aegean, Greece*
Raymond Siebetchu, PhD, *University for Foreigners of Siena, Italy*
Branislav Antala, PhD, *University of Bratislava, Slovakia*
Gabriela Kelemen, PhD, *University of Arad, Romania*
др Вељко Банђур, *Универзитет у Београду, Србија*
др Вељко Брборић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Иван Прскало, *Универзитет у Зајреду, Хрватска*
др Зорица Цветановић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Мирко Дејић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Зорица Ковачевић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Гордана Мишчевић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Миланка Џиновић, *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 Алена Летина, *Свеучилиште у Зајреду, Хрватска*
др Александар Стојадиновић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крајевцу, Србија*
др Снежана Марковић, *Универзитет у Крајевцу, Србија*
др Слободан Вуксановић, *Педагошки музеј у Београду, Србија*
др Јуриј Планиншец, *Универзитет у Марибору, Словенија*
др Мирјана Радетић Пајић, *Универзитет у Пули, Хрватска*
др Далибор Стевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина*
др Велибор Срдих, *Паневропски Универзитет Ајеирон, Босна и Херцеговина*

Секретар редакције: др Горана Старијаш
Лектура и коректура: Милица Јовановић, Љубица Весић, Ђорђе Јанковић
Преводилац: Марина Цветковић
Припрема за штампу: Зоран Тошић
Ликовно и графичко обликовање: Војислав Илић
Стручни сарадници: Јелица Илић Минић, Владимир Брборић,
Милош Батрићевић, Срђан Стевић

Часопис *Методичка теорија и 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

ISSN (Штампано изд.) 0354-9801
ISSN (Online) 2560-5445

САДРЖАЈ

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

Снежана Савић

стр. 5–16

ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА ПУТЕМ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Милана, Р Пиваш

стр. 152–161

ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈА ИСТОРИЈСКОГ МИШЉЕЊА ПРИМЕНОМ
ИСТОРИЈСКЕ КАРТЕ - МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП И ЗНАЧАЈ

Дуња Богићевић

стр. 162–173

ДУХ МОДЕРНОСТИ У ПРОЗИ МОМЕ КАПОРА

Јелена Савић Цуцкић

стр. 174–186

ПОЈАМ И АНАЛИЗА ЛИКОВА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ ЗА ДЕЦУ

ИСТРАЖИВАЊА

Гордана Глишовић

стр. 187–199

РАЗЛИКЕ У МОТОРИЧКИМ СПОСОБНОСТИМА И МОРФОЛОШКИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА
ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА СТАРОСТИ 8 ГОДИНА

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Сања Зејак

стр. 200–211

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ЗНАЧАЈАН ФАКТОР У РАЗВОЈУ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ ДЕЦЕ

Азра Кадих
стр. 212–236
НАСТАВА НА ДАЉИНУ

Марија Цвејић
Јелена Нешић
Драгољуб Видојевић
стр. 237–249
ПРИМЕНА МУЛТИМЕДИЈЕ У НАСТАВИ

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Радојко Дамјановић
стр. 250–254
УПОТРЕБА МАНИПУЛАТИВА У РАЗВОЈУ МАТЕМАТИЧКОГ МИШЉЕЊА

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

Гордана Стојановић
стр. 255–256
МЕТОДИКА НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

ПРИКАЗИ

Теодора Тодовић
стр. 257–259
ДИДАКТИКА РАСУЂИВАЊА I и II, БЕОГРАД: УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр. 260–262

Снежана Савић – докторанд на Учитељском факултету у Београду
ОШ „Црњански“ Јагодина

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 371.3:51]:004.925.8
стр. 143–151

ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА ПУТЕМ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: У раду се бавимо принципом визуелизације кроз примену информационих технологија у настави математике. Циљ је приказивање значаја примене информационих технологија с намером остваривања принципа визуелизације. Прво, одређено је епистемолошко значење принципа визуелизације. Друго, анализирана је оствареност принципа визуелизације у настави математике. Треће, приказана су и размотрена релевантна истраживања која повезују примену информационих технологија у настави математике са принципом визуелизације. На основу досадашњих теоријских и емпиријских сазнања закључено је да се применом информационих технологија у настави математике остварују ефективна знања код ученика, те да се у оквиру истих путем визуелизације код ученика могу стимулирати аритметичка, алгебарска и геометријска интуиција.

Кључне речи: визуелизација, менталне слике, информационе технологије, настава математике.

УВОД

У почетној настави математике често се јавља потреба да се математички објекти прикажу ученицима визуелно ради лакшег поимања истих. Класична настава изискује много дидактичких и наставних материјала, док информационе технологије (ИКТ) као један сегмент модерне наставе пружају доста могућности путем којих се за један наставни час може урадити више примера, а ученици се током рада могу више пута вратити на исти садржај, што у великој мери

може допринети лакшем и бржем савладавању градива. У настави математике можемо разликовати два типа визуелизације: симболичка и предметна. У том смислу информационе технологије се могу употребити за израду дводимензионалних облика и тродимензионалних симулација. Симболичка визуелизација се постиже сликама, цртежима, графицима, схемама, док се предметна визуелизација постиже моделима геометријских тела. Применом информационих технологија садржај наставног часа је богатији, а ученици су мотивиснији, што је од кључног значаја за стицање ефектних знања.

Многе апастрактне математичке структуре ученицима ће бити конкретније и лакше за разумевање уколико се испоштује принцип визуелизације посредством информационих технологија. Кроз даљи рок рада упознаћемо се са појмом и основним одликама визуелизације и предствимо релевантна истраживања о значају примене информационих технологија у наставном процесу и утицај истих на оствареност принципа визуелизације.

О ПОЈМУ И ОСНОВНИМ ОДЛИКАМА ВИЗУЕЛИЗАЦИЈЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Визуелизација представља способност појединца да просторно, а не само вербално, представља и анализира односе међу информацијама и да ментално манипулише њима (Nagy-Kondor, 2014). Способност просторне визуелизације омогућава да се предвиди изглед сложених предмета, па све до манипулације дводимензионалних и тродимензионалних предмета када су визуелно перципирана (Barisnikov & Pizzo, 2013).

Дуруасин и Демеус (Duroisin & Demeuse, 2016) сматрају да је вештина просторне визуелизације резултат учења. Аутори анализирају неке од школских програма у Француској у којима се говори о томе да се на вештини просторне визуелизације ради и да се она може развијати. За ученике од 13 до 14 година, не поставља се питање просторне визуелизације, већ се учење врши кроз трансформацију равни уз помоћ прозирних фолија и све радње се одвијају директним посматрањем и непосредном манипулацијом. На основу изведеног истраживања дошли су до закључка да на развијању просторне визуелизације треба радити од самог почетка образовања. Ученици старијих узраста спонтано мобилишу своје знање при решавању проблема. То знање се често стиче пре поласка у школу (Giordan & DeVecchi, 1994). Тако стечена вештина се одупире променама, јер су стечена на личном искуству (Treagust & Duit, 2008). Пијаже и Инхелдер (Piaget & Inhelder, 1972) сматрају да је узраст деце од 8 година најпогоднији за разумевање и извођење операција са репрезентацијама.

Савремена настава математике се темељи на наставним (дидактичким) принципима који су међусобно повезани. Принцип очигледности заузима посебно место у почетној настави математике, јер се у том периоду формирају почетни математички појмови. У почетној настави мишљење ученика се још налази на конкретном нивоу, што доводи до тога да је при усвајању математичких појмова најпре потребно да дете оперише представама, а затим и апстракцијама. Принцип очигледности је више од стицања знања помоћу перцепција, то је и примена раније стечених представа (Дејић и Егерић, 2006). Значај визуелне обраде и интересовање за уло-

гу визуелне представе у настави математике све више расте осамдесетих година прошлог века. Пресмиц (Presmag, 2006) наводи да се у том периоду јављају квалитетна истраживања која су била погодно средство за истраживање мисаоних процеса повезаних са употребом менталних слика у учењу математичких садржаја. Пресмиц (Presmag, 1986) сматра да су сликовите представе ментална схема за репрезентације информација на објекат који није тренутно присутан. Полазећи од идеја које се односе на менталне представе и семантичке мреже Хит (Hitt, 2004) је имао за циљ да покаже функционални карактер ових приказа, посебно се фокусирајући на семиотичке представе током хеуристички вођеног процеса решавања проблема.

Анализирање различитих приступа овом проблему довело је до увиђања важности између репрезентације за формирање математичких појмова и важности формирања менталних представа помоћу хеуристичког приступа. Циљ истраживања које је Бишоп (Bishop, 2008) извео са својим студентима узраста од 16 до 26 година био је идентификовати релативне предности и слабости у просторном пољу и покушати их повезати са различитим језичким, еколошким и културним карактеристикама према пореклу ученика. Током цртања студенти користе равне и закривљене линије, тачке, затворене и отворене облике, геометријске и неправилне облике. При анализи уочене су две врсте потешкоћа. Прво, очигледан недостатак стручности за цртање. Друга потешкоћа са овим задацима била је критеријум који је требало задовољити. Ови задаци, дакле, указују на неке вештине цртања и на критеријуме који нису задовољени, посебно на препознавање сврхе која треба бити испуњена цртежом, по којем се оцењује тачност. Визуелизација има дугу традицију у математичком образовању која се заснива на теоријским и практичним поставкама. Визуелизација је способност, процес и производ стварања, тумачења, употребе и рефлексije слика, дијаграма у нашим мислима, на папиру или помоћу технологије, у сврху приказивања и преношења информација, размишљања и развоја раније непознатих идеја и унапређивања разумевања (Hershkowitzetal, 1989).

Пресмиц (Presmag, 2002) бави се утицајем визуелизације код ученика при решавању математичких проблема. Испитивала је улогу визуелизације у четири најважније етапе решавања проблема које су назване: припрема, решавање, закључивање и провера. Врста сликовне представе и њена улога у овим етапама омогућава да слика има смисла. Визуелне представе које ученици користе су често личне природе. Не само да су повезане са концептуалним знањем, већ су често повезане са тренутном инспирацијом за решавање. Управо ти лични аспекти могу омогућити или ограничити процес решавања математичког проблема. Аутор је изнео закључак да ученици, уколико наиђу на потешкоће при решавању математичког проблема, често ће прибећи визуелизацији тог проблема, најчешће кроз дијаграм. Дувал (Duval, 2002) полази од става да су визуелизација и репрезентација с рж разумевања математике, те се бави истраживањем и анализом њихове улоге у математичком образовању. Објашњава да је Пијаже 1961. године изнео став да не постоји ништа теже за једног психолога од разумевања интуиције математичара.

Визуелизација, као једини когнитивни модалитет у математици, не може се користити као непосредна и очигледна подршка за учење. Употреба система семиотичких представљања је од суштинске важности за математичко размишљање, јер у математици, за разлику од ос-

талих наука, не постоје други начини приступа математичким објектима осим производа неке семиотичке преставе. У осталим наукама слике и описи појава из спољног света се не могу упоредити са онима у математици. Једно истраживање које се састојало од 16 вежби просторне визуелизације резултирало је закључцима да су предложене вежбе представљале проблем ученицима, без обзира на њихов узраст. Дакле када су били у питању осмогодишњаци пет од десет ученика тог узраста није успело да изведе вежбе, док се сличан проблем јавио и код ученика од четрнаест година. С тога дошло се до закључка да недостаци стицања и развијања способности просторне оријентације остају значајни током већег дела обавезног школовања (Duroisin & Demeuse, 2016).

РЕЛЕВАНТНА ИСТРАЖИВАЊА О ЗНАЧАЈУ ПРИМЕНЕ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА (ИКТ) И КОРЕЛАЦИЈА СА ВИЗУЕЛИЗАЦИЈОМ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Када је реч о значају примене информационих технологија у настави математике поставља се питање у којој мери се употреба репрезентација, представљена путем технологије помаже ученицима у разумевању математичких појмова и решавању задатака? Такође, да ли се може идентификовати аспект математичког учења који можемо побољшати употребом технологије? Овим питањима се бави Сантос (Santos, 2001) у свом раду који се односи на ученички приступ примене технологије при решавању математичких проблема. Закључио је да рад при динамичном окружењу помаже ученицима да истражу и испитују одређене претпоставке. Он објашњава да: (1) технологија омогућује употребу математичких конструкција што ученицима обезбеђује да боље разумеју одређене геометријске појмове; (2) применом технологије може се приступити основним математичким ресурсима и могу се лакше решавати нерутински проблеми; (3) технологија омогућава ученицима да решавају задатке давањем више решења, дискутовањем и долажењем до правог одговора;

(4) важан циљ који се остварује применом технологије је тај што ученици развијају различите стратегије за проналажење и анализирање математичких односа који настају разматрањем одређених случајева.

Једно од значајнијих достигнућа у савременој информациониј технологији је употреба мултимедијале презентације. Надрљански и Влаховић (2000) истичу да мултимедија у настави омогућава: индивидуализацију учења и напредовање ученика, пријем информација – аудитивно и визуелно, неограничено понављање датих садржаја, организацију кооперативног учења, управљање процесом учења, правовремене повратне информације, лакши приступ информацијама и побољшавање квалитета знања. Примена и значај технологије зависи и од самих предавача. Како се наставни процес стално развија и мења, наставници морају да прате савремене токове наставе и да развијају своја знања и на пољу технологије како би били у могућности да је примене у настави (Niess, 2005).

Традиционална настава математике је била ограничена на памћење и репродукцију, док савремена настава се залаже за нагађање, уопштавање. Технологија може учинити да ученици постану активнији учесници у наставном процесу кроз експериментисање, истраживање и решавање проблема које подстиче постављање питања уместо да само траже одговоре (Makar & Confrey, 2006). Технологија може унапредити и променити наставу математике. Педагошке могућности технологије имају трокомпонентну структуру. Прво, задаци који се постављају ученицима – помоћу технологије се побољшава брзина, тачност. Друго, подстакнута је интеракција у учионици – коришћење технологије за побољшање процеса доласка до решења и подржавање заједничког рада ученика. Треће, коришћење технологије пружа подршку новим циљевима наставе математике.

Рајмер и Мајер (Reimer & Moyer, 2005) су се бавили испитивањем употребе рачунара у настави математике приликом обраде садржаја о разломцима. Ученици су током три недеље учења користили рачунар као првобитно средство за учење и сва манипулативна средства су пребачена у виртуелни свет. Резултати тестирања које је реализовано након изведене наставе довеле су закључка да је примена рачунара при обради садржаја о разломцима довела до побољшава знања ученика.

На основу извршеног интервјуа са ученицима закључили су да је примена рачунара омогућила ученицима пружање непосредних информација и брзе повратне информације; лакше и брже се користи рачунар од папира и оловке; ученици су са уживањем усвајали садржаје о разломцима. Истражујући утицај различитих услова на успешност усвајања садржаја о разломцима, истраживачи Рајндхол и сарадници (Reinhold et al., 2020) су пратили ученике са бољим и слабијим постигнућима. На основу изведеног истраживања дошли су до закључка да је укључивање технологије и поступности у учење садржаја о разломцима допринело олакшаном са владавању садржаја. Док су ученици са слабијим постигнућима имали велику корист и да је поступност у учењу била кључна за учење. То сугерише да интерактивни материјали и прилагодљив поступак обраде може подржати ученике у учењу математичких појмова, посебно за слабије ученике. У свом раду Фераре и сарадници (Ferrara et al., 2009) су резимирали истраживања на пољу алгебре са освртом на примену технологије у последњих тридесет година. Они истичу двоструку улогу технологије у настави математике: (1) технологија се може користити за лакше израчунавање при решавању математичких проблема и (2) у сложенијим проблемима технологија може служити за истраживање, нагађања, потврђивање тврдње. Исти аутори истичу да је у настави математике отпочела велика револуција увођењем технологије у њу. Динамичан начин рада применом технологије омогућава ученицима да при решавању алгебарских проблема истраже многе ситуације и примете шта се мења променом одређених фактора. Нортон и сарадници (Norton et al., 2000) истичу да се велика новчана средства издвајају за технологију за школе, а да је приступ схватању значаја технологије у настави и даље означен као главна препрека. За њих је основна препрека примене технологије, заправо недостатак њене интеграције у наставни процес.

Џонс (Jones, 2002) објашњава да се развијање технологија у настави креће ка преиспитивању вредности учења математике помоћи ИКТ-а и да је пожељно усредсредити се на геометрију – посебно јер је геометрија кључна компонента математике и суштински је везана за визуелизацију. Лаборд и сар. (Laborde et al., 2009) су се бавили употребом технологије у настави геометрије коришћење дијаграма у решавању проблема. Као значајан проблем наводе немогућност ученика да уоче разлику између дизајна самог веб алата и понашања које је директан резултат математике.

Решење овог проблема виде у начину решавања и пажљивом избору проблема од стране учитеља. Хоилес (Hoyles, 1995) је своја размишљања усмерио на интеракцију ученика са рачунарским окружењем. Развијајући концепт „ситуационих апстракција“ ученицима се пружа могућност да истражују приступ математичким садржајима важним за разумевање геометрије и у таквим процесима софтверски алат постаје продужетак сопственог размишљања ученика. Арвантики и Заранис (Arvanitiki & Zaranis, 2020), истражујући предност савремене наставе дошли су до закључка да је подучавање и учење путем ИКТ-а интерактивни процес за ученике и има позитиван ефекат на учење геометрије у поређењу са традиционалном наставном методом. Посебну пажњу истраживача заокупља питање употребе технологије при учењу геометријских тела – 3Д модела (Jones, Mackrell & Stevenson, 2009). Главно питање јесте утицај обраде 3Д геометријских модела на 2Д екрану рачунара. Решавање овог проблема води до програмера и њихове могућности да ове моделе преточе на екран. Истичу да постоји могућност да овако обрађени садржаји могу ученике да наведу да их доживе као покретне игре, сличне данашњим видео игрицама. Остаје отворено питање како да се учење геометрије олакша кроз различите дигиталне технологије на начин који успешно надовезује на визуелну интуицију. „Циљ је користити технологију у настави која треба да обезбеди окружење за активно истраживање математичких структура кроз вишеструке репрезентације, односно да ученицима омогући неке математичке аспекте који нису доступни коришћењем само папира и оловке. Ученици се могу концентрисати на идеје; додатно, компјутери могу стимулисати код ученика развој геометријске интуиције, кроз интересантне визуелизације у 2Д или 3Д простору“ (Диковић, 2007 према: Парезановић и сар., 2010: 35).

ЗАКЉУЧАК

Примена информационих технологија у наставном процесу омогућава и подстиче ученике да предвиђају резултате и да визуелизују математичке садржаје док генеришу своје менталне слике. Коришћење рачунара помаже ученицима да уочавају које се промене дешавају услед промене неког од услова задатка и олакшавају тестирање нагађањем.

Технологија се може најефикасније користити за помоћ ученицима у прикупљању података, тестирању, модификовању и одбацивању или прихватању нагађања док размишљају о овим математичким концептима и доживљавају математичка истраживања. Како виртуелни тако и физички манипулативни материјали показали су се као ефикасни алати за учење када

се користе са различитим групама ученика у различитим контекстима за учење математичких садржаја. Коришћење вишеструких представљања и флексибилност при превођењу међу тим репрезентативним облицима олакшава ученицима учење и има потенцијал да продуби њихово разумевање. Упоредо са развојем технологије морају се оснаживати и надограђивати знања наставника у вези са истом, како би примена била адекватна и функционална. Коришћењем ИКТ-а у наставном процесу ученицима се обезбеђује боље разумевање и овладавање математичким садржајима. Наиме, кроз примену информационих технологија прожима се и визуелизација чији је потенцијал да одређене апстрактне структуре ученицима учини лакшим за разумевање. Многи математички појмови могу се лакше разумети посредством слика у 2Д или 3Д облику, што ученика додатно стимулише на усвајање нових знања.

Литература

1. Arvanitaki, M, Zaranis, N. (2020). The use of ICT in teaching in primary school. *Education and Information Technologies*, 25, 5003-2016.
2. Barisnikov, K., Pizzo, R. (2013). *L'examen des compétences visuo-spatiales*. In Nel, M.-P., Bil (Eds.), *Neuropsychologique de l'enfant* (chapitre 6). Bruxelles :Mardaga.
3. Bishop, A. J. (2008). *Visualising and mathematics in a pre-technological culture*. In P. Clarkson, & N. Presmeg (Eds.), *Critical Issues in Mathematics Education. Major Contributions of Alan Bishop*, 109 - 119.
4. Giordan, A., De Vecchi, G. (1994). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris :Delachaux et Niestlé.
5. Дејућ, М. и Ђеђић, М. (2006). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.
6. Duroisin, N., & Demeuse, M. (2016). *Le développement de l'habileté de visualisation spatiale en mathématiques chez les élèves âgés de 8 à 14 ans*.
7. Duval, R. (2002). Representation, Vision and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking. Basic Issues for Learning. Representations and Mathematics Visualization, *Psychology of Mathematics Education*, 311-335.
8. Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning of geometry. In: Linda Haggarty (Ed), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics*, 121-139.
9. Jones, K., Mackrell, K. & Stevenson, I. (2009). Designing digital technologies and learning activities for different geometries. In Celia Hoyles and Jean-Baptiste (eds), *Mathematics Education and Technology: Rethinking the Terrain* (ICMI Study 17), Chapter 4, 47-60.
10. Laborde, C., Kynigos, C., Hollebrands, K. & Strässer, R. (2009). Teaching and learning geometry with technology. *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education, past, present and future*, 275-303.
11. Makar, K., & Confrey, J. (2006). Dynamic statistical software: How are learners using it to conduct database investigations? In C. Hoyles, J. Lagrange, L. H. Son, & N. Sinclair (Eds.), *Proceedings of the*

- 17th Study Conference of the International Commission on Mathematical Instruction. Hanoi Institute of Technology and Didirem Université Paris 7.
12. Nadrljanski, Đ., B. Vlahović (2000). Informatika i obrazovanje. *Pedagogija*, 3-4.
 13. Nagy-Kondor, R. (2014). Importance of Spatial Visualization Skills in Hungary and Turkey: Comparative Studies. *Annales Mathématiques et Informatiques*, 43, 171–181.
 14. Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge, *Teaching and Teacher Education*, 21, 509-523.
 15. Norton, S. J., McRobbie, C., Cooper, T. (2000). Exploring secondary mathematics teachers' reasons for not using computers in their teaching: Five case studies. *Journal odresearch on computing in education*, 33 (1).
 16. Парезановић, Д., Диковић, Љ., Пикула, М. и Шпијуновић, К. (2010). Електронско образовање у методици математике. *INFO M*, 36, стр.32-36.
 17. Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: PUF.
 18. Presmeg, N. (2002). Graduate students' visualization in two rate of change problems. *Representations and Mathematics Visualization, Psychology of Mathematics Education*, 47-62.
 19. Presmeg, N. (2006). Research on visualizaton in learning and teaching mathematics. *Handbook of Researsh on the Psychology of Mathematics Education*, 205-235.
 20. Reimer, K. & Moyer, P. (2005). Third-graders learn about fractions using virtual manipulatives: A classroom study. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 24, 1.
 21. Reinhold, F., Hoch, S., Werner, B., Richter-Gebert, J., & Reiss, K. (2020). Learning fractions with and without educational technology: what matters for high-achieving and low-achieving students? *Learn. Instr.* 65:101264. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.101264
 22. Santos, M. (2001). Students approaches to the use of technology in mathematical problem solving. *Psychology of Mathematics Education*, PME-NA XXIII: Proceedings od the Twenty-Third Annual Meeting.
 23. Treagust, D., Duit, R. (2008). Conceptual Change. *Cultural Studies of Science Education*, 3 (2), 297-328
 24. Ferrara, F., Pratt, D., Robutti, O. (2009). The role and uses of thenologies for the teaching of algebra and calculus. *Hanbook of Research on the Psychology of Mathematics Education, past, present and future*, 238-273.
 25. Hershkowitz, R., Ben-Chaim, D., Hoyles, C., Lappan, G., Mitchelmore, M. & Vinner, S. (1989). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher, & J. Kilpatrick (Eds.) *Mathematics and Cognition. (ICMI Study Series)*, 70-95
 26. Hitt, F. (2004). Les représentationssémiotiquesdansl'apprentissage de concepts mathématique-setleur rôle dans unedémarcheheuristique. Le langage dansl'apprentisaage des mathematiques. *Revue des sciences de l'éducation*. 30, 2, 329-354.
 27. Hoyles, C. (1995). Exploratory software, exploratory cultures? In A. di Sessa, C. Hoyles, R. Noss, & L. Edwards (Eds.), *Computers and exploratory learning*, 199–219.

Snežana Savić - doctoral student at the Teacher Education Faculty in Belgrade
PS “Crnjanski” Jagodina

VISUALIZATION THROUGH INFORMATION TECHNOLOGIES
IN TEACH MATHEMATICS

Summary: In this paper we deal with the principle of visualization through the application of information technology in mathematics teaching. The aim is to show the importance of the application of information technology with the intention of achieving the principle of visualization. First, the epistemological significance of the visualization principle is determined. Second, the realization of the principle of visualization in mathematics teaching was analyzed. Third, relevant research that connects the application of information technology in mathematics teaching with the principle of visualization is presented and discussed. Based on previous theoretical and empirical knowledge, it was concluded that the application of information technology in the teaching of mathematics achieves effective knowledge in students, and that within the same through visualization in students can stimulate arithmetic, algebraic and geometric intuition.

Keywords: visualization, mental images, information technologies, mathematics teaching.

Милана Р. Пиваш¹
ОШ „Вук Караџић“, Београд

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 371.3::3/5]:94(084.35)
159.955:93/94
стр. 152–161

ПОДСТИЦАЈ РАЗВОЈА ИСТОРИЈСКОГ МИШЉЕЊА ПРИМЕНОМ ИСТОРИЈСКЕ КАРТЕ – МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП И ЗНАЧАЈ

Резиме: Историјски садржаји су саставни део Наставног програма предмета Природа и друштво. Картографско описмењавање је важан задатак овог предмета који се касније продубљује у другом циклусу образовања Историјска карта, као очигледно наставно средство за овладавање историјским простором, у Наставном програму се не спомиње експлицитно. Психолошка и педагошка истраживања показала су да се код деце способност оријентације у простору развија пре способности оријентације у времену. У уџбеницима се историјска карта приказује без легенде која је нужна за читање података. Учитељи је недовољно, а често и методички неправилно користе у функцији дидактичког средства. Као препреке употреби историјске карте наводи се узраст ученика, стратешки нефункционална репрезентација историјске карте у уџбеницима и недостатак универзитетске литературе.

Анализом релевантне литературе смо приказали методичку вредност примене историјске карте за развој и унапређење историјског знања. Реинтерпретацијом постојећих истраживања смо указали на недовољну учесталост и неадекватан приступ у примени историјске карте у уџбеницима и наставној пракси. Поред предлога за даља истраживања наставне праксе, циљ нам је да укажемо на примену историјске карте кроз категорије историјског мишљења које смо анализирали: хронологија, знање и разумевање догађаја, људи и промена које су се десиле у прошлости и историјско истраживање.

Кључне речи: историјска карта, историјско мишљење, картографија, Природа и друштво, историјски садржаји

¹ milana.pivas@skolavuk.edu.rs

УВОД

Историјска локализација је неопходна да бисмо изучавали било коју историјску појаву. Осврнули смо се на улогу и значај историјског мишљења у процесу учења. Основа рада су категорије историјског мишљења, односно како се оне развијају применом историјске карте. Поред дефинисања основних појмова, указали смо на методички приступ у вези са историјском картом. Интерпретирајући постојеће резултате истраживања код нас, указали смо на статус историјске карте у наставној пракси који није репрезентативан.

Циљ нашег рада је да укажемо на значај картографске писмености приликом обраде историјских садржаја у настави Природе и друштва. Сматрамо да је историјска карта неопходно наставно средство и да методичка припремљеност утиче на развој историјског мишљења код ученика.

ИСТОРИЈСКА КАРТА КАО ИЗВОР ЗНАЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Време и простор се посматрају као два елемента једне целине. Посматрајући време збивања појаве не смемо бити незаинтересовани за то да ли је и у којој мери је та појава била условљена географском средином. Уколико се у истраживањима поред питања кад и зашто не поставља увек питање где и зашто, нећемо лако доћи до закључака (Новаковић, 1964).

Историјски извори су основни извори сазнања у историјској науци. Они су веза између прошлости и садашњости и представљају незаобилазна наставна средства. (Благданић, 2014). Они нису у функцији стварања аутентичних знања, већ треба да буду подршка различитим врстама учења (Благданић, Банђур, 2013).

У уџбеницима картографије (Љешевић, Живковић, 2001) се наводи да је картографија наука која је стара колико и људска свест. Чињеница је да она не може да опстане сама већ црпи чињенице из других наука попут географије и историје. Она је и хронолошка наука јер има своју историју, јер се картама приказују промене које су се десиле у простору (природи и друштву) током времена. Картографску писменост треба развијати од самог почетка школовања. Тад се стичу примарана и ецесијална знања и вештине која се касније проширују, продубљују и критички рефлектују на знања. (Комленовић, 2009).

Историјска карта је приказ географског простора на коме су се одиграли историјски догађаји (Лазич, 2008), представља практично средство за развој картографске писмености приликом обраде историјских садржаја (Пејић, 2011) и средство којим се подстиче самостални рад и успешно развијају мисаоне активности ученика (Перовић, 1995). Њена основа има математичке елементе, физичко-географске карактеристике и историјске податке попут историјских назива, напуштених места и хронолошки подаци (Перовић, 1995). На тој основи уцртавају се подаци у вези са разним историјском догађајима и појавама: политичким (ток рата), економским (трговински путеви), историјско револуционарним (на области и ток устанка). Свака историјска карта има своју историјску тему која се обележава системом специјалних условних обележја. (Гитис, 1946).

Она показује динамику историјског развоја јер бележи промене у природи и друштву (Перовић, 1995) и размештања и густину становништва на територији у разним периодима (Стражев, 1965). Карта је „неопходно наставно средство јер све што се десило се мора лоцирати временски кад и просторно (где). Помоћу историјске карте локализује се догађај и територија – простор (границе државе, насеља, путеви) у неком историјском времену“ (Делетић, 2018:367).

Сврха историјске карте у настави је да ученици одреде место народа или државе коју проучавају, да уоче везу између географске средине и историјског збивања, да науче самостално да читају карту и тако проучавају на њој историјска збивања, да историјске процесе не доживе само визуелно већ емотивно па да тако карта емотивно и делује, да помоћу карте понављају, утврђују и систематизују проучену грађу (Врбетић, 1989).

Историјске карте могу да буду компликоване за ученике млађег школског узраста јер се односи на време које ученицима није блиско, али су оне лакше за разумевање него физичко-географске карте јер имају мање детаља. Свему томе доприноси да обим и дубина историјских садржаја нису јасно одређени у Наставном програму, па ауторима уџбеника и учитељима остављено да процене и одлуче о томе. Оно што посебно привлачи пажњу и представља проблем у реализацији историјских садржаја у Србији јесте мали број расположивих часова за историјске садржаје, посебно у четвртој разреди када се ради целокупна историја државе Србије (Благданић, Банђур, 2018).

Уз помоћ карте у највећој мери може помоћи да се схвати ток историјских догађаја, да се прикажу историјске мреже и законитости. Помоћу карте ми показујемо историјске везе, посебно узрочне (Вагин, Сперанскаја, 1968). Ма колико била разноврсна, садржајна и приступачна, историјска карта не може сасвим да замени текст, књигу или уџбеник, али исто тако она је незаменљива у било каквом покушају да се оживи историјска прошлост (Новаковић, 1964). Упечатљиве историјске карте могу постати наставно средство које ће се користити тако да подстиче ученике да активно учествују у конструисању знања и да развијају историјско мишљење (Благданић, Ристић, 2015).

МЕТОДИЧКИ ПРИСТУП У РАДУ СА ИСТОРИЈСКОМ КАРТОМ И ЗНАЧАЈ У НАСТАВИ

Да бисмо могли рећи да је историјска карта добила своје место у настави, потребно је отклонити низ досадашњих слабости. Једна слабост је недовољан број историјских карата које би одговарале захтевима програма. Друга слабост је недовољно познавање својства карте оних који треба да је примењују, што само по себи има приличну резервисаност према овом наставном средству. У слабост се може убројати да нема традиције у коришћењу историјске карте. (Новаковић, 1964).

Препоручљиво је да се одаберу историјске карте које немају превише информација за млађи основношколски узраст. Дobar начин увођења ових карата јесте поређење општегео-

графске и историјске карте. Обе користе сличан сликовни језик, али ипак постоје значајне разлике у њиховом читању. На пример, за разлику од географских карата, нијансирањем исте боје представља се промена територије једне државе, а контрастним бојама се означавају суседне државе (Перовић, 1995).

Потребна је поступност као у обради појмова, тако и у погледу садржине материјала и у примени појединих начина рада. Ученици најпре морају да добити низ представа да би на тој основи изводили појмове и закључке. Пре него што упознамо децу са картом, неопходно је дати им представу о простору, о разним величинама простора, њиховом представљању и распореду (Кушњир, 1949).

Методичари историје саветују паралелну употребу зидне карте и карте у уџбенику. На тај начин се уче да се сналазе у размери карте и припреми их за самостални рад (Гитис, 1946). Наставник треба да научи себе и ученике, да пре него што покаже на карти, речима опише спомену територију (Стражев, 1965).

Из перспективе ученика, сналажење на историјској карти није лак задатак, што је у знатној мери резултат недовољног и неадекватног коришћења карте. Није довољно да ученици само покажу догађај на историјској карти приликом провере наученог. (Перовић, 1995). Задатак је да се ученици оспособе да читају бар основне информације са историјске карте. Не треба да се уздају да ће то урадити предметни наставник у старијим разредима основне школе, пошто оспособљавање за читање историјске карте није предвиђено ниједним наставним програмом за историју (Благданић, Банђур, 2018).

Редко наводи да су најчешће грешке које ученици праве приликом анализе карте су читање знакова, анализа размере, усмено формулисање места на карти. Код ученика млађих разреда представе о просторним односима слабо су повезане са временским представама, а често и са током историјског догађаја. Ученици још увек нису свесни значаја повезивања тих веза. Утврђивање тих веза продубљује знање о узроцима и развоју догађаја као што су ратни походи, правци трговачких путева и слично (Редко, 1965).

Аутори изјављују да приликом учења лекција из друштвених наука ученике лако могу омести управо бројне информације – то омета разумевање суштине друштвених појмова и не доприноси њиховом развоју (Beck, McKeown & Gromoll, 1989). Потребно је размотрити како презентовати текст тако да за ученике буде првокративан, с обзиром на њихово предзнање и асоцијативне способности (Beck & McKeown, 2002). Према речима ученика, за усвајање друштвених садржаја потребна им је помоћ у тумачењу основног текста, а мишљења су и да уџбеник садржи превише информација и уоквирених дефиниција које се морају запамтити. Такође, сликовна значења их често доводе у заблуду (Трбојевић, Шпановић, Власта, 2019).

КАТЕГОРИЈЕ ИСТОРИЈСКОГ МИШЉЕЊА

Постојање специфичног историјског мишљења проистиче из става да мишљење није универзална категорија, већ је увек предметно специфично, односно да је у нашем случају од-

ређено природом историјског знања. Пешикан-Аврамовић наводи да се предмет историјског мишљења збио у прошлости, дакле не може се директно посматрати, о њему се може само закључивати и то на основу увек непотпуних, никада коначних, а често несигурних података (Пешикан-Аврамовић, 1996).

Ради потпунијег и лакшег сагледавања историјског мишљења, нећемо га анализирати као јединствен процес, већ ћемо издвојити различите сегменте историјског мишљења унутра сваког сегмента (категорије) размотрити могућности за коришћење историјске карте (Благданић, Ристић, 2015). Разликујемо три категорије историјског мишљења: хронологија и временски односи, знање и разумевање догађаја, људи и промена које су се десиле у прошлости и историјско истраживање – историјска анализа и интерпретација (историјских извора) и презентовање прикупљених података о историјским садржајима.

Хронологија представља временски уређен редослед којим су се јављали догађаји у прошлости, од најстаријих времена до данас. Хронологија се не може савладати изоловано, она је елемент констукције знања о прошлости која обезбеђује оквир за организовање идеја о историјским променама, њиховим узроцима и последицама на друге догађаје. Истраживања (Благданић, 2014) нам показују да учитељи тврде да је најзначајнија категорија за овладавање историјским мишљењем управо овладавање хронологијом и временским односима.

Друга категорија историјског мишљења обухвата два различита нивоа знања. Први ниво је чињеничко знање које представља само први корак у развоју историјског мишљења. С друге стране, разумевање је процес дубљег проницања у суштину оног што се проучава. Историјске чињенице представљају нужан, али недовољан услов за разумевање историјских садржаја, односно за развој историјског мишљења. Један од предуслова разумевања историјских садржаја је увид у контекст и узрочно-последичне везе и односи. Историјским догађајима дајемо смисао кроз узрочност. Потпуно сагледавање историјских садржаја немогуће је без разумевања континуитета и промена историјских појава. Разумевање промена кроз време и простор централно је за историјско мишљење као и уочавање остатака прошлости у свакодневном животу (Благданић, 2014).

Историјско истраживање је сложен задатак. Положај ученика у савременој настави указује на потребу да се ученици (уз ограничења која потичу од њиховог узраста и врсте садржаја) барем повремено ставе у ситуацију да имитирају елементе карактеристично за научно истраживање – постављање хипотеза, активно истраживање, неизвесност резултата и слично (Благданић, 2014). Интерпретација података из прошлости је још један аспект односа прошлости и садашњости. Важно је да ученици разумеју да историчари не пишу историју, већ закључке који се заснивају на доказима. Од свих сегмената историјског мишљења, најмањи проценат учитеља сматра ову категорију прмереном на млађем основношколском узрасту. Један од заједничких сегмената историјског мишљења је историјско истраживање које се у највећој мери односи на рад са историјским изворима односно њихову анализу и интерпретацију (Благданић, Банђур, 2013).

Ради потпунијег разумевања категорија, наводимо пример могућности примене историјске карте када се обрађује наставне јединица која се односи на територију Србије за време

владавине Душана Силног. Циљ је да приликом разматрања категорија историјског мишљења укажемо на значај примене историјске карте. Одабрана је наставна јединица јер се за њен садржај, као и за основне појмове везује употреба историјске карте. У том смислу, посебно место заузима принцип рада обрнуте учионице.

Постоје разни модалитети као на пример одређивање временске удаљености од прошлог догађаја до дана данашњег, утврђивање трајања историјске појаве, поређења трајања. У том случају, ученици могу да хронолошки објасне измену територије наше државе током владавине Душана Силног, територију некадашње СФРЈ и територију након 2006, користећи историјске карте. Ради репрезентативног прегледа, могу користити презентације. Током овог задатка треба да уоче хронолошку измену границе територије. Треба обратити пажњу и на главне градове, површину територије и број становника. Идеја је да се презентовани подаци представе на ленти времена. Овом врстом активности, ученици самостално праве ленту времена користећи историјске карте што директно повезује време и простор.

Друга категорија обухвата чињеничко знање и разумевање. Чињеничко знање се односи на препознавање историјске карте, али се не односи и на читање података са ње. Разумевање се односи на читање налога који треба да се налазе поред карте. Поред историјске карте неопходно је да стоји налог који упућује на читање као и размер карте. Учитељ треба да на репрезентативном примеру допринесе развоју ове категорије. Идеја је да се знање из основног текста примени на карти. Ученици праве своје историјске карте које користе у процесу даљег учења.

Трећа категорија мишљења се односи на историјско истраживање. Сматрамо да је истраживање, било које врсте значајно за ученике јер на тај начин стичу нова сазнања о времену о коме говори историјски извор. Један од начина да се врши истраживање је да ученици истраже какве су биле територије данашњих великих држава и како је њихово слабљење или јачање утицало на територију Србије користећи историјску карту. Упоредном анализом ученици би уочили међусобну повезаност територија суседних држава кроз време.

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПОСТОЈЕЋИХ ИСТРАЖИВАЊА О ИСТОРИЈСКОЈ КАРТИ

Налази истраживања (Комленовић, 2009) показују да више од половине испитаника у Србији овладало је оријентацијом у простору, мање од четвртине ученика уме да користи географску карту, односно да препозна и да одреди положај тачака и објеката на њој. Картографска писменост се недовољно развија, а карте су постале само илустрација одређеног простора или неког процеса на Земљи.

Сазнајемо да је последица имплицитног присуства историјске карте у наставном програму вероватно је један од кључних разлога слабих постигнућа ученика четвртог разреда у читању информација презентованих на историјској карти (Благданић, 2011). Ту чињеницу нам потврђује истраживање (Благданић, Џиновић, 2014) и указује на контрадикторност у томе да у наставном програму се не помиње историјска карта, а да се налази у готово свим уџбеници-

ма за овај предмет. С друге стране, лента времена, која показује хронолошки ток јављања историјских појава, догађаја или личности, не може да замени историјску карту, јер не приказују исти садржај.

Што се тиче ставова учитеља резултати истраживања (Благданић, Банђур, 2013) показују да учитељи често користе историјске изворе, у већој или мањој мери. Резултат овог истраживања говори да су извори коришћени у виду илустрације времена без конкретног везивања за сам садржај. Примаран проблем је формално образовање учитеља, недовољан број акредитованих семинара као и недостатак новије стручне литературе на српском језику. Велики проблем је и направити стратешки добар одабир историјских извора који је примерен узрасту и усклађен са историјским садржајима у настави природе и друштва.

Учитељи су највише неповерљиви према могућностима ученика трећег и четвртог разреда да овладају читањем историјске карте. Свега 26% испитаних учитеља сматра да је овај захтев примерен на овом узрасту. Историјско истраживање у Наставном програму за природу и друштво може се јасно уочити у већем броју наставних јединица, како у трећем, тако и у четвртном разреду. У фокусу пажње у трећем разреду је разумевање појма и врсте историјског извора, док је у четвртном јасно планирано истраживање историјских извора. Учитељи рад на историјским изворима и коришћење историјске карте сматрају најмање важним за разумевање историјских садржаја, што је у супротности са савременим методичким концепцијама о раду на историјским садржајима у млађим разредима основне школе (Благданић, 2014).

Иако већина учитеља тврди да ученике оспособљава за коришћење историјске карте, питање је каквог је квалитета та обука јер резултати поменутог истраживања (Благданић, 2011) указују да већина ученика четвртог разреда основне школе има тешкоће приликом читања информација приказаних на историјској карти.

Подаци истраживања (Благданић, Џиновић, 2014) указују на површан приступ историјској карти, како у уџбеницима за природу и друштво, тако и у наставној пракси. Већина испитаних учитеља не уочава недостатак овог сегмента у сопственом формалном и неформалном образовању. Долазимо до закључка да су нам учитељи пружили неку врсту професионално пожељних одговора о својим стучним компетенцијама у вези са овом темом.

Подаци прикупљени у оквиру истраживања (Благданић, Банђур, 2013) показују да већина учитеља (72,3 %) историјске изворе користи као илустрацију времена о коме сведоче, без анализирања података који су експлицитно или имплицитно део историјског извора, без поређења са садашњим временом у потрази за историјским континуитетом и променама које су се десиле.

Истраживања (Благданић, Ковачевић, 2012) показују да на основу конкретних, разумљивих и узрасто примерених историјских извора могу се осмислити активности које ће послужити за изучавање: одређених временских периода и начина живота; различитих углова гледања на исти догађај; разлика и сличности између прошлости и садашњости. Извори треба да су подршка различитим врстама учења. Што се тиче заступљености, сазнајемо да се у уџбеницима се највише налазе фотографије историјских догађаја. У просеку таквих извора је 40 по

уџбеничком комплету. На другом месту су уметничке слике и фреске (30). Историјска карта се у неким уџбеничким комплетима не појављује (Едука), а у осталим комплетима се јавља знатно мање у односу на остале историјске изворе (Креативни центар 6, Завод за уџбенике 16, Клет 12, Нова школа 6).

Истраживања (Благданић, Џиновић, 2014) су показала да уз историјску карту у уџбеницима има легенда и размер, али не постоје налози који упућују на ученике на „читање“ приказаних карата и анализу информација приказаних на њима. Тиме се функција историјске карте у уџбенику своди на илустрацију уџбеничког текста.

У испитаним уџбеничким комплетима постоји тек 36 налога што значи да сваки четрнаести историјски извор је праћен налогом. Ово указује да је доминантна функција историјских извора у уџбеницима илустрација уџбеничког текста (Благданић, Ковачевић 2012).

Уџбеници природе и друштва не представљају довољну основу за самосталну ученичку конструкцију знања. Они представљају дословну репликацију фронталног рада наставника и да су преоптерећени фактографијом. Не указују на смислене везе између појмова, као и да не подржавају развој критичког мишљења. Потребно је припремити наставнике за рад са уџбеницима (упознавање са теоријским и емпиријским истраживањима уџбеника, разумевања карактеристика доброг уџбеника) што указује на потребу даљих истраживања (Трбојевић, Шпаниновић, Власта, 2019).

ЗАКЉУЧАК

Сналажење у времену које је утицало на измену простора је много лакше уколико се користе историјске карте. Сматрамо да историјско мишљење афирмативно делује на развој социјалне и емотивне интелигенције. Није сигурно ко треба да припреми ученика на сналажење на историјској карти - учитељ или наставник историје?

Носећа идеја овог рада је да укажемо на значај историјске карте у процесу обраде историјских садржаја. Њена улога је ученик усаврши картографску писменост, уочи везу времена и простора и да уз помоћ ње, разуме појаве које су се десиле у прошлости..

Интерпретирани резултати нам потврђују чињеницу да учитељи нису у довољној мери методички поткрепљени неопходним знањем неопходним за коришћење историјске карте. Неопходно организовати успешну стратегију развијања квалитета учења историјских садржаја коришћењем историјске карте. У супротном, неорганизована методичка организација доводи до површног усвајања садржаја и историјска карта губи свој разноврсни значај.

Предлози за истраживачки део рада су да се испита у којој мери су водећи издавачи уџбеника посвећени историјској карти. Ближе речено, направити приказ заступљености различитих врста историјских карата и направити паралелу са садржајем који се обрађује. Сматрамо да историјских карата у уџбеницима нема у довољној мери колико је потребно за обраду садржаја предвиђене планом. С тим у вези, требало би испитати њихову употребну функцију и образовну вредност у уџбенику. Такође, требало би испитати и методичку оспособљеност

и ставове учитеља за рад на историјској карти и картографској писмености, уопште. У наставном плану би требало да постоји један блок часова који је посвећен картографској писмености, конкретно, историјској карти. Требало би и да се ученику скрене пажња на олакшице у учењу и разумевању уколико се користе све врсте карата.

Литература:

1. Банђур, В., Благданић, С., Картал, В (2008). Картографско описмењавање ученика у млађим разредима основне школе. У: Ивица Радовановић, Вера Ж. Радовић (ур.) *Иновације у основношколском образовању – од њисторије до моућем*, Београд: Учитељски факултет, 276-285.
2. Beck, I. L., McKeown, M. G. & Gromoll, E. W. (1989). Learning from social studies texts. *Cognition and Instruction*, 6(2), 99–158. DOI: 10.1207/s1532690xci0602_1 Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2002). Questioning the author: Making sense of social studies. *Educational Leadership*, 30(3), 44–47
3. Благданић, С. и Банђур, В. (2013). Историјски извори у функцији развоја у настави природе и друштва, *Настава и васпитање*, 2, 234-249.
4. Благданић, С. и Банђур, В. (2018). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: БИГЗ.
5. Благданић, С. (2014) *Историјски садржаји у настави природе и друштва*. Београд: Учитељски факултет.
6. Благданић, С. и Ковачевић, З. (2012). Методички приступ историјским изворима у уџбеницима за природу и друштво, *Иновације у настави*, 2, 59-68.
7. Благданић, С., Ристић, М. (2015). Подстицај развоја историјског мишљења применом хибридног модела е-учења. *Учење и настава, Клеић друштво за развој образовања*, 3, 513-526.
8. Vagin, A. A., Speranskaja, N. V. (1968). *Osnovna pitanja nastave istorije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
9. Врбетић, М. (1989). *Како учити историју*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Гитис, И. В. (1949). *Методика основне наставе историје*. Београд: Знање.
11. Deletić, Z. (2018). *Metodika i tehnologija nastave istorije*. Priština: Filozofski fakultet.
12. Демарин, Ј. (1956). *Методика наставе историје*. Београд: Полит.
13. Драгић, Ж., Јењић, С. (2017). *Прилози методике наставе природе и друштва*. Бања Лука: Филозофски факултет.
14. Кушњир, Ј. М. (1949). *Metodika rada s kartom u osnovnoj školi*. Beograd, Znanje.
15. Новаковић, Р. (1964). О значају, месту и улози историјске карте, у: *Настава историје у основној школи, педагошко-методска уједиња*, ур: Миленко Николић, Београд: Завод за основно образовање и образовање наставника, 104-115.
16. Матовић, М., Буквић, С. (1996). *Методика наставе природе и друштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

17. Pejić, R. (2011). *Metodika nastave istorije*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
18. Перовић, М. (1995): *Методика наставе историје*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
19. Пешикан-Аврамовић, А. (1995): *Треба ли деци историја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
20. Pletenac, V. (1990). *Osnove metodike nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
21. Redko, A. Z. (1965). *Psihologija učenja istorije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
22. Stražev, A. I. (1956). *Metodika nastave istorije*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
23. Трбојевић, А., Шпановић, С., Власта, Х. (2019). Како ученици виде улогу уџбеника Природе и друштва. *Зборник институте за педагошка испитивања*, 1, 129-141.

Milana R. Pivaš
PS „Vuk Karadžić“, Belgrade

ENCOURAGING THE DEVELOPMENT OF HISTORICAL OPINION BY USING A HISTORICAL MAP - METHODOLOGICAL APPROACH AND SIGNIFICANCE

Summary: Historical contents are an integral part of the Curriculum of the subject Nature and Society. Cartographic literacy is an important task of this subject, which is later deepened in the second cycle of education. Historical map, as an obvious teaching tool for mastering historical space, is not explicitly mentioned in the curriculum. Psychological and pedagogical research has shown that children's ability to orient in space develops before the ability to orient in time. In textbooks, the historical map is presented without the legend necessary to read the data. Teachers use it insufficiently, and often methodically incorrectly, as a didactic tool. Obstacles to the use of historical maps include the age of students, the strategically dysfunctional representation of historical maps in textbooks, and the lack of university literature.

By analyzing the relevant literature, we have presented the methodological value of the application of the historical map for the development and improvement of historical knowledge. By reinterpreting the existing research, we pointed out the insufficient frequency and inadequate approach in the application of the historical map in textbooks and teaching practice. In addition to suggestions for further research on teaching practice, our goal is to point out the application of the historical map through the categories of historical thinking we analyzed: chronology, knowledge and understanding of events, people and changes that have happened in the past and historical research.

Keywords: historical map, historical thinking, cartography, Nature and society, historical contents

Дуња Богићевић¹
ОШ „Ђорђе Крстић“, Београд

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 821.163.41.09-93 Капор М.
821.163.41.09-93:305-055.2
стр. 162–173

ДУХ МОДЕРНОСТИ У ПРОЗИ МОМЕ КАПОРА

Резиме: У раду се бавимо анализом омладинског романа Моме Капора, *Белешке једне Ане*, са становишта родних студија. Сама концепција овог приступа тумачењу књижевног дела полази од идеје да су родни стереотипи један од градивних елемената нашег културног наслеђа и, донекле, колективног идентитета, те да се, као такви, преносе с генерацију на генерацију како кроз свакодневни живот, тако и кроз књижевни дискурс. Бавећи се анализом конкретног романа, аутор овог рада се осврће на основне мотиве, специфичност приповедних форми и наративних поступака кроз које писац устаљене стереотипне обрасце мишљења и деловања, етаблиране норме и патријархалне конструкте онеобичава доводећи читаоца у стање упитаности над њиховом оправданошћу. Сходно томе, увиђамо да Капорова прозна дела специфичним чине не само лакоћа стила са којом овај аутор приступа књижевном раду, већ и иновативан и јединствен поглед на стварност доносећи освежење и дух модерности на књижевну сцену.

Кључне речи: књижевност за младе, омладински роман, родне студије, родни стереотипи, присуство жаргонизама, дух модерности, патријархално друштво.

УВОД

Свет књижевног дела представља испреплетану мрежу ликова и догађаја, међуљудских односа засованих на одређеном систему вредности и уверења на којима се баштини ауторско схватање света, независно од начина на који им се приступа при стваралачком чину. Обликујући га у складу са сопственим доживљајем света, са тенденцијом ка изражавању подржа-

¹ bogicevicd97@gmail.com

вајућих или оспоравајућих ставова према затекнутим вредностима, служећи се одређеним наративним поступцима и систематичношћу с којом приступа стваралачком чину, аутор ствара једну „паралелну стварност“ у којој функционишу „типски ликови“, јунаци који својим понашањем и уверењима привлаче пажњу читаоца и чијом фаворизацијом, несвесно, усвајамо одређена становишта, идеолошка уверења и идеје скривено уткане у срж књижевног дела.

Књижевно дело, само по себи, има моћ да имплицитно преноси на читаоца одређене „поруке“. Међутим, тај процес нипошто се не може сматрати једностраним, јер ће свачије схватање прочитаног дела бити другачије, самим тим што су наше перцепције свакодневних појава и феномена умногоме различити, као што са различитим предзнањем и искуством приступамо ономе што читамо.

Стога, може се рећи да на формирање наше личности и идентитета много већи утицај од биолошких импликација и друштва у ком одрастамо, имају производи масовне културе са којима се свакодневно сусрећемо и према којима изграђујемо одређен критички однос, усвајајући само оне ставове и идеје које се уклапају у наш тренутни систем представа о свету који се, с сазревањем и променом перспективе, временом може мењати.

Из тог разлога, као један од најважнијих задатака унутар општеобразовног циља којим се тежи свестраној изградњи и развоју личности, испоставља се рад на изградњи читалачких навика, формирању склоности и укуса. Осим што доприноси еманципацији и оплемењивању личности, читање води ка спознаји света и пружа нам могућност да разумемо појаве и проблеме са којима се свакодневно сусрећемо.

У најранијем узрасту, дете треба усмерити одабиром оних књижевних текстова који ће бити прилагођени, пре свега, њиховом узрасту, интересовањима и степену когнитивног развоја. Кроз активност читања развијају се многе когнитивне функције, као и сам речнички фонд, па ће, у том смислу, корист бити вишеструка. То се, конкретно, односи на напредак у целокупном учењу и разумевању садржаја, независно од наставног предмета, као и на развој комуникационих вештина и функционалних способности. Временом, ученици ће, на основу дотадашњег читалачког искуства, бити у стању да самостално направе одабир дела која ће читати.

ОМЛАДИНСКИ РОМАН КАО ИСКОРАК У СЛОБОДУ

Посебно место у савременој књижевности за младе има специфична прозна врста – омладински роман. Ови романи одликују се младалачком суптилношћу и бунтовничким сензибилитетом чији је носилац млади јунак из чије се перспективе сагледава стварност с покушајем да се релативизују друштвене норме и патријархална уверења, чиме се читалац наводи на размишљање о њиховој оправданости, али и подстиче на деловање у складу са сопственим моралним и вредносним начелима, независно од екстерних фактора и очекивања која намеће заједница.

Својим начином одевања, понашањем и говором млади јунак се издваја од остатка света, чиме се читаоцу, имплицитно, шаље порука да треба неговати сопствену аутентичност, што

је нарочито важно у данашњем друштву у коме појединац, најчешће вођен тежњом за неким видом потврде и прихватања, прибегава конформистичком понашању и укалупљивању у задате оквире. Тај јунак, уједно је и представник једне друштвене групе – групе младих и мислећих људи који о свету који их окружује имају изграђене ставове и критички однос. Они пормишљају стварност дубоко, метафизички, умногоме се ослањајући на логику и снагу сопственог интелекта.

Појавом ових романа направљен је значајан искорак на пољу књижевности за младе, управо из разлога што су у дотадашњим књижевним делима посвећеним децјој читалачкој публици, млади јунаци приказивани као стидљиви, уплашени и изразито сензитивни појединци који су безрезервно уважавајући ауторитете одраслих потискивали сопствени интегритет и јединственост, не дозвољавајући себи да се супротставе наметнутом мишљењу ауторитарног појединца.

Оно што повезује дело Моме Капора и његов специфичан приступ књижевном раду са овим романима, јесте потреба да се стварност сагледа реалистично, без улепшавања и да се, недвосмислено, укаже на напрстине у друштвеном поретку којих појединац може бити свестан, једино уколико покаже спремност да се са њима суочи.

Капорови романи с почетка књижевног рада одишу жаром побуне против уштогљености и примитивизма, при чему се као погодан прозни облик за исказивање сопствених вредносних уверења и погледа на стварност оличену сталним причама о слободи која је, *de facto* била само један од привида, као једини „сигуран пут“ пред овим уметником отварају фељтони које је писао за *Базар*, а који су временом, обухваћени специфичном прозном врстом – омладинским романом.

Средином седамдесетих Капор је уобличио свој ауторски рад за поменути часопис дајући дотадашњој причи о осамнаестогодишњој девојци Ани облик романа, што је било, уједно, и његово прво дело ове врсте: „Крајњи резултат обједињења *Бележака* у књиге јесу дела које, по много чему, припадају оној специфичној „прозној формацији“ коју Александар Флакер назива „прозом у траперицама“ („jeans prose“)“.²

Приликом писања, аутор и сам заузима перспективу младог и недораслог, што му омогућава да се непрестано обрачунава, али и да укаже на стереотипе којима нас савремена цивилизација омамљује и заваарава.³ Подражавајући младалачки бунт, писац се подсмева шаблони-ма и варкама модерног доба, упадајући истовремено у стереотипе о младалачкој површности и самодовољности, што му омогућава да читалачкој публици приближи менталитет и начин размишљања одређене друштвене групе, при чему се као једна од доминатних у првим Капоровим романима, сврстаним у оквире цинс прозе, приказује омладинска друштвена група.

Говорећи о основним одликама Капорове поетике, Слађана Јаћимовић износи закључак о томе како овај аутор успева да успостави особену и урбану прозу са јунацима какви су, ре-

2 Љуштановић, Ј. (2012). „Момо Капор: Белешке једне Ане – простор и време“, у: *Пријоветач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 112.

3 Јаћимовић, С. (2012). „Носталгија и стереотипи у романима Моме Капора“, у: *Пријоветач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 105.

тко до тада, добијали место у нашој књижевности.⁴ Прозна и поетска дела настала у змајевској епохи, имала су за циљ да стварањем слике узорног појединца поуче читаоца, дете, исправном понашању и да на њега пренесу одређене васпитне утицаје, усклађене са циљем самог образовно-васпитног процеса.

Међутим, како су се погледи на васпитање, али и на књижевност уопште, временом, мењали, тако су у наредним епохама књижевног стваралаштва на подручју књижевности за децу и младе, настајала дела чија првобитна намера није била само да поуче, већ и да код младог појединца пробуде одређену врсту свести и критичког односа према стварности.

У наредној епохи, коју је обележио рад Александра Вуча, дете је, по први пут могло бити представљено реалистично и објективно – са свом својом бунтовношћу, радозналом природом и немирним духом који непрестано трага ка спознаји света и сопствене улоге у њему. Оно што, на изванредан начин повезује рад Моме Капора са његовим претходником јесте тежња да се стане у одбрану маргинализованих друштвених група и укаже на степен деградације неједнаких по полу, узрасту, националној и верској припадности.

Будући свестан да је то једини начин да се његово мишљење које је дубоко било у контрасту са прокламованом идеологијом Комунистичке партије, буде исказано, Капор је своју „слободу говора“ пронашао заклањајући се иза форме лаког писца: „Као лукаво самопроглашени лаки писац, измислио сам читаву арс-поетику која ме је штитила, иако сам сигуран да је у тој рубрици *Базара* речено више опасних ствари по државу и режим, него у свим политичким коментарима тог времена“.⁵

Позиција аутсајдера у друштву које масовно хрли ка неким наметнутим вредностима и некритички прихвата прокламована идеолошка уверења, пружила му је могућност да отворено критикује различите друштвене појаве, трагове примитивизма, указујући на напрслине у овако конципираном друштвеном поретку. Стиче се утисак да, кроз ироничан, али довољно сугестиван говор својих јунака, овај аутор несебично заступа интересе и права маргинализованих друштвених група желећи да укаже на степен њихове деградације, а самим тим и на изостанак слободе и међуљудске једнакости која је прокламована као једна од основних идеја социјализма.

Предајући приповедну позицију својој јунакињи, Капор је пронашао „сигуран канал“ за слободу говора која је „обичном свету“ била ускраћена или, пак изразито ограничена: „Зашто сам све то говорио? Због тога што нико из идеолошких комисија није смео да се усуди да нападне једну девојчицу због политичких провокација. Или, неког лаког писца, који пише за женски лист ... То је био штит дворске луде“.⁶

Писањем романа у коме главну улогу придаје женском јунаку, Капор наставља традицију започету од стране неких ранијих аутора, попут Астрид Линдгрен (*Пийи Дуја Чарайа*) и Луиса Керола (*Алиса у Земљи чуда*). Када се поставља питање присуства родне равноправности

4 Исто, стр. 102.

5 Капор, М. (2012). *Од истоје илусије*. Нови Сад: Прометеј. стр. 58.

6 Исто, стр. 60.

на пољу књижевности за децу и младе, незаобилазно је приметити револуционарност у појави женског јунака као протагонисте романа. Књижевна историја и традиција памте одређену врсту дискриминације која се попут, скривеног курикулума провлачила кроз многе раније радове аутора који су у својим делима улогу главних јунака у романима пустоловне, живе тематике, са тенденцијом кретања јунака кроз различите, тајновите просторе, додељивали искључиво дечацама, док су женски јунаци, стереотипно, имали улогу споредних ликова, чије је подручје кретања било изразито ограничено – у сигурности породичног круга.

Радњу већине својих романа, међу које се, између осталог, убраја и роман *Белешке једне Ане*, аутор смешта у престоницу некадашње Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, чиме ствара извесну врсту предлошка за своја потоња дела: „Он ствара посебну, парадигматску димензију која у себи има елементе реалистичног, утолико што се у њој спомињу реални градски објекти (улице и знаменитости), као и конкретан временски тренутак који је историјски забележен“.⁷

Београд, виђен из перспективе „професионалног шетача“, каквим је сам себе називао, неретко се приказује као место пуно опасности, као град порока и боемског начина живота у који је провинцијски студентски живаљ долазио са великим очекивањима, надом и жељом за успехом, али и неком врстом потврде сопствене успешности, сналажљивости и самосталности, у свету у коме је опстанак представљао непрестану „борбу са ветрењачама“.

У донкихотовском маниру, млади јунаци Капорових романа, живот на београдском асфалту проводе у непрестаном трагању за сопственим идентитетом неретко проналазећи се у забаченим просторима престонице, попут Аде Циганлије, као јединог места за које улазница није изискивала фолирање – место на коме су се могли, барем у мислима, поново вратити животу провинцијских дечака и девојчица залуталих међу бедеме велеграда који је много обећавао, а за узврат одузимао све трагове непатворене чистоте коју би човек у жељи за успехом, временом морао да се одрекне.

ЈЕЗИК БЕОГРАДСКЕ КАЛДРМЕ У КАПОРОВОМ ДЕЛУ

Претежни део лексичког фонда Капорових романа заснива се на употреби жаргонизама. Опредељујући се за писање омладинског романа, аутор настоји да главног јунака, као и остале јунаке представи што сликовитије и реалистичније, узимајући у обзир како временске и просторне, тако и друштвено-историјске околности, при чему употреба жаргона пружа веродостојну слику социјалне групе којој млади јунак поменутог романа припада.

За романе ове врсте карактеристично је да се побуна протагонисте испољава на свим аспектима његове личности и друштвеног функционисања, па тако и кроз говор: „Опредељујући

7 Лазаревић ди Ђакомо, П. (2012). „Фолиранти као „фолирантски“ хронотоп“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кайора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 205.

се као млад писац за омладински роман чији су станари Студентског града, он је имао у виду да се без употребе таквих речи не може убедљиво афирмисати идентитет његових житеља“.⁸

Капор жаргонску лексику у своје дело уноси на специфичан начин, кроз говор својих ликова којима додељује улогу наратора. Како примећује Александар Флакер, тај говор засићен је „жаргонском стилематиком“, што у свом раду Јован Љуштановић објашњава на следећи начин: „Та стилематика, чини нам се делимично преузета из омладинске поткултуре и колоквијалног језика Београда, а делимично плодом Анине (Капорове) језичке инвенције“.⁹ Употребом израза који су плод његове личне инвенције, аутор даје допринос „изградњи“ специфичног говора младих који добија на легитимацији управо кроз књижевни дискурс у коме се жаргонске лексеме и изрази употребљавају са циљем постизања веродостојности атмосфере и приче коју настоји да прикаже.

Кроз уважавање свих језичких норми и творбених принципа аутор је нове речи и изразе у потпуности прилагодио природи српског језика, при чему се новонастале лексичке јединице у њега фонетски и морфолошки у потпуности уклапају: „Он не само да у своје текстове уноси жаргонску лексику, већ је, по свој прилици, и креативно користи, ресемантизује, и ствара нову – на неки начин учествује у обликовању језика омладинске поткултуре“.¹⁰

На тај начин, пишчев рад претвара се у једну вечиту „игру речи“ обојених хумором и иронијом, а све у циљу постизања уверљивости коју ни једном другом врстом лексике не би успео да досегне, јер је баш ова коју самостално осмишљава и функционално употребљава у говору сопствених јунака погодна да се представи менталитет социјалне групе којој припада млади бунтовни јунак из његовог дела. По својој склоности ка осмишљавању нових израза унутар развијеног и утврђеног лексичког фонда једног језика, Капор се може упоредити са неким од својих савременика, попут Душана Радовића, а узрок за то, можда, треба потражити у књижевним почецима ова два аутора који су у књижевност ушли преко новинарства, са мисијом да, поред објективног и непристрасног извештавања, што би било неко од основних етичких начела када је у питању овај позив, привуку пажњу читалаца штампе, радио слушаца – широких народних маса: „Избјежавши свим клишеима офуцане књижевничке каријере, он је чистом спонтаношћу и осјећањем модернитета извјежбавао свој стил радећи у листовима који су у изравном дослуху са свакидашњицом.“¹¹

Имајући у виду тамошње околности на друштвено-политичкој сцени било је јасно да су опстајали само они листови који су о владајућем једнопартијском режиму говорили само похвално. Капор, као и сам наводи, никада није био конформиста, те је, временом, пишући за лист

8 Тешић, Радовић, М. (2012). „Жаргонска лексика у Капоровом књижевном делу“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 137.

9 Љуштановић, Ј. (2012). „Момо Капор: Белешке једне Ане – простор и време“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 116.

10 Љуштановић, Ј. (2012). „Момо Капор: Белешке једне Ане – простор и време“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 116.

11 Милановић, А. (2012). „Капоров речник носталгије и стрепње“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 142.

Базар, посвећен пре свега женској популацији мајки и домаћица, пронашао „сигуран канал“ који би му омогућио да своја идеолошка уверења изнесе у јавност и пренесе на широки круг читалаца, међу којима идеолошка комисија није залазила. Писање за један такав часопис био је његов „штит дворске луде“¹², што говори да овај храбри „Дон Кихот“ никада није престајао своју „борбу са ветрењачама“.

РОМАН БЕЛЕШКЕ ЈЕДНЕ АНЕ

Роман чијом се анализом бавимо првобитно није постојао као целовито дело, у облику који нам је данас познат. Делови овог романа, првобитно су објављивани у виду новинских фељтона као саставни део женског модног часописа *Базар*. Овакав начин продукције сопствених текстова није био реткост, нарочито у доба социјализма када је слобода говора била изразито ограничена прокламованом идеологијом.

Међутим, ни то није могло представљати ограничење ауторима који су се свесрдно залагали за интересе широких народних маса, настојећи да укажу на напрслине у постојећем друштвеном поретку и његове последице које су најизраженији утицај имале на обичне људе, приморајући их на живот на самом рубу егзистенције. Реалистичан поглед на стварност обојену причама о слободи и једнакости, дат из перспективе младе осамнаестогодишње јунакиње оставио је јак печат на читаоце.

Роман *Белешке једне Ане* први пут је објављен као целовито дело 1972. године. Од тог тренутка па до данас, Капорови романи уживају велику популарност и наклоност читалачке публике, нарочито адолесцената, који се у њима проналазе, јер овај аутор на комичан и иновативан начин приступа неким од главних тема које заокупљају пажњу и интересовање читалаца овог узраста.

Роман започиње непосредним обраћањем аутора својој јунакињи, након чега јој, служећи се техником сказа, вешто предаје улогу наратора из чије ће се перспективе надаље представити радња и сагледавати стварност. На тај начин ствара се илузија непосредног усменог обраћања читаоцу и спонтаног приповедања, што је једна од одлика џинс прозе на коју указује Александар Флакер.¹³

Међутим, не може се рећи да је аутор у потпуности потиснут по страни. У роману су осетни рефлекси његовог личног искуства, што се види и кроз начин на који обликује своје ликове премошћавајући очекивани генерацијски јаз, уједно шаљући поруку читаоцу да младост, као узрасна категорија и нема много везе са годинама. Својим иновативним погледима он руши све стереотипе везане за човекове године живота говорећи да нас младима чини једино наш искрен однос према животу, радост и оптимизам са којиме започињемо сваки нови дан: „Дакле, драге моје девојчице, није уопште важно имате ли четрнаест, седамнаест, двадесет или

12 Капор, М. (2012). *Ог исїої иїсца*. Нови Сад: Прометеј. стр. 60.

13 Алексић, М. (2012). „Роман *Белешке једне Ане* Моме Капора као критика друштва“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кайора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 127.

педесет шест година! Сусретао сам ја и девојчице од седамдесет и две, и одмах се некако видело да су још клинке.“¹⁴

Овакав приповедни коментар аутора претвара се у поруку упућену не само једној генерацији, него свима који ће читати његова дела, из чега се даје закључити да у вредносном систему овог аутора, младост није само високо постављена на пиједестале, већ и да функционише као вредност, сама по себи.

Овај роман се, у погледу структуре, састоји из двадесет и четири поглавља, а сваком поглављу претходи приповедни коментар аутора – као неки вид сажетка, чиме се читалац у напред упућује на оно о чему ће бити реч у том делу књиге. Може се рећи да ова поглавља могу функционисати као конзистентне и самосталне целине, што је сасвим и логично, уколико имамо у виду да је настао обједињавањем фељтона у једну стабилну прозну формацију као што је роман.

Прва поглавља, како примећује Милан Алексић, аутор је посветио конструисању слике ужег окружења главне јунакиње, дајући нам слику градске породице, са елементима патријархалног и модерног, типичне за тадашњи историјски тренутак.¹⁵ Гледано са становишта социјолошке теорије и класификација, породица представља микросистем и основу друштвене заједнице, те се може рећи да је аутор, вођен индуктивним путем и принципом концентричних кругова, на прво место поставио опис породичног окружења.

Уједно, треба имати у виду да је појединац своје прве контакте остварује са члановима сопствене породице, те да се, кроз живот и односе у породици, заправо, припрема за живот у друштвеној заједници. Свака породична заједница баштини се на одређеном вредносном систему и нормама које су, уопштено, заједничке за цело друштво, али има и своје појединачне норме које зависе од степена присутности критичког односа према актуелним друштвеним појавама и догађањима.

Кроз опис Анине породице, при чему је аутор сваком од њених чланова понаособ посветио довољно пажње, можемо приметити у којој мери је породично васпитање утицало на развој њене личности: „Родила сам се у породици неуспелог писца с почетка пете деценије овог века. Од оца сам наследила љубав према лепом (!), а од мајке систематичност у масирању. Од бакуте – способност да се ескивирају тешкоће“.¹⁶

Само настојање да породицу, на основу међусобних односа њених чланова одредимо као патријархалну или модерну, говори нам доста о њеним члановима, односно о становишту које они заузимају у односу на нека кључна питања у друштвеном поретку, нарочито када се ради о подели улога заснованих на роду.

Из самог романа можемо закључити да се на самом плану породице укрштају три различите генерације. Тако конципован породичан живот био је карактеристичан за патријархална

¹⁴ Kapor, M. (2020). *Beleške jedne Ane*. Beograd: Laguna. str. 24.

¹⁵ Алексић, М. (2012). „Роман *Белешке једне Ане* Моме Капора као критика друштва“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 127.

¹⁶ Kapor, M. (2020). *Beleške jedne Ane*. Beograd: Laguna. str. 341.

друштва, где је породица, уобичајено, бројала велик број чланова. На основу података који се читаоцу дају у роману, можемо закључити да у Аниној породици влада однос привржености и чврсте међусобне повезаности њених чланова. Исто тако, може се стећи и утисак да је ова породица добро уређена, тј. да се тачно зна у чему се састоји улога сваког од њених чланова.

Оно што је новина и што представља одлику модерности када је у питању Анина породица, јесте чињеница да је Анина мајка представљена као глава породице. Бурнијег темперамента, она је жена која „диригује“ својим укућанима шта ће радити и на који начин ће се понашати, док се у лику Аниног оца имамо одраз типичног „спавачког менталитета“, помирености са животом и пасивности, који се сусреће код одраслих или барем оних, који су престали бити млади.

С тим у вези, у раду Слађане Јаћимовић, наилазимо на осврт који се конкретно односи на карактеризацију ликова Капорових романа, према узрасном принципу, чиме ова ауторка настоји да истакне нешто што је заједничко бројним ликовима које нам писац приказује: „Капорови јунаци су млади људи, у *Белешкама једне Ане* говори се из позиције осамнаестогодишње јунакиње, или су то они који желе да заувек остану млади те битишу као вечити престарели тинејџери, или пак они који, заробљени у конвенцијама средовечности, чувају сећање на младост као илузију заувек изгубљеног раја“.¹⁷

Начин обликовања главне јунакиње, одражава Капорову уобичајену склоност ка типологизацији. Дајући нам слику младе, самосвојне девојке, чврстог става и карактера, аутор ствара нову слику женствености и тежи њеној канонизацији кроз књижевни дискурс. Велеградске девојке које „базају“ и „глуваре“ улицама престонице у роману се одређују као *лујике*, при чему је Ана њихов типичан представник.

У роману се јасно назире онеобичавање одређених патријархалних конструкта и њихово извргавање подсмеху од стране главне јунакиње. То се, конкретно, уочава на основу њене перцепције породичног живота и судбине сваке жене када говори о рођеним Београђанкама: „Обично их исфолира на брзака неки дошљак, који лепо седи пред кафанама и посматра друге Београђанке, док оне, несрећнице, пуне зелене паприке млевеним месом, а потресним истинама пуне главе својим ћеркама – трећим Београђанкама, које ће се тек начисто прећи у животу!“¹⁸

Она довољно зрело перципира стварност и начин на који је обликован живот људи у заједници – сведен на образац неких устаљених животних догађаја кроз које би сваки појединац, у складу са датим очекивањима, требало да прође. Ту се види њено јасно опирање да се укалупи и да, у познијим годинама, постане налик својим сутрађанкама.

Њена отворена побуна у појединим деловима романа не односи се само на личности које представљају ауторитет у патријархалној заједници (родитељи, наставници), већ је неретко усмерена и на њене другаре из разреда које Ана препознаје као снобове, скоројевиће, фолиранте,

17 Јаћимовић, С. (2012). „Носталгија и стереотипи у романима Моме Капора“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 102.

18 Kapor, M. (2020). *Beleške jedne Ane*. Beograd: Laguna. str. 63.

татине и мамине синове којима је самим пореклом и позицијом на друштвеној лествици зага-рантован лагодан живот.

Како се може приметити, централни догађаји у роману груписани су управо око неколико Аниних одлука и последица тих одлука – одласком од куће, покреће се низ догађаја и ситуација у које ступа главна јунакиња.¹⁹ Стиче се утисак да њен живот постаје садржајнији оног тренутка када се „изађе“ из круга породице. Принуђена да се суочи са светом и да самостално опстане у њему, Ана има прилику да наиђе на различите типове људи, што побуђује њену критичку свест и потребу да се подсмева снобизму, малограђанштини и необразованости високих државних функционера чиме се непосредно указује на напрслине у друштвеном поретку, али и на извештан деградацијски однос према члановима заједнице зависно од њиховог порекла и социјалног статуса.

Кључан моменат преокрета у роману дешава се онда када Ана, по доласку у једну прес-тоничку кафану упознаје Мишелина, сликара аматера који живи живот према сопственом нахођењу. Препознајући у њему подударење са сопственим ставовима и личношћу, са њим остварује контакт на много дубљем нивоу од обичног пријатељства. Чини се да је у њему, по први пут, Ана пронашла неког себи равног – особу која не робује правилима и очекивањима која намеће друштво, што може бити узрок њихове блиске повезаности.

Када се сагледају међусобни односи главне јунакиње и ликова са којима долази у непосредан контакт, може се приметити да Ана блискост и присан однос остварује углавном са јунацима мушког рода, од којих се, по фреквентности њиховог појављивања у роману издвајају Анин отац, Мишелин и Суле, пријатељ Аниног оца. Са друге стране, однос Ане са мајком пркоси уобичајеним стереотипима у вези са односом мајке и кћерке, јер је Ана приврженија оцу.

Лик Анине мајке, умногоме одговара постојећим стереотипима у вези са улогом жене у заједници. Она је домаћица, радохолик и жена која сопствену вредност мери према томе на који начин је виде други људи. То се нарочито може приметити по доласку њених пријатељица у посету породици, при чему се Анина мајка претвара да живи удобним и лагодним животом, у идеалним условима, за којима потајно чезне, приморајући и остале чланове породице да се понашају другачије. Ова епизода се, завршава на комичан начин, уз Анине хумористичне опаске и приповедне коментаре.

Одатле се може приметити да се, за разлику од односа међусобне привржености и разумевања који владају међу мушким ликовима, међу женама испољава извештан ривалитет и љубомора која се претвара у вечито надметање. То је последица њихових промашених живота и проћердане младости на коју је указивала Ана говорећи о рођеним Београђанкама.

19 Алексић, М. (2012). „Роман *Белешке једне Ане* Моме Капора као критика друштва“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 127.

ЗАКЉУЧАК

На основу кратког прегледа који смо дали у претходним поглављима, може се закључити да су Ана, као и истакнуте мушке фигуре у овом роману, ликови који својим понашањем, присуством критичког односа према задатим вредностима и очекивањима заједнице јунаци који пркосе стереотипима. Појава оваквих јунака који реалистично гледају на стварност у потпуности одговара природи омладинског романа и сензибилитету младалачке читалачке публике.

Насупрот њима, запажа се присуство јунака који одржавају стереотипе, међу којима је и Анина мајка. То су, углавном људи који су вођени неким спољним подстицајним факторима попут угледа, новца и потребе за признањем пристали да остану слепи на очигледна друштвена превирања и неједнакости, јер би „одступање од очекиваног“ носило опасност од деградације од стране колектива.

Оно што је незаобилазно приметити након читања *Бележака* и осталих Капорових романа јесте извесна врста освежења коју овај аутор доноси на књижевну сцену. Оно се огледа у његовој тежњи да се релативизују етаблиране норме и да се превазиђу постојећа духовна и мисаона ограничења колектива, што Капор исказује на специфичан начин, „питким“ стилем и хумористичним опаскама доводећи читаоца у стање упитаности над апсурдношћу многих правила којих се, безрезервно држимо, само зато што су она део нашег наслеђа, не увиђајући у којој нас мери ограничавају да се развијамо у свом пуном потенцијалу и тиме превазилазимо задате оквире и очекивања.

Одатле се може закључити да овај роман доноси модеран поглед на живот у заједници, првенствено се ограђујући од стереотипа везаних за родне улоге, носећи поруку да је друштвена једнакост, попут младости, ствар човековог избора и односа према животу, али и храбрости да се супротстави правилима које му заједница намеће и да свој живот живи и обликује према сопственом нахођењу.

Литература

1. Bužinjska, A., Markovski, M., P. (2009). *Književne teorije XX veka. Zbornik radova*. Beograd: Službeni glasnik.
2. Flaker, A. (1976). *Proza u trapericama*. Zagreb: Sveučilišna nagrada Liber.
3. Kapor, M. (2020). *Beleške jedne Ane*. Beograd: Laguna.
4. Stefanović, J., Glamočak, S. (2018). „(Ne)stereotipni likovi u nagrađenim romanima za decu“ u: *Feministička teorija je sve. Zbornik radaova*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju Univerziteta u Beogradu. str. 459–479.
5. Алексић, М. (2012). „Роман *Белешке једне Ане* Моме Капора као критика друштва“, у: *Пријоведач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 125–135.

6. Лазаревић ди Ђакомо, П. (2012). „Фолирантџи као „фолирантски“ хронотоп“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 203–213.
7. Јаћимовић, С. (2012). „Носталгија и стереотипи у романима Моме Капора“ у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 101–111.
8. Капор, М. (2012). *Од истиої йисца*. Нови Сад: Прометеј.
9. Љуштановић, Ј. (2011). „Момо Капор: Белешке једне Ане – простор и време“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 111–125.
10. Милановић, А. (2012). „Капоров речник носталгије и стрепње“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 141–157.
11. Опачић, З. (2012). „Младост као опсесивни мотив у прози Моме Капора“ у: *Приповедач урбане меланхолије: књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 87–101.
12. Тешић, Радовић, М. (2012). „Жаргонска лексика у Капоровом књижевном делу“, у: *Приповедач урбане меланхолије, књижевно дело Моме Кајора. Зборник радова*. Београд: Учитељски факултет. стр. 136–140.

Dunja Bogićević

PS “Djordje Krstić”, Belgrade

THE SPIRIT OF MODERNITY IN MY KAPOR'S PROSE

Summary: In this paper we deal with the analysis of the youth novel by Momo Kapor, *Notes of an Ana*, from the point of view of gender studies. The very concept of this approach to the interpretation of a literary work starts from the idea that gender stereotypes are one of the building blocks of our cultural heritage and, to some extent, collective identity, and as such are passed from generation to generation through everyday life and literary discourse. . Dealing with the analysis of a specific novel, the author of this paper looks at the basic motives, specificity of narrative forms and narrative procedures through which the writer makes established stereotypical patterns of thought and action, established norms and patriarchal constructs, bringing the reader into question. Accordingly, we see that Kapor's prose works are made specific not only by the ease of style with which this author approaches literary work, but also by his innovative and unique view of reality, bringing refreshment and the spirit of modernity to the literary scene.

Keywords: youth literature, youth novel, gender studies, gender stereotypes, presence of jargon, spirit of modernity, patriarchal society.

Јелена Савић Цуцкић¹, дипломирани учитељ-мастер
Медицинска школа Шилово

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 371.3::821.163.41
821.09-93
стр. 174–186

ПОЈАМ И АНАЛИЗА ЛИКОВА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ ЗА ДЕЦУ

Резиме: У раду се анализом истражују анализе и појмови који усмеравају карактеролошку предодређеност књижевних јунака у књижевним делима за децу заступљени у наставним програмима за млађе разреде основне школе. Разматра се рецепцијски капацитет читаоца који се у наставним околностима први пут среће са тумачењем књижевних јунака у књижевним делима за децу. Закључује се како је подстицање ученика да се систематски припремају пратећи истраживачке смернице, задатке и налоге, стварајући један истраживачки пројекат, један од поузданих методичких путева у анализи књижевних јунака у књижевним делима за млађи школски узраст.

Кључне речи: књижевни јунак, млађи школски узраст, тумачење, књижевно дело, бајка, поезија

УВОД

Настава српског језика у оквиру које је предвиђена методичка интерпретација и тумачење бајки, захтева велику улогу учитеља у корелацијско-интеграцијском сиситему јер од његове креативности и оспособљености зависи у којој мери и на који начин ће се у настави примењивати садржаји књижевности и садржаји осталих школских предмета. Бајке представљају важан део детињства, мада су оне и одраз културе у којој су настале. Настанак бајки повезан је са развојем друштвених токова. Ова књижевна врста пружа велике могућности за остваривање многих васпитно-образовних задатака наставе. Предмет истраживања је бајка као књижевна врста са којом се деца најраније сусрећу, која има велики утицај на развој интелигенције и

¹ email adresa

емоција код деце. Бајка својим апстрактивним језиком помаже детету да савлада страхове које ствара свет одраслих, носећи поруку да се зрелошћу и правилним поступањем улази у свет одраслих прихватајући одговорност за своје поступке. Бајке углавном имају епски елемент, али у њима има и лирског и драмског, па ученици треба да *схванте њихов карактер дела, али и да сачувају њихову да у бајкама има лирских и драмских делова* (Тодоров 2006:55). „Методичка интерпретација је најпотпунији облик проучавања књижевног дела“ (Николић 2012:399) што је и предмет истраживања овог рада. Она подразумева свестран истраживачки увид у више вредносних чиналаца који бајку у њеном стваралачком поступку, открива и тумачи стилогене детаље и чудну знаковност која чини суштину уметничког текста и олако промиче конвенционално усмереној читалачкој пажњи. Образовни и васпитни циљеви подједнако се остварују приказом и интерпретацијом, али је интерпретација више усмерена ка постизању функционалних и естетских циљева. У приказу се ученичке способности приказују, али се применом интерпретације оне изазивају, стичу и усавршавају. Истраживачки рад је у основи сваког ваљаног приказа, али се кроз интерпретацију остварују сви услови за највише домете проблемске и истраживачке наставе. Интерпретација подразумева примену књижевнонаучних гледишта изнијансиране оцено, проширен доказни поступак и разгрананање универзалног смисла књижевног дела на мноштво порука које нам шаљу бајке.

„Бајка је део детињства у коме машта царује, а савремена настава има тенденцију функционалног повезивања сличних садржаја из различитих области у јединствене логичке целине. За методичку интерпретацију бајке потребна је флексибилнија организација рада, односно другачије планирање и програмирање наставе књижевности. Потребно је уз аналитичко, укључити и тематско планирање и осмислити и друга места за извођење наставе осим учионице“ (Петровачки: 2008:170), као што су: библиотеке, музеји, позоришта, манастири, галерије, паркови и друго. У настави српског језика корелација се схвата као повезивање сродних садржаја из различитих предмета, а сврха јој је да наставу учини ефикаснијом и рационалнијом. Рад је заснован на књижевнотеоријским, књижевноинтерпретативним и методичким истраживањима, у којима се сагледа значај и место бајки у васпитању ученика млађих разреда, те да укаже на сврсисходне методичке интерпретације које би допринеле подстицању радозналости ученика за читање бајки и њиховом ваљаном тумачењу у разредној настави кроз појам и анализу ликова у књижевним делима са освртом на бајке.

АНАЛИЗА ЛИКОВА У КЊИЖЕВНОМ ДЕЛУ ЗА ДЕЦУ

У педагошкој теорији и пракси развијени су бројни методички приступи како би се унапредила функција социјалне интелигенције ученика, а посебно место припада стваралачком приступу у тумачењу књижевних дела и кроз њих њихових главних ликова. Језик представља најуниверзалније средство за споразумевање и социјализацију људи и на тај начин се остварује култура и уметност речи, преносе знања, искуства и умећа. Васпитна сврха наставе своди се на хуманизовање и социјализацију личности. Школска обрада књижевног дела пред-

ставља наставак доживљеног и истраживачког читања и повратак познатом уметничком свету са намером да се он боље упозна и да се открије дубље значење и уоче стваралачки поступци објашњавајући њихову уметничку вредност.

Уколико погледамо на који начин се гради у нама спознаја сопственог матерњег језика, видећемо да се језик не усваја нити схвата као група одређених граматичких форми које познајемо у одређеном развојном нивоу, већ се матерњи језик усваја умрежено, од самих почетака спознаје појмова који нас окружују, до најкомпликованијих уметничких и филозофских израза. „Матерњи језик се усваја од једне централне тачке и развија у круговима компетенција према све ширем и комплекснијем кругу компетенција“ (Урком 2017:13). Књижевни ликови су најдинамичнији чиниоци лепе књижевности. Било да су дати као епски или драмски јунаци или у виду лирског субјекта, они су не само водећа предметност, већ и део свести која обликује уметнички свет. Готово сва предметност у уметничком тексту подређена је књижевним ликовима која је у служби њиховог физичког и духовног обликовања. Само су стваралачка свест и највиши смисао књижевног дела надређени литералним јунацима. Сами ликови стварају илузију живљења, на особен начин су укорењени у живот и све то озрачују својим присуством, па обавезују писце на уважавање вишеструке, често врло егзактне и танане каузалности. „Зато се и упознавање ликова не може свести само на непосредно запажање њиховог изгледа, понашања и акција, већ подразумева пунији увид у околности њиховог испољавања у мотивисање њихових поступака, у пројектовања њихове свести и подсвести погледа на свест и моралних ставова“ (Николић 2012:227). Књижевни ликови имају двоструку функцију јер прво покрећу и усмеравају радњу епског дела, а такође представљају носиоце одређених емотивних, етичких и интелектуалних својстава личности и имају одређене карактере. „Карактер књижевних ликова подразумева скуп етичких, интелектуалних и моралних начела неке личности“ (Стакић 2014: 436). Књижевни лик је носилац различитих спољних догађаја, или испољава различите унутрашње доживљаје. Пажњу читалаца привлаче деловањем и размишљањем који су последица специфичног менталног склопа њихове личности и карактера. Пажњу читалаца привлаче књижевни ликови које одликују развијени, сложени и често противречни карактери. У методици наставе српског језика и књижевности током анализе „најчешће се тумаче поступци карактеризације остварени кроз описивање унутрашњих изгледа лика, затим до његових вербалних, социјалних, психолошких и естетских категоризација лика“ (Стакић 2014: 437). Познати истраживачки пут усмерен је на ликове, али води и испод, изнад, поред и кроз њих, тако да чини доступне све слојеве текста и све знаке људске присутности.

Уметничка сложеност и интернационална моћ књижевног лика упоређују се са реком у коју се улива мноштво притока. Одређени методички приступ књижевном лику добија тако богату предметност која укључује све битне вредности уметничког текста. Проучавањем главних ликова могу се поједина епска и драмска дела у целини обрадити, али је боље ако се ток интерпретације местимично постави и на неке друге интеграционе чиниоце, с тим што ће ликови остати у њеном средишту. „Припремање ученика за тумачење књижевних ликова подсти-

че се истраживачким задацима који садрже и план за проучавање главног јунака“ (Николић 2012:228). Интерпретација књижевног дела је заснована на више интеграционих чинилаца, тако да сваки обезбеђује предметну и мисаону монолитност на значајнијем делу истраживачког пута. „Свака проблемска, а уједно и радна целина разводи сазнајну делатност до мноштва уметничких чињеница, ситуираних у разним деловима текста, али је истовремено и сабира у договарајуће закључке, оцене и образложења. Та аналитичко-синтетичка перспектива подстиче ученике да око сваког литералног проблема саставе пун мисао и саздајни круг а то им даље омогућава да целовито и убедљиво говоре о књижевном делу. Одређена проблемска подручја се рашчлањују на уже проблеме и развијају у радне захтеве који непосредније упућују на уметнички текст и сугеришу погодна гледишта“ (Николић 2012:229).

Методички приступ негативном и позитивном књижевном лику у млађем школском узрасту

Дечја перцепција књижевних јунака на раном основношколском узрасту отворена је за учитавање извесних доживљаја из цртаних и акционих филмова, стрип-литературе, где је са негативним јунаком нераскидиво повезан моменат застрашивања, а његова позиција оснажена толико да он самоиницијативно добавља простор колико му је потребно за неетичко делање, користећи подједнако и немоћ и мане других. Негативно гледиште бајке на децу има када га удаљава од стварног света, јер им преноси негативан свет испуњен шокантним или идеализованим ситуацијама. У таквим ситуацијама ствара се осећај страха у детету, јер се дете поистовећује са јунацима бајке што код ученика понекад изазива агресивно понашање. Такво понашање упућује ученика у то да није у животу све онако како хоћемо, а то је да постоји и тамна страна човека.

“Код многих родитеља је веровање како детету треба давати само реалност или пријатне слике које испуњују жеље, међутим стварни свет није баш тако светао и једноставан“ (Бетелхајм 1977:21). Опасност у теоријско-методичкој интерпретацији прети од поједностављене дихотомне диференцијације јунака на позитивне и негативне уместо свеобухватнијег и интегралнијег проблематизовања. Неопходно је најпре успоставити неке стабилне вредносне, моралне и естетске системе, па у њих сукцесивно уносити аксиолошке валере јер „двосмислености морају сачекати док се на основу позитивних идентификација не успостави сразмерно „чврста личност“, као што би комплекснија фабула и амбивалентни ликови „за дете замрсили ствари“ (Бетелхајм 1979:23, 24). Ипак је потребан и опрез: ни детињство не трпи поједностављивање и банализацију јер ништа није само добро или лоше, па ни литерарни јунаци. Бајке имају и позитиван васпитни утицај. Бајка трансформише животне појаве у најчудесније односе у које се, захваљујући машти, ученик интензивно уживљава. Позитивна порука бајки изазива у дечијем свету снажан емоционални упитник, јер уче дете да препозна негативне особине код неких људи (лукавост, похлепа, пакост...). Кроз бајку дете учи да одмах уочи те особе и тиме самог себе заштити. „Бајке уче скромности, несебичности, пристојности, храбрости, поштењу итд. Изругујући пороке истичу мудрост, доброту, племенитост...“ (Бетелхајм 1977:25).

Обрадом бајке код ученика се развија убеђење да ће добро у животу увек победити ако се људи за њега предано залажу. Доживљај и разумевање негативних јунака ученицима млађих основношколских разреда понуђена су у оквиру наставног плана и програма у различитим врстама књижевних остварења. У равни свог доживљаја и промишљања о таквом јунаку они већ хипотетички проверавају његово понашање у непосредном окружењу, отелотворују га, измештају из литерарне целине, замишљају као некога чије је присуство у датом тренутку могуће. Полазна тачка њиховог размишљања увек је непосредна реалност, па тако бива да оно што је створено у простору уметничке фантазије, иако нереално, ипак изазива потпуно дубоке, интензивне и уверљиве емоције. „Страсти и судбина измишљених јунака, њихове радости и туга, узнемиравају нас, узбуђују, обузимају, без обзира што знамо да пред нама нису стварни догађаји” (Виготски 2005:29).

Приступ негативном јунаку жанровски је условљен у зависности од концепције, књижевни ликови, па и они негативни, могу се наћи у различитим плановима: додељује им се доминантна или успутна, епизодна улога споредног јунака који својим присуством битно не обележава књижевну структуру. Негативни јунаци у прозним делима предвиђеним за обраду на часовима књижевности у настави млађих разреда углавном имају овакву, субординирану позицију. „У сусретању с њима боље се и свестраније испољава главни јунак” (Николић 1980:125), али су уједно покретачи поступка компарације којим се истичу и наглашавају трајне и универзалне моралне вредности. Појављивање негативних јунака је, инцидентан моменат, који код ученика уносе немир и динамику у догађање, провоцирају на племениту акцију. Књижевни јунак са негативним особинама често има ону снагу која нам је у стварном животу потребна за савладавање извесних препрека, јер он изазива скривено, фасцинирајући и слободу коју овај тип литерарног јунака за себе отима. Идентификовање са њим доноси макар привремено и привидно оно за чим се у стварности тежи и тиме ублажава осећај инфериорности. Један од услова да текст буде допадљив ученицима јесте и модалитет идентификације, па зато у средиште пажње треба поставити доживљајно-искуствени супстрат, у виду „сопственог егзистенцијалног пројекта ученика а све преко главног јунака” (Марјановић, Ђуричковић 2007:44).

Наставна тумачења књижевних ликова у функцији превазилажења лексичке стагнације

Наставниково припремање за обраду текста представља детаљно и успешно предвиђање ученичког језичког пројектовања на подручју отежаног схватања лексике, фразеологије и семантике. Потребно је имати у виду све сметње у рецепцији текста и могуће изворе неспоразума. „Обично се лакше предвиђају непознате речи које спадају у категорију изузетних и мање познатих речи, било да су оне стилски обележене или се појављују као огрешења о језичку чистоту. Тако се посебна пажња обраћа на тумачења варваризма, архаизма, провинцијализма, нелогизма и термина” (Николић: 2012:302). Све те категорије речи, групно узете, представљају само мањи део од оне лексике која је ученицима, непозната и тешко разумљива. Управо је

највећи проблем у томе што многи ученици немају чак ни у свом пасивном речнику мноштво обичних књижевних речи, као што су: наћве, ступа, чардак, долап, ватраљ, чунак итд.

Посебан методички проблем је у томе што су ученицима непознати појмови који су тим речима означени. Непоходно је зато детаљно описивање означених предмета и појава по облику и функцији, а и примењивања погодних илустрација. Много је лексичких подручја и семантичких кругова који су сасвим удаљени од искуства данашњих ученика. Некадашње покућство, оруђа за рад, оружје, коњска опрема, делови кола и разбоја, енетријери старих кућа и др., све је у великој мери ученицима непознаница, како на појмовном, тако и на лексичком плану. „Фразеомии и идиоми² такође су мало ушли у језичко искуство ученика“ (Николић 2012:303). У професионалном раду и пословном свету вештина говорења има високу цену и услед тога истраживачи показују нарочиту заинтересованост за усавршавање свога говора јер су освестили његову важност при добављању „моралне и материјалне подршке за своје идеје и пројекте“ (Шипка 2008:94). Непознате речи могу се тумачити пре, за време и после изражајног читања, а понајвише током интерпретирања одговарајућих исказа у тексту. Ово се истиче из разлога што поједини наставници траже један једини упрошћен и квантитативан поступак помоћу кога би се на исти начин у једно време и на једном месту у структури часа ослободили свих непознатих речи. „Сам принцип условности не дозвољава ту врсту унифицирања већ захтева комбиновање поступака и стваралачки приступ непознатој лексици“ (Николић 2012:305). „Пружајући изванредне могућности за богаћење речника, за откривање осећања и расположења уметничких ликова, књижевни уметнички текст се ипак мало користи у наставне сврхе“ (Милатовић 1998:436). Тумачење ликова у књижевном делу један је од начина усмереног усложњавања вокабулара на наставном часу. Ова етапа обраде текста посебно је усмерена ка обогаћивању речника, па се тада може говорити о лексичко-семантичкој вежби која је уткана у књижевну анализу. Читаоци књижевне ликове тумаче служећи се фондом карактерних црта познатим из живота и признатим у одређеном културном контексту. Циљ је да се понуде модели анализе књижевних ликова који би повећали фонд речи за именовање људских особина, осећања и расположења и афирмисали поузданије језичко испољавање ученика овог узраста при емоционалном и моралном процењивању литерарних јунака, али и личности из реалног света.

„Методичари због тога сугеришу да је потребно настојати да се поједине врлине и мане управо књижевног јунака илуструју одговарајућим поступцима и понашањем личности у животним ситуацијама“ (Николић 1992:571). Не може ученик успешно причати о својим доживљајима и психолошким стањима, уколико располаже малим фондом речи које означавају осећања, а такође се од њега не може очекивати ни умешност у тумачењу уметничких текстова. „Продуктивније је и целисходније по ученика да већ од првог разреда се инсистира на конкретизовању утисака, односно на откривању детаља који су ученике у књижевном делу узбудили, узнемирили, орасположили, одушевили, насмејали, разочарали, растужили и слично“ (Илић 1998:343). Ученици на овом узрасту, како потврђује наставна пракса, непогрешиво повезују најсугестивније делове текста са понуђеним осећањем или расположењем, али и то да

2 Устаљени изрази

им је веома тешко да се самоиницијативно пројектују, да самостално одаберу адекватан појам за израз емоције и тако прецизно искажу своје импресије. То говори у корист томе да многе лексеме које означавају емоције истовремено означавају и људске особине, на пример љутња, бес, стид, јер у основи многих духовних особина леже емоције које су се „због свог сталног понављања претвориле у карактерне црте” (Драгићевић 2001:173). У методичком смислу, откривање и разазнавање особина и психолошких стања актера неизоставно се мора повезивати са околностима у којима се он испољава, а притом мислимо на изазовност ситуације, оно што јунак тада говори, његово невербално испољавање (унутрашњи монолог, гестови, мимика, паралингвистички знаци), амбијент којим је окружен итд. У оквиру етапе интерпретације књижевних ликова потребно је организовати систематску говорну или писану вежбу са циљем да се уочи и саопшти што више синонима које откривају њихове особине кроз физички изглед, особине, опис руку, очију. „Карактерне црте, посматране са моралног становишта, групишу се у пожељне и неприхватљиве и неопходне су при моралном процењивању личности, па су корисна лексичка вежбања где се трага за речима које означавају људске врлине и мане” (Николић 1992:571). Када се пронађу адекватни лексеми, „материјал који је добијен вежбањем подлеже даљем истраживачком поступку, који ученике упућују да упоређују, процењују и коментаришу значења појединих речи” (Николић 1992: 521–522).

ИЗВОРИ СРЕДСТВА И ПОМАГАЛА ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЈУ ЛИКА

Интерпретација је најпотпунији облик проучавања књижевног дела. Она подразумева свестран истраживачки увид у више вредносних чинилаца и стваралачких поступака, па самим тим открива и тумачи стилогене детаље и знаковност која чини суштину уметничког текста, али олако промиче конвенционално усмереној читалачкој пажњи. Интерпретација је знатно опсежнија од приказа, али је сва њена обимност срачуната да обезбеди темељни истраживачки рад уз примену мноштва гледишта, а са пуноћом садржаја и вредних открића. Између приказа и интерпретације не могу се повући оштре границе, јер се свестранији приказ може уврстити у интерпретацију, а сажета интерпретација, редукована на водеће уметничке чиниоце постаје приказ. Васпитно-образовни циљеви се подједнако остварују приказом и интерпретацијом, али је интерпретација више усмерена ка постизању функционалних и естетских циљева. Интерпретација подрзумева примену више књижевнонаучних гледишта из нијансиране оцене, проширен доказни поступак и разгрананавање универзалног смисла књижевног дела на мноштво порука. „Мисаоне радње ученика теку у интерпретацији нешто спорије, али су зато интензивније, јер су стављене у већа искушења, управо су усмерене на деликатније и разгранатије проблеме” (Николић 2012:399). Од наставника се захтева да пронађе најбоље методолошке и методичке приступе, који ће омогућити да се целовито сагледају сви важнији аспекти књижевног текста како би била успешна интерпретација књижевног дела. На наставнику је да при избору адекватне методологије поштује интелектуално-емотивне могућности ученика и да процес интерпретације и методолошка поступања која га сачињавају усклади с интересо-

вањима ученика. Начин на који треба одабрати адекватну методологију повезан је и са подстицањем ученика ка креативности, сарадњи и иницијативи, које су и три основне вредности које су „стожер нашег приступа образовању за савремено друштво“ (Шефер 2014: 420)

Припреме за интерпретацију лика

Приликом припреме интерпретације на наставнику је да подстакне ученика да постане његов саговорник. Наставници виде карактеристике ученика као најважнији оријентир приликом разматрања које ће методе користити у наставном раду, али да истовремено не препознају потребу „за прилагођавањем наставних метода способностима и индивидуалним разликама ученика као појединца“ (Максимовић и Станчић 2012:76). У процесу интерпретације наставник мотивише сваког ученика да се активно постави према естетском свету уметничког текста. Ученик активира машту и осећајност, користи властите истраживачке и логичке способности, критички мисли и просуђује, а да би у томе било успеха не смеју се ни прецењивати ни потцењивати ученичке могућности, већ је нужно пуно уважавање личности, литерарне осетљивости и сензибилитета. Ученици имају право да изнесу своје мишљење о књижевном делу, мишљење које често не мора да буде у сагласности са наставниковим мишљењем, нити у складу са критичким вредновањем датог дела, „недопадање није нужно повезано са просуђивањем о књижевним вредностима“ (Бајић 2008:75). На избор методологије утиче и време које наставнику стоји на располагању за реализацију образовних и васпитних циљева на наставном часу, као и окружење у коме се врши књижевна анализа. „Добар наставник је и „добар креатор“, јер увек нађе право решење за оригинални приступ у сваком конкретном проблему“ (Смиљковић и Милинковић 2012:38).

Методички захтеви у обради народне бајке

„Свако књижевно дело па и бајка у настави се проучавају помоћу више самоодносних радњи, тако да свака од њих представља значајну компоненту у целовитом приступу књижевном остварењу“ (Николић 2012:245). „У складу са посебностима књижевноуметничких дела, као и степенима литерарне пријемчивости ученика, наставнику је омогућено да примењује изворе и стваралачке окупе следећих методичких радњи:

1. Подстицање (мотивисање ученика за читање, слушање и доживљавање књижевноуметничких дела;
2. Истраживачки (припремни) задаци за проучавање уметничког текста;
3. Читање књижевног дела у доживљајној, интерпретативној и истраживачкој улози;
4. Локализовање уметничког текста;
5. Вантекстовне околности у функцији проучавања литерарног дела (био-библиографски подаци и стваралачка историја дела);
6. Коришћење помоћне литературе за проучавање књижевног остварења;
7. Тумачење непознатих речи и израза;

8. Саопштавање и проверавање утисака, осећања и мисли изазваних уметничким светом;
9. Препричавање текста у аналитичкосинтетичкој функцији;
10. Уочавање и истицање плана текста;
11. Аналитичкосинтетичко проучавање књижевног дела (интерпретација, обрада, тумачење, приступ);
12. Закључак о посебностима и суштинским вредностима проученог књижевног дела;
13. Учење напамет и изражајно казивање уметничког текста;
14. Поредбено проучавање књижевних дела;
15. Коришћење филмских, позоришних, радиофонских, телевизијских и музичких адаптација и изведби књижевноуметничких дела;
16. Усмено приказивање књижевног дела (уз књигу или подсетник);
17. Писмено приказивање књижевног дела (у целини или само појединих вредносних чинилаца);
18. Утврђивање и проверавање стеченог знања о делу;
19. Обнављање знања о књижевном делу;
20. Облици рада подстакнути сазнатим књижевноуметничким делом: драматизација, беседништво, говорне и правописне вежбе“ (Николић 2012:245-246).

Читање и аналитичко-синтетичко тумачење дела су, од свих двадесет радњи, незаменљиве, те стога треба неизоставно да буду присутне на сваком часу обраде новог текста, самим тим и народних бајки. „Остале наведене радње су им подређене и једини разлози за њихово практиковање су у пуном и видљивом доприносу дубљем доживљавању, бољем схватању и критичком процењивању књижевноуметничког остварења“ (Николић 2012:247). Такође, „разликују се основне методичке радње, које су незаобилазне при обради било ког књижевног дела, и споредне, које се укључују по потреби, када то захтева природа текста или концепција часа“ (Илић 1998: 349).

Основне радње су све оне које природно проистичу из наставног рада на тексту: читање, мотивација, најава текста, психолошка или емоционална пауза, оријентациона питања којима се проверава рецепција текста, тумачење непознатих речи и локализовање текста (уже или шире), али као битну методичку радњу истичу читање. „Најважније радње „које прате и условљавају читање“ за њега су мотивација, тумачење непознатих речи и локализација“ (Илић 1998: 350–351). На тај начин се, обезбеђује што дубљи и потпунији доживљај текста. „Могућност наставне обраде народних бајки и других епских дела, сагледава се једино на примерима репрезентативних текстова, не желећи да успостави моделе за обраду конкретних књижевних врста“ (Илић 1998: 355–356). Нормативни приступ ученицима млађих разреда је примеренији, јер им пружа већу сигурност у настави. „Овде се преферира стваралачко-истраживачка методика која се може примењивати на овом узрасту, али не тако интензивно, масовно и свакодневно, с обзиром да ученици тог узраста нису оспособљени да самостално раде на тексту–стваралачки и истраживачки“ (Милатовић 2011: 274). Милатовић доноси моделе стваралачке

наставе књижевности јер врши обраду текста помоћу истраживачких задатака, обрада текста по плану, тематско-мотивска обрада текста, обрада текста помоћу доминантног књижевног лика, проблемски поступак обраде књижевног текста и примена различитих поступака и облика рада. На овакав начин се истовремено подстичу учитељи да и сами развијају своје моделе, уместо да само механички примењују постојеће. Општи модел који се предлаже може се са успехом применити на све књижевне жанрове:

- Емоционално-интелектуална припрема (припремни разговор);
- Најава наставне јединице;
- Изражајно читање;
- Локализовање текста;
- Гласно, тихо (усмерено) и истраживачко читање;
- Тумачење непознатих речи и израза;
- Разговор о непосредном доживљају;
- Анализа текста а) садржинска анализа; б) идејна анализа; в) етичка анализа; г) психолошка анализа;
- Обрада ликова;
- Језик и стил;
- Синтеза –уопштавање;
- Самостални и стваралачки рад ученика;
- Домаћи задатак.

На тај начин се и бајка народна, може успешно обрадити по овом општем моделу обраде текста. Због њене обимности најбоље би било обрадити је користећи се логичким целинама, јер и сам аутор је био свестан да настава књижевности може лако да склизне у методички догматизам ако се овај општи модел обраде текста схвати као строг методички рецепт коме обавезно треба прилагодити свако дело. На овај начин се такође пре свега, повећала свет учитеља о важности жанрова, те да покаже да предложене моделе не треба разумети као „тешка упутства“, већ пре као шеме које је могуће и пожељно непрестано мењати. „Постоји и трећи модел обраде народне бајке:

- Припрема за читање текста;
- Читање текста (интерпретативно);
- Проверавање доживљаја;
- Препричавање;
- Анализа текста (интерпретација);
- Уопштавање;
- Припремање ученика за интерпретативно читање, стваралачки рад на тексту, драматизација;
- Задавање задатака за самосталан рад код куће“ (Росандић 1988: 656).

Структура часа обраде народне бајке сугерише став да је интерпретација књижевног текста увек условљена посебностима књижевног рода и врсте којој текст припада. „Методи-

чки поступци и систем интерпретација произилазе из тих индивидуалних карактеристика дела, али ипак, постоји заједнички основ за интерпретацију свих књижевних дела“ (Росандић 1977:41).

Анализа ликова у поезији Змај Јовиној поезији

„Јован Јовановић Змај је испевао најбоље песме за децу у дечијој књижевности, приказујући велике истине људске и благородна човечанска осећања речена приступачно и на једноставан начин“ (Деретић 167:300). Он користи лаке и памтљиве стихове који лако улазе у ухо слушаоца, остављајући поуку сваком његовом песмом на хумористичан начин. „У својим песмама Змај Јова осуђује дечије мане и пороке, а уздиже врлине које оплемењују душу и живот човека“ (Милинковић 1999:27-31). Анализом између мана и врлина деца преко Змајевих песама увиђају добро и зло, јер ликови из његових песама поседују врлине, а и велике мане. Циљ Змајеве поезије огледа се у томе да деца стекну позитивне особине и навике на основу његове поезије. Такође, анализом његових песама деца уче и о хигијенским навикама о заштити животне средине, важности учења и сл. Кроз његову поезију деца одрастају јер је присутан од узраста када деца проходају до прве речи и поласка у школу. Ликови из Змајеве поезије су необични и интересантни погодни за цртање и сликање на часовима ликовне културе. Такође, „кроз његове песме деца се дотичу и анализе математичких проблема, приближавајући се на тај начин сложеним математичким проблемима, на једноставан и занимљив начин“ (Обреновић 2017:47).

ЗАКЉУЧАК

Настава књижевности тежи ка литерарној самосталности ученика, а за њен развој није од значаја само одабрана лектира – у овом случају бајке и поезије – већ пре свега настава која треба свестрано да активира ученике. Зато је важно допустити ученицима да изнесу своје утиске и судове о делу слободно, без бојазни да ће погрешити. Једино тако ученици ће моћи да доживе пуну радну афирмацију, као и да се оваквим ставовима и радом потврђује и хипотеза да се „ученици у бајкама поистовећују са јунацима бајке-те утичу на формирање њихове личности и зато је важно тумачити их са различитих аспеката.“ Чак и када су судови ученика погрешни, они су за учитеља драгоцени, јер „ученици могу разговарати о књижевноуметничком делу тек након што дело доживе и када код њих изазове реакције након њихове интерпретације, када они саопштавају своје доживљаје, утиске и размишљања. Приступајући бајци као књижевној врсти са становишта књижевнотеоријских разматрања, естетског вредновања, са становишта савремених методичких интерпретација у настави српског језика и књижевности, било је потребно време, као и ослањање на истраживачке напоре претходних истраживача. Лирска песма богата психолошки и мисаони свет најмлађе читалачке публике својим смишљено заснованим говором лирског субјекта, богатим тематским и мотивским остварењима која читавају бројна уметничка значења. Појаве, предметности и садржаји са којима се деца свакодневно су-

срећу у лирској поезији која је намењена њиховом узрасту, сликају се на посебан начин, па се богатством запажених, доживљених и протумачених значења оснажују гледишта најмлађих читалаца на свет који их окружује, у коме живе, уче, раде, друже се и одрастају.

Литература:

1. Бајић, Љ. (2008). Проучавање хумористичке прозе у настави. Београд: Завод за уџбенике.
2. Бетелхајм, Б., Значење бајки, Просвета, Београд, 1977.
3. Драгићевић, Р., Придеви са значењем људских особина у савременом српском језику – творбена и семантичка анализа, Београд: Институт за српски језик САНУ. 2001.
4. Драгутин Росандић, Књижевност у основној школи, Загреб: Школска књига. 1977.
5. Илић Павле, Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Змај, Нови Сад, 1998.
6. М. Николић, Методика наставе српског језика и књижевности, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства. 1992.
7. М. Шипка, Култура говора, Нови Сад: Прометеј, 2008.
8. Максимовић. А. и Станчић, М. (2012). Наставне методе из перспективе наставника. Методички обзори, год. 7, бр. 1, 69–82.
9. Милатовић, В. (2013). Методика српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. Београд: Учитељски факултет Универзитета у Београду.
10. Николић Милија, Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике, Београд, 2012.
11. Николић Милија, Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике, Београд, 2005.
12. Обреновић Д., З., Поезија Јована Јовановић Змаја у најмлађим разредима основне школе; Бијељински методички часопис, Вол4(2017), 41-49.
13. Пешикан-Љуштановић, Љ. (2007.), Усмена и ауторска бајка у настави. У: Унапређивање наставе српског језика и књижевности (ур. Љ. Петровачки), 36 - 58, Нови Сад: Филозофски факултет.
14. Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). Методика наставе српског језика и књижевности. Врање и Ужице: Учитељски факултет у Врању Универзитета у Нишу и Учитељски факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу.
15. Стакић М., (2014ц) “Улога и значај психолошке и социолошке карактеризације књижевних ликова у савременом методичком тумачењу књижевности за децу”, Књижевност за децу у науци, књига 18, Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
16. Тодоров, Ц. (2010). Увод у фантастичну књижевност. Београд: Службени гласник.
17. Урком А., 2017, Језичке компетенције и савремено друштво, Будимпешта.
18. Шефер, Ј. (2014). „Тролист” приступ у настави: карактеристике, предности и тешкоће у реализацији компонентне креативности. Настава и васпитање, год. 63, br. 3, 417–436.

Jelena Savić Cuckić
Medical School Šilovo

CONCEPT AND ANALYSIS OF CHARACTERS
IN LITERARY WORKS FOR CHILDREN

Summary: The paper analyzes the analyzes and concepts that direct the characterological predestination of literary heroes in literary works for children represented in the curricula for the younger grades of primary school. The reception capacity of the reader who, for the first time in his teaching circumstances, encounters the interpretation of literary heroes in literary works for children, is considered. It is concluded that encouraging students to systematically prepare by following research guidelines, tasks and assignments, creating a research project, one of the reliable methodological ways in the analysis of literary heroes in literary works for younger school age.

Keywords: literary hero, young school age, interpretation,
literary work, fairy tale, poetry

Гордана Глишовић
ОШ „Димитрије Туцовић” Краљево

Оригинални научни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 796.012.1-053.5
стр. 187–199

РАЗЛИКЕ У МОТОРИЧКИМ СПОСОБНОСТИМА И МОРФОЛОШКИМ КАРАКТЕРИСТИКАМА ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА СТАРОСТИ 8 ГОДИНА

Резиме: Циљ истраживања био је утврђивање разлике у моторичким способностима и морфолошким карактеристикама између дечака и девојчица старости 8 година. Истраживање је спроведено почетком школске 2020/2021. године у основној школи „Димитрије Туцовић” у Краљеву. Узорак истраживања обухватао је 26 дечака и 24 девојчице из два одељења другог разреда, што укупно чини 50 испитаника. Мерења антрометријских варијабли спроведена су у складу са интернационалним биолошким програмом (ИБП). За процену морфолошког статуса примењено је мерење 12 морфолошких мера: кожног набора надлактице, кожног набора леђа, кожног набора трбуха, телесне висине, дужине руке, дужине ноге, ширине рамена, ширине шаке, ширине песнице, телесне тежине, средњег обима опружене подлактице и средњег обима савијене подлактице. За процену моторичких способности коришћено је 8 тестова: полигон натрашке, слалом са три лопте, тапинг руком, претклон разножно у седу, скок у даљ из места, трчање на 20 м, издржај у згибу и подизање трупа за 60 с. Родне разлике у морфолошким варијаблама испитиване су т-тестом за независне узорке, а у моторичким варијаблама помоћу мултиваријанте и униваријантне анализе варјансе. Између дечака и девојчица нису уочене статистички значајне разлике у морфолошким варијаблама и моторичким способностима.

Кључне речи: моторичке способности, морфолошке карактеристике, дечаци, девојчице, основна школа

УВОД

На пољу кинезиологије, моторичке способности биле су један од најчешће проучаваних предмета у последњих неколико деценија (Пелемиш, Пелемиш и Митровић, 2014). Савремени приступи проучавању моторичких способности баве се физичком кондицијом, као и бројним карактеристикама које особа има или развија, а које се односе на способност обављања различитих физичких активности (Kerić et al., 2017). До испољавања моторичких способности долази међусобно, у складу са чињеницом да се једна способност компензује другом, услед чега дете показује различите моторичке способности током различитих ситуација и задатака (Митровић и Стевић, 2018).

Према постојећем савременом стању, интензиван раст и развој се јављају до старости од 5 година, праћени успоравањем наредне 3 до 4 године, а затим се интензивирају до 16-17 година (Peršun, Miholić & Vrbik, 2011). Током животног доба између 7 и 17 година физичка активност која има за циљ развој моторичких способности поседује највеће ефекте, док је моторичко извођење задатака у значајној мери условљено развојним статусом, односно биолошком зрелашћу (Пелемиш и сар., 2013). Родић (2004) наводи да су, када су у питању деца млађег школског узраста, морфолошке карактеристике изузетно значаје када је реч о реализацији моторичких структура у склопу којих се оне сматрају реално биомеханичком основом, како у форми фактора који обезбеђују олакшавање извођења моторичких задатака, тако и у форми фактора који доприносе отежавању извођења моторичких задатака.

Деца млађег школског узраста налазе се у веома значајном сензитивном периоду за развој моторике уопштено, првенствено када је у питању учење и усвајање широког спектра моторних вештина. Наиме, деца су у овом узрасту у значајној мери независна када су у питању физичке активности, док током времена долази до побољшавања њихове координације, равнотеже и прецизности, истовремено са снагом, брзином и издржљивошћу (Пелемиш, Пелемиш и Митровић, 2014).

У складу са чињеницом да током раста и развоја долази до мењања разлика између моторичких способности и морфолошких карактеристика, намеће се потреба да оне бивају праћене током различитих узрастних доба деце (Халаши и Лепеш, 2012а). Циљ истраживања је утврђивање разлике у моторичким способностима и морфолошким карактеристикама између дечака и девојчица старости 8 година.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Када је реч о проблематици проучавања моторичких способности ученика млађег школског узраста, њоме се бавио велики број страних (Silva et al., 1984; Milanese et al., 2010; Puciato et al., 2011; Sabolč, Lepeš, 2012a; Halaši, Lepeš, 2012b; Flores, Menezes, Katzer, 2017), али и домаћих аутора (Katić et al., 1994; Katić, Pejčić & Viskiћ-Stalec, 2004; Rodić, 2004; Матић, 2006; Зрнзевић, 2006; Крсмановић и Радосав, 2008; Обрадовић, Цветковић и Крнета, 2008; Пелемиш

и сар., 2013; Буишић и сар., 2013; Пелемиш, Пелемиш и Митровић, 2014; Pelemiš et al., 2014; Халаши, 2016; Kerić et al., 2017; Смајлић и сар., 2017; Smajlić et al., 2018).

Смајлић и сарадници (2017) истичу да до промена у резултатима у моторичким активностима када су у питању деца млађег школског узраста, независно од пола, долази у складу са одређеним променама у мишићно, коштано-зглобном и другим системима, који у значајној мери могу довести до олакшавања или отежавања реализације одговарајућих моторичких кретних задатака. Генерално посматрано, у претходним истраживањима је потврђено постојање значајних разлика моторичких способности (снага, брзина, аеробна издржљивост, координација и гипкост) и морфолошких карактеристика (телесна тежина) у односу на пол и узраст. У простору моторичких способности претежно доминирају дечаци (Зрнзевић, 2006; Халаши и Лепеш, 2012а; Буишић и сар., 2013; Pelemiš et al., 2014; Смајлић и сар., 2017; Kerić et al., 2017), а у простору морфолошких карактеристика доминирају девојчице (Зрнзевић, 2006; Халаши, Лепеш, 2012а; Pelemiš et al., 2014; Смајлић и сар., 2017).

Резултати које је добила Зрневић (2006) показују да су у свим резултатима мерења моторичких способности дечаци били бољи у односу на девојчице и имали боље вредности, сем у тесту дубоки претклон, где су бољи резултати постигнути од стране девојчица. Халаши и Лепеш (2012а) су добили резултате који показују постојање статистички значајне разлике: у корист дечака када су у питању моторичке варијабле: скок удаљ из места, полигон натрашке и трчање 20 м из високог старта и у корист девојчица када је у питању варијабла претклон у седу разножно. Резултати добијени од стране Пелемиша и сарадника (2013) показују да, у односу на пол, постоје разлике када су у питању морфолошке карактеристике, моторичке и функционалне способности и остале антрополошке карактеристике. Дечаци имају виши ниво моторичких способности у брзини, издржљивости и снази; док девојчице имају виши ниво издржљивости у: равнотежи, гипкости, прецизности и координацији (Пелемиш и сар., 2013). Истраживање спроведено од стране Буишића и сарадника (2013) показује да су приликом појединачног сагледавања моторичких варијабли запажене статистички значајне разлике у корист дечака у тестовима снаге, брзине, издржљивости, координације (трчање на 20 м, гађање вертикалног циља ногом, гађање вертикалног циља руком, бацање медицинке, скок удаљ, полигон натрашке, осмица сагињањем, подизање трупа) и у корист девојчица у тестовима намењеним процени гипкости (дубоки претклон на клупици и претклон у седу разножно). Пелемиш и сарадници (Pelemiš et al., 2014) су добили резултате који су потврдили статистички значајне разлике у корист дечака када су у питању следеће варијабле за процену: снага тела која се понавља, променљиве за процену окретности, статистичка снага руку и рамена, снага мишића флексора зглоба и снага мишића екстензора колена. У истраживању које су спровели Смајлић и сарадници (2017) утврђене су статистички значајне разлике када су у питању варијабле трчање 6 минута, бацање медицинке из лежећег положаја, издржај у згибу и трчање 30 м из високог старта у корист дечака, и када су у питању варијабле претклон на клупици и одбијање лопте од зид у корист девојчица. Керић и сарадници (Kerić et al., 2017) су добили резултате који су показали да постоји статистички значајна разлика када су у питању

моторички тестови: трчање од 30 минута са стартом из места, бацање медицинке из лежећег положаја, трчање 6 минута у корист дечака, и одбијање лопте од зида, хиперекстензије леђа у корист девојчица. Може се приметити да су у истраживању Зрневића (2006), Халашија и Лепеша (2012а), Пелемиша и сарадника (2013), Буишића и сарадника (2013), Пелемиша и сарадника (Pelemiš et al., 2014) и Смајлица и сарадника (2017), Керића и сарадника (Kerić et al., 2017) дечаци испољавали значајно већи ниво снаге, брзине и аеробне издржљивости, док су девојчице имале већи успех у тестовима координације и гипкости, што је узроковано биолошком структуром тела и бољом перцепцијом девојчица.

У истраживању које је спровели Зрневић (2006), Халаши и Лепеш (2012а), Пелемиш и сарадници (Pelemiš et al., 2014), и Смајлић и сарадници (2017) резултати су показали да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када су у питању антропометријске варијабле, сем у случају телесне масе где је постојала статистички значајна разлика у корист дечака. Са друге стране истраживања које су спровели Буишић и сарадници (2013) и Керић и сарадници (Kerić et al., 2017) показују да не постоји статистички значајна разлика у односу на пол када су у питању антропометријске карактеристике, али да се ипак може уочити да су дечаци у незнатној мери виши и тежи у односу на девојчице (Буишић и сар., 2013).

Током периода раног школског узраста постоји могућност да се у значајној мери утиче на формирање моторичког понашања деце (Prskalo, 2007; Халаши и Лепеш, 2012а; Пелемиш и сар., 2012; Пелемиш, Пелемиш и Митровић, 2014; Матавуљ и сар., 2014; Халаши, 2016; Prskalo & Sporiš, 2016; Митровић и Стевић, 2018). Моторичко понашање је условљено биолошким факторима (Silva et al., 1984; Баца, 2007); факторима средине (Баца, 2007; Gadžić & Vučković, 2009; Гаџић, Марковић и Краљевић, 2013; Смајлић и сар., 2017), социо-економским карактеристикама (Silva et al., 1984; Матић и Јакшић, 2007; Матић, Куљић, Максимовић, 2010) и антрополошким карактеристикама (Katić, Pejić & Babin, 2004; Milanese et al., Смајлић и сар., 2017).

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Истраживање је извршено на почетку школске 2020/2021. године у склопу редовне наставе физичког васпитања у основној школи „Димитрије Туцовић” у Краљеву. Узорак истраживања обухватао је 50 дечака и девојчица из два одељења другог разреда. Испитаници су подељени у два субузорка, један субузорок су чиниле девојчице и то њих 24, док су други субузорок чинили дечаци и то њих 26. Пре мерења у складу са Хелсиншком декларацијом за биомедицинска истраживања (Declaration of Helsinki, 2013), сви родитељи анализиране деце су потписали писану сагласност за истраживање.

Мерења антрометријских варијабли спроведена су у складу са интернационалним биолошким програмом (IBP). За процену морфолошког статуса примењено је мерење следећих мера:

- кожни набор надлактице;
- кожни набор леђа;

- кожни набор трбуха;
- телесна висина;
- дужина руке;
- дужина ноге;
- ширина рамена;
- ширина шаке;
- ширина песнице;
- телесна тежина (kg);
- средњи обим опружене подлактице; и
- средњи обим савијене подлактице.

За процену моторичких способности коришћени су следећи тестови:

- полигон натрашке;
- слалом са три лопте;
- тапинг руком;
- претклон разножно у седу;
- скок у даљ из места;
- трчање на 20 m;
- издржај у згибу; и
- подизање трупа за 60 секунди.

Након прикупљања података извршена је њихова статистичка обрада и рачунање основних статистичких параметара. Статистичка обрада података садржала је израчунавање дескриптивних статистика варијабли: аритметичку средину (AS), стандардну девијацију (Sd), минималне (Min) и максималне (Max) вредности резултата мерења. Статистички значајне разлике у морфолошким варијаблама утврђене су т-тестом за независне узорке, а статистички значајне разлике између дечака и девојчица, за моторичке варијабле помоћу мултиваријатне (MANOVA) и униваријатне (ANOVA) анализе варијансе. Целокупна обрада података извршена је у софтверу SPSS 26.0 (SPSS, Inc., Chicago, IL.).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу резултата дескриптивне статистике за морфолошке варијабле (Табела 1) може се закључити да је највећа хетерогеност резултата (разлике између AS) између испитиваних група за варијабле средњи обим грудног коша, кожни набор надлактице и кожни набор трбуха док је најмања хетерогеност између испитиваних група за варијабле телесна маса, телесне висине, средњи обим опружене надлактице и средњи обим савијене надлактице. Анализирајући нормалитет расподеле резултата (Табела 1), где је закривљеност криве тестирана скјунисом (SKEW), може се констатовати да је већина варијабили у границама нормалне расподеле, осим варијабли телесна висина (m), дужина руке, дужина ноге, средњи обим грудног коша (вредност мања од 1). Поред тога, вредност скјуниса мања од 1 запажена је код девојчица за варијабле

ширина песнице и ширина рамена као и код дечака за варијаблу ширина шаке. Други параметар нормалитета расподеле куртосис (KURT) објашњава анализу степена закривљености врха криве (раподеле). Код варијабли чије су вредности куртосис-а мање од нуле (телесна висина (m), дужина ноге, ширина шаке) може се закључити да је расподела платикуртична. Поред тога, вредност куртосис-а која је мања од нуле запажена је код девојчица за варијабле ширина рамена као и код дечака за варијабле кожни набор надлактице (mm) и ширина песнице. Код осталих варијабли (куртосис већи од 0) може се закључити да је расподела лептикуртична.

Табела 1. Дескриптивна статистика морфолошких варијабли

Варијабла	Група	AS	Sd	Min	Max	SKEW	KURT
Кожни набор	дечаци	18,11	8,59	6,00	35,00	0,48	-1,11
надлактице (mm)	девојчице	14,58	2,75	8,00	22,00	0,6	2,32
Кожни набор леђа (mm)	дечаци	8,80	6,47	0,40	26,00	0,69	0,56
	девојчице	9,75	3,70	4,00	20,00	1,19	2,05
Кожни набор трбуха (mm)	дечаци	14,24	11,92	0,60	50,00	1,56	2,46
	девојчице	11,71	4,71	6,00	28,00	1,90	5,18
Телесна висина (m)	дечаци	1,36	0,05	1,25	1,42	-0,47	-1,23
	девојчице	1,35	0,47	1,27	1,42	-0,21	-1,22
Дужина руке	дечаци	56,85	2,26	51,00	60,00	-0,47	0,24
	девојчице	55,58	3,49	45,00	62,00	-0,91	2,64
Дужина ноге	дечаци	76,00	3,68	70,00	83,00	-0,04	-0,71
	девојчице	74,96	4,69	67,00	82,00	-0,14	-1,42
Ширина рамена	дечаци	33,31	2,63	29,00	40,00	0,42	0,32
	девојчице	32,37	2,57	28,00	37,00	-0,10	-0,38
Ширина шаке	дечаци	8,00	1,13	6,00	10,00	-0,18	-0,54
	девојчице	7,67	1,05	6,00	10,00	0,01	-0,13
Ширина песнице	дечаци	8,21	1,12	6,00	10,00	0,36	-0,47
	девојчице	7,69	0,98	6,00	9,00	-0,24	0,87
Телесна маса (kg)	дечаци	29,10	4,44	22,00	40,00	0,86	0,41
	девојчице	29,21	4,57	23,00	40,00	1,05	0,96
Средњи обим опружене надлактице	дечаци	20,19	2,32	17,00	28,00	1,57	4,23
	девојчице	19,88	2,44	16,00	28,00	1,61	4,61
Средњи обим савијене надлактице	дечаци	22,92	2,30	19,00	30,00	1,03	2,37
	девојчице	22,33	2,46	20,00	30,00	1,62	3,22
Средњи обим грудног коша	дечаци	52,96	11,75	23,00	75,00	-0,16	0,33
	девојчице	48,67	8,98	22,00	65,00	-0,60	2,48

Легенда: AS – аритметичка средина; Sd – стандардна девијација; MIN – минималне вредности резултата мерења; MAX – максималне вредности резултата мерења; SKEW – скјунис (мера симетричности дистрибуције), KURT – куртосис (мера хомогености дистрибуције)

На основу резултата дескриптивне статистике за морфолошке варијабле (Табела 2) може се закључити да је највећа хетерогеност резултата (разлике између AS) између испитиваних група за варијабле слалом са три лопте и издржај у згибу, док је најмања хетерогеност између испитиваних група за варијаблу трчање на 20 m. Анализирајући нормалитет расподеле резултата (Табела 2), где је закривљеност криве тестирана скјунисом (SKEW), може се констатовати да је већина варијабили у границама нормалне расподеле (вредности веће од 0), осим варијабле слалом са три лопте и трчање (с) на 20 м као и варијабле Подизање трупа за 60 секунди код гупе девојчица. Други параметар нормалитета расподеле куртозис (KURT) објашњава анализу степена закривљености врха криве (раподеле). Код варијабли чије су вредности куртосис-а мање од нуле (полигон натрашке (s), претклон разножно (cm) у седу, скок у даљ из места) може се закључити да је расподела платикуртична. Поред тога, вредност куртосис-а која је мања од нуле запажена је код девојчица за варијаблу издржај у згибу као и код дечака за варијабле скок у даљ из места и подизање трупа за 60 секунди. Код осталих варијабли (куртосис већи од 0) може се закључити да расподела лептикуртична.

Табела 2. Дескриптивна статистика моторичких варијабли

Варијабла	Група	AS	Sd	Min	Max	SKEW	KURT
Полигон натрашке (s)	дечаци	32,35	14,53	9,99	60,00	0,48	-0,65
	девојчице	35,50	14,09	12,00	60,00	-0,29	-0,85
Слалом са три лопте (s)	дечаци	49,69	17,54	28,00	112,00	1,82	5,41
	девојчице	55,67	15,17	35,00	97,00	1,20	1,85
Тапинг руком (s)	дечаци	44,65	8,02	20,00	56,00	-0,98	2,12
	девојчице	41,33	7,67	20,00	56,00	-0,82	2,59
Претклон разножно (cm) у седу	дечаци	31,12	10,02	17,00	50,00	0,21	-0,93
	девојчице	34,62	10,64	20,00	59,00	0,65	-0,10
Скок у даљ из места	дечаци	123,61	25,50	70,00	168,00	-0,20	-0,40
	девојчице	120,54	18,90	70,00	165,00	-0,004	2,11
Трчање (s) на 20m	дечаци	5,00	2,83	3,15	18,00	4,20	19,36
	девојчице	4,70	1,08	3,00	8,00	1,16	2,61
Издржај (s) у згибу	дечаци	20,42	11,23	5,00	44,00	0,99	0,15
	девојчице	18,88	9,32	4,00	40,00	0,31	-0,45
Подизање трупа за 60 секунди	дечаци	22,81	9,05	8,00	42,00	0,42	-0,34
	девојчице	19,37	7,72	10,00	40,00	1,16	1,43

Легенда: AS – аритметичка средина; Sd – стандардна девијација; MIN – минималне вредности резултата мерења; MAX– максималне вредности резултата мерења; SKEW – скјунис (мера симетричности дистрибуције), KURT – куртосис (мера хомогености дистрибуције)

У основним морфолошким варијаблама статистички значајне разлике нису уочене ($c>0,05$) (Табела 3), вероватно због уједначеног раста и развоја дечијег организма дечака и девојчица, односно мирног периода раста и развоја.

Табела 3. Разлике испитиваника различитих група у морфолошким варијаблама

Варијабла	Разлика AS	t	p
Кожни набор надлактице	3,53	1,92	0,06
Кожни набор леђа (mm)	-0,95	-0,63	0,53
Кожни набор трбуха (mm)	2,53	0,97	0,34
Телесна висина (m)	0,01	0,85	0,40
Дужина руке	1,26	1,53	0,13
Дужина ноге	1,04	0,88	0,38
Ширина рамена	0,93	1,27	0,21
Ширина шаке	0,33	1,08	0,29
Ширина песнице	0,52	1,76	0,08
Телесна маса (kg)	0,11	-0,09	0,93
Средњи обим опружене надлактице	0,32	0,47	0,64
Средњи обим савијене надлактице	0,59	0,88	0,38
Средњи обим грудног коша	4,29	1,44	0,15

Легенда: f – униваријатни f тест; p – ниво статистичке значајности f теста

На основу F вредности (Табела 4) закључује се да не постоји статистички значајна разлика ($p=0,242$) између испитиваних група у погледу њихових моторичких способности посматрајући цео систем примењених варијабли. Појединачном анализом сваке моторичке варијабле закључује се да не постоје статистички значајне разлике између посматраних група.

Табела 4. Разлике испитиваника различитих група у моторичким варијаблама

Варијабла	Група	f	p
Полигон натрашке (s)	дечаци	0,60	0,44
	девојчице		
Слалом са три лопте (s)	дечаци	1,65	0,21
	девојчице		
Тапинг руком (s)	дечаци	2,23	0,14
	девојчице		
Претклон разножно (cm) у седу	дечаци	1,44	0,23
	девојчице		
Скок у даљ из места	дечаци	0,23	0,63
	девојчице		
Трчање (s) на 20m	дечаци	0,25	0,62
	девојчице		
Издржај (s) у згибу	дечаци	0,28	0,60
	девојчице		
Подизање трупа за 60 секунди	дечаци	2,06	0,16
	девојчице		

F=1,36 p=0,242

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

ДИСКУСИЈА

Време у основној школи представља период када се код ученика дешавају велике промене у оквиру целокупног развојног статуса, услед чега физичко васпитање поседује веома важну улогу када је у питању развој психосоматских карактеристика деце (Павловић, Маринковић и Митровић, 2020). Оптималан ниво моторичких способности има велики значај за оптималан раст и развој. Наиме, правовремен и правилан развој моторичких способности, доводи до формирања морфолошких карактеристика које су оптималне. Из тог разлога, веома је значајно постојање свакодневног и континуираног телесног вежбања, које се за часовима наставе физичког васпитања не може задовољити (Смајлић и сар., 2017). Програми физичког васпитања би требали да буду засновани на развојно-адекватним моторичким активностима које доводе до унапређења самоефикасности и задовољства деце и младих, истовремено охрабрујући учешће у физичким активностима (Халаши, 2016). Приликом прављења планова и програма за наставу физичког васпитања првенствено је неопходно поштовати разлике које постоје између дечака и девојчица, како би се омогућило да се наставни процес правилно планира и програмира (Пелемиш и сар., 2013). Физичко васпитање током млађег школског узраста као главни задатак има константан рад на развоју моторичких способности, с обзиром на чињеницу да уколико током овог периода дође до потешкоћа у развоју моторичких способности изазваних недовољном физичком активношћу, ученици неће имати могућност да одговоре на задатке и захтеве који ће пред њих бити постављани у старијим разредима (Зрнзевић, 2016). Сматра се да је веза између физичке активности и моторичких способности реципрочна. Наиме, са повећањем нивоа моторичких способности долази до повећања учешћа у физичким активностима, док повећано ангажовање има позитивно дејство на моторичке способности. Током периода раног детињства, између 2. и 8. године, реципрчни однос између физичке активности и нивоа моторичких способности је слабије изражен, што је изазвано низом фактора, попут услова средине, утицаја родитеља и претходног искуства са програмима физичког вежбања (Халаши, 2016).

Резултати добијени истраживањем показују да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када су у питању морфолошке варијабле, што одговара резултатима које су добили Буишић и сарадници (2013) и Керић и сарадници (Kerić et al., 2017). Такође, сличне резултате су добили и Зрневић (2006), Халаши и Лепеш (2012а), Пелемиш и сарадници (Pelemiš et al., 2014) и Смајлић и сарадници (2017), с' тим што је у њиховим истраживањима уочена статистички значајна разлика случају телесне масе у корист дечака, што у овом раду није забележено. Истовремено, уочено је да су дечаки незнатно виши и тежи у поређењу са девојчицама, што одговара резултатима које су добили Буишић и сарадници (2013), и да имају већи средњи обим опружене надлактице и средњи обим савијене надлактице. Телесни развој деце млађег школског узраста одликује се добрим општим физичким стањем и повољним односом између тежине и висине тела, тако да вероватно услед поменутих чињеница не

постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица у основним морфолошким варијаблама које су посматране.

На основу резултата истраживања може се закључити да не постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када су у питању морфолошке карактеристике. Резултати неких претходних истраживања (Зрневић, 2006; Халаши и Лепеш, 2012а; Пелемиш и сар., 2013; Буишић и сар., 2013; Pelemiš et al., 2014; Смајлић и сар., 2017; Kerić et al., 2017) су показали да су дечаци испољавали значајно већи ниво снаге, брзине и аеробне издржљивости, док су девојчице испољавале већи успеху тестовима гипкости и координације.

ЗАКЉУЧАК

Спровођењем овог истраживања добила се тренутна слика о стању деце узраста 8 година у погледу морфолошких карактеристика и моторичких способности. У истраживању разлика између моторичких способности и морфолошких карактеристика ученика другог разреда основне школе мушког и женског пола дошло се до сазнања да у испитиваном узорку нису утврђене статистички значајне разлике. Стога се на основу добијених резултата може закључити да се моторичке способности и морфолошке карактеристике не разликују значајно у испитиваном узорку. Међутим, значајно је нагласити да истраживање има одређена ограничена. Пре свега, то се односи на величину узорка, с обзиром да је истраживање спроведено на малом узорку. Постоји могућност да би у случају већег броја узорака били добијени другачији резултати. Друго ограничене се односи на тестове који су коришћени за процену моторичких способности.

Непостојање разлике у моторичким способностима и морфолошким карактеристикама између дечака и девојчица старости 8 година у посматраном узорку може бити оправдано чињеницом да су сва деца тог узраста слична у развоју. Овај рад би требао бити само смерница у даљем праћењу и истраживању разлика између дечака и девојчица млађег школског узраста када су у питању моторичке способности и морфолошке карактеристике.

Литература

1. Баца, В. (2007). Разлике у моторичким способностима ученика две војвођанске школе узраста од 7 до 9 година. *Актуелно у пракси*, 7, 35-43.
2. Буишић, С., Цвејић, Д., Живковић Вуковић, А. и Пејовић, Т. (2013). Квантитативне разлике у моторичким способностима и основним антропометријским карактеристикама дечака и девојчица четвртог разреда основне школе. *Гласник Антрополошкој груписа Србије*, 48, 121-127.
3. Gadžić, A. & Vučković, I. (2009). Participation in sports and sociometric status of adolescents. *Biomedical human kinetics*, 1, 83-85.

4. Гаџић, А., Марковић, М. и Краљевић, А. (2013). Релације одређених срединских фактора са моторичким способностима ученика шестог разреда основне школе. *Спорти – наука и ђракса*, 32(2), 5-15.
5. Зрнзевић, Н. (2006). Разлике у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима ученика и ученица другог разреда основне школе. *Спорти Монџи*, 10-11, 488-494.
6. Zrnzević, N. (2016). *The motor abilities of female students from the first, second and third rade of primary schoool*. Eleventh International Scientific Conderence Knowledge in practice, 16-18 December, 2016, Bansko, Bulgaria, 1345-1349.
7. Katić, R., Zagorac, N., Živićnjak, M. & Hraski, Ž. (1994). Taxonomic analysis of morphological/ motor characteristics in seven-year old girls. *Collegium antropologicum*, 18(1), 141-154.
8. Katić, R., Pejčić, A. & Viskić-Stalec, N. (2004). The mechanisms of morphological-motor functioning in elementary school female first to fourth graders. *Collegium Antropologicum*, 28(1), 261-269.
9. Katić, R., Pejčić, A. & Babin, J. (2004). Integracija aerobnih sposobnosti u morfološko-motoričkom sustavu kod djece uzrasta 7-11 godina. *Collegium Antropologicum*, 28(2), 357-366.
10. Kerić, M., Rubin, P., Ujsas, D., Fratić, F. & Radulović, N. (2017). Significance of the differences in motor abilites and morphological characteristic between boys and girls aged 9 to 11 for physical education optimization. *Physical Education and Sport*, 17(1), 115-123.
11. Крсмановић, Т. и Радосав, С. (2008). Разлике антропометријских карактеристика и моторичке способности ученика узроста 9-11 година. *Гласник Анијројолошкој грушџива Срџије*, 43, 194-198.
12. Матавуљ, Д., Милосављевић, С., Лазаревић, П. и Ивановски, А. (2014). Могућност примене специфичних игара реалног аикиџоа у рекреацији деце раног школског узроста. *Спорти – наука и ђракса*, 4(1), 15-23.
13. Матић, Р. (2006). Утицај антропометријских карактеристика на извођење моторичких тестова код дечака и девојчица млађег школског узроста. У Бала, Г. (ур.) *Анијројолошки сџајџус и физичка акџивносџи деце и омлагине* (стр. 149-154). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
14. Матић, Р. и Јакшић, Д. (2007). Социо-економске карактеристике и моторичко понашање девојчица млађег школског узроста. У: Бала, Г. (ур.) *Анијројолошки сџајџус и физичка акџивносџи деце омлагине и одраслих* (стр. 212-222). Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
15. Матић, Р., Куљић, Р. и Максимовић, Н. (2010). Моторичко понашање и социјално-економско окружење. *Теме*, 34(4), 1247-1260.
16. Milanese, C., Bortolami, O., Bertucco, M., Verlato, G. & Zancanaro, C. (2010). Anthropometry and motor fitness in children aged 6-12 years. *Journal of Human Sport and Exercise*, 5(2), 265-279.
17. Митровић, Н. и Стевић, Д. (2018). Ефекти вежбања по моделу школице спорта Педагошког факултета на промене у моторичким способностима код деце. *Спорти и здравље*, 13(1), 65-72.

18. Обрадовић, Ј., Цветковић, М. и Крнета, Ж. (2008). Разлике у моторичким способностима деце млађег школског узраста у односу на пол. *Спорти Монти*, 6(15-16-17), 527-533.
19. Павловић, С., Маринковић, Д. и Митровић, Н. (2020). Моторичке способности деце основношколског узраста – разлике у односу на узраст. *Зборник радова Педагошког факултета Ужице*, 22, 181-194.
20. Пелемиш, В., Пелемиш, М., Митровић, Н., Лалић, Д. и Прица, О. (2012). Квантитативне анализе разлика морфолошког простора између деце урбане и руралне средине. У: Милинковић, З. и Дикић, Д. (Ур.), *Пети конгрес медицине спорта и спортских наука са међународним учешћем „Медицина спорта: нови трендови, нова сазнања”* (стр.123-139). Београд: Удружење за медицину спорта Србије.
21. Пелемиш, М., Митровић, Н., Пелемиш, В. и Ранкић, Ј. (2013). Разлике моторичког простора деце урбане и руралне средине парцијализацијом морфолошких карактеристика. *Спорти Монти*, 11(37-38-39), 370-376.
22. Пелемиш, В., Пелемиш, М. и Митровић, Н. (2014). Утицај два различита кинезолошка третмана на развој моторичких способности ученика млађег школског узраста. *Зборник радова Училишног факултета*, 8, 259-268.
23. Peleliš, V., Peleliš, M., Mitrović, N. & Džinović, D. (2014). Analysis of differences in morphological and motor status of pupil and their connection with agility. *Physical Education and Sport*, 12(2), 113-122.
24. Peršun, J., Miholić, S. & Vrbik, I. (2011). *Differences in morphological characteristics and motor skills between high school girls and boys*. 6th International Scientific Conference on Kinesiology, 2011, Опатја.
25. Prskalo, I. (2007). Kineziološki sadržaji i slobodno vrijeme učenica i učenika mlađe školske dobi. *Odgojne znanosti*, 9(2(14)), 161-173.
26. Prskalo, I. & Sporiš, G. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Školska knjiga.
27. Pucato, D., Mynarski, W., Rozpara, M., Borysiuk, Z. & Szygula, R. (2011). Motor Development of Children and Adolescents Aged 8-16 Years in View of Their Somatic Build and Objective Quality of Life of Their Families. *Journal of Human Kinetics*, 28, 45-53.
28. Родић, Н. Р. (2004). Утицај морфолошких карактеристика на моторичке способности ученика нижих разреда основне школе. *Настава и васпитање*, 53(1), 82-92.
29. Flores, F. S, Menezes, K. M. & Katzer, J. (2017). Influences of gender on attention and learning of motor skills. *Journal of Physical Education*, 27, e2706.
30. Silva, P. A., Birkbeck, J., Russel, D. G. & Wilson, J. (1984). Some biological, developmental, and social correlation of gross and fine motor performance in Dunedonian seven year olds. *Journal of Human Movement Studies*, 10, 35-51.
31. Смајић, М., Маринковић, А., Ђорђевић, В., Чокорило, Н., Гушић, М. и Штајер, В. (2017). Разлике у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима девојчица и дечака млађег школског узраста. *Гласник Антрополошког друштва Србије*, 52, 83-93.

32. Smajic, M., Ivanov, A., Cokorilo, N., Dimitric, G., Stajer, V. & Tomić, B. (2018). Differences in Motor Abilities of Younger School Children based on their Sex. *Sport Mont Journal*, 16(1), 25-28.
33. Халаши, С. и Лепеш, Ј. (2012а). Разлике у моторичким способностима и телесној композицији између дечака и девојчица од 7 година. *Спортске науке и здравље*, 2(1), 75-79.
34. Халаши, С. и Лепеш, Ј. (2012б). Релације телесне композиције и моторичких способности код деце узраста до 7 година. *Спорти Монти*, 10(34-35-36), 89-93.
35. Халаши, С. (2016). *Телесна сѝрукѝура и моторички сѝаѝус као ѝредикѝори квалитѝетѝа живоѝа деце млађеѝ школскоѝ узрастѝа (докѝорска дисертѝација)*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.

Gordana Glišović

PS "Dimitrije Tucović", Kraljevo

DIFFERENCES IN MOTOR ABILITIES AND MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS BETWEEN BOYS AND GIRLS 8 YEARS OLD

Summary: The aim of the study was to determine the difference in motor abilities and morphological characteristics between boys and girls aged 8 years. The research was conducted at the beginning of the 2020/2021 school year. year in the elementary school "Dimitrije Tucovic" in Kraljevo. The research sample included 26 boys and 24 girls from two second-grade classes. which makes a total of 50 respondents. Measurements of anthropometric variables were performed in accordance with the International Biological Program (IBP). To assess the morphological status, 12 morphological measures were used: skin fold of the upper arm, skin fold of the back, skin fold of the abdomen, body height, arm length, leg length, shoulder width, hand width, fist width, body weight, mean forearm circumference and middle the circumference of the bent forearm. 8 tests were used to assess motor skills: backstroke polygon, slalom with three balls, hand tapping, forward-leaning in the saddle, long jump from a place, running at 20 m, endurance in a joint, and lifting the torso for 60 s. Gender differences in morphological variables were examined by t-test for independent samples, and in motor, variables using multivariate and univariate analysis of variance. No statistically significant differences in morphological variables and motor abilities were observed between boys and girls.

Keywords: motor skills, morphological characteristics, boys, girls, primary school

Сања Зејак¹

ПУ „Baby palace Anđela” Београд

Стручни рад

Методичка теорија и пракса, број 2/2021

УДК: 371.314.6:305.12-053.4

373.211.24:305.12

373.23:37.033

стр. 200–211

ПРЕДШКОЛСКА УСТАНОВА КАО ЗНАЧАЈАН ФАКТОР У РАЗВОЈУ ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ ДЕЦЕ

Резиме: Предшколски узраст је од стране бројних аутора одређен као идеалан период за почетак развоја еколошке свести. Управо су убрзани развој, велика емоционалност и радозналост карактеристике предшколског узраста које су идеалне и за почетак еколошког васпитања и образовања деце. Иако је породица важан и први фактор у развоју еколошке свести код деце, утицај васпитно-образовних установа је незамањив на том пољу. Предшколска установа је у том смислу прво место где је потребно кренути са планираним еколошким васпитањем и образовањем деце. Узевши то у обзир, сматрано је потребним истражити на који начин васпитачи у раду са децом предшколског узраста примењују еколошко васпитање и образовање. У оквиру истраживања вршено је анкетирање васпитача запослених у предшколским установама на територији Београда. На основу добијених резултата може се закључити да код васпитача постоји свест о важности еколошког васпитања и образовања, као и о могућностима које предшколски узраст пружа када је у питању овај вид рада са децом. Такође, васпитачи оцењују веома повољним пројектни приступ као приступ чијом се применом може значајно допринети побољшању еколошког васпитања и образовања деце. Важност свих ових података огледа се у томе што нас воде ка закључку да васпитачи показују компетенције и за остваривање оваквог вида рада са децом. Наравно, важно је и све то применити у пракси јер управо свакодневне ситуације у вртићу отварају бројне прилике и за остваривање еколошког васпитања и образовања, при чему је на васпитачу да те прилике препозна и квалитетно и креативно искористи како би успешно подстицао развој еколошке свести код деце.

Кључне речи: еколошка свест, еколошко васпитање и образовање, предшколски узраст, пројектни приступ.

¹ zejak.sanja997@gmail.com

УВОД

Човек је као живо биће део природе са којом је у сталном међусобно зависном односу. Како природа омогућава људима услове за здрав живот, тако и људи својим поступцима утичу на њу, при чему тај утицај може имати позитивне, али и негативне последице по животну средину. Због тога је од велике важности да људи имају развијену *еколошку свест* како би тежили поступању у складу са својим еколошким знањима, ставовима и уверењима, односно тежили еколошком понашању чији би исходи били усмерени ка бризи о природи и превенирању постојећих еколошких проблема, а тиме и ка заштити и очувању животне средине. Поменута еколошка свест се због своје сложености не може код људи развијати спонтано, сама од себе, већ је потребно путем одређеног васпитно-образовног концепта подстицати развој њених различитих компоненти. Како то тврде и бројни аутори, концепт чији је основни циљ развој еколошке свести може се представити као *еколошко васпитање и образовање*, а које би требало да обухвати све нивое образовања почевши од предшколске установе. Због важности почетка еколошког васпитања и образовања већ на предшколском узрасту, сматрали смо да је потребно проверити каква је примена овог васпитно-образовног концепта у оквиру рада васпитача са децом, односно у којој мери се она поклапа са жељеном применом утврђеном путем тумачења различитих теоријских радова на дату тему. Како би се та подударност, али и могућа одступања теорије и праксе проверила, извршено је *испитување* којим су се испитивали ставови васпитача о потреби и начину примене еколошког васпитања и образовања у оквиру рада са децом у предшколским установама.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Развој еколошке свести – пут ка заштити животне средине

Различити утицаји који долазе из спољашње средине и делују на све елементе у оквиру ње називају се *еколошки фактори*. Међу њима се могу издвојити абиотички (физичко-хемијски услови средине) и биотички (утицај различитих организама). У оквиру биотичких фактора издваја се једна посебна група која се односи на утицај човека на животну средину и она представља антропогене факторе који се посебно издвајају управо због човековог све већег искоришћавања ресурса из природе, као и њеног прилагођавања сопственим потребама, при чему човек мења и срединске услове посредно утичући на живи свет у тој средини (Ristić i Komatina, 2014). Поменути утицаји човека на природу су бројни и они су често изазивачи највећих проблема у животној средини: вештачка радиоактивна загађења; оштећење озонског омотача; повећање ефекта стаклене баште и тенденција глобалног отопљења; загађење воде, ваздуха и пољопривредног земљишта; угрожавање биодиверзитета и сл. Све наведено представља опасност за планету Земљу и, нажалост, доводи до појаве која се може именовати као *глобална еколошка криза* (Mišković, 1997). Разарањем животне средине угрожава се целокупно животно

окружење и, с обзиром на то да је човек део природе и да је у међузависном односу са њом, штетно утиче и на човека (на његово здравље и квалитет живота). То потврђује и први закон екологије – *све је повезано* – којим се управо истиче повезаност и зависност елемената живе и неживе природе, као и живих бића међусобно (Commoner, 1971 према: Веиновић, 2018). Због свега поменутог *екологија* се у савременом добу све више окреће ка човеку и потреби његовог упознавања са еколошким законитостима како би он, као биће природе, постао свестан важности поштовања успостављеног реда и односа који владају у природи и поступања у складу са њима искоришћавајући природу економично, уз избегавање деловања којим би се свесно нанела штета природи (Ristić i Komatina, 2014). Може се закључити да се на овај начин тежи стварању савременог човека који има развијену *еколошку свест* и који ће као припадник животне средине, како у садашњости, тако и у будућности имати велики утицај на њену заштиту и очување.

Шта све чини еколошку свест најбоље је размотрити кроз дефиницију датог појма – еколошка свест је „свест која происходи из еколошког знања, вредновања еколошке ситуације и еколошког понашања“ (Веиновић, 2014а: 184). Датом дефиницијом истичу се три компоненте еколошке свести. *Еколошка знања* се односе на упознавање са потврђеним чињеницама о природи, њеним деловима, еколошким факторима, о односима и законитостима у природи, као и са еколошким проблемима са којима се она суочава. Друга компонента еколошке свести односи се на *вредновање еколошке ситуације* које је повезано са развојем критичког мишљења (усмереног пре свега на угрожавање животне средине и поступке по том питању, како других, тако и на сопствене) и постојећим ставовима, уверењима и предвиђањима појединаца, група или друштва у целости према одређеним еколошким питањима. Трећа компонента еколошке свести се односи на *еколошко понашање* појединаца или група према средини, а под којим подразумевамо понашање које карактеришу одговорни поступци који не угрожавају животну средину, већ се путем њих тежи њеном очувању, заштити и обнови. Сва три елемента еколошке свести потребна су како би се она развила, при чему су дати елементи међусобно повезани и сваки утиче на формирање осталих (Веиновић, 2014а).

Како би људи усађали еколошка знања, мењали своје ставове и понашање усмерили ка решавању еколошких проблема којим би се спречило даље погоршање већ озбиљне еколошке кризе, потребно је акценат ставити и на еколошко васпитање и образовање као важан аспект савременог живота (Станишић, 2009). *Еколошко васпитање и образовање* представља концепт који се односи како на сазнајни развој и изграђивање знања о животној средини, њеним елементима и променама насталим утицајем човека на њу (што оправдава термин *образовање*), тако и на вољно-емоционални однос према природи усмерен ка формирању уверења у складу са којима се касније и делује у пракси (чиме се оправдава и термин *васпитање*), а све заједно у целости обухвата компоненте које су саставни део еколошке свести (Веиновић, 2014б). Путем ове дефиниције може се уочити основни циљ еколошког васпитања и образовања, а он се управо односи на развој еколошке свести код људи као припадника животне средине (Веиновић, 2014б). Еколошко васпитање и образовање је комплексан, захтеван и дуготрајан процес, при

чему је потребно истаћи да је неопходно њиме обухватити све нивое образовања почевши од предшколске установе, па све до факултетског образовања (Станишић, 2009; Липовац и Раичевић, 2016), али и даљег образовања током целог живота.

Улога предшколске установе у оквиру подстицања развоја еколошке свести код деце

Бројни теоретичари сматрали су да је са поласком у школу потребно почети и са еколошким васпитањем и образовањем, али се касније та тврдња довела у питање управо због важности предшколског узраста за стицање трајних вредности које се могу усмерити и ка очувању и заштити животне средине (Митић, 2008).

Почетак еколошког васпитања и образовања односи се, поред утицаја породице, и на утицај предшколске установе. Не може се рећи да је дете на предшколском узрасту у довољној мери зрело да би разумело све еколошке проблеме и њихове узроке и последице, али је овај узраст идеалан за упознавање детета са средином која га окружује, са природом, живим бићима и различитим процесима који се одвијају у њој, односно са свом њеном лепотом која је саставни део дечијег живота (Липовац и Раичевић, 2016). Кроз то упознавање будиће се и различите емоције, пре свега љубав и емпатија према природи и њеној лепоти, а које ће водити и ка појави потребе за њеним очувањем и заштитом код деце. „Кроз свест о природи која нас окружује деца треба да развију и еколошку свест, те сагледају потребу за адекватним односом према њој, у циљу њеног очувања и заштите“ (Липовац и Раичевић, 2016: 530). Тај почетак еколошког васпитања и образовања има велику важност због карактеристика предшколског узраста – дати узраст одликује убрзани развој, пластичност, чулност, изражена емоционалност, као и активност коју покреће унутрашња мотивација (Каменов, 2008) – захваљујући којима се у том периоду може постићи највећи утицај на децу који ће водити ка формирању њихове еколошке свести, а биће и значајна основа за даље еколошко васпитање и образовање. Наравно, да би се постигли жељени циљеви, потребно је познавати дате карактеристике и васпитно-образовни рад ускладити са њима. Такође, дете је на предшколском узрасту радознало и показује интересовање према свету око себе. Управо је ту заинтересованост деце потребно искористити и за почетак еколошког васпитања и образовања у оквиру предшколске установе у којој дете проводи доста времена и у оквиру које има прилику да се упознаје са разноврсним еколошким темама.

Због датих чињеница, предшколска установа треба да има свест о важности еколошког васпитања и образовања и значају своје улоге у њему. Да би постигла жељене исходе, предшколска установа треба да уређује простор у којем бораве деца и богати га садржајима из природе, усавршава и подстиче васпитаче који су главни актери у организацији еколошког васпитно-образовног рада и планирању различитих ситуација које се могу прожети еколошким елементима, а све у циљу развоја еколошке свести код деце. Такође, предшколска установа је задужена и за сарадњу са родитељима и локалном средином, као и за проналажење прилика у тој средини за тумачење и решавање различитих проблема на локалном нивоу, а у складу са дечијим могућностима (Кукучка, 2014).

Уколико је простор у којем деца бораве обogaћен различитим *еколошким њодстиицајима* деца ће се кроз боравак у вртићу упознати са природом и њеним значајем, као и са потребом њене заштите (двориште у којем доминира простор природе – трава, дрвеће, цвеће; различите биљке у просторијама вртића, као и акваријуми; књиге, сликовнице, панои доступни деци, а помоћу којих се могу боље упознати са природом; материјали из природе који се могу користити у раду, а пре свега игри и сл.). Пожељно је и постојање природњачког кутка у оквиру вртића, а где би деци били доступни различити продукти њиховог рада везани за еколошке теме, као и примерци из природе приказани у виду еколошких изложби (Брун и сар., 1995). Такође, и окружење вртића (парк, шумовити предели, ливаде, али и асфалтне површине са којима се претходни простори могу упоређивати) може бити повољно место за упознавање деце са природом и важношћу њеног очувања. Ово је значајно управо због чињенице да је непосредна стварност која окружује дете „најбогатији извор еколошког знања“ (Митић, 2008: 111).

Еколошке теме и активности се могу инкорпорирати у оквиру различитих свакодневних активности и различитих области и зато је пожељно да се у предшколској установи управо користе различите прилике за упознавање деце са њима (на пример, када деца перу руке или зубе може се разматрати важност штедње воде, при распремању просторије важност правилног одлагања отпада, током боравака у дворишту начини опхођења према природи и сл.). Наравно, акценат је потребно увек стављати на то шта заправо деца могу урадити, односно на њихову активност (Митић, 2008). Многи научници доказали су да деца до десете године живота могу да прихвате бројне и научне чињенице, али не учењем напамет, већ само уколико их они, усмеравани од стране васпитача/учитеља, сами откривају, односно уколико су они сами главни актери тих активности и открића (Матановић, 2003). У оквиру еколошких активности које се реализују у предшколској установи, потребно је да дете буде у додиру са животном средином, да активно делује и решава различите проблеме, а све у складу са својим могућностима и интересовањима. Еколошке теме које се пред децу износе морају бити прилагођене њиховом узрасту, а проблеми приказани тако да се за њих може одредити потенцијално могуће решење како би се тежило позитивном ставу да се увек може повољно утицати на решавање проблема у животној средини. Такође, током еколошког васпитно-образовног рада потребно је да се дете стави у улогу некога чији ће утицај на одређени начин имати бар мали допринос побољшању стања у животној средини, при чему дете треба да се осети као корисно и способно за еколошко деловање, што ће га мотивисати и за даље деловање у том смеру. Томе иде у прилог и чињеница коју износе у свом раду Миленко Кундачина и Ивана Висковић (2016), а то је да „еколошки приступ образовању треба да подстакне сваког појединца да постане свјестан да има моћ и одговорност да утиче на позитивне промјене на глобалном нивоу“ (36). На пример, деца могу да брину о биљкама у оквиру вртића, да уређују са васпитачем двориште, праве мању башту у њему, да правилно одлажу отпатке, сакупљају искоришћену амбалажу и папир и користе их на разне креативне начине уместо само да их баце и сл. Управо у оваквим, свакодневним и природним ситуацијама за децу ће имати смисла упознавање са животном средином, при чему се тада могу остварити најјачи ефекти еколошког васпитања и образовања (Липовац и Раичевић, 2016).

Пројектни приступ у еколошком васпитно-образовном раду

У данашње време пројектни приступ учењу је све више заступљен у предшколским установама, односно у раду са децом. Томе су допринеле бројне предности које се у васпитно-образовни рад уносе применом овог приступа. Такође, те повољности присутне су и када је у питању еколошко васпитање и образовање деце (Веиновић, 2018). Прва повољност је чињеница да се у оквиру пројекта може обрађивати разноврсна еколошка тематика. Затим, пројектним приступом се може обухватити комплексан процес обраде једног проблема (од упознавања са карактеристикама и значајем издвојеног елемента животне средине, преко упознавања еколошког проблема који се везује за тај елемент, његових узрока и последица, па све до проналаaska начина за његово решавање). Такође, кроз рад на пројекту задовољава се афективна и делатна димензија које су значајне за подстицање развоја еколошке свести код деце. Поред тога, у раду на пројекту могу бити примењени различити облици учења којима ће се додатно обогаћивати еколошки васпитно-образовни рад (игра као основна активност деце предшколског узраста, затим истраживачке активности, проблемски оријентисане активности, експерименти и сл.). Још један повољан разлог огледа се у томе што се путем пројекта тежи подстицању сарадње међу децом, као и њиховом осамостаљивању при решавању проблема и припремању за проблемске ситуације у свакодневном животу (Веиновић, 2018).

Кроз пројекат се представљају теме које су блиске дечијем искуству и њиховим интересовањима (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017). Еколошке теме су управо такве, јер је животна средина нешто што је увек присутно у дечијим животима, при чему је познато да деца на раном узрасту гаје интересовање према природи и свету који их окружује. Потребно је само одабрати теме за које деца у датом моменту показују интересовање. Теме могу бити везане за биљни или животињски свет (нпр. „Наша башта“; „Плућа наше планете“; „Помозимо угроженим животињама“ и сл.), за различите животне заједнице и пределе (нпр. „Шума“), али и директно везане за заштиту животне средине (нпр. „Чувари планете“; „Еколошки детективи“; „Хајде да рециклирамо“ и сл.). Овакви пројекти, осим наведеног, могу да интегришу и активности и циљеве из других области васпитно-образовног рада, што и јесте једна од њихових суштинских одлика. Управо се кроз пројекте интегришу различите области и реализују разноврсне активности и истраживања, при чему се може рећи да је у оквиру готово свих пројеката могуће пронаћи место и за еколошко васпитање и образовање деце.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да се утврди колико васпитачи сматрају предшколски узраст важним за почетак еколошког васпитања и образовања и шта по том питању примењују у пракси, као и колико сматрају пројектни приступ повољним за еколошко васпитање и образовање деце. Истраживање је реализовано на узорку који чини 65 васпитача запослених у предшколским установама на територији града Београда. Као *инструмент* истраживања коришћен је анкетни упитник уз додатак елемената нумеричке скале процене (Ликертовог типа).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ЊИХОВА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Резултате добијене путем анкетирања обрадили смо на квантитативном нивоу, одређивањем процената учесталости, као и индекса скалне вредности, при чему су сви квантитативни подаци пропраћени и квалитативном анализом и описом добијених вредности, као и њиховим повезивањем са теоријским основама рада.

– Погодан узраст за почетак еколошког васпитања и образовања

Први истраживачки задатак односио се на испитивање мишљења васпитача о погодном узрасту за почетак еколошког васпитања и образовања. Анализом резултата дошли смо до закључка да велики број анкетираних васпитача сматра управо *узрасћ од треће до седме године* најпогоднијим за почетак еколошког васпитања и образовања (54 васпитача, односно 83,08% анкетираних). Знатно мањи број васпитача, али не занемарљив, сматра *узрасћ до шесте године* погодним за почетак еколошког васпитања и образовања (10 васпитача, односно 15,38% анкетираних), док је (очекивано) најмање заступљен одговор да је тек *млађи школски узраст* идеалан за почетак овог вида рада (само 1 васпитач, односно 1,54% анкетираних). Такође, дошли смо до закључка да већи број анкетираних васпитача, а који сматрају узраст од треће до седме године идеалним за почетак еколошког васпитања и образовања, сматра и да је са тим радом идеално почети у *средњој вртићкој групи* (25 васпитача, односно 38,46% од укупног броја анкетираних). Такође, велики број васпитача, а за мали проценат мањи у односу на претходни одговор, сматра да је са овим радом идеално почети у *млађој вртићкој групи* (21 васпитач, односно 32,31% од укупног броја анкетираних). Одговори који се односе на *старију вртићку групу* као идеалну за почетак еколошког васпитно-образовног рада су у мањем броју заступљени у односу на претходне (8 васпитача, односно 12,31% од укупног броја анкетираних). Ниједан васпитач није изабрао *предшколску групу* као идеалну за почетак овог вида рада.

Дакле, можемо закључити да већина анкетираних васпитача сматра идеалним за почетак еколошког васпитања и образовања узраст до седме године. Такође, подаци нам говоре и то да велики проценат васпитача сматра да се са овим радом може почети и у оквиру млађих вртићких група (70,77% анкетираних васпитача изабрало је млађу и средњу вртићку групу као погодне, док је 15,38% њих изабрало јаслени узраст). Ови подаци су веома значајни, јер, да би постојало еколошко васпитање и образовање при раду са децом предшколског узраста, потребно је да васпитачи, пре свега, буду свесни важности почетка развоја еколошке свести код деце већ на предшколском узрасту. Бројни аутори који су се бавили датом проблематиком у својим радовима су управо истицали предшколски узраст као идеалан период за почетак развоја еколошке свести, као и потребу свесности васпитача о постојању дате могућности развоја на предшколском узрасту како би се сам развој еколошке свести могао усмерити на прави начин (Матановић, 2003; Станишић, 2009; Брун, 2010; Штрбац и Миљановић, 2011; Шијаковић и Кораћ, 2015; Липовац и Раичевић, 2016).

– Усмереност васпитача на различите аспекте развоја еколошке свести при раду са децом

Наредни истраживачки задатак се односио на испитивање ставова васпитача о томе на које се све аспекте развоја еколошке свести код деце усмеравају при еколошком васпитно-образовном раду. Како би се тежило добијању што искренијих одговора, питање је формулисано у виду исказа који се односе на уопштене задатке еколошког васпитања и образовања, при чему се на тај начин није указивало директно на то које је све задатке пожељно остваривати, односно које је компоненте еколошке свести пожељно развијати на предшколском узрасту. У питању је наведено осам задатака и поред сваког је приказана нумеричка скала процене (од 1 до 5) како би васпитачи могли да процене могућу остваривост сваког од њих.

Може се закључити да су резултати добијени путем овог скалирања веома повољни, јер се може рећи да је сваки од осам наведених задатака еколошког васпитања и образовања процењен као остварив, при чему су доминантни одговори били они који су се односили на остваривост задатака *у великој мери или у њиховој мери*. Овоме иде у прилог и чињеница да је најнижи индекс скалне вредности у датом задатку позитиван и износи 3,65, док највиши има вредност 4,55. Према датим вредностима, може се направити и листа задатака према степену остваривости коју су одредили анкетирани васпитачи (од задатака који су у највећем степену оствариви, ка онима са мањим степеном остваривости):

1. Буђење емоција према природи и свим њеним деловима (индекс скалне вредности: 4,55);
2. Упознавање са природом и њеним карактеристикама (4,4);
3. Подстицање одговорног и пажљивог поступања према животној средини (4,4);
4. Подстицање критичког процењивања/вредновања различитих ситуација и поступака људи у животној средини (4,08);
5. Упознавање са еколошким проблемима који постоје у животној средини (3,89);
6. Упознавање са могућим мерама за превенцију и решавање постојећих еколошких проблема (3,89);
7. Упознавање са међузависним везама и односима у природи (3,83);
8. Упознавање са узроцима и последицама еколошких проблема (3,65).

Ако бисмо сада повезали дате задатке са аспектима еколошке свести које је потребно развијати како би се она сама могла формирати, можемо извући позитиван закључак, а то је да су васпитачи свесни да је, када је у питању еколошко васпитање и образовање, потребно, и на предшколском узрасту могуће, пажњу усмерити ка више аспеката – како ка изграђивању еколошких знања, тако и према буђењу емоција према природи, вредновању еколошких ситуација, али и према подстицању еколошки пожељног понашања.

– Боравак деце у природи и његова примењивост за еколошки васпитно-образовни рад

Наредни истраживачки задатак се односио на испитивање колико често васпитачи организују боравак деце у природи и колико често тај боравак користе за еколошки васпитно-образовни рад. Са циљем да се добију што искренији одговори васпитача, питање није поста-

вљено у форми – *Колико често организујете боравак деце у природи?* – већ је формулацијом – *Колико често сте у могућности да организујете боравак деце у природи?* – имплицирано да тај одлазак не зависи само од њих (васпитача), већ и од бројних других фактора (нпр. од простора и опремљености којом располаже вртић, бројности деце у групи, временских прилика и сл.). Анализом одговора на дато питање може се увидети да велики број васпитача *свакодневно* организује боравак деце у природи (чак 51 васпитач, односно 78,46% анкетираних). Нешто мањи број васпитача организује боравак деце у природи *неколико пута недељно* (10 васпитача, односно 15,38% анкетираних). Веома мали број анкетираних васпитача организује боравак деце у природи *неколико пута месечно* (3 васпитача, односно 4,61% анкетираних) или само *једном месечно* (1 васпитач, односно 1,54% анкетираних). Податак да је, у великом броју анкетираних случајева, боравак деце у природи свакодневно заступљен веома је значајан не само са аспекта проучавање теме, већ и са аспекта погодности које овај боравак има и за њихов психофизички развој. Овде је важно нагласити и могућност утицаја периода у ком је вршено истраживање на добијање повољних резултата, јер је анкетање вршено у мају и јуну, односно у пролеће када се претпоставља да је и чешћи боравак деце на отвореном. Такође, може се претпоставити да је на дате резултате утицала и епидемиолошка ситуација у оквиру које се и препоручује, као пожељан, чешћи боравак на отвореном. Све у свему, ови подаци су значајни из разлога што је боравак деце у природи важан за њихов правилан раст и развој, али и за еколошко васпитање и образовање јер је најидеалније место за покретање еколошких тема и реализацију оваквог вида рада управо сам простор природе.

Такође, утврђено је да највећи број анкетираних васпитача процењује да *повремено* реализује еколошке активности при боравку са децом у природи (25 васпитача, односно 38,46% анкетираних). Следеће најчешће процене васпитача су да *често* реализују еколошке активности (22 васпитача, односно 33,85% анкетираних), затим да *увек* користе боравак деце у природи и за реализацију еколошких активности (14 васпитача, односно 21,54% анкетираних), док значајно мањи број анкетираних процењује да у раду *ретко* (3 васпитача, односно 4,61% анкетираних) или *никад* (само 1 васпитач, односно 1,54% анкетираних) не реализује еколошке активности у природи. Дакле, дати резултати, иако се не сматрају идеалним, не могу се сматрати неповољним с обзиром на то да је највећи број анкетираних васпитача проценио да свакодневно борава са децом у природи. Наравно, пожељно је да се сваки боравак у природи на неки начин користи и за еколошко васпитање и образовање деце, било да је то сам додир са природом у циљу буђења емоција према њој, упознавање са животном средином и њеним елементима, истраживање неког проблема који је у природи уочен или одређени практичан рад у њој.

– Примењивост пројектног приступа у оквиру еколошког васпитања и образовања

Наредни истраживачки задатак односио се на испитивање ставова васпитача о примењивости пројектног приступа у оквиру еколошког васпитања и образовања деце. Анализом резултата дошли смо до закључка да више од половине анкетираних васпитача процењује овај приступ као *повољан у већој мери* за еколошки васпитно-образовни рад (34 васпитача, односно 52,31% анкетираних). Следећи најчешћи одговори су да је овај приступ *веома повољан*

(15 васпитача, односно 23,08% анкетираних), као и *делимично њовољан* за еколошки васпитно-образовни рад са децом (14 васпитача, односно 21,54% анкетираних). Само по један васпитач је проценио да је овај приступ *њовољан у мањој мери* или да *није њовољан* за еколошки рад (по 1,54% анкетираних). Индекс скалне вредности за овај задатак је позитиван и износи 3,94. Резултате датог питања приказаћемо и у оквиру две групе (одговори васпитача који примењују пројектни приступ у раду и оних који овај приступ не примењују).

Иако постоји велика разлика у броју анкетираних васпитача који примењују пројектни приступ (њих 52, односно 80%) и оних који тај приступ не примењују (13 васпитача, односно 20% анкетираних), узимајући у обзир добијене резултате можемо приметити да постоји одређена разлика у процени повољности примене датог приступа у оквиру еколошког васпитно-образовног рада. Док највећи број васпитача који примењује пројектни приступ у раду сматра да је он *у већој мери* (31 васпитач, односно њих 59,61%) или *веома њовољан* (14 васпитача, односно њих 26,92%), највише васпитача који не примењују дати приступ у раду процењује да је он *делимично њовољан* за еколошки рад (7 васпитача, односно њих 53,85%). Такође, док неки васпитачи који не примењују пројектни приступ процењују да је он *у мањој мери* или да уопште *није њовољан* за еколошки васпитно-образовни рад (по 1 васпитач, односно по 7,69% њих), ниједан васпитач који примењује пројектни приступ није одабрао ове две тврдње. Наравно, као што код васпитача који примењују дати приступ постоји, мада у мањој мери, и процена да је пројектни приступ *делимично њовољан* (7 васпитача, односно њих 13,46%), тако можемо рећи да има и васпитача који не примењују пројектни приступ, али су свесни његових повољности за еколошки васпитно-образовни рад (3 васпитача, односно 23,08% њих сматра да је овај приступ *у већој мери њовољан*, док 1 васпитач, односно 7,69% њих сматра да је он *веома њовољан*). Док је индекс скалне вредности код одговора васпитача који примењују пројектни приступ 4,13, он је знатно нижи код васпитача који не примењују дати приступ и износи 3,15. Дакле, јасно је да разлике између ове две групе ипак постоје, односно да су васпитачи који имају искуства, односно који примењују пројектни приступ у раду свеснији предности датог приступа и за еколошки васпитно-образовни рад. То нам, такође, говори и у прилог томе да се теорија подудара са праксом, односно да су предности пројектног приступа, које смо наводили у теоријској основи рада, видљиве и при раду у пракси. Ипак, потребно је истаћи и чињеницу да би дати резултати били знатно поузданији да су анкетањем могле бити обухваћене приближно уједначене групе васпитача који примењују и оних који не примењују пројектни приступ.

ЗАКЉУЧАК

На крају, важно је закључити да, према добијеним резултатима истраживања, васпитачи имају свест о могућностима које предшколски узраст пружа када је у питању еколошко васпитање и образовање, као и о ефикаснијим начинима на које се они могу остварити. Наравно, важно је и да се све то примени у пракси јер управо свакодневне ситуације у вртићу отварају

бројне прилике и за еколошко васпитање и образовање деце, а на васпитачу је да те прилике препозна и квалитетно и креативно искористи како би код деце подстицао развој еколошке свести и како би деца могла да се осете као бића способна да учине нешто добро за природу како би је чувала и заштитила. Због тога би се неко наредно истраживање могло односити на праћење рада васпитача са децом и бележење (уз листу посматрања) свих прилика које васпитачи користе за остваривање еколошког васпитно-образовног рада, као и прилика које се пропуштају, а могле би бити искоришћене за такав вид рада.

Литература

9. Ristić, T. i Komatina, S. (2014). *Uvod u ekologiju*. Brčko: Evropski univerzitet Brčko distrikta.
10. Mišković, M. M. (1997). *Ekološka kriza i ekološka svest omladine*. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača; Beograd: Eko centar.
11. Веинових, З. (2018). *Улога деце у очувању живојне средине и/у одрживом друштву: прилози васпитању и образовању за одрживи развој*. Београд: Учитељски факултет.
12. Веинових, З. (2014а). „Еколошка свест“. У: *Лексикон образовних термина*. Пијановић, П. (ур.). Београд: Учитељски факултет, 184.
13. Станишић, Ј. (2009). „Ангажованост ученика у еколошким активностима у школи“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41 (1), 195–210.
14. Веинових, З. (2014б). „Еколошко образовање и васпитање“. У: *Лексикон образовних термина*. Пијановић, П. (ур.). Београд: Учитељски факултет, 184–186.
15. Липовац, В. и Раичевић, Ј. (2016). „Методички и теоријски приступ развоју еколошке свести деце у предшколској установи“. *Педагошка стварност – часопис за школска и културно-просветна истраживања*. Нови Сад, 62 (3), 528–544.
16. Митић, Љ. (2008). *Методика еколошког васпитања*. Врање: Учитељски факултет.
17. Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
18. Kukučka, N. (2014). „Kompetencije vaspitača za praktičan rad razvijanja ekološke svesti kod dece predškolskog uzrasta“. *NIR*. Brčko: Internacionalni univerzitet Brčko distrikt BiH, 3 (5), 25–33.
19. Брун, Г. и сар. (1995). *Зелени укази: приручник за еколошко образовање васпитача*. Београд: Предшколска установа „Врачар“.
20. Матановић, В. (2003). *Како да сачувамо свет око нас: приручник за учитеље и васпитаче*. Земун: Нијанса.
21. Kundačina, M. I Visković, I. (2016). „Ekološke kompetencije kao nova kultura učenja“. *Inovacije u nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet, 29 (4), 32–40.
22. Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
23. Брун, Г. (2010). „Одржива еко-школа као начин живљења“. *Учитељ – часопис савеза учитеља Републике Србије*. Београд, 78 (1), 23–27.

24. Штрбац, С. и Миљановић, Т. (2011). „Дидактичко-методичка организација еколошког васпитно-образовног рада у предшколским установама“. *Педагошка стварност – часопис за школска и културно-просветна питања*. Нови Сад, 57 (3–4), 276–288.
25. Шијаковић, Т. Б. и Кораћ, И. Б. (2015). „Компетенције васпитача за еколошко образовање и васпитање деце предшколског узраста“. *Зборник радова*. Ужице: Учитељски факултет, 18(17), 109–118.

Sanja Zejak

Preschool „Baby palace Anđela” Belgrade

PRESCHOOL INSTITUTION AS A SIGNIFICANT FACTOR
IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S ENVIRONMENTAL AWARENESS

Summary: Preschool age is defined by a number of authors as an ideal time for the beginning of the development of environmental awareness. Precisely accelerated development, great emotionalism and curiosity are the characteristics of preschool age which are also ideal for the beginning of ecological education of children. Although family is the first and important factor in developing ecological awareness in children, the influence of educational institutions is irreplaceable in that area. A preschool institution, in that sense, is a number one place where planning ecological education of children should begin. Having in mind this, it was deemed necessary to research the ways in which teachers in their work with children of preschool age apply ecological education.

Within this research, a survey of teachers employed in preschool institutions in the territory of Belgrade was conducted. Based on the results, it can be concluded that there is an awareness on the importance of ecological education in teachers, as well as on possibilities provided by preschool age when it comes to this type of work with children. Also, teachers assess project approach as very favorable in terms of an approach whose application can significantly contribute to improving the ecological education of children. The importance of these data is reflected in the fact that they lead us to a conclusion that teachers show competencies also for the implementation of this kind of work with children. Of course, it is important to apply all of this in practice because everyday situations in the kindergarten open many opportunities for the implementation of ecological education whereby it is up to the teacher to identify those opportunities and use them in a creative and quality manner to successfully encourage the development of ecological education in children.

Key words: ecological awareness, ecological education, preschool age, project approach.

Dr. Azra Kadić¹
Sveučilište Hercegovina, Mostar, Bosna i Hercegovina

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2//2021
УДК: 371.3:37.018.43
371.018.43:004.738.5
стр. 212–236

NASTAVA NA DALJINU

Rezime: Cilj rada je predstaviti organizaciju odgojno-obrazovnog procesa u razrednoj nastavi za vrijeme trajanja COVID-19 (12.03.2020.-09.07.2020). Rad prezentira realiziranje dijela nastavnog procesa u prvom razredu osnovne devetogodišnje škole za vrijeme trajanja pandemije. Predstaviti će se objašnjenje ključnih riječi, prikazat će se historijski razvoj nastave na daljinu, razmotriti praktična primjena nastave na daljinu u školskoj 2019/2020. godini i navest će se budućnost nastave na daljinu.

Ključne riječi: nastava na daljinu, „Facebook“ zatvorena grupa i aplikacija „Zoom“.

TERMINOLOŠKE ODREDNICE

Škola/učenje/obrazovanje na daljinu/udaljeno učenje je obrazovni proces u kome se stjecanje znanja odvija bez izravnog sudjelovanja učitelja, učitelj i učenik su razdvojeni u prostoru i vremenu. Obrazovni sadržaji se isporučuju putem pisane korespondencije, teksta, hiper-teksta, audio-video zapisa, interaktivne TV i interneta na udaljene lokacije.

Nastava na daljinu/on-line nastava/on-line učenje/on-line škola/e-učenje/elektronsko/elektroničko učenje/e-obrazovanje/m-učenje/mobilno učenje obuhvata upotrebu elektronskih/elektroničkih/digitalnih sredstava za provedbu propisanog nastavnog plana i programa, a proces odgoja i stjecanja znanja je bez prostorno-vremenskog ograničenja.

Sinhrono učenje/nastava se odvija kada su učitelj i učenici geografski dislocirani, ali u stvarnom vremenu, istovremeno i direktno, komuniciraju jedni sa drugima. Interakcija se može odvijati putem

¹ azra.kadic1@gmail.com

audio i video konferencije, putem chata, poruka, elektroničke ploče u virtualnoj učionici uz pomoć uređaja (mobitela, računara, tableta).

IKT/informaciono-komunikacione/informacijsko-komunikacijske tehnologije – skup tehnologija kojima se omogućuje nastava na daljinu.

HISTORIJSKI RAZVOJ

Nastava na daljinu nije novi fenomen u odgojno-obrazovnom sistemu. Prvi oblik nastave na daljinu je bio 1840. godine kada je Isaac Pitman uveo dopisno školovanje. Od 1984. do 1993. godine, u doba multimedija, digitalnom revolucijom povećan je standard kvalitete za sprovedbu nastave na daljinu. Razdoblje 1994-1999. godine karakteriše pojava World Wide Weba (www), elektronske pošte i internetskih preglednika, a period 2000-2005. godine obilježava pojava najpoznatijeg sistema za udaljeno učenje - 'Moodle' (Modular Object-Orientated Dynamic Learning Environment - modularno objektno orijentirano dinamično okruženje za učenje). Od 2005. godine pa sve do danas razvoj IKT (npr. 5G) poboljšava komunikaciju učitelja i učenika, olakšava pristup odgojno-obrazovnim materijalima i doprinosi povećanim mogućnostima za učenje i usavršavanje.

NASTAVA NA DALJINU

U tradicionalnom nastavnom procesu ITK predstavlja dodatak, a u nastavi na daljini ITK je polazište nastavnog procesa. Nastava na daljinu je danas jedan od uobičajenih načina odgoja i obrazovanja u svijetu, npr. u: Kanadi, SAD, Australiji i Južnoj Africi (zemlje koje su zbog velikih udaljenosti učitelja i učenika imale problem prilikom organiziranja odgojno-obrazovnog procesa). Popularnost je stekla posljednjih 20-ak godina zahvaljujući napretku ITK. Nastava na daljinu, kao neophodni pristup učenju i poučavanju u sadašnjosti, će zauzeti sve važnije mjesto u našem odgojno-obrazovnom sistemu u budućnosti.

Prednosti nastave na daljinu: veći izbor odgojno-obrazovnih institucija prilikom odabira, pohađanje nastave za učenike koji iz zdravstvenih, sportskih, socijalnih ili drugih razloga ne mogu fizički biti prisutni u odgojno-obrazovnoj instituciji, mogućnost pristupa nastavi sa različitih lokacija, štednja vremena i novca - smanjenje troškova i za učenike i za odgojno-obrazovne institucije (putovanje, stanovanje, printanje nastavnih materijala), efikasnije korištenje vremena – samoorganiziranje vremena za učenje, fleksibilan raspored učenja, razvijanje organizacionih sposobnosti, njegovanje veće autonomnosti u procesu učenja, usavršavanje samostalnog učenja i samodiscipline, veća kontrola u učenju, kontinuirano i permanentno učenje i usavršavanje, osposobljavanje učenika za samostalnu upotrebu ITK, mogućnost globalnog povezivanja, sudjelovanje više učenika u istom trenutku, prilagodba nastavnog procesa svakom učeniku - individualizacija, brza i lahka dostupnost nastavnim materijalima.

Nedostaci nastave na daljinu: učenik treba da posjeduje osnovu računarsku pismenost, ne ostvarivanje socijalnog kontakta učitelja i učenika, otuđenje i izoliranost, potreba postojanja visoke osobne

motivacije, velika odgovornost za osobno napredovanje, mogućnost prisvajanja uratka drugih, nepouzdanost računarske opreme (narušavanje kvalitete nastave na daljinu), problem autorskih prava (korištenje izvora za učenje).

ORGANIZIRANJE NASTAVNOG PROCESA U ZENIČKO-DOBOJSKOM KANTONU ZA VRIJEME TRAJANJA COVID-19

Ministarstvo za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Zeničko-dobojskog kantona se oglasilo 12.03.2020. godine sa uputstvom o organizaciji konsultativne nastave uz primjenu ITK². Učitelji su se u Zeničko-dobojskom kantonu povezali sa roditeljima učenika via aplikacija (Viber, Whatsapp i sl.) pomoću kojih se odvijao cjelokupni nastavni proces u razrednoj nastavi. Svaki učitelj je samostalno određivao organizaciju odgojno-obrazovnog procesa. Izostanak konkretnih uputa Ministarstva za obrazovanje, nauku, kulturu i sport Zeničko-dobojskog kantona za korištenje određenih digitalnih platformi, ne postojanje obučenosti učitelja za rad sa digitalnim platformama (npr. u Sarajevskom kantonu nastava na daljinu se povremeno izvodila i prije školske 2019/20. godine) i nedostatak računarske pismenosti učitelja su bili razlozi zbog čega su učitelji organizirali nastavni proces via mobilnih aplikacija.

Posljedica ovakve organizacije nastavnog procesa će imati (negativne) kratkoročne i dugoročne posljedice. Zbog različitosti u modalitetima nastave na daljinu postojeće razlike u odgoju i obrazovanju će biti, još više, nesrazmjerne.

KORIŠTENJE APLIKACIJA FACEBOOK I ZOOM U NASTAVNOM PROCESU – PREDSTAVLJANJE PRAKTIČNE PRIMJENE

Od početka školske 2019/20. godine sa roditeljima učenika prvaka učitelj se povezao putem zatvorene Facebook/FB grupe kojoj je moguće pristupiti jedino putem poziva za priključenje u grupu. Dakle, učitelj je sa roditeljima učenika od početka školske godine komunicirao elektronskim putem – komunikacije je nastala prije pandemije. Članovi ove FB grupe su: učitelj, roditelji učenika, staratelji, članovi obitelji učenika (nane, dede i svi koji su učestvovali u odgoju i obrazovanju prvačića) i odgajatelji iz vrtića (državnih i privatnih) koje su pohađali učenici iz ovog odjeljenja. FB grupa je isključivo služila za razmjenu informacija relevantnih za školske obaveze, domaće zadatke i sve što je vezano za nastavni proces. Učitelj se oglašavao dva puta sedmično – ponedjeljkom (kada je navodio sve obaveze za tu sedmicu) i petkom (kada je navodio obaveze tokom vikenda).

2 Uputstvo o organizaciji konsultativne nastave uz primjenu informaciono-komunikacijskih tehnologija u osnovnim i srednjim školama na području Zeničko-dobojskog kantona u školskoj 2019/2020. godini.



Facebook: zatvorena grupa formirana na početku školske godine u I razredu – medij komunikacije između odgajatelja učenika i učiteljice.

Izvadak iz FB objave učitelja (prije nastanka COVID-19).

srijeda, 25. septembar 2019.

Dragi roditelji,

danas smo imali goste na casu MUZ³ – učenike VI razreda koji sviraju hamoniku (moji bivsi učenici). Oni su nam danas priredili divan koncert!



³ Unaprijed su dogovorene kratice za nastavne predmete, npr. MUZ označava pojam Muzička kultura.



Esad Fejzovic, Advin Memisevic, Sara Seferovic i Malik Hasecic.

Predstavnici naseg odjeljenja su danas prisustvovali Vijecu učenika kojeg je vodila pedagogica.



Dani i Amila – predstavnici naseg odjeljenja na sastanku u skoli.

Nasa posjeta Zavicajnom muzeju Visoko prosle seedmice je zabiljezana i na njihovoj FB stranici.

Link pomocu kojeg mozete pristupiti prijegledu je sljedeci:

<https://www.facebook.com/ZavicajnimuzejVisoko/photos/pcb.1361877530655914/1361875040656163/?type=3&theater>

Rad koji su ucenici radili na listu A4 (ilustracija posjete muzeju) molim da ulozite u njihov registrator – dio gdje se nalaze radovi Likovne kulture.

Jucer smo iz BOS ucili o pantomimi. Ajna nam je odglumila kako mobitelom fotografira.



Ajna i selfi.

Jucer smo ucili iz MUZ pjesmicu "Sta se u vrticu radi". Pjesmica je u prilogu.
<https://soundcloud.com/user-795705540/sta-se-u-vrticu-radi>

Danas smo na casu MAT imali kontrolni rad. Ucenici koji su ga pogresno uradili, u svesci sam im zalijepila isti kontrolni rad, treba da ga urade ponovo.

Na casu MO smo razgovarali sta se sve donosi i sta se sve ne nosi u skolu. Domaca zadaca je da urade u RS MO stranicu – obojiti sta se sve nosi u skolu.

Danas smo bili pocasceni kukuruzom. Hvala, Dani!



Dani nas casti.

Sutra je po rasporedu cetiri casa – do 14:15. Cas TJE cemo imati u skolskom dvoristu, ako vrijeme dozvoli. Zadnji cas se zavrшава u skoli, u skolskom dvoristu. Ponovo saljem raspored casova koji je od sada vazeci.

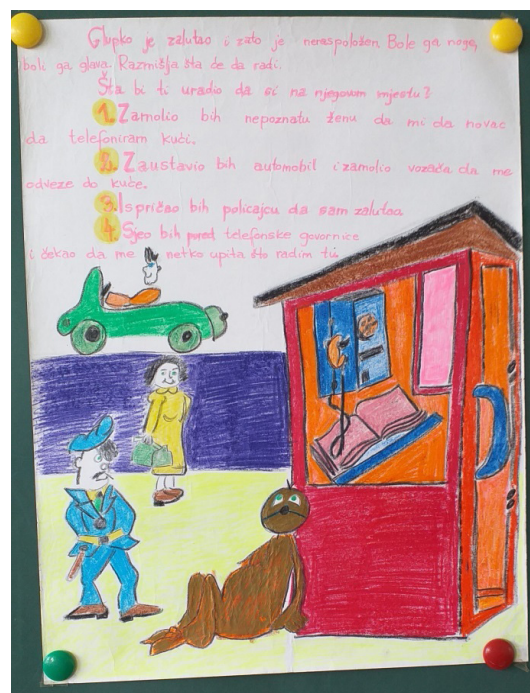
Srdacno,
 Azra

petak, 27. septembar 2019.

Dragi roditelji,

jucer smo slusali bajku "Crvenkapica". Na LIK smo trebali da nacrtamo sta nas je bajka naucila. Ovaj rad treba da ulozite u registrator, u prostor za likovene radove.

Nastavili smo da ucimo o ponasanju. Razgovarali smo o Glupku koji se izgubio i povezala sam ponasanje Crvenkapice i njegovo ponasanje. Izvodili smo zakljucke – sta treba i sta ne treba da radimo kada se izgubimo ili kada nam pristupe nepoznati.



Glupko se izgubio.

Na času MAT smo ponavljali. Kada je zadata domaca zadaca u RS, jedna stranica, svi zadaci na toj stranici treba da se urade, a ne samo jedan zadatak na toj stranici!



Matematička cjelina – ponavljanje.



Tanko-debelo, desno-lijevo - ponavljanje.

Jucer nas je castila Ismihan, a danas Lana i Sanita. Hvala svima!!!



Ismihan nas casti slatkisima.



Lana nas casti bombonama.



Sanita nas casti slasticama.

Danas smo ucili o pravima i obavezama djeteta. Naucili smo da svako dijete ima pravo, ali i obavezu. To smo i ilustrirali. Taj crtez treba da ulozite u registrator, u dio gdje su radovi iz Likovne kulture.



Prava djece su jednaka za svu djecu.

Danas smo na času BOS nastavili da pisemo grafomotoricke vježbe. Nastavni list (A4) grafomotoricke vježbe treba da ulozite u registrator u dio gdje se odlazu radovi iz Bosanskog jezika.

Učili smo i o povrću – koji dio se jede.



Povrće je vazan dio nase ishrane.

Na casu MUZ smo ucili pjesmu "Tuzibaba Reza". Pjesmica je u prilogu.

<https://soundcloud.com/user-795705540/tuzibaba-reza>

Vikend-zadaca je da pogledaju crtani film "Alisa u zemlji cuda" (na nasem jeziku) i crtani film, dio iz te price (na engleskom jeziku) kada je Alisa bila na cajanki kod Ludog Sesirdzije. Link za filmove:

<https://www.youtube.com/watch?v=6pLd5F9bpes>

<https://www.youtube.com/watch?v=msvOUUgvm8>

Od sljedece sedmice je raspored casova A i trajat ce dvije sedmice. U principu nama taj raspored casova samo znaci zbog Vjeronauke (kada ce biti po rasporedu cas Vjeronauke to odredjuje Uprava skole) i cetvrtog casa kada je TJE (to odredjuje Uprava skole a oni ga rasporede u odnosu na casove TJE predmetne nastave). Raspored casova za sljedece dvije sedmice je u prilogu.

U ponedjeljak, 30.09. imamo po rasporedu cetvrti cas. Njega cemo provesti u obilasku gradske biblioteke u Prijekom. Posto je gradska biblioteka udaljena od nase skole, trebat cu pomoc. Molim roditelje koji su u mogucnosti da se jave da mi pomognu da ucenike bezbijedno otpratim od skole do gradske biblioteke. Iz iskustva od prosli put, potrebna nam je samo jedna osoba – jedan roditelj kao pratnja.

Posto je nama SAMO cetvrti cas onaj za kojeg nemamo ucionicu u skoli, SAMO taj cas mogu da provedem izvan skole. Dakle, nisam u mogucnosti da npr. odvedem ucenike na odredjenu destinaciju i da ih vratim do skole bilo koji drugi cas. To bi znacilo da smo izvan skole odsutni dva skolska casa, a to nije moguće jer bih onda gubila ostale casove po rasporedu. U mogucnosti sam samo da odvedem ucenike do odredista. Zato roditelji na tom odredistu treba da preuzmu svoju djecu (umjesto u skolskom dvoristu).

U ponedjeljak, 30.09. roditelj-dobrovoljac treba da dodje u nasu ucionicu u 13:15. NASTAVA U PONEDJELJAK, 30.09.2020. SE ZAVRSAVA U 14:15 ISPRED GRADSKJE BIBLIOTEKE U PRIJEKOM.

Zelim vam lijep i ugodan vikend!

Azra

Nastavni proces u toku nastave na daljinu organiziran je u kombinaciji FB grupe, koja je uspostavljena sa roditeljima učenika na početku školske godine, i aplikacije 'Zoom'. 'Zoom' je moguće koristiti pomoću različitih elektronskih uređaja (npr. kompjuter, laptop, tablet, mobitel itd.) kao video komunikaciju više osoba sa mogućnosti dijeljenja dokumenata, fotografija, video-snimaka, korištenja table za pisanje i snimanja u MP4 formatu. 'Zoom' je u toku trajanja COVID-19 korišten za izvođenje nastavnog procesa – organizirani su edukativni susreti u virtuelnoj učionici u kojoj se odvijala nastava i sinhrono učenje.

U toku trajanja nastave na daljinu nastavni proces je organiziran na sljedeći način. Učitelj na početku sedmice via FB grupe prezentira roditeljima zadatke za cijelu sedmicu. Roditelji, u skladu sa poslovnim i privatnim obavezama, formiraju radni dan i sedmično tempo rada učenika. Nastavni plan i program je prilagođen i učenici su svaki dan imali zadatke iz nastavnih predmeta: Bosanski jezik i književnost i Matematika, tri puta sedmično iz nastavnog predmeta Moja okolina i jednom sedmično iz nastavnih predmeta: Muzička kultura, Likovna kultura i Tjelesni i zdravstveni odgoj. Roditelji su uratke učenika slali na priegled učiteljima jednom mjesečno, putem FB grupe (video i foto zapisi). Učitelj je organizirao nastavu od 09:00 do 12:00 za učenike čiji su roditelji bili prisutni u domu (prvačići ne posjeduju računarsku pismenost i roditelji su morali biti zajedno sa učenicima na času), a druga smjena je bila od 18:00 do 19:30 za učenike čiji su roditelji bili ujutro poslovno angažirani i fizički prisutni na svojim radnim zadacima.

Slijedi primjer organizacije nastave na daljinu, prezentiran via FB zatvorene grupe.

petak, 17.04.2020.

Dragi roditelji,

na osnovu opservacije u individualnom radu sa uenicima, odrzanim ove sedmice, zakljucila sam da, generalno, racunanje je kod svih učenika bolje usvojeno od citanja. Neki učenici vec automatski racunaju i to me najvise odusevljava. Cilj je da se, do kraja skolske godine, usvoji sabiranje i oduzimanje u skupu do 10 - napamet. Sljedece skolske godine je po nastavnom programu racunanje u skupu do 20. Ukoliko učenici savladaju automatsko racunanje u skupu do 10 – to ce im olaksati dalje sabiranje i oduzimanje.

Pisanjem sam veoma zadovoljna! Na osnovu recenica koje su napisali i pokazali mi, njihova pismenost je na zavidnom nivou.

Osmislila sam da odrzim i dopunsku, ali i dodatnu nastavu. Ne zelim da učenici koji napreduju cekaju druge dok oni dostignu njihov nivo. Svaki učenik treba da se razvija svojim tempom! Ali i učenici koji postepeno napreduju u učenju trebaju pomoc. Zato cu, opet, organizirati individualnu nastavu za učenike i sa njima cu ili vježbati da postignu jos vise ili cu vježbati da dostignu propisano iz nastavnog programa.

Termini za ovu individualnu nastavu ce roditelji dobiti u posebnoj poruci. Ne zelim da oznacavam/stigmatiziram bilo kojeg učenika. Oni se jos razvijaju i to sto se trenutno nalaze na tom stepenu razvoja ne mora da znaju i ostali. Niko se ne bi dobro osjecao kada bi ga neko izdvojio i, pred svima, ukazao da treba pohađjati dopunsku nastavu, zar ne?

Rasporedit cu termine tako da ce individualna nastava sa nekim uenicima odrzati u jutarnjem, a sa nekim uenicima u vecernjem terminu – zavisi od fizicke prisutnosti roditelja kod kuce (neki roditelji rade u preduzecima, a ne od kuce).

Takodje, smatram da se NITI JEDNA OCJENA NE TREBA IZVESTI na osnovu on-line škole u kojoj su učenici imali nastavni proces bez direktnog kontakta sa učiteljem. Smatram da učitelj treba da ponovo objasni, pokaže, vježba sa učenicima i, samo i jedino poslije toga, se ocjena može da izvede.

Izuzetno sam zahvalna vama, roditeljima, što ste mi pomogli da objasnim nastavno gradivo (napisala sam vam i metodiske upute za to). Ali, ja sam školovani učitelj i moja dužnost (i radna obaveza, a da ne spominjem moralnu obavezu!) je da to učenicima, još jednom, uživo (putem video-poziva) sve objasnim. Iskoristit ću priliku da sve ponovimo u zajedničkom radu na dodatnoj i dopunskoj nastavi koja neće sadržavati više od 1 (dopunska) i 4 učenika (dodatna nastava). Takodje, individualna nastava će trajati 40' – koliko aplikacija, 'Zoom' dozvoljava jedan video-sastanak.

Sljedeće sedmice ću održati on-line informacije roditeljima o učenju učenika a na osnovu mojih opservacija u individualnom radu sa učenicima koje sam održala ove sedmice. Molim roditelje za strpljenje prilikom mog slanja linka za prisustvo sastanku. Naime, uvijek moram završiti pa iznova početi svaki novi sastanak jer ne želim da budem prekinuta za vrijeme trajanja sastanka (aplikacija, 'Zoom' dozvoljava samo 40 minuta besplatnog korištenja).

Raspored učenika u dodatnoj nastavi je napravljen prema njihovom sličnom stepenu usvojenosti nastavnog gradiva. Raspored učenika u dopunskoj nastavi je napravljen prema prioritetu održavanja dopunske nastave za pojedine učenike.

ponedjeljak, 20.04.2020.

08:00 – 08:15 on-line informacije za roditelje Huseinović Dani

08:15 – 08:30 on-line informacije za roditelje Selimović Ali

08:30 – 08:45 on-line informacije za roditelje Novokmet Lana

08:45 – 09:00 on-line informacije za roditelje Handžić Amani

09:00 – 09:40 dodatna nastava za 4 učenika

09:45 – 10:00 on-line informacije za roditelje učenika na prethodnoj dodatnoj nastavi

10:00 – 10:15 on-line informacije za roditelje Bukva Ajla

10:15 – 11:00 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

11:00 – 11:15 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi

18:00 – 18:15 on-line informacije za roditelje Berbić Asja (roditelji su fizički prisutni radnim zadacima – termin on-line informacija prilagođen roditeljima)

18:15 – 19:00 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

19:00 – 19:15 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi

utorak, 21.04.2020.

08:00 – 08:15 on-line informacije za roditelje Balta Nejra

08:15 – 08:30 on-line informacije za roditelje Džafo Ajna

08:30 – 08:45 on-line informacije za roditelje Dervić Sanita

08:45 – 09:00 on-line informacije za roditelje Fejzović Amila

09:00 – 09:15 on-line informacije za roditelje Fatić Erma

09:15 – 10:00 dodatna nastava za 4 učenika

10:00 – 10:15 on-line informacije za roditelje učenika na prethodnoj dodatnoj nastavi

10:15 – 10:30 on-line informacije za roditelje Hodžić Jemin

10:30 – 11:15 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

11:15 – 11:30 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi

srijeda, 22.04.2020.

08:00 – 08:15 on-line informacije za roditelje Šećerović Adin

08:15 – 09:00 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

09:00 – 09:15 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi
dezura u skoli – moje obaveze administrativne prirode

18:00 – 18:30 on-line informacije za roditelje Memić Adnana i Amera (roditelj je fizički prisutan radnim zadacima – termin on-line informacija prilagođen roditeljki)

18:30 – 19:15 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

19:15 – 19:30 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi

četvrtak, 23.04.2020.

08:00 – 08:15 on-line informacije za roditelje Bešlagić Eldar

08:15 – 08:30 on-line informacije za roditelje Hodžurda Kanita

08:30 – 08:45 on-line informacije za roditelje Odošahić Dalal

08:45 – 09:00 on-line informacije za roditelje Omanović Nejla

09:15 – 10:00 dodatna nastava za 4 učenika

10:00 – 10:15 on-line informacije za roditelje učenika na prethodnoj dodatnoj nastavi

10:15 – 10:30 on-line informacije za roditelje Muslija Emina

10:30 – 11:15 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

11:15 – 11:30 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi

18:00 – 18:15 on-line informacije za roditelje Lisak Edin (roditelji su fizički prisutni radnim zadacima – termin on-line informacija prilagođen roditeljima)

18:15 – 19:00 dopunska nastava iz BOS – 1 učenik

19:00 – 19:15 on-line informacije za roditelja učenika na prethodnoj dopunskoj nastavi

petak, 24.04.2020.

08:00 – 08:15 on-line informacije za roditelje Balta Ismihan

08:15 – 08:30 on-line informacije za roditelje Česa Asija

08:30 – 08:45 on-line informacije za roditelje Ličina Iman

08:45 – 09:15 dodatna nastava za 4 učenika

09:15 – 09:30 on-line informacije za roditelje učenika na prethodnoj dodatnoj nastavi

Posto većina roditelja radi na daljinu, u svom domu, pretpostavila sam da će termini održavanja informacija biti prihvaćeni. Ali, ukoliko pojedini roditelji nisu u mogućnosti pristupiti informacijama u zakazano vrijeme, molim da me informiraju kako bismo mogli zakazati drugi termin. Takođe, oba roditelja mogu da prisustvuju informacijama jer se na sastanak može prijaviti sa dva uredjaja (npr. sa računara u kući – roditelj koji radi od kuće i sa mobitela na poslu – roditelj koji je fizički prisutan na poslu).

Vec sam najavila da cu ove sedmice poslati elektronski kontrolni rad – provjeru dosadasnjeg usvojenog znanja.

Molim da pristupite sljedećem linku i da učenici provjere svoje znanje iz nastavnog predmeta MAT.

https://forms.office.com/Pages/ShareFormPage.aspx?id=NNkqMsnpEGlqlBZ04ziI-1FtKtKakdPIElW7bVhe6ZURTFGSKvTTkkzWEYxWEMxWVdRMzk5WkRKVC4u&sharetoken=QIY4lvu8cmqRxTAOIEKk&fbclid=IwAR1xWNCJO80OtuDZnjNsSuqClnKBVy4_QrcGJtG0yYFWuhMNJxZJTvgc8Hw

Pokretanjem narednog linka učenici će moći da provjere svoje znanje iz nastavnog predmeta BOS.

https://forms.office.com/Pages/ShareFormPage.aspx?id=NNkiqMsnpEGlqIBZ04ziI-1FtKtKakdPIElW7bVhe6ZUQ1U5MVZONU1OVktUOURGVIRCVFpLOEM4RC4u&sharetoken=JdWI7VrkfzJfHTbrkz5f&fbclid=IwAR3wSDF-vxKzYfMoK9A0k9duNbYBuSt1MGy-WT9KqMRy0njM_KXIEbrz3xA

Molim roditelje da učenicima predstave kontrolni rad iz MO pokretanjem sljedećeg linka. Automatski će biti potvrda da li je odgovor tačan ili ne. Pokretanjem desne strelice na dnu ekrana se pojavljuje naredni zadatak.

<https://wordwall.net/resource/1188417/ponavljanje-2razred>

Nastavni sadržaji za ovu sedmicu.

U prilogu se nalaze zadaci za BOS – ponavljanje. Roditelji koji posjeduju printer mogu odstampati nastavne listice, učenici njih treba da zalijepe u svesku BOS i uraditi, a oni koji ne posjeduju printer će da otvore dokument, učenici će sa ekrana pročitati zadatak i RJESENJA zapisati u svesku BOS (ne treba pisati zadatke!). Pored svake izrade treba napisati datum zapisa.

1. Nacrtaj!

LEPTIR
papagaj

2. Dopiši izostavljeno slovo!

_AS KR_VA JELE_

2. Dopiši slovo!

JEDNA VOĆKA
JEDNA PTICA

O	R	A	
O	R	A	

1. Napiši rečenicu o maci!

2. Napiši pravilno!
volim životinje

3. Pogledaj sliku. Zaokruži odgovor koji predstavlja sliku.



Djevojčica miluje psa.
Djevojčica jede kolače.
Djevojčica preskače konopac.

1. Poveži naslov priče sa djelovima iz priče.

Ivica i Marica	mama koza
Vuk i 7 jarića	crno pače
Ružno pače	kućica od kolača

2. Napiši riječ pravilno!



ČAMKA

3. Rečenicu prepisi pravilno!

ig a n j K je najbolji t p r i j a e l j.

1. Složi riječ i napiši je!



2. Spoji linijom riječi sa riječima na desnoj strani šta kome pripada.

MEDO
ZEKO
SUNCE
MRAZ
OBLAK
VJETAR

MRKVA
KRUŠKA
HLADNOĆA
TOPLOTA
BRZINA
KIŠA

3. Napiši riješenje zagonetki! Rješenja su imena životinja.

NISAM PČELA ALI VOLIM MED!
UVIJEK NOSIM KUCU SA SOBOM.
ZIMI PREDEM KRAJ PEĆI.

1. Zaokruži istinitu rečenicu!

Zube premo poslije jela.
Miš je ulovio mačku.

2. Izaberi odgovarajuću riječ a nepotrebnu prekriži.
Zeko jede kupus kolače.
Krava Konj daje mlijeko.

3. Smisli ime za ovog psa i napiši ga!



Iz MAT treba da urade zadatke u elektronskoj verziji, prema rasporedu za svaki dan.

ponedjeljak, 20.04.2020.

Pokretanjem strelice (klikom na strelicu) koja se nalazi na desnoj strani ekrana biraju se naredni zadaci (ukupno ih je 6).

https://www.e-sfera.hr/dodatni-digitalni-sadrzaji/0e9ebf76-3d08-42d9-b180-3e28f3b6015c/assets/interactivity/primijeni_znanje_4/index.html

utorak, 21.04.2020.

U ovim zadacima klikom na upitnik se ponude brojevi koje učenik bira kao rjesenje. Kada se odabere rjesenje klikne se "Provjeri!". Klikom na "PRESKOCI" bira se naredni zadatak.

https://www.bookwidgets.com/play/GEEL7L?teacher_id=6175138502410240

srijeda, 22.04.2020.

<https://wordwall.net/hr/resource/397337/matematika/zbrajanje-i-oduzimanje-do-10>

cetvrtak, 23.04.2020.

Zadaci se rade tako sto se prenese (klikne se na zadatak i misem se povuce do desne kolone) ponudjeni zadatak ($9-6=$) do tacnog odgovora koji je ponudjen u desnom dijelu ekrana.

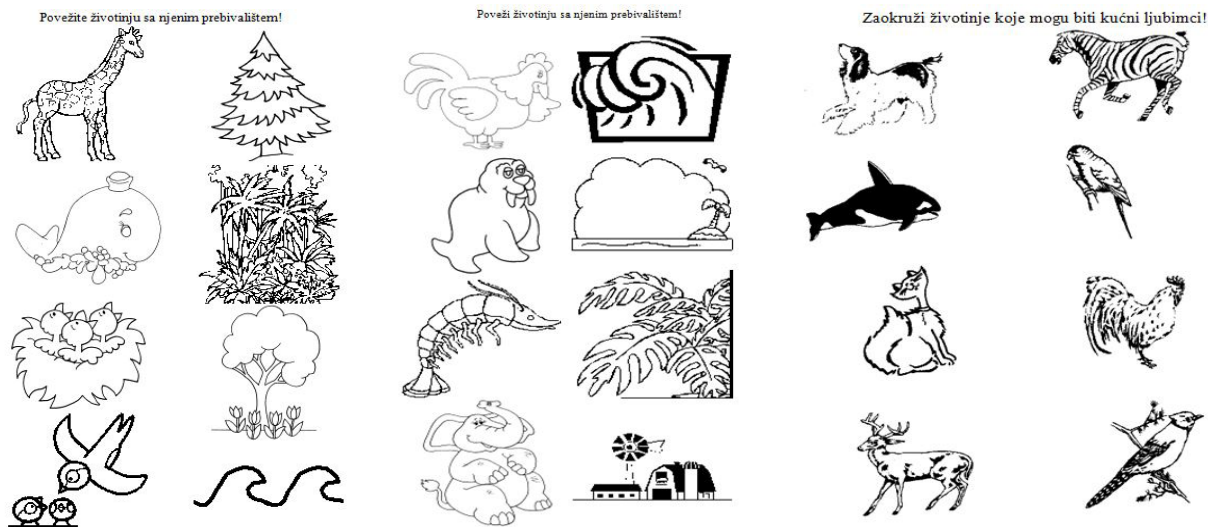
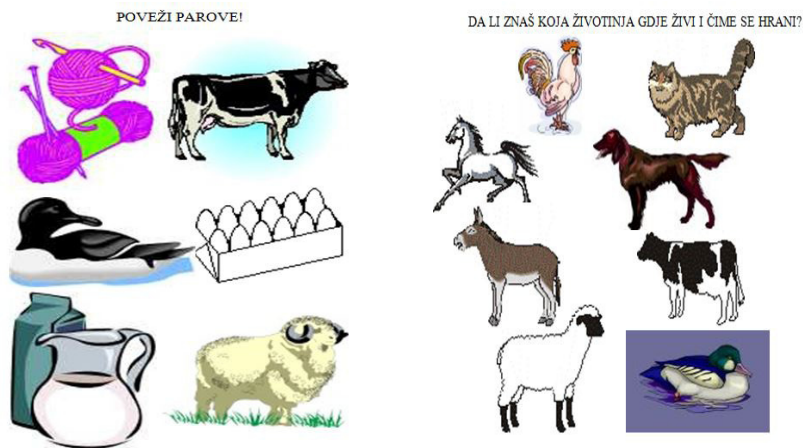
<https://wordwall.net/hr/resource/780693/zbrajanje-i-oduzimanje-do-10>

petak, 24.04.2020.

Kada napisu rezultat treba da kliknu "Nastavi" za provjeru izrade, a klikom na strelicu na sredini se pokrece naredni zadatak.

<http://www.inet.hr/~josiruke/kviz/kviz-1/mat-1/kviz-mat3.htm>

Iz MO je ponavljanje naucenog – oblast "Zivotinje". Pripremljeni su nastavni listici za svaki dan u sedmici i oni se nalaze u prilogu. Odstampane nastavne listice treba da zalijepe u svesku MO i napisu rjesenje. Ponavljam, ukoliko roditelji nisu u mogucnosti da odstampaju nastavne listice, slicno treba da nacrtaju u svesci MO da bi ucenici mogli da to urade. Pored izrade u svesci MO treba da napisu datum rada.



Nova brojilica iz MUZ je "Lastavice gdje si bila" koja je u prilogu.
<https://soundcloud.com/user-795705540/lastavice-gdje-si-bila>

Iz LIK je likovna tema "Životinja", likovna tehnika: tempere. Oni treba da pogledaju video-prezentaciju u cjelosti. Zatim treba da odluče koju će životinju kreirati. Zadatak je da izaberu jednu životinju. Postupak rada: tempera sa MALO VODE (ako je puno vode, boja će se razvodniti i neće imati jacinu), kist, mogu nanositi boju direktno na dlan (bez posude u koju će umočiti dlan). Posto je video na engleskom jeziku, mogu ujedno da čuju kako se izgovaraju i pišu (dolje, u lijevom uglu, na ekranu) imena životinja na engleskom jeziku.

https://www.youtube.com/watch?v=kjCzlpDVtUw&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1NiKh656Q3UgoB2cEkxk_KT2ZGtU68r-ch-TN0bkSVl2pkus-r0_TCb_w

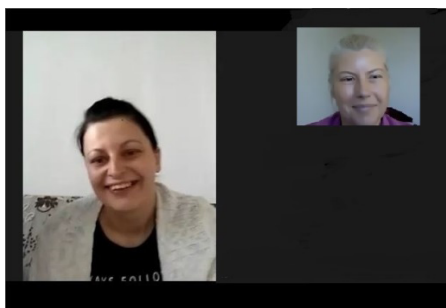
Tjelesne vježbe iz TJE treba da urade kada god zele, u toku sedmice. Link za vježbe je:

<https://www.youtube.com/watch?v=8M9gsu3lYHc&feature=youtu.be>

U prilogu saljem video učenika koji obavljanju naskok. Bilo bi poželjno da i vi posaljete kratki video-snimak (ne duže od pola minute) koji predstavlja učenika kako obavlja zadate vježbe iz TJE.

Zelim vam lijep i ugodan vikend!

Azra



Insert sa on-line informacija za roditelje o učenju i vladanju učenika via "Zoom" – roditeljka učenika i učiteljica.

petak, 29.05.2020.

Dragi roditelji,

bilo je zanimljivo koristiti sve mogućnosti aplikacije "Zoom". Upotreba školske table nas je, gotovo, približila nastavi u školi. Samo što je prednost škole na daljinu mogućnost održavanja nastave u manjim grupama. A to znači da će učenici bolje naučiti jer se svakom učeniku može posvetiti pažnja.

Veoma mi se dopada što u našem odjeljenju ima ambicioznih roditelja. Oni su molili da im nastavni materijal sa casa posaljemo da sve ponovo urade sa djecom. Veoma rado saljem – cjelokupni nastavni zapis je u prilogu.

Iz MAT za sljedeću sedmicu je planirano elektronsko ponavljanje sabiranja i oduzimanja u skupu do 10. Spojiti zadatak i rezultat. Link za pristup je:

<https://learningapps.org/3063033?fbclid=IwAR0hafbeEgrGid0WrHKmXNZUrycZpn4kZRRRPsBT2Q8WQ5XMXNTv-0LDI0w>

Za domacu zadacu iz MAT je da napisu rjesenja tekstualnih zadataka u svesku MAT, sa datumom izrade.

RAČUNSKE PRIČE

1. POD STREHOM SPINJALJ SU BILE MAČKE. DOŠLE SU JOS DVAJE. KOLIKO JE MAČKI SADA U STREHOM?

RAČUN: _____
UKUPNO JE _____ MAČKE.

2. U IGRI JE UČESTVOVALO TROJE DJECE. JEDAN DJEČAK JE NAPUSTIO IGRU. KOLIKO JE DJECE OSTALO?

RAČUN: _____
U IGRI JE OSTALO _____ DJECE.

3. ZA STUR JE ZAVEZANO ŠEST BALONA. VJETAH JE DODAT DVA BALONA. KOLIKO JE BALONA OSTALO?

RAČUN: _____
OSTALA SU _____ BALONA.

4. NA PUTU SU BILA TRI PISA. DOŠAO JE JOS JEDAN PIS. KOLIKO JE UKUPNO PISA NA PUTU?

RAČUN: _____
NA PUTU SU _____ PISA.

5. TRI DJEČAKA SU PLELI KOBAŠICE. PROIZLOŽILA SU IM SE JOS TRI PRAJTELJA. KOLIKO IM JE UKUPNO?

RAČUN: _____
UKUPNO JE _____ DJEČAKA.

RAČUNSKE PRIČE

1. NA POKU SALE STOLI PET LOPTI. ENVER JE JOS DOŠAO JOS DVAJE LOPTI. KOLIKO JE UKUPNO LOPTI?

RAČUN: _____
UKUPNO JE _____ LOPTI.

2. NA PLAŽI JE BILO PETORO DJECE. TROJE JE OTIŠLO DA PLIVA. KOLIKO JE DJECE OSTALO?

RAČUN: _____
OSTALO JE _____ DJECE.

3. NA PARKINGU SE NALAZE ČETIRI AUTOMOBILA. PRISTIGLA SU JOS DVA. KOLIKO JE SADA AUTOMOBILA NA PARKINGU?

RAČUN: _____
NA PARKINGU JE SADA _____ AUTOMOBILA.

4. KOMBIJEM JE PUTOVALO OSAM UČENIKA. NA STANICI SU IZASLA TRI UČENIKA. KOLIKO UČENIKA JE OSTALO U KOMBIJU?

RAČUN: _____
U KOMBIJU JE OSTALO _____ UČENIKA.

5. NA AERODROMU SE NALAZE ČETIRI AVIONA. NA IMITU JE SLETO JOS JEDAN AVION. KOLIKO AVIONA SADA NALAZI NA AERODROMU?

RAČUN: _____
NA AERODROMU SE NALAZE _____ AVIONA.

RAČUNSKE PRIČE

1. ANA PUŠE U SVJEĆICE. OD OSAM SVJEĆICA UGAŠILA JE TRI. KOLIKO SVJEĆICA MORA JOS UGAŠITI?

R: _____
O: _____

2. SELMA JE NAPRAVILA 7 ČAJA LIMUNADE. 2 ČAJA LIMUNADE POMOJE EMIR. KOLIKO JE JOS PUNIH ČAJA?

R: _____
O: _____

3. TROJE DJECE SE SKLA. A ČETVORO SAKLA. KOLIKO JE DJECE NA SNJEGU?

R: _____
O: _____

4. NA GRANI JE BILO 5 PTICA. ODLETJELE SU JOS 2. KOLIKO JE PTICA UKUPNO?

R: _____
O: _____

RIJEŠI ZADATKE

1. Samir ima dva crvena i šest plavih klikera. Koliko klikera ima Samir?

Samir ima $\square + \square = \square$ klikera.

2. Pet dječaka igralu fudbal. Došla su još dva. Koliko je dječaka na igralištu?

Računaj! _____
Odgovori: _____

3. Dječak je imao tri jabuke. Dao je drugarici jednu. Koliko je jabuka ostalo dječaku?

Računaj! _____
Odgovori: _____

4. Adisa ima deset cvjetova. Minja ima tri cvijeta manje. Koliko cvjetova ima Minja?

Računaj! _____
Odgovori: _____

RIJEŠI ZADATKE

1. Nejra je imala četiri bombone. Jasmin joj je dao još tri. Koliko bombona ima Nejra?

Računaj! _____
Odgovori: _____

2. Amir je imao osam oraha. Kenanu je dao pet oraha. Koliko je oraha ostalo Amiru?

Računaj! _____
Odgovori: _____

3. U autobusu je bilo deset putnika. Na stanici su izašla tri putnika. Koliko je putnika ostalo u autobusu?

Računaj! _____
Odgovori: _____

4. Kemal je imao četiri sličice. Ramiz mu je dao još pet. Koliko Kemal ima sličica?

Računaj! _____
Odgovori: _____

Iz BOS je planirano za ovu sedmicu elektronsko ponavljanje - rastavljanje rijeci na slogove. Link za pristup je:

<https://wordwall.net/hr/resource/1998279/rastavljanje-rije%4%8di-na-slogove>

U svesku BOS treba da prepisu dvije slikoprice. Tekst slikoprica treba da prepisu i da napisu rijec umjesto slike. Rjesenja ostalih nastavnih listica treba da napisu u svesci BOS, sa datumom izrade.

U VOĆNJAKU

U voćnjaku se dotiču dva 🍎. Grle se dvije 🍌. Na jednoj 🍌 njišu se 🍌, a na drugoj zrele 🍌. 🍌 šapuće.

„Moje 🍌 su rumene kao 🍌“, šumori jedna 🍌.

„Moje 🍌 su žute kao 🍌“, hvali se druga 🍌.

A 🍌 uplete svoje zrake između 🍌, pa pomilova zagrljene 🍌, rumene i žute 🍌.

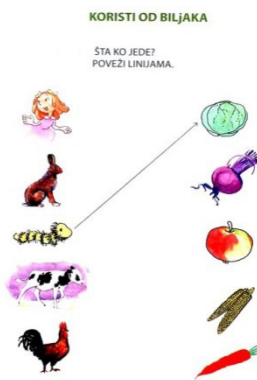
/Stanko Rakitić/





Iz MO je planirano ove sedmice elektronsko ponavljanje nastavne oblasti: "Dan, sedmica, mjesec". Link je: <https://wordwall.net/hr/resource/334525/dan-tjedan-mjesec>

Svi nastavni listici iz MO su ponavljanje dosadašnjeg gradiva. Nastavne oblasti: Biljke, Zanimanja, Prodavnice, Tijelo. U svesku MO treba da napisu rjesenja, sa datumom izrade.



Ispod svake slike zapiši koje zanimanje odgovara ovim ljudima.



► NA SLIKAMA SU NEKI PREDMETI. ISPOD SVAKE SLIKE NAPIŠI U KOJOJ SE PRODAVNICI MOŽE KUPITI TAJ PREDMET.



KAKO SE PONAŠAMO?

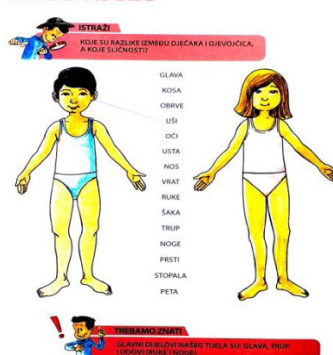
PRI ULASKU U PRODAVNICU KAŽEM.....

KADA SE OBRACAM PRODAVAČU KAŽEM.....

KADA ME TRGOVAC POSLUŽI KAŽEM.....

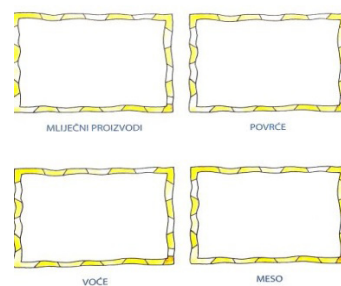
PRI IZLASKU IZ TRGOVINE KAŽEM.....

NAŠE TIJELO

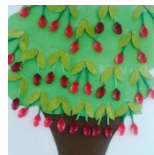


ISHRANA I ZDRAVLJE

ŠTA DJECA TREBAJU JESTI SVAKI DAN?



Iz LIK je tema "Voce i povrce". Treba da izaberu jedano (od ponudjenih) i da ga naprave. Fotografije primjera su u prilogu.



Iz MUZ treba da nauce pjesmicu "Skolsko zvono". Link za pristup pjesmici je:
<https://soundcloud.com/user-445530006/skolsko-zvono>

Pogledajte fotografiju vježbe za TJE. To je samo primjer. Naravno da roditelji mogu da prilagode vježbu uvjetima. Unaprijed se radujem fotografijama izvođenja ove tjelesne vježbe.

Jos sljedece sedmice cemo imati direktni nastavni proces. Ucenici ce koristiti i e-olovku, prilikom izrade zadatka, koje cu im prezentirati via skolske table u aplikaciji "Zoom". Raspored nastave za narednu sedmicu je sljedeci.

ponedjeljak, 01.06.2020.

09:00 – 09:30 Ismihan, Amani, Dalal

09:30 – 10:00 Nejra, Jemin, Nejla

utorak, 02.06.2020.

09:00 – 09:30 Asja, Kanita, Ali

09:30 – 10:00 Eldar, Dani, Adin

srijeda, 03.06.2020.

dezura u skoli

cetvrtak, 04.06.2020.

09:00 – 09:30 Ajla, Sanita, Adnan

09:30 – 10:00 Iman, Ajna, Amer

petak, 05.06.2020.

09:00 – 09:30 Asija, Erma, Emina

09:30 – 10:00 Edin, Amila, Lana - Asja

Srdacno,

Azra



Nastavni zadaci predstavljeni na školskoj tabli via "Zoom".

1. Odredi znakove na kraju rečenica!

Volim školu!

Volim školu

Da li ti voliš školu

Da li je ona škola

2. Izgovori rečenice pravilno!

Eno, škola

Volim školu.

3. Izgovori rečenicu!

Volim mamu.

Povrće je zdravo. Voće je zdravo.

Volim školu.

4. Šta nije tačno napisano?

Dali me voliš?

5. Izgovori rečenicu da ima smisao!

Bio Bajram je. Će raspust uskoro.

6. Reci riječ koja se rimuje sa "mama"!

7. Reci suprotno!

hladno –

veliko –

8. Koje slovo nedostaje?

___ nj i g a

o l o v k ___

k i ___ o b r a n

1. Izračunaj!

$$2 + 2 - 1 =$$

$$3 + 4 - 2 =$$

$$0 - 5 - 2 =$$

$$9 + 1 - 3 =$$

$$8 - 4 + 1 =$$

2. Odgovori!

U kutiji je 7 olovaka. Kada je Amir uzeo nekoliko u kutiji su ostale 3 olovke. Koliko je olovaka uzeo Amir?

Sestra ima 2 godine. Brat je 4 godine stariji. Koliko je godina bratu?

Samra je imala 5 bilježnica. Mama joj je kupila još 2, a Samra je dala prijateljici 3 bilježnice. Koliko sada Samra ima bilježnica?

Brat ima 10 godina. Sestra je 4 godine mlađa. Koliko je godina sestri?

3. Izračunaj!

Koliko ovca i kokoš imaju nogu zajedno?

Koliko krava i pas imaju nogu zajedno?

4. Imenuj!





A cylinder is shown on the left, and a cube is shown on the right, enclosed in a square box.

Truck Game: A sequence of four truck pairs. Each pair has a truck with a number and an empty box, followed by a truck with an empty box and a number.

- Truck 1: 7 | 8 | 9
- Truck 2: 6 |
- Truck 3: 5 |
- Truck 4: 3 |
- Truck 5: 7 |
- Truck 6: 2 |
- Truck 7: 9 |
- Truck 8: 4 |

Cupcake Grid: A 4x2 grid of cupcake boxes, each containing two numbers.

1 2	5 6
4 6	3 5
7 9	2 4
3 4	8 9
5 7	6 7
7 8	6 8

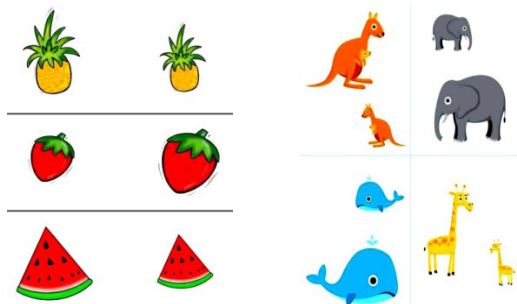
Airplane Game: A sequence of four airplane pairs. Each pair has an airplane with a number and an empty box, followed by an airplane with an empty box and a number.

- Plane 1: 7 | 8 | 9
- Plane 2: | 5
- Plane 3: | 3
- Plane 4: | 7
- Plane 5: | 6
- Plane 6: | 2
- Plane 7: | 9
- Plane 8: | 4

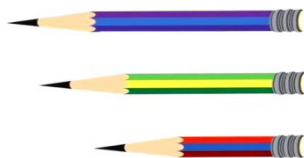
1. Poveži životinje sa njihovom sjenom!



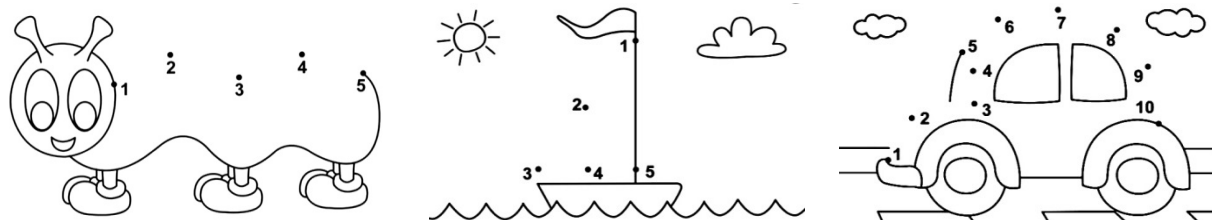
2. Šta je malo, a šta veliko?



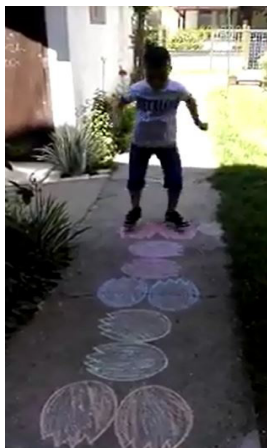
3. Šta je najduže i najkraće?



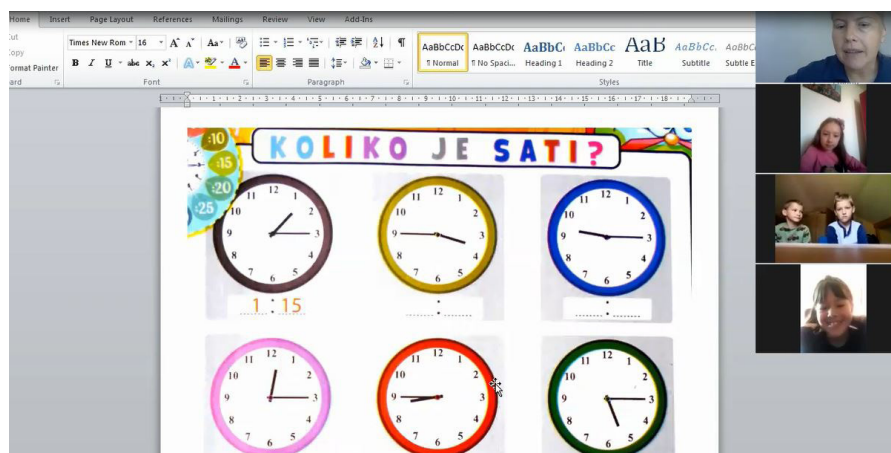
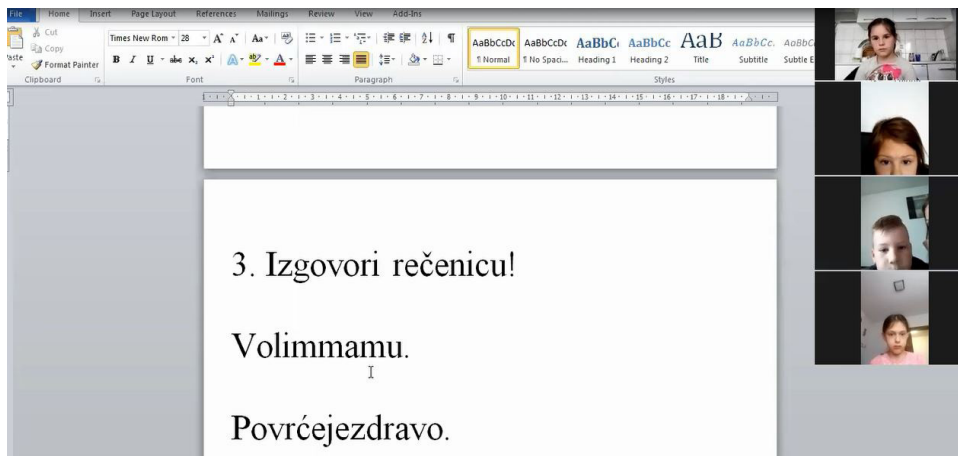
4. Poveži brojeve!



1. Koji školski pribor nije nacrtan?



Video-klipove izrade domaće zadaće iz Tjelesnog i zdravstvenog odgoja roditelji su postavljali na FB zatvorenu grupu.



Inserti sa nastavnog procesa via "Zoom" – školska tabla i učenici na času.

ZAKLJUČAK

Tehničkim napretkom povećan je kvalitet učenja na daljinu. Učenje na daljinu je dostiglo visoke standarde izvedbe i postalo je značajni dio odgojno-obrazovnog procesa današnjice. Značaj učenja na daljinu je u odgojnom konceptu i u obrazovnoj vrijednosti.

Nastava na daljinu mijenja navike i učenika i učitelja. Drugačiji odnos učenika i učitelja, varijacije edukativnih pristupa u nastavnom procesu, različitost varijanti u odgoju i obrazovanju, specifične koncepcije nastavnog sata (...) uslovljavaju nove pedagoške konstrukcije u odgojno-obrazovnom sistemu.

Ne samo zbog znanstvenog i tehnološkog razvoja nego i zbog nepredviđenog (npr. COVID-19) učenje na daljinu će postati neophodnost odgojno-obrazovnog sistema. Trenutno postoji veliki broj dostupnih digitalnih nastavnih izvora sa tendencijom konstantnog umnožavanja. Zanimanje vremenskih i prostornih ograničenja, mogućnost sudjelovanja za sve, personalizirana okruženja za učenje i jednostavniji pristupi informacijama povećavaju upotrebu nastave na daljinu. Zbog razvoja ITK koji utječe na pojedinca i društvo - predviđaju se velike promjene i u području odgojno-obrazovnog rada. Učenje na daljinu, kao suvremeni pristup učenju i poučavanju, će biti sve značajniji u odgojno-obrazovnom sistemu.

Azra Kadić, PhD
University of Herzegovina, Mostar, Bosnia and Herzegovina

DISTANCE TEACHING

Summary : The aim of this paper is to present the organization of the educational process in class-teaching during COVID-19 (12.03.2020.-09.07.2020). The paper presents fraction of the teaching process with first-grade students of primary school during the pandemic. An explanation of the key words will be presented, the historical development of distance learning, the practical application of distance learning in the 2019/2020 school year, and the future of distance learning.

Keywords: distance teaching, „Facebook“ closed group and application „Zoom“.

Марија Цвејић, професор разредне наставе,
Основна школа „Живадинка Дивац“, Крагујевац

Јелена Нешић, стручни сарадник – психолог
Средња стручна школа, Крагујевац

Драгољуб Видојевић, директор школе
Основна школа „Милоје Симовић“, Крагујевац

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 371.3:004.6
стр. 237–249

ПРИМЕНА МУЛТИМЕДИЈЕ У НАСТАВИ

Резиме: Текст има за циљ да прикаже употребу мултимедије у савременој настави, њен капацитет да обогати процес учења на начин да ученицима буде пријатно и у потпуности искористе њен потенцијал. Излагање усмерава на могућност прикупљања и продукције нових релевантних могућности које пружају мултимедији, а то све ради стварање мултимедијски подржане наставе која ће максимално искористити све капацитете одабраних мултимедија а њихове слабости свести на најмање могућу меру.

Кључне речи: мултимедија, оквир квалитета, рачунар, савремена настава, образовни софтвер, учитељ.

УВОД

Дефинисање појма мултимедија је заокупљало пажњу многих. Упоређујући постојеће, многобројне, дефиниције мултимедија, можемо истаћи да су мултимедији узбудљива комбинација хардвера и софтвера који омогућавају интегрисање видеа, анимације, аудио записа, графике, текста, а све у циљу развијања ефектних презентација, приказа и емитовања садржаја (информација). Приликом дефинисања појма „мултимедија“ јављају се различита

тумачења, у зависности од перспективе посматрања. Заједничко становиште које одређује (дефинише) појам „мултимедија“ је да мултимедија представља интеграцију више од једног медија (текст, звук, видео, слике, анимација и сл.) који се међусобно допуњују и обогаћују за пренос информација. Суштина мултимедијалности је, дакле, интерактивност као главно обележје медија. Када се то пренесе на поље наставне ситуације, онда можемо рећи да примена мултимедија у настави представља емитовање, тј. приказ педагошких-образовних-наставних садржаја путем међусобно повезаних, интерактивних медија, и омогућава различите методе и облике учења.

„У XXI веку ИТ се сматрају једним од кључних фактора или главних покретачких снага промена у савременом свету. Оне омогућавају несметани инфомациони ток на свим нивоима, транспарентност података, информација, знања, као и значајну доступност свих дела тржишта свим учесницима. Тежимо друштву образованих, флексибилних и креативних људи који морају имати могућност да се обарзују и уче током целог свог живота. Овај циљ се може постићи коренитим променама у образовном систему. Значајна промена јесте увођење и потуна примена ИТ у наставном процесу. На једној страни је постојање самосталног премата из области информационо-комуникационих технологија, а на другој коришћење ИТ као алата у оквиру осталих предмета.“¹

Реч **мултимедија** користимо кад говоримо о информацијама које имају вишеструко значење. За њихову перцепцију користимо више осетила устовремено јер користе различите медије кроз које се шире и у којима егзистирају. Данашње технологије користе људске визуалне и слушне способности те преко њих остварују интеракцију. Мултимедија незаустављиво оваја све више сфера свакодневног живота и при томе их неповратно мења. Иако бројне примене мултимедијских апликација само маргинално утичу на животе већине, пуни потенцијал технологије није још нити приближно достогнут, а манифестује се тек применом специјалних апликација. Као посебно и најважније питање у циљу унапређивања наставе, истичу се недостаци традиционалне наставе. Ти недостаци су се највише огледали у примени вербализма, формализма, у организовању наставе у фронталном облику рада где доминира метод излагања и објашњавања. Традиционална настава је организована тако да у њој није било у довољној мери индивидуализације, мотивације ученика за рад је била на незадовољавајућем нивоу. Настава организована на тај начин не доводи до довољног мисаоног ангажовања ученика, која се огледа у критичком односу према задацима и садржајима, анализирању и закључивању. Поред свега наведеног треба истаћи и то да и динамика часа није на завидном нивоу па самим тим опада и могућност квалитетног ангажовања и креативности ученика. Искључиво усмено излагање и презентирање образовних садржаја само у облику текста обично изазива **информацијско преоптерећење** или ствара потешкоће због проблема с привлачењем и одржавањем пажње полазника наставе или течаја. Примање информација само једним комуникацијским каналом отежава стварање асоцијација и повезивање нових информација с раније стеченим знањем и

1 Кушић Н., (2012) *Педагошки ефекти примене информационе технологије*, семинарски рад, Педагошки факултет Јагодина, 2012. стр. 1.

искуствима. Међутим, ако се код презентирања информација комбинује текст, звук и слика, то битно поспешује привлачење пажње те продубљује доживљаје полазника и ствара већу могућност обликовања асоцијација између различитих облика приказа одређених информација. Међутим, потребно је водити рачуна о начелима делотворне примене мултимедијалних елемената попут слике и анимације

Према досадашњим истраживањима у настави су се користила дидактичко-информатичка средства старијих генерација као што су: графоскоп, ТВ пријемници и видео рекордери. Овакве процене наставника могу бити последица недовољне информисаности наставника о могућностима које нуде нове технологије у васпитно-образовном раду.

Примена образовне технологије у настави нуди широки спектар могућности, како наставнику, тако и ученицима. Примена дидактичко-информатичких иновација у настави подиже степен индивидуализације у раду, па се самим тим повећава и активност ученика у процесу учења. Овакав организациони систем захтева другачије облике рада, као што су групни и индивидуални облик рада са јасно дефинисаним задацима који би ученици решавали у међусобној интеракцији. Размена информација међу ученицима подстиче развијање критичког односа, развија креативност и способност анализирања и закључивања.

Применом мултимедије у сврху едукације, тј. применом метода које су нам данас доступне и с помоћу којих можемо стварати едукативне материјале који користе особни рачунар као медиј који преноси знање, користећи текст, слику, звук, анимацију те видео запис како би ученицима приближио садржај на више нивоа, што се показало изузетно значајним у случајевима када је едукативни материјал правилно обликован за употребу у мултимедијској едукацији.

Предности примене рачунара у образовањусу:

- разноликост
- занимљивост
- савременост
- мотивисаност
- комуникативност
- прегледност
- враћање и понављање до потпуног разумевања
- боље памћење садржаја

Мултимедијални елементи су разни облици мономедијског записа. Они имају своје место у многим подручјима примене рачунара. Од веб страница до програмских пакета намењених игри и учењу предшколске деце.

СВРХА КОРИШЋЕЊА МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ЕЛЕМЕНАТА

Израда садржаја с мултимедијалним елементима требало би значити више од низа шарених сличица и разних аудио и видео ефеката. Потребно је омогућити кориснику лакше сналажење у материјалима. Осим бољег и детељног начина излагања садржаја, мултимедијални еле-

менти морају се моћи детаљније претраживати и издвајати они који се односе на корисников захтев.

Код писања образовних материјала који у себи садрже мултимедијалне елементе користи се другачија организација изведбе него у случају класичне документације на папиру. Није могуће само копирати (цопу-пасте) одређени ворд фајл намењен испису на папир, пребацили у ХТМЛ, додати пар тагова и прозвати то он-лине образовним материјалом. Потребно је од почетка писати образовне материјале тако да се најбоље искористе могућности медија. Мултимедијални образовни материјали морају искористити све могућности мултимедије на начин да користе мултимедијалне елементе.

ПОДЕЛА МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ ЕЛЕМЕНАТА

Постоји неколико у свету прихваћених метода за подучавање помоћу рачунара те све користе барем неке, ако не и све гране мултимедије. То су редом:

Поучавање помоћу рачунара (Computer-Aided Instruction-CIA)

- рачунари служе за презентирање информација - учење се своди на давање информација ученицима које они пасивно усвајају, а усвојено се проверава шаблонизованим тестовима,
- ученици најчешће некритички прихватају све што им се преко програма нуди без могућности да сами одлуче које ствари желе истраживати и да онда употребе рачунар да дођу до њих,

добри за тестирање способности и знања, не и за самостално истраживање.

Учење помоћу рачунара (Computer-Aided Learning-CAL)

- средишње место преузима дијалог не више типа „наставник (тј. рачунар) пита, ученик одговара“ него разговор у којем ученик одлучује о даљем току комуникације тражењем информација, решавањем проблема, при симулацији проблемских ситуација, па и у игри,
- пример: Xanadu (T.Nilson) - онлине библиотеке код којих су корисници могли на нелинеаран начин прегледати речи и слике о изабраној теми.

Computer-Based-Training-CBT

- савременији облик CAI и најстарији начин код којег се користи интерактивна мултимедијска технологија и рачунаске мреже,
- као и CAI, углавном погодан за кориштење тамо где се тражи тестирање способности и знања (нпр. у предузећима).

Интелигентни туторски састави - ITS (Intelligent Tutoring Systems)

- темеље се на CAI принципима,
- користе технике уметне интелигенције за моделирање садржаја за учење,

- „интелигентни“ - способност састава да послеђује знање о томе шта проучавати, кога узору на видео-тренинге и сл. За мултимедијалне CD ROM-ове се посебно израђују апликације које се покрећу када корисник убади диск у свој рачунар. Те апликације интегрирају проучавати и како проучавати.

Употреба мултимедијалних носача (CD, DVD)

Мултимедијални носачи (CD) су једна од најстаријих метода едукације, настали су по текст, видео записе, интерактивне квизове...

ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ

У образовању на даљину могу се врло делотворно користити наставни материјали с визуалним, аудитивним, аудиовизуалним и мултимедијалним садржајима. Визуални садржаји могу бити у облику текста, цртежа, слика, графичких приказа, модела, макета и сл. Аудитивни садржаји су усмено излагање или говор, музичка пратња, различити звукови итд. Аудиовизуални садржаји комбинују визуалне и аудитивне садржаје, и то најчешће у облику телевизијске емисије, филма или видеозаписа. Мултимедијални садржаји комбинују текст, слику, звук, анимацију и видеозаписе, а за њихову репродукцију раније су коришћена врло различита средства, премда се у последње време за репродукцију мултимедијалних записа најчешће користи мултимедијални рачунар, а за смештај података ЦД-РОМ или Интернет.

Коришћење мултимедије је изузетно важно у образовању на даљину јер предавач најчешће није физички присутан уз полазнике како би привукао њихову пажњу, мотивисао их на учење те објаснио или појаснио садржаје које полазници теже или недовољно разумеју.

Позитивни ефекти мултимедија су: привлачење пажње полазника; већи ново интереса, мотивације и задовољства полазника; потпуније разумевање садржаја и делотворније стицање нових појмова; боље памћење садржаја те могућност примене знања у новим ситуацијама.

Употреба видео записа у подучавању

Tele teaching је појам који се употребљава кад говоримо о преносу предавања из једне учионице у другу, која је физички удаљена.

Постоје два основна начина:

- Први је **video-on-demand ili video na zahtev**, предавања су смештена на тврдом диску неког сервера и подељена на мање делове. Корисник путем везе коју поседује скида и прегледа предавање које жели. Кућна употреба оваквог начина учења је код нас до недавно била неизводива због недостатка мрежне инфраструктуре која би задовољавала квалитетом. У новије време домаћи провајдери пружају услуге бродбанд Интернета, али постотак корисника је још изразито мали.
- Други начин је **телеконференција**, овакав начин подразумева две стране које истовремено суделују у расправи, а физички су удаљене. Интеракција се одвија путем «живе» слике и звука. Најчешћи је случај да се предавање одвија на једном мјесту, а у њему

суделују студенти (ученици) на једном или више удаљених мјеста. Телеконференција захтева скупу инфраструктуру. Потребно је имати телеконференцијску дворану. На међу се захтеви за добрим озвучењем, квалитетним камерама, пројекторима и рачунарском подршком. То наравно значи високу цену опремања таквих просторија па се намеће и питање исплативости. На просторима који су прометно тешко доступни и удаљени исплативост није упитна. Добитак је велик јер се најчешће преносе предавања с «бољих» училишта и тиме ипак, успркос оних који тврде супротно, добивамо квалитетније образовање.

Осим преноса слике и звука присутан је и тзв. **shared workspace** или дељени радни простор. Оваквим начином комуникације једна страна може другој препустити свој рачунар и апликације с којима ради. Такође је могуће да обе стране истовремено и заједно користе некакав програм.

Премда је у образовању на даљину најлакше припремити и презентирати само текстуалне садржаје те рачунати на довољно високи ниво самосталности и мотивације полазника, коришћење слика, гласа/звукова и видеозаписа битно ће повећати резултате учења и задовољство полазника. Четири су чинитеља важна за увођење мултимедијалних садржаја у образовање на даљину:

- (1) планирање потребних мултимедијалних садржаја према одговарајућим педагошким начелима и расположивим могућностима;
- (2) израда мултимедијалних садржаја, односно проналажење или израда слика, аудиозаписа, анимација и видеозаписа;
- (3) постављање мултимедијалних садржаја на Internet/web;
- (4) довољна брзина интернетске везе за кориштење мултимедијалних садржаја.

Употреба интерактивних Web страница

Web технологије попут flesh plazera омогућавају израду високо интерактивних страница које омогућују ученику активно схватање проблема који му је приказан у реалном времену. Интерактивне Web странице данас нуде покрет, звук, слику те видео у својству што квалитетнијег преношења информације, тј. градива које ученик треба усвојити.

Примена мултимедије на web-у захтева добро познавање начина израде и прикладне употребе аудиозаписа, видеозаписа и анимације, као и напредних развојних алата за мултимедију на web-у. У правилу што је виши ниво мултимедије, већа је могућност привлачења пажње полазника, а и виши је и ниво пажње, разумљивости и разумевања упута, као и практична примењивост усвојених знања. За илустрацију користи од примене мултимедије може послужити пример on-line течаја о састављању рачунара. Такав течај може бити обликован само у облику текста с детаљним упутствима за сваки корак и вербалним описом компонената. Други је начин обликовања течаја уз кориштење текстуалних упутстава и фотографија за поједине кораке у састављању. Трећи начин је уз кориштење текста, фотографија и снимљених усмених упу-

та инструктора. Четврти је начин кориштење текста и видеозаписа појединих корака у састављању рачунара те начина спајања компонената. Пети начин је кориштење текста и видеозаписа с приказом појединих корака те аудиозаписа усмених упута инструктора.

Социолошки аспект

У одређеним сегментима примене мултимедије корисник седи сам за својим рачунаром и не доживљава «живу» комуникацију с другим људима. То потиче расправе о социјалној изолацији узрокованој учењем на даљину. Многа обележја своје особености човек стиче једино у директној комуникацији лицем у лице. Кроз мултимедију је неке од тих особина јако тешко или чак и немогуће стећи. Стога је у последње време ова тема предмет озбиљних истраживања. Доказано је да се особе које иначе не остварују директни контакт у комуникацији пуно теже сналазе кад се нађу у комуникацији лицем у лице. Јавља се проблем кад особа мора одмах одговорити на нешто и нема времена пуно мислити о томе што рећи. Исто тако комуникација лицем у лице пуно је више од само изговорених речи. Комуникацију употпуњавамо гестовима, изразима лица и посве несвесним детаљима у покретима. Већином их нисмо нити свесни, али их зато прилично добро знамо протумачити кад су нам упућени. Ове констатације дају предност телеконференцији као комуникацији код које се губи најмање од изворне комуникације. Морамо узети у обзир и доступност овакве врсте едукације која корисницима даје слободу избора да усвајају знање како и када они то желе.

Педагошки приступ електронском учењу

“Ако употребљавамо ИКТ у настави, занемарујући педагошке аспекте учења, ризикујемо да технологија коју користимо постане сама себи циљ, а не средство за развијање знања и вештина код ученика. Зато, поред познавања различитих ИКТ алата, за сваког наставника важно је да уме да **интегрише технологију у педагогију** и користи је за промоцију учења у чијем је средишту ученик. Приликом креирања наставног материјала или осмишљавања електронских курсева за допуну наставе у учионици, наставнику ће помоћи препоруке традиционалних теорија учења које важе и у новим условима – у електронском учењу.

Препоруке бихејвиористичке теорије учења

Бихејвиористи сматрају да се учење заснива на везама између надражаја и реакције на надражај, као и да мотивација за учење настаје услед нагона или под утицајем спољашњих сила, као што су награда и казна. Иако се ова теорија везује за класичну предавачку наставу и у неким је сегментима оспоравана, део препорука се може успешно применити у електронском учењу. Најважније препоруке:

- неопходно је да ученицима предочимо јасно дефинисане исходе учења;
- организација и представљање наставних материјала у оквиру лекције, или самих лекција у оквиру курса мора да буде логична (нпр. грађење од лакшег ка тежем, или од познатог ка непознатом, од теорије према пракси);

- након завршене лекције потребно је тестирање ученика да бисмо утврдило да ли су дефинисани исходи учења постигнути, а резултати се користе у пружању повратне информације ученику.

Когнитивизам

Према когнитивистичкој теорији, за учење је најважније на који начин ученици уочавају и интерпретирају наставне садржаје, како их памте и призивају у сећање. Провере знања треба да буду такве да се не вреднује само резултат, већ и поступак доласка до резултата. Когнитивистичка школа препоручује:

- коришћење стратегија које повећавају пажњу ученика и олакшавају перцепцију: информације смештамо на средину екрана за читање, кључне информације наглашавамо и истичемо (употребом боја, променом величине текста, употребом графичких елемената и др), број информација је ограничен, след информација је логичан и груписан у целине;
- сложеност и тежина материјала морају да одговарају когнитивном степену развоја ученика, а за ученике са различитим предзнањем мора да се успостави јасна веза са једноставнијим и са сложенијим материјалима који се баве истим питањем;
- ученицима пружамо помоћ у разумевању нове информације у контексту већ постојећег знања;
- пожељно је да информације презентујемо на више различитих начина, да би се задовољиле индивидуалне разлике међу ученицима (текст, слика, аудио, видео-запис и др).

Конструктивизам

Конструктивистичка педагогија види ученика као активног субјекта који стиче знање кроз свесну обраду информација и личну интерпретацију наученог. Конструктивисти наглашавају улогу искуства у процесу учења. Препоруке конструктивистичке школе мишљења:

- учење мора да буде интересантан и активан процес, па треба да користимо стратегије које ученика стављају у средиште процеса учења;
- учење мора бити смислено за ученике, па при прављењу образовних материјала и курсева треба да укључимо примере који су блиски ученицима, што ће му помоћи у контекстуализацији и персонализацији знања;
- ученици сами креирају своје знање, па је зато добра интерактивна настава где они сами контролишу брзину учења и бирају информације које уче; претрага интернета у потрази за информацијама, коришћење интерактивних компјутерских програма, игара и симулација у учењу, неки су од примера за примену ових препорука у електронском учењу;
- сарадничко учење даје могућност ученицима да практикују електронску комуникацију и сарадњу и да стичу животно искуство рада у групи и тиму.

Конективизам

Поред традиционалних приступа учењу, треба узети у обзир и неке нове, попут конективизма, који објашњава и дефинише учење блиско повезано са технологијом. Овај приступ учењу ставља нагласак на повезивање информација и друштвене везе које омогућују ученицима да проширују своје знање. Најважније поставке конективизма су:

- учење и знање почивају на различитости мишљења;
- учење је процес повезивања више извора информација који подразумева и доношење одлука - важан је избор шта да се научи и разликовање важних од неважних информација;
- одржавање и неговање веза омогућава и олакшава континуирано учење;
- најважнија вештина је уочавање повезаности између различитих области, концепата и идеја;
- образовне активности треба да буду намењене усвајању тачних и свежих информација;

При дизајнирању образовних материјала за електронско учење и осмишљавање наставних активности треба да користимо комбинацију различитих теорија учења у зависности од циљева учења, циљне групе, доступне технологије и других фактора. Одабраним стратегијама учења треба да мотивишемо ученика и поспешимо интеракцију, да пружимо повратне информације и да у процесу учења увек дајемо подршку ученику.”²

ОБРАЗОВНИ СОФТВЕРИ

Компјутерски образовни програми (софтвери) постали су атрактивно средство за учење. Главне предности образовних софтвера су следеће:

- Компјутерски образовни програми комбинују вербалне/појмовне и аудио-визуелне информације и на тај начин омогућује сложен и реалности близак приступ суочавања с различитим захтевима учења (чак и у случају апстрактнијих питања он дозвољава различите начине које их чине конкретнијим;
- омогућавају интерактивно учење, тренутно исправљање грешака и утврђивање стеченог знања и вештина;
- помаћу креативности и других вештина за решавање проблема као што су одлучност, истрајност и примену методе корак по корак;
- омогућавају индивидуализацију и поделу (диференцијацију) рада;
- обезбеђују сложен и брз приступ корисним информацијама;
- омогућавају ученицима on-line (директан) рад у компјутерској мрежи.

2 Јурић С.,Марковић С., Лулић Ј., Минић Алексић Д., Мијатовић Г., *Примена информационо-комуникационих технологија у настави*, ЗУОВ, Београд, 2014, стр.5-6.

Ипак, наставници, родитељи и ученици треба да обратe пажњу на могуће ризике који постоје приликом коришћења образовног софтвера, као што су минимална социјална интеракција и недовољна кооперативност у учењу.

Образовни софтвер има за циљ и да помогне ученицима како да користе компјутер и да повећа квалитет наставе и учења. Као што је то случај и са другим училима, образовни софтвер није сам себи циљ, и може оправдати своје постојање само у односу на потенцијал да омогући боље учење и резултате учења тиме што обезбеђује учење као доживљај који има више смисла.

Образовни софтвер такође има за циљ да ученицима обезбеди вредне примере коришћења рачунара у професионалном и приватном животу. Он треба да помогне ученицима да схвате значај сложености људске комуникације, значај управљања временом, значај еколошког коришћења нових технологија. Коришћење рачунара и образовног софтвера ради квалитетнијег учења и наставе треба комбиновати с “Захваљујући развоју савремених рачунарских технологија, затим, напретком укључивању мултимедије у процесе наставе и учења, имамо могућност да и манипулативе уведемо у наставу уз помоћ рачунара. Различити рачунарски софтвери, аплети, алати или какви год програми, који могу да симулирају конкретне манипулативе, добро су дошли да се користе и у настави математике у развоју мишљења. У зависности од тога о којој врсти рачунарског софтвера се ради, наставник одлучује у ком тренутку и на који начин ће га сврсисходно укључити у процес стицања или утврђивања постојећих знања и прати-ти ефекте који се постижу у знању и функционалности знања ученика.”³

МИШЉЕЊЕ УЧИТЕЉА О УПОТРЕБИ МУЛТИМЕДИЈЕ У НАСТАВИ

Примена мултимедија у великој мери пружа могућност развијања дигиталних компетенција ученика, олакшава процес разумевања градива и чини наставу занимљивијом и савременијом. Да ли и у којој мери ће се примењивати информационо-комуникациони уређаји, умногост зависи од опремљености школа, али и од мишљења које учитељ има према њима. Учители суштински имају позитивно мишљење о примени мултимедијанастави, те би требало тежити ка томе да школе буду опремљене ИКТ-ом како би наставни садржај из свих области био представљен што је могуће јасније, занимљивије и прецизније.

“Брзина којом се дешавају промене у савременом образовању захтева учитеља да буде упознат са иновацијама које се дешавају у наставном процесу, али и да буде покретач промена које ће савремено образовање учинити бољим. Потребно је опремити учионице дигиталним платформама и другим информационо комуникационим уређајима, учитељима омогућити обуке за примену ИКТ-а у настави, те да и они буду саставни део тима који развија дигиталну технологију у смеру коришћења исте у образовном процесу. Неопходно је чути и уважити мишљење учитеља који уочава предности и недостатке традиционалног начина рада и увиђа погодности дигиталне технологије у погледу унапређивања и побољшавања квалитета часа.

3 Др Радојко Дамјановић: *Употреба манипулатива у развоју математичког мишљења*, Докторска дисертација, Јагодина, 2016.стр.102-103.

Поред мишљења учитеља, мишљење ученика је једнако важно, па би наредна истраживања могла обухватити ученике као испитанике и истражити њихово мишљење о примени ИКТ у оквиру области природа и друштво али и других.”⁴

ЗАКЉУЧАК

Мултимедијална настава је процес који је отворен за све врсте кретаивности и на тај начин је веома занимљива свим ученицима свих узраста. На бројним примерима смо показали и показујемо да је она један од начина како успешније да се дође до одређеног/постављеног циља у настави тј. образовању.

Интерактивна настава је пожељна у свим областима, с обзиром да представља и захтева специфичан наших размишљања, где сви ученици активно учествују у наставном процесу, за разлику од пасивног односа у традиционалној настави, и зато овакав облик наставе, може лакше допринети лакше савладавање градива на интересантнији и иновациони начин, где многи наставни предмети у наставном процесу могу бити лакши.

Интерактивно учење које подразумева примену мултимедијалних средстава у настави, захтева потпуно нови приступ наставних наставних материјала и средстава као и помагала. Наставни материјали не служе само више за информисање, већ се тежиште ставља на подстицање и размишљање, на способноста самосталног решавања нових, непознатих, проблемских ситуација са две кључне речи а то су: инвентивност и креативност. Наставници имају јако велику улогу при употреби мултимедије, активног креатора интерактивних наставних садржаја.

Како се на интернету налази велики садржај или избор везаних за било коју област наставног процеса, сама улога наставника је да пажљиво одабере мултимедијалне садржаје које ће користити у настави, или које ће препоручити ученицима да користе кући. Мултимедијални садржаји морају бити занимљиви, атрактивни и једноставни за употребу, а њихова употреба у настави мора да има оправдање. Наставна средства – уџбеници, и разни други писани материјали као средство едукације, не спадају да нису битни или да су заборављени, већ данас у наставном процесу важну улогу има интернет.

У времену у којем смо данас, знање се мултиплицира невероватном брзином; битно је умеће, вештине и способности како и на који начин доћи до информација у наставном процесу, и да се одреди оно што је битно, да се нађе потребна информација и употреби током самог процеса. Наставници имају позитивно мишљење о примени мултимедија у настави, те би требало тежити ка томе да школе буду опремљене ИКТ-ом како би наставни садржај из свих области био представљен што је могуће јасније, занимљивије и прецизније.

Коришћење интернета, као широког информативног ресурса, важност издвајања битног од небитног, постаје важнији него икада. Интерактивна настава и учење која се базира на коришћењу интернета пружа нову димензију флексибилности наставе. Зато за постизање пу-

4 Бојанић Љ. (2021), Мишљење учитеља о употреби информационо – комуникационе технологије у настави Природе и друштва, *Методичка теорија и пракса*, број 1/2021., Београд, стр.69-76.

ног ефекта наставе, до изражаја долази велика нова улога наставника, која ће својим умећем, способностима, као и савременим вештинама осигурати успешну, креативну интерактивну наставу, као и постизање интерактивности и занимљивости наставе.

Различита програмска подручја, које обухвата настава остављају простор за организацију, процес учења уз помоћ мултимедија и саме примене у настави. Тако се развијају способности за слушање, говорење или комуникацију, писање и читање код ученика као основне компоненте.

Увођењем мултимедије у наставни процес омогућава активније учешће ученика, након којег засигурно не изостаје њихова ангажованост, као ни мотивација за даље учење. Ови резултати овог модела у настави показују позитивне ефекте употреби мултимедија у настави. Повећана ученичка мотивација је сама позитивна и повратна информација, која ће да послужи као покретач у досадашњем раду.

Само ово истраживање као и модел у наставном процесу је добар пример добре праксе, како би сами наставници имали подстицај за примену сличних и нових иновативних модела у самом наставном процесу у циљу ефикаснијег подучавања ученика и осавремењивању самог наставног процеса у образовању – примене мултимедије у настави.

Литература

1. Бојанић Љ., (2021) Мишљење учитеља о употреби информационо – комуникационе технологије у настави Природе и друштва, *Методичка теорија и пракса*, број 1/2021, Београд, стр.69-76.
2. Божић, С., (2014), *Интернет и мултимедија као средства у настави књижевности*, Докторска дисертација, Филозофски факултет Ниш.
3. Дамјановић Р., (2016): Употреба манипулатива у развоју математичког мишљења, Докторска дисертација, Јагодина, 2016.
4. Јурић С., Марковић С., Лулић Ј., Минић Алексић Д., Мијатовић Г., (2014) *Примена информационо-комуникационих технологија у настави*, ЗУОВ, Београд, 2014.
5. Кушић Н., (2012) *Педагошки ефекти примене информационе технологије*, семинарски рад, Педагошки факултет Јагодина, 2012.
6. Мандић, Д. (2003), *Дидактичко-информатичке примене у образовању*, Медиаграф, Београд.
7. Матијевић, М. (2004), *Целоживотно образовање и мултимедијска дидактика*, Зборник радова, Сомбор
8. Матошић, И. Думић, С. (2012), *Мултимедијске технологије у образовању*, Медијска истраживања 18 (1).
9. Цекић-Јовановић, О., (2015), *Ефикасност примене мултимедијалних садржаја у настави природе и друштва*, Докторска дисертација, Филозофски факултет Нови Сад

10. Шикл, А., (2011), *Савремена образовна технологија: Ефекти примене мултимедија у настави*, Међународни симпозијум – Технологија и образовање за друштво учења и знања, Технички факултет Чачак.

Marija Cvejić, teacher
Primary School “Živadinka Divac”, Kragujevac

Jelena Nešić, expert associate - psychologist,
Vocational High School, Kragujevac

Dragoljub Vidojević, school principal,
Primary School “Miloje Simović”, Kragujevac

APPLICATION OF MULTIMEDIA IN TEACHING

Summary: The text aims to show the use of multimedia in modern teaching, its capacity to enrich the learning process in a way that is enjoyable for students and fully use its potential. The presentation focuses on the possibility of collecting and producing new relevant opportunities provided by multimedia, and all this is done by creating multimedia-supported teaching that will make the most of all the capacities of selected multimedia and reduce their weaknesses to a minimum.

Keywords: multimedia, quality framework, computer, modern teaching, educational software, teacher.

Радојко Дамјановић¹, просветни саветник,
Министарство просвете, науке и технолошког развоја
Школска управа Крагујевац

Методичка теорија и пракса, број 2/2021
УДК: 371.3::51(082.24)
стр. 250–254

МИШЉЕЊЕ – ОД ФИЛОЗОФИЈЕ ДО ПСИХОЛОГИЈЕ² (један сасвим кратак оглед)

Резиме: Сасвим кратак преглед одређења неколико филозофа према појму мишљења – Јасперс, Хајдегер, Попер и Рорти и иницијално дата гледишта Фројда и Дарвина као архе у односу на биолошку и психолошку, односно, филозофску поставку проблема мишљења. Сазнајна, обухватна/свеобухватна, инструментална, емоционална, друштвена, хуманистичка, техничка, логичка, поетска функција, само су неке од претпоставки за мишљење о мишљењу.

Кључне речи: мишљење, психологија, филозофија.

Код или у човека, *мишљење* представља једну од функција организма. Људски организам јесте целина и сматрамо да је свестан (у стању свести), уколико су му очуване виталне функције мозга, а једна од њих је управо исказана – функција *мишљења*. Функција мишљења човеку омогућава да се бави собом и космосом као јединственом и недељивом целином, како у смислу природне датости, тако и кроз хуманистику, односно друштво у коме обитава насупрот остатку свемира.

Иако Фројд мишљење третира детерминистички (Frojd, 2006, 96), Дарвин посматра са становишта процеса еволуције, фрактално и појединачно, многи су се бавили на различите начине и различито позиционирали спрема ове категорије која у потпуности означава човека и издваја га од пуне биолошке суштине и даје могућност интервенције у универзуму (Darvin,

1 ratkokg@gmail.com

2 Текст је извод из дисертације аутора, под насловом *Улог мишљења у развоју математичког мишљења*, која је одбрањена 23. септембра 2016. године на *Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу* (Јагодина).

2009, 29). Уз ово уопштено одређивање човека мишљењем, и појединачно се од субјекта до субјекта управо мишљењем стварају разлике и диференцирани погледи на сопство и другост.

Разматрајући Хајдегерове ставове и сагледавање мишљења, *Riĉard Rorti* (1992) каже да „‘мишљење’ обично разликујемо од његове наводно ‘неодговорне’ алтернативе – мистицизма, уметности, прављења митова – и то тако што идентификујемо ‘мишљење’ с аргументативном ригорозношћу“ (Rorti, 1992, 142). Претходно, у истом поглављу, *Rorti* (1992) уводи у текст, тако што прави дистинкцију између филозофа и научника и каже да потоњи због прецизности (или: строгости), покушава да мишљење очисти од мистицизма, поезије и разних инспирација. Интересантно, полемише са ставом Хајдегера у коме он сматра да би требало направити отклон од историјски формиране представе која даје „техничку интерпретацију мишљења“ (Rorti, 1992), што потиче од Платона и Аристотела. Али, истина опет измиче негде између, тако да како год се определили, нећемо заузети противстав у односу на друга тумачења, у случају поменутих филозофа.

С друге стране *Карл Појер* (2002а) истиче нашу склоност ка *догматском мишљењу*, које карактерише стварање регулација, правила, начина обраде перцепције или промишљања о стварности и виђења ствари. Отуда и потреба да се стално дискутује о регуларностима, да се продукују закони који се намећу около – и природи и друштву. Насупрот овом *догматском ставу* или уз њега, *критички став* омогућује „модификацију својих начела“, „прихвата сумњу“, „захтева провере“ и „индикативан је за слабије уверење“. Конкретно, „примитивне људе и децу карактерише – догматско мишљење, неконтролисана жеља да се наметну регуларности, очигледно задовољство учествовања у обредима и понављањима као таквим; и управо увећано искуство и зрелост понекад обликује став опрезности и критичности, за разлику од догматског става“ (Попер, 2002, 98). Овај аутор, усвајање различитих образаца и шема понашања и мишљења из раног детињства као и формирање догматског става и постојање могућности за критичким ставовима повезује са настајањем различитих неуроза код субјеката. Наиме, свако ново искуство се интерпретира као нерегуларност, и појачава ригидност приступа уколико је догматски став значајно укорењен у мишљењу субјекта и коси се са лично прихваћеним обрасцима и шемама. Још, ако је догматски став био запречан у развоју или спречавано критичко понашање, то је неуроza или неуротично испољавање извесније (Попер, 2002а, 99). У крајњем, *Појер* (2002а) изводи да критички став припада науци, док је догматски псеудонаучан. Овакво тврђење произлази из тога да је на основу анализа аргумената могућа модификација мишљења и флексибилност код заузимања критичког става, док код догматског мишљења постоји становита ригидност и непопуштање и у том смислу сталност ставова без могућности промена. Ово су важна сазнања и закључци када промишљамо образовно-васпитне процесе и њихове исходе.

Само мишљење, које је веома сложен феномен, или сложена категорија, свакако се креће у више подручја психичког – *свесно, њредсвесно и несвесно*. Наведено, по Фројду представља *психичке квалитете* (Frojd, 2015). Несвесно је „царство алогичног“. Из несвесног се може прећи у свесно, али тај процес називамо *освешћавање*, тако што се прелази из предсвесног. Да-

кле, несвесно „лако може да се замени свесним, стога означавамо као стање које је способно за *освешћавање* или *йредсвесно*“ (Frojd, 2015, 26). Ово ће нам бити од посебне важности, када будемо стварали слику функционисања мисаоних процеса, мисаоних радњи и онога што називамо правилима, начинима мишљења, али и вештинама размишљања. Сâм процес учења, а тиме ћемо се бавити, јесте својеврстан напор и одвија се уз помоћ мишљења као сложеног процеса или сложених процеса мишљења. Поједини термини се не користе како су наведени овде, али свакако да освешћивање представља значајну радњу у оквиру учења, јер „наш труд који улажемо да би се сломио отпор који се пружа освешћивању, у појединачним случајевима је различит по свом опсегу и свом интензитету“ (Frojd, 2015, 27) – преласци из свесног у несвесно и у обрнутом смеру су могуће радње и ова могућност представља, између осталог, сложеност процеса мишљења, тако да се одређене радње, психички процеси одвијају у различитим подручјима квалитета. Отуда и знање јесте сложено по свом опсегу, садржају, доступности и могућности стављања у функцију у одређеном временском тренутку или у одређеним околностима/ситуацијама, при решавању различитих проблема теорије и праксе.

Филозофирајући о *йосйојању*, *збиљском*, о *смислу филозофске лоџике*, Карл Јасперс (2000) долази до појма *свеобухватно* и покушава да га мисли и да га смести или дефинише у односу на остале околности филозофије. Бавећи се овим на више различитих начина и дискутујући кроз различите одреднице и појмове, те форме филозофије, каже следеће: „Ако свеобухватно назовемо мишљењем, онда важи: из нечега мишљеног не може да се изведе мишљење“ (Јасперс, 2000, 49), и у наставку додаје „Јер свеобухватно никада не може да се сазна као неко Нешто из кога треба да се изведе нешто друго. Сваки мишљени, ма како објумимајући предмет, свака мишљена целина, а исто тако и свако као предмет мишљено свеобухватно остаје као предмет нешто појединачно, јер наспрам себе оно има друге предмете изван себе и нас“ (Јасперс, 2000, 50). Свакако да нам је од посебне користи сагледавање опсега мишљења, као и могућности мишљења у перцепцији и решавању ситуација стварности; ови искази *К. Јасперса* од непроцењивог су значаја. Наиме, неопходно је да постоји одређена свест управо о свеобухватности мишљења, али и употреби као инструмента или употреби његових инструмената у смислу начина сагледавања, закључивања, посматрања односа, оперисања са субјектима/објектима. Збиљност мишљења, опет дефинисана или сагледана на више начина јесте неупитна. Стога и ова противречност индукована *свеобухватним* и јесте прихватљива, ако пре тога усвојимо могућност противречности као потврде егзистенције и збиљности. Дакле, ако би мишљење било свеобухватно, његов продукт не би могао да буде мишљење; или, оно би се окончао у себи самом, ако је то могуће. Како се мишљењем субјект покушава да хвата у коштац са светом (а и собом), то исто излази да га је готово немогуће обухватити, или свеобухватити у бесконачности, иако се и њоме бавимо једнако као дискретум или континуум.

Roper (2002b) објашњавајући околности својих разматрања говори о три „света“, и то: свет физичких објеката или физичких стања; свет стања свести или менталних стања или диспозиција понашања; свет *објективних садржаја мишљења*, посебно научних и песничких замисли и уметничких дела (*Roper*, 2002b, 101). Сматра да су прва два света у интеракцији, а

„трећи свет“ садржи ентитете од којих издваја: *теоријски системи, проблеми и проблемске ситуације, критички аргументи, стања дискусије или стања критичке расправе*, и још шта друго (Poper, 2002b, 102). Када говори о епистемологији, говори о *научном сазнању* и одређује да оно припада свету објективних проблема и објективних аргумената – тзв. „трећем свету“. Свет субјеката јесте „други свет“ и њему припада сазнање у смислу „знам“, оном што је његова уобичајена употреба. Овај ауторитет науке и филозофије истиче постојање два смисла сазнања или мишљења: *сазнање или мишљење у субјективном смислу* – стање духа, свести, диспозиција понашања или реаговања; *сазнање или мишљење у објективном смислу* – проблеми, теорије и аргументи. „Сазнање у објективном смислу је сазнање без оног ко зна: то је сазнање без субјекта сазнања“ (Poper, 2002b, 103). Из наведеног видимо да и само мишљење се категоризује у више сегмената, у зависности да ли припада стварима „од овога света“, односно „свакодневном животу“ и размени субјеката, посредовању субјеката у уобичајеној комуникацији, али и мишљење које је „од онога света“, у смислу пребивања у контемплацијама науке и вековечних питања постојања и смисла уопште. Ови „светови“ чине једну целину и један космос, један свет, тако да и посредовање субјеката може да буде уз помоћ ентитета *објективних светова* у једној размени у којој се, како изложисмо, посредује и сазнањима „без субјекта сазнања“. Важно је осветлити у овим поставкама аутора Popera (2002b) да је мишљење обухватио као научно, али и песничко и уметничко истовремено и то у вишем нивоу људског деловања, као заједничко збиљско. У тој заједничкој збиљи, артефакти који настају у интеракцији „две врсте стања“ – физичко-хемијског и менталног – јесу артефакти организма и духа и делују узајамно, чак и са стањима физичке околине. Ради се о материјалној производњи као последици, али и о стању раста сазнања које може да трансцендира, тако да апстрактне идеје и апстрактни продукти мишљења воде као резултујућа синергија човечанства (Poper, 2002b, 228).

Коначно, *Хајдегер* (1999) тврди да „чим пристајемо да учимо, ми смо већ признали да нисмо кадри да мислимо“ (Хајдегер, 1999, 101). Даље, он каже да човек можда и хоће да мисли, а то ипак не може. Не упуштајући се даље у интенције овог аутора, вратимо се до *Јасперса* (2000) и онога што смо истакли код њега – *свеобухватности* мишљења (?) или противуречност наведеног. Ако мишљење не може да буде свеобухватно, оно може томе да тежи и у тој тежњи ка свеобухватности оно проширује простор свога збиљског, али никако да дође до тога да „мислимо суштинско порекло бивствовања бивствујућег. Оно што заправо треба да мислимо остаје нам ускраћено“ (Хајдегер, 1999, 113). И тако, мишљење нам бива ускраћено и стално нам измиче, али не ишчезава. Ми знамо да треба да мислимо, али уствари ми само промишљамо све време. Од посебног је интереса у овом излагању истаћи да *Хајдегер* (1999) сматра да „суштина песништва почива у мишљењу“ и упућује да „док год мишљење представљамо сходно *одাবেшћенима* које нам о њему пружа логика, докле год озбиљно не схватимо да се сва логика већ везала за посебну врсту мишљења, ми нећемо бити кадри да узимамо у обзир то да певање почива у помишљању, нити то у којој мери оно у њему почива“ (Хајдегер, 1999, 108). Аутор се овде одређује да у мишљење-које-то-покушава-да-буде укључује и оне елементе који представљају емоционално, митско, ирационално („царство алогичног“) и равноправно са оним „уређеним“

сегментом, којим влада логика или логике као правила мишљења или перципирања стварности, односно збиљског, али и производње стварности, односно збиљског. Можемо да користимо и другу терминологију, нпр. техника, метода, начин мишљења или промишљања, а Хајдегер (1999) истиче да „техника је средство за извесне циљеве“ или „техника је човеково дело“.

Литература

1. Darwin, Č. (2009). *Postanak vrsta: putem prirodnog odabiranja ili očuvanje povlašćenih rasa u borbi za život*. Novi Sad: Akademaska knjiga.
2. Frojd, S. (2006). *Kompletan uvod u psihoanalizu*. Podgorica: Nova knjiga.
3. Frojd, S. (2015). *Nacrt psihoanalize*. Beograd: Nova knjiga plus; Podgorica: Nova knjiga.
4. Хајдегер, М. (1999). *Предавања и расправе*. Београд: Плато.
5. Јасперс, К. (2000). *Ум и еџзистџенција*. Београд: Плато.
6. Попер, К. (2002а). *Преџиџосџавке и џобијања: расџи научної знања*. Сремски Карловци, Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
7. Poper, K. (2002b). *Objektivno saznanje*. Beograd: PAIDEIA; Podgorica: CID.
8. Rorti, R. (1992). *Konsekvence pragmatizma*. Beograd: Nolit.

Dr. Radojko Damjanović, educational advisor,
Ministry of Education, Science and Technological Development
School Administration Kragujevac

OPINION - FROM PHILOSOPHY TO PSYCHOLOGY (one very short review)

Summary: A very brief overview of the definition of several philosophers according to the concept of opinion - Jaspers, Heidegger, Popper and Rorty and initially given views of Freud and Darwin as arche in relation to biological and psychological, ie, philosophical setting of the problem of opinion. Cognitive, comprehensive, instrumental, emotional, social, humanistic, technical, logical, poetic function are just some of the prerequisites for thinking about opinion.

Keywords: thinking, psychology, philosophy.

Лексикон образовних термина (2014). Београд: Учитељски факултет.

Методичка теорија и пракса, број 2/2021

УДК: 37

стр. 255–256

МЕТОДИКА НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Гордана Стојановић

МЕТОДИКА НАСТАВЕ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ – научна дисциплина која се бави проучавањем и унапређењем → **наставе музичке културе** повезујући и прожимајући образовну теорију и праксу; то је, дакле, теоријска и примењена (практична) научна дисциплина. *М. н. м. к.* је и наставни предмет на учитељским и педагошким факултетима, док се на факултетима музичке уметности изучава под називом *методика ојшйейі музичкоі образовања*. Као наставни предмет, *м. н. м. к.* за циљ има оспособљавање студената за самостално методичко промишљање, планирање, извођење и методичку евалуацију наставе музичке културе, као и вредновање рада ученика.

Предмет проучавања *м. н. м. к.* односи се на циљеве учења музике у основној школи, избор садржаја и његово обликовање у складу с развојним карактеристикама ученика одређеног узраста и захтевима наставе, који проистичу из природе саме музичке уметности и карактеристика наставног процеса. Садржаји и њихово структурисање воде реализацији задатака који се могу свести на: → **развој музичких способности**, стицање вештине извођења (певање / свирање) и стварања музике (→ **дечје стваралаштво**), уз упознавање основа → **музичке писмености**, музичких појава и појмова; увод у разумевање музичких дела различитих жанрова и епоха кроз активност слушања музике, чиме се постепено развија критичко мишљење; узајамно допуњавање знања, вештина и диспозиција (склоности), међу којима су основне: интересовање, музичка осетљивост, радозналост и креативност, што је примарни захтев наставе на сваком образовном нивоу. – Када се инсистира на превеликом стицању конкретног знања и/ или неке вештине, деца често губе склоност да та знања и вештине користе. Зато је једно од битних питања којим се *м. н. м. к.* бави обезбеђивање подстицајних услова за испољавање и неговање диспозиција да ученици учествују у музичким активностима, да се изражавају музиком и да стварају музику. – Осим ових, *м. н. м. к.* изучава и друге проблеме: начин организације наставног рада, опште и стручне (специјалне) наставне методе (→ **методички приступ усвајању песме**; → **настава музичке писмености**) и методичке поступке, облике рада, наставна средства, макро и микро планирање наставе, праћење и вредновање рада ученика.

Процес наставе музичке културе одвија се у спрези ученик одређеног узраста, с искуством које носи (стеченим у школи или ван ње), музичке *активности* (певање, свирање, стваралаштво, слушање музике), *музичка проблематика* – задаци наставе (широко дефинисани: развој музичких способности, изграђивање вештина, стицање знања), *музичка грађа* (конкретни музички садржаји – музичка дела) као средство и извор сазнања. У средишту спреге ученик – *музичке активности* – *музичка проблематика* – *музичка грађа* стоји проналажење, разрађивање, усавршавање и примена функционалних наставних метода, поступака и облика рада који доприносе ефикасној настави. То подразумева не само примену постојећих метода и поступака, већ и истраживачки рад у проналажењу нових методологија, које превазилазе претходна методичка искуства. Може се рећи да се предметност *м. н. м. к.*, једним својим делом, односи на питања *коме* (ученик) – *шта* (музичке активности) – *зашто* (музичка проблематика) – *чиме* (музичка грађа као извор сазнања), а централно питање је: како. Одговори на ова питања истовремено су и основна полазишта у планирању наставе музичке културе.

У решавању својих проблема *м. н. м. к.* ослонац има у специфичностима учења музике – како у домену стицања диспозиција и вештине активног музицирања (извођачког искуства и стваралаштва), тако и у стицању одговарајућих теоријских знања. У том смислу, *м. н. м. к.* сазнања црпе из више музичких области: методика наставе певања (→ **глас** као вокални инструмент), → **Орфов инструментаријум** (техничке и изражајне могућности дејих инструмената, и начин рада у савладавању свирања на њима), теорија музике, наука о → **музичким инструментима**, наука о музичким облицима (→ **музичка форма**), музикологија и етномузикологија. – У низу ових практичних, стручних и научних области посебно место има *методика музичке писмености*. То је научна дисциплина која проучава методе, принципе, поступке и облике рада у настави музичке писмености као сегменту наставе музичке културе у школи општег образовања, и наставе солфеђа у музичким школама и на факултетима. – Осим наведених, пре свега музичких области, *м. н. м. к.* упориште налази и у другим релевантним наукама. Тако, бавећи се законитостима васпитно-образовног рада и, у том смислу, трансформацијом садржаја, која одговара сазнајним могућностима ученика одређеног нивоа и профила образовања, *м. н. м. к.* користи пре свега сазнања дидактике, науке о настави. Обучавање у музичким вештинама и рад на неговању диспозиција и развоју музичких способности није могућ без коришћења достигнућа која проистичу из психологије музике (→ **психологија уметности**). У ствари, разнолики садржаји наставе музичке културе, преузети из веома различитих музичких области, упућују на неминовно повезивање *м. н. м. к.* с наукама као што су етнологија, социологија, филозофија, историја и др., што, заједно узев, *м. н. м. к.* чини интердисциплинарним научно-наставним подручјем.

Лит. Ch. R. Hoff er, *Music for Elementary Teachers*, 2005; J. W. Flohr – V. L. Trollinger, *Music in Elementary Education*, 2010; J. Glover – C. Ward (eds.), *Teaching Music in the Primary School*, 1993; P. Rojko, *Metodika nastave glazbe, teorijsko-tematski aspekti (Glazbena nastava u općeoobrazovnoj školi)*, 2012; Н. Ивановић, *Методика описивања музичког образовања за основну школу*, 2007; P. S. Campbell – C. ScottKassner, *Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades*, 1994; Г. Стојановић, *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда основне школе*, 1996.

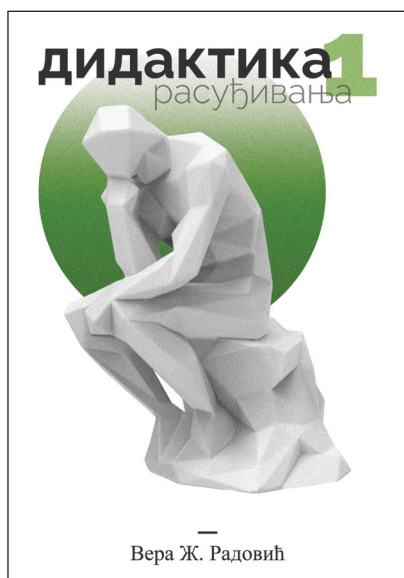
Теодора Тодовић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Методичка теорија и пракса, број 2/2021

УДК: 37.02(049.32)

37.015:159.953.5(049.32)

стр. 257– 259



СУД О ДИДАКТИКАМА РАСУЋИВАЊА

Радовић, Вера (2021): *Дидактика расуђивања I, О шемељним појмовима и предмету проучавања.* Београд, Учитељски факултет, 195 стране

Радовић, Вера (2021): *Дидактика расуђивања II, О развоју наставе и дидактике кроз историју.* Београд, Учитељски факултет, 360 страна



Вера Радовић, доктор педагогије Филозофског факултета Универзитета у Београду и професор Дидактике на Учитељском факултету у Београду, своје дугогодишње искуство рада са студентима (више од 20 година), укљученост у многобројне националне и међународне пројекте и континуираним радом на проучавању, праћењу и унапређењу образовне и васпитне праксе код нас и у свету, сумирала је у научним монографијама *Дидактика расуђивања I и II*.

Дидактике расуђивања део су трилогије и свака од научних монографија има засебно поље којим се бави. Док прва монографија проучава кључне појмове дидактике, поставља их на своје место и прави fine разлике међу њима, али и детаљно разјашњава суверенитет дидактике као науке; друга монографија прати развој дидактике кроз историјске епохе и кроз рад битних личности који су се бавили питањима наставе: од антике, све до

савремених „трендова” у образовању и васпитању. Иако су садржински испреплетане и надовезују се једна на другу, динамике ових монографија су у потпуности различите. *Дидактика расуђивања I* има дужа поглавља писана тако да одговарају и буду корисна различитим нивоима познавања дидактике као науке (од студената учитељских факултета до професора педагогије), док друга монографија због сложености проблема које проучава има комплекснију садржину подељену на краћа поглавља. Комплекснија садржина не подразумева одбацивање студента као читаоца, већ прати његов развојни пут и „дидактичко сазревање”.

У обема монографијама наслови су формулисани на начин којим се ауторка игра речи-ма у њима, чиме „голица” мишљење својих читалаца и позива на расуђивање. Читалац не може бити сигуран шта може очекивати у поглављу на основу наслова, као ни током читања – на свакој наредној страници. Неки од наслова који посебно привлаче пажњу у првој монографији су: *Привилегије и обавезе дидактике као самосталне науке; Бити васпитан и образован у процесу наставае, а и после; Задајак за учитеље и наставнике – дојунити низ: поучавање је и...; Крајак осврт на јединство сувројности*, итд. Док су то у *Дидактици расуђивања II: Генеза значења од дидактике до курикулума и назад; Зашто су Сократ, Аристотел, Платон и Квинтилијан важни за учитеље данас; Рани средњи век између „школа” истока и запада; Универзитети и ренесансно расуђивање о васпитању и образовању и настави; Век дидактике или зашто данас учитељи и наставници треба да посеће музеј Ј. А. Коменског у Прагу; Ризница идеја и практичних решења 1, 2, 3; Шведски сто постојмодерне – пошто краја или нове моћности васпитања и образовања у настави?* итд.

Насупрот слободним и провокативним насловима, унутар поглавља сваки појам је веома прецизно и јасно смештен на своје место, отклањају се термилошке и појмовне недоумице присутне у дидактичкој пракси, чиме је направљена разлика између дидактике и курикулума; учења, едукације, образовања и васпитања; учитеља, едукатора, аниматора, практичара; наставе, учења и поучавања, процеса образовања и(ли) васпитања. Специфично за *Дидактику расуђивања I* је то што садржи све потребно да се одређени појам разуме и о њему расуђује на једном месту, али се ти подаци не налазе један до другог, већ се целина стиче анализом различитих поглавља који говоре о настави, процесу учења, сегментима образовања, кроз анализу процеса васпитавања и његовог места у настави, кроз тумачење задатака, циљева, методологије дидактике као науке. Таквим стилем писања, који може бити и напоран за читаоца, Вера Радовић га све време држи будним, подстиче га да расуђује о прочитаном, да пита и одговара на питања (ауторка све време комуницира са читаоцима тражећи њихово мишљење о одређеној појави, преиспитујући да ли су искуства читалаца подударна са изнетим, итд.). Не само да монографија нуди термилошка одређења кључних појмова и темељно одређење дидактике као науке, бавећи се њеним конститутивним питањима, већ она представља директну везу са животом и праксом. Тако се анализирају најчешћи одговори студената на колоквијумима и испиту из Дидактике (позивајући професоре колеге да се ослоне на своје искуство на испитима и учитеље да преиспитају досадашњу праксу) који у својим формулацијама садрже материјалне дидактичке грешке и указују на пропусе који постоје у расуђивању студената о поменутој проблематици. Такви пропус-

ти се анализирају и отклањају давањем савремених примера, поштујући време у коме читаоци живе и предвиђајући проблеме на које могу наићи у свом будућем практичном раду.

Повезивање са животом и осавремењивање дидактике присутно је и у научној монографији *Дидактика расуђивања II*, кроз стално преиспитивање и повезивање: да ли и како нам дидактичка прошлост и пракса (понекад и погрешна) могу помоћи сада, упоређујући је са народном традицијом и причом о лапоту, обичају о убијању старијих чланова породице онда када постану терет за издржавање својој породици. Причом о оцу који је био остављен на планини (јер је његовом сину било жао да га убије) и једини се сећао како се у његово време лечила различна болест која је захватила народ, са којом млађе генерације нису знале да се изборе. Тиме се увиђа значај искуства претходних генерација, али и битност преношења тих прича млађима, чиме се ствара парабола за изучавање дидактичке историје, теорије и праваца насталих у претходним вековима. Уз истицање значаја проучавања дидактичке прошлости, Вера Радовић износи нова запажања која у знатној мери мењају досадашње виђење развоја дидактике, понајвише на простору Србије. Проучавајући деспота Стефана Лазаревића, Константина Филозофа, Тхирила и Методија, Светог Саву и друге значајне, најпре историјске личности, открива се њихова педагошка делатност на овим просторима о којој се досада веома мало или недовољно знало. Ауторка оваквим писањем подсећа да педагог мора бити и социолог и историчар свог народа, да би разумео срж наставног процеса. Дидактика након ових монографија не остаје промењена само у погледу преиспитивања наставе у средњем веку, настанка првих универзитета на овим просторима итд., већ и враћањем старим питањима са доласком до нових одговора, попут Јана Амоса Коменског, Раткеа, Хербарта и других личности чијем су раду приписане многе неосноване критике, сада расветљене и објективно разрешене. *Дидактика расуђивања II* завршава се савременим добом и „шведским столом” нових праваца у наставној пракси. Ауторка нуди преглед значајних, и за дискусију занимљивих, трендова у образовању и васпитању, задржавајући објективност и дајући слободу појединцу да, у зависности од услова у којима ради, изабере оно најбоље у сваком од њих.

Дидактике расуђивања, без обзира на ком нивоу се читалац налазио (студент, учитељ, професор или научник), стварају осећај као да се читава дидактика, добро позната, упознаје први пут. Присутан је лак приступ озбиљним проблемима писан исцрпно, питко, привлачно, обједињено, оштро. Иако монографије у неким деловима имају и уџбенички карактер и свој практични значај у даљем (само)образовању студената, учитеља, професора, научника, у њима је присутан лични тон аутора чије је мишљење у сваком моменту аргументовано и основано.

Чини се да је главни циљ двеју научних монографија да помери угао гледања на дидактику, дајући јој више поштовања и поништавајући занемаривање њеног значаја у наставној пракси. Такође, ауторка подстиче читаоце да преиспитају своје мисаоне способности и да своје капацитете доведу до новог нивоа, који уводи у првој монографији – до критичког знања; неопходног у данашњем свету и времену превелике, а често и нетачне, информисаности. Тиме се читалац не посматра само као учесник наставног процеса, већ и као савременик проблема живљења са којима смо сви суочени. Ова литература биће обавезан део библиотеке сваког озбиљног појединца чији је живот и рад усмерен ка настави.

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА ПРИПРЕМУ РАДОВА ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ЧАСОПИСУ МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И 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 Ворд, 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 *Toolbars*. Ако се у тексту користе специјални знаци (симболи), користити фонт Symbol.

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 (краћиак 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 стилем 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 поднаслову до трећег нивоа.

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. Избежавати 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 апстрактну на 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 да 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 позжељна 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, графикана 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

ЦИП - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3

МЕТОДИЧКА пракса : часопис за наставу и учење / главни уредник Ивко Николић ; одговорни уредник Владан Пелемиш. - Год. 1, бр. 1 (1997)- . - Београд : Заједница учитељских факултета Србије, 1997- (Београд: Планета принт). - 24 cm

Два пута годишње. - Наслов од бр. 1 (2019) Методичка теорија и пракса. - Drugo izdanje na drugom medijumu: Методичка пракса (Online) = ISSN 2560-5445
ISSN 0354-9801 = Методичка пракса
COBISS.SR-ID 62518786