

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37
број 1/2022, Vol 25, година XXV
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 Загреду, 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 Загреду, 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 Источној Сарајеву, Босна и Херцеговина*
др Велибор Срдих, *Паневропски Универзитет Ајнеирон, 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

Сефедин Шеховић
Филдуза Прушевић Садовић
стр. 5–11

УЛОГА ПРОФ. ДР ВЕЛИЗАРА НЕДОВИЋА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА У СРБИЈИ

Радомир Арсић
стр. 12–25

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У СТАРОЈ СРБИЈИ
(СА ПОСЕБНИМ ОСВРТОМ НА ОБРАЗОВАЊЕ У ПРИЗРЕНУ)

Лаура Калмар
стр. 26–34
УЛОГА И ЗНАЧАЈ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Милена Д. Војиновић
стр. 35–50
МОГУЋНОСТИ ИСТРАЖИВАЊА ПРИРОДНИХ МАТЕРИЈАЛА
У ЛИКОВНИМ АКТИВНОСТИМА У ВРТИЋУ – ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Ружа Јеличић
стр. 51–58
ЈА САМ ОНАЈ КОЈИ ЈЕСАМ!

Катарина Станковић
стр. 58–68
ФРАЗЕОЛОШКИ ПРИСТУП РУСКОГ ЈЕЗИКА
У УЏБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Гордана Глишовић
стр. 69–82
УТИЦАЈ ТРЕНИНГА КОШАРКЕ НА МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И
МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Марија М. Воркапић
стр. 83–96
СТРАТЕГИЈЕ МЕРЕЊА ДУЖИНЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Јелица Поповић
стр. 97–107
ДРАМСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА

Софија Матовић
Ивана Марковић
Мирослава Ристић
стр. 108–119

ДИГИТАЛНО ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНО ОКРУЖЕЊЕ - МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Оливера Симић
стр. 120–127

О ДИСКАЛКУЛИЈИ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Милица П. Стојиљковић
стр. 128–137

ГУГЛ УПИТНИК КАО СРЕДСТВО ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ
ЧАСОВА ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ У ОНЛАЈН-НАСТАВИ

Љиљана Бојанић
стр. 138–145

ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА СА АСПЕКТА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА
У ОБЛАСТИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Момчило Јагодић
стр. 146–152

ПРИМЕНА МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ СРЕДСТАВА (АНИМИРАНОГ ФИЛМА) У НАСТАВИ
ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА (ВЕРСКЕ НАСТАВЕ)

ПРЕУЗЕТО ИЗ

Невена Буђевац
стр. 153–154
ЗОНА НАРЕДНОГ РАЗВОЈА

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

Предраг Милосављевић
стр. 155–161
ИЗВОДИ ИЗ КУЛТУРНЕ ИСТОРИЈЕ БАЛКАНСКИХ СЛОВЕНА (СРБА)

ПРИКАЗИ

Драган Мартиновић
стр. 162–164
МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ПРЕВЕНТИВНОГ ВЕЖБАЊА ДЕЦЕ

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр. 165–167

Сефедин Шеховић¹
Филдуза Прушевић Садовић

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 37:929 Nedović V.
стр. 5–11

УЛОГА ПРОФ. ДР ВЕЛИЗАРА НЕДОВИЋА У ОБРАЗОВАЊУ УЧИТЕЉА У СРБИЈИ

Резиме: Рад представља кратак осврт на живот и дело професора доктора Велизара Недовића, једног од најистакнутијих личности у сфери педагогије и образовања у опште у Србији. Његова личност и многобројна дела обележила су крај 20. и почетак 21. века. Он је у својим делима имао визионарске представе развоја образовања у Србији и указивао на недостатке које је сагледавао у педагошкој пракси. Иза себе је оставио више од 150 научних и стручних радова који се користе у образовању учитеља и наставника и побољшању праксе у школама.

Кључне речи: Велизар Недовић, школа, педагогија, образовање, васпитање

УВОД

Кроз своју историју Србија је баштинила велики број значајних педагошких имена који су допринели развоју образовања како у нашој земљи тако и широм света. Међу свим тим значајним педагошким именима име проф. др Велизара Недовића заузима посебно место. Својим дугогодишњим педагошким радом, стручним и научним радовима оставио је неизбрисив траг и историји педагогије и образовања учитеља на нашим просторима.

Професор Велизар Недовић рођен је 1928. године у Бистрици код Бијелог Поља, у садашњој Црној Гори. У Бијлом Пољу и Беранама завршио је основну школу, нижу и вишу Гимназију, Учитељску школу у Херцег Новом, а затим Филозофски факултет, група педагогија, у Загребу. Магистарску тезу из области филозофије „Концепција и функција педагошко-ин-

¹ sefedin.sehovic@uf.bg.ac.rs

структивне делатности“ одбранио је на Филозофском факултету у Београду, а докторску дисертацију из области педагогије „Педагошки погледи Јована Миодраговића“ на Филозофском факултету у Приштини.

Након завршетка студија радио је као учитељ, наставник математике и немачког језика у основним школама, да би недуго након тога почео да ради у Учитељској школи и Гимназији у Новом Пазару. Током рада у Новом Пазару био је професор логики, психологије и филозофије, а једно време и директор Учитељске школе. Након 1960. године из Новог Пазара прелази у Краљево где је именован за директора Среско просветно - педагошког завода, касније Завода за унапређивање образовања и васпитања. До краја седамдесетих година био је професор и директор Више педагошке школе у Нишу. Након укидања виших педагошких школа у Србији, професор Недовић почиње да ради на Филозофском факултету Универзитета у Приштини, пролазећи научна звања од предавача до редовног професора. Био је професор Опште педагогије, Историје педагогије, Теорије образовања на редовним, специјалистичким и постдипломским студијама. Преводио је са енглеског, немачког и руског језика. Током своје професионалне каријере више пута је боравио на студијским путовањима у центрима за усавршавање наставника, школама и универзитетима у Америци, Канадаи, Немачкој и Швајцарској.

Преминуо је 2013. године остављајући иза себе више од 150 стручних и научних радова као трајни допринос развоју образовања и васпитања.

Професор Недовић кроз свој професионални развој прошао је пут од учитеља и наставника у основној школи, професора у Учитељској школи и Гимназији, до редовног универзитетског професора. С друге стране, дуго година био је директор основне школе, затим Учитељске, Више педагошке школе и Завода за унапређивање образовања, па је имао целокупну слику образовног система који је био доминантан периоду у коме је живео и радио. Његови стручни и научни радови били су плод дугогодишњег рада у пракси и познавања анатомски прецизно сваког дела „организма“ образовања. Његови радови нису били теоријски већ засновани на опипљивом и реалном искуству. Због тога је „један је од ретких српских педагога који се непрестано и упоредо бавио педагошком теоријом и праксом, те могуће и из тих разлога био успешан и убедљив како за практичаре тако и за критичке и теоријске кругове у образовању“ (Круљ, 2018). О педагошком значају професора Недовића говори и чињеница да је у Педагошкој хрестоматији (Влаховић и Франковић, 1995) он најцитиранији педагог.

ПРОЈЕКТИ И ДОМЕТИ ОГЛЕДА ПРОФЕСОРА НЕДОВИЋА (ОШ „IV краљевачки батаљон“, Краљево)

Школа која је већ и по називу чувала знамења у рату прослављене партизанске јединице. Најстарија основна школа у граду, 1956. године је именована у Основну школу „IV краљевачки батаљон“. Смештај ове у средиште града, избор наставника, заинтересованост града за пројекат успешне основне школе, утицао је да се у школи покрене више иницијатива у правцу унапређивања њеног рада. Подсећање на партизанску традицију, драматична 1941. година у

Краљеву када су недужни и невини, стрељани стотине ученика ове школе, били су повод да се школа меморијално конципира и уобличи са фотографијама десетина њених ученика стрељаних октобра 1941. године од фашистичког окупатора. Импресивно ситуирана поставка меморијалних садржаја у улазним просторијама у школску зграду, сваког посетиоца, али и сваког ученика, сваког дана више пута подсети на фашистичке злочине у Краљеву. То је било довољно и снажно подсећање на прошлост читавих петнаестак година, на II светски рат, док развој није почео постављати захтеве и нове пројекте савременог образовања. Краљеву је постала потребна школа која ће подићи ниво знања и радозналости, побудити младе таленте на стваралаштво, тражење пута ка успеху и развоју, школа будућности.

Пројекат за унапређење рада ове школе, осамдесетих година XX века, садржавао је промене којима је успостављен ред у школи прихватљив за све, подједнако валидан за директора, остало особље, наставнике, за ученике и њихове родитеље. Успостављена су унутрашња начела за опремање рада и обезбеђивање услова за извођење процеса образовања.

1. Најпре се има обезбедити свако средство које се за све ученике употребљава на сваком часу. То су школске табле, једноставнији апарати - епи и дијапројектори, карте, неки пови системи постављених учила у учионицама према пројектима наставника школе.

2. Друга линија снабдевања школе била је опрема која се сваке недеље употребљава на сваком часу. Потом месечно, семестрално, годишње. Када се по том плану све обезбеди за ученике, прелази се на опремање амбијента за наставнике који би на највишем нивоу могли приступити извођењу наставе. Школа је снабдевена елемент, наставним па и играним филмовима и наставним средствима која су се тада могла увести у дневне потребе поучавања.

3. Мотивисање на рад ученика и наставника, са оријентацијом да на нивоу оптималних могућности и граница обезбеде успех у учењу, потпуну савладаност наставних програма, али без принуде и застрашивања ученика. Школа је отворила приручну штампарију у којој је могло бити, по налогу наставника, одштампано све што наставник у датом моменту затражи за наставни дан, за сат, па и за неколико минута. Тако су наставници практиковали да одмах, примера ради, одштапају писане задатке, да их све ставе на располагање ученицима, да им омогуће да међусобно сравне своје задатке и да се увере на ком су месту у рангу успешности у изради задатака. Изван тих потреба, остварено је више послова који су се могли обавити у школекој 'штампарији' - копирици, за административне институције у граду, и тако доћи до дела средстава за потребе овакве школе.

4. У лабораторији за хемију у школи досетили су се наставници да болнице у граду депонују велике количине, употребљених графофолија, а служили су за снимке на рентген - апаратима. У лабораторији школе разрађен је систем чишћења тих фолија различитих величина. Допремани су камионима те је и градска болница тако била ослобођена брига око депоновања толиког материјала који је оптерећивао њене смештајне капацитете.

Разрађена је технологија чишћења графо - фолија, потом су уређени рамови за њихово сечење и паковање у четири величине погодне за школе, за потребе наставе са 10, 25, 50 и 100 графо - фолија. Наставници су прионули на два посла. Први на очишћеним графофолијама,

специјалним фломастерима, наносили су пригодне цртеже, слике, илустрације погодне за извођење наставе истављањетихфолијаиграфоскопа ученицима на располагање да лакше и брже уче. Истовремено су на тржиште понуђене чисте графофолије у пакетима по избору и графофолије приређене за извођење наставе. Купац је могао да бира какве му фолије више одговарају и да их у школи набави по цени која је била 50% нижа од цене за исту робу у одговарајућим трговачким објектима.

Остварени су приходи да је школа преузела обавезу да сваком наставнику обезбеди свако наставно средство у довољним количинама. Није било средства које школа неће прибавити свом наставнику за потребе поучавања уколико наставник писмено затражи то средство и унесе у свој план рада његово коришћење. Од нивоа коришћења тих средстава, зависио је ниво и статус поучавања, али и статус наставника који је таквим радом могао силно увећати своја примања, подићи стандард и ниво педагошког рада за који је одговоран. Школа је остварила средства за помоћ сиромашним ученицима, али и средства да је сваки ученик, без обзира на имовно стање, добијао оброк у школи. Амбијент поучавања је унапређен тако што су се дуж ходника и холова појавиле дрвене силуете животиња, често у природној величини, стилизовано обрађених, дакако и уз кавезе са птицама које су скакутале док су их ученици разгледали и мимоилазили током одмора. До савршенства је уређен хигијенски и естетски амбијент боравка у школи.

5. Наставници који су иновирали опрему, излазили у 'школску јавност' са новимнаставним средствима, олакшавали боравак у школи, за сваки пројекат уређивања учионице, увођење у рад нове опреме, добијали су признања и подстицаје. Круну свега чинила су два захтева за школу. Прво од двадесетак учионица ниједна не би требала да буде иста, већ уређенанаоригиналан начин, учионица која представља новост у боравку ученика, пружа им неке олакшице које су смислили наставници. Аутентичност је постала и прва естетска карактеристика усавршавања амбијента за учење у учионицама. Највиши захтев је достигнут када је школа остварила такав обим прихода да је обезбедила израду специјалних ормара у свакој учионици, са фаховима, прегратцима истоветне величине, који су обележени бројевима под којима су ученици уписани у разредне књиге. За сваког ученика набављени су сви уџбеници и прибори, смештени у његов фах и на располагању ученику у школи. Није више било потребе да ученици приборе и уџбенике доносе од куће у школу.

6. Сви ученици су добијали оброк у школи, али и наставници. Наставници нису имали потребу да се након сваког часа окупљају у наставничкој зборници, већ су на сваком спрату у „припремама” за наставнике, добијали све што је потребно за спремање кафе, чајева, млека и сл. Добили су и доручак, али и дневну штампу, недељне магazine и ревије за мушке читаоце, односно часописе и магazine које су писменим захтевом затражиле наставнице. Прелиставање тих гласила и штампе била је врста одмора за наставнике и наставнице, те су остајали у школи, у тим својим припремама, далеко дуже него што је требало да би прегледали штампу, одслушали и припремили нешто што је било у плану за наставу следећег дана. У школи су у времену колико је трајао 'огледни циклус', вишеструко обогаћени, умножени и усавршени извори

знања за ученике и наставнике, подигнут ниво аспирације у учењу ученика и квапитет поучавања наставника. У родитељима ученика и у јавности града Школа је добила подршку каква се није могла ни наслутити у претходним годинама основног образовања.

Основну школу „IV краљевачки батаљон” посећивали су наставници из бројних основних школа из Србије и остваривали увид у њен рад на лицу места. Школу су посећивали и наставници у групама из Хрватске, Словеније, Пољске, Немачке, Македоније, Босне....исто тако су наставници школе тражени да посете друге општине и школе и да демонстрирањем средстава и начина рада упознају друге са својим начином рада. Обавезе те врсте силно су умањиле слободно време наставника, јер су деловали као нека врста неформалног центра за унапређивање образовања на ширем простору Србије.

Било је одвећ посетилаца ове школе, међу таквима и научника, уметника, али и политичара и личности које су се радовале успесима основне школе. Један од таквих, истакнути српски поета, Крстивоје Илић је о својој посети Основној школи „IV краљевачки батаљон” писао у Просветном прегледу, листу просветних радника Србије, 13. јануара 1978. године. Илић је о том сусрету написао: „Као да је реч о бајци, на такву помисао наводе први утисци приликом посете Школи „IV краљевачки батаљон” у Краљеву. Или о експерименталности. А није. Једноставно то је све у функцији живота и васпитања, у једном реалном, дубоко осмишљеном прегалаштву колектива који се уздигао до поноса....Кад сам на ово подсетио свог саговорника, директора школе професора Велизара Недовића, тог заиста необичног човека, неуморног истраживача на пољу просвете, и више, правог фанатика образовања...започео би најпре од људског срца, од слободе коју овде имају ученици...Овде ником ништа није забрањено... Пролазимо ходницима од првог до последњег спрата, тим сјајним, чистим вртovima у којима као да је засађена чистоћа, украшена цвећем вазама и тишином...Наставници креирају сваки час увек на нов начин.” За песника К. Илића био је то “изузетан случај у читавој земљи, професор универзитета, магистар филозофских, др педагошких наука, директор основне школе!”

ФУТУРОЛОШКО ПОИМАЊЕ ШКОЛЕ И ОБРАЗОВАЊА ПРОФЕСОРА ВЕЛИЗАРА НЕДОВИЋА

Своје виђење школе и образовања на крају 20. и почетком 21. века професор Недовић говорио је кроз своје књиге и на предавањима која је држао.

„Школа, савремен педагошки институт, социјални и духовни нуклеус масовног образовања и васпитања свих припадника генерација које се спремају за улазак у неко сутра, за живот после XX века, разуме се, трага за што аутентичнијим и што веродостојнијим смислом света који долази... Настаће школска, педагогизована слика о будућем, о нормама које тамо вреде и које долазе из живота и дворишта малих школа. Живот ће их драматично проширити, не признајући у XX веку ни границе континената, ђачких визија и идеала пониклих у клупама и насталих на дидактичким играчкама и илустраторима типа школских компјутера, “златних” књига, цртанаца и неуморних предавача из учионица.” (Недовић, 1998:24)

„Наше време најављује дигиталну школу која и у биогеном смислу, поготову у психолошком, истражује сасвим другачије основе и полазишта од класичних домова за учење и образовање. Нови извори мотивације, дубљи разлози образовања и ефикаснија технологија из темеља померају одомаћену синтагму, довољну током неколика векова за одређење школе као интелектуалистичке, меморичке, когнитивистичке и репродуктивистичке установе чија је најважнија улога “стицање знања”.

Нови век – нова школа! Ништа природније и ништа неочекивано. Но, одвећ поједностављено за сложене околности развоја друштва, за неслућене развојне могућности личности и људских заједница у XXI веку.” (Недовић и Круљ, 2000:18)

Професор Недовић има визионарски приступ с једне и реалну слику школе с друге стране. Он зна да ће време које долази неумитно променити однос према образовању, да су ученици они на које ће се промене највише одразити. У исто време он се критички осврће на положај и тренутну улогу ученика у образовном процесу.

“Ученик је слушалац са малим могућностима да бира понашање у учионици, дијалог и разговор, полемику и диспутацију, пленумску грају, задиркивање и хеуризам. Када год зажели наставник све може прекинути утилитаризованим манирима понашања некога ко све зна, ко не страхује од грешке, од незнања, од обзира према становишту другог. Тако наставник постаје чинилац дезинтеграције света младих, сабијених између зидова учионице, омеђених вољом наставника”. (Недовић, 1998:34)

Професор Недовић описујући значај и улогу наставника у настави и желећи да нагласи његов значај на развој и формирање личности ученика каже: “Образовање је велика школа истраживања, а наставник је један од најнеизвеснијих објеката ученичке радозналости. Ученик гледа своје наставнике широм отворених очију...” (Недовић, 1997:11)

ЗАКЉУЧАК

Када је у питању научна заоставштина професора Недовића, у њој сви они који се баве наставом могу пронаћи низ значајних новина како у домену нивоа научног сазнања, тако и у квалитету, форми и начину интерпретација наставних појмова. То се код професора Недовића огледа у елоквентности, критичности, суптилности презентација оног што је допринос за генерације учитеља. У његовим делима је простор отворен за иновативне садржаје, током учења и поучавања, према фреквентности учитеља и убрзаном начину живота. Да се приметити да се у његовим делима, студијама, монографијама чувају будно границе учености и истинитости и објективности. Својим вишедеценијским радом професор Недовић утиче на јачање педагогике и њених дисциплина као стуба и ослонца успешног учења и поучавања.

Професор Недовић је имао футуролошки приступ према васпитању и образовању наслућујући да ће ученици комуницирати са узорима говора, језика, информаторима са тв екрана и монитора, са спикерима и ораторима, мајсториима речи, изговора, дикције, интонације, мисаоног поретка у излагању, који су постали, нови медијски ефикасни па и ненадмашни ма

колико то старији учитељи- наставници тешко подносили. „Ван класичне школске учионице настале су најсавременије електронске учионице и весници дигиталних школа и система поучавања и учења. Поучавање је, информативни део учења, до савршенства презентиран на екрану“, каже професор Недовић. Књиге и студије професора Недовића код нас су још увек доста ретке. Без таквих студија се не може напредовати на путу у цивилизацију знања, имања и самопоуздања. Треба учити брже и боље, а при томе бити свестан да је човек данас у позицији да учи другачије него што би хтео, да зна мање него што би желео, и да ако чита мање него што би могао и што му је потребно, трпи веома озбиљне негативне последице.

Уверени смо да ће књиге и студије професора Недовића допринети да се незадовољавајуће стање превазиђе и прошири простор учења и знања за све.

Литература:

1. Недовић, В. (1997). Нарав наставника, Краљево: Глас Србије.
2. Недовић, В. (1998). Директор школе - настава и наставници. Београд: Учитељски факултет.
3. Влаховић, Б. И Франковић, Д. (1995). Педагошка хрестоматија. Београд: Стручна књига.
4. Недељковић, М. (2014). Допринос професора др Велизара Недовића обележавању века образовања учитеља у Јагодини. Педагогија, LXIX/ 2, UDK:37:929, 373.54:37(497.11)”189
5. Круљ, Р. (2018). Допринос Велизара Недовића уравнотежености педагошке теорије и образовне праксе. Педагогија, LXXIII/ 2, UDK:37.01:929
6. Недовић В. и Круљ Р. (2000). Образовање на размеђи векова, Педагогија 2/2000.

Šefedin Šehović

Filduza Prušević Sadović

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education

The role of prof. Dr. Velizar Nedovic in teacher education in Serbia

Summary: The paper presents a brief overview of the life and work of Professor Dr. Velizar Nedović, one of the most prominent figures in the field of pedagogy and education in general in Serbia. His personality and numerous works marked the end of the 20th and the beginning of the 21st century. In his works, he had visionary ideas of the development of education in Serbia and pointed out the shortcomings that he saw in pedagogical practice. He has left behind more than 150 scientific and professional papers used in teacher education and improving practice in schools.

Keywords: Velizar Nedović, school, pedagogy, education, upbringing

Рад њримљен: 5. 4. 2022. / Рад њрихваћен: 7. 5. 2022.

Радомир Арсић¹
Универзитет у Приштини-Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 371.13(497.115-89 Prizren)
377.36:37(497.115 Prizren)
378.637 (497.115 Prizren)
стр. 12–25

ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА У СТАРОЈ СРБИЈИ (са посебним освртом на образовање у Призрену)

Резиме: Историјски и географски појам Старе Србије је настао у XIX веку и скоро да данас и не постоји и српски народ га не користи иако је он обухватао територије Старе Рашке, Косова и Метохије и Вардарску Србију (данас Северна Македонија).

Српски народ је одувек сматрао да су учени људи покретачи народа и националних идеја уједињења свих територија где они живе, то је мала Кнежевина Србија рано увидела и покушавала да образује, поготово на територији под османском влашћу, људе који би преносили те идеје. Тако је захваљујући њима у Призрену формирана богословија, са превасходном улогом образовања како свештеника тако и учитеља. Из те клице се даљим развојем уобличио идеја даљег развоја, те је формирана посебна учитељска школа, касније педагошка академија, Виша педагошка школа и на крају Учитељски факултет (1994).

Кључне речи: Стара Србија, Призрен, Богословија, учитељи

Многи не знају шта значи термин Стара Србија, јер је скоро избачен из нашег сећања и због тога га морамо пре свега дефинисати и објаснити. То је историјски и географски појам, који је настао у XIX веку под утицајем тадашњих геополитичких промена, пре свега у Европи, које су наступиле стварањем Кнежевине Србије, као и утицајима великих сила, након чега

¹ radomir.arsic@pr.ac.rs

је за области које су чиниле језгро средњовековне Србије, а које су остале под тадашњом турском влашћу, почео да се употребљава појам *Стара Србија*. Просторни опсег појма Стара Србија се у стручној литератури и публицистици употребљава у ширем и ужем значењу. У ужем смислу, појам обухвата Стару Рашку, Косово, Метохију и највећи део Вардарске Србије, данас Вардарске Македоније (Северна Македонија), док у ширем смислу обухвата целу Вардарску Србију и делове Егејске Македоније (извор: Википедија) Први је овај термин употребио Вук Стефановић Караџић означавајући у свом Српском рјечнику из 1852. године Прилеп као град у Старој Србији, а као места настањена Србима наводи и Велес, Дебар и Тетово. На другом месту Вук пише да је Стара Србија она територија „нашега народа“ која је припадала српској држави пре турског освајања Балканског полуострва. Вук је свакако пре изласка *Рјечника* из штампе познавао термин Стара Србија. Још 1834. године говорећи о Дебранима (Дебар, данас град у Северној Македонији) које је упознао на Цетињу, Вук каже да се: „*ујравно још не зна докле Срба има у Арнауџској и Маћедонији*“. Ова два термина била су у општој употреби и нису била тачно дефинисана, Вук их колоквијално користи све до *Рјечника* када коначно усваја и уводи име Стара Србија. Јован Ристић је 1878. године предложио Ђорђу Поповићу Даничару, књижевнику и уреднику часописа Даница, да на основу докумената Министарства иностраних послова сачини елаборат о Старој Србији. Србија је овим списом пре свега хтела да објасни шта се под тим термином подразумева и да тиме покаже своја права на ту територију. С друге стране, тим списом је скренута пажња на тежак положаја Срба који тамо живе. Расправа под именом Стара Србија преведена је на многе европске језике.

Крајем XIX века Срби у Османском царству, помогнуги матицом Србијом, започели су интензивну борбу за духовно ослобођење. Отварање школа, основних и средњих, оснивање књижара и штампање уџбеника, као и рад црквено-школских општина, био је најбољи пут да српски народ очува свој национални идентитет (Новаков, 2014).

За учитељски позив се каже да је то једно од најплеменитијих занимања које увек носи велику одговорност. Учитељи оног времена (XIX век) дали су основна знања младима и умногоме допринели својим просветитељском раду да многи од њих израсту у врсне интелектуалце и постану носиоци економског, културног развоја Кнежевине Србије, касније Краљевине Србије односно Краљевине Југославије. Учитељи у Краљевини Југославији имали су специфичну улогу и њихов рад је био сложеног карактера јер су често, поготово у сеоским срединама били једина писмена лица. Њихов се рад због тога није само заснивао на образовању и васпитању деце, већ је био посвећен и описмењавању одраслих и развоју тих средина.

Почетак рада учитељских школа на простору Србије везује се за 1870. годину када је у Кнежевини Србији под владавином Књаза српског Милана М. Обреновића IV, донет закон о учитељској школи, односно „Закон о уређењу учитељске школе“ (који је донет 05.10.1870. године). У члану 1. Овог Закона стоји „*Да би основне-народне-школе добиле сјособне учитеље, држава се брине за образовање учитеља тих школа, ња за њо се заводи у Србији учитељска (једнолична) школа*“. Члан 7. Поменутог Закона регулише дужину учења у учитељским школама, „*Учење у учитељској школи траје три године и њо њо се цела школа дели на три разреда*“.

Међу најважнијим достигнућима Срба у Османском царству може се сматрати оснивање и рад српских нижих и виших гимназија. Богословија у Призрену била је школа за образовање свештеника али и учитеља за којима је постојала велика потреба у Старој Србији и Македонији (Новаков, 2014).

За њих је урађен Културни и просветни програм, који је претходно одобрио Краљ Александар I, који је презентован је Министарском савету 12. Марта 1929. године, аутор програма је био министар просвете Божидар Максимовић. Учитељске школе су обавезиване да дају „учитељски кадар који на свом учитељском послу неће долазити у колизију са битним идејама о уређењу државе, о облику владавине, о друштвеном поретку, као и о државном и народном јединству“. Њихов је задатак био да формирају „конструктивно и национално свесно учитељство“. Овај Закон о учитељским школама је пак вреднован као акт којим су уклоњене све формалне разноликости „под којима су се учитељске школе деценијама развијале“.

Положај српских школа и српских учитеља у Старој Србији био је тежак и несигуран, јер су стално били на удару турских власти и Арбанаса. Турске власти су у многим учитељима гледале људе, који активно раде на остваривању српских националних интереса, док су српске школе сматрале местима у којима се поткопава ауторитет турске управе и државе. (Недељковић, 2000: 86).

„Учитељи су се усавршавали полагањем практичног учитељског испита за сталне учитеље и учитељског испита за привремене учитеље. Учитељи основних школа са Косова и Метохије полагали су практичан учитељски испит, изван Косова и Метохије у учитељској школи у Скопљу. Један од основних обележја усавршавања учитеља основне школе је то што су га помно пратили управитељ школе и школски надзорник, а рад на усавршавању је улазио у оцену рада учитеља, која је утицала на материјални и друштвени статус учитеља“. (Тасић, 1996: 9-11).

Станковић (2001) у својој књизи „Српске школе у Призрену“ наводи да постоји мали број докумената из којих бисмо могли сазнати о почецима прве писмености и образовања у Призрену, овде пре свега мислећи на период под владавином Османске империје. Даље он наводи да су приватне школе постојале до 1862. године а да су после тог доба осниване световне школе. Из тог периода спомиње се син неког Саве Шећерије из породице Гудић, свештеник Димитрије и његова школа која је радила све до 1810. односно 1812. године, затим Алекса Пазарац, поп Јован Филотијевић из Бијелог Поља, поп Јован Милетић Чучуљевић из Брода (Гора) који су у појединим периодима имали приватне школе. Даље, Станковић (2001:34) наводи да су до 1836. године у Призрену било две приватне школе које су плаћали родитељи деце. Једна од првих српских школа на Косову и Метохији, у XIX веку, основана је 1808. године у Призрену, а њен учитељ био је Алекса Пазарац, кога је довео владика Јанићије, а њега је наследио Димитрије Гудић 1810. године (Бован, 2007,25). Међутим, Чановић наводи да су прве савремене школе у Призрену отворене тек 1857. године (Чановић, 2010:12). У Призрену се оснива и прва општинска школа а као први учитељ се спомиње Стоша Прибишко, родом Призренац. Наиме, те су године, српско грађанство својим добровољним радом и новчаним прилозима подигли своју прву школску зграду на простору гробља порушене цркве светих Врачева. У тој се згради

радило све до 1885. године када је уступљена сиротињи за становање. Учитељи који су радили у тим школама били су „старошколци“ или како су их у Призрену називали „старовремски“, па су се и те школе називале по тим називима. Први учитељ у тим школама био је горе наведени Стоша Прибишко. Познати призренски просветитељ Петар Костић наводи да је и он био ученик ове „старовремске“ школе, а у својим мемоарима описује њене учитеље као праве мучитеље. Станковић (2001:36) као једног од првих просветних добротвора наводи Димиша Младеновића-Мишетовића за кога каже да враћајући се из Призрена, преко Скадра за Трст са својом братаницом Анчетом коју је водио на васпитање, у Скадру упозна Николу Мусулина који је тамо радио као учитељ. Он га убеди да оде за Призрен и тамо буде учитељ, а овај за три хиљаде гроша пристане и 1856. године почиње са радом, мада Чановић наводи да је то 1857. година (Чановић, 2010:12). У школи коју је отворио поделио је ученике на разреде а наставу је изводио из световних уџбеника добијених из Србије, Чановић даље за њега наводи да је наставу водио по истом наставном плану и програму који се примењивао у Србији, а наводи га као и једног од оних који су покренули основање Богословско-учитељске школе, а као главног противника српских школа у Призрену он наводи цинцаре², чије су интересе бранили грчки митрополити који су владали у Призрену. Учитељ Мусулин је увео српско (карловачко) певање у цркви па је дошао у сукоб са митрополитом Мелетијем који га је оптужио за јеретика и бацио анатему на њега. Мусулин је због тога морао да напусти Призрен и оде на Цетиње³. За Николу Мусулина, Чановић даље наводи да је у селу Дворане, код попа Симе Поповића, пронашао Призренски рукопис Душановог законика и однео га у Београд, а написао је и *Мисли о настави* 1881. године (Чановић, 2010:13). Треба се навести још и да је Србија тек од 1864. године преузела бригу за шире и организованије школовање омладине из ових крајева, као и за редовније слање уџбеника школама које су се формирале на простору Косова и Метохије. Такође треба нагласити да је са српско-турским ратом из 1876. године, многе од ново отворених школа су престале са радом (Средачка жупа, Ораховац, Велика Хоча, Зочиште..). Ова веза у отварању школа, се после ратова, обнавља 1885. године, па се мрежа школа поново шири, јер у време ових ратова није било никаквих веза између Србије и ових крајева.

Још већи значај даје податак да је прва приватна женска школа у овим крајевима основана у Призрену 1836. године, да је оснивач ове школе била Анастасија Ајнађина (Анастасија

2 Цинцари (*Аромуни, Армани, Армањи, Куцовласи, Власи*) романски су народ, који живи на Балканском полуострву. Цинцари говоре цинцарским језиком, који припада романској групи индоевропске породице језика. Религиозно одређени Цинцари су углавном православне вероисповести. Некада су били познати по бављењу трговином, екстензивним сточарством (фета сир), угоститељством, итд. Цинцари се нису изградили као народ све до 20 века. Њима је недостајало неколико битних елемената које чине неку групу народом (већи број, култура, прошлост, територија и др.) Нису имали своје писмо те, природно, нису израдили ни заједнички књижевни језик.

3 Билас овако описује у својој књизи одлазак учитеља Мусулина који је у својем писму жалио београдском архиепископу Михаилу: „добро је познато непријатељство грчких владика које они противу нас Срба, и против словенства дижу, и како не смислено желе да се српско име нигде не чује тако је и овдашњи владика Мелетије, јавно противу мене показао, и народу забрањивао, да код мене не шаљу децу у школу...“

Димитријевић) „даскал девојка“⁴. Поттицала је из трговачке куће и била је самоука и у кући родитеља се упознала са првим штампаним књигама, она је била хрома те је вероватно овај податак показао да је била неударна, а како је њен отац трговао са Трстом, Бечом и Будимпештом, доносио јој је отуд књиге (Ђилас, 1969:91), је међутим имамо и други податак о имену оснивача школе тако да Др. Јован Х. Васиљевић у: Просветне и политичке прилике, (1928, 48) с напоменом да је тамо поменута Александра родом из Призрена, где је она 1836 г. била отворила прву српску приватну женску школу под именом Александра Ајнациина и да се после тога она отселила у Ниш. Како било да било око имена, у овој првој женској школи, која је отворена и пре прве женске школе у тадашњој Србији (отвореној у Параћину, 1845. године), у овој се школи поред основне писмености добијала и нека знања из вођења домаћинства, кројења, шивења и народног веза. Ова школа, због става рашко-призренског митрополита Игњатија престаје са радом 1845. године и учитељица Анастасија напушта Призрен и прелази у Ниш код сестре, где ради све до 1874. године када умире. Можда је проблем ова два аутора настао око имена оснивача школе настао јер је другу школу (женску) 1850. године у Призрену, отворила Александра Мицић. И у овој школи се поред читања и писања училе молитве, домаћинство и ручни рад. Рад ове школе је престао 1862. године без навођења разлога, а поново се рад наставља 1870. године доласком учитељице Марије Недић, која је пре тога службовала у Велесу. Како наводи Ђилас (1969:95) услови за отварање школе за жене били су веома повољни и у граду је било доста писмених жена. Пре отварања женске школе (петнаестак година раније) отворена је и прва мушка световна школа на простору Косова и Метохије, па Ђилас сматра да је Призрен био у то време град са највећим бројем писменог становништва. О животу жена и њиховом друштвеном раду сведочи и податак да је најстарије женско удружење у Призрену под називом Добротворно друштво „Српкиња“ основано 1. марта 1909. године и да су га водиле Марица Костић (супруга Петра Костића), Мара Димитријевић (супруга ректора Богословије, Стевана Димитријевића), Султана Филиповић, Цута Поповић, Стојана Јанковић, Живка Исаиловић, Јелена Чемерићић и друге.

Дворазредна гимназија или како се популарно називала „продужена школа“ у Призрену је радила свега неколико година. Њено отварање је повезано за име учитеља Милана Новчића, који је завршио школу у Дечанима а затим Богословију у Београду, да би 1867. године, заједно са Илијом Ставрићем отворио први и други разред продужене школе. „Они су додали извесне предмете из првог и другог разреда гимназије и тиме се добила, једна врста, продужене грађанске школе“ (Ђилас, 1972, 99). Отварање ових разреда извршено је са одобрењем Министарства просвете и црквених дела Србије, а на препоруку митрополита београдског Михаила.

Када је у Београду донета одлука да се у Призрену отвори Богословија, ова школа је затворена, и сматра се да је то била велика грешка како Просветног одбора (Формираног у Београду 1868. године) тако и самих Призренана. Пре свега зато што када је Богословско-учитељска школа била преуређена 1900. године, и за упис у њу се тражила предспрема од четири

4 Назив даскал, уместо учитељ, употребљавао се све до доласка (у Призрен) учитеља Николе Мусулина 1856 године, па и доцније. Назив даскал је иначе грчког порекла и значи учитељ, наставник

разреда гимназије, а како такве школе није било у овим крајевима све до ослобађања од Турака, било је онемогућено и школовање деце из ових крајева у тој школи.

Године 1871. основана је призренска богословија. Била је то школа за образовање свештеника али и учитеља за којима је постојала велика потреба у Старој Србији и Македонији. Оснивањем богословије формирао се образовани слој учитеља који је отварао нове школе, и писмених свештеника који су Србе крштавали, венчавали и утицали на то да народ остане у православној вери, чиме је процес преверавања (преласка у другу веру, пре свега мухамеданску), који је на Косову и Метохији често значио и однарођавање, у великој мери успорен. Призренска богословија је ширила важну просветну и духовну мисију (Новаков, 2014).

Сам почетак рада богословије, односно 1871. година, обележава неколико важних догађаја за Србе у Призрену. Те године, велики народни добротвор Сима Андрејевић Игуманов оснива Српску богословију, која од тада постаје један од главних расадника српске интелигенције, као и центар културне активности Срба у Отоманској империји. Јован Ристић, (кад је у то време био у власти, био је државник, дипломата, историчар и академик, био је представник Србије на Берлинском конгресу 1878. године) радио је много на српској пропаганди, како политичкој тако и културно-просветној у нашим земљама под турском влашћу. Кад је дошао за намесника, његовом иницијативом основан је Просветни одбор. Неки га називају и Учени одбор, а основан је, као што је напред казано, у Београду 1868. године. Бован (2007:26) наводи као најзапаженијег политичара који је радио на организовању Срба у Старој Србији, Илију Гарашанина. Такође наводи да је 1862. године основан „Српски одбор“ који ради на њиховом организовању и овај план постоји све до 1874. године, овај период од 1868 до 1871. године био је период великог успеха у ширењу мреже основних школа у Старој Србији, а на челу овог одбора био је Нићифор Дучић, а чланови су били Панта Срећковић, Милош Милојевић и Стојан Новаковић.

Да би се спречило однарођивање Срба, Аксентије Хаџи Арсић, познати приштински национални радник, говорио је о неопходности просветно-пропагандног рада и отварања средњих школа. Младићима из Старе Србије и Македоније, који су се у малом броју школовали у Србији, по повратку у завичај османске власти чиниле су разне сметње и сматрали су их за српске агенте. Зато је Хаџи Арсић сматрао да би се отварањем средњих школа донекле решило питање учитеља (Новаков, 2014:15).

Потребу за оснивањем средње школе у старој Србији предлагао је Милош Милојевић, члан Просветног одбора, био је за то да се богословија отвори у Пећкој патријаршији, писани извор о томе је *Молба да се оснује Богословија* Братства Пећке патријаршије и Високих Дечана – Намесништву Књажевства Србије, од 21. августа/2. септембра 1870. године. У молби је приказано жалосно стање нашег народа, поготово школованих појединаца у Србији, на које турска власт гледа као на шпијуне. Ако се нешто не учини, нашег народа, ускоро неће бити у тим крајевима. Ради тога предлажу оснивање Богословије: Манастир Света велика црква све српске Патријаршије, покрај своје сиротиње и свакодашњих глоба које плаћа и тегли даје на ту целу: 1. квартал и огрев за три учитеља; 2. издржавање о свом сопственом трошку из разних крајева Старе Србије ђака – 15; 3. даће квартал за ђаке, правителствених благодетељанаца – 40; и 4. даће

и направиће све зграде за школе колико ових треба. Од Намесништва Књажества Србије тражи: Висока Влада српска да издржава о свом трошку: 1. све учитеље и да шаље све потребне књиге и остало; 2. да издржава колико хоће благодејанаца, а за сада у најмању, требало би њих – 40, за које би се имало трошка: за рану годишње по 350 гроша чаршијски на сваког; свега на рану гроша – 14.000; 6) за одело годишње сваком по 400 гроша чаршијских – 16.000; свега гроша чаршијских – 30.000. Молиоци су у писму детаљно предвидели и број ученика и из којих крајева колико. Манастир се обавезује да подноси рачун о свему, кога би контролисали братство и грађанство из разних страна Старе Србије: Богословијом би се прекратио пут пропасти нашег народа, коју је добро схватио из Србије путник и учитељ г. Милош Милојевић. Осим тога, заведе би се школе свуда и по селима, те би се тако наш народ из пропасти своје пренуо, ако да не рекнемо тргао, и колико-толико опростио ове. И на крају предлог да српска влада помаже ову установу првих неколико година: Па да се види не би је доцније могао сам наш народ и пресиротан и преузгњетан издржавати, па кад би то било, ми би престали примати шиљући нам се помоћ. Ово је писмо преко митрополита Михаила достављено Димитрију Матићу, вршиоцу дужности министра иностраних дела, који га директно даје влади на разматрање. Влада је била мишљења да је предлог о оснивању Богословије користан. Следи захвалност Патријаршије на позитивну одлуку о оснивању Богословије. Потом претходи налог за устројење школе и сабирање страних ђака.

Међутим, исте године кад је послата поменута Молба, крајем 1870. године писмом се, митрополиту Михаилу, јавља и Сима Андрејевић Игуманов и износи жељу о оснивању Богословије у Призрену. Милош С. Милојевић, члан Просветног одбора, предлагао је да се Богословија отвори у Пећкој Патријаршији, док су остали чланови Одбора били да се иста отвори у Призрену. Многе су чињенице ишле на страну ових других: безбедније је било у Призрену но у Пећи, седиште Вилајета тада је било у Призрену, тамо је било седиште руског конзулата, а њен конзул је био Иван Степанович Јастребов, велики пријатељ Срба, и у Призрену је тада боравио и почео велику активност на подизању просвете код Срба Сима Андрејевић Игуманов, велики добротвор. Он се вратио из Русије 1869. године, баш у време када се расправљало о оснивању богословско-учитељске школе у Старој Србији. Он је још 1862. године припремао терен за градњу једне школе јер је купио зграду која је била поред његове куће, а у којој је радила школа, у Призрен доводи Илију Ставрића који ће заједно са М. Нововићем основати прве разреде гимназије у Призрену као увод у оснивању богословије. Игуманов се 1896. поново враћа у Призрен са чврстом намером да у њему оснује богословију, интернатског типа јер тада откупљује још пет суседних кућа са двориштима и проширује простор за школу. Имајући велику улогу и поштовање не само Срба призренаца, већ и Турака и имајући за пријатеља руског конзула Јастребова Игуманов успева да добије сагласност и Београда за изградњу богословије коју он сам својим средствима финансира, истовремено доносећи и библиотеку свог рано настрадаог сина Манојла. Богословско-учитељска школа у Призрену, почела је са радом 1871. године као трогодишња школа а први управитељ школе био је Сава Дечанац (Нацрт и Устројство за трогодишњу богословију посредством Јастребова послати су призренској богословији. Њим су били

предвиђени следећи наставни предмети: У I разреду – хришћанска наука, српски језик, општа историја, рачуница, земљопис, хигијена, физика и црквено певање. У II разреду – српски језик, црквенословенски језик, општа историја, српска историја, земљопис, рачуница и црквено певање. У III разреду – догматичко богословље, црквено богословље, морално богословље, пастирско богословље, историја српске цркве, општа историја, хигијена, црквенословенски језик и црквено певање. Суботом је за сва одељења тумачено јеванђеље). Школске 1871/2. први разред богословије уписало је 14 а завршило 12 ученика. Од уписаних, њих дванаесторо било је из Призрена, један из Приштине и један из Тетова. 1889/90. године она постаје шесто разредна, с тим што се у прва три разреда стицало опште образовање а у друга три богословско-педагошко. Богословија у Призрену била је финансирана из буџете Министарства просвете и црквених послова. Информација да богословију финансира Кнежевина Србија никако није смела да „процури“ властима, јер би одмах била укинута, без икакве наде да се поново отвори. Те године је и промењен назив у Богословско-учитељску школу и свршени ученици су могли да буду и учитељи и свештеници. Следеће, 1900/01 је она скраћена на четири године, с тим што су полазници морали да имају завршену нижу гимназију. Јеврем Грујић, српски посланик у Цариграду, у писму упућеном Милану Богићевићу, министру иностраних дела, упозорио је на грчки, бугарски и католички пропагандни рад у Старој Србији и Македонији. Имајући на уму да се Србима спречава и најобичнија просветна радња, сматрао је „да ће за политичко заузимање ипак највише решавати војно заузимање те нам спрема војске и јесте умесна главна брига; али свакојако мора се ма и са напрезањем чинити што је нужно да се одржи српска свест.“ У том контексту поручује да је на првом месту и најважније снабдевање „главног расадника у Старој Србији“ – богословије у Призрену. Задатак призренске богословије био је „да спрема младиће српске народности и православне вере у Отоманској империји за народне свештенике и учитеље“ (Гајић,). Српска држава вршила је своју културну и националну мисију у Старој Србији под именом Симе Игуманова, што је било од немерљиве користи. Све до почетка устанка у Херцеговини, 1875. године, богословија је, што се безбедносне ситуације тиче, могла нормално да обавља своју делатност. За време Велике источне кризе политичка ситуација у Призрену била је изузетно тешка, богословији су претиле многе опасности али је радила и у таквим условима и опстала. Надлежни у Београду (1877. године расформирано) су отворили Друго одељење богословије за странце, за младиће из Османског царства. Та школа била је много примамљивија за ученике и посебно за њихове родитеље који су сматрали да је боље да су им деца на безбедном месту а не у Призрену. Многи ученици из Старе Србије заобилазили су призренску богословију и одлазили на школовање у Београд у Друго одељење богословије. Највише ученика било је из Македоније, Босне и Херцеговине, а мањи број из Црне Горе. Ти ученици и њихови родитељи као да су занемаривали чињеницу да ће имати проблеме са османским властима када се буду вратили. Управитељ и наставници призренске богословије су сматрали да је њој нанет тежак морални ударац и да се она тим чином запоставља и игнорише.

Призрен је био богата трговачка варош, повезан са Београдом, Сарајевом и Скадром. До Првог српско-турског рата (1876) у Призрену су трговачке радње биле искључиво у рукама

српских трговаца. Сировине су извозили у великим количинама преко Скадра у Беч и у Цариград. Они су били познати по пушкарским радњама, по извозу вина и ракије и по разним занатима. У граду је било много имућних породица све док није завладало право стање анархије (1876), које је с малим прекидима трајало до ослобођења Призрена 1912. године. Призрен је био и најснажнији српски културни центар у Османском царству. Призренски Срби имали су Црквено-школску општину која је била носилац читавог црквеног, културног и просветног рада а при том је превазилазила надлежности које су јој биле намењене. Како је призренска богословија од 1871. снабдевала уџбеницима све српске школе северно и јужно од Шаре, није било потребно да се отвори књижара. Тек почетком маја 1894. године Министарство иностраних дела покренуло је иницијативу да се у Призрену отвори засебна српска књижара. Књижару је отворио, августа 1894. године, Васа Ст. Чемерикић (Новаков, 2014:32). Призрен је у време отварања богословије имао женску и мушку основну школу као и продужену школу. У то доба био је град са највећим бројем писмених становника. Када су на почетку Велике источне кризе (1875) српске школе у Османском царству биле затваране, са радом су наставиле само школе у Призрену и околини: Средачкој жупи, Зочишту, Великој Хочи и у Ораховцу (Јовановић, 1939).

Богословија имала је ту несрећу да јој је целокупна архива страдала за време Првог светског рата. Наиме, Бугари су 1915. године окупирали Призрен, ушли у богословију и уништили све што је у њој постојало. Нешто књига и део архиве су спалили, део однели у Бугарску. После завршене бурне школске 1879/80. године Камперелић је отишао у Београд да изложи ситуацију у којој се богословија нашла. Други разлог његовог одласка биле су интриге Милоша Милојевића који је инсистирао да се богословија пресели у Врање, јер по његовом мишљењу у Призрену није могла опстати. Познато је да је Милош Милојевић био у лошим односима са Петром Костићем, али је лоше мислио и о Камперелићу. У једном извештају он је о Костићу и Камперелићу рекао да не знају ни писати како треба а да су наставници у богословији (Новаков, 2014:56). У Београду се заиста размишљало да се богословија отвори у ослобођеном Врању, али у документима нема ни речи о томе да би се тиме призренска богословија затворила. Министар просвете и црквених послова оформио је, септембра 1879. комисију која је требало да припреми план за отварање ове школе. Комисија је закључила да треба да се богословско учитељска школа отвори у Врању зато што је то место важно за предео Старе Србије и Македоније. Министар просвете и црквених послова је препоручивао начелству Врањског округа „да нађе удесну кућу у Врању за Учитељско-богословску школу“. Преговори око кућа у Врању нису уродили плодом и идеја да се у Врању оснује богословија остала је мртво слово на папиру.

За потребе богословије и помоћи учитељима Старе Србије и Македоније за 1884. годину из буџета Кнежевине Србије издвојено је 15.000 динара. Те школске године добијено је укупно 14.420 динара. За потребе богословије потрошено је 9.280 динара на плате тројици учитеља и управитеља с додатком, на благодетанце (стипендисте) и друге уобичајене трошкове. Преостали новац подељен је као помоћ учитељима основних школа. За тринаест година рада, до завршене школске 1883/4. године, богословија је ишколовала 63 ученика, већина њих постали су учитељи. Костић је сам кренуо у Београд и тамо стигао септембра 1884. године. Петар Костић

је написао писмо министру просвете и црквених послова у којем му, осим кратких података о учитељима Призренске богословије, пише и о многим учитељима широм Старе Србије, о томе ко су и шта су завршили, и објашњава колико ко добија финансијских средстава и због чега. Наиме, он је сматрао да они учитељи које плаћа општина не треба да добијају велику суму из Београда, и обрнуто. Министар Стеван Д. Поповић наредио је да се из касе Министарства изда Костићу 6.000 динара на име издржавања богословије и за плате учитеља у Старој Србији. Неколико дана касније министар је издао налог на Костићев захтев, да му се на име путног трошка изда 900 динара а за издржавање богословије и основних школа још 1.820 динара. Костић је сматрао да би од велике користи било да се сачине штампана упутства за предавање неких предмета за учитеље, која би у Призрен могао да пошаље по Јastreбову. Стојан Новаковић је наложио да се за потребе српске богословије у Призрену и за потребе школа у Старој Србији (које се налазе под старањем и управом призренске богословије) пошаље још 2.800 динара преко српског посланика у Цариграду. Богословија је почетком 1885. године добила два сандука књига и физичке апарате. То су биле књиге углавном за потребе основних школа у Старој Србији. Та пошиљка је била послата преко Руског конзулата у Скадру, који је пошиљку проследио Руском конзулату у Призрену и Ивану Јastreбову који је о томе обавестио министра просвете Стевана Поповића.

Владимир Карић, референт за српске ствари, направио је извештај о стању пропаганде у Старој Србији и Македонији, о учитељима и финансирању школа. Карић је богословији у Призрену дао веома важно место у остваривању националних задатака и констатовао: „Ова је богословија стуб наше пропаганде, она се акомодирала према турским уређењима и има изгледа да се и убудуће њен утицај и појача и рашири ако се само с наше стране учини што треба. Са призренском богословијом ми господине министре можемо триста чуда да учинимо. Ово нам је могуће тим пре што је покојни Сима Игуманов, њен оснивалац, био руски поданик. Мада Руси јако, као што је познато, потпомажу бугарску пропаганду они опет не би терали толико далеко да би нам сметали појачању овога Завода.“ Сматрао је да у богословији треба подићи квалитет наставе и увећати број наставника и питомаца. Убедљивим тоном је тврдио: „Од нас само зависи да у веома кратком времену од овога Завода створимо једно страховито огњиште пропаганде, из кога би се што многобројнији ројеви учитеља и свештеника разлетели и не само по Старој Србији него и по Македонији све под окриљем турских закона, без великих сметњи“ (Новаков, 2014:93).

Српска влада је одлучила да бригу о призренској богословији пренесе на Министарство иностраних послова. Да би појаснио систем функционисања богословије, Љубомир Ковачевић је у опширном писму известио Саву Грујића, министра иностраних послова, о историјату те школе и њеном раду. Обавестио га је да је Сима Игуманов завештао призренској богословији своје имање у Београду, али да новчана маса није била довољно финансијски јака да би богословију могла издржавати, пре свега што је била прилично дужна а друго што је завештавалац наредио да се цео приход може користити после 20 година од његове смрти (1902). До тада је

богословију издржавала Краљевина Србија из буџета Министарства просвете и црквених послова али је османским властима представљено да је издржава Фонд Симе Игуманова.

После абдикације краља Милана 1889. године митрополит Михаило се вратио у Србију и наставио да управља црквом. Богословија га је и даље подједнако интересовала. Где год и кад год је могао да помогне, он јој је помагао, али није више тако активно учествовао у раду школе. Све послове које је он обављао од 1871. до 1881. године преузео је Љубомир Ковачевић као тотор Фонда Симе Игуманова. Митрополит Михаило ангажовао се око добијања дозволе за градњу нове зграде богословије. Преко њега су ученици богословије настављали своје школовање у Русији и на Халкидикију. Са митрополитом Мелетијем био је у коректним односима, али му је замерао што није бринуо о школовању и усавршавању своје пастве (Новаков, 2014:96).

Богословија је 1890. године била преуређена, школовање је продужено на шест година, а школа добила нов назив – Богословско-учитељска школа. Школска 1890/1. година отпочела је са измењеним наставним планом, прва три разреда давала су образовање на нивоу ниже гимназије а у три старија разреда углавном су били заступљени богословско педагошки предмети. Богословско-учитељску школу школске 1890/1. први разред уписало је 57 ученика. Највише је било ученика из Призрена и околине (34), школовали су се о свом трошку, али су сиромашни ипак добијали малу помоћ.

Период од 1918. до 1941. године, односно почетка другог Светског рата, био је период највећег процвата у животу и раду Богословско-учитељске школе. Све до 1921/22 школске године радила је Богословско-учитељска школа у Призрену да би се тада одвојила и у Призрену остала Богословија а у Скопљу почиње са радом Учитељска школа (Круљ, 2011:14). Учитељска школа у Скопљу почела је са радом у оквиру Гимназије и то 1898/99. школске године када су отворена два разреда за образовање учитеља. У 1909/10. школској години Гимназија у Скопљу добила је седми разред, а образовање учитеља продужено је на три године. Наредне школске године Гимназија је добила и осми разред, а учитељи су похађали четири разреда. Учитељска школа у Скопљу издвојила се из Гимназије 1913. године и почела да ради као Државна учитељска школа.

У Краљевини Југославији образовање учитеља је било на средњошколском нивоу. Али због изузетно малог броја наставника, поготово у Србији, ово се питање није постављало непосредно после Другог светског рата. Међутим, прелаз на осмогодишње обавезно школовање и реформа основне школе поново су покренули питање реформе система и начина образовања наставника основне школе.

Републички секретаријат за образовање и културу и Завод за основно образовање и образовање наставника у СР Србији изнели су на јавну дискусију Тезе закона о педагошким академијама. Овај документ је Заједница учитељских школа у Србији разматрала на својој годишњој скупштини, одржаној 6. и 7. децембра 1968. године у Суботици. Убрзо, већ 30. јануара 1969. године, Просветно-културно веће Скупштине СР Србије усвојило је Тезе за закон о педагошкој академији, закључивши да се ради нацрт закона о педагошкој академији – вишој шко-

ли за образовање учитеља разредне наставе. Међутим, постоје подаци да већ са Општим законом о школству, конституишу се и нов систем школства, образовања и васпитања а овај систем обухвата и високе школе и факултета. Наставнички кадар се сада образује у педагошким академијама (Круљ, 2011,17).

Иницијативом власти тадашње АП Косова, односно њених просветних органа, Виша педагошка школа из Приштине, октобра месеца 1961. године у Призрену отвара своје Истурено одељење за две наставне групе: Групу за српско-хрватски језик и Југословенску књижевност и Групу за албански језик и књижевност. То представља почетак стварања и рада Више педагошке школе у Призрену јер се касније она развила у самосталну просветну установу (1963) и почела да ради са шест наставних група. Школске 1965/66 године почиње са радом нова наставна група: Група за физику и хемију, а наредне 1966/67 школске године Група за турски језик и књижевност се премешта у Приштину, да би се 1967/68 школске године укинула а исте се године укида и Група за енглески језик и књижевност. Виша педагошка школа тада наставља рад са пет наставних група, али се 1969/70 године формира нове наставне групе - Група за физику са математиком и Група хемија са математиком. Школске 1972/73 поново започиње са радом Група за енглески језик и књижевност, тако да Виша педагошка школа функционише са осам наставних група и то траје све до школске 1974/75 године. Да би се наредне године укинуле две наставне групе: Група за руски језик и књижевност и Група за Хемију са математиком. Школске 1978/79 године укидају се Педагошке академије на територији АП Косово и Метохија а на Вишој педагошкој школи у Призрену отвара се Група за разредну наставу као замена за укинуту педагошку академију, и овакав начин рада функционише све до 1985/86 године када се укида Група за физику са математиком, тако да те године Виша педагошка школа ради са седам наставних група на два наставна језика- српском и албанском. Виша педагошка школа је имала од 1971 године своју зграду са 15 пространих учионица, 3 кабинета, амфитеатар са 350 места и библиотеку са 34.000 књига (14.839 на српском језику, 6.000 на албанском, 2343 на руском, 534 на енглеском и 47 на другим страним језицима), читаону за студенте, посебне читаоне за наставнике, салу за седнице, канцеларије (Споменица ВПШ, 1986)

Учитељски факултети су формирани Законом о оснивању учитељских факултета и укидању и промени делатности Педагошких академија и Виших школа (Службени гласник Републике Србије број 49/93). Тада су формирани Учитељски факултети у Београду, Сомбору, Јагодини, Ужицу, Врању и Призрену. Учитељски факултет је у Призрену наследио имовину Педагошке академије „Џевдет Дода“. Исто тако имовина Виших педагошких школа преузимају на коришћење новоформирани факултети, а архива Више педагошке школе из Призрена се пребацује у Вишу педагошку школу у Ѓилану, која од 31. јула 1993. године добија назив „Виша школа за образовање васпитача, са потпуном одговорношћу“ са седиштем у Ѓилану. У 1999. после прогона Срба из Призрен, Факултет се привремено сели у Звечан (скоро годину дана) и после тога бива стациониран у Лепосавићу, где добија после извесног времена и две селидбе (прво у згради политичких организација, други пут у Културном центру у Лепосавићу) своју зграду од укупно 900 квадрата, где и данас функционише са 45 запослених радника од којих су

31 наставника и асистената, и са преко 350 студената основних студија на два смера: Смер разредне наставе и смер Васпитач у предшколском боравку. Факултет има и мастер студије оба назначена смера и докторке студије из Методике Пид. Сви студијски програми су акредитовани од стране Акредитационе комисије у Републици Србији, и Факултет обавља своју мисију по законима Републике Србије.

Литература

1. Базић, М. (2008). *Значај оснивања богословске школе у Призрену у периоду од 1871 до 1912 године*, Баштина, Св. 25, Институт за српску културу, Приштина-Лепосавић
2. Бован, В. (2007). *Призренска богословија*, Српска православна богословија Светог Кирила и Методија, Ниш
3. Бован, В. (2004), Сима А. Ијуманов. *Живот и дело*, Народна и универзитетска библиотека "Иво Андрић", Приштина, Српска православна богословија Светог Кирила и Методија, Призрен
4. Ђилас, Ј. (1976). *Српске школе на Косову од 1856 до 1912*, Заједница научних установа Косова, Приштина
5. Зарковић, В. (2015). *Учитељи у Старој Србији као носиоци националне свесћи*. У: Ж. Миленковић и С. Башчаревић (ур.), *Настава и наука у времену и простору: Зборник радова са научног скупа (967-977)*. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену.
6. Јовановић, М. (1939). *Школа је отворена зато „да њој Васа учи децу, да не скићу њој сокаци“*, Јужна Србија, 1939, бр. 61, 13.
7. Круљ, Р. (2011). *Систем образовања у Југославији 1918-2000*, Учитељски факултет у Врању, *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, Ур. Сунчица Денић, Врање,
8. Костић, П. (1933). *Просветно-културни живот православних Срба у Призрену и његовој околини у XIX и почетком XX века*, репринт издање Удружења „Свети Спас“, Призрен, 2021. године
9. Костић, П. (1997). Аутобиографија, приредила Вјера Митровић. Архив Србије, Призренски округ, ДД Графика, Призрен,
10. Новаков, А. (2014). *Средње српске школе у Османском царству (1878-1912)*, Докторска дисертација, Филозофски факултет у Новом Саду,
11. Недељковић, С. (2012). Србија и Косово и Метохија Културно-просветни и национални рад од 1856. до 1897. године. Ниш: Филозофски факултет.
12. Марковић Новаков Александра 2011, *Православна српска богословија у Призрену (1871-1890)*, Епархија нишка, Епархија рашко-призренска, Ниш
13. Симић, М. (2013). *Школство у Призрену од 1906 до 1909. године*, Баштина, 35, 269– 278.
14. Станковић, В. (2021). *Српске школе у Призрену*, Институт за српску културу, Приштина-Лепосавић

15. Стијовић, М. (2011). *Српско школство на Косову и Метохији према извештајима српској конзулацији у Приштини*. У: А. Младеновић, М. Војводић (ур.), Косовско-метохијски зборник, 4, 225-231. Београд: Српска академија наука и уметности.
16. Тасић, З. (1991). *Образовање и усавршавање учитеља основних школа на Косову и Метохији у предратној Југославији 1918-1941*, Зборник радова филозофског факултета, 21/22, 392.
17. Тасић, З. (1996). *Образовање и усавршавање учитеља основних школа у периоду од 1918. до 1921. године на Косову и Метохији*, Учитељ часопис, 53/54, 9-11.
18. Ђилас, Ј. (1969). *Српске школе на Косову од 1856 до 1912*, Заједница научних установа Косова, књига 14, Приштина
19. Čanović, S. (1976). *Srpske škole na Kosovu i devetnaestom veku*. Priština: Jedinstvo
20. Чановић С. (2010). *Српско школство на Косову и Метохији на крају турске владавине*. У: Д. Маликовић (ур.), *Косово и Метохија у цивилизацијским токовима*, међународни тематски зборник (11-23). Косовска Митровица: Филозофски Факултет.
21. Чемерићић, М. (2003). *Призрен и околина 1019-1941*, ИГП „Прво слово“, Београд
22. Виша педагошка школа „Џевдет Дода“ (1986). *25 година рада* споменица, Призрен,

Radomir Arsić

University in Pristina - Kosovska Mitrovica
Teacher Education Faculty in Prizren-Leposavić

TEACHER EDUCATION IN “OLD SERBIA” (with special reference to education in Prizren)

Summary The historical and geographical notion of Old Serbia originated in the 19th century and almost does not exist today and the Serbian people do not use it, although it included the territories of Old Raška, Kosovo and Metohi and Vardar Serbia (nowadays Northern Macedonia).

The Serbian people have always believed that learned people are the initiators of the people and national ideas of unification of all territories where they live, the small Principality of Serbia realized early and tried to educate and tried to develop education, tried to establish those sciences. Thus, supporting them, a seminary was formed in Prizren, with the primary role of educating both priests and teachers.

From that germ, the idea of further development was formed with further development, and a special teacher's school was formed, later the pedagogical academy, the Higher Pedagogical School and finally the Faculty of Teacher Education (1994).

Keywords: Old Serbia, Prizren, seminary, teachers

Лаура Калмар¹
Универзитет у Новом Саду,
Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 371.3::502/504
37.033:502/504
стр. 26–

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Резиме: Са обзиром на то да је управо школа једна од најважнијих институција друштва посматрано вековима уназад, јасно је да има велику и значајну улогу у човековом суочавању са свим друштвеним проблемима и изазовима до којих долази током развоја човечанства, па тако и са актуелним еколошким тешкоћама и изазовима данашњице који су у вези са њима. Циљ еколошког образовања је да код младих људи формира свест за питања околине, еколошку свест, спремност за одговорно опхођење према околини, као и за еколошки свесно понашање које треба да се настави и после временаведеног у школи. Дечији однос према природи се активира ако имају могућност да непосредно упознају животну средину. Деловањем на исту, као жива и активна бића, деца уочавају међузависност односа човек-природа. Активна оријентација еколошког учења, повезана са емоционално-афективном димензијом затечености доприноси да се то деловање не сведе на пуки активизам, већ се њиме истовремено могу решити две тешкоће: однос ученика према будућности; - мора се рачунати да ученици себе виде као затечене. Школа са својим програмским садржајима је битан фактор развоја еколошког образовања. Овде се мисли на наставне програме и планове, уџбенике, наставнике и ваннаставне активности. Учитељ или наставник представља важан чинилац развијања еколошких ставова ученика.

Он организује и води процес усвајања еколошких знања, формира ставове и навике ученика и непосредно својим поступцима делује на личност ученика. Услов је да познаје еколошке проблеме и да је свестан еколошких последица. Поред реализације наставних програма од њега се захтева да буде иницијатор и организатор ваннаставних и ваншколских облика еколошког васпитања.

Кључне речи: еколошко образовање, савремена школа, учитељ, улога учитеља

¹ laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

УВОД

Еколошка криза и еколошки проблеми савременог света наметнули су својеврсне еколошке васпитно-образовне и културне потребе чије задовољавање представља не само неопходан одговор на кризне услове савремене цивилизације већ и основни предуслов опстанка човека као врсте. Суштина теоријских и методолошких питања еколошког васпитања и образовања садржана је и концепцијски одређена новим теоријским схватањем заштите животне средине у концепту одрживог развоја чија се суштина састоји у схватању да деградација животне средине и трошење њених ресурса има своје границе раста, и да даљи развој мора да буде „одрживи развој“ за „одрживу будућност“ (Децлерис 2000). Циљ еколошког образовања је да код младих људи формира свест за питања околине, еколошку свест, спремност за одговорно опхођење према околини, као и за еколошки свесно понашање које треба да се настави и после времена проведеног у школи (Андевски, 2004). Школа са својим програмским садржајима је битан фактор развоја еколошког образовања. Овде се мисли на наставне програме и планове, уџбенике, наставнике и ваннаставне активности. Учитељ или наставник представља важан чинилац развијања еколошких ставова ученика. Он организује и води процес усвајања еколошких знања, формира ставове и навике ученика и непосредно својим поступцима делује на личност ученика. Услов је да познаје еколошке проблеме и да је свестан еколошких последица. Поред реализације наставних програма од њега се захтева да буде иницијатор и организатор ваннаставних и ваншколских облика еколошког васпитања. За рад у школском дворишту учитељева је улога од кључног значаја, јер о његовој мотивисаности и способностима зависи и мотивисаност његових ученика.

Циљ рада је да укаже на појам и важност еколошког образовања у савременој школи, на циљеве и задатке еколошког образовања, као и на присутност еколошких садржаја у савременој школи.

ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Први талас еколошког века у задњој четвртини 20. века изградио је традицију заштите природе које је прихватила прва генерација еколошког образовања и неговала је најпре првим ангажовањем природних наука и наставе биологије. Ова тематика је проширена и на образовање за унапређење и заштиту околине, а подручје њене делатности било је да одреди шта је то чиме се пресудно утиче на перцепцију околине (когнитивно посредовање информација, смислено опажање, дистанца од угрожености, осећај друштвене одговорности, идеологија и друштво) и како еколошка свест делује на понашање појединца. Предмет еколошког образовања био би уско постављен како би се ограничавао на „актуелне теме“, угроженост и загађеност околине. У овом периоду настаје појам еколошког васпитања, који није прецизно и једнозначно дефинисан (Андевски и Кнежевић-Флорић, 2002: 26).

Андевски и Кнежевић-Флорић (2002) истичу три развојна правца еколошког образовања: Прва развојна линија еколошког образовања: Крајем 60-их и почетком 70-их година 20.

века. Заштита околине и еколошки проблеми постали су полазећи од појединачних аспеката као што су загађеност воде, ваздуха, земљишта- први пут тема шире јавности. У том периоду јавља се приватни ангажман великог броја еколошко освешћених грађана који су желели да заштите природу и околину у својим домовима. До данас број еколошко освешћених појединаца све више расте. Решење еколошке кризе лежи из промене вредности, из новог одређења односа човека и природе. Изградња оваквог односа са природом, путем њеног новог разумевања, задатак је еколошког образовања.

Решење еколошке кризе се налази у „идеји учења“ која се сматра пионирском идејом данашњег времена. Образовањем треба развити оне ставове, вредности, начине понашања, који помажу човеку да изађе из еколошки кризне ситуације. Излаз из еколошке кризе представници Римског клуба (организација за заштиту животне средине) виде у учењу оријентисаном на будућност. У свом извештају говоре о иновативном учењу, које припрема човека и друштво на заједничко деловање у новим ситуацијама (према Андевски и Кнежевић-Флорић: 2002).

Циљ еколошког образовања је да код младих људи формира свест за питања околине, еколошку свест, спремност за одговорно опхођење према околини, као и за еколошки свесно понашање које треба да се настави и после временаведеног у школи (Андевски, 2004).

Дечији однос према природи се активира ако имају могућност да непосредно упознају животну средину. Деловањем на исту, као жива и активна бића, деца уочавају међузависност односа човек-природа. Активна оријентација еколошког учења, повезана са емоционално-афективном димензијом затечености доприноси да се то деловање не сведе на пуки активизам, већ се њиме истовремено могу решити две тешкоће: - однос ученика према будућности; - мора се рачунати да ученици себе виде као затечене (Шеховић, 2012).

Кундачина (2010:58) наводи крајњи циљ еколошког образовања и васпитања: “Крајњи циљ који треба достићи у еколошком васпитању и образовању јесу: знања, свест, навике и еколошки пожељно понашање”.

Еколошке вредности су повезане са знањем. Манифестовање позитивног еколошког понашања одређено је између осталог и индивидуалним особинама, потребама и могућностима. Изграђивање друштвено пожељног еколошког понашања неопходно је због промена у свакодневном понашању и деловању људи које није увек адекватно еколошки позитивним решењима (Шарковић, 2016).

Као фактори еколошког васпитања издвајају се спољашни или средински, и унутрашњи или чиниоци личности. Чиниоце личности је могуће сврстати у две групе (Шеховић и сар., 2008: 223):

1. чиниоци који се могу подвести под појам мотивације (колико усвајају еколошку оријентацију као вредност, колико су задовољни стањем животне средине);
2. чиниоци који се могу подвести под појам компетенције: шта знају, о чему су информисани и какво им је искуство.

У документу Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, који је 2011. године усвојио Национални просветни савет Републике Србије, ком-

петенције се одређују као „капацитет појединца који се исказује у вршењу сложених активности у образовно-васпитном раду. Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника“ (Калмар и Јанковић, 2021 према Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја, 2011: 1).

ПОЈАВА И ПРИСУТНОСТ ЕКОЛОШКИХ САДРЖАЈА У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛИ

Седамдесетих година прошлог века постао је актуелан став да би темеље образовања за заштиту животне средине требало поставити у најранијем детињству (Београдска повеља, 1975; према: Клеменовић, 2007). Након нешто мање од две деценије (1992) одлучено је да се у васпитно-образовни систем Србије од вртића до универзитета уведе еколошки приступ. Ова одлука је, између осталог, наметнула и иновирање метода рада са децом предшколског узраста како би још од најранијег узраста кроз игру и употребу пригодних материјала усвојила основне еколошког мишљења и понашања у складу са еколошким принципима. На тај начин деца се уче заштити животне средине, њеном унапређењу и развоју заснованом на штедни и рационалној употреби природних ресурса (Стојановић и сар., 1997). Еколошки садржаји се у основним школама у нашој држави изучавају у 8. разреду, и то у оквиру наставе биологије. У осталим разредима основне школе данас су заступљени у оквиру предмета Чувари природе (изборни предмет у нижим разредима), Свет око нас, Природа и друштво, Биологија, Физика, Хемија и Географија. Такође су привлачне и друге могућности за еколошко образовање, као што су различите ваннаставне активности, рад у секцијама, излети или екскурзије. Овакви облици рада пружају ученицима могућност да буду у ближем контакту са природом, да непосредније доживе и разумеју њен склад и уравнотеженост (Антонијевић, 1997).

У еколошко-хуманистичке вредности убрајају се: друштвено понашање, морални развој и еколошко деловање. Еколошким васпитањем тежи се усвајању ових вредности, што се односи на формирање осећања поштовања и дивљења деце према природи која их окружује, према ономе што људска рука није сачинила. На тај начин се код деце развија жеља да свет ближе упознају и чувају (Каменов, 2007; према: Марић Јуришин, 2014). Екологија људског развоја Јурија Бронфенбренера је теорија према којој је - за разумевање развоја - потребно проучити међусобно деловање детета и његове околине, при чему је то деловање увек двосмерно (Бронфенбренер, 1997).

Према теорији Н. Н. Вересова, да би дете почело да се понаша еколошки, мора најпре да осећа и мисли еколошки. Како би се то догодило, мора пре свега да формира барем неке фундаменталне појмове и да има развијене интелектуалне способности. Међутим, постојање појмова не подразумева аутоматски и одговарајуће мишљење. Да би се то усталило, потребна је способност формирања веза међу појмовима и тежња да се досегне уопштен, апстрактан облик (Клеменовић и Марић Јуришин, 2017).

САВРЕМЕНА ШКОЛА КАО ФАКТОР ЕКОЛОШКОГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

С обзиром на то да је управо школа једна од најважнијих институција друштва посматрано вековима уназад, јасно је да има велику и значајну улогу у човековом суочавању са свим друштвеним проблемима и изазовима до којих долази током развоја човечанства, па тако и са актуелним еколошким тешкоћама и изазовима данашњице који су у вези са њима. Школа, посматрана као институција која има васпитно-образовну улогу у животима деце и младих који ускоро постају нови носиоци савременог друштва и његови активни чланови има изузетно велику и одговорну улогу када је реч о суочавању човека са еколошким проблемима данашњице, улогом сваког појединца, како у настанку ових проблема, тако и у барем делимичном отклањању њихових последица (Милосављевић, 2005).

Како би се решили еколошки проблеми и превазишла еколошка криза, већ дуже време се у многим образовним системима, као један од важних образовних циљева истиче развој еколошке свести и прихватање концепта одрживог развоја, при чему еколошко образовање има значајну улогу у остваривању овог значајног концепта (Станишић, 2016: 99).

Еколошко образовање и васпитање представља основ свакодневног понашања и деловања ученика које је у складу са еколошким принципима. Осим стицања знања, важно је да школе пронађу адекватне механизме помоћу којих ће на своје ученике пренети и еколошки валидне вредности и ставове. Неопходно је стећи процедурална знања и развити спремност за укључивање у и деловање у складу са сопственим уверењима и начелима ученика, а ово јесте разлог због чега еколошко образовање и васпитање у оквиру школа не би смело бити само још једна тема у курикулуму која остаје на нивоу теорије, већ га треба усмерити на стицање компетенција кроз деловање (Малеташки, 2018).

Када је реч о садржају самих курикулума еколошког образовања и васпитања у оквиру школских система, важно је нагласити да је неопходно да они морају да пронађу адекватне начине да обухвате знања, вештине, ставове и вредности. Наиме, ово је једини начин који води ка повезивању васпитања и образовања у оквиру еколошког подручја када је реч о школи као фактору који утиче на овај процес (Перић-Пркосовачки, 2012).

Када је реч о школи као фактору еколошког образовања и васпитања потенцијални критички осврт могуће је посветити чињеници да се у оквиру школског приступа овом процесу рад са ученицима углавном базира на проучавање углавном техничких проблема и њихових решења у домену екологије, те се ово широко поље углавном изучава у оквиру наставних предмета као што су биологија и географија. Оно што је важно нагласити јесте да је еколошко образовање и васпитање много шири конструкт, те да је неопходно да му буде посвећена пажња и посматрано из угла личних, друштвено-политичких и социјалних односа, односно екологија са свим својим темама мора постати и бити део развоја социјалних компетенција деце и младих, јер је ово једини начин да схвате њену комплексност, значај и сопствену улогу у бројним процесима и променама до којих долази у овом домену (Петровић, 2007).

ФУНКЦИЈА УЧИТЕЉА У ФОРМИРАЊУ ЕКОЛОШКОГ ПОНАШАЊА И ЕКОЛОШКЕ СВЕСТИ УЧЕНИКА

Васпитна функција учитеља односи се на: развој целовите, свестране личности и усмереност на морално-друштвени развој. Поступци, облици методе ангажовања наставника разредне наставе, мења се у зависности од узраста ученика, њиховог искуства и вредносних оријентација; интерперсоналних односа, развијености колектива и нивоа његове оспособљености да самостално и одговорно одлучује и организује разноврсне радне, друштвене и друге активности. У разноврсним активностима и облицима васпитног рада наставник разредне наставе може имати различите улоге: од непосредног организатора активности до инструктора, консултанта и саветника (Јовановић и Ђурић, 2015:187-207).

Школа са својим програмским садржајима је битан фактор развоја еколошког образовања. Овде се мисли на наставне програме и планове, уџбенике, наставнике и ваннаставне активности. Учитељ или наставник представља важан чинилац развијања еколошких ставова ученика. Он организује и води процес усвајања еколошких знања, формира ставове и навике ученика и непосредно својим поступцима делује на личност ученика. Услов је да познаје еколошке проблеме и да је свестан еколошких последица. Поред реализације наставних програма од њега се захтева да буде иницијатор и организатор ваннаставних и ваншколских облика еколошког васпитања. (Кундачина, 1998).

За рад у школском дворишту учитељева је улога од кључног значаја, јер о његовој мотивисаности и способностима зависи и мотивисаност његових ученика. У оквиру одрживог развоја потребно је развити еколошку осетљивост ученика, а то је могуће постићи делатностима уређивања и конструкције естетике спољашње околине, чишћења и уређења, делатностима техничког карактера те делатностима експерименталног карактера (Анђић, 2016).

Како се васпитна функција наставника односи и на: развој целовите, свестране личности и усмереност на морално-друштвени развој (Јовановић и Ђурић, 2015:187-207), она је и повољна за утицање на еколошко понашање ученика, јер у том случају наставник представља медијатора процеса промене. Ако наставник створи климу заједништва и међусобне подршке међу ученицима, сваки успех појединаца и групе ће бити доживљен као заједнички, као успех читавог разреда (Сузић, 2005:615).

Задаци наставника у погледу развијања еколошке свести су следећи (Кундачина, 1998 б):

1. развијање навика ученика да стално и рационално обављају различите послове рада задовољавања личних потреба, потреба породице и друштвене средине;
2. стицање навика и одговорности за чување и естетски изглед средине у којој ученик учи, ради и живи; развој и неговање урбане и комуналне културе;
3. развијање свести о потреби колективног рада и принципима који се примењују у акцијама и активностима друштвено-корисног рада;
4. развијање осећања одговорности за преузете обавезе и радне задатке уз неговање радне културе ученика и спремности за сарадњу.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Одрживост, или одрживи развој, се јавља како као суштински предуслов, тако и као крајњи циљ ефикасне организације бројних људских активности на земљи. Сам појам одрживости није нов. Генерална скупштина Уједињене нације (УН) 1983. године задужила је Светску комисију за животну средину и развој, да припреми концепт о одрживом развоју. Она је 1987-е године презентовала идеју одрживог развоја (Сустаинабле девелопмент) у оквиру документа „Наша заједничка будућност“ (познат под називом „Брундтланд извештај“). Комисија указује да се два кључна појма – животна средина и развој – не могу посматрати одвојено (Калмар и сар, 2021 према Штрабац, Вуковић, Воза & Сокић, 2012).

Проучавајући шта деца уче и са којим еколошким садржајима се сусрећу у основној школи и на који начин, открила сам да у првом циклусу основног образовања и васпитања, еколошки садржаји се често прожимају кроз скоро све наставне предмете, корелацијом. Ипак, највише су заступљени у наставним предметима “Свет око нас” у првом и другом разреду и “Природа и друштво” у трећем и четвртном разреду основног образовања и васпитања. Општи циљ интегрисаног наставног предмета “Свет око нас” јесте да деца упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у њему. Један од посебних циљева и задатака планиран Правилником о наставном програму за први и други разред основног образовања и васпитања је развијање еколошке свести. Планирани циљеви се реализују кроз конкретне задатке у првом и другом разреду обавезног образовања са недељним фондом од по два часа, што на годишњем нивоу износи укупно по 72 часа. У првом разреду фонд часова наставног предмета “Свет око нас” кроз који се углавном проучавају садржаји везани за животну средину, чини 10,53% од укупног броја часова редовне наставе.

Литература

1. Антонијевић, Р. (1997): Приступ еколошком образовању. *Иновације у настави*, часопис за савремену наставу, 4, 364-468
2. Андевски, М. и Кнежевић-Флорић, О. (2002): *Образовање за одрживи развој*. Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине; Вршац: Висока школа за образовање васпитача.
3. Андевски, М., Кундачина, М. (2004): *Еколошко образовање*. Ужице: Учитељски факултет.
4. Анђић, Д. (2016): Школски околиш у функцији одгојно-образовне праксе рада учитеља у одгоју и образовању за одрживи развој. *Расправе и чланци*, 287-300.

5. Бронфенбренер, Ј. (1997). *Еколоџија људској развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Decleris, M. 2000. The law of Sustainable Development-general Principles. European Commision Luxemborg: Environment Directorate-general Office for Official Publications of the European Communities.
7. Eisner, W.E. (1982). *Cognition and Curriculum*. New York: Longman.
8. Јовановић, Б. и Ђурић, И. (2015): Одељењски старешина у систему васпитног рада школе. *Зборник радова*. Косовска Митровица: Филозофски факултет, 45 (1), 187-207.
9. Калмар, Л., Пинтер Крекић, В., Мајор, Л. (2021): Ставови будућих педагошких кадрова о одрживом развоју, *Настава и васпитање*, Педагошко друштво Србије, Београд, 2021, 70(2), 147-164 ИССН 0547-3330.
10. Калмар, Л., Јанковић, А. (2021). Компетенције наставника разредне наставе као чинилац ефикасности образовања у савременој школи, *Сомбор, Норма*, вол2, стр.149-157, ИСБН 0353-7129.
11. Кундачина, М. (19986). *Чиниоци еколошког васпитања и образовање ученика*. Ужице: Учитељски факултет.
12. Кундачина, М. (2010). *Еколошко васпитање*. Ужице: Учитељски факултет.
13. Клеменовић, Ј. (2007). Еколошко васпитање и образовање деце предшколског узраста у свету. Београд: *Настава и васпитање*, 1, 76-87.
14. Клеменовић, Ј., Марић Јуришин, С. (2017). Полазишта и перспективе еколошкохуманистичког предшколског програма „Ми смо Земљани”. У: Милутиновић, Ј. (ур.), *Зборник одсека за педагоџију* (123-136). Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогију.
15. Малеташки, Т. (2018). Одрживи развој као садржај високошколског образовања. Докторска дисертација, Ниш: Факултет заштите на раду.
16. Марић Јуришин, С. (2014). Импликације еколошких програма на социоемоционални развој деце предшколског узраста из перспективе одрживе заједнице (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
17. Милосављевић, З. (2005). Образовање и одрживост еколошке свести. *Настава и васпитање*, 54(2-3), 280-287.
18. Петровић, Н. (2007). *Еколошки менаџмент*. Београд: Факултет организационих наука.
19. Перић-Пркосовачки, Б. (2012). Примена едукативних програма за младе као могућност иновирања васпитно-образовног процеса у школи. *Иновације у настави* - часопис за савремену наставу, 25(3), 129-137.
20. Станишић, Ј. (2009): Ангажованост ученика у еколошким активностима у школи. *Зборник истраживања за педагошка истраживања* (195-210): Институт за педагошка истраживања у Београду.
21. Станишић, Ј. М. (2016). Карактеристике часова еколошког образовања у основној школи. *Иновације у настави* - часопис за савремену наставу, 29(4), 87-100.
22. Стојановић, С. и сар. (1997). *Могући правци развоја образовања и васпитања за заштити, обнову и унапређење животне средине*. Нови Сад: Природноматематички факултет: Институт за биологију.

23. Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
24. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за ХХИ вијек*, Бања Лука: ТТ-Центар.
25. Шарковић, А. (2016): Улога телевизије у ширењу еколошке свести становника руралних подручја у Србији. *Докторска дисертација*. Универзитет у Београду.
26. Шеховић, С. и сарадници (2008): Еколошко образовање у функцији заштите и унапређења животне средине. *Техника и информатика у образовању*, ТИО, стр. 221-235.
27. Шеховић, С. (2012): Улога еколошког образовања у заштити и унапређивању животне средине. *Часопис за регионалну сарадњу*, стр. 7-15.

Laura Kalmar

University in Novi Sad,

Faculty of Teacher Education in Hungarian language of instruction in Subotica

THE ROLE AND IMPORTANCE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL

Summary: Given that the school is one of the most important institutions of society observed centuries ago, it is clear that it has a large and significant role in dealing with all social problems and challenges that arise during human development, including current environmental difficulties and challenges. The goal of environmental education is to form awareness among young people about environmental issues, environmental awareness, readiness for responsible treatment of the environment, as well as for environmentally conscious behavior that should continue after time spent at school. Children's attitude towards nature is activated if they have the opportunity to get to know the environment directly. By acting on it, as living and active beings, children notice the interdependence of the human-nature relationship. Active orientation of ecological learning, related to the emotional-affective dimension of surprise contributes to the fact that this action is not reduced to mere activism, but it can solve two difficulties at the same time: -students' attitude towards the future; an important factor in the development of environmental education. This refers to curricula, textbooks, teachers and extracurricular activities. The teacher is an important factor in developing students' environmental attitudes. He organizes and leads the process of acquiring environmental knowledge, forms the attitudes and habits of students and directly affects the personality of students through his actions. The condition is that he knows the environmental problems and is aware of the environmental consequences. In addition to the implementation of curricula, he is required to be the initiator and organizer of extracurricular and extracurricular forms of environmental education.

Key words: environmental education, modern school, teacher, role of teacher

Рад примљен: 17. 2. 2022. / Рад прихваћен: 18. 4. 2022.

Милена Д. Војиновић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 373.2:37.018.033]:73/76
стр. 35–50

МОГУЋНОСТИ ИСТРАЖИВАЊА ПРИРОДНИХ МАТЕРИЈАЛА У ЛИКОВНИМ АКТИВНОСТИМА У ВРТИЋУ – ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

Резиме: У раду је представљен значај активности на отвореном (у природи) и различите могућности коришћења природних материјала у ликовним активностима у деčјем вртићу. Посебан акценат је стављен на материјале из природе које у ликовним активностима можемо користити: тако да истражујемо њихове карактеристике и могућности, тако да их користимо као подстицај/предложак за посматрање и истраживање које води ка стваралаштву у ликовним материјалима, и као алтернативни ликовни материјал, којим се деца ликовно изражавају. Након приказа ставова и резултата истраживања педагога и других научника о значају учења у природи, значају коришћења природних материјала, али и учењу о природи кроз ликовне активности са децом (узраста од 3 до 7 година), представљен је један пример из праксе. На основу неколико примера из ликовног пројекта који смо реализовали у деčјем вртићу, представили смо могуће начине коришћења природних материјала. Закључујемо да је коришћење природних материјала и реализовање ликовних активности у природи (дворишту вртића) од великог значаја, јер њихови потенцијали омогућавају развијање стваралаштва код деце, где кроз практичну манипулацију природним материјалима деца упознају свет око себе и развијају позитиван однос према природи. Природни материјали подстичу креативно мишљење код деце, која истражујући њихове могућности, кроз покушаје и грешке, долазе до дугорочнијих сазнања.

Кључне речи: методика ликовног васпитања, предшколски узраст, природни материјали, учење у природи, учење помоћу природе

¹ milena.vojinovic@uf.bg.ac.rs

УВОД

Учење у природи, о природи и помоћу природе (природних материјала) представља популарну тему данас, када су деца све више окренута дигиталним технологијама и проводе више времена у затвореним просторијама. Материјали које деца користе у вртићима – ликовни, рециклажни, природни, дидактички и др. – подстичу децје стваралаштво и омогућавају стицање сазнања кроз искуствену манипулацију. Фокус овог рада ће управо бити на значају природних материјала за децу предшколског узраста, где ћемо приказати различите могућности њиховог коришћења у ликовним активностима у вртићима. Ликовне активности омогућавају деци да изразе своја осећања, ставове, мисли, представе догађаје, окружење, и пре свега – да истраже свет око себе, док коришћење природних материјала у ликовним активностима у природи видимо као нешто што ће им омогућити истраживање природног окружења и природних законитости на најбољи начин.

Многи педагози и научници су увидели значај природе у развоју сваке индивидуе, нарочито у раном периоду. Још је Фридрих Фребел (Friedrich Froebel) у 19. веку сматрао да природом и људима влада исти закон, те да васпитање човека мора бити у складу са природом (Жлебник, 1970: 118). У првом делу рада представимо ставове и резултате истраживања педагога и других научника о значају учења у природи, значају коришћења природних материјала, али и о значају учења о природи кроз ликовне активности са децом (узраста од 3 до 7 година). Други део рада представља кратки приказ ликовног пројекта, који смо реализовали у вртићу „Краљ Петар I“ у Београду. Пројекат је реализован у дворишту вртића у којем је учествовало 30-оро деце из мешовитих група, а трајао је месец дана. Циљ овог ликовног пројекта био је да проверимо у пракси колики је значај, које су границе и могућности које природни материјали и природно окружење имају за богаћење искуства деце кроз ликовно-истраживачке активности, као и да истражимо да ли учење кроз уметност може бити подстицајно за сазнавање природних специфичности. Главни циљ који вртићи у природи постављају јесте стварање везе између деце и природе како би се она бринула о њој када одрасту (McGurk, 2014). Осим тог општег циља, желимо да ликовну истраживачку игру у природном окружењу и са природним материјалима приближимо васпитачима и деци као један начин богаћења искуства и сазнања.

Значај природног окружења и употребе природних материјала у педагошким теоријама

Многи педагози су придавали велики значај васпитању и образовању деце у складу са законима природе. Ј. А. Коменски (Jan Amos Komensky) се често у тумачењу човека и објашњавању васпитних поступака позивао на природу. Он је сматрао да васпитање у складу са природом омогућава детету да се развија својим темпом. С обзиром да је човек део природе, сматрао је да и васпитање детета мора бити у складу са природним окружењем, али и природом самог детета (Каменов, 2006: 84). Док истражују природу, деца стичу значајна искуства, развијају вештине, способности и навике, усвајају различита знања о свету, и развијају се као личност која поштује и чува природу. Уколико дете желимо да упознамо са дрвећем или цвећем,

логично је да га одведемо у природу где може директно да искуси природу користећи различита чула. Дечји доживљај природе обухвата широк комплекс емоција: чуђење, задовољство, радост, али и изазов, страх и анксиозност. Природни свет изазива задовољство и ентузијазам, али и осећај неизвесности и опасности. Из перспективе сазревања и одрастања, све ове и друге емоције повезане с дететовим доживљајем природе служе као снажни мотиватори и подстицаји за учење и развој (Kellert, 2002).

Природни простори за игру на отвореном су простори који имају дрвеће, траву и друге врсте вегетације. Они садрже различите природне материјале којима деца могу да манипулишу. Новија истраживања указују да природни отворени простори имају посебан квалитет који омогућавају чешћу, временски дужу и квалитетнију креативну игру (Лоув, 2006 према Wilson, 2007). Креативна игра у природи укључује слободу, коришћење разноврсних чула, укључује решавање проблемских ситуација, имагинацију и подстиче децу да ризикују. Креативна игра у природном окружењу се охрабрује због користи коју нуди деци, пре свега јер подстиче дубље разумевање и уважавање природе, што води дугорочнијем циљу – бризи о природи и њеној заштити (Wilson, 2007), а што представља општи циљ образовања и васпитања деце.

Према Вилсону (Wilson, 2007) искуства која деца стичу игром на отвореном подстичу развој деце у свим развојним доменима, укључујући:

1. адаптивни (способност функционисања на различитим подлогама – трава, шљунак, различити нагиби, ...),
2. естетски (способност увиђања боја, текстура, мириса, звукова у природи – лишће, цвеће, птице, ветар, ...)
3. когнитивни (ментално разумевање појмова везаних за облик, величину, тежину – светлост, дрвеће, камење, вода, ...)
4. комуникацијски (способност дељења идеја, мисли и осећања описујући, питајући се и одговарајући на питања – о кретању воде у природи, облицима у природи, кретању животиња, ...),
5. сензомоторни (способност сензорне перцепције и моторичких активности – пузање, трчање, посматрање, слушање различитих природних феномена: савијање грана док дува ветар, звук воде док пада, ...) и
6. социоемоционални (способност интеракције са другима кроз различите ситуације дељења, сарадње кроз, на пример – градњу различитих јазбина за животиње, сађење баште итд.).

Лорис Малагуци (Loris Malaguzzi), оснивач *Ређо Емилиа* (Reggio Emilia) програма², видео је шуму као метафору за учење и поучавање. У Ређо Емилиа инспирисаним предшколским

2 *Ређо Емилија* је програм предшколског васпитања и образовања, основан средином 20. века, који експресивни језик уметности посматра као важан сегмент учења и нераскидиви део симболичког изражавања које је присутно у свим областима сазнања – *својо језика деце*. Заснива се на конструктивистичким теоријама Ж. Пијажеа, Џ. Брунера и Л. Виготског, и на теорији вишеструке интелигенције Х. Гарднера. Дете и образовање се посматрају холистички, где се знање сматра динамичним процесом, а деца активним учесницима, која конструишу знања у интеракцији са окружењем и материјалима (Вечански, 2014). Главни циљ Ређо концепције је да деца прате своја интересовања и да критички размишљају (Hatic, 2009).

учионицама, учитељи/васпитачи организују пројекте у којима су уметност и наука/природа у хармонији. Циљ оваквих пројекта није стварање 'лепе уметности', већ да се кроз практичну манипулацију природним и ликовним материјалима искажу и истраже различите идеје везане за природу и уметност. Акценат није на самом продукту до ког деца долазе, већ на процесу стварања и истраживања природе кроз уметност. Деца кроз овакве пројекте увиђају на који начин коришћењем ликовних и природних материјала могу да посматрају, истражују, представе и разумеју природне појаве и феномене. Уметност и наука користе различита средства за испуњење истог циља – истраживање света, при чему истраживачки дух и радозналост учења кроз покушаје и грешке представља њихову заједничку карактеристику. Веза између природе, природних научних законитости и визуелних уметности код деце се заснива на заједничким карактеристикама: дечјој радозналости, истраживачким активностима које укључују истраживање и материјала и природних феномена, и опсервацији, укључености што више чула приликом сазнавања света. Циљ је да се код деце подстиче критичко, креативно, дивергентно мишљење (Вечански, Благоданић, Павловић, 2019). Природно окружење (парк, двориште, башта, ливада, шума...) је само по себи довољно подстицајно за истраживачке активности. Деца у оваквим пројектима постављају хипотезе заједно са васпитачима, тестирају своје идеје, активни су учесници, ослобођени страха од грешке. Грешке су добро дошле, јер свака грешка доноси ново сазнање, које је и сврха сваког истраживања. У атељеима у Ређо инспирисаним вртићима, у којима се ставља акценат на процес и експериментисање, деца користе уметност и као средство помоћу којег долазе до нових сазнања о природи. Аутор овог програма сматра да је важно да деца стекну знања о материјалима које користе (било да су то ликовни, природни или неки други) и да овладају различитим начинима на који могу да их користе. Посебна пажња је посвећена природним материјалима од којих најчешће користе: лишће, цвеће, гране, камење, шкољке итд. (Вечански, 2014). Педагози у Ређо Емилија концепцији указују на посебан значај материјалног окружења. Они простор, животну средину у којој се одвија васпитно-образовни процес, називају „трећим педагогом“³ с обзиром на јак утицај који простор има на децу у процесу учења (Edwards et al., 1998; Reggio Children, 2008; Rinaldi, 2006 према Taguchi, 2010). На примеру једног пројекта под називом „Пројекат биљака“, може се видети на који начин се осмишљавају оквири за креативно истраживање у природи, у оквиру Ређо вртића. Предложене активности су: организован одлазак у природу, прикупљање цвећа и лишћа, испитивање и посматрање прикупљених природних материјала, истраживање различитих врста биљака, сађење биљака, упоређивања биљака које расту напољу и унутра, истраживање биљака из књига, стицање сазнања о начинима на које различити климатски услови утичу на биљке, прављење биљака од различитих ликовних материјала, отискивање убраних листова на папир, посматрање траве испод микроскопа у научном центру, клијање пасуља из вате натопљене водом, посматрање понашања ситних животиња и биљака у затвореној стакленој посуди, истраживање о фотосинтези итд. (Arseven, 2014). На основу ових пројектних активности можемо

3 Обично имају само два наставника у групи од двадесет петоро деце узраста 3–5 година, због чега се окружење, материјали и организација времена, простора и места сматрају „трећим педагогом“ (Taguchi, 2010).

видети нераскидиву везу између науке и уметности, које се међусобно прожимају у процесу откривања и разумевања света који децу окружује.

Рудолф Штајнер (Rudolf Steiner), оснивач Валдорф педагогије⁴, придавао је велики значај природи, развијању позитивног односа деце према природи, као и коришћењу природних материјала у истраживању, учењу и игри. Валдорфски приступ карактерише интеграција академског, уметничког и практичног учења. Циљ је да дете учи на свим нивоима: 'глава, срце и руке'. У сваком истраживању и учењу примењују се сликање, покрети, поезија, драма, музика и писање, како би се развиле целокупне личности (Stowell, 2014). У Валдорф вртићима оквир у којем се одвија цео васпитно-образовни процес је у складу за природом и њеним законитостима. Већина материјала је из природе, неутралних боја и често се користе и у игри и уметничком обликовању. На тај начин се додатно ствара веза и позитиван однос према природи, а тиме и темељ за поштовање природе која нас окружује (Вечански, 2015: 98).

Земље Скандинавије, Нови Зеланд, Аустралија и Канада су међу првим земљама које су у својим курикулумима представиле значај активности у природи, као и значај што дужег боравка деце у природи и на свежем ваздуху, независно од временских услова. У Те Whariki, курикулуму Новог Зеланда, наводи се да је пожељно да деца истражују природу, користе природне материјале и проводе активности ван вртића, у природи, где кроз истраживање, критичко мишљење и решавање проблема долазе до различитих сазнања (Te Whariki, 2017). Програми ових вртића конципирани су тако да се готово све активности одвијају у природи, где су деца у непосредном контакту са живим светом.

Од 2018. године објављивањем документа Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони) започете су измене у начину планирања васпитно-образовног процеса у вртићима у Србији, које укључују и промену односа према простору и материјалима. Према овом документу, дете кроз односе које ствара (односи између детета и простора, установе, вршњака, одраслих, породице и заједнице) и начине делања (кроз игру, животно-практичне ситуације и планиране ситуације учења) остварује своју добробит⁵, као главни циљ. Кроз планиране ситуације учења предвиђа се да дете: *іради односе* (са вршњацима и одраслима); *ісїражује и коконсїруише знање* (тако што „истражује различита својства предмета и критеријуме њиховог сортирања и груписања; истражује начине коришћења справа, апарата и различитих оруђа; упознаје своје тело и различите начине кретања сопственог тела, као и својства других живих бића; истражује природне и физичке појаве; развија различите „језике“ и начине изражавања (говор, покрет, звук, графички симболи, визуелни уметнички израз, драмско изражавање, инсталације); истражује предмете свакодневне употребе, природне и неструктуриране материјале; истражује различите изворе учења;

4 Валдорф педагогија је холистички васпитно-образовни систем основан почетком 20. века. Представља значај игре, уметничког изражавања и учења путем уметности, као и развој имажинације и однос са природом, који доприносе развоју духа. Најважнији циљ Валдорф педагогије јесте стварање хуманог човека (Вечански, 2015).

5 Добробит детета је описана као „капацитет успешног персоналног и интраперсоналног функционисања, испољавања и култивисања људских потенцијала за развој и напредак“ (Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони, стр. 12).

учи да прати сопствено учење); *развија симболично изражавање* (где „...испитује различите начине коришћења уметничких материјала и преиспитује процес стварања“); *игра и идентитет* и *живи и радује се*. Веома је важно истаћи да васпитач у планираним ситуацијама учења не даје готова знања, већ подржава процес учења у коме су деца активни учесници који развијају своје стратегије истраживања кроз које боље разумеју себе, свет око себе и уче како да уче. Васпитач треба да истражује са децом на отвореном, омогућава деци да упознају и разумеју природу и природне појаве и граде позитиван однос према природи. Посебна пажња се придаје физичком окружењу, где се између осталог наводи и да унутрашњи простор треба да садржи елементе природе (неструктуриране природне материјале, плодове, саднице, семена...), али и да је пожељно да деца свакодневно користе отворени простор (Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони, стр. 24-28).

Дворишни простор треба да буде изазован, заснован на природним материјалима. Простор напољу треба да омогућава деци да могу да га конструишу, мењају и граде; да се у њему деца осећају безбедно, али да пружа изазове; да је тајанствен и пружа прилике за „скривање“ и издвајање; да је неструктуриран и полуструктуриран; да провоцира стварно или имагинарно прилагођавање и мењање простора током игре; да пружа могућности различитих кинестетичких и сензорних доживљаја и активности и практичне манипулације (Сл. гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и др. закони, стр. 29).

Још увек у многим вртићима у Србији можемо видети мале радне собе са пуно деце и неадекватна дворишта. Деца имају изражену потребу за кретањем, као и потребу за природом, и уколико је не задовоље може доћи до последица. Ричард Лоув (Richard Louv) је више говорио о овом проблему, користећи назив “nature-deficit disorder”, тј. недостатак природе као поремећај у развоју и напредовању деце. Фраза из наслова његове књиге – *Последње дете у шуми (Last Child in the Woods)* – покренула је еколошку револуцију међу родитељима широм света. „Више од стотину студија одраслих и деце показује да провођење времена у природи смањује стрес, док друге студије показују да контакт са природним светом значајно смањује симптоме поремећаја дефицита пажње код деце од пет година. Студија из 2005. године, од стране Одељења за образовање у Калифорнији, открила је да су студенти у школама са програмима у природи остварили 27% боље резултате у научном тестирању него деца у традиционалним одељењима“, сматра Лоув (Ward, 2008: 11). Киевра и Веселек (Kiewra & Veselack, 2016) су у своме раду, „Играње са природом: Подржавање креативности код предшколаца у учионици у природи“, истраживале развој креативности код деце узраста од три до пет година користећи учионице у природи као подстицајно окружење за учење и развој. Оне сматрају да постоје четири фактора у природним учионицама који утичу на побољшање коришћења дечје креативности и имагинације, а то су: предвиђени простори за игру и учење, довољно времена, припремљени подстицајни материјали и одрасли посматрачи који подржавају креативну игру и учење. „У будућности су нам потребни људи који ствари гледају из различитих углова и виде и ‘изван кутије’; људи који су имали могућност да развијају и слободно изражавају своју креативност, који носе те карактеристике и искуство у себи које касније у животу могу користити у решавању различитих пробле-

ма“ (Kiewea & Veselack, 2016: 71). Живот у складу са природом води здравом одрастању деце, а сазнања која деца стичу активно истражујући у природном окружењу доприноси да практична знања лакше повежу са теоријским (Поповић-Трбушковић, 2016: 10).

ПРИРОДНИ МАТЕРИЈАЛИ У ЛИКОВНО-ИСТРАЖИВАЧКИМ АКТИВНОСТИМА

Природни материјали које можемо користити у вртићким ликовним активностима могу бити све што можемо пронаћи у дворишту вртића (каменчићи, песак, вода, гранчице, лишће, цвеће, блато, глина), али и нешто што васпитачи могу донети (вуна, свила и сл.). Природни материјали су најчешће неутралних боја, а опет богати и подстицајни облицима, нијансама и текстурама. На пример – када посматрамо кору стабла дрвета можемо видети различите нијансе браон боје, различите линије, текстуру, облике, које не можемо видети на илустрацији коре дрвета. Кору можемо додиривати, мирисати и помоћу различитих чула спознати њене специфичности. Природа се стално мења, под утицајем годишњих доба и временских прилика, што такође може бити подстицајно за различите истраживачке активности.

Природни материјали су неструктурирани материјали⁶ и могу се користити на различите начине у децим вртићима. Гранчица може писати по песку, може служити као нож за сецање глине, а може бити и део оgrade или куће коју дете гради. Називамо их и алтернативним ликовним материјалима када их користимо да дочарамо ефекте одређене ликовне технике или поступка. Најчешће су то плодови, гранчице, каменчићи, лишће, итд. Користимо их као нову могућност за истраживање: колажирања, грађења у простору, отискивања итд. Да бисмо их успешно користили на тај начин, неопходно је пре свега да добро познајемо одлике одређене технике и својства њеног израза, како би на адекватан начин користили алтернативне материјале (Хаџи Јованчић, 2012: 155). Тада, на пример материјале за цртање и сликање можемо заменити соком од цвекле, боровнице или вишње, лишће за витраж, каменчиће за мозаик, и слично.

Учење помоћу чула или сензорно учење, својствено уметностима, представља најприроднији начин учења за најмлађи узраст. Тактилно истраживање окружења помоћу чула омогућава деци да искуствено стекну дугорочнија сазнања. Сензорна грађа је нека врста азбуке квалитета, која помаже деци да разликују особине предмета. Као резултат сензорног рада са материјалима, деца: развијају чула, апстрактно мишљење, богате речник, развијају креативне способности како у процесу проналажења различитих начина рада са једним материјалом, тако и у комбиновању различитих материјала (Salyuk & Humankova, 2021). Монтесори и Валдорф педагогије стављају фокус на сензорно учење помоћу подстицајних материјала од којих су главни – природни материјали. Такође, залажу се да дете треба да користи цело тело за развијање тактилности, и да природни материјали боље негују и развијају чула од других, док педагогија

6 Неструктурирани материјали су материјали које немају један начин употребе. Омогућавају деци да буду активни у процесу решавања проблема, подстичу критичко и креативно мишљење код деце. Могу се употребљавати више пута, на више начина, што омогућава деци да кроз истраживачку игру створе оригинална решења. Поред природних материјала, неструктурирани материјали могу бити и рециклажни (папир, кутија, флаша...) или ликовни (тесто, глина, темпера и др.) (Korkmazhan & Gur, 2020).

Ређо Емилија, иако не помиње развој чула и учење помоћу њих, своје целокупно учење заснива на афективним аспектима учења (Вечански, 2015).

О значају учења путем целог тела (укључивањем свих чула) и путем материјала као главног средства учења, више се говори у новијим теоријама. Ако пођемо од чињенице да се у образовању стицање сазнања и даље схвата као процес који је одвојен од тела и чула, где су и размишљање и говор одвојени од тела и чула, али и одвојени од света који нас окружује, схватамо да морамо проблематизовати учење засновано само на когнитивним функцијама (Taguchi, 2011). Интра-активна педагогија (intra-active pedagogy) усмерава нашу пажњу на оно што се дешава у нама, на оно што се дешава између нас и неког другог човека и посебну пажњу усмерава на однос између нас и материјалног окружења: ствари и артефаката, простора и места које заузимамо и користимо у нашим свакодневним праксама. Дакле, ова педагогија укључује *материјал* као „снажан перформативни агенс у учењу“ (Taguchi, 2010: 33).

Фредриксен (Fredriksen, 2016) сматра да деца коришћењем материјала пре свега уче да уче. Док деца истражују материјале, својим чулима, целим телом, долазе самостално до закључака. Таква открића могу бити мала, али веома важна за децу. Управо када дете освести да је сопственим напором дошло до сазнања, ствара се темељ за учење о томе како се учи. Ауторка такође сматра да ликовне активности и манипулација материјала немају за циљ да деца постану уметници, већ да те активности богате деčје искуство, развијају способност за делање и решавање различитих проблема, којим је подстакнуто креативно мишљење, способност за иницијативу и одговорност за поступке (Fredriksen, 2016). У својој докторској дисертацији приказала је на који начин деца од 3 до 5 година стичу сазнања управо кроз игру са 3Д материјалима. Осећаје, искуства и сазнања највише стичемо чулом додиром и зато су драгоцене искуства у којима деца стичу сазнања манипулацијом руку док истражују различите материјале. Током ове студије, деца су до сазнања најчешће долазила изненадним, креативним идејама које прате изрази радости и среће. Такви изрази су означавали деčја „микро-открића“ (Fredriksen, 2011). Елиот Ајзнер (Eisner, 2002) је таква открића описао као мала изненађења која се јављају током процеса стварања уметности, а само изненађење је мотивација и награда за оно што су остварили. Ајзнер је указивао на значај „уметничког начина мишљења“ и да се знања не стичу и не исказују само вербалним путем. Сматрао да је знање „лични догађај“ који стичемо комбинацијом различитих чула – визуелно, аудитивно, тактилно, чулом мириса и укуса – која састављамо на јединствен, личан начин и који употребљавамо у почетном стицању знања. Укључивање уметности у образовање доводи до „суштинског значаја за развој вештина мишљења, као и за боље разумевање света који нас окружује“ (Хаџи Јованчић, 2012: 80). Ајзнер у својој књизи *Умешности и творевина ума* (2002) у поглављу – Чему нас уметност учи – између осталог истиче и да нас уметност учи да размишљамо помоћу материјала и о материјалу. Материјал постаје медиј, када посредује између циља и индивидуалног избора који појединац направи коришћењем тог материјала. То за дете представља право достигнуће (Eisner, 2002).

Улога васпитача је да створи подстицајно окружење и да припреми материјале који ће омогућити деци слободне, отворене, истраживачке игре, у којима ће истраживати могућности

и функције одређених материјала, без унапред одређеног циља учења. Када дете користи материјал и доживи изненађење да материјал некада не функционише онако како је оно очекивало, та ситуација покреће код детета везу између прошлих и садашњих искустава, мотивише га на креативно решавање проблема и омогућава да дете остави оригинални израз при решавању проблема. Само када детету понудимо материјал који нема један, унапред познат, начин употребе и мотивишемо децу да га истражују на различите начине, можемо подстицати креативно мишљење код деце. У томе се посебно огледа улога васпитача (Fredriksen, 2012).

У ликовним истраживачким активностима у дечјим вртићима, деца најчешће користе ликовне, рециклажне и природне материјале. У пројекту који смо реализовали ставили смо акценат на природне материјале уз коришћење и осталих (ликовних и рециклажних материјала). Природне материјале у ликовним активностима смо представили у односу на начин истраживања. Природни материјали које су деца користила су: гранчице, лишће, камење, песак, блато, земља, цвеће, воће, поврће, зачини, кафа, коштице, вода, вуна, памучна тканина. Остали материјали које су деца користила су: папири, креде, оловке у боји, фломастери, пластелин, темпере.

ПРИКАЗ ПРОЈЕКТА

Циљ пројекта је био да са децом истражимо специфичности природе, природних феномена и појава, помоћу природних и ликовних материјала у отвореном простору – дворишту вртића – у којем се реализују планиране ситуације учења, али и слободне дечје игре, што често није пракса у вртићима у Србији. Полазиште за реализацију овог пројекта јесте жеља да овакав начин рада представимо као метод учења, због свих потенцијала које нуди деци, како би се чешће примењивао у пракси. Пројекат је реализован кроз пет радионица у периоду од месец дана у којем је учествовало 30-оро деце мешовитог узраста (од 3 до 6 година):

- Радионица I – Истражујемо дрвеће у дворишту вртића;
- Радионица II – Дрвеће је нечији дом;
- Радионица III – Двориште је наше краљевство;
- Радионица IV – Краљевска еко-башта;
- Радионица V – Празник дрвећа.

Пројекат је започет посматрањем и истраживањем дрвећа из дворишта, а завршен сађењем саднице смокве. Деца су на почетку радионице истраживала дрвеће из дворишта вртића, мотивисани измишљеном причом о краљу Петру који је, када је био дете, живео у кући поред вртића и слободну игру проводио у природи где је истраживао дрвеће, правио своје играчке од природних материјала, садио биљке у башти и бринуо о њима. Деца су прикупљала различите информације о деловима дрвећа, као и различитим облицима, текстурама и бојама које се на њему налазе, тако што су заједно са васпитачима фотографисали и бележили ликовним материјалима сазнања до којих су заједно дошли. Истраживање је проширено на птице које живе у дворишту. Деца су у тој радионици имала прилику да се упознају са изгледом пти-

ца које посећују двориште, али и да развију свест о томе да је важно да брину о птицама, као и другим животињама. Деца су овладали различитим техникама грађења при изради гнезда, базена и хранилица за птице користећи гранчице, лишће, воду, блато и каменчиће. Радионица „Двориште је наше краљевство“ одвела је децу у свет имажинације, где су стварали окружење за игру у природи, али и играчке од природних материјала које су пронашли у дворишту. Овакав начин игре код њих изазива већи степен стваралаштва. Деца су износила различите занимљиве идеје и предлоге за унапређивање игре, кроз игру су учила о свету који их окружује користећи различита чула, али су и истраживала могућности које им материјали из природе пружају. У последње две радионице деца су се упознала са значајем сађења и неговања биљака кроз различите ликовно-истраживачке активности. Деца су истраживала посматрањем, додиривањем, мирисањем, цртањем, мешањем боја, припремањем земљишта за сађење, сађењем поврћа путем семена, као и сађењем дрвета смокве. Деца су радосно и радознано, сваког дана, долазила у вртић са спремним питањима и била увек нестрпљива при изласку у двориште вртића. Носила су бокале за заливање биљака, али и папире и фломастере за увек нове белешке о природи.

У пројекту су природни материјали коришћени:

1. тако да су деца истраживала њихове карактеристике и могућности. (Објаснићемо то на примеру листа кроз истраживачка питања која смо постављали деци – Да ли се лист раствара у води? Да ли лист може да остави траг на папиру? Да ли могу да га поцепам, пробушим, исечем маказама? Да ли лист могу да залепим и користим уместо папира у боји? Да ли лист може бити подлога на којој ћу цртати? Да ли од лишћа могу да нешто саградим? Итд.);
2. тако да су били подстицај/предлог за посматрање и истраживање које је водило ка стваралаштву у ликовним материјалима. (Деца посматрају, додирују, миришу лист. Увиђају које све нијансе различитих боја може бити лишће. Увиђају да лишће може бити различитих текстура, величина и облика. Представљају његове карактеристике различитим ликовним материјалима који им омогућавају да разумеју сазнања до којих су дошла.);
3. као алтернативни ликовни материјал, којим су се деца ликовно изражавала и представљала одређене природне појаве и феномене. (Отискују листове темпером на папир, утискују лист у глинену плочицу, праве колаж од лишћа, и сл.).

У даљем тексту ћемо помоћу описа задатака и фотографија представити један издвојен пример коришћења природних материјала (воћа и поврћа) у ликовно-истраживачким активностима у оквиру поменутог пројекта. Деца су прво истраживала карактеристике и могућности природних материјала (воћа и поврћа). Занимало их је пре свега да ли можемо од њих да добијемо боју. Деца су стискала, цедила, рендала, потапала материјале. Увиђали су да неки материјали одмах стварају боју, неки је не остављају, док је неким потребно да дуже стоје у води. Деца су направљене боје наносила на белу памучну тканину, док су нека деца истраживала и да ли одређеним материјалима могу директно да нанесу боју (Слика 1 и Слика 2).



Слика 1: Боја добијена цеђењем шаргарепе.



Слика 2: Цртање аронијом.

Наставили су у наредним данима да истражују шаргарепу тако што су је користили као подстицај за посматрање, а сазнања о њеним карактеристикама су бележили ликовним материјалима. Деца су посматрала визуелне карактеристике шаргарепе (боја, нијанса, облик, текстура) посматрањем, додиривањем, мирисањем, и своја запажања су изражавала фломастерима (опажени облик и текстуру, Слика 3), док су другог дана мешањем темпера (жута и црвена, Слика 4) покушавали да добију нијансу посматране шаргарепе.



Слика 3: Облик и текстура шаргарепе.



Слика 4: Боја шаргарепе.

У наредним активностима деца су природне материјале користила као алтернативни ликовни материјал којим су истражили различитост отисака које остављају одређени природни материјали када се пресеку на пола. Отискивали су различито поврће на папир и увиђали које облике и шаре су добили, на шта их подсећају и на који начин их могу даље користити (Слика 5).



Слика 5: Ошискивање природних материјала шемейером.

Деца су проширивала сазнања о воћу и поврћу кроз животно-практичне ситуације где су садили поврће, што је приказано на Слици 6. Деца су манипулисала различитим алаткама, али су и користили своје шаке са припремање земље, убацивање семена, истраживали су колико је потребно да рупа буде дубока, шта је потребно семену да из њега израсте биљка, итд.



Слика 6: Заједничко припремање земље и сађење поврћа.

Дефинисане могућности коришћења природних материјала смо представили кроз један пример у којем је коришћено поврће и воће. На сличан начин су деца истраживала и остале поменуте природне материјале: лишће, стабло дрвета, гранчице, блато, воду и глину. Иако смо представили могуће начине коришћења природних материјала у природи, то није једини начин. На одабир природних материјала и развијање ликовних проблема често су утицали дечји коментари и питања, те је пожељно ослушкивати децу, њихове могућности и интересовања, и омогућити им да активно учествују у истраживачком процесу. У овом примеру смо шаргарепом стварали ретку боју, а у неком наредном је можемо користити као алатку за наношење темпере, или за грађење у простору. Неструктурирани природни материјали нам не нуде једно решење, већ разноврсне могућности за креативну ликовну игру, где деца имају могућност да постављају хипотезе, истражују, греше и заједно са вршњацима долазе до богатих сазнања.

Истраживање карактеристика материјала често претходи коришћењу природних материјала као алтернативних ликовних материјала. Различити начини употребе природних материјала се допуњују и надовезују. Сазнања која деца стичу о природним материјалима када их користе као подстицај/предложак, такође даље примењују и допуњују док их користе као алтернативне ликовне материјале или када истражују њихове карактеристике. Издвојени предлози су представљени у односу на приложен пројекат, а због специфичности узраста и различитих проблема које можемо истраживати са децом у оквиру неког другог пројекта, верујемо да се начини коришћења природних материјала могу примењивати, али и допуњавати даље у пракси.

Овим пројектом смо увидели да су природни материјали веома провокативни и подстицајни у ликовним активностима. Како активности у природи нису нешто на шта су деца навикла у нашим вртићима, сама организација активности унутар овог пројекта је укључивала и децу, да пронађу интересантне природне материјале, сортирају их, распореде, истражују и увиђају на које све начине могу да их користе. Сам простор и материјал је децу мотивисао и пројекат је природно текао на деčју иницијативу свакога дана. Увидели смо да деца након овог пројекта долазе са новим материјалима и новим идејама, што нам говори да овакав начин рада треба бити више заступљен у деčјим вртићима.

ЗАКЉУЧАК

У раду је најпре кроз теорију представљен значај активности у природи и истраживања природе, а затим су, кроз опис једног реализованог пројекта, приказане могућности и потенцијал коришћења природних материјала у ликовним активностима. Пројекат је започет са идејом да активности буду реализоване у дворишту вртића са доминантном употребом природних материјала, а саму провокацију (причу) је одредио васпитач која децу мотивише и провоцира да постављају питања, хипотезе и дају идеје за даље истраживање. Саме радионице су даље у ходу планиране са децом. На основу овог пројекта смо видели да је само двориште и дрво у вртићу било веома инспиративно за децу и да није недостајало идеја за истраживање. Деца су се слободно кретала у дворишту вртића чија површина обухвата 2800 м². Изазов у реализовању активности у дворишту јесте што је потребно унапред припремити простор и обезбедити столове уколико су они неопходни, и одређене ликовне материјале донети из радне собе вртића. У току пројекта смо оформили кутак са природним материјалима где смо сортирали и чували одређене материјале. Документовали смо читав процес и ликовне продукте фотоапаратом, те смо те фотографије користили када смо вршили рефлексију урађеног и осмишљавали заједно предлоге за даља истраживања. Природни материјали су код деце подстицали креативност, јер смо се трудили да их прво истражимо (њихове карактеристике и могућности), и посматрамо их из различитих перспектива. Користећи их кроз различите задатке увидели смо њихов значај и широке могућности. Изазов у коришћењу природних материјала и организовање активности у природи је пре свега безбедност деце. Потребно је да васпитач

пре активности провери да ли су безбедни за дете одређени материјали и да деци објасни када је потребно да буду опрезни (да ли је гранчица оштра, да ли одређена биљка боде или је отровна, и сл.). Након што смо истражили могућности и специфичности одређених природних материјала, користили смо их као мотив за посматрање, где су деца усвајала различита сазнања о природним специфичностима. Ликовни материјали и учење кроз уметност омогућили су деци стварање трајнијих искуства и сазнања о свету који их окружује.

На основу анализираних литературе и описаног ликовног пројекта, можемо закључити да природно окружење и природни материјали имају вишеструку корист за децу:

- Природа представља здраво окружење за дете, како за слободну игру и истраживање, тако и заједничке активности са васпитачима и осталом децом.
- Природа је вишеструко стимулативна за дечји развој.
- Подстицаји у природи мотивишу децу на истраживање, где кроз активно, искуствено, хеуристичко учење долазе до дугорочнијих сазнања.
- У дечјим вртићима који поседују двориште, васпитачи могу пронаћи разноврсне природне материјале које могу користити у ликовним активностима. Природни материјали су у приказаном пројекту коришћени:
 - тако да су деца истраживала њихове карактеристике и могућности,
 - тако да су били подстицај/предлог за посматрање и истраживање које је водило ка стваралаштву у ликовним материјалима, и
 - као алтернативни ликовни материјал, којим су се деца ликовно изражавала и представљала одређене природне појаве и феномене.
- Природни материјали су неструктурирани материјали, чији изглед и могућности пружају деци слободу да испитују, истражују, греше и долазе самостално до различитих решења и сазнања.
- Васпитач има кључну улогу у одабиру природних материјала и у подстицању креативног мишљења при осмишљавању ликовно-истраживачких активности са децом, где је деци омогућено да испитају њихове могућности и карактеристике.
- И коначно, коришћењем природних материјала приближавамо деци природу и учимо их о њеној важности за развој човека и о значају њеног очувања.

Литература

1. Žlebnik, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Beograd: Naučna knjiga
2. McGurk, L. (2015). *A Classroom With No Walls: The Power of Outdoor Learning*, Nature rocks
3. Каменов, Е. (2006). *Васпитање предшколске деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
4. Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*, 117-151
5. Wilson, R. (2007). *Nature and Young Children: Encouraging Creative Play and Learning in Natural Environments* (1st ed.). Routledge.

6. Вечански, В. (2014). Улога симболичког и експресивног језика уметности у педагошкој концепцији Ређо Емилија, *Иновације у настави*, XXVII, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, стр. 44–54
7. Hatic, Z. I. (2009). „Integrated Disciplines: Understanding the role of Art in Science Education in a Preschool“, *Journal of Applied Sciences research*, vol. 5 (10), The Dumlupinar University, Faculty of Education, Kutahya/ Turkey, p. 1375–1380
8. Вечански, В., Благоданић, С., Павловић, М. (2019). Визуелне уметности и наука – могућности и ограничења њиховог интегрисања у првом циклусу основног образовања и васпитања, *Иновације у настави*, XXXII, стр. 32–43, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, doi: 10.5937/inovacije1904032V
9. Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: introducing an intra-active pedagogy*. London and New York: Routledge.
10. Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research Part B*; 6(1), 166-171. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.23
11. Stowell, D. (2014). *Waldorf Kindergarten and Reggio-inspired Kindergarten: Documenting Value and Effectiveness of Two Arts-based Approaches*, University of Denver
12. Вечански, В. (2015). Развојни и ликовни потенцијал ручно израђених играчака на предшколском узрасту: пример Валдорф педагогије, *Иновације у настави*, вол. XXVIII, 2015/1, Универзитет у Београду, Учитељски факултет, стр. 92–104
13. Te Whāriki – Early childhood curriculum (2017). Ministry of Education, New Zealand
14. Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета. (Службени гласник РС, бр. 88/1 и 27/18 и други закони). Београд, МПНТР, UNICEF и IPA.
15. Ward, J. (2008). *I Love Dirt!: 52 activities to help you and your kids discover the wonders of nature*, Trumpeter Books, Boston, Massachusetts
16. Kiewea, Ch., Veselack, E. (2016). Play with Nature: Supporting Preschoolers' Creativity in Natural Outdoor Classrooms, *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, vol. 4 (1), p.71–96
17. Поповић Трбушковић, Р. (2016). *Деца уче у природи, истраживачке игре и активности за децу у узрасту од три године до осам година*, Београд: Креативни центар
18. Хаџи-Јованчић, Н. (2012). *Уметности у ошћем образовању: Функције и пристоји настави*, Београд: Учитељски факултет/ Klett
19. Салюк, I., & Гуманкова, О. С. (2021). Sensory Education in Montessori Pedagogy. III Всеукраїнська студентська наукова Інтернет-конференція «Виклики та перспективи іншомовної освіти у XXI столітті». Приступљено: 12.11.2021. http://eprints.zu.edu.ua/32490/1/%D0%A1%D0%B0%D0%BB%D1%8E%D0%BA_%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf
20. Korkmazhan, N., Gur, C. (2020). Examination of preschool teachers' views on the use
21. Of open-ended unstructured material, *International Journal of Sciences and Research*, vol. 76, no. 9/1, DOI: 10.21506/j.ponte.2020.9.17, PONTE, Florence, Italy

22. Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach, *Global Studies of Childhood* 1(1):36, DOI: 10.2304/gsch.2011.1.1.36
23. Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: introducing an intra-active pedagogy*. London and New York: Routledge.
24. Fredriksen, B. (2016). Learning to learn: What can be learned from firsthand experience with materials?, Design Research Society 50th Anniversary Conference, Brighton, UK
25. Fredriksen, B. (2011). *Negotiating grasp: Embodied experience with three-dimensional materials and the negotiation of meaning in early childhood education*, (doctoral thesis nr. 50), The Oslo School of Architecture and Design.
26. Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*, Yale University Press.
27. Fredriksen, B. (2012). Providing materials and spaces for the negotiation of meaning in explorative play: Teachers' responsibilities, *Education Inquiry*, 3:3, 335-352, DOI:10.3402/edui.v3i3.22039

Milena D. Vojinovic

University of Belgrade,, Teacher Education Faculty

POSSIBILITIES OF RESEARCH OF NATURAL MATERIALS IN ART ACTIVITIES IN KINDERGARTEN – EXAMPLES FROM PRACTICE

Abstract: The paper presents the importance of outdoor activities (in nature) and different possibilities of using natural materials in art activities in kindergarten. Special emphasis is placed on materials from nature that we can use in art activities: by exploring their characteristics and possibilities, by using them as an incentive/template for observation and research that leads to creativity in art materials, and as alternative art material, which children express themselves artistically. After presenting the attitudes and results of research by pedagogues and other scientists on the importance of learning in nature, the importance of using natural materials, but also learning about nature through art activities with children (ages 3 to 7), one example from practice is presented. Based on several examples from the art project that we realized in kindergarten, we presented possible ways of using natural materials. We conclude that the use of natural materials and the realization of artistic activities in nature (kindergarten yard) is of great importance, because their potentials enable the development of creativity in children, where through practical manipulation of natural materials children learn about the world around them and develop a positive attitude towards nature. Natural materials encourage creative thinking in children, who, by exploring their possibilities, through trial and mistake, come to longer-term knowledge.

Key words: methodology of art education, preschool age, natural materials, learning in nature, learning through nature

Раг љримљен: 1. 3. 2022. / Раг огодбрен: 8. 5. 2022.

Ружа Јеличић¹
Техничка школа „Иван Сарић“ Суботица

Прегледни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 37.064:159.964.018-053.5
371.212:159.923
стр. 51–58

ЈА САМ ОНАЈ КОЈИ ЈЕСАМ!

Резиме: Ученици су рођени као бића без угравиених стереотипа, лажних уверења, наметнутих страхова, етикета, ... Али током живота, од родитеља, старатеља, учитеља, наставника, друштва упијају мишљења и филозофије које кроје њихов идентитет. Изазов је у томе да сами, без ичијег утицаја схвате шта их испуњава, у чему су добри, како би на најбољи начин искористили своје време и препознали чиме би се бавили. Ученици би увек требали поћи од анализе својих унутарашњих капацитета, јер само они могу бити реални и стабилни индикатори, који не зависе о спољашњим утицајима. Овај рад говори о чињеници да само објективна и реална слика о себи ученицима даје прилику да процене која знања и карактеристике могу придонети постизању циљева, а шта их кочи у постизању равнотеже, испуњеног живота и жеља.

Кључне речи: ученик, аутомат, (само)слушање, (само)прихватање, ја

УВОД

Као деца смо потпуно слободни и верни себи. У том периоду се никада не претварамо да смо нешто што нисмо, играмо се, истражујемо, ценимо живот, испољавамо своју праву природу. Када наш ум довољно сазри и почне да препознаје апстрактне идеје почињемо све да оцењујемо као добро или лоше, тачно или нетачно, лепо или ружно. Почињемо да стварамо концепте какви треба да будемо. Престајемо да будемо верни себи и почињемо да се претварамо да смо онакви какви нисмо да би удовољили другима и да бисмо се уклопили у слику који су они створили о нама.

¹ ruzajelicic12@gmail.com

Животи младих генерација почињу да личе на јефтине теленовеле. Трагају за прихватањем, признањем, љубављу и ако нису онакви какви треба да буду према нечијем очекивању почињу да осуђују себе и виде себе као губитнике. Лако постају плен инертности и пасивности, стереотипије понашања и принуде понављања враћајући се на већ превазиђене степеневе развоја. Многи ученици имају проблем да прихвате оно што стварно јесу јер као друштвена бића живе у хијерархијском свету у којем у значајној мери зависе од других. Због тога многи ученици морају да носе маске.

Суштина је да ученици направе преусмеравање са непродуктивног фокусирања на високопродуктиван фокус ка будућности. Потребно је да служе ономе што истински јесу и што им је најважније у животу. Потребно је да се пробуде и пронађу себе. Ученици морају да схвате да све што се дешава има некаквог смисла и вредност. Тек када открију право значење и повезаност догађаја осетиће мудрост, самопоуздање и почеће да живе управо онаквим животом каквим би требало. Када им се нешто деси и из тога извуку поуку постају нова врста себе. Та мини – еволуцију унутар бића обезбеђује да нижи облик еволуира у виши.

ЈА (НИ) САМ АУТОМАТ

Ништа нема почетиак, нешто је само ништа почетиак себе у себи.

Борислав Пекић, *Филозофске свеске*, стр.35

У савременом друштву значење једнакости је промењено. Под једнакошћу се мисли на једнакост аутомата; на људе који су изгубили своју индивидуалност и аутентичност. Једнакост данас значи пре истоветност него јединственост. То је истоветност апстракција, истоветност људи који раде на истом послу, на исти се начин забављају, читају исте новине, имају исте осећања и исте идеје (From, 1999). *Савремено друштво иројоведа овај идеал неиндивидуализоване једнакости јер су му ишредни људски атоми, од којих је сваки исти, да би функционисали у масовној скућини, илаичко, без сукоба; иокоравајући се истим наредбама, а да ипак свако буде уверен како следи своје соистивене жеље* (From, 1999, стр. 26).

У последњих неколико година, под све већим утицајем тржишта, појам личности се трансформисао од значења *Ја сам оно што је моја природа* до значења *Ја сам онакав каквим ме желише*. У друштву у којем тржишна оријентација преовладава и у којем је материјални успех императив, ученици следе исте обрасце који владају на тржишту робе и радне снаге. Савремени ученик се отуђио од себе, од свог ближњег и од природе. Он /она је трансформисан у аутомат. Своје способности и талентне доживљава као инвестиције које морају да му донесу профит у актуелним тржишним условима. Односи међу ученицима се свode на однос отуђених аутомата, који своју сигурност заснивају на томе што свако од њих остаје близак гомили и што се не разликује по мислима, осећањима или деловањима. Иако покушавају да буду што ближе осталима, свако остаје потпуно усамљен, прожет дубоким осећајем несигурности, тескобе и кривице, који су увек резултат немогућности да се превазиђе људска одвојеност (From, 1999).

Ученици се налазе у вртлогу хаотичног света окупане себичности потрошачког друштва, преплављеног насиљем сваке врсте у којем су етика и морал сведени на најминималнију меру док примитивизам и варварство кулминирају (Јеротић, 1999). Савремена цивилизација пружа ученицима многе палијативе да не би дошли до свести о својој усамљености: пасивно гутање слика и звукова, куповина увек нових ствари који се убрзо замењују другима, притиснем дугме и истог тренутка добијам информацију. Максима савременог ученика најбоље је описана у роману *Врли нови свет* енглеског мислиоца Хакслија (Huxley, 2009): *Никад не остављај за суиџа забаву коју можеш имати данас. Забављати се значи бити испуњен због игрица, лајкова, порука, цигарета, дрога, хране, пића. Свет је само велики објекат наше ајетисте, велика јадука, велика боца, велике ириди; ми смо одојчад која вечно нешто ишчекују, нечем се надају – и вечно се разочаравају. Наш карактер одешен је да размењује и ириди, да иридије и иридије; све, и духовни и материјални објекти, постоје предмет размене и иридирања* (From, 1999, стр. 107).

Примена сваког умећа захтева дисциплину, стрпљење и концентracију (Kudesia, 2019). Савремена култура води раздробљеном и хаотичном начину живота. Ученици раде много тога одједном: одговарају на поруке, играју игрице, слушају музику, ... Ученици постају истраживачи са одговорним осећањима, жељни и сигурни да све истражују (From, 1999, стр. 133). За њих постаје немогуће да буду сами са собом, брзо губе фокус и постају нервозни и нестрпљиви. Свако ко покуша да буде сам са собом, откриће како је то тешко. *Почеће да осећа узнемиреност, нервозу, или чак знаину несреће. Биће склон да рационализује своју несигурност да настави с вежбањем и мислиће да то нема вредности, да је то бесмислено, да одузима превише времена, итд. итд.* (From, 1999, стр. 137). Ученици треба да осете своје Ја, себе као центар сопствених снага, као ствараоце сопственог света. Бити значи живети у садашњости, овде и сада, и не мислити о другим стварима док чинимо нешто управо сада (Tol, 2009).

У образовном и васпитном процесу је најважније присуство особе која је цењена због поседовања изразити духовни квалитета. Главна улога родитеља, учитеља, наставника је да пренесу на ученике визију успешног људског функционисања, а онда и стварање осећаја за лоше функционисање. У савременом друштву људе које сматрају вредним дивљења и поштовања су све само не носиоци духовних квалитета. Ученици понајпре запажају оне који им пружају осећај пасивног задовољства. Јутјуб звезде, инфлуенсери, учесници ријалитија, пословне или политичке фигуре – обрасци су за понашање. Код ученика ишчежава индивидуално ја и влада тежња да се припада гомили. *Ако сам као сви остали, ако немам осећања или мисли које ме чине друшћиним, ако ускладим обичаје, одело, идеје с узором иридије, ја сам сјашен: сјашен од засјашијуће осећаја самоће* (Ferrero, 2017, стр. 23).

Ученике треба научити да одговорно одлучују, истражују и да се увек око нечег труде. Ученици треба да узму кормило у своје руке и одреде смер. Њима је потребан циљ и спознаја да га могу остварити снагом, вољом и трудом. Ученици се не смеју плашити грешака и непознатог: само тако се откривају нове ствари и сигурно корача на животном путу. Ученике треба научити да буду захвални, уљудни, поштени, толерантни, да су сви различити и сви важни. Уместо да се упоређују са другима треба да буду поносни на оно што су постигли. *Ученик је дух*

и тело, интелигенција и воља, осјосођен за планирање, за љубав, мишљење, за преуређивање и преобликовање стварности у коју је смештен (Ferrero, 2017, стр. 121). Ученик не сме робовати родитељима, наставницима, производњи, политици, држави.

Ученицима треба помоћи да изграде своју свест и да пријатељство, радиност, верност, великодушност, искреност, оптимизам, поверење, ред уграде у поре моралне савести. *Свест је истинско еравитационо средиште особе, незаменљиви унутрашњи комас на животном путу* (Ferrero, 2017, стр. 127). Данас се многи ученици осећају дезорјентисано, немоћно и тескобно. Савест је најинтимнији, најдубљи и најскровитији домен у којем ученици снагом интелигенције виде ствари и исправно их процењују: *Ово је добро, ово је зло; ово је ераведно, ово неэраведно* (Ferrero, 2017, стр. 127). У ученицима расте снага ако у себи имају извор сигурности који долази од поштовања према себи самима, од емоционалне чврстине, емпатије, праштања другима, од веровања у властите могућности.

УМЕЋЕ (САМО)СЛУШАЊА

Када желиш нешто остварити у животу, мораш најпре хладним разумом размислити, затим толим срцем прихватити, а онда чистим рукама извршити.

Валадета Јеротић, Индивидуација и(или) обожење, стр. 11

Људска личност се не може схватити ако се не сагледа у целисти што укључује потребу да нађу одговоре на питања о смислу свог постојања и да открију норме према којима треба да живе. У ауторитативној етици ауторитет утврђује шта је добро за ученика и поставља императиве понашања. У хуманистичкој етици ученик сам креира норме и постаје њихов извор и садржај. Када ученици схвате да свакоме у универзуму припада јединствена улога и функција, моћи ће се фокусирати на оно у чему су најбољи. Ако се свако од ученика усредсреди на свој лични допринос свету, без обзира на то колико се тај може учинити малим и безначајним, моћи ће живети у миру и равнотежи.

Циљ сваког развојног пута јесте спознавање свог правог ја. Врлина сваког ученика је његова/њена јединствена индивидуалност. Ученик *поседује врлину ако је остварује* (From, 1989, стр. 22). *Аристотел уопштељава врлину у смислу врсноће – врсноће радње с помоћу које се могућности, својствене човеку, реализују. Поседовање врлине у данашњем времену представља самопреор и послушности, више пошкривање индивидуалитета нећо његову јуно реализацију* (From, 1989, стр.22). Модерно друштво учи ученике да приоритет није њихова срећа него новац, престиж и моћ. Ученици служе свему другом, само не интересима сопственог ја. Он/ она је за све, само не за себе.

Нормалан раст ученика производи независан, зрели, продуктивни карактер, способан да воли и ради. Ученици нарушавају нормалан раст тако што постају оруђе других. Без свога ја постају обесхрабрани, разочарани, несретни, постају плен властите равнодушности и деструктивности. Што продуктивније ученик живи, то је јача његова савест. *Савест је реакција нас самих на нас саме. Она је глас нашеј истинској ја који нас позива напреа самима себи да живимо*

ипродуктивно, да се постојано и хармонично развијемо – то јест да постојанемо оно што постојанцијално јесмо. Она је чувар нашег интелектуалитета; она је способност да чувамо свој ја са свим постојаним поносом, а такођер способност да кажемо да своје ја (From, 1989, стр.145)

Да би слушали глас своје савести ученици морају бити способни слушати сами себе. Многи ученици наилазе на потешкоће када управо то покушају учинити. Свакодневно су изложене буци идеја и мишљења које са свих страна налећу: Интернет, мобилни телефон, игрице, филмови, новине, ... Слушање самог себе је умеће које захтева способност која је у дефициту код модерног ученика: да се буде насамом са собом. *Мислим да је страх од тога да се буде насамом са собом преосећај здружености који се кадакад додирује са страхом да видимо одједном особу тако добро познају, а тако страху. Ми се дојимо и зато дејимо. На тај начин постојимо прилику да слушамо сами себе и настављамо да постојимо своју савест (From, 1989, стр.22).*

Ученици често трагају за савршеностом, за прихватањем, за правдом, за љубављу, иако се све то већ налази у њима. Све је ту, само је потребно да отворе своје духовно око како би се у то уверили (Ruis, 2006). *Постоји је свет резултата творачке снаге и сазнајне моћи нашег ЈА, то изван њега не постоји никаква стварност. Све је актуелизација нашег духа; васељена је развијено ЈА, а диће у својим одредбама је то исто ЈА у свом дијалектизму. Мисао осим себе нема других услова, па према томе ни граница: она је постојалица. Наша доктрина чини од историје не нешто што би дух представљало већ саму стварност духовне актуелности, заснивајући тако своју асоцијативну слободу (Pekić, 2001, стр. 73).*

Најтеже је правити промену унутар себе, али на дуге стазе је најисплативије. Самовредновање, самопоуздање, самодисциплина, самопоштовање су елементи који код сваког ученика буде испуњење, срећу, лакше управљање собом, својим мислима и осећањима. Сваки од ових елемената захтева упорност, преданост, посвећеност, умеће самослушања. Када ученик овлада наведеним вештинама постаје истински богат у било којој области свог живота – у уму, у емоцијама, у односима које граде са својим окружењем. Рад на себи је озбиљан волонтерски посао. То је целоживотно учење које нас оплемењује. Ученици морају да прихвате да не морају мењати цео свет, да је довољно да промене себе како би им живот постао светао и успешан.

ПРИХВАТАЊЕ СЕБЕ

Свет је огледало – оно што осећате изнутра добијате споља – због тога не можете да поправите живот ако радите на ономе што је споља.

Ендру Метјуз, *Слушај своје срце*, стр. 139

Ауторка Киршенбаум (Kirshenbaum, 2007, стр. 90) у својој књизи *Све се дешава са разлозом* тврди да на рођењу добијамо три поклона. Први поклон је живот, могућност да се крећемо, дишемо, осећамо, анализирамо и изучавамо свет око себе. Други поклон је ваш живот. Створени смо у неком делу света од стране одређених родитеља, рођени смо као мушко или женско и наш живот има сјај као неки дијамант. Трећи поклон је појединац, ми сами, оно што заиста јесмо са свим својим позитивним и негативним особинама (Kirshenbaum, 2007).

Многи ученици имају проблем са прихватањем себе самих. Често су строги према себи и остају у неповољним ситуацијама јер су уверени да не заслужују боље. Критике, напади, лажне етикете, угрожена егзистенција шаљу поруку *Ти си нико и ништа*. Ученици морају да доживе блесак самопоштовања и самоприхватања и да узврате повиком *Ја сам снажна и вредна особа*. Не волећи или игноришући онај део који их чини посебним ученици одбацују најдрагоценији поклон који смо добили на рођењу: **Ехјех ашер ехјех!** (Ја сам онај који јесам).

Тежња да се уклопе у друштво приморава ученике да постану тимски играчи. Ако су заинтересовани за нешто за шта остали нису, доживљавају то као нешто срамно што треба сакрити. На тај начин постају сопствени контролори. Дозвољавају да их контролишу страхови и *поштују терористи према себи самим* (Kirshenbaum, 2007, стр.124). Непрекидно се питају да ли ће успети и да ли ће учинити нешто због чега ће бити поносни на себе. Постају заробљеници у свом малом свету који им ограничава наде и могућности.

Мало је ученика који су спремни да газе трновитим путем спознаје. Немају довољно храбрости и снаге да свесно изаберу сопствени пут, већ им се тај пут нуди од колективно свесног – породице и друштва, који намећу своје обрасце понашања и мишљења (Јеротић, 1999). Само променом мењам ствари. Ауторка Киршенбаум (Kirshenbaum, 2007) тврди да је спознаја без промене као веридба без венчања. Све је спремно али нема завршног чина. *Спознаја сама по себи није лек* (Kirshenbaum, 2007, стр. 208). Спознаја представља поступни пут сазревања ученичке душе *до највиших димензија развоја и јединство свесних и несвесних делова њеном укључивању историјских корена и садржаја у садашњој свесности* (Јеротић, 1999, стр.11). Радозналост и живахност темперамента, уз повољну перцепцију спољашњих околности представљају плодан подстицај за спознају. Ученик који је кренуо путем спознаје и индивидуације мора ваљано да разликује субјекат од објекта, односно ја од не-ја, свесно и несвесно, добро и зло. Ученик мора да уздигне ограничено ја ка спиритуалном homo maximus. Свака једностраност- хипертрофија интелекта, као и инфлација осећања - води у ћорсокак (Јеротић, 1999, Salovey, Mayer, 1990).

На путу прихватања себе ученици се суочавају одређеним проблемима које Јунг (Jung, 2015) представља као архетипске симболе: Сенка – познати тамни брат у нама; Персона – маска коју човек навлачи пред другима, а која представља неку врсту компромиса између индивидуе и друштва; Анимус и Анима – психички представници супротног пола који увелико одређују наше понашање према супротном полу, стари мудрац и велика мајка. Последњу станицу на путу самоспознаје чини Сопство – *духовно средиште личности које има функцију сједињавања сујројности и објашњавања смисла индивидуалног ја* (Јеротић, 1999, стр. 164).

Да би ученик остварио целину своје личности он/она мора да доживи све могуће супротности у себи. Његов/њен пут је *поштовања и преображавања, ходања кроз бласто и смрад, њовремено њадање у бласто, али и усвајања и насављања даље* (Јеротић, 1999, стр. 49). Пут ка прихватању себе води кроз смиреност. А шта је смиреност за модерног ученика? То је стање изоштрене свести о својим грешкама и о својим недостацима. То је болно сазнање да постоји огромна провалија између онога што јесу и онога што би требали да буду. Ученик мора да ус-

постави равнотежу на животној ваги, на којој један тлас представља: ситалност, йонављање, конзервайивност, а друји: йроменљивост, неситалност и ризик (Јеротић, 1999, стр. 137).

ЗАКЉУЧАК

У људском уму постоји сукоб између онога шта је истина и лаж. Из веровања у истину проистичу љубав, радост, доброта и срећа. Из веровања у лаж проистичу несрећа, бол, патња и неправда. Ученичке патње су прозроковане веровањем у лаж о себи: нисам онакав какав треба да будем, нисам савршен. Сваки ученик има своје сопствено гледиште. Тек када то схвате неће више имати потребу да другима намећу свој угао гледања, нити да бране своја уверења.

Сваки од ученика се у неком моменту нађе у транзитној зони између нечега што више није и некога ко тек треба да постане. Тај прелазни период често може да изазове страх и анксиозност уколико му не дамо структуру и смисао. У таквим је моментима изузетно важно прихватити да када ништа није сигурно све постаје могуће. Чаробна је моћ трансформације из *не знам ко сам и шта желим* у *ја сам онај који јесам и моју шта йожелим*.

Литература

1. From, E. (1989). *Čovjek za sebe: istraživanje o psihologiji etike*. Zagreb: Naprijed.
2. From, E. (1999). *Umeće ljubavi*. Beograd: Mono i Manjana.
3. Ferrero, B. (2017). *Vaša djeca imaju samo vas: Jedino odgoj može promijeniti svijet*. Zagreb: Salesiana.
4. Haksli, O. (2009). *Vrli novi svet*. Beograd: Libretto.
5. Јеротић, В. (1998). *Индивидуација и (или) обожење*. Београд: Ars Libri.
6. Jung, K. G. (2015). *Arhetipovi i kolektivno nesvesno*. Beograd: Miba Books.
7. Kirshenbaum, M. (2007). *Sve se dešava s razlogom*. Beograd: Beoknjiga.
8. Kudesia, S.R. (2019). Mindfulness As Metacognitive Practice. *Academy of Management Review*, 44, 2, 405-423.
9. Metjuz, E. (2010). *Slušaj svoje srce: kako da nađete smisao u svom životu i radu*. Beograd: Mono i Manjana.
10. Pekić, B. (2001). *Filozofske sveske*. Novi Sad: Solaris.
11. Ruis, D. M. (2006). *Glas znanja*. Beograd: Mono i Manjana.
12. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi:0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
13. Tol, E. (2004). *Moć sadašnjeg trenutka*. Beograd: Čarobna knjiga.

Ruža Jeličić
Technical school “Ivan Sarić” Subotica

I AM ONLY THE ONE I AM!

Abstract: Students are born as beings without engraved stereotypes, false beliefs, imposed fears, labels, ... But during their lives, they absorb opinions and philosophies from parents, guardians, teachers, societies, societies that shape their identity. The challenge is to understand for yourself, without anyone's influence, what fulfills them, what they are good at, in order to make the best use of their time and recognize what they would do.

Students should always start from the analysis of their internal capacities, because only they can be realistic and stable indicators, which do not depend on external influences. This paper talks about the fact that only an objective and realistic picture of oneself gives students the opportunity to assess which knowledge and characteristics can contribute to achieving goals, and what hinders them from achieving balance, fulfilled life and desires.

Keywords: student, automaton, (self) listening, (self) acceptance, I

Рад примљен: 24. 3. 2022. / Рад прихваћен: 10. 5. 2022.

ФРАЗЕОЛОШКИ ПРИСТУП РУСКОГ ЈЕЗИКА У УЧБЕНИЦИМА РУСКОГ ЈЕЗИКА ОСНОВНИХ ШКОЛА

Резиме: *Да би се проучио један страни језик није довољно савладавати граматички систем датог језика и овладавати комуникацијском већином, већ је непосредно да се прислушати том језику и са културолошког аспекта. Уознавањем са културом једног народа чији се језик изучава, човек има много бољу представу о целокупном стању државе, тако и језика који се проучава. Свака земља има своју културу која постоји и стиче се годинама, а језик те земље се прожима кроз дату културу. Зато су језик и култура две нераздвојне компоненте. Оно што је карактеристично за језик одређене земље то су њихове пословице, изреке, бројалице које су настале од како је почела да се развија култура те земље. Зато постоји наука која се даје таквим утврђеним изразима у неком језику, то је фразеологија. Оштрије је познато да се ти фразеологизми не превode буквално с једног језика на други језик. Стога је важно да се прикаже такав приступ у изучавању једног страног језика, поготово у основним школама. У овом раду је приказан руски језик кроз призму фразеолошког аспекта у учбеницима основних школа у виду пословица, изреки, бројалица, зајонетки. Наставници нису ограничени на употребу фразеологизма из наведених учебника, већ је и пожељно да користе додатне наставне материјале како би на што бољи начин пренели културолошко стање руског језика.*

Кључне речи: руски језик, српски језик, основна школа, пословица, зајонетка.

¹ katarinam@pfvr.ni.ac.rs

УВОД

Упознавањем са културом једног народа чији се језик изучава, човек има много бољу представу о целокупном стању земље, тако и језика који се проучава. Свака земља има своју културу која постоји и стиче се годинама, а језик те земље се прожима кроз дату културу. Зато су језик и култура две нераздвојне компоненте. Оно што је карактеристично за језик одређене земље то су њихове пословице, изреке, бројалице које су настале од како је почела да се развија култура те земље. Зато постоји наука која се бави таквим устаљеним изразима у неком језику, а то је фразеологија.

Фразеологизми јесу устаљени језички изрази, али у устаљене језичке изразе спадају и клишеи (стереотипни изрази) и терминолошке синтагме (Стакић 2020: 155). Целокупност фразеолошких јединица било ког језика чини фразеологију тог језика (Большая российская энциклопедия 2017: 527-528). Опште је познато да се ти фразеологизми не преводе буквално с једног језика на други језик.

Физичка удаљеност од земље језика који се проучава не треба да представља један од главних проблема за изучавање страног језика код ученика основних школа. У том случају, требало би максимално употребити све могуће инструменте како би изучавање страног језика било што једноставније. Поред уџбеника који спада у једне од главних инструмената за учење страног језика, користе се речници, песме, постоји чак и употреба модерне технологије, односно интернета.

1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

Према речнику књижевних термина фразеологија као наука проучава фразе и идиоме, односно посебне узречице неког језика (1986: 211), док је идиом лексичка или фразеолошка јединица специфичне структуре и значења, карактеристична за одређени језик и у датој заједници прихваћена (1986: 258). Сви језици имају идиоматске особености, а појединачни идиоми се приликом учења морају усвајати као целине (РКТ 1986: 259).

Како разликују Е. В. Смирнова и Л. В. Уљањишева, „у сложенем систему језичких јединица постоји скуп маркера који су носиоци и извори национално-културне информације и најјасније одражавају национално-културну специфичност народа. И посебну улогу у том емитовању игра фразеолошки састав језика, тако што је у сликовитом садржају њених јединица оличена слика света датог етноса“ (2013: 94).

Изрека је израз у облику формуле, метафорички исковани облик говора, већином помоћу слика идиоматичког карактера (РКТ 1986: 291).

Брзалице су говорне игре, саставни део децјег живота. Деца задају једна другима да неке изразе, теже за изговор, брзо и правилно узастопно изговарају, или се игра састоји у томе да се погоди смисао (одгонетка), намерно скривен или прерушен (РКТ 1986: 85).

Пословица (рус. пословица) је сажета завештајна формулација искуства, језгровито изречено опажање прихваћено у традицији, где се основно значење проширује у преносно, тј.

једно конкретно искуство напушта ситуацију из које је потекло, тада се уопштава и постаје општеважеће (PKT 1986: 584).

Загонетка (од гл. гонетати) је врста мисаоно-говорне игре, изражене у виду метафоричног – описног или непосредног, често збуњујућег питања које захтева одговор. Питање је формулисано у готово утврђеном облику и има само један прави одговор прихваћен у традицији (PKT 1986: 882).

2. МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

Проблем нашег истраживања јесте испитивање у којој мери је приказан фразеолошки аспект у изучавању руског језика у уџбеницима руског језика основних школа. Тиме је постављен истраживачки циљ – да се утврди који уџбеник је најефикаснији у преношењу културолошког аспекта у изучавању руског језика као страног језика. За потребе овог рада користићемо дескриптивну методу, где ћемо јасно издвојити све компоненте које представљају задатак овог рада (приказани примери пословица, изреки, брзалица и загонетки). Описаћемо сваку компоненту у издвојеним категоријама.

Поред тога, користићемо компаративну методу, где ћемо сваку категорију појединачно да упоредимо са примерима из српског језика уколико је то могуће.

Грађа за овај рад је ексцерпирана из уџбеника руског језика као другог страног језика од петог до осмог разреда основних школа који се користе на територији Враћа. Уџбеници који ће бити коришћени у циљу овог истраживања су од следећих издавачких кућа: Завод за уџбенике, Data Status и Klett.

3. ПРАКТИЧНИ ДЕО

У овом делу рада забележили смо наведени број примера фразеолошких компоненти из уџбеника руског језика. Ово поглавље смо поделили најпре према издавачким кућама које смо истраживали, где је свака издавачка кућа подељена према разредима и у оквиру разреда смо приказали подкатеорије: пословице, изреке, брзалице, загонетке.

3.1. ЗАВОД ЗА УЏБЕНИКЕ

3.1.1. ПЕТИ РАЗРЕД ОРБИТА 1

Пословице

У уџбенику за пети разред основне школе нашли смо укупно 5 руских пословица. Једне од њих су:

1) Вся семья вместе, так и душа на месте.	1) Када је породица на окупу и души је мило.
2) Учится – всегда пригодится.	2) Од знања глава не боли.
3) Где пьют, там и льют.	3) Где се пије, тамо се и просипа.

Брзалице

У уџбенику Орбита 1 пронашли смо укупно 6 брзалица. Ово су неки од примера:

- 1) Кот молоко лакал.
- 2) Около кола колокола.
- 3) От топота копыт пыль по полю летит.

Зајонейке

Што се тиче загонетки, у овом уџбенику наишли смо на укупно 11. Приказаћемо неколико од пронађених загонетки.

- 1) Без чего человеку нельзя жить? (без воздуха)
- 2) На зелёной хрупкой ножке
Вырос шарик у дорожки. (гриб)
- 3) Я прихожу с подарками,
Блещу огнями яркими,
Нарядная, забавная.
На Новый год я главна. (ёлка)

3.1.2. ШЕСТИ РАЗРЕД ОРБИТА 2

Пословице

Из уџбеника руског језика за шести разред основне школе пронашли смо укупно 6 руских пословица.

- 1) Не надо хвалить утро, пока вечер не наступил.
- 2) Правильное начало – половина дела.
- 3) Под лежащий камень вода не течёт.
- 4) Дарёному коню в зубы не смотрят.
- 5) Доброе слово и кошке приятно.
Не всегда говори то, что знаешь,
- 6) А всегда знай то, что говоришь.

Зајонейке

У уџбенику Орбита 2 пронађено је укупно 8 загонетки. Навешћемо неке од примера.

- 1) Зимой лежит, весной бежит. (снег)
- 2) Два брата глядятся, никак не встретятся. (глаза)
- 3) Зелёный, белый, полосатый.
Очень нравится ребятам.
Внутри красный
И на вкус прекрасный! (арбуз)
- 4) Двенадцать братьев
Друг за другом ходят
Друг друга не обходят. (месяц в году)

Брзалице

У уџбенику Орбита 2 пронашли смо укупно две брзалице.

1) Чёрной ночью

Чёрный кот

Прыгнул в чёрный дымоход.

В дымоходе – чернота,

Отыщи-ка там кота!

2) Сосать сосульку – вот беда нам запрещается,

Но почему она тогда сосулькой называется?

3.1.3. СЕДМИ РАЗРЕД ОРБИТА 3

Пословице

У уџбенику руског језика за седми разред основне школе пронашли смо укупно 20 пословица. С обзиром да у овом уџбенику има позамашан број пословица, у овом случају ћемо приказати само неке од примера.

1) В здоровом теле – здоровый дух.	1) У здравом телу здрав дух.
2) О вкусах не спорят.	2) О укусу се не расправља.
3) Всё хорошо, что хорошо кончается.	3) Све је добро што се добро сврши.
4) Семь раз отмерь, один раз отрежь!	4) Три пута мери једном сеци.
5) Не смейся чужой беде!	5) Не смеји се туђој несрећи.

3.1.4. ОСМИ РАЗРЕД ОРБИТА 4

Пословице

У уџбенику Орбита 4 пронађено је 6 руских пословица.

1) Поспешишь – людей насмешишь.

2) Жутко жуку сидеть на суку.

3) В цирк на цыпочках вошёл.

4) Течёт, течёт – не вытечёт, бежит,

бежит – не выбежит.

5) Сообща кашу сварили.

6) Не режь рыбу ножом.

Зајонейке

У уџбенику Орбита 4 пронађене су 3 загонетке.

1) Никто меня не видит,
а всякий слышит. (ветер)

2) Вечером – водой,
ночью – водой,
а днём в небеса. (роса)

3) Конь бежит, земля дрожит. (гром)

3.2. DATA STATUS

3.2.1. ПЕТИ РАЗРЕД ДИАЛОГ 1

Изрека

У овом уџбенику забележили смо једну руску изреку која је приказана на српском језику: „Рубља се котрља“.

Брзалица

У уџбенику Диалог 1 има четири брзалице.

1) На дворе трава, на траве дрова.

2) Тише, мыши, тише, мыши!

Кот сидит у нас на крыше.

3) Мама Милу мылом мыла.

Мила мыло не любила.

4) Приготовила Лариса

Для Бориса суп из риса.

А Борис Ларису

Угостил ирисом.

Песма-зајонейка

У овом уџбенику има једна песма-загонетка.

Моя семья

Задам тебе задачу я.

Послушай, вот моя семья:

Дедушка, бабушка, брат.

У нас порядок, лад.

И чистота. А почему?

Две мамы есть у нас в дому,

Два папы, два сыночка,

Сестра, невестка, дочка,

А самый младший – я.

Какая же у нас семья?

3.2.2. ШЕСТИ РАЗРЕД ДИАЛОГ 2

Пословица

У уџбенику Диалог 2 наишли смо на једну руску пословицу: „Всё хорошо, что хорошо кончается“.

3.2.3. СЕДМИ И ОСМИ РАЗРЕД ДИАЛОГ 3²

Пословице

У уџбенику Диалог 3 за седми и осми разред основне школе постоји 10 руских пословица.

- 1) Мой дом – моя крепость.
- 2) Дома и стены помогают.
- 3) Вся семья вместе – так и сердце на месте.
- 4) В своём доме как хочу, так и ворочу.
- 5) Яблоко от яблони недалеко падает.
- 6) Семья без детей – что цветок без запаха.
- 7) Каково по дому, таково и самому.
- 8) Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
- 9) Не родись красивым, а родись счастливым.
- 10) Любовь слепа.

Брзалице

У овом уџбенику пронашли смо две брзалице.

- 1) На часах сидят чижи
Каждый час поют они: чи – чи – чи!
Ты чей чижик?
Вы чьи чижи?
Мы ничьи, ничьи – отвечают чижи.
- 2) Наша река широка, как Ока.

3.3. KLETT

3.3.1. ПЕТИ РАЗРЕД КОНЕЧНО! 1

Брзалица

У уџбенику Конечно! 1 наишли смо на једну брзалицу: „Тыше, мыши, кот на крыше, а котят – ещё выше“.

3.3.2. ШЕСТИ РАЗРЕД КОНЕЧНО! 2

Пословица

У уџбенику Конечно! 2 пронашли смо једну пословицу: „Он мне сказал, что настоящие друзья в трудных ситуациях не убегают.“

Брзалица

У овом уџбенику пронашли смо једну брзалицу:
Говорит попугай попугаю,
Я тебя, попугай, попугаю,
Попугаю в ответ попугай:
Попугай, попугай, попугай!

2 Уџбеник Диалог 3 је уџбеник руског језика за седми и осми разред основне школе.

3.3.3. СЕДМИ РАЗРЕД КОНЕЧНО! 3

Изрека

У уџбенику Конечно! 3 наишли смо на једну изреку: В тесноте, да не в обиде.

3.3.4. ОСМИ РАЗРЕД КОНЕЧНО! 4

Пословице

У уџбенику Конечно! 4 забележене су две пословице:

- 1) В тихом омуте черти водятся.
- 2) Как аукнется, так и откликнется.

Брзалице

У овом уџбенику има две брзалице:

- 1) От топота копыт пыль по полю летит.
- 2) Перепёлка переплет прятала от ребят.

ЗАКЉУЧАК

Сиљ овог истраживања је приказ фразеолошког приступа руског језика у уџбеницима руског језика основних школа, односно да се истакне значај културолошког аспекта у изучавању страног језика, у овом случају руског језика.

Ексерпитањем и упоређивањем се дошло до закључка да уџбеник руског језика издавачке куће Завод за уџбенике има највећу употребу фразеологизама у односу на издавачке куће Data Status и Klett. Уџбеник издавачке куће Завод за уџбенике има 71,27% фразеолошких јединица од петог до осмог разреда, затим уџбеник издавачке куће Data Status 20,21% и уџбеник издавачке куће Klett свега 8,51% фразеолошких јединица.

На основу приказаног закључујемо да је уџбеник издавачке куће Завод за уџбенике највише употребио фразеолошке јединице у циљу приказивања и преношења стања руске културе.

У случају да наставници користе уџбенике других издавачких кућа, препорука би била да у настави употребе неке фразеолошке јединице из различитих извора.

Желимо посебно да истакнемо да су сви наведени ексерпирани фразеологизми који су употребљени у овом раду управо из наведених уџбеника који се користе у изучавању руског језика као другог страног језика у основним школама у Врању. Поред тога, наставници нису ограничени на употребу фразеологизама из наведених уџбеника, већ је и пожељно да користе додатне наставне материјале како би на што бољи начин пренели културолошко стање руског језика.

Литература

1. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Денисова Шмит Е., Генч Д., Јакубов П., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Керкез Д., Гинић Ј. (2018). *Конечно! 1 руски језик за ђећи разред основне школе, уџбеник за прву једину учења*. Београд: Klett.
2. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Генч Д., Јакубов П., Лашет Р., Осипова Јос Н., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Керкез Д., Гинић Ј. (2019). *Конечно! 2 руски језик за шестји разред основне школе, уџбеник за другу једину учења*. Београд: Klett.
3. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Генч Д., Осипова Јос Н., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Ценкер Ж., Керкез Д., Гинић Ј. (2020). *Конечно! 3 руски језик за седми разред основне школе, уџбеник за трећу једину учења*. Београд: Klett.
4. Амштајн Баман К., Богварт У., Брош М., Генч Д., Осипова Јос Н., Рајхерт Боровски Г., Валах Е., Ценкер Ж., Керкез Д., Гинић Ј. (2021). *Конечно! 4 руски језик за осми разред основне школе, уџбеник за четврту једину учења*. Београд: Klett.
5. Бер У., Брајтшпрехер Р., Колодји Е., Штар Р., Вапенханс Х. (2011). *Диалої 1 руски језик за 5. разред основне школе*. Београд: Data Status.
6. Бер У., Брајтшпрехер Р., Гец Н., Колодји Е., Мешке А., Песотска Ј., Штар Р., Вапенханс Х. (2011). *Диалої 2 руски језик за 6. разред основне школе*. Београд: Data Status.
7. Бер У., Брајтшпрехер Р., Бикова К., Грундман А., Мешке А., Шнајдер М., Сефелт Х., Сајдел А., Вапенханс Х. (2012). *Диалої 3 руски језик за 7. и 8. разред основне школе*. Београд: Data Status.
8. *Большая российская энциклопедия* (2017). Москва: 527—528 <https://bigenc.ru/linguistics/text/4735273> 24.07.2021. 12:48
9. Пипер П., Петковић М., Мирковић С. (2007). *Орбидија 1 руски језик за ђећи разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
10. Пипер П., Петковић М., Мирковић С. (2014). *Орбидија 2 руски језик за шестји разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
11. Пипер П., Петковић М., Мирковић С. (2010). *Орбидија 3 руски језик за седми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
12. Пипер П., Петковић М., Мирковић С. (2011). *Орбидија 4 руски језик за осми разред основне школе*. Београд: Завод за уџбенике.
13. *Речник књижевних термина* (1986). Београд: Институт за књижевност и уметност у Београду, Београд: Нолит.
14. Смирнова Е. В., Ульянищева Л. В. (2013). *Линівокультуролоіический анализ фразеолоіизмов с іасірономическим коміоненієм*. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Лингвистика» 2 94-98.
15. Стакић, М. (2020). *Ујознавање са фразеолоіизмима у млађим разредима основне школе*. Зборник радова, год. 23, бр. 22 153–164.

Katarina Stanković

University of Niš, Faculty of Education in Vranje

PHRASEOLOGICAL APPROACH TO RUSSIAN LANGUAGE
IN RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract: In order to study a foreign language, it is not sufficient to master the grammatical system of a given language and master communication skills, but it is also necessary to approach that language from a cultural aspect. By getting acquainted with the culture of a nation whose language is being studied, a person has a much better idea of the overall notion of the state, as well as the language being studied. Each country has its own culture that exists and is acquired over the years, and the language of that country permeates a given culture. That is why language and culture are two inseparable components. What is characteristic for the language of a certain country are their proverbs, sayings, counters, which originated from how the culture of that country began to develop. That is why there is a science that deals with such established expressions in a language, that is phraseology. It is common knowledge that these phraseologies are not translated literally from one language to another. Therefore, it is important to show such an approach in learning a foreign language, especially in primary schools. In this paper, the Russian language is presented through the prism of the phraseological aspect in primary school textbooks in the form of proverbs, sayings, counters, riddles. Teachers are not limited to the use of phraseology from the mentioned textbooks, but it is also desirable to use additional teaching materials in order to better convey the cultural state of the Russian language.

Keywords: Russian language, Serbian language, primary school, proverb, riddle.

Рад примљен: 23. 3. 2022. / Рад прихваћен: 8. 5. 2022.

Гордана Глишовић¹

Основна школа „Димитрије Туцовић” Краљево

Стручни рад

Методичка теорија и пракса, број 1/2022

УДК: 796.323.2-053.5

796.012.1-053.5

стр. 69–82

УТИЦАЈ ТРЕНИНГА КОШАРКЕ НА МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Циљ рада огледао се у анализи утицаја тренинга кошарке на морфолошке карактеристике и моторичке способности ученика млађих разреда основне школе.

Приликом проучавања предмета овог рада вршено је истраживање научно-теоријских сазнања, релевантне литературе и савремене праксе примењивањем метода: метода технике прикупљања података (метод испитивања, метод анализе садржаја примарне и секундарне научне грађе и метод комплексног посматрања), основних метода научног сазнања и научног истраживања (анализа, синтеза, индукција, дедукција, апстракција, спецификација и генерализација) и општих метода (компаративна и хипотетичко-дедуктивна). Закључено је да постоји статистички значајне разлике ученика који тренирају кошарку у морфолошким карактеристикама: уздужној димензионалности тела (висина тела, распон руку, висина седења, дужина руке, дужина шаке, дужина ногу), попречној димензионалности тела (ширина рамена, ширина карлице, ширина шаке) и запремини и маси тела (обим грудног коша); и моторичким способностима: брзини, агилности, издржљивости, координацији и експлозивности; у односу на ученике који не тренирају кошарку. У складу са наведеним закључује се да кошаркашки тренинзи имају позитиван утицај на раст и развој деце млађег школског узраста, услед чега се јавља потреба за мотивисањем ученика за учешће у овим активностима и увођењем елемената кошарке у значајнијем обиму у физичко васпитање у млађим разредима основне школе.

Кључне речи: кошарка, ученици млађих разреда, моторичке способности, морфолошке карактеристике, основна школа

¹ gocaglisovic@hotmail.com

1. УВОД

Већина градова и места нуди велики број спортских могућности и широк спектар физичких активности (попут зумбе, пилатеса, фитнеса, борилачких вештина, тимских спортова и сл.). Један од екипних спортова који је заступљен у већини места и градова је кошарка. Као тимски спорт, осим што развија антрополошке карактеристике, кошарка пружа учесницима осећај заједништва и учи учеснике о истом. Играње, рад и заједништво, јер се једино тако постиже „лепота” кошарке. Највеће промене код деце настају у школском узрасту. Важно је привући ученике да се баве спортом. Програм физичког васпитања и здравља није дугорочно решење, учесницима су потребне додатне физичке активности кроз ваннаставне активности, изборне предмете, школско спортско друштво и слично.

Додатно физичко вежбање, независно да ли се изводи као облик ваннаставних или ваннаставних активности уз редовну наставу физичког васпитања, позитивно утиче на антрополошки статус ученика и може задовољити одређене смернице о потреби свакодневног вежбања деце и омладине (Badrić & Gašparić Baniček, 2015).

Циљ рада огледа се у анализи утицаја тренинга кошарке на морфолошке карактеристике и моторичке способности ученика млађих разреда основне школе.

2. АНТРОПОЛОШКА ОБЕЛЕЖЈА

Финдак (Findak, 1999) истич да је за тачну процену остварености циљева и задатака физичког васпитања и здравствене културе у образовном процесу посебно важно праћење и провера антрополошких карактеристика ученика.

Антрополошким обележјима или карактеристикама сматрају се организовани системи свих карактеристика, способности и моторичких информација и њихови међусобни односи. Антрополошке карактеристике укључују антропометријске или морфолошке карактеристике, моторичке, функционалне, когнитивне способности, конативне или особине личности и друштвени статус (Findak, 1999).

Њиховом провером добија се исцрпно стање испитаника. Финдак (Findak 1999) истиче три услова за праћење и проверу или оцењивање антрополошких обележја. Први услов је почетна провера стања особина испитаника. На основу добијених резултата даје се оцена тренутног стања испитаника. Затим следи програмирање процеса као једног од основних услова за трансформацију ефективних антрополошких обележја. Други услов је систематска провера антрополошких обележја. Без ње не можемо стећи увид, повратну информацију о трансформацији, управљати процесима трансформације, кориговати или интервенисати у програму, нити можемо стећи увид у очекиване и жељене ефекте рада ученика, али и рада наставника. Трећи услов је коначна верификација. Резултати завршног испита су неопходни и корисни за објективно сагледавање стања антрополошких карактеристика ученика на крају школске године и за оријентацијске вредности за наредну школску годину. Дакле, у оквиру ове области

праћење и провера треба да обухвати: антропометријске карактеристике, моторичке способности, функционалне способности (Findak, 1999).

Додиг (Dodig, 1994) наводи да су антрополошке особине подложне биолошким трансформацијама, које су одређене законима преживљавања, раздражљивости, прилагодљивости, варијабилности и активности.

2.1. Морфолошке карактеристике

Морфолошке карактеристике су део антрополошких обележја. Финдак (Findak, 1999) их дефинише као особине одговорне за динамику раста и развоја и карактеристике структуре морфолошких карактеристика, укључујући раст костију у дужину и ширину, мишићну масу и поткожно масно ткиво.

Провера у настави физичког васпитања и здравствене културе врши се коришћењем четири варијабле: телесна висина, телесна тежина, обим подлактице, кожни набор надлактице. Од ове четири карактеристике, на сваку осим телесне висине се може утицати.

Прскало и Спориш (Prskalo & Sporiš, 2016) истичу да Финдак (Findak, 1999) објашњава морфолошке особине (антропометријске карактеристике) као део антрополошких обележја, дефинисаних као особина одговорних за динамику раста и развоја и структурних карактеристика морфолошких обележја које обухватају раст кости у дужину и ширину, мишићну масу и поткожно масно ткиво.

Прскало и Спориш (Prskalo & Sporiš, 2016) наводе следеће морфолошке особине:

- уздужна димензионалност скелета (висина тела, распон руку, висина седења, дужина руке, дужина шаке, дужина стопала, дужина ногу);
- попречна димензионалност скелета (ширина рамена, ширина карлице, ширина шаке, ширина стопала, пречник лакта, пречник колена, пречник зглоба, пречник скочног зглоба);
- запремина и маса тела (телесна тежина, обим грудног коша, обим стомака, обим надлактице у екстензији, обим надлактице у флексији, обим подлактице, обим натколенице, обим потколенице);
- поткожно масно ткиво (набор на трицепсу, набор на бицепсу, набор на леђима, набор на грудима, аксиларни набор, абдоминални набор, набор на натколеници, нагуб на потколеници).

2.2. Моторичке способности

Зациорски (1975) дефинише моторичке способности као аспекте моторичке активности које се јављају у моторичким структурама које се могу: описати истим параметарским системом, мерено идентичном групом мера у којима се јављају аналогни, физиолошки, биолошки и психички процеси.

Моторичке способности одређују капацитет испитаника (нпр. експлозивна моћ, координација, флексибилност, итд.). Моторичке способности се развијају различитим методама и

модалитетима тренинга, а утврђују се тестовима моторичких способности (Prskalo & Sporiš, 2016).

Моторичке способности учествују у реализацији свих врста покрета. Заснивају се на ефикасности органских система, посебно неуромишићног ткива, које је одговорно за трајање, интензитет и регулацију покрета.

Два су важна разлога, које наводи Финдак (Findak, 1999), због којих моторичке способности морају бити саставни део сваког информационог система. Први разлог је тај што су важни не само за себе, већ и за развој других особина и способности. Под овим се подразумева коришћење способности за развој моторичких способности, односно уколико појединац не развије моторичке способности до нивоа који је објективно могућ с обзиром на генетска ограничења, вероватно је да такав појединац неће моћи да обавља свакодневне задатке. ефикасно и лако, нити ће подстицати развој осталих особина које су са моторичких способностима повезане. Други разлог је тај што моторичке способности немају исте урођене коефицијенте. То значи да су неке од њих мање током живота, док су друге су под већим утицајем процеса физичког вежбања.

Финдак (Findak, 1999) истиче да праћење и проверу моторичких вештина треба вршити коришћењем ових тестова:

1. Брзине – тапинг руком;
2. Експлозивне силе – скок у даљ са места;
3. Координације – полигон натрашке;
4. Репетитивне силе – подизање трупа из лежања са савијеним ногама;
5. Флексибилност – претклон рзаножно;
6. Статичке силе – издржљивост у згибу.

Прскало, Спориш (Prskalo & Sporiš, 2016) описују моторичке способности:

1. Динамичка способност испољавања брзине је сложена способност целине или делова тела да пређу одговарајући пут у најкраћем могућем времену са релативно независним елементарним облицима способности детекције брзине (способност детекције брзине реакције, способност детекције брзине појединачних и поновљених покрета из којих се изводе сви други појавни облици, као што је способност испољавања брзине кретања). Брзина је физичко својство које подразумева способност човека да изврши покрете у најкраћем времену у датим условима. Претпоставља се да извршавање задатака не траје дуго и да нема замора. Брзину је такође могуће дефинисати као способност брзог реаговања и извођења једног или више покрета, што се огледа у савладавању што дужег пута у што краћем времену. У основне способности које подручју брзине припадају убрајају се: брзина рекације, брзина појединачног покрета и фреквенција покрета;
2. Динамичка способност испољавања снаге значи с једне стране способност максималне изометријске контракције мишића, која омогућава одржавање одређеног држања у дужим условима рада. Слично односу брзине и снаге, удео динамичке способности испољавања снаге у односу на удео издржљивости расте са повећањем терета или оп-

- терећења. Експлозивност је динамичка способност која вам омогућава да постигнете максимално убрзање вашег или другог тела. Експлозивност се манифестује у активностима у којима је потребно постићи већи степен силе кретања у најкраћем могућем року;
3. Координација представља способност управљања покретима целог тела или делова локомоторног система, а манифестује се брзим и прецизним обављањем сложених моторичких задатака, односно брзим решавањем моторичких проблема. Њена сложеност се манифестује у прилично различитим факторима деловања, односно координацији брзине, ритмичкој координацији, брзини учења нових моторичких покрета, правовремености и способности оријентације у простору и времену.
 4. Флесибилност се дефинише као способност извођења покрета максималне амплитуде, при чему је мера максимална амплитуда покрета, а за научне сврхе обично се изражава у степенима, у зависности од еластичност мишића и лигамената. Често се назива гипкост и гибљивост, обично се дели на активну и пасивну у зависности од тога да ли се максимална амплитуда постиже активношћу сопствених мишића или неком спољашњом силом, а поред ове поделе дели се на статичку или продужену, динамичку локалну и глобалну флексибилност;
 5. Прецизност је представља способност да се у циљ у месту или кретању погоди гађањем (које подразумева избачај и престанак контроле над избаченим предметом) или циљањем (кој подразумева вођење предмета до самог циља);
 6. Издржљивост се издваја као значајна способност одређена радном способношћу свих органа и органских система, посебно сензомоторног нервног система, кардиоваскуларног и респираторног система.

2.3. Функционалне способности

Прскало и Спориш (Prsalo & Sporiš, 2016) наводе да функционалне способности указују на ефикасност аеробних и анаеробних функционалних механизма, односно основних енергетских процеса.

Основни енергетски процеси су дефинисани као аеробни и анаеробни и учествују у активностима у различитим размерама. Без сумње, у цикличним спортским активностима типа издржљивости, водећу улогу има аеробни енергетски капацитет, односно максимално узимање кисеоника, као мера аеробних способности испитаника. У релативно краткотрајним спортским активностима, које су високог интензитета, највећи део енергије се добија из анаеробних резерви. У ову групу спадају спортске игре, као активности високог темпа и максималног интензитета, и борилачке вештине, као активности у којима доминира гликолитички анаеробни енергетски процес. На основу функционалне анализе можемо установити стање функционалних способности појединца (Prsalo & Sporiš, 2016).

Петрић, Цетинић и Новак (Petrić, Cetinić & Novak, 2010) наводе да на функционалне способности могу повољно утицати активности цикличног типа, које даље утичу на хормонски

систем, који спречава појаву вишка килограма. Може се закључити да развој функционалних способности утиче на смањење и регулацију телесне тежине, односно степен ухрањености.

3. КОШАРКА

Кошарка је настала крајем 19. века у Спрингфилду у Канади, а убрзо је усвојена широм Северне Америке, где је данас, уз хокеј у Канади и амерички фудбал и бејзбол у Сједињеним Америчким Државама, најпопуларнији спорт са милионима навијача. Проналазачем се сматра Џејмс Нејсмит, који је 15. јануара 1892. објавио 13 правила игре која се данас играју у 131 држави. Зову је и Краљица игара (Ćurković, 2013).

Савремену кошарку карактерише висок интензитет активности кроз практично свих четрдесетак минута њеног трајања, што од играча захтева широк спектар основних и специфичних функционалних и моторичких вештина. Готово је немогуће изоловати некога ко у одређеној мери не учествује у успеху игре (Matković, Matković & Knjaz, 2005). Кошаркашку игру симболизује игра пет на пет, у којој екипе покушавају да се надмудре четири четвртине по десет минута и да благовременим додавањима, добром одбраном, организованим нападом и физичком и психичком спремношћу побеђују.

Кошарка се кроз три форме спорта појављује (Копривица, 2002):

- базични спорт – базична (масовна) кошарка представља део школског програма (наставни облик – часови физичког васпитања и ваннаставни облик – кошаркашка секеција) и облик рекреације грађана свих узраста и занимања. Тренажна и такмичарска активност усмерена је према оптималном нивоу техничко-тактичке и физичке припреме, а не према остваривању максималног резултата. Овој групи припадају и тзв. школе кошарке, које се претежно одликују рекреативним карактером са израженим образовним утицајима;
- спорт младих категорија – перспективна кошарка представља форму спорта која обухвата млађе спортисте који су прешли у одређену селекцију. Са њима се врши спровођење тренажних процеса у клубовима који имају за циљ формирање будућих врхунских спортиста. У овом случају кошаркашка игра представља циљ сама себи;
- врхунски спорт – врхунска кошарка оријентисана је у правцу већих резултата који се одликују међународним значајем. Ови резултати захтевају дугорочнију стратегију припреме, техничке, кадровске и материјалне услове.

Ивковић (Ivković, 2007) наводи да се кошаркашка игра састоји од многих сложених антрополошких карактеристика где су агилност, брзина и експлозивна моћ основа у извођењу многих покретних структура. Са становишта структуралне и биомеханичке анализе кошарке, значајно је да су многе врсте покретних конструкција претежно обележене скоковима (изводе се ради стицања лопте у поседу, убацивања лопте у кош и спречавања убацивања лопте у кош), брзином (пренос лопте, прелазни напад и контранапад) и агилношћу (промене правца, кретање у одбрани). Кошарка је спорт у коме се активности високог интензитета, попут спринта или скакања, укрштају са активностима ниског интензитета – тзв. повременим активностима.

3.1. Антрополошка обележја кошаркаша

Матковић, Матковић и Књаз (Matković, Matković & Knjaz, 2005) указују које су способности најзанимљивије или најважније за успех у кошаркашкој игри. Потребно је поћи од законитости које се јављају у вези са анализом кретања током кошаркашке игре, а затим следи неопходно значајна анализа неких основних физиолошких показатеља који се могу пратити током игре. Такође је занимљиво посматрати укупну километражу коју играчи прелазе на различитим позицијама.

3.1.1. Морфолошке карактеристике

Каралејић и Јаковљевић (2001) у оквиру своје спецификације успеха на прво, а самим тим и најбитније место, стављају морфолошке карактеристике кошаркаша, наводећи лонгитудиналну димензионалност: телесну висину, седећу висину, распон руку, дужину екстремитета, стопала и шаке. Потом наводе трансферзалну димензионалност – ширинске мере (ширина рамена, кукова и карлине), запремину и масу тела – обиме и масу, и поткожно масно ткиво. Уз ове димензионалности, а у оквиру морфолошких карактеристика, Каралејић и Јаковљевић (2001) наводе и композицију тела и соматотип играча.

Кошарци су потребни високи играчи и то се најчешће сматра првим критеријумом у селекцији младих кошаркаша. Раст и висина су у великој мери условљени генетским фактором чак око 98%. То не мора увек да се односи на родитеље, већ се често односи и на ближе и даље рођаке, првенствено са мајчине стране. Веома је битно познавати у коликој мери је раст условљен узрастом првенствено током периода адолесценције, јер су димензије тада веома нестабилне. Насупрот генетским фактору, фактор средине у јако малој мери утиче на раст, али може деловати и убрзавати развој потенцијала који су рођењем стечени. Мере које су значајне за кошарку су: телесна висина, седећа висина, висина дохвата, распон руку, дужина стопала и дужина шаке (Каралејић и Јаковљевић, 2008).

Кошарци су такође потребни кошаркаши са релативно широким раменима и широким куковима. Такве димензије су првенствено значајне у погледу добре равнотеже и стабилности у игри (посебно у контакт игри), што је у основи свих моторичких структура игре. То чини добру подлогу за развој мишићне масе, која је у оквиру савремене кошарке неопходна. Мере које су значајне су: ширина рамена, ширина карлице и ширина кукова (Каралејић и Јаковљевић, 2008).

Обими појединих делова тела посредно говори о количини мишићне масе тих делова, првенствено руку и ногу. Тако обим натколенице говори о маси мишића натколенице, који је веома битан за кошаркашку активност. За кошарку су веома битни мишићи опружачи. Дobar показатељ дисајних способности кошаркаша је обим грудног коша. Маса тела такође има велику важност. Процена удела мишићне масе у укупној телесној маси је битан податак. Удео мишићне масе у оквиру укупне телесне масе је различит, зависно од пола и узраста кошаркаша. Обим и маса тела представљају отприлике 50% наследног карактера, тако да је присутан вели-

ки простор да се на њих утиче посредством комбинације одређеног начина тренинга и исхране (Каралејић и Јаковљевић, 2008).

Кожни набори су дефинисани укупном количином масти у организму. Процењује се у складу са вредношћу кожних набора, јер је присутна јака повезаност поткожне масти и укупне масти у телу. Попут телесне масе, количина масног ткива може бити регулисана помоћу специјалних и контролираних тренажних процеса и исхране. Масно ткиво треба бити сведено на количину природног слоја. Кошаркаши би требали имати мање од 10% масног ткива, док би кошаркашице требале имати мање од 12%. Мерење кожних набора врши се на неколико места. Најчешће надлактице, лопатице и слабинског дела.

3.1.2. Моторичке способности

Моторичке способности представљају један од значајних фактора који одређују успех кошаркаша. Свака ситуација која се појави током игре мора првенствено бити адекватно моторизована, а ту реализација кроз локомоторни систем, омогућава играчу снагу, прецизност, брзину, координацију, равнотежу и окретност. Експлозивна моћ појединог играча у великој мери утиче на његов учинак, скокове у нападу и одбрани, кретање са или без лопте, веома брза додавања и кратке спринтеве. За разлику од статичних и репетитивних сила које доприносе успеху у много мањој мери. Успешне кошаркаше одликују прецизност, брзина, експлозиван старт, учесталост покрета, координација, равнотежа, агилност и издржљивост (Matković, Matković & Knjaz 2005).

3.1.3. Функционалне способности кошаркаша

Анаеробне способности кошаркаша – Матковић, Матковић и Књаз (Matković, Matković & Knjaz, 2005) истичу да анаеробни капацитет кошаркаша показује велику разноликост. У различитим студијама добијене су вредности које се одликују широким распоном. Другачије речено, максимално узимање кисеоника варира од вредности које се налазе код необучених појединаца до оних које се налазе код високо обучених спортиста. Временом је дошло до значајних промена у правилима кошаркашке игре како би игра била динамичнија, занимљивија, што без поговора изазива промене у тренингу, а самим тим и у физиолошком профилу играча. Ниже вредности релативног максималног уноса кисеоника код кошаркаша свакако се могу објаснити њиховом великом телесном тежином. Значајно натпросечне вредности величине тела кошаркаша свакако су један од разлога зашто кошаркаши имају мањи релативни унос кисеоника од играча у неким другим спортским играма где висина и телесна тежина нису тако изразита предност за перформансе игре.

Аеробне способности кошаркаша – У великом броју студија које су анализирале кошаркашки успех, као доминантни фактори откривени су анаеробни капацитет и издржљивост. Различити начини тестирања изазивају потешкоће у креирању норми које би биле универзално прихваћене, али то је генерално проблем код анаеробних тестова у свим спортовима. Међутим, увидом у литературу и праћењем тестова спроведених у клубовима, може се закључити

да се као мера анаеробне снаге највише користи скок у вис. Један од најбољих показатеља анаеробног капацитета је свакако дуг кисеоника – укупна количина кисеоника утрошеног у опоруку изнад нивоа мировања (Matković, Matković & Knjaz, 2005).

3.2. Кошарка у школи

Према Наставном плану и програму ученици се сусрећу са елементима кошарке у настави физичког васпитања и здравља од трећег до осмог разреда кроз следеће наставне теме:

- трећи разред: вођење лопте десном и левом руком у месту и праволинијски, основно додавање и хватање лопте са две руке у месту, додавање и хватање лопте са две руке у покрету – кошаркашки двокорак;
- четврти разред: вођење лопте са променом смера, убацивање лопте у кош једном руком одозго после вођења – кошарка у два корака, дечија кошарка;
- пети разред: шут једном руком од прса са места, слободна игра 1:1, кретање у вођству и заустављање или заустављање на додатој лопти, вођење лопте променом смера и брзине;
- шести разред: кретање у вођењу и заустављање или заустављање на додату лопту, вођење лопте уз промену правца и брзине кретања, сарадња два играча у одбрани и нападу;
- седми разред: одбрамбени став и кретање у одбрани, убацивање лопте у кош једном руком одозго након додане лопте – кошаркашки дупли корак, контранапад – завршна акција
- осми разред: скок након вођења или додавања лопте, играње кошарке 3:3 или 5:5,

Количина кошаркашких елемената са којима се ученици заиста сусрећу је индивидуална, јер зависи од наставника до наставника и њиховог ангажовања у кошарци.

3.3. Специфичности рада са поченицима у кошарци

Каралејић и Јаковљевић (2008) истакли су фонд и структуру тренажних сати једогодишњег циклуса рада са младим кошаркашима. За узраст млађих разреда основне школе, 9-10. године, за укупан обим тренажног рада од 312 сати годишње, структура је следећа: готово 49% од укупног обима рада заузима вишестрана и базична припрема, специфична и ситуациона припрема током овог периода изостаје, 47% укупног обима тренажног рада посвећено је учењу и усавршавању техничко-тактичким задацима, док теоријска припрема само 4% заузима (Каралејић и Јаковљевић, 2008). Све наведено приказано је у оквиру табеле 1 која је дата у наставку.

Табела 1. Структура тренажног рада млађих категорија у кошарци (Каралејић и Јаковљевић, 2008)

Усмереност тренажног рада	Параметри тренажног рада	А	Б	В	Г	Д	Укупно
		9-10 год.	11-12 год	13-14 год	15-16 год.	17-18 год.	
1. Укупни обим тренажног рада	сати %	312 100	468 100	624 100	780 100	1040 100	3324 100
2. Вишестрана и базична припрема	сати %	152 48,7	146 31,2	134 21,5	138 17,7	140 13,5	710 22,0
3. Специфична и ситуациона припрема	сати %	- -	34 7,3	9,0	92 11,8	136 13,1	318 9,9
4. Учење и усавршавање техничко-тактичких задатака	сати %	148 47,4	272 58,1	392 62,8	500 64,1	706 67,8	2018 62,6
5. Теоретска припрема	сати %	12 3,9	16 3,4	42 6,7	50 6,4	58 5,6	178 5,5

Приликом рада са најмлађима неопходно је придржавати се основних педагошких принципа:

- принципа усклађености;
- принципа поступности и систематичности;
- принципа свесне активности;
- принципа очигледности;
- принципа креативности.

У раду са децом разликује се велики број наставних метода. Међутим, у наставном и ван наставном раду физичког вежбања искристалисале су се три методе, које уз истовремено поштовање дидактичких принципа, могу задовољити потребе наставника и тренера у обучавању моторичких вештина и стварању моторичких стереотипа у процесу физичког васпитања. Реч је о:

- методи вербалне комуникације (методи усменог излагања) – највише се примењује приликом обучавања моторичких задатака. Бива допуњена методом демонстрације, с обзиром да демонстрацију увек прати објашњавање и описивање;
- методи демонстрације (визуелној методи) – најчешће се примењује током процеса обучавања; и
- текстуално дидактичкој методи (уџбенику, приручнику, кинетограму, и сл.) – која може бити дефинисана у виду помоћи методу вербалне комуникације и методи демонстрације у формирању што потпуније слике везано за задатак који је потребно учити или који се већ учи.

Када се узме у обзир: 1) узраст у коме дете треба да почне да се бави одређеном спортском активношћу, 2) динамика развоја моторичких способности, 3) заступљеност општег и специфичног рада у оквиру одређеног периода развоја, 4) педагошки принципи и методе рада, тек тада постоји могућност приступања неком организационом облику рада са децом.

4. УТИЦАЈ ТРЕНИНГА КОШАРКЕ НА МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И МОТОРИЧКЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Првенствено је неопходно нагласити да не постоји много истраживања која су спроведена на тему утицаја тренинга кошарке на морфолошке карактеристике и моторичке способности ученика млађих разреда основне школе. Истовремено, не постоје истраживања спроведена на тему утицаја тренинга кошарке на функционалне способности ученика млађих разреда основне школе, услед чега то неће бити разматрано у овом делу.

Резултати истраживања морфолошких карактеристика на групи ученика који тренирају кошарку и на групи ученика који не тренирају кошарку, већ искључиво учествују у активностима на часовима физичког васпитања, показали су постојање разлика у уздужној димензионалности скелета – висини тела, распону руку, висини седења, дужини руке, дужини шаке, дужини ногу (Matković, 2010; Policastro, 2018

); попречној димензионалности тела – ширини рамена, ширини карлице, ширини шаке (Matković, 2010; Palma-Muñoz et al., 2021); и запремини и маси тела – обиму грудног коша (Palma-Muñoz et al., 2021). Матковић (Matković, 2010) истиче да је могуће закључити да су кошаркаши већ током децјег узраста виши у односу на просечну популацију и да сазревају раније. Истовремено, видљива разлика у висини могућа је и због селекције, с обзиром да су виша деца за кошарку прихватљивија.

Када је реч о моторичким способностима, резултати спроведених истраживања показују да су видљиви значајно бољи резултати ученика који тренирају кошарку, у агилности (Ivković, 2007; Nalbant, 2017; Cengizel, Cengizel & Oz, 2020), експлозивној снази (Ivković, 2007; Cengizel, Cengizel & Oz, 2020; Palma-Muñoz et al., 2021), брзини (Ivković, 2007; Nalbant, 2017; Policastro, 2018; Palma-Muñoz et al., 2021), координацији (Nalbant, 2017; Policastro, 2018) и издржљивости (Policastro, 2018). У прилог томе говори чињеница да су физиолошки захтеви кошарке веома високи, и да од играча захтевају висок ниво издржљивости, брзине, агилности, координације и експлозивности. У складу са тим да се тренинзи одвијају два до три пута недељно, очекивано је да ће учесници који тренирају кошарку имати већи ниво издржљивости у односу на ученике који се не баве додатном телесном активношћу. Матковић (Matković, 2010) истиче да су за успех значајни јакост и снага, и да резултат може бити побољшан повећањем моторичких способности, а што можда најбитније, повећањем јакости постоји могућност смањивања ризика од повреда или убрзавања процеса рехабилитације.

5. ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања која су посматрана указују статистички значајне разлике ученика који тренирају кошарку у уздужној димензионалности тела (висина тела, распон руку, висина седења, дужина руке, дужина шаке, дужина ногу), попречној димензионалности тела (ширина рамена, ширина карлице, ширина шаке) и запремини и маси тела (обим грудног коша). На основу истраживања која су до сада спроведена утврђена је статистички значајна разлика ученика који тренирају кошарку у брзини, агилности, издржљивости, координацији и експлозивности, у односу на ученике који не тренирају кошарку. Што је и очекивано, с обзиром да се кошарка одликује брзим променама смера, високим скоковима, честим, наглим и брзим кретањима, одразом на кош и многим другим карактеристикама. Реч је о изузетно динамичном игри која од играча захтева физичку спремност на високом нивоу.

Утврђене разлике између ученика који тренирају кошарку и ученика који тренирају кошарку могу бити објашњене и индивидуалним разликама и генетским предиспозицијама. То је могуће закључити према резултатима истраживања где је у оквиру истог годишта примећена разлика у висини преко 20 cm. Реч је о великој предности за младог кошаркаша. Кошарка представља један од најкомпликованијих спортова, с обзиром да од играча захтева усвојеност великог броја елемената, брзо реаговање, развијене соматске способности, одлучну перцепцију, што све заједно захтева и играчку интелигенцију и способност играча да у кратком временском периоду размисли и одабере најбољи могући начин за решавање ситуације у којој се затекао. Из тог разлога није изненађујуће да су се ученици који тренирају кошарку показали успешнијима у односу на ученике који се не баве додатном телесном активношћу, с обзиром да кошарка заиста представља спорт који изискује од играча све што он може пружити и значајно више. Из тог разлога је могуће закључити да редовним тренинзима постоји могућност постизања великих промена код деце почевши од физичког изгледа, преко антрополошких обележја, па све до психичког здравља и здравља уопштено.

Могуће је статистички значајну предност у моторичким способностима код ученика који тренирају кошарку приписати редовном тренажном процесу. Наиме, током тренинга кошарке, уз кошаркашке елементе, ученици уче како правилно дисати, што је од великог значаја за правilan рад плућа током физичког оптерећења, али и за успешније трчање. За кошарку је веома значајна издржљивост која се стиче редовним тренирањем. Што је и видљиво на основу резултата спроведених истраживања, у складу са чињеницом да су ученици који тренирају кошарку били успешнији у трчању.

Литература

7. Badrić, M. & Gašparić Baniček Z. (2015). Utjecaj dodatne tjelesne aktivnosti na razvoj motoričkih sposobnosti učenika. *Konferencija Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva*, 93-99.
8. Зацаиорски, В. М. (1975). *Физичка својства спортиста*. Београд: Партизан.

9. Ivković, G. (2007). Razlike u nekim motoričkim sposobnostima između trinaestogodišnjih i četrnaestogodišnjih djevojčica koje se sustavno bave košarkom i onih koje se sustavno ne bave nijednim sportom. U Findak, V. (ur.) *Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske*, 118-123. Zagreb: Hrbatski kineziološki savez.
10. Каралејић, М. и Јаковљевић, С. (2001). *Основе кошарке*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
11. Каралејић, М. и Јаковљевић, С. (2008). *Теорија и методика кошарке*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
12. Копривица, В. (2002). *Основе спортској тренинга*. Београд: Мултиграф.
13. Matković, B., Matković, B. & Knjaz, D. (2005). Fiziologija košarkaške igre. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 20(2), 113c–124.
14. Matković, B. (2010). *Antropološka analiza košarkaške igre*. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
15. Nalbant, O. (2017). Comparison of Physical and Motoric Features of Children Continuous the Sport School. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13).
16. Palma-Muñoz, I., Ramírez-Campillo, R., Azocar-Gallardo, J., Álvarez, C., Asadi, A., Moran, J. & Chaabene, H. (2021). Effects of Progressed and Nonprogressed Volume-Based Overload Plyometric Training on Components of Physical Fitness and Body Composition Variables in Youth Male Basketball Players. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 35(6), 1642–1649.
17. Petrić, V., Cetinić, J. & Novak D. (2010). Razlike u funkcionalnim sposobnostima između učenika iz urbane i ruralne sredine. *Hrvatski športskomedicinski vjesnik*, 25(2), 117–121.
18. Policastro, F., Accardo, A., Marcovich, R., Pelamatti, G. & Zoia, S. (2018). Relation between Motor and Cognitive Skills in Italian Basketball Players Aged between 7 and 10 Years Old. *Sports*, 6, 80.
19. Prskalo, I. & Sporiš G. (2016). *Kineziologija*. Zagreb: Školska knjiga.
20. Ćurković, D. (2013). Prevedenice u sportskoj terminologiji: Košarka. *Croatica et Slavica Iadertina*, 9/1(9), 63–81.
21. Carvalho, H. M., Leonardi, T. J., Soares, A. L. A., Paes, R. R., Foster, C. & Goncalves, C. E. (2019). Longitudinal Changes of Functional Capacities Among Adolescent Female Basketball Players. *Frontiers in Physiology*, 10:339.
22. Cengizel, E., Cengizel, C. & Oz, E. (2020). Effects of 4-month basketball training on speed, agility and jumping in youth basketball players. *African Educational Research Journal*, 8(2), 417–421.
23. Findak, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.

Gordana Glišović

Primary school „Dimitrije Tucović” Kraljevo

INFLUENCE OF BASKETBALL TRAINING ON MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND MOTOR ABILITIES OF YOUNGER GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: The aim of this paper was to analyze the impact of basketball training on the morphological characteristics and motor skills of younger elementary school students. During the study of the subject of this paper, research of scientific-theoretical knowledge, relevant literature, and modern practice was performed using methods: data collection technique (examination method, method of analysis of primary and secondary scientific material, and complex observation method), basic methods of scientific knowledge and scientific research. (analysis, synthesis, induction, deduction, abstraction, specification, and generalization) and general methods (comparative and hypothetical-deductive). It was concluded that there are statistically significant differences between students who train basketball in morphological characteristics: longitudinal dimensionality of the body (body height, arm span, sitting height, arm length, hand length, leg length), transverse body dimensionality (shoulder width, pelvic width, fist width)) and body volume and weight (chest circumference); and motor skills: speed, agility, endurance, coordination, and explosiveness; in relation to students who do not train basketball. In accordance with the above, it is concluded that basketball training has a positive impact on the growth and development of younger school children, resulting in the need to motivate students to participate in these activities and introduce elements of basketball to a greater extent in physical education in primary school.

Keywords: basketball, younger students, motor skills, morphological characteristics,

primary school

Раг примљен: 17. 1. 2022. / Раг прихваћен: 4. 5. 2022.

Марија М. Воркапић¹
Универзитет у Београду, Учитељски факултет, Београд

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 37.016:51-028.31
51:371.3]:0/9
стр. 83–96

СТРАТЕГИЈЕ МЕРЕЊА ДУЖИНЕ НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

Резиме: Мерење дужине представља саставни део свакодневног живота. Разумевање поступка мерења дужине доприноси концептуалном разумевању мерења које укључује и мерење површине и запремине. Мерење, а тиме и мерење дужине је један од појмова који повезује математику не само са свакодневним животом, већ и са другим математичким областима као што су геометрија, бројеви, статистика. О значају разумевања и развијања појма мерења дужине говори и чињеница да је саставни и веома важан део појединих курикулума који се тичу предшколског образовања и васпитања. Разуме се, мерење дужине на предшколском узрасту подразумева процесе, стратегије и мерне инструменте који су прилагођени развојном нивоу деце тог узраста. У раду су дате теоријско-методичке основе мерења дужине, развојне теорије мерења дужине, као и систематичан преглед стратегија мерења дужине које се користе на предшколском узрасту.

Кључне речи: стратегије мерења дужине, развојни пут мерења, предшколски узраст.

УВОД

Изучавање мерења на предшколском узрасту представља веома важну компоненту развоја математичког мишљења, пре свега због примене мерења у многобројним аспектима свакодневног живота. Осим неоспорне примене мерења у области геометрије, мерење омогућа-

¹ marija.vorkapic@uf.bg.ac.rs

ва примену различитих математичких поступака, попут оних који се тичу аритметичких операција, статистике и др. Осим тога, мерење продубљује како унутарпредметне, тако и међупредметне односе међу различитим областима ван математике, као што су друштвене науке, уметност, физичко васпитање итд. (The National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

С обзиром да су ретки курикулуми предшколског васпитања и образовања који је укључују област мерења, она није довољно истражена на овом узрасту (Sarama et al., 2011). Ранија истраживања фокусирана на мерење односе се на тврђења да деца предшколског узраста нису у стању да разматрају више од једне димензије (Piaget, 1968), док са друге стране постоје истраживања која показују да предшколци успешно разматрају две димензије (нпр. ширину и дужину (правоугаоника)) и да могу да процене површину (Wilkening, 1979). Нека од новијих истраживања истичу да деца имају когнитивне компетенције потребне за мултидимензионално резонување, те да могу разматрати чак и три димензије (Ebersbach, 2009). Деца тешко могу стећи дубоко разумевање мерења без манипулисања материјалима, физичког поређења и мерења помоћу мерних алата. Разумевање мерљивих особина започиње у најранијем периоду гледањем, додиривањем и директим упоређивањем, али поред тога одрасли треба да подстакну опажање ових особина кроз разговор са децом (The National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

У овом раду је фокус је на неколико кључних одредница. На почетку ће бити приказане теоријско-методичке основе које се тичу мерења дужине, односно кључни појмови, аспекти и кораци приликом упознавања деце са мерењем дужине. Поред тога, биће приказане две теорије развијања мерења дужине код деце. На крају ћемо дати приказ стратегија са којима смо се сусрели приликом прегледа литературе, као и упоредбу и категоризацију уочених стратегија.

МЕРЕЊЕ ДУЖИНЕ

Дужина је величина која је саставни део дечије свакодневнице. Она се може дефинисати као компаративно својство објекта, које се састоји од количину једнодимензионалног простора између крајњих тачака објекта које се могу поредити или квантификовати (Szilágyi et al., 2013). Односно, дужина се може утврдити квантификовањем удаљености између крајњих тачака објекта који се мери.

У основи мишљења о мерењу дужине постоји неколико кључних принципа (Kim et al., 2017):

1. *Подела јединице и њено понављање.* За разлику од ранијих схватања мерења као искључиво физичке активности (Piaget et al., 1960), подела и понављање мерне јединице се дефинише као „ментална активност дељења дужине објекта на јединице исте дужине“ (Stephan & Clements, 2003, стр. 4). Да би дошло до ове менталне активности, односно, да би деца понављала јединицу дужине, морају првобитно схватити дужину као удаљеност која се може поделити (Lehrer, 2003).
2. *Просторна визуелизација.* Поред разумевања поделе јединице и њеног понављања, у процесу мерења велику улогу има просторна визуелизација као компонента простор-

ног резоновања (Ben-Haim et al., 1985; Pittalis & Christou, 2010). Способност визуелизације простора огледа се у „очитавању“ дводимензионалних репрезентација тродимензионалних објеката, односно, визуелизација подразумева „менталну реконструкцију репрезентација тродимензионалних објеката“ (Senechal, 1991, стр. 15).

3. *Структурисање сложених јединица у њиховом простору*. Ефикасно мерење сложеним јединицама и њихово просторно структурисање односе се на употребу референтног тела, односно у случају мерења дужине јединичне дужи, као јединице приликом процене и мерења величине објекта. Величина објекта која је деци позната може се користити као референтно тело (јединична дуж) (Joram et al., 1998). На пример, висина детета се може користити како би се проценила ширина собе, тако што се ово референтно тело (јединична дуж) (мисаоно) понавља у простору који се мери. Коришћење референтних тела које су веће од појединачних (мањих) јединица смањује број понављања потребних за мерење дужине/удаљености (Joram et al., 1998). Употреба веће јединице мерења ефикаснија од употребе мање јединице у одређеним контекстима мерења, али одабир мање јединице насупрот веће јединице даје прецизније мере.
4. *Апстракција* је „процес којим ум бира, координише, обједињује и региструје у меморији збирке менталних појмова или радњи које се појављују у опажајном пољу“ (Battista, 2004, стр. 186). Ниво апстракције у мерењу достиже се када деца развију размишљање и расуђивање о понављању сложене мерне јединице и способност да се оне структуришу у простору. Овај ниво је уједно и највиши ниво развојне прогресије геометријског мишљења у коме је дете способно да врши апстрактно мерење. На апстрактном нивоу користе се симболи и формуле са софистицираним разумевањем везе између просторног структурирања и нумеричких података.

Мерење дужине се састоји из два аспекта:

1. Идентификовање мерне јединице и подела објекта који се мери (ментално или физички) том јединицом и
2. Ређање те јединице од краја до краја дуж предмета који се мери (Stephan & Clements, 2003).

Мерење дужине захтева познавање бројева и јединица за дужину, али и њихову заједничку примену у процесу мерења дужине (Boulton-Lewis, 1987). Већина курикулума предлаже да се приликом упознавања са основним појмовима мерења дужине крене од употребе нестандардних јединица уз постепени прелазак на употребу манипулативне стандардне јединице и мерење лењиром (Clements, 1999; Kamii & Clark, 1997; Ђокић, 2014). Поступак мерења, а тиме и мерења дужине састоји се из три корака:

1. Бирање карактеристике предмета или појаве коју меримо,
2. Усвајање мерне јединице и
3. Одређивање колико се мерних јединица садржи у мерној величини (Stephan & Clements, 2003; Zöllner & Benz, 2013; Антић & Ђокић, 2019).

РАЗВОЈНИ ПУТ МЕРЕЊА ДУЖИНЕ

Постоје различите теорије о развојном путу изграђивања појма мерења. Аспекти процеса мерења дужине могу се анализирати на основу (опште) теорије когнитивног развоја као што је Халфордова теорија (Halford, 1993), која предлаже приближан узраст постигнућа под претпоставком да деца поседују потребно претходно знање. Халфордова теорија „мапирања структуре когнитивног развоја“ узима у обзир когнитивни развој у смислу структуралне сложености задатака заједно са факторима капацитета и знања. Његова теорија представљена је кроз четири нивоа мапирања структуре:

1. *Майирање елемената*. Појединачни елементи у једној структури (нпр. објекат или догађај) се пресликавају у појединачне елементе у другој структури (нпр. слика или реч) на основу сличности или конвенције. Према Халфорду, деца могу бити на овом нивоу већ од прве године живота. Овај ниво подразумева способност препознавања и именовања особине дужине у номиналном смислу, чак и ако се користи нетачан термин попут „велики“.

2. *Релационо пресликавање*. Два елемента и релација између њих пресликавају се из једне структуре у другу. Овај ниво подразумева способност директног упоређивања два објекта, препознавања једнакости или неједнакости дужине, поређења објеката у пару и коришћење стандардне мере без разумевања разлога за конструисање такве мере или односа јединица дужине. Деца се налазе на овом нивоу од приближно друге до пете године.

3. *Системско майирање*. На овом нивоу се три елемента и односи међу њима пресликавају у другу структуру (нпр. транзитивно размишљање о дужини). На овом нивоу се налазе деца од приближно пете године. Овај ниво подразумева препознавање непроменљивости дужине објекта упркос факторима перцепције који одвлаче пажњу, односно транзитивно размишљање о дужини у ситуацијама које захтевају и стандардне и нестандартне мере и процедуре за мерење дужине које захтевају разматрање упоредне дужине и броја подјединица.

4. *Вишеструко системско пресликавање*. На овом нивоу се скупови од четири елемента са скупом операција дефинисаних на њима пресликавају у другу репрезентацију. Вишеструко системско пресликавање поседују деца од једанаесте године.

Са друге стране, Ким и сарадници (Kim et al., 2017) су развој појма мерења дужине сагледали кроз 5 прогресивних нивоа. Ова прогресивна путања развоја дужине представља уопштавање развојних нивоа мерења дужине о којима су раније дискутовали Барет и сарадници (Barrett et al., 2006), проширену са још два нивоа. У наставку ћемо дати приказ и опис обједињених нивоа ова два истраживања:

1. Ниво 1 – *интуитивно/холистичко/визуелно поређење*: Процењивање дужине само на основу визуелног посматрања, сагледавајући објекат у целини или бројањем делова објекта без поделе и надовезивања мерне јединице.
2. Ниво 2 – *фаза доживљаја (рани концептни мерних јединица)*: Дељење и надовезивање мерне јединице без способности да се оне структуришу на исправан начин (Kim et al.,

2017). Барет и сарадници (Barrett et al., 2006) су у оквиру овог нивоа уочили два поднивоа који се разликују на основу избора адекватне мерне јединице:

- Ниво 2а: потешкоће при понављању мерне јединице и правилне координације дуж странице која се мери.
- Ниво 2б: правилно понављање и коришћење мерне јединице, али погрешно обележавање дужине страница.

3. Ниво 3 – *фаза анализе (попунување простора/коришћење мерних јединица)*: Доследно коришћење и правилно координисање мерне јединице, као и понављање сложене јединице (Barrett et al., 2006; Kim et al., 2017).

Поднивои 3а и 3б које су уочили Барет и сарадници (Barrett et al., 2006) разликују се по начину на који деца координирају јединице дуж странице која се мери:

- Ниво 3а: статичка, неинтегрисана апстракција;
- Ниво 3б: динамичка, интегрисане апстракције.

4. Ниво 4 – *фаза формализације*: правилна употреба сложене јединице мерења и способност визуализације просторне структуре сваке посматране димензије.

5. Ниво 5 – *фаза апстракције*: вршење апстрактних операција у оквиру мерења.

СТРАТЕГИЈЕ МЕРЕЊА ДУЖИНЕ

Уопштено говорећи, стратегије се односе на начин решавања и превазилажења одређеног проблема. У случају мерења дужине, стратегије се односе на различите начине којима деца квантификују дужину. Неки од аутора под појмом стратегија помињу фазе кроз које пролазе деца приликом упознавања са појмом дужине (нпр. Copeland, 1979; Hiebert, 1981). Други аутори говоре о различитим начинима разумевања појмова који се тичу мерења дужине и начинима савладавања проблема са којима се деца сусрећу приликом решавања задатака мерења дужине (нпр. Carpenter et al., 1981; Hiebert, 1984; Miller, 1989; Shaw & Puckett Cliatt, 1989). На пример, Барет и сарадници (Barrett et al., 2006) у свом истраживању изводе три групе стратегија мерења дужине ослањајући се на развојне нивое деце и начине коришћења мерних инструмената: а) Ниво 1: опште стратегије – нагађање мерног броја на основу визуелног посматрања или коришћење аритметичких стратегија ван геометријског контекста; б) Ниво 2: деца цртају тачке, цртице или линије како би поделили дужину на мерне јединице, при чему дељење није нужно подразумевало поделу на једнаке делове; в) Ниво 3: коришћење апстрактне мерне јединице или коришћење лењира без физичког преношења мерних јединица. Стога није могуће дати једну општу класификацију коју ћемо сматрати релевантном у процесу мерења. У овом раду ћемо под појмом стратегија разматрати начине превазилажења проблема са којима се деца сусрећу у задацима мерења дужине. У различитим истраживањима ће се ови начини разликовати од развојног нивоа деце, али и од материјала који су деци понуђени.

У студији Бултон-Левиса и сарадника (Boulton-Lewis et al., 1996) испитује се примена стратегија које деца користе како би измерила дужину објекта. У свом истраживању аутори

су стратегије сврстали у односу на врсту и начин примене мерних инструмената (средстава који су им дати као мерна јединица у поступку мерења) у 7 категорија: *визуелна перцепција*, где деца нису користила ниједан од понуђених инструмената, већ су мерење вршила на основу процене, поређењем крајева два сложена објекта или бројањем делова сложених објеката који се мере (који су у овом истраживању били природни деци, с обзиром да су се сложени објекти састојали од шибица различитих димензија); *уједињена произвољног инструмената (средства)*, где су деца користила одговарајуће или неодговарајуће мерне инструменте по избору (нпр. конструкторе, сламчице итд.) како би измерила дужину објекта; *уједињена стандардног инструмената*, где су деца користила лењир како би измерила дужину објекта, при чему је поступак мерења могао бити исправан или неисправан или су дечији одговори указивали на недостатак знања о мерењу или на недовољно познавање адекватне терминологије; *неконвенционална уједињена стандардног инструмената*, где су деца најчешће мерила дужину полазећи од крајње тачке лењира; *уједињена стандардног инструмената на произвољан начин*, где су деца користила лењир, али углавном као нестандартну мерну јединицу (нпр. као штап који су постављали линеарно); *уједињена више врста различитих инструмената (средства)*, где су деца приликом мерења једног објекта користила различите мерне инструменте заједно (нпр. постављали су лењир, потом сламчицу, затим шибицу итд. дуж ивице објекта). Поред уочених стратегија, постојала су и деца која нису имала стратегију или нису знала да одговоре. Резултати истраживања потврђују претходне теорије когнитивног развоја (Halford, 1988, 1992, 1993; Case, 1985, 1992; Resnick, 1987) будући да је задатак директног упоређивања успешно урадило више од половине деце узраста 5-6 година, насупрот задатку који је захтевао употребу стандардних средстава и који је представљао потешкоћу и за старију децу. Приметно је да је на узрастима 6-7 и 7-8 година доминантна неправилна употреба произвољног инструмента (средства), при чему разлог за ову појаву аутори траже у самом курикулуму. Илустрације ради, навешћемо пример детета које је приликом поређења дужина двају сложених приказа шибица користило канап као мерни инструмент. Дете је канап поставило око првог објекта који се мери (који је облика отворене изломљене линије), а затим је исекло канап на два дела. Користећи један од исечених делова канапа, дете га је поставило поред другог објекта чију дужину мери, односно упоређује (који је облика отворене праве линије) уз тврђење да је овај објекат дужи јер је дужина канапа краћа од дужине сложених шибица. Нагли раст разумевања процеса мерења дужине виљдљив је и кроз тежњу и интересовање за употребом стандардних средстава, њиховом правилном применом, као и све мањим тенденцијама да се за квантификовање дужине не користи ниједна од раније примењених стратегија. Осим употребе различитих инструмената (средстава), неопходно је размотрити и утицај задатака различитих нивоа сложености на употребу стратегија: у задацима директног поређења, као и мерења континуираног материјала (вијаче) деца су најчешће користила стратегије које подразумевају употребу стандардних инструмената, чак и ако дечија терминологија приликом мерења није била коректна, док су приликом поређења дужина два објекта најчешће прибегавала употреби произвољних инструмената (средстава), визуелној перцепцији и употреби стандардних инструмената. Аутори истичу да начини употребе

ових стратегија имплицирају и подржавају теорију увођења нестандартних јединица пре стандардних, без обзира на дечију потребу и преференције за употребом стандардних инструмената чију употребу не разумеју. Неизбежно је истаћи и препоруке аутора да је приликом рада на упознавању деце са појмом мерења дужине неопходно испитати различите аспекте и секвенце мерења дужине које су препоручене у курикулумима, као и да је неопходно подстаћи децу да мере индиректно и директно и да користе стандардне, али и нестандартне инструменте за мерење дужине. Решење за превазилажење грешака приликом употребе стандардних инструмената аутори виде у експлицитним разговорима васпитача и учитеља са децом о начину њихове употребе, указивањем на врсте грешака које би потенцијално могле да се направе коришћењем неког од средстава итд.

Промену ефекта одређених стратегија и утицај реалног и виртуелног окружења на њихову примену код деце предшколског и млађег школског узраста истраживали су Кулен и Берета (Cullen & Barrett, 2010). У свом истраживању аутори наводе 7 стратегија које су издвојили на основу поступака деце у самом процесу мерења: *сйрашйеија крајње тачке (краја)*, *сйрашйеија од краја до средине*, *сйрашйеија бројања ознака*, *сйрашйеија тйранслирања објеката*, *сйрашйеија тйрелачења тйрста од ознаке до ознаке и бројање тйштеза*, *сйрашйеија тймерања тйрста од ознаке до ознаке и коришћење тйих тйокрећа као мерне јединице* и *аритметичка сйрашйеија*. Аутори истичу значајан утицај окружења у коме се мери дужина објекта на употребу стратегија: код деце која имају визуелни подстицај долази до чешћих промена стратегија које се користе, док се деца која немају визуелне подстицаје доследно придржавају изабраних стратегија. Деца у компјутерском окружењу, разумљиво, не користе стратегије које подразумевају манипулацију мерним инструментима, обзиром да им она и није могућа у окружењу у ком се мери. Са друге стране, деца у реалном окружењу највише теже да броје ознаке као мерне јединице или да користе аритметичке стратегије за квантификовање дужине. Осим промене ефекта стратегија и фреквенција њихове примене, аутори су се бавили и правилном применом стратегија код деце. Деца су најуспешнија била приликом коришћења стратегија које су им интуитивно и искуствено блиске, као што је стратегија превлачења прста и бројања ознака. Иако није постојала подршка ни мотивација за коришћење овакве врсте стратегија, она се код деце самостално појавила. Најслабији успех видљив је у стратегијама попут стратегије крајње тачке или аритметичке стратегије, за шта оправдање можемо тражити у развојном нивоу деце, односно њиховој неразвијености апстрактних и софистицираних поступака мерења и појединих компоненти мерења дужине. Иако деца у овом истраживању нису мерила дужину објекта поделом на мање јединице мерења (Barret & Clements, 2003; Kamii, 1995), имали су користи посматрајући овај процес како у физичком, тако и у виртуелном окружењу. Повезивање интервала на стандардном мерном инструменту (попут лењира) са појединачним нестандартним мерним јединицама (попут штапића) мотивисало је децу за ефикасно коришћење стратегије од тачке до средине, као и правилно повезивање јединичних дужи са ознакама на лењору.

Приликом испитивања да ли су предшколци у стању да користе различите инструменте како би квантификовали дужину дводимензионалних приказа објеката, као и које стратегије

користе том приликом, Скумпурди (Skoumpourdi, 2015) се користила класификацијом стратегија у три велике групе: *линеарна стратегија* која подразумева постављање појединачних инструмената (средстава који су им дати у истраживању) линеарно (прављењем празнина између њих или постављањем објекта без празнина) дуж објекта који се мери, *периметријска стратегија* у којој су деца мерне инструменте (средства) постављала на странице објекта, тиме мерећи њихов обим и *просторна стратегија* где су деца појединачне инструменте (средства) постављала унутар страница објекта, односно мерила су, или су покушала да измере површину тог објекта. Уопштено говорећи, описане стратегије указивале су на правилно коришћење мерних инструмената (линеарна стратегија без прављења празнина међу мерним јединицама) или на неке од типичних грешака које се јављају приликом мерења дужине коришћењем нестандартних мерних јединица. Ауторка истиче да на примену наведених стратегија значајан утицај има врста материјала која се користи као нестандартна мерна јединица: деца приликом коришћења појединачних објекта и комбинованог материјала (нпр. парче жице) бирају све три наведене стратегије, док приликом употребе континуираног (нпр. „Кушинерови“ штапови) и сложеног материјала (нпр. лењир) прибегавају употреби линеарне или периметријске стратегије. Осим врсте стратегије, наглашава се и различит начин њихове примене у зависности од материјала који се користи, али и од приказа објекта који се мери. Приликом употребе континуираног или сложеног материјала деца користе линеарну стратегију постављајући мерне јединице или по једној од ивица објекта који се мери или по средини објекта (попут осе симетрије). На начин примене периметријске и просторне стратегије утицај је имао и сликовни приказ објекта који се мери. На пример, када је објекат који се мери био правоугаоног облика где унутрашњост није обојена, деца су постављала мерне јединице по страницама објекта (одн. мерила су обим објекта). Са друге стране, када је приказ објекта био такав да је унутрашњост била обојена, деца су тежила употреби просторне стратегије. Осим примене одређене стратегије употребом различитих врста мерних инструмената, ауторка препознаје и два начина којима су деца квантификовала дужину: пребројавање материјала једнаких или различитих величина или обједињавање коришћеног материјала прстима. Поред квантитативних одговора деце, који су заправо представљали количину коришћеног материјала при мерењу, постојали су и одговори деце који су се односили на боју материјала, слова абетеде, низ бројева и назив предмета који се мери, што имплицира да деца нису увек била у стању да апстрахују мерне јединице које се користе приликом мерења дужине јер нису досегли одговарајући ниво разумевања поступка мерења дужине. Истраживање потврђује да деца предшколског узраста могу неформално да користе одређене стратегије приликом мерења дужине коришћењем различитих материјала чиме правилно квантификују дужину сликовног приказа објекта (Sarama et al., 2011).

Када су у питању стратегије мерења дужине, највећи изазов представља уопштавање наведених стратегија, будући да њихова примена у највећој мери зависи од врсте материјала која се користи и да су оне ограничене развојним карактеристикама деце предшколског узраста (коришћење нестандартних јединица код предшколске деце насупрот коришћењу стандард-

них инструмената код деце школског узраста). У Табели 1. приказано је уопштавање стратегија мерења дужина из наведених истраживања које имају сличне или исте карактеристике.

Табела 1. Упоредни приказ коришћених стратегија

Визуелна перцепција	Линеарна	Периметријска	Просторна	Аритметичка стратегија
	Употреба стандардног инструмента			
	Стратегија бројања ознака			
	Правилна употреба стандардног инструмента (неправилна терминологија)			
	Неконвенцијална употреба стандардног инструмента			
	Стратегија крајње тачке Стратегија од краја до средине			
	Произвољна употреба стандардног инструмента			
	Употреба произвољног (стандардног или нестандардног) инструмента			
		Стратегија померања прста Стратегија превлачења прста Стратегија транслирања објекта		
Употреба више различитих инструмената (средстава)				

Као што је приказано у табели, већина коришћених стратегија у истраживању Бултон-Левиса и сарадника (Boulton-Lewis et al., 1996) могу се подвести у ширу категорију – линеарну стратегију коју је у свом истраживању описала Скумпурди (Skoumpourdi, 2015) будући да деца приликом њиховог коришћења мерни инструмент постављају по правој линији, чиме се квантификује дужина. У наведеном приказу стратегија оставили смо могућност да деца неке од стратегија, попут стратегије коришћења стандардног инструмента (уз правилно или неправилно коришћење терминологије), неконвенционалне и произвољне употребе стандардних

инструмената потенцијално могу користити и за мерење обима објеката, обзиром да подаци о томе нису приказани у самом истраживању или њихова анализа није ни спроведена. Са друге стране, употреба произвољног инструмента (средстава који су им дати као мерна јединица у поступку мерења) и употреба више различитих инструмената (средстава) могу значити да су деца њиме мерила дужину објекта постављајући мерне јединице линеарно без прављења разлика међу њима на тај начин правилно мерећи дужину објекта (линеарна стратегија), постављајући инструменте по страницама објекта који се мери чиме су мерили обим објекта (периметријска стратегија) или користили мерне инструменте тако да их постављају унутар страница објекта (просторна стратегија). Такође, већина стратегија које наводе Кулен и Берет (Cullen & Barrett, 2010) могу се свести на линеарну или периметријску стратегију, односно на стратегију употребе стандардних инструмената или употребу произвољних инструмената (средстава). Једине стратегије код којих нисмо пронашли адекватну повезаност са осталим категоријама с обзиром да се деца нису служила понуђеним мерним инструментима. Јесу визуелна стратегија која сама по себи представља коришћење чула вида за процену дужине или поређење дужине објеката и аритметичка стратегија.

ЗАКЉУЧАК

Резултати откривају одређене аспекте неформалног мерења дужине код деце и омогућавају васпитачима да разумеју 1) грешке које деца праве у поступку мерења, 2) које дечије стратегије су најефикасније, 3) зашто долази до мешања појмова дужине са обимом или запремином, 4) врсту и тип података као резултата мерења и, најважније 5) везу мерног броја и мерне јединице.

Занимљиво је да окружење у коме се одвија мерење дужине утиче на одабир и доследност коришћења одређене стратегије, али не и на успешност њихове примене, што је потврдило истраживање Кулена и Берета (Cullen & Barrett, 2010). Можемо закључити да већина деце предшколског узраста тежи употреби стандардних мерних јединица на несистематичан начин, без обзира на неправилну употребу како средстава, тако и терминологије приликом мерења дужине, те да нису у стању да помоћу њих одреде дужину објекта који се мери. Стога је приликом упознавања деце са појмом и поступцима мерења, битно почети увођењем нестандартних јединица (пре стандардних), вербализовати поступке мерења, постављати деци питања и проблемске ситуације које ће им омогућити примену различитих стратегија.

Неформално знање о мерењу дужине одгледа се у (не)ефикасној употреби појединих стратегија. Аутори истичу да стратегије које деца ефикасно користе заправо подстичу моделовање појединачних сегмената дуж објекта који се мери, као и да је употреба било које од ових стратегија показатељ да је дете развило смислено разумевање јединица дужине и на стандардном инструменту (нпр. лењиру). Стога је приликом упознавања деце са мерењем дужине неопходно подстицати коришћење стратегија које захтевају идентификацију интервала мерног инструмента. Ови подаци уједно могу послужити васпитачима као основа за развијање фор-

малног знања. Разумевање ових неформалних способности и њихових компоненти може помоћи васпитачима приликом осмишљавања инструкција које подстичу мерење дужине, али и инструкција за разумевање значаја мерних јединица, њиховог повезивања са мерним бројем и његовим значењем. Кључни податак неопходан за развој појма мерења код деце предшколског узраста јесте увид у развијеност дечијих подкомпоненти способности мерења дужине.

Литература:

1. Антић, М., Ђокић, О. (2018). Развијеност компоненти појма мерења дужине код ученика првог разреда основне школе. *Иновације у настави*, 31 (1), 58-74. doi: [10.5937/inovacije1801058A](https://doi.org/10.5937/inovacije1801058A)
2. Barrett, J. E., Jones, G., Thornton, C. & Dickson, S. (2003). Understanding children's development strategies and concepts for length. In: Clements, D. & Bright, G. (Eds.). *Learning and teaching measurement* (pp. 17–30). Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
3. Barrett, J. E., Clements, D. H., Klanderman, D. B., Pennisi, S. J., & Polaki, M. V. (2006). Students' coordination of geometric reasoning and measuring strategies on a fixed perimeter task: Developing mathematical understanding of linear measurement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(3), 187–221.
4. Battista, M.T. (2004). Applying cognition-based assessment to elementary school students' development of understanding of area and volume measurement. *Mathematical Thinking and Learning*, 6, 185–204.
5. Battista, M. T. (2006). Understanding the development of students' thinking about length. *Teaching Children Mathematics*. 13 (3), 140–146.
6. Battista, M. T., & Clements, D. H. (1996). Students' understanding of three-dimensional rectangular arrays of cubes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 258–292.
7. Ben-Haim, D., Lappan, G., & Houang, R. T. (1985). Visualizing rectangular solids made of small cubes: Analyzing and affecting students' performance. *Educational Studies in Mathematics*, 16(4), 389–409.
8. Boulton-Lewis, G. M., Wilss, L. A., & Mutch, S. L. (1996). An analysis of young children's strategies and use of devices for length measurement. *Journal of Mathematical Behavior*, 15, 329–347.
9. Brandt, B. (2013). Everyday pedagogical practices in mathematical play situations in German "kindergarten." *Educational Studies in Mathematics*, 84 (2), 227–248. DOI: [10.1007/s10649-013-9490-6](https://doi.org/10.1007/s10649-013-9490-6)
10. Carpenter, T. P. & Lewis, R. (1976). The Development of the Concept of a Standard Unit of Measure in Young Children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7 (1), 53–58. DOI: 10.2307/748765
11. Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. Orlando, FL: Academic.
12. Case, R. (1992). *The mind's staircase*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
13. Copeland, Richard W. (1979). *How children learn mathematics: Teaching implications of Piaget's research* (3rd ed.). New York: Macmillan.

14. Clements, D. H. (1999). Teaching length measurement: Research challenges. *School Science & Mathematics*, 99, 5–11
15. Cullen, C. J. & Barrett, J. E. (2010). Strategy use indicative of an understanding of units of length. *34th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics in Education*. Belo Horizonte.
16. Đokić, O. (2014). Realno okruženje u početnoj nastavi geometrije. *Inovacije u nastavi*. 27 (2), 7–21. DOI: [10.5937/inovacije1402007D](https://doi.org/10.5937/inovacije1402007D)
17. Ebersbach, M. (2009). Achieving a new dimension: Children integrate three stimulus dimensions in Vol. estimations. *Developmental Psychology*, 45(3), 877–883. DOI: [10.1037/a0014616](https://doi.org/10.1037/a0014616)
18. Halford, G. S. (1988). A structure-mapping approach to cognitive development. In A. De-metriou (Ed.). *The Neo-Piagetian theories of cognitive development: Toward an integration* (pp. 103-136). Amsterdam: North-Hollan
19. Halford, G. S. (1992). Analogical reasoning and conceptual complexity in cognitive develop-ment. *Human Development*, 35, 193-217.
20. Halford, G. S. (1993). *Children's understanding: The development of mental models*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
21. Hiebert, J. (1981). Cognitive Development and Learning Linear Measurement. *Journal for Research in Mathematics Education*. 12 (3), 197–211. DOI: [10.2307/748928](https://doi.org/10.2307/748928)
22. Hiebert, J. (1984). Why do some children have trouble learning measurement concepts? *Arithmetic Teacher*. 19-24.
23. Joram, E., Subrahmanyam, K., & Gelman, R. (1998). Measurement estimation: Learning to map the route from number to quantity and back. *Review of Educational Research*. 68(4), 413–449.
24. Kamii, C. (1995). Why is the use of a ruler so hard? In *Proceedings of the Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Columbus, OH.
25. Kamii, C. & Clark, F. (1997). Measurement of Length: The Need for a Better Approach to Teaching. *School Science and Mathematics*. 97 (3), 116–121. DOI: [10.1111/j.1949-8594.1997.tb17354.x](https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1997.tb17354.x)
26. Kim, E. M., Haberstroh, J., Peters, S., Howell, H., & Oláh, L. N. (2017). A Learning Progression for Geometrical Measurement in One, Two, and Three Dimensions. *Educational Testing Service*. DOI: [10.1002/ets2.12189](https://doi.org/10.1002/ets2.12189)
27. Lehrer, R. (2003). Developing Understanding of Measurement. In: Kilpatrick, J., Martin, W. & Schifter, D. (Eds.). *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics* (179–192). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
28. Miller, K. F. (1989). Measurement as a tool for thought: The role of measurement procedures in-children's understanding of quantitative invariance. *Developmental Psychology*, 25 (4), 589-600.
29. Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1960). *The child's conception of geometry*. London, Eng-land: Routledge & Kegan Paul.
30. Piaget, J. (1968). Quantification, conservation, and nativism. *Science*. 162, 976–979.

31. Pittalis, M., & Christou, C. (2010). Types of reasoning in 3-D geometry thinking and their relation with spatial ability. *Educational Studies in Mathematics*. 75(2), 191–212.
32. Resnick, Lauren B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16 9), 13-20.
33. Sarama, J., Clements, D. H., Barrett, J., van Dine, D. W., & McDonel, J. S. (2011). Evaluating of a learning trajectory for length in the early years. *ZDM Mathematics Education*. 43, 617–620. DOI:[10.1007/s11858-011-0326-5](https://doi.org/10.1007/s11858-011-0326-5)
34. Senechal, M. (1991). Visualization and visual thinking. In J. Malkevitch (Ed.). *Geometry's future* (5–21). Arlington, MA: Community Map Analysis Project.
35. Shaw, J. M., & Puckett Cliatt, M. J. (1989). Developing measurement sense. In P. Trafton & A. Schule (Eds.). *New directions for elementary school mathematics: 1989 yearbook* (pp. 149-155). Reston, VA: NCTM.
36. Skoumpourdi, C. (2015). Kindergartners measuring length. In K. Krainer & N. Vondrová (Eds.), *Proceedings of the Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME9, 4-8 February 2015)* (pp. 1989-1995). Prague, Czech Republic: Charles University in Prague, Faculty of Education and ERME.
37. Stephan, M. & Clemens, D. H. (2003). Linear and Area Measurement in Prekindergarten to Grade 2. In: Clements, D. H. & Bright, G. (Eds.). *Learning and Teaching Measurement: 2003 yearbook* (3–16). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
38. Szilágyi, J., Clements, D. H., & Sarama, J. (2013). Young Children's Understandings of Length Measurement: Evaluating a Learning Trajectory. *Journal for Research in Mathematics Education JRME*, 44(3), 581-620. DOI: [10.5951/jresmetheduc.44.3.0581](https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.44.3.0581)
39. The National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
40. Wilkening, F. (1979). Combining of stimulus dimensions in children's judgments of area: An information integration analysis. *Developmental Psychology*. 15, 25–33.
41. Zöllner, J. & Benz, C. (2016). „I spy with my little eye“: Different components of a Concept of the Length. In T. Meaney, O. Helenius, M. L. Johansson, T. Lange & A. Wernberg (Eds.). *Mathematics Education in the Early Years* (pp. 359–370). Manchester, UK. Springer International Publishing

KINDERGARTENS LENGTH MEASUREMENT STRATEGIES

Abstract: Measuring length is an integrative part of everyday life. Understanding the procedure of measuring length contributes to the conceptual understanding of measurement, which includes measuring area and volume. Measuring, and thus measuring length, is one of the terms that connects mathematics not only with everyday life, but also with other mathematical areas such as geometry, numbers, statistics, etc. The importance of understanding and developing the concept of measuring length is evidenced by the fact that it is an integral and very important part of many curricula related to preschool education. Of course, measuring length at preschool age implies processes, strategies and measuring instruments that are adapted to the developmental level of children that age. The paper presents the theoretical and methodological foundations of length measurement, development theory of length measurement, as well as a systematic review of length measurement strategies used in preschool age.

Key words: strategies of measuring length, development of measuring, preschool children.

Рад примљен: 14. 3. 2022. / Рад прихваћен: 21. 5. 2022.

Јелица Поповић¹
Универзитет у Новом Саду
Академија уметности
апсолвент мастер студија примењеног позоришта

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 373.2::792.091
37.036:792-053.4
стр. 97–107

ДРАМСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ПРЕДШКОЛСКИХ ВАСПИТАЧА

Резиме: Циљ овог истраживања био је проучавање педагошких компетенција предшколских васпитача, проучавање програма високошколских установа струковних и академских студија како би се истражила присутност предмета који у свом називу садрже придев драмски (попут драма и покрет, креативна драма), проучавање компетенција васпитача које су у функцији драмског стваралаштва предшколске деце и њихова примена у планирању драмских активности у предшколској установи. Узорак истраживања је обухватао 51 васпитача. У раду су коришћене методе теоријске анализе садржаја, дескриптивна метода и техника анкетања. Кључни резултати истраживања показују да васпитачи сматрају да драмске активности позитивно утичу на развој предшколске деце, да су најчешће заступљене игре улога, и драмске игре које деца изводе сама, да је највећи проценат васпитача похађало наставу предмета сценска уметност, да планирају драмске активности до три пута месечно, да су луткарски театар и театар сенки најзаступљенији облици театра у васпитно-образовним активностима.

Кључне речи: компетенције, драмске компетенције, драмско стваралаштво, предшколска установа, васпитач.

УВОД

Студенти који се данас школују за позив васпитача суочени су са праћењем промена у васпитно-образовном процесу од традиционалног ка модерном. То значи да се превазилази рад

¹ jelicapopovic55@gmail.com

у васпитној групи који претпоставља васпитача деци, пасивност деце слободном изражавању, маштању и активности деце. Ако је циљ целокупан развој детета и очување његове спонтаности и његово ослобађање, а не ограничавање, онда драма као облик који обједињује интелектуални, говорни, социо-емоционални и физички развој, остварује овај циљ. У нашем језику користимо два термина: компетентност и компетенције. Компетентност потиче од латинске речи *competens*, и представља „способност, меродавност, поље рада. Да је особа формално или стварно оспособљена, способна за неки посао” (Вујаклија, 2006: 429). Компетентност подразумева понашање, формира оспособљеност да се постављени циљ реализује. Компетенција је појам који потиче од латинске речи *competentia* и подразумева надлежност, меродавност, скуп способности на делу који ангажује читаву особу, једно целокупно ангажовање како би се остварио постављени циљ, прожимајући различите нивое њеног рада, испољавајући се у деловима друштвеног живота (Вујаклија, 2006: 429). Дакле, компетенција је шири појам од појма компетентности.

Појам компетенције је дефинисан као „лична способност да се чини, изводи, управља и делује на нивоу одређеног знања, умећа и способности, што особа може доказати на формални и неформални начин” (Гојков, Стојановић, 2015). Компетентност се схвата као: „скуп потенцијала, васпитљиви развојни капацитети појединца за успешно остваривање сопствених циљева, потреба и улога у различитим областима друштвеног и професионалног живота али и за међусобно саобраћање са другим људима” (Кнежевић-Флорић, 2005:158).

Ако је циљ васпитања самоостваривање, независност, развој критичког мишљења, стваралачког мишљења, развој самопоуздања, самопоштовања код васпитаника, у нашем случају предшколске деце, компетенције које васпитач мора имати да би ово постигао су: знања, умећа и способности (когнитивне, комуникационе, физичке, моралне, и способности емоционалне и социјалне интелигенције). Како би се дете развило као активно, интерактивно и креативно биће, пресудне су драмске активности у и изван предшколске установе. Међутим како би деца била драмски ствараоци и активни учесници у драмским и позоришним процесима, васпитач мора поседовати посебне компетенције које би биле у функцији драмског стваралаштва предшколске деце, јер је то циљ савремених педагошких тенденција попут конструктивизма и хуманистичког приступа васпитању, где се путем образовања и васпитања омогућава стицање знања али и развијање стваралачких способности које су неопходне за живот у свету, који се стално мења (Morgan, Saxton 1987). У овом раду биће учињен покушај да се представе компетенције васпитача у функцији развијања драмског стваралаштва предшколске деце.

ДЕФИНИСАЊЕ КЉУЧНИХ ПОЈМОВА

Стваралаштво или *креативност* (лат. *creatio* стварање, активност која доводи до нових идеја), означава стварање нечег новог, проналазак, изум, оригинално дело (Квашчев, 1976). Стваралаштво се изражава у способности детета ка самоостваривању у свету који га окружује,

у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању којим уноси промене у овај свет, при том мењајући и самог себе.

Бројни теоретичари су дефинисали и објашњавали процес стваралаштва, стога не постоји јединствено тумачење овог појма. Теорије креативности попут Бихејвиористичке, Гешталтистичке, Теорије црта, Теорија стваралаштва Радивоја Квашчева, Асоцијативне теорије, Психоаналитичке, су допринеле разумевању овог појма (Гојков, Стојановић, 2017).

Драмско стваралаштво деце се може остварити кроз игре улога и драмске игре. Игре улога подразумевају имитацију и њихов садржај је све оно што су деца доживела или измаштала. У оквиру драмских игара постоје спонтане драмске игре која деца изводе сама, сходно својој моћи и начину изражавања и драмске игре као активности које произилазе из написаног текста (Мисаиловић, 1991: 42). Позоришно васпитање детета обухвата увођење детета у позоришну уметност кроз луткарско позориште, позориште сенки, креативну драму, процес драму, дечији театар и театар за децу и његово оспособљавање да из позоришне активности улази у све остале активности (Joe Winston, Miles Tandy, 2009).

Педагошке компетенције васпитача

Које су то педагошке компетенције потребне за рад у васпитно-образовној групи? Како васпитачи стичу драмске компетенције? Које компетенције представљају захтев за подстицање драмског стваралаштва предшколске деце?

У ширем смислу, педагошке компетенције подразумевају да васпитачи поседују способност планирања целокупног васпитно-образовног процеса, дефинисања васпитно-образовних циљева, задатака, који могу бити *функционални*, они имају за циљ развој способности (интелектуалних - логичко повезивање, закључивање, учење, памћење, дивергентно мишљење, критичко мишљење, пажње, маште; социјалних-говор, изражавања, сарадња; емоционалних - именовање и разумевање сопствених осећања и осећања других, моторичких – координација покрета); *васпитни* (имају за циљ развој особина личности: упорности, истинољубивости, тачности, прецизности, економичности, етичких навика, воље, карактера, дисциплине, културних навика); *образовни* (имају за циљ стицање знања, развој вештина и моторичких навика); одабира метода и средстава како би остварили постављене циљеве, избора активности током васпитно-образовног процеса, примене технологије, увођења иновација, посматрања понашања деце, примене техника и инструмента посматрања као би унапредили развој деце, познају фазе дечјег психичког, емоционалног, социјалног, физичког развоја, познавање, педагошких теорија, документације дечијих радова, евалуације (вредновања) која може бити формативна, која је континуирана, васпитачи процењују шта су урадили у краћим временским периодима; и сумативна, врши се на крају процеса (Гојков, Стојановић, 2015). Педагошке компетенције у ужем смислу односе се на васпитни стил васпитача у васпитно-образовном процесу, на његово поступање и руковођење васпитним процесом.

КАКО ДО ДРАМСКИХ КОМПЕТЕНЦИЈА?

Школујући се за позив васпитача, на учитељским факултетима и високим школама струковних студија за образовање васпитача у Републици Србији, студенти похађају наставу обавезних или изборних предмета на којој могу стећи компетенције које су у функцији драмског стваралаштва предшколске деце.

Анализирали смо наставне програме и књигу предмета Учитељских факултета у Београду, Призрену и Суботици на мађарском наставном језику; Педагошког факултета у Врању, Јагодини, Сомбору, Ужицу; Високих школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, Вршцу, Новом Саду, Алексинцу, Ђилиану, Шапцу, Сремској Митровици; Академије васпитачко-медицинских струковних студија у Крушевцу, Академије техничко-васпитачких струковних студија у Пироту, Високе школе за образовање васпитача и тренера у Суботици. Будући васпитачи могу стећи компетенције које су у функцији драмског стваралаштва деце похађајући наставу следећих предмета:

- *Драма и њокрећ*, (обавезан предмет), *Увод у театарске и њозоришне уметности* 1 (изборни), *Основе сценске уметности* (изборни), *Лућкарска уметност-методички аспект* (изборни), Учитељски факултет у Београду
- *Сценска и лућкарска уметност* (изборни предмет), Учитељски факултет у Призрену
- *Лућкарство* (обавезан предмет), *Драмска педагогија* (изборни предмет), *Опремање сцене* (изборни предмет), Учитељски факултет на мађарском наставном језику у Суботици
- *Сценска уметност* (изборни), *Драматизација књижевної текста* (изборни), Педагошки факултет у Врању
- *Сценска и лућкарска уметност* (обавезан предмет), *Драма и драматизација* (изборни), *Студије њозоришта и извођачких уметности* (изборни) Факултет педагошких наука у Јагодини
- *Драмске ипре за децу* (обавезан), *Сценска уметност* (изборни) Педагошки факултет у Ужицу
- *Сценска уметност, Радионица за ипре, Лућкарство, Креативнаа драма* (изборни предмети) ВШССОВ Кикинда
- *Језичке ипре и драматизација* (обавезан), *Драма и њокрећ* (изборни) ВШССОВ Вршац
- *Сценска уметност, Драмска радионица, Дечија ипре и стваралаштво, Драма и њозориште-развој од антике до данас* (изборни), *Драма и њозориште за децу и ѡредшколско дете* (изборни), *Примена сценској израза у вршићу* (изборни), *Облици дечиј сценској стваралаштва у вршићу* (изборни) ВШССОВ Нови Сад
- *Лућкарство и сценска уметност* (изборни), *Драмска књижевност за децу ѡредшколској узаста* (изборни) ВШССОВ Алексинац
- *Лућкарска и сценска уметност* (изборни), *Сценографија и костимографија* (изборни), ВШССОВ Ђилане

- *Детје и сценска уметност* (обавезан), ВШССОВ Шабац
- *Дечје стваралаштво* (изборни) *Радионица за игру* (обавезан) ВШССОВ Сремска Митровица
- *Сценска уметност и луткарство* (обавезан), *Игре и стваралаштво* (изборни) Академија васпитачко-медицинских струковних студија у Крушевцу
- *Сценска уметност и позориште за децу* (обавезан), *Дечја игра и развој стваралаштва* (изборни) Академија техничко-васпитачких струковних студија у Пироту
- *Драмска радионица* (изборни) Висока школа за образовање васпитача и тренера у Суботици.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је проучавање врста компетенција васпитача у функцији подстицања драмског стваралаштва предшколске деце и начина долажења до истих; и истраживање начина примене компетенција васпитача из области драмског васпитања деце у практичној драмској васпитној и образовној делатности.

Циљ истраживања

Проучавање педагошких компетенција васпитача у ширем и ужем смислу, проучавање програма високошколских установа струковних и академских студија како би се истражила присутност предмета који у свом називу садрже придев драмски (попут драма и покрет, креативна драма).

Методе, технике и инструменти истраживања

У овом раду користила се метода теоријске анализе садржаја и дескриптивна метода. Како бисмо проучили битна, категоријална и теоријска питања у складу са природом проблема, циљем и задацима овог истраживања, анализираће се писани искази - примарне публикације: писани искази у научним монографијама, научним часописима, студијама, зборницима и секундарне публикације: речници и приручници. У овом истраживању се испитује и међусобни утицај драме и педагогије. Дескриптивна метода је заступљена како бисмо проучили педагошку стварност: које су то компетенције васпитача у функцији драмског стваралаштва предшколске деце данас, какви су тренутни програми у образовању будућих васпитача и који су начини драмског рада са предшколском децом оствариви у садашњој пракси, како бисмо испитали стварно стање педагошке праксе у области подстицања драмског стваралаштва предшколске деце.

Током истраживања користили смо технику анкетирања а као мерни инструмент користили смо оригинални анкетни упитник, који је састављен као посебан инструмент за ово истраживање од стране аутора рада.

Популација и узорак испитивања

Узорак испитаника чинио је 51 васпитач Предшколске установе Зрењанин.

Табела 1. Стручна спрема

Стручна спрема	Број одговора	Проценат
Виша школа	19	37%
Висока школа струковних студија	13	25%
Специјалистичке струковне студије	11	22%
Мастер струковне студије	3	6%
Основне академске студије	1	2%
Мастер академске студије	4	8%
Укупно испитаника	51	100%

У табели 1. приказани су резултати анкете васпитача, на основу којих видимо да је 19 васпитача завршило вишу школу (37%), 13 васпитача (25%) високу школу, а 11 васпитача (22%) специјалистичке струковне студије.

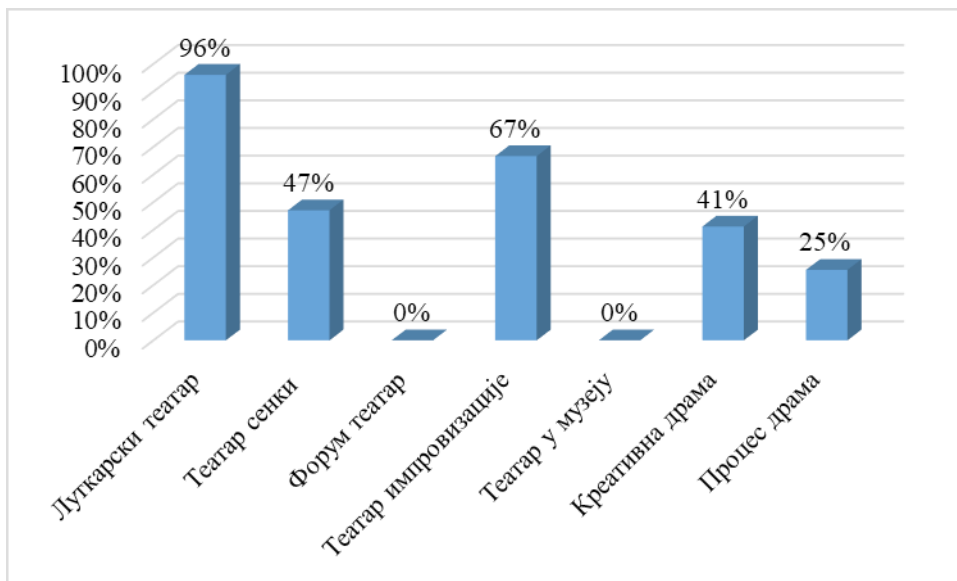
Табела 2. Драмске активности које су заступљене у предшколској установи

Заступљене драмске активности у предшколској установи	Број одговора	Проценат
Игре улога	46	90%
Драмске игре које деца изводе сама	44	86%
Драмске игре као активности које произилазе из написаног текста	42	82%
Укупно испитаника	51	100%

Наредно питање било је да испитамо које драмске активности су заступљене у предшколској установи у коме раде васпитачи, у табели 2 приказани су резултати анкете васпитача на основу којих сазнајемо да 46 васпитача (90%) примењује игре улога, 44 васпитача (86%) омогућују услове за драмске игре које деца изводе сама, 42 васпитача (82%) организује драмске игре као активности које произилазе из написаног текста. На основу њих закључујемо да су драмске активности заступљене у вртићу.

Следеће питање се односило на испитивање васпитача који су током школовања за овај позив или током похађања семинара стручног усавршавања, наставу ког предмета или семинар су похађали, а да је у вези са драмским стваралаштвом. Васпитачи су могли да одаберу више понуђених одговора. Већина, 28 (55%) васпитача је похађало наставу предмета сценска уметност док 12 васпитача (24%) није похађало ни један курс. Ови подаци нису задовољавајући, јер они васпитачи који не примењују неке од наведених активности, не доприносе позоришном васпитању детета као образовању за живот, јер „позоришно васпитање детета обухвата увођење детета у позоришну уметност кроз луткарско позориште, позориште сенки, креативну драму, процес драму, дечији театар и театар за децу и његово оспособљавање да из позоришне активности улази у све остале активности” (Мисаиловић, 1991).

Наредно питање се односило на истраживање заступљености драмских активности за предшколску децу у току месеца у предшколској установи. Већина, 25 (49%) испитаних васпитача примењује драмске активности до три пута месечно, док 22 васпитача (43%) примењује драмске активности у вртићу више од три пута месечно. Истраживање које је 2017. године спроведено у Пољској, и добијени резултати показују да васпитачи примењују драму као методу рада у активностима у предшколској установи, поред олује идеја, образовних игара, и активног слушања (Barańska, 2017).



Графикон 5 Примењиване драмске и позоришне активности у предшколској установи

Следећи корак био је да испитамо које драмске и позоришне активности васпитачи примењују у предшколској установи. Васпитачи су могли одабрати неколико понуђених одговора, и добили смо резултате који су приказани на графикону 5, да су луткарски театар (96% односно 49 испитаних васпитача), театар импровизације (67% односно 34 испитаних васпитача) и театар сенки (47% односно 24 испитаних васпитача) најзаступљеније драмске и позоришне активности у предшколској установи, у односу на креативну драму (41% односно 21 испитан васпитач) и процес драму (25% односно 13 васпитача) које су заступљени у мањој мери, док форум театар (ни један испитани васпитач) и театар у музеју (ни један испитани васпитач) испитани васпитачи не примењују. Стицање драмских компетенција подразумева у овом случају обавезно похађање и едукацију васпитача са техникама Позоришта потлачених, Аугуста Боала и могућностима организовања театра у музеју као установи намењеној целоживотном учењу.

Табела 6. Активности васпитача током драмских и позоришних активности у предшколској установи и ван ње

Активности васпитача током драмских и позоришних активности у предшколској установи и ван ње	Број одговора	Проценат
Израђујем лутке, сценографију, костиме	35	69%
Пишем драмске текстове	10	20%
Драматизујем басне, бајке, романе...	43	84%
Доносим материјале да деца израђују лутке, сценографију, костиме	37	73%
Позивам професионалне позоришне групе да наступају у вртићу	13	25%
Организујем одлазак деце у позориште и идем заједно са њима	46	90%
Изводим драмске активности пред децом која су моја публика	29	57%
Заједно са децом изводим драмске активности у вртићу и ван њега	35	69%
Водим децу кроз драмски процес, а они самостално самостално долазе до крајњих решења	18	35%
Деца сама играју, а ја посредујем између публике и њих иницирајући комуникацију	21	41%
Укупно испитаника	51	100%

Наредно питање се односило на утврђивање активности васпитача током драмске активности у предшколској установи у ван ње. Од наведених активности, васпитачи су могли одабрати неколико као одговор. Резултати приказани у табели 6, показују да већина испитаних васпитача (90% односно 46 васпитача) организује одлазак деце у позориште и иду заједно са њима. Након ове активности највише испитаних васпитача (84% односно 43 испитаних васпитача) је навело да драматизује басне, бајке и романе. Најмањи број васпитача (20% односно 10 испитаних васпитача) пише драмске текстове.

Табела 7. Активности деце током драмских и позоришних активности у предшколској установи и ван ње

Активности деце током драмских и позоришних активности у предшколској установи и ван ње	Број одговора	Проценат
Израђују лутке, сценографију, костиме	29	57%
Осмишљавају драмске текстове на основу свог интересовања	25	49%
Уче напамет драмски текст задат од стране васпитача	33	65%
Немају задати текст, него импровизују и маштају радњу и дијалоге	31	61%

Током представе у деловима предвиђеним за радионицу постављају питања лику	13	25%
Током представе помажу ликовима да реше проблемске ситуације	28	55%
Одлазе у позориште и дискутују о томе што су видели	47	92%
Током драмских активности гледају насупрот извођача без комуникације са њима	10	20%
Са васпитачем као партнером играју драмске активности/позоришне представе	32	63%
Деца сама играју, за другу децу или одрасле и комуницирају са публиком	25	49%
Мењају распоред сцена, комбинују идеје, налазе нов начин да се прича заврши	17	33%
Укупно испитаника	51	100%

Следеће питање се односило на истраживање активности деце, током драмских активности у и ван предшколске установе. Резултати приказани у табели 7 показују да већина васпитача, њих 47 (92%) организује одлазак деце у позориште и дискутују заједно са њима о ономе што су видели. Најмањи број испитаних васпитача, њих 10 (20%) заједно са децом гледа представу насупрот извођача без комуникације са извођачима. Из овога закључујемо да деци није намењена улога креатора у драмском процесу.

На наредно питање којим смо истраживали важност драмских и позоришних активности, одговори васпитача показују да у раду са предшколском децом већина њих, 43 (84%) сматра да су драмске и позоришне активности веома битне у раду са предшколском децом.

Последњим питањем смо истражили како драмске и позоришне активности утичу на развој предшколске деце. Добили смо очекивани одговор, сви анкетирани васпитачи сматрају да драмске и позоришне активности, позитивно утичу на развој деце. Сматрају да оне доприносе развоју говора, дивергентног мишљења, самопоуздања, социјализацији деце. До истих резултата у ранијим истраживањима је дошао и Брајан Веј истражујући утицај драме на развој деце. Наводећи да она развија одређене тачке које постоје у личности деце. То су: емоције, говор, интелигенција, концентрација, чула, машта, физичко ја. Наводи да у предшколском периоду, деца кроз драму откривају сопствене могућности, и да је то прва фаза развоја детета кроз драму. Преостале четири фазе развоја дете стиче до краја адолесценције (ослобађање, владање сопственим снагама; емпатија према другима и истраживање окружења; кретање у и изван личног окружења) (Brayan Way, 1967). Навешћемо и да су резултати новијег истраживања, спроведеног 2019. године у Шкотској са предшколском децом узраста 4-6 година, са циљем истраживања могућности коришћења приповедања и драмских активности у подучавању предшколске деце о науци, позитивни, у развијању научног мишљења и стицања знања из научних области (Walton, Britt, 2019).

ЗАКЉУЧАК

Циљеви овог рада усмерени су на проучавање педагошких компетенција које су у функцији драмског стваралаштва предшколске деце. Указивање на важност драмских и позоришних активности у васпитно-образовном процесу предшколске деце. С тим у вези издвојили су се задаци истраживања који су усмерени на проучавање могућности током студирања којима се пружају васпитачима за стицање компетенција које су у функцији драмског стваралаштва предшколске деце. Такође су се издвојили задаци који су се односили на питања примене драмских и позоришних облика у раду са предшколском децом.

Дошли смо до закључка да васпитачи поседују компетенције које су у функцији драмског стваралаштва предшколске деце. Мали број испитаних васпитача није похађалу наставу ни једног предмета ни семинар стручног усавршавања у вези са драмским стваралаштвом. Васпитачи су саопштавајући своје искуство током студирања, а сада и практичног рада у предшколској установи доказали да примењују драмске и позоришне активности, у васпитно-образовном раду. Саопштавајући своје ставове васпитачи су изнели неколико изјава да драмске и позоришне активности позитивно утичу на целокупан развој предшколске деце.

Значај овог рада у смислу подстицања истраживача на даља истраживања. Питања која смо у раду покушали да размотримо произилазе из могућности да се на основу добијених резултата нашег истраживања могу утврдити даљи правци деловања на плану иновације васпитно-образовног процеса, на плану развоја, васпитања и образовања личности предшколске деце. Добили смо реално стање колико су драмске и позоришне активности заступљене у вртићу, које су активности васпитача а које деце током њихове реализације, какви су ставови васпитача у вези са значајем драмских и позоришних активности на развој предшколске деце и колико су током студија а касније и стручног усавршавања похађали наставу предмета и семинаре и тако стекли компетенције које су у функцији драмског стваралаштва предшколске деце.

На крају бисмо истакли да је циљ драме и позоришта развој способности сваког појединца. Са становишта телесног, емоционалног, интелектуалног, и духовног развоја драмске и позоришне активности су неопходне како би се предшколско дете развило у самосвесну и одговорну личност, што треба да буде циљ сваког савременог васпитача.

Литература

1. Barańska, P. (2017). *Creative teacher is a creative child – how a teacher's professional performance influences children's activity in a pre-school age*. Y: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 29. 189–209. Poland, Kielcach: Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
2. Walan, S. , Enochsson A. , (2019). *The potential of using a combination of storytelling and drama, when teaching young children science*. Y: Bertram, T. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27:6, 821–836. UK: Centre for research in early childhood.
3. Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Logmans
4. Winston, J. Tandy, M. (2009). *Beginning drama work*. Oxon: Routledge

5. Вујаклија, М. (2006). Лексикон страних речи и израза. Београд: Просвета
6. Гојков, Г. Стојановић, А. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
7. Гојков, Г. Стојановић, А. (2017). *Didaktičke strategije i divergentna produkcija*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
8. Квашчев, Р. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.
9. Кнежевић Флорић, О. (2005). *Педагогија развоја или рефлексивна педагошка традиција*. Нови Сад: Филозофски факултет.
10. Мисаиловић М. (1991). *Дете и позоришна уметност*. Beograd: ZUNS.
11. Morgan, N., Saxton, J. (1987). *Teaching drama a mind of many wonders*. Cheltenham: Thornes

Jelica Popovic

University Novi Sad

Academy of Arts

Advanced university student

Master studies of Applied Theatre

DRAMATIC COMPETENCIES OF A PRESCHOOL KINDERGARTEN TEACHER

Summary: The aim of this research was to study the pedagogical competencies of a preschool kindergarten teacher, to study the programmes of the higher educational institutions for professional and academic studies, all in order to explore the presence of subjects that contain in their title the adjective „dramatic” (like Drama and movement; Creative drama); to study the competencies of kindergarten teachers that are used in the domain of dramatic creativity of pre-school children and their application in the planning of dramatic activities in a pre-school institution. The research sample consists of 51 teachers. The following methods were used: method of theoretical analysis of the content, descriptive method and survey method. The key research results show that the kindergarten teachers think that the dramatic activities have positive effect in the development of pre-school children, that the role plays are the most prevalent, as well as the dramatic plays that children perform themselves. The results also show that the majority of kindergarten teachers did study performing arts, that they plan drama related activities up to three times a month, that the puppet and shadow theatres are the most prevalent forms of theatre in pedagogical and educational activities.

Key words: competencies, dramatic competencies, dramatic creativity, pre-school institution, kindergarten teacher

Раг љримљен : 2. 2. 2022. /Раг љрихваћен: 7. 5. 2022.

Софија Матовић¹
Ивана Марковић
Мирослава Ристић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 373.2.016:004
стр. 108–119

ДИГИТАЛНО ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНО ОКРУЖЕЊЕ - МОДЕЛИ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Резиме: Активности које воде ка интеграцији дигиталних технологија у вртиће представљају изазов како за развијене земље, тако и за земље у развоју. Циљ овог рада је да понуди синтетички преглед модела интеграције дигиталних технологија у васпитно-образовно окружење у Србији. У раду су анализиране специфичности процеса учења деце предшколског узраста и ситуације у којима се учење остварује и где долази до конструкције, реконструкције и ко-конструкције знања као и предности непосредног рада са децом у дигиталном окружењу. Поред анализе и реинтерпретације постојећих истраживања у раду је коришћења метода моделовања којом су детектовани потенцијали за интеграцију употребе образовних дигиталних технологија (са акцентом на хибридна окружења) у процесу учења у оквиру старе и нове концепције предшколског васпитања и образовања, односно у оквиру „Модела А“, „Модела Б“ и „Година узлета“. Резултати истраживања показују да изградња дигиталног васпитно-образовног окружења захтева прецизнији легислативни оквир и системски приступ који подразумева фазну стратегију за имплементацију уз неопходну свеобухватну финансијску и стручну подршку.

Кључне речи: дигиталне технологије, учење, предшколски узраст, интеграција

¹ sofija.matovic@uf.edu.rs

УМЕСТО УВОДА

Развој информационо-комуникационих технологија (ИКТ) донео је бројне промене у свим сферама људског рада и живота. Дигитализација је постала императив у националним стратегијама развоја васпитно-образовног сектора. Дугогодишњи проблем са доступношћу рачунарске опреме успешно се превазилази употребом ресурса рачунарства у облаку (cloud computing) тј. рачунарске архитектуре у којој је комплетна информационо-комуникациона инфраструктура, укључујући хардверске и мрежне ресурсе, капацитете за чување података и софтвера и њихову безбедност, понуђена корисницима у виду интернет сервиса. Због економске исплативости, тј. смањених трошкова за куповину и одржавање опреме, лиценцирања и надоградње као и доступности најновије верзије програма, многи пословни али и образовни системи прешли су на овај модел.

Више од једне деценије питање дигиталне зрелости у вртићима и школама, у европском контексту, препознато је као једно од кључних. Помак је учињен када је у питању дигитална зрелост у школама али активности које воде ка интеграцији дигиталних технологија у вртиће још увек представљају изазов како за развијене земље, тако и за земље у развоју.

СПЕЦИФИЧНОСТИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА

У основи природе сваког детета лежи радозналост која је посебно изражена у предшколском периоду. Дете учи кроз интеракцију са природном и друштвеном средином и занима се за откривање значења појмова, појава и односа из свог окружења. Постављањем питања у вези са оним што побуђује интересовања детета, манифестује се радозналост, а оно што је пресудно за стицање знања на такав начин јесте правилна реакција одраслог (Buđevac, 2018). Уколико одрасли, било да су у питању родитељи или васпитачи, не реагују адекватно на дечија питања, може доћи до несвесног спутавања њихове радозналости која је кључна у процесу учења на предшколском узрасту. Неадекватна реакција одраслих подразумева нереаговање на дечија питања. Уколико такве реакције постану учестале, дете ће схватити да његова радозналост није пожељна и временом ће постати незаинтересовано, а то неће довести до пожељних исхода у погледу процеса учења и конструкције знања и зато је важан задатак одраслих да подрже и подстакну дечију иницијативу и запитаност.

На предшколском узрасту дете се интересује првенствено за оно што је везано за окружење у ком проводи време и свакодневне ситуације у којима се налази. Када је у питању боравак у вртићу, неопходно је створити позитивну психо-социјалну климу и окружење у ком ће се дете осећати природно и пријатно. Васпитач треба да подстиче и међусобну интеракцију деце и примењује различите облике васпитно-образовног рада (Vilotijević, 1999) уместо да се држи устаљеног традиционалног начина који се неретко своди на фронтални рад.

Треба потенцирати на облицима рада који се темеље на кооперативним активностима деце јер на такав начин предшколци почињу да сарађују, размењују знања и искуства са својим вршњацима, а то је битан корак у процесу учења на овом узрасту. Међутим, треба узети у обзир

и то да свако дете има индивидуални темпо развоја без обзира што деца једне васпитне групе могу имати исти број година али то не значи нужно да имају исти степен знања и предзнања о одређеним садржајима. Претходно поменуто треба довести у везу са зонама развоја (Buđevac, 2018) које наводи Виготски, а што би у пракси значило да оно што се налази у зони акутелног развоја за једно дете, не мора да значи да се налази и за неко друго. Зона актуелног развоја једног детета може одговарати зони наредног развоја другог детета. Предност активности које су кооперативног карактера се огледа управо у томе што формирањем група најчешће добијамо групе хетерогеног састава (Vilotijević, Vilotijević, 2016) у погледу степена знања из одређених области па се тиме деца стављају у ситуацију где ће се „слабији“ ослањати на „јаче“ и тако учити од њих, а „јачи“ ће ко-конструисати своја знања. Кооперативне активности нису једини вид рада који директно подстиче когнитивни развој деце. Индивидуални рад у/по групама је такође погодан начин за стицање знања на предшколском узрасту. Од деце се очекује да раде самостално у оквиру мање или веће групе, а резултат рада је збир појединачних постигнућа деце. На овај начин се предшколском детету даје могућност да учи тако што се ослања на сопствене снаге и сопствене могућности чиме се подстиче самосталност деце у процесу учења.

Учење на предшколском узрасту се остварује кроз игру, планиране ситуације учења и животно-практичне ситуације па отуда и закуљчак да дете учи оно што живи (Pavlović-Breneselović, Krnjaja, 2017) јер се спонтано учење дешава управо кроз игру и животно-практичне ситуације у којима долази до конструкције знања. Да би дете учествовало у игри, усмереним или активностима било ког другог типа, неопходно је постојање адекватне мотивације коју треба да креира одрасли, а која ће за дете изгледати смислено. Кроз игру, дете изражава своја интересовања која одрасли треба да препозна и на основу њих закључи кроз које садржаје би требало додатно и систематично подстаћи когнитивни развој детета. Ако се позовемо на нову теоријску концепцију предшколског васпитања и образовања (Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2018), наводи се да дете учи кроз односе и делање, а што би другим речима значило да дете најбоље учи кроз интеракцију са другима и кроз сопствену активност односно сопствено чињење. Сопствено чињење бисмо окарактерисали као све ситуације у којима дете покушава да открије суштину предмета или појава тако што чини бројне покушаје и погрешке у процесу учења све док не дође до одговора којим ће конструисати нова знања. Дете долази самостално до одговора без наметања васпитача односно одраслог.

Треба истаћи и то да се учење деце не одвија само у затвореном простору и да је сваки боравак на отвореном драгоцен, било да је у питању вртићко двориште, парк или друга места у оквиру локалне заједнице. Сваки излазак напоље је богаћење дечијег искуства и природно је да ће дете увек приметити нешто ново што ће га заинтересовати, нешто што ће му привући пажњу и што ће га подстаћи на размишљање.

Учење које се заснива на активностима рецептивног карактера где нпр. доминира искључиво слушање или гледање онога што деци говори или демонстрира васпитач, најчешће су напорне и на предшколском узрасту деци је тешко да их доследно испрате од почетка до краја тако да су резултати конструисаних знања на врло ниском нивоу. Активности овог типа децу

стављају у пасивни положај и углавном доводе до појаве претераног вербализма (Vilotijević, Vilotijević, 2016) у васпитно-образовном процесу. Дете предшколског узраста стиче нова знања у ситуацијама када је оно субјекат васпитно-образовног процеса, а не објекат који се ставља у пасивни положај. То су најпре самосталне практичне активности које мисаоно и делатно ангажују дете па сходно томе долази до конструкције односно стицања нових знања.

Имајући у виду специфичности учења деце предшколског узраста, треба их подстицати да у овом животном раздобљу уче спонтано и да своју радозналост претворе у нова сазнања. У поменутом периоду, уколико деца имају адекватне подстицаје, почиње развијање компетенција кључних за целоживотно учење а једна од њих је и дигитална компетенција.

ПРЕДНОСТИ НЕПОСРЕДНОГ РАДА СА ДЕЦОМ У ДИГИТАЛНОМ ОКРУЖЕЊУ

Непосредни рад са децом предшколског узраста уз употребу дигиталних технологија и коришћење мултимедијалних садржаја представља вид хибридног (мешовитог) учења, а предности и значај таквог облика рада могу бити вишеструке.

Да би употреба дигиталних технологија била сврсисходна неопходно је ставити акценат на поштовање стандарда квалитета образовних дигиталних садржаја јер дигитално окружење за децу, пре свега, мора бити безбедно, односно да се од детета не захтева активност која га би га потенцијално могла угрозити. Неопходно је, такође, да садржаји буду усклађени са Основама програма предшколског васпитања и образовања; да су на матерњем језику деце као и да дигиталне апликације поседују прегледан, јасан и креативно дизајниран интерфејс, како би деца могла лако и успешно да их користе.

Учење и развој у окружењу са дигиталним технологијама и садржајима не утиче само на развој ране дигиталне писмености код деце већ и на развој заинтересованости и потребе за константним стицањем знања, умења и вештина из области ИКТ-а (Mandić, Stanojlović, 2016) као и на све аспекте развоја због интегративних потенцијала које технологије нуде васпитачима. Зналачка употреба дигиталних технологија током активности са децом предшколског узраста несумњиво подиже квалитет васпитно-образовног рада, при чему је нагласак на васпитачу, а не на технологији јер је васпитач тај који управља технологијом, а не обратно.

Имплементација дигиталних садржаја развија медијску културу детета (Anđelković, 2008), што није случај у ситуацијама где се учење предшколске деце одвија без употребе дигиталне технологије.

Недовољна мотивисаност (Selimović, Karić, 2011) деце је проблем са којим се васпитачи у пракси често сусрећу. Дешава се да деца одбијају учествовање у свакодневним активностима различитог типа, било да је у питању усмерена активност или игра. Уколико деца нису мотивисана и не учествују, интеракција изостаје па самим тим не долази до конструкције и ко-конструкције знања. Употребом технологије и „уграђивањем“ мултимедијалних садржаја у различите делове активности, деца постају мотивисана, заинтересована и ангажована.

Потребно је нагласити да деца предшколског узраста уче кроз односе (*Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, 2018) и делање, а употреба дигиталних технологија подразумева и активности организоване на основу међусобне интеракције деце где се истовремено подстиче кооперативност и развијају про-социјалне вештине, те долази и до конструкције, реконструкције и ко-конструкције знања.

Узимајући у обзир чињеницу да је игра (Kopas-Vukašinović, 2004) један од специфичних облика учења деце, треба истаћи и значај образовних дигиталних игара (Mandić, Ristić, 2017) као једног од облика игре. Овај тип игре има вишеструку улогу у процесу учења јер утиче на когнитивни и социјални развој, а подстиче и развој моторике. За разлику од традиционалног начина рада у ком се васпитачи често сусрећу са недостатком мотивације код деце, образовне дигиталне игре директно утичу на подизање степена мотивисаности, а деца постају ангажованија и продуктивнија.

Једна од предности примене дигиталних технологија се огледа и у томе што стицањем знања на овај начин, деца развијају и позитиван однос према раду, усвајају различите друштвено-прихватљиве норме и облике понашања и развијају свест о значају дигиталних технологија у погледу прикупљања информација. Истовремено, развијају став да су дигиталне технологије помоћ у процесу учења као и могућ извор нових сазнања. Треба напоменути да је током овог облика учења важан став васпитача као и његово опхођење према дигиталним технологијама и садржајима са којима деца долазе у додир. Васпитач је модел који васпитаници опонашају па ће његово опхођење према технологији бити узорни пример који ће деца следити.

Један од облика учења деце предшколског узраста остварује се у самосталним-практичним активностима (Pavlović-Breneselović, Krnjaja, 2017) какви су на пример огледи односно експерименти. Учење посредством дигиталних технологија у том контексту има велики значај будући да путем симулација експеримената деца могу уочити појаве које су важне за разумевања света који их окружује – док би присуство самом експерименту могло да представља опасност за њихову безбедност. Симулација помоћу дигиталних технологија прикладнији је вид демонстрације у процесу стицања нових знања у вези одређених експеримената него што би то био случај са физичким присуством одређених експериментима.

Помоћу мултимедијалних садржаја које деци презентујемо посредством дигиталних технологија, отвара се могућност виртуелних путовања која подразумевају онлајн посете музејима, обиласке културно-историјских споменика и локалитета или посете разним егзотичним дестинацијама које могу бити предмет дечијих интересовања. На овај начин, деца стичу иста знања о претходно наведеним садржајима која би стекла уколико би се реализовало излет, путовање или посета. Премда је неоспорно да је живо искуство сваког детета један од кључних фактора за формирање целовите личности, предност виртуелних путовања и излета на предшколском узрасту огледа се у томе што се на овај начин не доводи у питање безбедност деце. У светлу пандемијских услова, научили смо да чак иако се догоди да су стварне границе или инсистуције затворене, поседујемо кључеве дигиталних врата која нам пружају бројне могућности којима се може надоместити непосредно искуство.

Једна од предности имплементације дигиталних технологија у процесу учења деце предшколског узраста се огледа у економичности у погледу времена које је потребно за долажење до одређених информација. Уколико бисмо упоредили долажење до неке информације на традиционални начин, деци би било потребно да уз помоћ васпитача открију у којим књигама би се могао налазити одговор на одређено питање, где се те књиге налазе и слично, док се код учења помоћу технологије тражени одговор може налазити на удаљености од свега неколико „кликова“. Наравно, овакав принцип рада не подразумева потискивање књига као мање важног извора информација већ се односи на доступност великог броја књига у дигиталном формату које могу бити доступне на интернету, а оно што додатно олакшава потрагу за информацијама јесте и претрага на основу кључних речи.

Имплементација дигиталних технологија у процесу учења омогућава ефикасније повезивање садржаја из различитих области чиме се постиже интегрисано учење кроз које се деца од предшколског узраста оспособљавају да уче тако што знања из једне области повезују са знањима из других области и успешно их примењују у радно-техничким и животно-практичним ситуацијама. Овакав начин учења додатно потврђује хипотезу да учење посредством дигиталних технологија подржава холистичке теорије развоја деце. Задатак васпитача је да осмисли методички поступак (Voskresenski, Glušac, 2007) којим ће децу водити ка интегрисању садржаја из различитих области посредством дигиталне технологије.

Игра је један од специфичних облика учења деце предшколског узраста кроз који се спонтано конструишу нова знања кроз интеракцију са вршњацима. Садржаје који су намењени деци предшколског узраста треба осмислити методички адекватно тако да буду један облик учења кроз игру односно играликог карактера. Одабир и осмишљавање садржаја захтева добру припремљеност оног ко их деци доноси, а то је васпитач.

У ери дигитализације значајне су дигиталне игре које подстичу алгоритамски начин размишљања и стимулишу децу да промишљају о корацима у оквиру пројеката којима се баве. По узору на начин решавања проблема са којом се сусрећу у некој игри, деца касније примењују дату стратегију у свим сличним ситуацијама. Захваљујући дигиталним играма које подстичу алгоритамски начин размишљања, деца се постепено оспособљавају и за креирање мапа ума (Mandić, Stanojlović, 2016) које им могу олакшати процес учења у каснијем образовању.

Образовни потенцијал дигиталних игара се огледа у томе што оне доносе висок степен мотивације за разлику од неких других подстицаја које васпитачи користе. Степен мотивисаности који се испољава приликом играња дигиталних игара је сасвим логичан ако у обзир узмемо чињеницу да оне остварују два циља (Aleksić, 2017): учење и забаву, а забава је у директној спрези са мотивацијом.

Нова теоријска концепција предшколског васпитања и образовања под називом „Године узлета“ истиче дигиталне компетенције као једне од пожељних компетенција које су значајне за целовит развој предшколског детета, а самим тим подразумева и присутност дигиталних технологија у процесу учења и стицања знања на предшколском узрасту. Развијање дигиталних компетенција не подразумева подучавање предшколске деце о деловима хардвера, софтвера

ра и др. већ смислену употребу, неких већ познатих и доступних, дигиталних технологија у оквиру васпитно-образовног процеса што ће уједно подићи и степен квалитета истог.

ИНТЕГРАЦИЈА ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ РАД

Интеграција дигиталних технологија у васпитно-образовни рад веома је захтеван и одговоран задатак. Мишра и Кохлер (Mishra & Koehler, 2006) сматрају да стимулативно дигитално васпитно-образовно окружење почива на комбинацији три подсистема: дигиталној технологији, методичким приступима и садржајима.

Можемо рећи да су за квалитетан непосредан рад са децом у дигиталном окружењу кључне компетенције васпитача. Стандарди компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја дефинисани су на основу Стратегије развоја образовања у Србији до 2020. године², Закона о основама система образовања и васпитања³, Правилника о Општим основама предшколског програма⁴, Закона о предшколском васпитању и образовању⁵ и документа Европске комисије о компетенцијама васпитача⁶.

За адекватан развој компетенција деце предшколског узраста, а у складу са Правилником о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја⁷ у делу „Развијање професионалне праксе”, као неке од неопходних компетенција наводе се знања, умења и вештине из области дигиталних технологија. Према овом, документу васпитач треба да: 1) примењује и интегрише савремене технологије у непосредном васпитно-образовном раду; 2) користи предности, контролише недостатке и ризике које са собом доносе дигиталне технологије као и да код деце и родитеља развија свест и навике за њихову правилну употребу; 3) користи дигиталне технологије у планирању активности и конципирању потребних материјала у посматрању, вредновању и документовању; 4) ради са различитим базама података (као што је вођење података: о деци, родитељима, евалуацији и др.); 5) примењује дигиталне технологије за размену информација са породицом, колегама, сарадницима, локалном заједницом и осталим заинтересованим лицима и институцијама и 6) користи дигиталне технологије за конинуирано стручно усавршавање. На основу спроведене компаративне анализе семинара коју су одобрени од стране Завода за унапређивање васпитања и образовања⁸, долазимо до података да постоји већи број програма којима се односе на стручно усавршавање учитеља и наставнка у односу на број програма који се односе на стручно усавршавање васпи-

2 Службени гласник РС, број 107/12

3 Службени гласник РС, бр. 88/17 и 27/18 – др. закон

4 Службени гласник РС – Просветни гласник, број 14/06

5 Службени гласник РС, бр. 18/10, 101/17 и 113/17 – др. закон

6 Competence Requirements in Early Childhood Education and Care, 2011

7 <https://zuov.gov.rs/download/standardi-kompetencija-vaspitaca-i-njihovog-profesionalnog-razvoja/> (посећено 20.12.2021. године)

8 <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/all&oblast=6> (приступљено сајту 16.12.2021. године)

тача, а конкретно у области ИКТ-а. Семинари којима су обухваћени и васпитачи у предшколским установама, доприносе развоју дигиталних компетенција у погледу овладавања технологијом и напредном употребом исте, коришћења технологије у функцији образовања али и ради вођења педагошке документације, остваривања онлајн комуникације са родитељима, колегама и стручним сарадницима као и безбедности на интернету. Може се закључити да без обзира што је број семинара у овој области који су намењени васпитачима мањи у односу на друге, они који су тренутно одобрени усклађени су са знањима, умењима и вештина из области дигиталних технологија тако да се похађањем поменутих обука васпитачи могу стручно усавршавати у складу са овирима који су прописани законом.

У једном ранијем раду смо истакли (Ристић, 2018) да је модел развоја дигиталних компетенција учитеља и васпитача етапни или фазни и да се реализује како у овирима система иницијалног образовања тако и у оквиру система за стручно усавршавање. Образовање васпитача за ефективну и ефикасну употребу дигиталних технологија састоји се од четири фазе: 1. детекција потенцијала дигиталних технологија у припреми, реализацији и вредновању васпитно-образовног рада; 2. васпитач учи да користи дигиталне технологије од почетног, преко средњег па до напредног нивоа; 3. васпитач разуме где и када треба да користи дигиталне технологије; 4. васпитач се специјализује за коришћење дигиталних алата који су квалитетни и ефикасни у свим сегментима рада.

Анализа система васпитно-образовног рада по „Моделу А“ и „Моделу Б“ који је и даље широко распрострањен у Републици Србији (примена нове теоријске концепције предшколског васпитања и образовања почела је 2018. године), указује да се може увидети потреба за коришћењем дигиталних садржаја у току усмерених активности као једног од доминантних облика активности кроз које се остварује васпитно-образовни рад. Упркос томе што се у оквиру концепције експлицитно не придаје значај употреби дигиталне технологије у процесу учења она је неопходна у склопу развоја дигиталне писмености. Поменуто је да је, поред усмерених активности, и игра један од облика кроз који дете предшколског узраста учи – тако да се употребом дигиталне технологије отвара и пут за могућност интегрисања дигиталних игара у васпитно-образовни процес. Потребно је подвући значај образовних дигиталних игара (Mandić, Ristić, 2017a) путем којих деца могу да уче, и да поред когнитивних, стичу социјалне и моторичке вештине. Могућност примене дигиталних садржаја у васпитно-образовном раду који се одвија по „Моделу А“ и „Моделу Б“ доводи до интегрисаног и хибридног приступа раду, а то уноси битну разлику у односу на фронтални начин остваривања васпитно-образовне праксе па самим тим и начина на који деца конструишу знања.

Ако анализирамо системе васпитно-образовног рада који се одвија у складу са новом теоријском концепцијом „Године узлета“, одмах се уочава битна разлика у односу на „Модел А“ и „Модел Б“ јер нова концепција више „не познаје“ усмерене активности већ се деца баве пројектима који су покренути у односу на њихова интересовања у датом тренутку и васпитаници су ти према којима се бирају садржаји односно области из којих ће конструисати знања. Могућност примене дигиталних технологија у процесу учења сада добија још већи смисао и ту се јас-

но уочава и почетак развоја дигиталне писмености (Mandić, Ristić, 2017b) и дигиталних компетенција код деце. Овакав начин рада се темељи на пројектном приступу чији је циљ холистички развој сваког детета, а то значи да би дете предшколског узраста учило интегришући знања из једне области васпитно-образовног рада са знањима из других области и на тај начин се развијало целовито, а не само у појединим аспектима развоја. Један од могућих начина за бољу интеграцију знања управо је примена дигиталних технологија. Свакако, и у оквиру овог модела треба указати на значај дигиталних игара које се могу користити у оквиру пројеката у зависности од интересовања деце и могу да служе као облик учења, конструисања нових знања као и вид провере оног што је научено током пројекта. Васпитач помоћу дигиталних игара добија повратну информацију о степену знања сваког детета у реалном времену.

У „Годинама узлета“ указује се на значај подстицања развоја ране дигиталне писмености што доприноси развоју дигиталних компетенција. Уколико нову теоријску концепцију упоредимо са ранијима, јасно се уочава да се сада придаје већи значај дигиталној писмености деце. Посебан акценат се ставља на овај вид писмености који није био прецизно дефинисан у ранијим програмима предшколског васпитања и образовања.

Можемо закључити да је, на легислативном нивоу, изградња дигиталног васпитно-образовног окружења препозната као важан сегмент за непосредан рад се децом, међутим нема много података о примењеном у пракси јер обимнија и свеобухватна истраживања везана за имплементацију дигиталних технологија у предшколским установама (доступност интернета, ИКТ опреме, паметних играчака, робота, ниво оспособљености васпитача за употребу дигиталне технологије, њихова саморефлексија и сл.) још увек нису спроведена у већем броју. У једном од спроведених истраживања (Извештај истраживања о примени дигиталних технологија у предшколским установама, 2020) које се тиче ставова васпитача по питању употребе дигиталних технологија у васпитно-образовном раду, наилазимо на податак да више од половине укупног броја испитаника сматра да су средства ИКТ-а корисна и подстицајна за дечији развој и учење. Премда је овакав став васпитача широм Србије охрабрујући, наилазимо (у оквиру истог истраживања) и на податак да мање од половине укупног броја испитаника користи средства ИКТ-а у оквиру васпитно-образовног процеса као и да је нешто мање од 70% испитаника до сада учествовало на обукама за унапређивање дигиталних компетенција. Овај податак нам говори у корист тезе да је дигитална писменост васпитача и њихова одлучност да развијају своје дигиталне компетенције главни предуслов који мора бити задовољен да би дигитално васпитно-образовно окружење било створено.

ЗАКЉУЧАК

Подизање квалитета васпитно-образовног процеса, а самим тим и процеса учења на предшколском узрасту, остварује се кроз хибридни облик рада који се односи на примену дигиталних технологија у раду са децом. Неопходно је испунити одговарајуће предуслове за примену образовних технологија, а где закључујемо како (не)опремљеност предшколских устано-

ва средствима ИКТ-а није главни захтев који треба испунити већ су подједанко битни и предуслови који се тичу дигиталне писмености васпитача и њихове решености да континуирано унапређују дигиталне компетенције. Предности које са собом доноси хибридно (мешовито) учење су неоспорне али није довољно бавити се њима са теоријског аспекта већ је нужно делатно ангажовање у пракси како би се пронашли адекватни методички приступи за примену ИКТ-а у васпитно-образовном процесу. Мали је број радова код нас који се баве применом дигиталних технологија у оквиру постојећих васпитно-образовних програма па би било пожељно спровести различите врсте обухватнијих истраживања како би постојеће стање било упоредиво са будућим а постигнућа иновација мерљива. Досадашње реформе у васпитно-образовном систему, конкретно на нивоу предшколског образовања, мењале су у значајној мери и начин интеграције дигиталних технологија у процесу учења на овом узрасту. Проблематика реформи се јавља уколико прописима нису довољно дефинисани и конкретизовани начини на који ће промене бити спроведене али и уколико начини спровођења мера буду прецизирани, а да не постоје адекватни програми обуке који ће подржати компетенцијско напредовање васпитача у предшколским установама. Премда код нас још увек нема једнак број стручних програма обука намењених васпитачима и учитељима (више је других), они постојећи и одобрени нуде садржаје који могу допринети развоју дигиталне писмености у складу са законски прописаним компетенцијама које један васпитач треба да има и континуирано развија. На основу обављених интервјуа међу запосленима у вртићима и студентима на пракси детектовали смо ситуације у којима васпитачи одбијају или нерадо користе технологију, иако је то императив савремене концепције. Решење које предлажемо је успостављање „дигиталног ментора“ у свакој васпитно-образовној установи, који би менторисао и вредновао употребу ИКТ-а у оквиру свих сегмената васпитно-образовног рада и водио бригу о перманентном стручном усавршавању на тему стицања дигиталних компетенција. Такође, чланови колектива са дигиталним напредним компетенцијама би имали задатак да се баве дисеминацијом знања и вештина чиме би остварили саветодавну улогу у конкретизацији употребе доступних дигиталних уређаја. Требало би узети у разматрање и то да међу неопходним компетенцијама које васпитач треба да стекне по завршеном иницијалном образовању буду и дигиталне компетенције. На овај начин би се број дигитално писмених васпитача значајно увећао и дигитализација не би почивала искључиво на компетентним ентузијастима. Проблематика проналажења одговарајућег модела за имплементацију дигиталних технологија је уочена и на нивоу Европске уније, тачније, програм *Schoolnet* не постоји на степену предшколског васпитања и образовања.

Из свега анализираног можемо закључити да изградња дигиталног васпитно-образовног окружења захтева прецизнији легислативни оквир (нпр. изменама закона обавезати сваки вртић да формира тим и припреми програм за планирање и интеграцију дигиталних технологија) и системски приступ који подразумева фазну стратегију за имплементацију уз неопходну свеобухватну финансијску и стручну подршку.

Литература

1. Aleksić, P. (2017). *Veza igranja digitalnih igara sa profilom višestruke inteligencije*, Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu
2. Anđelković, N. (2008). *Dete i računar u porodici i dečijem vrtiću*, BEOKNJIGA, Beograd
3. Buđevac, N. (2018). *Psihologija obrazovanja*, Učiteljski fakultet u Beogradu
4. <https://zuov.gov.rs/download/standardi-kompetencija-vaspitaca-i-njihovog-profesionalnog-razvoja/>, (приступљено сајту 20.12.2021. године)
5. <https://zuov-katalog.rs/index.php?action=page/catalog/all&oblast=6>(приступљено сајту 16.12.2021. године)
6. *Izveštaj istraživanja o primeni digitalnih tehnologija*, (2020). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Beograd
7. Kopas-Vukašinović, E. (2004). *Karakteristike i razvoj programa za predškolsko vaspitanje i obrazovanje u Srbiji*, Univerzitet u Novom Sadu
8. Mandić, D., Ristić, M. (2017b). *Evropski standardi informatičkih kompetencija*, Učiteljski fakultet u Beogradu
9. Mandić, D., Ristić, M. (2017a). *Obrazovnje na daljinu*, Učiteljski fakultet u Beogradu
10. Mandić, D., Stanojlović, S. (2016). *Hipermediji u nastavi i učenju*, Učiteljski fakultet u Beogradu
11. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
12. *Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, (2018). Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u Beogradu
13. Pavlović-Breneselović, D., Krnjaja, Ž. (2017). *Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Institut za pedagogiju i andragogiju u Beogradu
14. Ristić, M. (2018). Digitalne kompetencije nastavnika i saradnika. In V. Katic (Ed.), *XXIV Skup Trendovi razvoja Digitalizacija visokog obrazovanja* (pp. 123–126). Kopaonik: Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu.
15. Selimović, H., Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*
16. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*, Učiteljski fakultet u Beogradu
17. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2016). *Modeli razvijajuće nastave I*, Učiteljski fakultet u Beogradu
18. Voskresenski, K., Glušac, K. (2007). *Metodika nastave informatike*, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin u Zrenjaninu

Sofija Matović
Ivana Markovic
Miroslava Ristic

University of Belgrade, Faculty of Teacher Education

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT - MODELS OF INTEGRATION

Summary: Activities that lead to the integration of digital technologies in kindergartens are a challenge for both developed and developing countries. The aim of this paper is to offer a synthetic overview of the model of integration of digital technologies in the educational environment in Serbia. The paper analyzes the specifics of the learning process of preschool children and the situation in which learning takes place and where the construction, reconstruction and co-construction of knowledge occurs, as well as the benefits of working directly with children in the digital environment. In addition to the analysis and reinterpretation of existing research, the paper uses modeling methods that detect potentials for integrating the use of educational digital technologies (with emphasis on hybrid environments) in the learning process within the old and new concepts of preschool education, ie within “Model A” , “Model B” and “Year of Ascent”. The results of the research show that the construction of a digital educational environment requires a more precise legislative framework and a systematic approach that includes a phased strategy for implementation with the necessary comprehensive financial and professional support.

Keywords: digital technologies, learning, preschool age, integration

Рад ђримљен: 4. 3. 2022. / Рад ђприхваћен: 8. 5. 2022.

Оливера Симић¹
ОШ „Боривоје Ж. Милојевић“ Крупањ

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК: 616.89:159.953.5]:371.3:51
стр. 120–127

О ДИСКАЛКУЛИЈИ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Специфичне потешкоће у учењу све се више налазе у фокусу разматрања у савременом математичком образовању. Рад представља теоријску анализу најзначајнијих потешкоћа у учењу математике, где је посебан акценат стављен на дискалкулију. Циљ је расветлити основне одлике и специфичности дискалкулије у настави математике. Структура овог рада састоји се из три дела. Прво, представљене су основне одреднице дискалкулије. Друго, утврђено је како и на који начин код ученика препознати ову потешкоћу у настави математике. Треће, предочене су неке препоруке путем којих се могу креирати поуздане стратегије за помоћ ученицима код којих је присутна дискалкулија. С обзиром на анализу релевантне стручне и научне литературе закључено је да потешкоће у учењу не треба да буду занемарене како од стране наставника тако и од стране родитеља, већ им треба приступити на адекватан начин с циљем ублажавања и превазилажења истих. Разноврсни дидактички материјали и математичке игре имају значајну улогу у раду са ученицима код којих је дијагностикована дискалкулија.

Кључне речи: специфичне потешкоће у учењу, дискалкулија, настава математике

УВОД

Адекватан рад са ученицима у данашње време за наставнике (учитеље) представља велики изазов, јер ситуација каква је пандемија изазвана корона вирусом наставнике и ученике је врло често померала из оквира непосредне наставе (рад са целокупним одељењем) у оквир комбинованог модела наставе (рад са групама ученика) па све до спровођења online наставе.

¹ olivera.zivanovic@yahoo.com

У раду са ученицима наставници су врло често кључни фактори који први препознају одређене потешкоће које ученици испољавају у овладавању садржајима одређеног наставног предмета. У овом раду наша пажња биће усмерена на наставу математике и потешкоће које ученици испољавају у оквиру савладавања наставних садржаја истог, а у вези су са дискалкулијом. Дискалкулија као специфична потешкоћа у учењу и може се појавити самостално, али може бити и праћена другим потешкоћама какве су дислексија (скуп симптома који се манифестују неправилним или врло спорим читањем и писањем) и диспраксија (незрелост у развоју моторике). Дискалкулија као појам настао је склапањем две речи *dys* (лат. тешкоћа) и *calculus* (грч. бројање). Дакле, дискалкулија се може посматрати као делимичан поремећај усвајања математичких садржаја који се може појављивати у свим или само одређеним областима математике.

Напредовање ученика у усвајању математичких садржаја тече знатно спорије у односу на осталу децу. Наиме, важно је разликовати дискалкулију од акалкулије која подразумева потпуну немогућност у усвајању математичких садржаја, а уз то и потпуну одсутност математичког мишљења (Sharma, 2001). Морин (Morin, 2014) објашњава да су многи истраживачи који су се бавили проучавањем овог проблема на дискалкулију гледали као на математичку дислексију, међутим према њеном мишљењу оваква констатација је заблуда, јер дискалкулија има много дубљу и комплекснију структуру. „Сложеност и апстрактност математике као предмета један је од важних чинилаца који узрокује тешкоће код многе деце. Стога, много је више деце с тешкоћама у учењу математике него деце с тешкоћама у читању и писању“ (Sharma, 2001: 13). Кроз даљи ток рада упознаћемо се са кључним одредницама дискалкулије, те ћемо утврдити како и на који начин се код ученика може препознати ова потешкоћа у настави математике, па ћемо представити и размотрити одређене препоруке путем којих се могу креирати поуздане стратегије за помоћ ученицима код којих је присутан овакав вид специфичне потешкоће у учењу математичких садржаја.

ПОЈАМ, ВРСТЕ И ОСНОВНЕ ОДЛИКЕ ДИСКАЛКУЛИЈЕ

Сам назив „потешкоћа у учењу“ или „специфична потешкоћа у учењу“ својствен је ученицима који немају адекватне способности да савладају основне вештине читања, писања и разумевања појма броја у предвиђеном временском року и узрасту (Malogorski-Jurjević, 2013). Специфичне потешкоће у учењу објашњавају се као посебне потешкоће које се јављају у оквиру једног наставног предмета, док тај исти ученик у другим наставним предметима може бити успешан (Hudson, 2018). У оквиру специфичних потешкоћа најчешће се мисли на потешкоће у вези са читањем, писањем и рачунањем. Деца са потешкоћама у учењу заправо су једна „хетерогена група стандардно интелигентне деце с различитим когнитивним, социјалним емоционалним и другим особинама, која у учењу имају знатно веће проблеме него већина деце њиховог узраста“ (Lerner, према: Malogorski-Jurjević, 2013: 413). Дискалкулија је специфична потешкоћа која се испољава при учењу математичких садржаја где се посебан акценат ставља на усвајање и овладавање садржајима у оквиру аритметике. У литератури али и у пракси врло често се можемо сусрести и са називом „развојна дискалкулија“ јер је доб у коме се овај вид

потешкоће јавља већ сам почетак школовања где се ученици први пут упознају са бројевима и елементарним рачунским операцијама (Posokhova, 2001).

Кош (Kosc, према: Malogorski-Jurjević, 2013: 415) „развојну дискалкулију одређује као структурални поремећај математичких способности који вуче своје корене из оних делова мозга који су анатомски и психолошки непосредно одговорни за сазревање математичких способности у складу с доби, а притом нису последица поремећаја општих менталних функција“. Британски завод за образовање развојну дискалкулију описује као „стање које утиче на способност усвајања аритметичких вештина“. Деца с дискалкулијом могу имати потешкоће у разумевању једноставних бројевних појмова, могу имати потешкоће у интуитивном разумевању бројева и учењу поступака у рачунању. „Чак ако и понуде тачан одговор или примене тачан поступак решавања, могуће је да то чине механички и без разумевања“ (Bird, 2009: 17). „Тешкоће морају трајати најмање шест месеци и математичке вештине морају бити значајно испод очекиваних за хронолошки узраст“ (Drljan et al., 2021: 14). Не треба заборавити да дете са дискалкулијом може имати нормалне интелектуалне способности, међутим дискалкулија му може онемогућити напредовање у настави математике (Galić-Jurišić, 2001). Како би се дискалкулија као специфична потешкоћа боље разумела, а самим тим и дијагностиковала важно је споменути њене врсте, а реч је о:

- вербалној дискалкулији где ученик врло тешко усваја математичке изразе и математичку терминологију;
- практогностичкој дискалкулији коју одсликава поремећај способности у манипулисању стварним или нацртаним објектима;
- лексичкој дискалкулији где ученици показују немогућност приликом читања математичких симбола и њихових комбинација;
- графичкој дискалкулији коју карактерише поремећај способности писања математичких симбола;
- идеогностичкој дискалкулији чија је одлика поремећај способности разумевања математичких појмова и рачунања у себи;
- операцијској дискалкулији где ученици показују неадекватну способност при извођењу рачунских операција (Обрадовић, Златић и Вучетић, 2011).

Шарма (Sharma, 2001) истиче да је Ладислав Кошч 1970. године јасно дефинисао шест основних облика дискалкулије који се поклапају са претходно наведеним врстама ове потешкоће. Он посебно истиче: (1) вербалну; (2) диспратичку; (3) лексичку; (4) графичку; (5) идеогностичку и (6) операцијску дискалкулију. У оквиру вербалне дискалкулије Кошч разликује две врсте: сензоричку и моторичку.

Сензоричка дискалкулија подразумева ситуацију у којој ученик не успева да повеже речи и појмове. На пример ученик може исправно да чита и запише бројеве 1, 2, 3, 4 али не успева да нацрта 2 круга, или да покаже 4 прста. Моторичка дискалкулија у својој основи садржи немогућност именовања количине од стране ученика. Рецимо ученик може успешно записати и прочитати бројеве 1, 2, 3, 4 али ако му покажемо две лопте или 3 прста на руци он ће рећи неки

други број управо због недостатка у разликовању количине. Такође, велику пажњу је усмерио на операцијску дискалкулију где исиче да је врло битно препознати ситуацију у којој ученик: а) замењује рачунске операције (уместо да сабира бројеве он их множи или уместо да одузима он сабира и сл.); б) тражи једноставне приступе при решавању задатака $4 \cdot 3 = 3 + 3 + 3 + 3 = 12$, или у тежим случајевима $4 \cdot 3 = 3 + 3 + 3 + 3 = 3333$; в) рачуна писмено оно што је лакше рачунати усмено и в) користи своје прсте као основно средство у рачунању.

ЕЛЕМЕНТИ НА ОСНОВУ КОЈИХ СЕ ПРЕПОЗНАЈЕ ДИСКАЛКУЛИЈА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Појава потешкоћа код ученика у математичком процесу може имати различите корене, међутим, дискалкулија као специфична потешкоћа ако се на време открије ученику може омогућити да се у одређеној мери избори са присутним проблемом. Наиме, ученици са дискалкулијом чине много специфичних и препознатљивих грешака на основу којих се иста може открити (Sharma, 2001). Најчешће грешке на основу којих се може посумњати на дискалкулију су следеће (Corona, 2014):

- парафразичне замене бројева, што се односи на ситуацију у којој ученик замењује сличне тј. симетричне бројеве на пример број 2 замењује са бројем 5, 3 са 8, 1 са 7 и др. или када ученик замењује места бројевима у оквиру вишецифреног броја, на пример уместо 523 прочита број 325;
- персеверације, које подразумевају понављање истог броја више пута, нарочито на местима где се то од ученика не захтева. На пример ако се од ученика затражи да напише број 3, а он тај исти број запише неколико пута заредом 3333. Такође у оквиру персеверације налази се и ситуација где ученик приликом израчунавања збира бројева не напише тачно решење, већ напише број који је последњи или следбеник неког броја који види, на пример $4 + 5 = 6$ или $11 \cdot 2 = 12$ или $3 + 4 = 4$ и сл.;
- писање и пресликавање бројева у контра смеру на пример уместо 6 ученик запише 9, или уместо 3 запише ϵ и сл.;
- спорост приликом извођења рачунских операција у једноставним примерима;
- стављање бројева у неадекватан положај приликом писменог сабирања, одузимања, множења или дељења.

Према Бирду (Bird, 2009: 18) дискалкулију прате и одлике ученика као што су:

- „неспособност да једним погледом (без бројења) перципира чак и врло мале количине;
- неспособност процене да ли је бројевно решење прихватљиво или није;
- лоше краткотрајно и дугорочно памћење;
- неспособност бројања уназад;
- лоша визуелна и просторна оријентација;
- несналажење у смеровима лево/десно;
- спора обрада информација у математичким активностима;

- тешкоће с низањем;
- тешкоће у уочавању образаца;
- несналажење с новцем;
- дуго не може да одреди колико је сати;
- тешкоће у временској организацији свакодневних активности“.

Исти аутор објашњава да дискалкулију врло често имају и деца која су дислексична, а такво дете ћемо препознати уколико видимо да нема вољу за читањем и писањем, потом уколико не разуме прочитани текст, увек су успешнија при усменом изражавању, лоше памте, тешко планирају и организују рад. Када је реч о диспраксији (неадекватан развој моторичких способности) не мора увек да значи да диспраклично дете има и дискалкулију, јер врло често диспраклично деца могу врло успешно да савладају одређене математичке садржаје, као на пример таблицу множења. Диспраклично дете у настави математике најчешће потешкоће ипољава приликом коришћења прибора за конструисање и цртање (шестар, лењир, троугао), врло често испуштају ствари из руку и губе их. Дакле, ученици са „перцептивно-моторичким сметњама имају лошу општу координацију и организацију покрета, координацију између ока и руке, визуелну перцепију и оријентацију у простору. Због тога имају великих тешкоћа у усвајању концепата геометрије (Sharma, 2001: 29).“ Проблеми који су често присутни код ових ученика имају следећу структуру:

- ученици несупешно изводе конструкције или цртање геометријских фигура посматрајући их у уџбенику;
- врло тешко разликују предмете, геометријске фигуре и тела и нису у могућности да их упореде према облику, висини, количини и сл.;
- имају отежану визуелну перцепију и не могу разликовати врсте појединих геометријских фигура (нпр. троугла);
- не могу идентификовати скуп са више, односно скуп са мање елемената, па стога не могу разумети ни појмове „мање“ „веће“ или „једнако“.

ПРЕПОРУКЕ ЗА РАД СА УЧЕНИЦИМА КОД КОЈИХ ЈЕ ПРИСУТНА ДИСКАЛКУЛИЈА

С обзиром на саму природу дискалкулије дете са овом потешкоћом углавном је несигурно у себе, емоционално растројено, споро, па је због тога врло важно остварити адекватан и кооперативан однос са таквим учеником. У целокупном образовању овог ученика велику улогу има целокупна средина која га окружује, где се посебно истичу родитељи (породица), наставник или учитељ и други учесници наставног процеса. Родитељи ученика код којих је дијагностикована дискалкулија најпре морају имати доста стрпљења и упорности, а потом морају: (1) разговарати са својом децом о догађајима из школе и помно их слушати док причају шта су научили; (2) охрабривати своју децу у смислу пружања подршке при решавању задатака, а никако не би требало да решавају задатке уместо њих; (3) бити активни учесници родитељских састанака и (4) укључивати децу у разноврсне игре, нарочито оне које помажу у развоју математичког мишљења и подстичу развој математичких вештина. Такође родитељи могу са својом децом кроз игру створити

предматематичке вештине уз коришћење: а) танграма (препознавање модела, подстицање добре организације у простору); б) домина (перцепција броја, груписање, извршавање рачунских операција); в) карата (препознавање бројева, боја, облика); г) потапања бродова (подстицај развоја логичког начина размишљања); д) коцкица за јамб и др. (Sharma, 2001).

Када су у питању наставници према Бирду (Bird, 2009) њихова улога у образовном процесу је круцијална што значи да је важно да поштују следеће захтеве:

- важно је ученицима дати довољно времена приликом решавања неког задатака, а потом и често понављати неке битне активности;
- треба користити адекватан конкретан материјал како би ученици лакше усвојили одређене моделе;
- не треба користити дидактичке материјале само у демонстративне сврхе, битно је пружити ученицима могућност да сами узму тај материјал и уоче одређене особине;
- на самом почетку учења новог садржаја увек треба кренути са конкретном ситуацијом;
- манипулација са конкретним материјалом увек треба да претходни увођењу дијаграма и слика јер јер су слике и дијаграми управо прелаз са конкретног на апстрактно;
- подстичите ученике да броје (са различитих полазних тачака) уз коришћење различитих доступних предмета;
- користите жетоне, нанизана зрнца и штапиће при бројању у блоку бројева до 10;
- трудите се да буде што мање чињеница које је потребно учити напамет;
- користите више математичких израза на пример „минус“ „мање“ „одузми“ „одузимање“ „умањи“ и сл.;
- преводите математичке проблеме у реалне ситуације које су ученицима блиске;
- мотивишите ученике да самостално осмисле неке примере математичких проблема у виду текстуалних задатака;
- сваку активност, залагање, труд и напредовање ученика треба похвалити и наградити.

Дидактички материјали су врло важан сегмент у поучавању ученика са присутном дискалкулијом. У оквиру тих материјала посебно се истичу Stern блокови, Cuisenaire стубићи, Dienes блокови, рачунаљка и Унификс коцке.

Стрен блокови израђени су од дрвета и садрже коцку која представља јединицу, потом блок који садржи десет јединица-десетица, а затим и блок који има 10 пута 10 коцака-стотина (Jerac, Glasnović- Garcin, 2012). Cuisenaire стубићи чини комплет дидактичког материјала који ученицима пружа могућност да визуелно и тактилно приступе појму броја руководећи се конкретном ситуацијом. Комплет чини сто стубића који су различите боје и висине (дужина и ширина износе по 1cm). На пример стубић чија је висина 1cm представља јединицу, а стубић чија је висина 10cm представља десетицу. Врло су корисни и при овладавању елементарним рачинским операцијама.

Dienes блокови могу бити израђени од различитих материјала и такође се састоје од коцки чија су висина, дужина и ширина по 1cm и таква коцка представља јединицу, потом садржи штапић висине 10cm (дужина и ширина износе по 1cm) што конкретизује десетицу, плоче димензија 1 cm x 10 cm x 10 cm чине ститине, док коцке димензија 10 cm x 10 cm x 10 cm чине хиљаде.

Рачунаљака као дидактичко средство има врло дугу традицију коришћења и састоји се од паралелних жица (дрвених штапића) на које су нанизане куглице, на свакој жици има по 10 куглица. Први ред куглица чине јединице, други ред десетице, трећи стотине, а четврти хиљаде. Уз помоћ рачуналке ученици ученици ће лакше усвојити појам броја, а самим тим и лакше овладати рачунским операцијама као што су сабирање и одузимање. Унификс коцке израђене су углавном од пластике чија су дужина, ширина и висина по 2,5cm различитих су боја и могу се спајати.

Према мишљењу Шарме (Sharma, 2001) разноврсне математичке игре такође су од великог значаја у раду са децом код којих је присутна дискалкулија. Те игре према врсти деле се на: (1) манипулативне; (2) репрезентативне и (3) структуриране. Дете кроз игру несвесно учи да истражује, уочава, објашњава, вежба концентрацију, визуелизацију, те врло често долази и до нових идеја. Исти аутор сматра да се све предматематичке способности управо стичу кроз свакодневне активности и игру, а ученици са дискалкулијом немају развијене ове способности.

ЗАКЉУЧАК

Дискалкулија као специфична потешкоћа у учењу велики је изазов не само за дете, већ и за родитеље и наставнике (учитеље). Дискалкулија се обично препознаје у раном развојном периоду детета, тј. у првим годинама школовања приликом немогућности перцепције појма броја, а након тога и у другим активностима приликом овладавања елементарним рачунским операцијама. Дискалкулија може да се јави у два наврата, дакле може бити једина потешкоћа, а може се појавити и заједно са другим потешкоћама какве су дислексија и диспраксија. Након препознавања дискалкулије наставне садржаје је важно прилагодити способностима и могућностима ученика. Важно је коришћење различитих дидактичких материјала као што су Stern блокови, Cuisenaire стубићи, Dienes блокови, рачунаљка и Унификс коцке јер сви материјали детету пружају додатну подршку приликом усвајања одређених садржаја, а притом омогућују му и развој тактилних способности. Осим у процесу наставе, дете мора имати и потпору код куће од стране родитеља.

Важно је да родитељи своје дете код кога је присутна дискалкулија укључују у различите свакодневне активности и такође осмишљавају различите игре са картама, коцкицама, куглицама, танграмом и сл. У овом раду дискалкулију смо посматрали с теоријског становишта, међутим због своје комплексности ова специфична потешкоћа може бити тема различитих истраживања где се проблему може приступити дубље и студиозније, но то ћемо оставити на разматрање неком новом истраживачу.

Литература

1. Bird, R. (2007). *Diskalkulija: praktični priručnik*. Zagreb: Ostvarenje.
2. Galić-Jurišić, I. (2001). Diskalkulija – specifične teškoće u učenju matematike: Šta i kako dalje. *Matematika i škola*, 12 (3), 60-65.

3. Drljan, B., Vuković, M., Ječmenica, N. & Arsenić, I. (2021). Kognitivne sposobnosti kod dece sa smetnjama u učenju. *Beogradska defektološka škola*, 27(1), 9-26.
4. Jerec, H. & Glasnović-Gracin, D. (2012) Stern blokovi. *Miš*, 64 (3), 154-159. Preuzeto 15. 2. 2022. sa <https://mis.element.hr/fajli/1131/64-03.pdf>
5. Malogorski-Jurjević, M. (2013). Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik*, 62 (2-3), 411-424.
6. Morin, A. (2014). 7 common myths about dyscalculia. *Understood*. Preuzeto 27. 2. 2022. sa <https://www.understood.org/articles/en/7-common-myths-about-dyscalculia>
7. Обрадовић, С., Златић, Л. и Вучетић, М. (2011). Специфичне сметње у учењу (дислексija, дисграфија и дискалкулија) на предшколском узрасту, *Зборник радова Училијског факултета у Ужицу*, 14 (13), 299-312.
8. Posokhova, I. (2001). *Matematika bez suza: Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Lekenik: Ostvarenje.
9. Sharma, M. (2001). *Matematika bez suza: Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike*. Zagreb: Ostvaranje.
10. Hudson, D. (2018). *Specifične poteškoće u učenju: Što učitelji I nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
11. Corona, F. (2014). *Special educational needs*. Rim: ARACNE editrice S. r. l.

Olivera Simić

Elementary school “Borivoje Ž. Milojević” Krupanj

ON DISCALCULIA IN MATHEMATICS TEACHING

Abstract: Specific learning difficulties are increasingly the focus of consideration in modern mathematics education. The paper presents a theoretical analysis of the most significant difficulties in learning mathematics, where special emphasis is placed on dyscalculia. The aim is to shed light on the basic features and specifics of dyscalculia in mathematics teaching. The structure of this paper consists of three parts. First, the basic determinants of dyscalculia are presented. Secondly, it was determined how and in what way to recognize this difficulty in teaching mathematics in students. Third, some recommendations are presented through which reliable strategies can be created to help students with dyscalculia. Considering the analysis of relevant professional and scientific literature, it was concluded that learning difficulties should not be neglected by both teachers and parents, but should be approached in an adequate way in order to mitigate and overcome them. A variety of didactic materials and mathematical games play a significant role in working with students diagnosed with dyscalculia.

Key words: specific learning difficulties, dyscalculia, mathematics teaching

Милица П. Стојиљковић¹
Докторанд филологије на Филозофском факултету Универзитета у Нишу

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/2022
УДК:37.018.43:004.738.5
371.213.1:004.738
стр. 128–137

ГУГЛ УПИТНИК КАО СРЕДСТВО ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ЧАСОВА ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ У ОНЛАЈН-НАСТАВИ

Резиме: У раду се представљају предности наставе на даљину у реализацији часова одељењског старешине посредством веб-алата *Гуџл уџиџиника* (*Google Forms*). Приликом истраживања пошло се од хипотезе да онлајн-настава не пружа довољно могућности за рад са ученицима јер примена овог алата искључује непосредни контакт. *Гуџл уџиџиници* праве се са циљем добијања повратних информација али без усмене интеракције, дакле, реч је о веб-алату који служи за прикупљање података одговарањем на питања која су уско везана за одређени проблем. Резултати истраживања показали су да је могуће допрети до ученика и њихових ставова и преко онлајн-алата, те да се предност примене упитника препознаје у настави јер доприносе успешном профилисању ученика.

Кључне речи: настава на даљину, методика наставе, веб-алат, *Гуџл уџиџиник* (*Google Forms*), одељењски старешина, час одељењског старешине, пандемија.

1. УЛОГА И ЗНАЧАЈ ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ

Одељењски старешина, осим што је административни и организациони руководилац једног одељења, представља значајан педагошки фактор у образовно-васпитном процесу. Он сагледава, усмерава, подстиче, реагује. Ипак, без сарадње и повратне информације ученика, циљеве, коју му улога намеће, не може остварити у потпуности. Одељењски старешина преузима велику одговорност оног тренутка када ученик ступи у школу јер му родитељи, на изванредан

¹ milicastojiljkovic@gmail.com

начин, поверавају своју децу. Због тога је неопходно схватити ову улогу озбиљно, а обавезама приступати рационално, темељно и, наравно, са љубављу.

Доба пандемије изазвана вирусом Ковид-19 улози одељењског старешине дала је додатни значај јер је у условима онлајн-наставе добио статус „старатеља на даљину”. Осим наведених улога, постао је медијатор на релацијама управа школе – родитељи – ученици, родитељи – ученици, Министарство просвете – ученици. Њему је припала обавеза обавештавања, усклађивања, здравственог „инспектора”, мотиватора, а све то посредством комуникацијских канала који су, у доба експанзије интернета, лако доступни у виду различитих веб-алата. „Ученици [и даље, прим. аут.] остају у центру [наставног процеса]”, па је логично што наставник-одељењски старешина „жељећи да својим ученицима пружи више и боље, постаје иницијатор промена, истраживач и експериментатор, који у устаљена, често анахрона и до предвидивости уобичајена наставна поступања и ситуације може унети дух новине, акције, динамичности, кооперативности, узбуђење откривања и сазнајне авантуре; импулсе реалности, живота изван учионице” (Божић, 2018: 55). Онлајн-настава омогућава му да постигне наведено и искористи разноврсне могућности за успостављање сарадничког односа са својим одељењем.

1.1. ЧОС

Часови одељењског старешине од изузетног су значаја како за појединце, тако и за групу и односе који се формирају ступањем у други циклус основношколског образовања и, можда важније, пубертетски период. Наставне теме утврђују се на почетку школске године у зависности од структурних одлика одељења, узраста и потенцијалних исхода.² Обрађују се званично једном недељно, колико је предвиђено наставним планом, али, неформално, одељењски старешина је ученицима доступан у свако доба. То не зависи и не условљава став који је заузео на почетку (пријатељски или ауторитативни), већ се намеће као последица његове улоге.

2. ПРИМЕНА ГУГЛ УПИТНИКА НА ЧАСУ ОДЕЉЕЊСКОГ СТАРЕШИНЕ

У доба онлајн-наставе и електронског учења „интернет и његов развој у правцу знатно веће интерактивности у којој су ‘корисници истовремено учесници у стварању садржаја’” (Радић-Бојанић према: Божић, 2018: 21) одељењском старешини постављен је изазов организовања часова. У раду је представљена могућност употребе *Гугл упитника* у реализацији часова одељењског старешине као потенцијална повремена активност којом се могу остварити предвиђени циљеви.³ Важно је истаћи да упитници никако не могу бити замена за „живу реч”, али могу бити показатељ за усмеравање разговора у одређеном правцу (на основу ученичких одго-

2 Предлози тема за ЧОС – Однос ученик–наставник из ученичке перспективе, Моралне норме и принципи, Интересовања у вези са занимањима, Идеали и узор, Вештине и способности ученика.

3 О успешности методе евалуације посредством анкетних задатака на листићу говори Росандић још 80-их година прошлог века. Иако се везује за примену у књижевности (о томе детаљније в. Росандић, 1986: 314–333), нудећи разне моделе конципирања анкета, истиче значај оваквог приступа испуњавања методичких захтева. Анкетирање постаје једна могућност која се може интегрисати у наставни процес (било које врсте).

вора, старешина је у стању да изврши психолошку процену сваког понаособ, те да, у складу са тим, реагује, служећи се педагошким методама).

2.1. Критеријуми које треба задовољити

За један успешан *Гуил уийиџник* потребно је остварити следеће критеријуме:

- Објаснити ученицима да се за активности на часу одељењског старешине (у овом случају попуњавање *Гуил уийиџника*) не оцењују и да је упитник намењен искључиво изражавању њиховог мишљења. На тај начин ученици бивају мотивисани јер се анкетивношћу при самосталном доношењу закључака утиче на оснаживање њиховог самопоуздања и поспешује осамостаљивање.
- Створити визуелно привлачан образац који ће заинтересовати ученике. Иако су могућности за испољавање креативности приликом израде *Гуил уийиџника* ограничене у палети боја, образаца и варијантама изгледа, ипак је могуће учинити да упитник у некој мери буде пријемчив, на пример уметањем слика/фотографија/илустрација у заглављу, на крају или између питања. Одабир слика требало би да је у некој контекстуалној (ин) директној вези са часом за који се креира.
- Формулација питања би требало да буде заснована на јасно дефинисаном циљу, тенденциозно постављена, али неексплицирана ученицима. Питања би требало да буду концизна, кратка и конкретна како би се (привидно) стекао утисак да одговори не захтевају улагање напора, већ да имају забавни карактер. Раније поменута тенденциозност, уколико се сагледа из ове перспективе, није негативно маркирана, већ у оваквом контексту остварује функционални циљ – формулација питања одељењског старешине изискује педагошку вештину да се допре до ученика и код њих подстакне могућност критичког приступа решавању проблема на конкретним примерима⁴.
- Коришћење различитих типова/форми питања – само заокруживање, односно штриклирање у *Гуил уийиџницима* није довољно за било какав (и донекле) успешан вид интеракције на даљину. Као и приликом састављања писаних провера, потребно је комбиновати различите типове питања у методичкој апаратури. *Гуил уийиџници* нуде одређене типове: питања штриклирањем, маркирањем тачног одговора (синонимно типу заокруживања), кратки одговори, дужи одговори, одабир оцене на вредносној скали. Дакле, као што се може видети из наведеног, *Гуил уийиџници* прилагођени су (и) методичким захтевима у условима непосредног рада.
- У зависности од теме која се обрађује на ЧОС-у, упитници нуде могућност старешинама да креативним приступом (питањима) обухвате ученичка интересовања (оно што је актуелно за њих и што чини „њихово” доба). На тај начин одељењски старешина

4 Примери питања: Које су пожељне особине за човека који би требало да буде твој узор? (Наведи минимум три.) / Како би ТИ утицао на „здрово језгро“, односно „здравије односе“ у одељењу? / Да ли оне које волимо прихватимо и са њиховим манама? / Шта мислиш – која твоја особина уме да буде иритантна? / Шта ти се не допада у односу појединих наставника према теби? / На скали од 1 до 5 (1 је најмање, 5 највише) – колико је важан Твој однос према наставнику/наставницима?

може допринети успостављању пријатељског односа са ученицима и, што је важније, добити искрене повратне информације. (Постављање питања која су у складу са интересовањима ученика и активностима које обележавају ђачко доба 21. века, а које они формирају посредством мас-медија, чини да одељењски старешина, који је у њиховој свести, најчешће, ауторитативна личност, у овом случају нађе у улози добије модерног наставника и који том свету припада.)

- Обавезно дати повратну информацију ученицима; дакле, када се упитници на одређену тему попуне, приказати резултате (Гуџл уџиџиник нуди разноврсна графичка решења, па се тиме омогућава да ученици остваре и одређене образовне циљеве – тумачење табела, дијаграма, графикона, на пример). Приказ резултата, односно повратна информација, ученицима пружа могућност да имају увид у различите одговоре својих другова, при чему се не открива идентитет испитаника. Овакав вид презентације одговора подстиче ученичку радозналост и промишљање о сопственим ставовима, контекстуализујући их и упоређујући са ставовима које су, кроз одговоре, исказали други. Такође, повратна информација омогућава да спроведено анкетирање, односно резултати до којих се дошло подстакну усмеравање дискусије у жељеном правцу остваривања планираних циљева при чему се примењују различите логичке методе – аналитичкосинтетичка, компаративна, дедуктивна или индуктивна метода.

Зажеднички циљеви одељењске заједнице

Питања Одговори

Зажеднички циљеви одељењске заједнице и формирање здравог језгра одељења

Опис упитника

Е-адреса *

Важна имейл адреса

Овај упитник прикупља имейл адресе. Промени подизавања

(Можда неки фале, али да се подсетимо безбрижних времена пре вируса...)

1. Шта по твојм мишљењу чини добру групу (у овом случају одељењску групу)? *

Текст дугог одговора

2. Да ли се трудити да успостављаш добре односе у одељењу? *

Текст кратког одговора

3. Да ли сматраш да то што не разговараш са неким из одељења утиче на целокупну слику * коју наставници створе о вама?

Текст дугог одговора

4. На који начин се могу побољшати односи у једном одељењу? *

Текст дугог одговора

5. Како би Ти утицало на „здраво језгро“, односно „здравије односе“ у одељењу? *

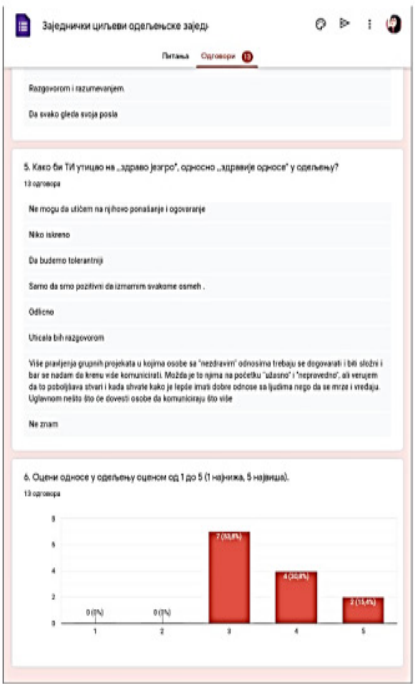
Текст дугог одговора

6. Оцени односе у одељењу оценом од 1 до 5 (1 најлоша, 5 најбоља). *

1 2 3 4 5

○ ○ ○ ○ ○

Слика 1: Снимак екрана примера Гуџл уџиџиника (1)



Слика 2: Снимак екрана одговора на постављени Гуил уиџиника (1)

Врлине и мане

Питања Одговори 0

Укупно поена: 0



1 од 2

Врлине и мане

Да се мало забавимо и укажемо/увидимо наше недостатке и добре особине. :)

Е-адреса *

Важећа имејл адреса

Овај упитник прикупља имејл адресе. [Промени подешавања](#)

1. Наведи 3 своје најбоље особине. *

Текст дугог одговора

2. Наведи 3 своје лоше особине (буди искрен/-а према себи :)). *

Текст дугог одговора

3. Опиши себе једном речју (особином). *

Текст кратког одговора

10. На који начин треба указати неком да му је одређена лоша особина првице изражена? *

Текст дугог одговора

Наслов слике



Врлине и мане

Питања Одговори 0

Укупно поена: 0

4. Наброј 3 особине свог најбољег друга/другарице. *

Текст дугог одговора

5. Шта ти смета код најбољег друга/другарице? *

Текст кратког одговора

6. Шта највише волиш код најбољег друга/другарице? *

Текст кратког одговора

7. Да ли сматраш да имаш и ти неке особине које се не свиђају другу/другарици? *

☐ а) да;

☐ б) не.

8. Шта мислиш - која твоја особина уме да буде иритантна? *

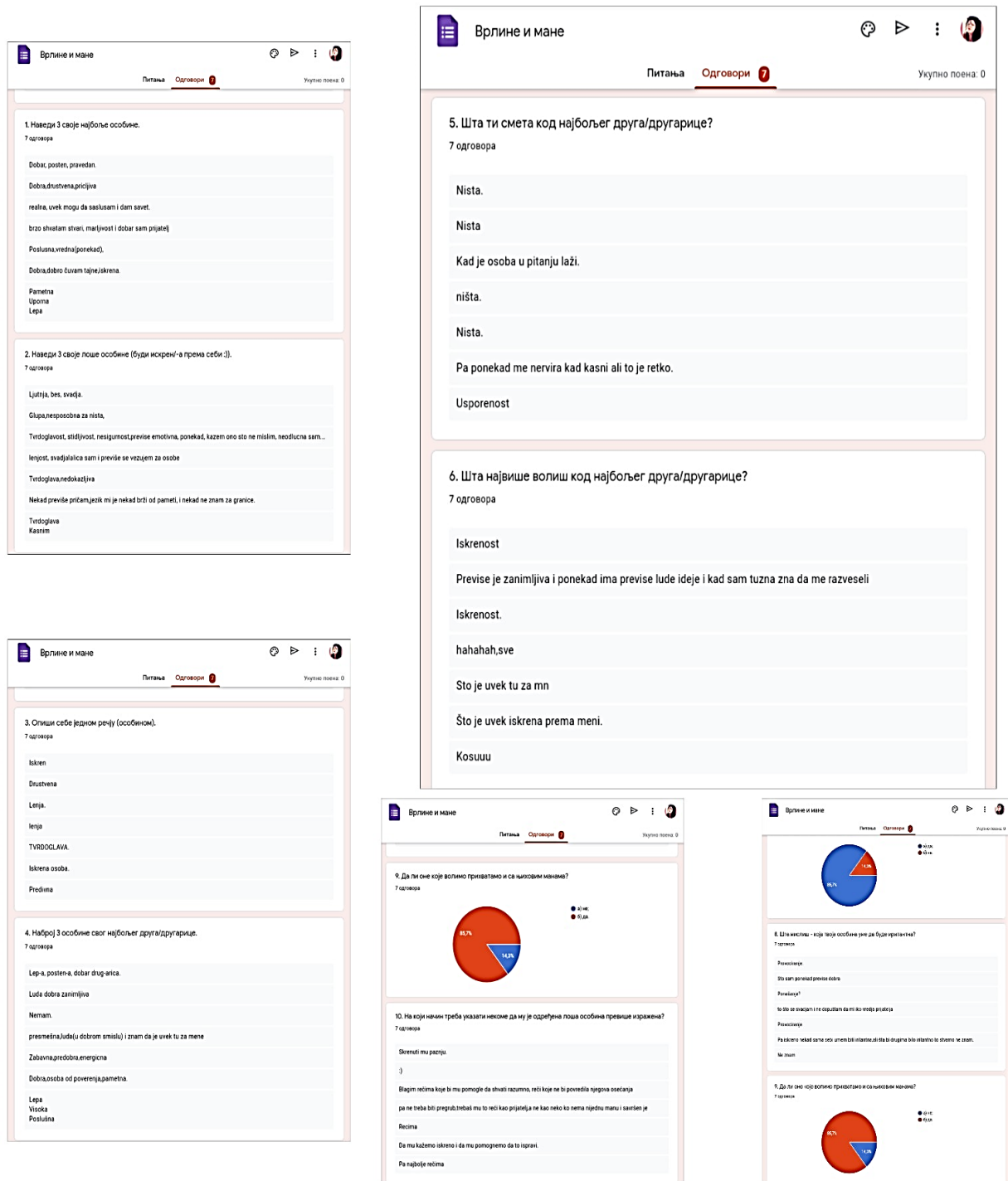
Текст кратког одговора

9. Да ли оне које волимо прихватамо и са њиховим манама? *

☐ а) не;

☐ б) да.

Слика 3: Снимак екрана примера Гугл упитника (2)



Слика 4: Снимак екрана одговора на постављени Гуџл уџишник (2)

У раду на даљину овакав вид реализације ЧОС-а код матураната основношколског узраста показао се успешним и резултирао је веома слободним и искреним одговорима. Неустручавање које ученици исказују попуњавајући упитнике последица је чињенице да њихове одговоре не виде други (осим одељењског старешине). То код њих ствара осећај слободе и изражен лични ангажман у изношењу сопственог мишљења (које, нужно, није исправно), а повратна информација коју одељењски старешина добија од непроцењивог је значаја за профилисање ученика и евентуално утицање на промене. Непосредна настава, са друге стране, ако се ЧОС конципира на класичној дијалошкој методи⁵, не може остварити овакав ефекат мотивисања ученика који произилази из (донекле) анонимности коју ученици имају на уму у тренуцима одговарања на упитник.

3. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Хипотеза која је постављена на почетку истраживања – да циљеве и задатке ЧОС-а у настави на даљину није могуће испунити, показала се нетачном. Данашње доба и „информатизација образовања, која се најједноставније може дефинисати као процес интеграције савремених информационо-комуникацијских технологија у образовни систем [...] доводи до тога да се „редефинише улога наставника и ученика, у односу на ону у традиционалној настави” (према: Божић, 2014а: 6). Наставна пракса показала је да, у складу са добом у којем живимо, нуди могућности за комуникацију са ученицима и развијање различитих компетенција, а *Гуил уџићници* представљају преимућство наставника у реализацији часова одељењског старешине да сагледа ситуацију и увиди различите перпективе у циљу успешне организације, сарадње и остваривања циљева, а највише зато што се „разбија монотонија традиционалне наставе, излази из њених оквира и наставни процес чини модернијим, динамичнијим, атрактивнијим за ученике, јер је више у складу са начинима на који они иначе комуницирају и стичу знања у свакодневном животу” (Божић, 2014б: 539–540).

Примена веб-алата у настави још увек је недовољно заступљена, а разлог томе, како закључујемо из разговора/интервјуа са старешинама-информаторима крије се у њиховој неповерљивости у резултате оваквог рада и уопште, у онлајн-комуникацију. Предрасуде спутавају наставнике да уоче могућности и, пре свега, предности одређеног веб-алата (у овом случају *Гуил уџићника*), посебно када је у питању деликатна сфера координисања одељењем. Као што је показано на примерима, могуће је успоставити колаборацију и виртуелним путем, и то са одређеним позитивним ефектима (искреност у одговорима приликом самосталног попуњавања упитника у односу на усмено давање одговора у непосредном окружењу одељења, односно у групи).

Пандемија је, на неки начин, наметнула потребу за коришћењем онлајн-ресурса и на нивоу првог циклуса образовања (иако је у свету, па и код нас, на вишим нивоима, пракса употре-

⁵ Данашња методичка пракса понудила је разне могућности за реализацију часа одељењског старешине посредством радионичарског рада и(ли) игровних метода, али у настави на даљину није могуће/једноставно примењивати овакве приступе.

бе веб-алата у настави увелико заступљена). Наставници, ипак, као да остају резервисани према токовима савременог образовања које је узроковано дигитализацијом. Недовољна информатичка писменост никако не сме бити оправдање за остваривање „рада на даљину”⁶, посебно када је у питању важна улога коју има одељењски старешина. Управо зато понуђено је једно решење у виду *Гуџл уџиџиника* које не изискује висок степен познавања ИКТ-а, а са друге стране, пружа могућност за реализовање васпитних циљева који су примарни у раду одељењског старешине.

Литература

1. Божић, С. (2014а). „Импликације укључивања интернет-ресурса у наставне процесе – реалност и потенцијали”. У: Међународни научни скуп *Инџернеџ и друштво*, 19-20. септембар 2014. (231–248). Ниш: Филозофски факултет у Нишу.
2. Божић, С. (2014б). „Примена интернета и појединих веб-алата у настави језика и књижевности” (*Виџуелна инџеракција и колаборација у настави енџлеској језика и књижевности*), тематски зборник радова, прир. Биљана Радић-Бојанић, Филозофски факултет Нови Сад, 2012). У: *Philologia Mediana*, џодишњак за срџску и комџаративну књижевност, година VI, број 6 (638–641). Ниш: Филозофски факултет.
3. Божић, С. (2018). *Пријатџелство на мрежи – о инџернеџу и настави књижевности*. Ниш: Филозофски факултет.
4. Михаиловић Б., Влаовић Љ. (2015). *Одељењски старешина – џриручник*. Београд: Едука.
5. Николић, М. (1999). *Метџодика наставе срџској језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. *Оквир диџиталних комџетџенција – наставник за диџитално доба 2019*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја. <<http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/Okvir-digitalnih-kompetencija.pdf>>
7. Росандић, Д. (1986). *Метџодика књижевной одџоја и образовања*. Загреб: Школска књига.
8. Шћепановић, Д. (2010). *Електџронско учење и образовање на даљину – одабране џеме*. Београд: Проарте.

6 У документу *Оквир диџиталних комџетџенција – Наставник за диџитално доба 2019*. (побољшана верзија *Оквира* из 2017) МНПРТ нуди одређене оквири при чему посебно истиче да „дигиталне компетенције све више постају компетенције које су од суштинског значаја за све запослене и грађане. Основне дигиталне компетенције, дугорочно посматрано, генеришу се превасходно у систему образовања који обезбеђује приступ систематизованим научним знањима, а ниво поседовања дигиталних компетенција ученика, између осталог, зависи у великој мери од нивоа дигиталних компетенција наставника. Стога се од наставника очекује да поседују одговарајући ниво информатичке, информационе, дигиталне и медијске писмености, као и да у областима у којима држе наставу познају модерне концепте, методе и алате који претпостављају смислену употребу дигиталних технологија“ (*Оквир*, 2019: 3).

У току је Јавна расправа о *Предлоју старџеџе развоја образовања и васџињања у РС до 2030. џодине* у којој се предочавају стратегије које укључују вештачку интелигенцију (1) и развој дигиталних вештина (4) у формалном и неформалном образовању.

Milica P. Stojiljkovic

Doctoral student of philology at the Faculty of Philosophy, University of Nis

GOOGLE QUESTIONNAIRE AS A MEANS OF REALIZATION CLASS LEADERS CLASSES IN
ONLINE TEACHING

Abstract: The paper presents the advantages of distance teaching in the realization of class teacher's classes through the web tool *Google Forms*. The research started from the hypothesis that online teaching does not provide enough opportunities to work with students because the application of this tool excludes direct contact. *Google questionnaires* are made with the aim of obtaining feedback, but without oral interaction, so it is a web tool that serves to collect data by answering questions that are closely related to a particular problem. The results of the research showed that it is possible to reach students and their attitudes through online tools, and that the advantage of using the questionnaire is recognized in teaching because they contribute to the successful profiling of students.

Key words: distance teaching, teaching methodology, web tool, *Google questionnaire* (*Google Forms*), class teacher, class teacher's class

Раг ѓримљен: 13. 3. 2022. / Раг ѓрихваћен: 7. 5. 2022.

ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА СА АСПЕКТА БУДУЋИХ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА У ОБЛАСТИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА²

Резиме: Истраживања показују да коришћење дигиталних уређаја у школи доприноси већој мотивацији ученика за рад и пружа бројне могућности коришћења истих на часовима Природе и друштва, попут виртуалног обиласка Калемегдана, музеја. Дигитална технологија пружа могућност забаве и едукације у животу одраслог човека и детета, те смо желели да истражимо како будући учитељи и васпитачи, виде исту у раду са ученицима. Циљ истраживања био је да се утврди мишљење будућих васпитача и учитеља о примени дигиталне технологије у раду са децом.

Истраживање је реализовано са студентима четврте године Учитељског факултета у Београду. Примењена је дескриптивна метода, док је инструмент била петостепена Ликертова скала која је садржала ставке о примени дигиталне технологије у раду са децом у области природе и друштва.

Испитаници сматрају да би дигитална технологија у раду са децом предшколског и млађег школског узраста требало да се користи највише у едукативне сврхе а најмање у забавне. Резултат t-теста указује да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу између будућих васпитача и учитеља када је у питању утицај степена развијености дигиталних компетенција учитеља на развијање дигиталних способности ученика. Охрабрујући резултат је да будући учитељи и васпитачи препознају значај дигиталне технологије али и да дигитална технологија на часовима Природе и друштва не може заменити активности и боравак у природи. Једно од ограничења истраживања је мали узорак као и градска средина, те би наредна истраживања могла бити реализована са већим бројем испитаника и у мањим градовима или руралним срединама.

Кључне речи: Природа и друштво, мишљење студената, ученици, примена дигиталне технологије.

¹ ljiljana.bojanic@uf.bg.ac.rs

² Део резултата објављен је у књизи апстраката Међународног научног скупа *Савремени приступи у професионалном развоју и раду васпитача и учитеља* одржаном на Учитељском факултету у Београду 2018. године

УВОД

Дигитална технологија је све распрострањенија и значајнија у раду човека. Током пандемије вируса COVID-19 информационо-комуникациони уређаји били су од великог значаја у образовању, односно за одржавање наставе у ванредним околностима. Препознавање предности дигиталних технологија и коришћење истих у квалитетном смеру може допринети великом напретку појединца или групе. У образовању дигитална технологија омогућава учитељу као и васпитачу могућност веће посвећености васпитном аспекту ученика, рад на кооперативним активностима на иновативан начин, дизајнирање дигиталних садржаја и бројне друге. Како би мотивација ученика за учење била већа, требало би искористити информационо-комуникационе уређаје на часовима погодним за примену истих, као на пример на часовима Природе и друштва. За коришћење ових уређаја потребно је да учитељ има развијене дигиталне компетенције, чиме би као узор ученицима, подстакао развијање њихових дигиталних вештина и способности. У даљем раду осврнућемо се на значајне аспекте дигиталне технологије у раду са ученицима, потом у које сврхе би требало примењивати исте и истражити да ли дигиталне компетенције, према мишљењу будућих учитеља и васпитача, могу утицати на степен развијености дигиталних способности ученика.

1. МОГУЋНОСТИ КОЈЕ ПРУЖА ДИГИТАЛНА ТЕХНОЛОГИЈА

Средина у којој ученик одраста претрпела је многобројне промене, које ће наставити и даље да се дешавају и у свакој области човековог живота. Дигитално доба је увелико присутно, док се у школама у великој мери и даље примењује традиционални начин рада. Наиме, годинама уназад уочени су недостаци традиционалне наставе који могу бити донекле превазиђени коришћењем исцрпних извора које нуди дигитално доба. Фронтални облик рада је економичан, али ученик је у позицији посматрача при чему изостаје повратна информација на крају часа, те би га требало у много мањој мери и примењивати (Вилотијевић и Мандић, 2016). Међутим, фронтални облик рада у значајној мери олакшава учитељу давање упутства за употребу информационо-комуникационих уређаја. Методу живе речи не може заменити технологија али је у великој мери може употпунити. Како би ученици могли да достигну највиши ниво знања, значајно је и да уче са разумевањем и успешно одговоре на питање *како?* а не само на питања *шта?* (Мишчевић Кадијевић, 2010). Дигитална технологија даје велике могућности када је у питању едукативни приступ и могућност да ученик стиче знања са разумевањем и на занимљив начин, те тако едукативне компјутерске игрице, као и употреба рачунара повећава процес ефикасног учења (Rečicki i Girtner, 2002). Метод игре, као неизоставан у раду са ученицима, има широк спектар могућности у настави Природе и друштва. Различитим свакодневним ситуацијама и постављањем проблема које ученици решавају кроз игру, сарадњу и дружење дајемо допринос трајности наученог и стеченог знања, навика и вештина (Михаиловић и Николић, 2019). Како бисмо искористили едукативне потенцијале дигиталне технологије у настави Природе и друштва, а у исто време омогућили ученику да учи кроз игру, издвојили

смо неке од апликација које су аутори навели да се могу користити у складу са Блумовом дигиталном таксономијом на когнитивном ниову анализе: *Meindmeister* за прављење дигиталних мапа ума, *Птице на длану* – мобилна апликација за препознавање преко 250 врста птица у Србији, *Pl@ntNet* – апликација за препознавање биљака, *Thinklink* за израду интерактивних мултимедијалних слика, *QR код* који се може примењивати на сваком нивоу Блумове дигиталне таксомије с тим да је разлика у начину примене (Лукић, Ристић и Благоданић, 2020). Наведене апликације су изузетно погодне за часове Природе и друштва, али се могу користити и на другим часовима/активностима, као на пример у емоционално-интелектуалној припреми.

Истраживање реализовано у 2017. години са ученицима млађег школског узраста на територији Србије, Хрватске и Италије указало је да ученици сваког дана проведу неколико часова поред екрана (Ružić-Baf, Rajović & Debeljuh, 2017). Наведено је донекле и забрињавајући податак јер деца у средњем детињству, односно на узрасту детета од првог до четвртог разреда, имају велике напретке у телесном, моторном, емоционалном, социјалном развоју. Како би се сваки део целокупног развоја добро развијао, неопходно је испратити и омогућити ученицима такве активности које ће задовољити њихову потребу за кретањем израженом на том узрасту (Ђорђевић, 1988). Омогућити ученику да одраста уз дигиталну технологију значи омогућити му да заправо расте и развија вештине и способности које ће му засигурно бити потребне у будућности. Међутим, због здравог развоја детета учитељи али и родитељи морају бити опрезни и успоставити равнотежу између коришћења дигиталне технологије и физичких активности.

2. РЕЛЕВАНТНА ИСТРАЖИВАЊА

Како би могли да примене у пракси дигиталну технологију будући учитељи и васпитачи морају имати развијену информатичку писменост, комуникацију и сарадњу, као и сигурност у своје дигиталне способности (Вилотијевић и сар., 2019). Бројне платформе попут Мудл и Едмодо платформе, Гугл учионице омогућавају ученицима да учење више не буде обавеза него забава, односно омогућено је учење кроз квизове, различите видео линкове, међусобно умрежавање што је иновативно и прилагођено времену и средини у којој деца данас одрастају. Едмодо платформу користили су испитаници у Хрватској (ученици 5. и 7. разреда, као и наставници предметне и разредне наставе), резултати су били такви да је велики број ученика (89.6%) желео да користи наведену платформу у раду, док је број учитеља био мањи (51.7%). Занимљив резултат је тај да су ученици у великој мери исказали позитивне стране Едмодо платформе, док су учитељи били незадовољни. Велика разлика у мишљењу уочава се на основу резултата који указује да је 66,7% ученика препознало квалитетну повратну информацију у оквиру платформе, док су учитељи препознали али у много мањој мери (24,1 %). Ученици су се у великој мери (64,6%) сложили да је Едмодо прилагођен, док је само 27,6% учитеља сматрало да је платформа прилагођена узрасту ученика. Добре стране Едмодо учитељи су препознали у могућности занимљивијег учења и блискости ученицима, док су нееконичност и непознатост само једни од негативних наведених аспеката ове платформе (Vrdoljak, 2016). Како бисмо постигли успех

ученици морају бити мотивисани за рад. Мотивација ученика већа је у школама где се примењују дигитални уређаји и где се њихова примена вреднује одговарајућом оценом или наградом. Према предлогу ученика, требало би да се организује такмичење у најбољој презентацији чија ће награда бити виша оцена из предмета из којег је представљено одговарајуће градиво (Џигурски и сар., 2013). Град Београд је 2021. године обезбедио табелете ученицима млађег школског узраста које користе у школи и код куће са ограниченим временом. Онлајн истраживање реализовано са учитељима показало је да не постоји статистички значајна разлика у мишљењу увођења информационо-комуникационе технологије у области природе и друштва када је у питању пол и похађање курса дигиталне технологије. Такође, учитељи су показали позитивно мишљење према примени дигиталне технологије у области природе и друштва и указали да часови Природе и друштва подржани дигиталном технологијом нуде веће предности у односу на традиционалну наставу (Бојанић, 2021).

Ученик за узор има учитеља, те је неопходно да учитељ увек поздрави децу, покаже свој осмех, топлину и прикаже само добре менталне карактеристике јер на тај начин ученици рефлектују управо оно што показује учитељ у току рада са њима (Brofi, 2015). Као узор ученицима, учитељ мора усавршавати своје компетенције и не сме дозволити да његове потенцијално неразвијене дигиталне способности утичу на развој ученикових. Приликом коришћења дигиталних уређаја од великог је значаја и да ли и колико учитељ уме да користи исте. „Дигитална компетенција подразумева сигурну, критичну и одговорну употребу дигиталних технологија и руковање њима за учење на послу и за суделовање у друштву“ (Вилотијевић и сар., 2019: 235). Своје дигиталне компетенције будући учитељи и васпитачи имају могућност да усавршавају на Факултету током студија, потом и кроз различите видове усавршавања, како код нас тако и у свету, као и кроз рад на пројектима. Значај дигиталних компетенција учитеља истакао се у изненадном изазову за време пандемије COVID-19 пред којим су се за кратко време нашли сви учитељи и наставници. Техником интервјуа учитељи су били испитаници истраживања о мотивима коришћења Гугл учионице за време пандемије COVID-19. Резултати истраживања указују да су мотиви коришћења Гугл учионице били могућност једноставног приступа, доступност доброг и бесплатног интернета из институција, доступност информација и међусобних комуникација, као и олакшавање наставног процеса (Suparjan and Mariyadi, 2021). Истраживање реализовано током 2013. године са запосленима у основној и средњој школи обухватило је и самопроцену нивоа компетенција. Испитаници су показали веома висок ниво компетенција, међутим истраживање у пракси указало је на различите нивое развијених компетенција за примену ИКТ-а (Џигурски и сар., 2013). Како би настава Природе и друштва била квалитетнија поред опремљености школа, неопходан је и позитиван приступ и развијене дигиталне компетенције као и потребу и жеља учитеља да их даље развијају.

3. МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

Учитељски факултет у Београду има два смера, смер за образовање учитеља и смер за образовање васпитача у предшколским установама. Сам Факултет пружа могућност студентима да развијају дигиталне компетенције током студија, омогућавајући им да користе једне од савремених дигиталних уређаја на вежбама и предавањима. Истраживање је реализовано 2018. године са студентима Учитељског факултета оба смера. Циљ истраживања био је да се утврди мишљење будућих васпитача и учитеља о примени дигиталне технологије у раду са децом. Узорак су чинили студенти четврте године Учитељског факултета у Београду - 77 учитеља и 55 васпитача. Коришћена је дескриптивна метода, док је инструмент била петостепена Ликертова скала која се односила на примену дигиталне технологије у раду са ученицима у области природе и друштва. Део резултата објављен је у књизи апстракта Међународног научног скупа *Савремени ѝрисѝуи и ѝрофесионалнои развоју и раду васѝиѝача и учѝиѝеља* одржаном на Учитељском факултету у Београду 2018. године. Резултати истраживања допуњени су применом технике t-теста.

3.1. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Дигитална технологија пружа могућност забаве и едукације у животу одраслог човека и детета, те смо првенствено желели да испитамо будуће учитеље и васпитаче у које сврхе би требало користити савремену технологију, да ли у сврхе забаве, едукације или комбиновано. Већина испитаника (укупно 68,6%) сматра да би дигитална технологија требало да се користи искључиво у едукативне сврхе, док 20% испитаника сматра да би требало искључиво користити као забаву и најмањи број испитаника сматра да би требало да се користи и у едукативне али у сврху забаве (11,4%). Узимајући у обзир да дете најбоље учи кроз игру, требало би имплементирати дигиталну технологију и искористити њене предности како би ученици приступали учењу на занимљив и иновативан начин. Више од половине испитаника, односно 73,7% сматра да примена дигиталних уређаја подстиче коришћење истих и код куће.

Следеће што нас је занимало било је да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу између будућих учитеља и васпитача о утицају степена развијених дигиталних компетенција учитеља на развијање ученикових способности коришћења дигиталних уређаја. Вредност Левиновог теста је испуњена и износила је .671. Након испуњених услова, резултат t-теста указао је да не постоји статистички значајна разлика између будућих васпитача и учитеља када је у питању мишљење о утицају степена развијености дигиталних компетенција учитеља на развијање дигиталних способности ученика, односно $t(132) = -.554, p < .430$. Испитаници су препознали значај дигиталне технологије у раду са ученицима али су такође уочили да не би требало дозволити да дигитални уређаји преовладају временом које је деци неопходно за слободну игру и активности у природи. Велики број испитаника (79,3%) сматра да би штампане уџбенике требало заменити електронским.

Уколико сагледамо резултате истраживања, уочићемо да будући учитељи и васпитачи имају развијену свест о дигиталном добу у којем живимо, али не заборављају и вредности при-

роде која је незамењива у животу детета и одраслог човека. Највећи број испитаника истакао је да би дигитална технологија требало да се користи искључиво у едукативне сврхе. Наведени резултат нас наводи на питање колико су учитељи упознати са могућностима забавног карактера дигиталних уређаја, платформи? Дизајнирање игрица, посећивање линкова који могу провести ученика кроз виртуелне музеје, виртуелни Калемегдан, потом и дигитални квизови који могу отворити дебате на различите историјске теме попут представљања значајних историјских личности, само су неки од начина како можемо час Природе и друштва учинити занимљивијим и додатно помоћи ученику при разумевању процеса бројних природних појава. Наведени примери захтевају развијене дигиталне компетенције учитеља, које су подстицај ученику да развија дигиталне способности неопходне за будућност. У првом разреду предмет Дигитални свет упознаје ученике са дигиталним уређајима и њиховим управљањем што је још један у низу разлога зашто би сваки учитељ морао имати развијене дигиталне способности како би могао ученицима на адекватан начин укаже на садржај истог предмета. Од великог је значаја што учитељи препознају важност природе као незамењиве али и дечје слободне игре јер је неопходно успоставити равнотежу између дигитализације којом смо окружени и природом као неопходном за здрав развој сваког појединца.

ЗАКЉУЧАК

Дигитално доба својим средствима односно информационо-комуникационим уређајима испуњава учениково слободно време, школски рад и налази се скоро па свуда у његовој околини. Тежњу ка још потпунијем имплементирању дигиталне технологије у школе не би требало одбацити него прихватити и пружити подршку ученицима да овладају уређајима који ће бити саставни део њиховог живота. Сваки учитељ и васпитач не би требало да припрема ученика за живот, него да му омогући да живи и учи кроз ситуације односно окружење које је њему блиско, а то је окружење употпуњено информационо-комуникационим уређајима. Поред куће, школа је место на којем ученик проводи већину свог времена, те би требало време проведено у школи учинити занимљивим, забавним и савременим, што можемо учинити применом различитих платформи које имају могућност игре, водича односно аватара и слично. Међутим, требало би поставити границу коришћења дигиталних уређаја на млађем школском узрасту. Мање добре стране дигиталног доба можемо препознати у социјалном и здравственом развоју ученика. Баш из наведеног разлога, неопходно је ограничити време које ученици проводе на дигиталним уређајима, указати на потенцијалне опасности које вребају на друштвеним мрежама, а које су све заступљеније на школском узрасту, исправљати дете уколико неправилно користи дигиталне уређаје (преблизу држи екран, неправилно седење, запостављање другова због таблета, рачунара и слично) и направити равнотежу између кроишћења истих и боравка у природи. Будући учитељи и васпитачи су препознали тај значај, што је од велике важности јер су управо они са којима деца проводе велики део дана и могу указати родитељима на добар приступ коришћења информационо-комуникационих уређаја као и на потенцијалне проблеме

који се могу јавити. Даља истраживања могу се усмерити ка истраживању опремљености школа ИКТ-ом у Србији, не само у Београду него и у мањим градовима.

Литература:

1. Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2016): *Информатичко-развијајућа настава у ефикасној школи*. Београд: Српска академија образовања и Учитељски факултет.
2. Мишчевић Кадијевић, Г. (2010). *Утицај кооперативне наставе у природи и друштва на квалитет знања ученика*, Београд: Учитељски факултет.
3. Rečicki, Ž. i Girtner, Ž. (2002). *Dete i kompjuter*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Михаиловић, Б. и Николић, И. (2019). Утицај методе игре на трајност знања, умења и навика у настави Свет око нас. *Методичка теорија и пракса*, 13(1), 7-17.
5. Лукић, Ј., Ристић, М. и Благданић, С. (2020). Модел Блумовог дигиталног точка у настави природе и друштва. *Методичка теорија и пракса*, 13(1), 61-74.
6. Ružić-Baf, M., Rajović, R., & Debeljuh, A. (2017). ICT, Digital Rest (or Tiredness?) Spending Free Time in Front of a Screen. *TEM Journal*, 6(4), 883-887.
7. Đorđević, D. D. (1988). *Razvojna psihologija*, Gornji Milanovac: Dečje novine.
8. Вилотијевић, Н., Мандић, Д., Николић, И. и Вилотијевић, М. (2019). *Информатичке основе и кооперативне наставе*. Београд: Учитељски факултет.
9. Vrdoljak, M. (2016). Stavovi učenika i učitelja prema uvođenju društvene mreže edmodo u nastavi. U: S. Dobrota (Ur.) *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65, 369-379.
10. Џигурски, С. и сар. (2013): *Истраживање о улози информационо-комуникационих технологија у школама у Србији*. Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва, Кабинет потпредседнице Владе за европске интеграције.
11. Бојанић, Љ. (2021). Мишљење учитеља о употреби информационо-комуникационе технологије у настави природе и друштва. *Методичка теорија и пракса*, 24(1), 69-76.
12. Brofi, D. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
13. Suparjan, S. & Mariyadi, M. (2021). The motives using Google classroom as a distance learning media during the covid-19 pandemic at the elementary school level in Pontianak. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran*, 11(2), 203 – 214. Doi.org/10.25273/pe.v11i2.8857

Mr Ljiljana Bojanić

University in Belgrade, Teacher Education Faculty,

DIGITAL TECHNOLOGY FROM THE ASPECT OF FUTURE TEACHERS AND TEACHER IN PRESCHOOL IN THE FIELD OF NATURE AND SOCIETY³

Abstract: Researches point out that using digital technology increase the motivation of learning process and opens a lot of possibilities of using it on natural science and social studies, for example a virtual tour of Kalemegdan, museums. Digital technology provides an opportunity for entertainment and education in the lives of adults and children, and we wanted to explore how future teachers and teachers in preschool see the same in working with students. The aim of the paper was to determine the opinion of future teachers and teachers in preschool on the application of modern technology in work with children. The fourth-year students at Teacher Education Faculty were used as the representative sample. Descriptive method was used, while the instrument for determining the students' opinion was a Likert-scale which consisted items which dealt with the application of modern technology in work with children in the field of natural science and social studies. The results imply that the majority of the participants completely agree that preschool children and younger school-age children should use computers mostly for educational purposes and least for entertainment purposes. The results of the t-test indicate that there is no statistically significant difference in opinion between future teachers and teachers in preschool when we concedering a connection between the level of digital development skills of teachers and their influence on students digital skills development. An encouraging result is that the participants recognize the importance of the application of modern technology, but also that digital technology in the classes of Nature and Society can not replace staying and activities in nature. One of the restrictions of this research was a relatively small sample of the participants, as well as the urban environment, so the next research could be realized with a larger sample of students in smaller cities or rural areas.

Key words: Natural science and social studies, students'opinion, students, application of digital technology.

Рад примљен: 2. 4. 2022. / Рад прихваћен: 10. 5. 2022.

³ Part of the results was published in the book of abstract International Scientific Conference *Contemporary Approaches to professional development and work of educators and teachers* held at the Faculty of Teacher Education in Belgrade in 2018.

Момчило Јагодић¹
Основна школа „Светолик Ранковић“, Аранђеловац

Стручни рад
Методичка теорија и пракса, број 1/202
УДК: 371.3::2
37.014.523.046.12
стр. 146–152

ПРИМЕНА МУЛТИМЕДИЈАЛНИХ СРЕДСТАВА (АНИМИРАНОГ ФИЛМА) У НАСТАВИ ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА (ВЕРСКЕ НАСТАВЕ)

Резиме: Враћање верске наставе у образовни и правни систем Србије, после више од пола века прогона, представљало је не само један особени цивилизацијски чин, него и потврду дубљих промена српског социјалног бића. Говорећи о даровитости и креативности морамо их сматрати сапостојећим стваралачким чињеницама које доприносе остварењу свеукупног животног напретка. Овом употребом мултимедијалних средстава у настави имамо за циљ да покажемо да својеврсна примењена теологија у креативном и стваралачком контексту треба да допринесе стварању здравих, креативних и даровитих личности већ у раном школском узрасту.

Кључне речи: верска настава, мултимедија, даровитост, анимирани филм, знање

УВОД

Не постоји ниједно друштво 21. века које није себи као основни циљ поставило унапређење наставног процеса. Разлог теме јесте нарочито данас, брз, интензиван и динамичан развој технике и информационах технологија, које су условили нове потребе човека савременог доба. Из поменутог разлога данашње школе треба да буду усмерене ка формирању управо такве личности која ће моћи да одговори новим потребама и да се носи са свим животним околностима, у свим сегментима људског друшта. У том циљу приступа се изradi најбољих ефеката и резулта-

¹ momcilo.jagodic89gmail.com

та, а све у циљу оспособљавања ученика ка свестраности и могућности да одговоре на све постављене школске, али и животне захтеве (Петрић, 2021).

Применом мултимедијалних средстава у настави Православног катихизиса, ми заправо говоримо не само о верском образовању и унапређењу верског образовања код деце школског узраста, већ заправо говоримо о својеврсној примењеној теологији, која обједињује теолошку теорију и праксу која ученицима отвара нове могућности, упливавање у нова знања, а на свакако, практичан разумљив и њима интересантан начин (Стојановић, 2016).

Савремено образовање и васпитање суочава се са многим изазовима, што захтева од стваралачких субјеката одговорност, креативност и пажљиво осмишљавање образовних стратегија. Будућност је оно што је сад у развоју, радећи са младима ми смо увек на почетку онога што ће тек бити (Шушњић, 1994).

ВЕРСКО ОБРАЗОВАЊЕ КРОЗ ВЕРСКУ НАСТАВУ

Након вишедеценијске паузе у остваривању верске наставе у школама у Републици Србији долази до својеврсне њене рехабилитације. Уредбом Владе Републике Србије и Благословом Српске Православне Цркве у то време на месту патријарха Његова Светост патријарх српски господин Павле (Стојчевић), верска настава се поново обавља у школама.

Образовање је непотпуно, ако му недостаје вера. Вера је став побожности и поуздања у Бога. Веру можемо да одредимо као потврду невидљивих ствари, као убеђеност у невидљиво као у очигледно. Невидљиви су Бог, Душа, Љубав, Истина, Мудрост, Дух, Промисао, али њихово објављење је свакодневно за све који нису до краја потрли своју суштину, и оно што је иманентно њиховом људском бићу. Вера је у основи исконског знања, тако да сазнање које води само потврди постојања физичког (видљивог) света не води и знању. Сазнање (само по себи) нема карактер врлине, јер се сазнање нехотице намеће човеку приликом његовог упознавања са спољним светом. А вера је уједно и врлина, и обавеза пред собом, иако је у суштини слободно признање постојања невидљивог Бога и истинитости Вечног, Савршеног, Бесмртног и Безграничног. Васпитање и образовање су неодвојиви, у узрочно-последичној су вези и само се вештачки могу одвојено посматрати. Циљ васпитања није само у квантитативном знању и испуњењу истином, лепотом и добром, „него првенствено ослобођење човека од несавршенства и тиме зла које га помрачује и спречава да приступи и да прихвати на целовит начин Истину и разоткрије и оствари пуноћу свог лика (Стојановић, 2016.)

Циљ верске наставе у основној и средњој школи је да се њом сведоче садржаји вере и духовно искуство традиционалних цркава и религијских заједница које делују на нашем простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот, као и да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно, чување и неговање сопственог верског и културног идентитета. Српски народ градио је и пратио судбину своје православне цркве, која, у складу са историјским принципима источног хришћанства, има дубоке етнонационалне и духовне корене. Искуство Српске православ-

не цркве и искуство школског система, када је верска настава посредством идеологије прогнана из образовања, потребно је освежавати да би се сачувала аутономност и Цркве и школе и образовања. Ученици треба да се упознају са вером и духовним искуствима сопствене историјски дате Цркве или верске заједнице. Све то треба да се оствари у толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, како научних тако и свих других позитивних искустава и достигнућа човечанства.

ПОЈАМ МУЛТИМЕДИЈА И ЊЕНА ПРИМЕНА У НАСТАВИ ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА

Мултимедија је медиј који користи више облика информационог садржаја и инфомрационих процеса, да би информисао или забавио корисника. Програм наставе у школама покушава да прати промене у свету информационих технологија. Ученике све више занима свет компјутерских мрежа, Интернета мултимедије и мултимедијалних презентација, а нарочито филма и анимираног филма (Кораћ, 2014.). Примена филма и анимираног филма у настави Православног катихизиса је основа да ученици уоче основне појмове, смисао и поуку приче. Након одгледаног филма на часу, разговор доприноси богаћењу речника, јер активира пажњу ученика на уочавање интеракцијског односа између покрета, музике, речи, слике. Избор филма такође није и не сме бити случајан. Позната је чињеница да човек слушајући запамти 15% информација, читајући 25%, а код аудио-визуелне комбинације 65%. Код деце се подаци разликују: она памте 20% онога што слушају, 30 % онога што виде, 50% онога што виде и чују, 70% онога што изговоре, 90% онога што изговоре и учине. На основу ових података, сматрамо да је крајње јасно уочљиво због чега анимирани филм има важну улогу у настави. Визуелна динамичност анимираног филма има посебан значај јер представља добру мотивациону основу за учење. Анимирани филм, без обзира на жанр и тему, а који се користи на часу православног катихизиса, утиче на памћење јер се уочавају визуелно – просторни односи, контрасти, као и узрочно – последични односи (Тодоров, 2018).

Свакако да је већина наших школа опремљена компјутерима, што може знатно да осавремени наставу. Вероучитељи имају, на изглед, бројне могућности да одаберу различите филмске садржаје и непосредно их примене у настави.

Када се говори о филму у настави Православног катихизиса, обично се мисли на филмске адаптације дгађаја и личности из Светог Писма, што има оправдања у контексту естетике филма и онтолошког утемељења филма као уметности и медија. Полазимо од чињенице да ће вероучитељи најчешће употребити тзв. „библијске цртане филмове“ као медиј који је најближи ученицима, али морамо нагласити да ни облик документарног филма није стран у пракси и да има своју примену и практични смисао. Богатство анимираног филма огледа се, између осталог, у томе што се може повезивати и са другим предметима јер својим наративима, уметношћу, разноликошћу пружа велике могућности. Филм је пут ка знању, логичком закључивању и увиђању узрочно – последичних веза и да као сложена и богата творевина отвара могућност

интердисциплинарног приступа. Примена филма омогућује и нове стратегије учења. У науци се најчешће помињу когнитивне и метакогнитивне које подразумевају широка подручја учења. Најважније одлике когнитивне стратегије учења (асимилација нових информација, дуготрајно памћење, понављање, елаборације, критичко мишљење итд.), као и метакогнитивне (употреба одређених правила) могу се веома добро применити у коришћењу филма. На часу се испољавају вештине за самостално учење јер је ученик у могућности да проверава властитио разумевање које је важно за асимилацију нових спознаја (Тодоров, 2018.). Филмску културу у школи чине четири међусобно повезана подручја: педагошко, информатичко, комуниколошко и уметничко. Пошто се филмска продукција мења потребно је пратити токове промена и правилити добар избор филмова за наставу. За први разред изабрали смо анимирани филм „Стварање света“, настао 1996. године у Великој Британији. Филм, корак по корак, прати све оне најважније детаље описане у Светом Писму, од тзв „првобитног хаоса и таме“, преко стварања свих елемената земље и света, до стварања људи и њиховог разговора са Богом и примања „заповести“ о неједењу са „Дрвета Познања Добра и Зла“, затим приче о змији о томе како је змија преварила Адама и Еву и како их је наговорила да одступе од Бога.

Након погледаног филма, разговарали смо о утисцима, и велики проценат ученика у датом одељењу изјаснио се се са веома позитивним утисцима, потом смо приступили анализи, кроз препичавање и набрајње њима најинтересантијих или пак одређених нејасних делова у одгледаном анимираном филму. Објашњавали смо реч стварање, свет, заједно говорили о животињама њиховим основним особинама, али и о човеку, односно, о њиховом доживљају човека до одгледаног филма, као о бићима која су описали као: паметна, лепа или мање лепа, затим су употребили изразе породица, укућани итд. А након одгледаног цртаног филма и веома креативно приказаног процеса стварања првих људи од стране Бога приступили су изради ликовних задатака. На крају њиховог рада готово већина њих је Бога представила као Сунце, објашњавајући да нам Сунце даје живот и здравље, а да је Сунце створио Бог и да је једини начин да видимо Бога заправо гледањем у Сунце, или у великом броју и у облику великог Срца, објашњавајући да је срце знак љубави и знак тога да нас Бог све воли попут родитеља чиме се јасно види њихова непосредност, али и велика доза природне креативности, карактеристична за децу тог узраста. Човека су цртали по узору на моделе које свакодневно имају поред себе, односно, по узору на своје родитеље, користећи, топле тонове светлих боја. Говорећи о ђаволу сви смо заједно дошли до закључка да „он није добар и да је безобразан“, што је свакако њихов непосредни начин да искажу своје сагледавање у контексту непоштовања некога и нечијих правила. При чему наравно овде говоримо о Божијој заповести о неједењу са „Дрвета Познања Добра и Зла“ (Евдокимов, 1997.). Током часа ученици су показали велико интересовање за филм, за њих је то био диван доживљај посебно зато што им је садржина била, ипка, нешто ново и до тада не толико блиско и свакодневно. На основу анализе часа може се закључити да филм може бити изванредно наставно средство који богати дечије доживљаје, подстиче машту доприноси умном развоју, шири видике, богати перцепцију и лексикку (Тодоров, 2018.)

МУЛТИМЕДИЈА У НАСТАВИ ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА И ЊЕН УТИЦАЈ НА РАЗВОЈ ДАРОВИТОСТИ КОД ДЕЦЕ

Даровитост је у историји образовања различито схватана и дефинисана. Како се мењало и напредовало сазнање о даровитости, мењала се и њена дефиниција. Даровитост је одређивана и истицана као „неко значајно посигнуће појединца у некој активности, у нечему“ (Нешковић, 2019.) Различити аутори даровитост схватају као разноврсни склоп способности које обезбеђују успешно испуњавање сложених облика делатности. Сходно томе, талентован човек може да решава сложене теоријске и практичне задатке, да ствара вредности које се одликују новином и имају прогресиван значај (Зарудна, 1970.).

Даровитост овако дефинисана у науци, а из контекста Православног катихизиса и употребе мултимедијалних средстава доводи нас до закључка да овај метод наставе доприноси развоју једног сегмента даровитости, а то је тзв. „визуелно – просторна интелигенција“ која се углавном односи на ликовно изражавање, цртање, сликање, моделовање, уочавање облика и димензија, међусобних и међузависних односа. (Нешковић, 2019.) С тога у овом начину одвијања и примене наставног процеса сасвим оправдано можемо говорити о методи тзв. „примењене теологије“ која подразумева мултидисциплинарност и доприноси различитости доживљаја и мишљења. Даровити и даровитост уз примењену теологију представљају велики изазов који подстиче одговорност и оптимизам (Стојановић, 2016.). Допирнос примењене теологије као једног од елемената дидактичке и методичке културе у препознавању, подстицању и остварењу даровитих, од деце школског узраста до остарених стваралачких субјеката требало би да буде приметан и присутан на више начина у свим стваралачким областима.

ЗАКЉУЧАК

На основу свега наведеног и размотреног у овом раду долазимо до неколико веома важних закључних разматрања. Наиме, мултимедијална средства, конкретно анимирани и документарни филм, имају велики утицај на децу и зато је неопходно, током школовања, развијати критички однос према овом мултимедијалном жанру. Због саме чињенице да је близак ученицима, важно га је користити и у настави других предмета. Кроз овај начин наставе ученици стварају сопствена искуства, уочавају природне и логичке везе, примењују знање на смислен начин. То свакако подразумева озбиљну припрему наставника, али и широке методичке могућности јер анимирани филм има широк спектар аудио – визуелних вредности. У настави Православног катихизиса може се користити за сагледавање тока и начина функционисања света, односно, Планете Земље, а према учењима Бибије, затим може се користити у циљу објашњавања и разумевања животне и радне околине, а пре свега за разумевање људских односа и начина функционисања основних облика заједнице као што су: породица као основна ћелија друштва, затим школа као ново окружење у коме се дете налази и које треба да буде и социјално и креативно и сазнајно стимулативно, али и Црква као заједница где се све те вредности уобличавају и задобијају своју пуноћу кроз однос са Богом и кроз редован и здрав духован жи-

вот. Такође, примена анимираног филма у овом облику наставе доприноси и култури изражавања, комуникацијских способности, што нас доводи до још једног важног закључног разматрања, а које се огледа у томе да би примени филма била знатно олакшана ако би неки стручни тим изабрао филмске продукције у складу са предметима и областима и темама њиховог истраживања. Тако би и настава могла у потпуности да одговори савременим тековинама друштва.

Након вишедеценијске паузе у остваривању верске наставе у школама у Републици Србији долази до својеврсне њене рехабилитације. Уредбом Владе Републике Србије и Благословом Српске Православне Цркве у то време на месту патријарха Његова Светост патријарх српски господин Павле (Стојчевић), верска настава се поново обавља у школама.

Образовање је непотпуно, ако му недостаје вера. Вера је став побожности и поуздања у Бога. Веру можемо да одредимо као потврду невидљивих ствари, као убеђеност у невидљиво као у очигледно. Невидљиви су Бог, Душа, Љубав, Истина, Мудрост, Дух, Промисао, али њихово објављење је свакодневно за све који нису до краја потрли своју суштину, и оно што је иманентно њиховом људском бићу. Вера је у основи исконског знања, тако да сазнање које води само потврди постојања физичког (видљивог) света не води и знању. Сазнање (само по себи) нема карактер врлине, јер се сазнање нехотице намеће човеку приликом његовог упознавања са спољним светом. А вера је уједно и врлина, и обавеза пред собом, иако је у суштини слободно признање постојања невидљивог Бога и истинитости Вечног, Савршеног, Бесмртног и Безграничног. Васпитање и образовање су неодвојиви, у узрочно-последичној су вези и само се вештачки могу одвојено посматрати. Циљ васпитања није само у квантитативном знању и испуњењу истином, лепотом и добром, „него првенствено ослобођење човека од несавршенства и тиме зла које га помрачује и спречава да приступи и да прихвати на целовит начин Истину и разоткрије и оствари пуноћу свог лика.

Циљ верске наставе у основној и средњој школи је да се њом сведоче садржаји вере и духовно искуство традиционалних цркава и религијских заједница које делују на нашем простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот, као и да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно, чување и неговање сопственог верског и културног идентитета. Српски народ градио је и пратио судбину своје православне цркве, која, у складу са историјским принципима источног хришћанства, има дубоке етнонационалне и духовне корене. Искуство Српске православне цркве и искуство школског система, када је верска настава посредством идеологије прогнана из образовања, потребно је освежавати да би се сачувала аутономност и Цркве и школе и образовања. Ученици треба да се упознају са вером и духовним искуствима сопствене историје дате Цркве или верске заједнице. Све то треба да се оствари у толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, како научних тако и свих других позитивних искустава и достигнућа човечанства.

Литераура:

1. Евдокимов, П.(1997): „Луда“ љубав Божија, Хиландар
2. Зарудна, А.(1970): *Сјосодносїи* (гл. XVIII, *Психолоїија у редакцији Зарудне*), Минск
3. Кораћ, М.(2014): *Мултимедија у образовању*, Факултет техничких наука, Чачак
4. Нешковић, С.(1991): *Квалиџетї чїїања као факџор усїјеха ученика коїи љохађају наспаву у чїсїом и комдинованом одјељењу*, Наша школа, Сарајево
5. Стојановић, Љ.(2016): *Примењена џеолоїија као елементи дидакџичке кулџуре у развоју даровиџосїи*, Вршац
6. Тодоров, Н.(2018): *Филм у функцији доїађења речника ученика од љрвої до четврџої разреда*, Узданица, Нови Сад
7. Шушњић, Ђ.(1994): *Дијалої и џолераниџија*, Сремски Карловци

Momčilo Jagodić

Primary school „Svetolik Rankovic“, Aranđelovac

USING OF MULTIMEDIA (ANIMATED MOVIE) IN TEACHING PROCCES OF RELIGIOUS EDUCATION

Abstract: Returning of the religious education in schools and in the Legal system of Serbia, after more then half a century of persecution, represented, not only a form of cultural act, but also a confirmation of deeper changes in serbian social being. Speaking of giftedness and creativity, we could considere them like coexisting facts which could contribute in realisation of complete life achivement. With this usage of Multimedia in teaching procces it is our main goal to show that applied theology in creative and making of procces should contirbute in creation of creative and gifted personalities even in early school age.

Key words: religious education, multimedia, giftedness, cartoon, knowlegde

Рад љримљен: 9. 3. 2022. / Рад љприхваћен: 11. 5. 2022.

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

Методичка теорија и пракса, број 1/2022

УДК: 37

стр. 153–154

ЗОНА НАРЕДНОГ РАЗВОЈА

Невена Буђевац

ЗОНА НАРЕДНОГ РАЗВОЈА – један од кључних појмова у оквиру развојне теорије Лава С. Виготског, којим се означава разлика између постигнућа које → **дете** остварује решавајући неки задатак самостално и постигнућа које остварује уз помоћ компетентније особе (под компетентнијом особом сматра се свака особа која је већ овладала том → **компетенцијом**, било да је у питању одрасли или друго дете). Постигнуће које дете остварује самостално, говори о нивоу његовог актуелног развоја, а постигнуће остварено уз помоћ друге особе – о нивоу његовог наредног развоја. Описујући појам *з. н. р.* Виготски каже да је то „сутрашњи дан у развоју“, подразумевајући под тим да је у питању ниво развоја који се надовезује на актуелни, и следи га. Одређујући развој као у основи социјални процес, Виготски истиче да је он могућ једино кроз асиметричну интеракцију, која укључује коришћење → **компетенција** у *з. н. р.*, односно компетенција чије успостављање је у току. Насупрот томе, уколико друга особа у → **интеракцију** с дететом уводи захтеве који су далеко изнад његових тренутних могућности, интеракција неће бити развојно делотворна. Такође, да би интеракција у *з. н. р.* била развојно подстицајна, неопходно је да током заједничког рада компетентнија особа детету помаже и подржава га, јер без тога оно неће моћи да реши задатак из *з. н. р.*, па ни да овлада новим компетенцијама. У складу с тим, може се рећи да *з. н. р.* није карактеристика особе која постоји независно од процеса заједничке активности, већ карактеристика интеракције, која се креира и мења у зависности од тога с ким је дете у интеракцији и на који начин компетентнија особа води процес решавања задатка. Да би дете било у прилици да развије нове компетенције, неопходно је и да му компетентнија особа омогући да постепено преузме контролу над решавањем задатка. Другим речима, да би се дете кроз интеракцију са компетентнијом особом постепено оспособило да самостално ефикасно користи компетенције из *з. н. р.*, важно је да, у заједничкој активности, друга особа усклађује своју улогу с његовим могућностима. – Бројни су начини на које компетентнији други може сопствено деловање током интеракције прилагодити дететовим могућностима. Нпр., одрасли може уместо детета извести неке кораке током решавања задатка, за које

процени да су претешки за дете. Такође, некада је довољно само разложити задатак на кораке кроз које се решава, а потом детету препустити њихово извођење. Осим тога, значајна улога одраслог често се огледа у регулисању негативних осећања која се код детета могу јавити услед суочавања с тешкоћама (нпр. храбрење и подстицање детета да покуша још једном, истицање дететовог → **успеха** приликом извођења претходних корака током рада на задатку и сл.). Сем веома важне улоге појма *з. н. р.* у области образовања, његово увођење у → **психологију** унело је значајне новине и у праксу психолошког тестирања. Наиме, основу овог појма чини претпоставка да се деца на истом нивоу развоја (мерено класичним поступком психолошког тестирања) разликују према потенцијалу да достигну више нивое развоја, уколико им се понуди одговарајућа врста помоћи. Другим речима, двоје деце истоветног нивоа актуелног развоја могу се разликовати с обзиром на њихове *з. н. р.* Практика психолошког тестирања с циљем мерења развојног потенцијала детета назива се динамичко тестирање.

Лит.: L. S. Vigotski, *Mišljenje i govor* (џреџ.), 1977; A.-N. Pere Klermon, *Socijalna interakcija i kognitivni razvoj* (џреџ.), 2004; A. Baucal, „Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?“, *Psihologija*, 2003.

Предраг Милосављевић¹

Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Методичка теорија и пракса, број 1/2021

УДК: 930.85(=163.41)

стр. 155–161

ИЗВОДИ ИЗ КУЛТУРНЕ ИСТОРИЈЕ БАЛКАНСКИХ СЛОВЕНА (СРБА)²

Попут осталих европских друштава и српски народ је током средњег века развијао сопствени поглед на свет, с једне стране утемељен на очувању обичајних приступа (заснованих на дугој традицији проистеклој из вишевековних искустава и предања, усмене и писане традиције), а с друге, у додиру и прожимању са осталим народима и њиховим културним достигнућима, посебно када је реч о оним која су происходила из централизованих и мултикултурних држава попут римског и ромејског царства [...].

Црноризац Храбар (X век), монах који је живео и стварао на простору Македоније (средшта словенске писмености) и уједно, који је припадао другој генерацији ученика Ђирила и Методија, у свом спису „Слово о писменима“ (*O pismeněhъ*) изнео је следеће виђење о Словенима: „Пређи Словени не имађаху књига, него по цртама и резама читаху и гатаху, будући погани [нехришћани]. Крстивши се, римским и грчким писменима мучаху се писати словенску реч без правила“ (Новаковић, 1954: 371).

Поменуто сведочанство указује на два важна историјска и стваралачка аспекта: 1) на постојање одређеног геометријског система ликовног саопштавања међу Словенима,³ и 2) на проблем који су Словени имали у покушају да свој појмовни систем искажу или ускладе са латинским и грчким језиком, њиховим граматичким правилима и писмом. Као што је то случај у савременом свету, тако је и током средњег века усклађивање и синтеза знања представљала изазов обухваћен различитим тешкоћама (културним, техничким...), посебно када је реч о тежњи да се очувају сопствене традиције и уједно да се осигура што већи степен независног де-

1 predrag.milosavljevic@uf.bg.ac.rs

2 Изводи из књиге у припреми. Овај рад финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије према Уговору 451-03-1/2022-14/4 који је склопљен са Учитељским факултетом Универзитета у Београду.

3 У погледу еволуције писма и даље је остало отворено питање структуре и значења словенских „црта и реза“.

ловања. Процес складног уподобљавања старобалканских и касније, словенских традиција, са римским (romeјским) и хришћанским погледом на свет, трајао је вековима [...]

Када говоримо о историји уподобљавања различитих језика и писама, често се занемарује чињеница која говори о посебним околностима у којима се такви процеси дешавају и посебним стадијумима културне еволуције и технолошког развоја који такве процесе омогућавају или условљавају. У погледу историје словенског чиниоца на Балкану, спектар различитих културних прожимања у значајној мери се сагледава кроз писана сведочанстава настала пре него што је Црноризац Храбар констатовао поменути податак о томе на који начин су балкански Словени међусобно комуницирали помоћу средстава визуелног споразумевања, чији су систем Ромеји означили појмом „чрта и реза“ [...]

Ромејски подаци исказани током X века откривају детаље о положају, култури и комуникацији балканских Словена, али, токође, указују и на њихове поједине стваралачке приступе. Наиме, у делу „Историје“, софисте Теофилакта Симокате (VII век), префекта и секретара византијског цара Ираклија (610-641. год.), налази се податак о тројици Словена и њиховом дуготрајном путовању из крајњих области западне Европе (са „граница западног океана“) до Балкана:

Сутрадан цареви штитоноше ухватише три човека, родом Словена, који на себи нису имали ништа од (гвозденог) оружја нити ратних справа. Пртљаг су им биле тамбуре, и ништа друго сем тога ниси са собом носили. Онда их цар стане испитивати из ког су народа, и где су им боравишта, и који је узрок њиховом бављењу око ромејских места. А они рекоше да су по народности Словени, и да су настањени на границама западног океана; да је хаган чак тамо послао изасланике да скупљају војну силу и часте племенске поглаваре великим поклонима. А ови, примивши дарове, одбише му савезништво, уверавајући га да им је убиствена даљина пута. Њих пак саме (три заробљеника) послали су да хагану донесу то извињење. Превалили су тај пут за петнаест месеци. А хаган, оглушивши се о закон о посланицима, одлучи да им забрани повратак. Они, чувши да је ромејски народ по богатству и човекољубљу такорећи најславнији, улуче прилику те побегну у Тракију (Острогорски, 1955: 100-101).

Наведени извод из списка Теофилакта Симокате између осталог је значајан по томе што сведочи о аспектима живота Словена, тј. њиховој распрострањености и савезништву које су остварили са племенима настањеним на западним обалама Европе („на границама западног океана“). Наиме, комуникација са удаљеним западноевропским племенима усмерава пажњу на неминовно поседовање знања из области географије, односно искуства у погледу путних комуникација. Остварити путовање од Балкана до Атлантика у раздобљу VII века значило је проћи кроз низ подручја која су у претходним раздобљима била под луком управом и снажним утицајима римског царства (војним, политичким, културним). Слично балканским областима (Далматиа, Македонија, Тракија, Мезија), тако су и области на путу од Балкана до Атлантика спадале у подручја (административне области, провинције) које су својевремено биле под снажним утицајем Рима (Панонија, Норик, Германија, Аквитанија, Галија...). Све оне су представљале простор на коме су током више векова остваривани међусобни утицаји Римљана,

Словена и другог европског становништва, које је након пропасти римског царства (V век) на римским темељима уздигло своје државне или управне целине (феудалног типа) [...]

Када је реч о појединостима културног развоја, Симоката нам указује на чињеницу да су Словени користили сложеније музичке инструменте („тамбуре“), што нас уједно усмерава на закључак у вези са искуством које су имали када је реч о њиховој израда, али, такође, и постојањем мелодичког система у односу на који су музички инструменти били прилагођавани у складу са обичајном применом и културном традицијом. Такође, значајно место у Симокатином спису заузима и податак да су Словени тога времена своје друштвено уређење заснивали на одређеним законским нормама („закон о посланицима“) [...]

У тежњи да се начини јаснији увид о положају Словена (Срба) на Балкану⁴, корисно је да се подсетимо и на друга ромејска (византијска) писана сведочанства, међу којима и она из VII века која додатно осветљавају слику о степену словенског познавања различитих техничко-технолошких достигнућа (која су римљанима била позната још с почетка новог миленијума). Наиме, у збирци познатој као „Чуда Светог Димитрија“ (*Miracula S. Demetrii II* – спису непознатог ромејског аутора), која представља наставак тринаест хомилија о „чудесним подвизима Великомученика“ (*Miracula I* – збирке коју је саставио архиепископ Јован), налази се и опис у вези са словенском опсадом Солуна (у јесен 677. године). На занимљив начин, непознати ромејски писац је овековечио такмичење словенских мајстора у области конструисања војних направа (*Mir. II*, 4):

Док су наиме, поменути Словени злотворно измишљали и градили на своју пропаст средства за одбрану, као и справе за напад на град [Солун], и док се један сетио да пронађе ову а други ону справу, један нови начин ковања мачева а други стрела, наста право такмичење у самоистицању пред народним вођама, пошто је сваки појединац желео да се покаже угледнијим и ревноснијим од другог (Острогорски, 1955: 207).

У поменутом тексту, писац је скренуо пажњу на једног од „словенских мајстора“ који се посебно истакао предлогом свог техничког решења и на тај начин изазвао дивљење код словенских вођа које су предводиле напад на Солун, о чему говоре следеће речи:

Међу њима беше један из истог народа Словена, искусан у животу, на послу и у проналажењу. Пошто је због свог богатог искуства био способан за намештање [конструисање] или изграђивање ратних справа, он замоли самог кнеза да му се да пуна слобода, као и радна снага, како би од расположиве дрвене грађе нешто склопио и подигао једну јаку кулу са точковима и ваљцима (Острогорски, 1955: 207).

Наиме, поменути мајстор је обећао да ће изградити дрвену кулу која ће бити обложена сировим кожама – на чијем ће врху бити постављени бацачи и изграђено круниште за пешадију, док ће на бочним странама бити причвршћени вештачки мачеви (у виду заштитног дис танцера). Талентовани словенски мајстор је замислио да његово решење опсадног торања буде покретног типа („са точковима и ваљцима“), конструисано тако да у њега могу да се сместе и

4 Наиме, о томе да су Срби током VII века били насељени на простору око Солуна, говорио је у X веку, у спису „De administrando imperio“, Константин VII Порфирогенит (Острогорски, 1959, стр. 46-49).

из њега делују стрелци и праћари. „Просто речено“, како је констатовано, поменути мајстор је обећао да ће саградити „такву справу да ће се помоћу ње сасвим сигурно моћи освојити град“ (Острогорски, 1955, стр. 207).

Поменуто сведочанство је важно из разлога што указује на својеврсну „техничку писменост“, али и на чињеницу да су балкански Словени имали посебан однос према иновентивном приступу, тј. да су располагали са неопходним знањем и искуством у погледу разраде конструктивних система из области војне технике и грађевинарства. У том погледу, такође је значајан и податак у вези са описом организационог приступа Словена у процесу реализације сложене техничке замисли која је подразумевала примену различитих врста заната (металургију, оружарство, дрводељство...), и то у отежаним околностима непосредног ратног дејстава, о чему сведоче следеће речи непознатог ромејског аутора:

Пошто су поменути вођи Словена били запрепашћени планом чудне направе о којој сам говорио, и налазећи се у неверици пред тим речима, затраже да нацрта на земљи изглед склопа поменуте справе. Не оклевајући у томе онај мајстор, који је ту направу измислио на земљи показа скицу дела. Како рекох, примамљени страховитошћу будуће направе, радо прибаве силу момака, једне који су секли дрвену грађу за основу, друге јаке и веште у тесарским пословима, неке опет као коваче добро осмишљених железних оруђа, друге као наоружане војнике или као градитеље стрела. И беше силна гомила радника на поменутој справи (Острогорски, 1955: 207-208).

Поменута сведочанства изнета у *Miracula S. Demetrii II*, спису начињеном око 685. год. (у време владавине цара Константина IV, 668—685. год.), на својеврстан начин указују да су (у одређеној мери) словенски учењаци и мајстори били упознати са појединим античким достигнућима. Наиме, непосредан сусрет са античким наслеђем Словени су могли да остваре у оквиру великих средишта које су током прва три века нове ере Римљани изградили широм Балканског полуострва, од којих су нека одржавала жива активност и у раздобљу VI и VII века – од Сирмијума, Сингидунума и Виминацијума (на северу), преко Феликс Ромулијане, Медијане и Наисуса (у централним областима), до Стобија и Солуна (на југу).

Изглед механичке направе о којој сведочи непознати ромејски аутор у вези са замислима „словенског мајстора“ у основи је истоветан описима ратних направа које је у својој збирци „Десет књига о архитектури“ (*De architectura, libri decem*, I век старе ере) изложио римски архитекта, инжењер и теоретичар Марко Витрувије Полио (између 80. и 15. године старе ере). Витрувије је у поменутом делу између осталог описао читав низ старогрчких и римских војних техничко-технолошких решења, међу којима се налазе *капатаули*, *корњача*, *ојсадни шорањ* и слично. Поменути Витрувијев спис био је проучаван током позне римске епохе, а инжењери-ма римске империје и касније, Ромеје (Византије), он је засигурно представљало својеврсни уџбеник или приручник у области грађевинарства и израде различитих техничких направа (Vitruvius, 1990, стр. 207-220).⁵ Међу примерима примене одређених система које је изложио

5 Више детаља у вези са истоветним описима старогрчких и римских војних направа видети у десетој књизи (X,9—16) Витрувијеве збирке о архитектури (Vitruvius M. P., 1990, стр 207–220).

Витрувије, налазе се и системи који су били коришћени од стране Исидора из Милета и Антемија из Трала, двојце архитеката које су учествовале у изградње цркве Аја Софија у Константинопољу (VI век). Предлог опсадне направе (механизма) који је у време припреме напада на Солун изложио „словенски мајстор“ представља својеврсни вид комбинације војних направа које је Витрувије описао у својој збирци о архитектури [...]

Попут осталог европског становништва које је у културном и стваралачком погледу у различитој мери било изложено христијанизацији, тако су у раздобљу од VII до IX века и Срби као народ прошли кроз више истих или сличних процеса. У том погледу, један од најзначајнијих системских приступа христијанизације Словена (Срба) на Балкану јесте и онај који се збио током друге половине IX века, када су солунска браћа Ћирило и Методије, а након тога и њихови ученици (Наум, Климент...), успели да конституишу два писма – *ілаіољичко* и *ћирилично* *йисмо* (азбуку), прилагођена изради богослужбених књига на словенском језику. Употреба нових писама брзо се прорашира све до Великоморавске кнежевине (словенске државе на простору средње Европе), а посебно међу словенским становништвом на Балкану (Србима, Хрватима, Бугарима), временом и међу Русима (на истоку) [...]

Када је реч о новим писмима, прилагођеним изради словенских богослужбених књига, потребно је указати на висок степен остварене синтезе, о чему на посебан начин сведочи структура ћириличне азбуке, коју је у изворном облику сачињавало 38 словних знакова – од којих 24 грчких, а преосталих 14 словенских (Новаковић, 1954, стр. 372-373). Када је реч о каснијој српскословенској азбучној редакцији, посебна пажња је била усмерена на склад и азбучни положај њених елемената и, што је посебно важно, на однос грчких и словенских словних знакова. О нарушавању структуре и покушају њеног поновног враћања у склад на инсиситирање деспота Стефана Лазаревића (1377-1427. год.), Константин (Костенечки) Филозоф је говорио у оквиру ортографско-граматичког трактата „Сказаније о писменех“ (*Повесїи о словима*), начињеног након 1423. године. У поменутом спису Костенечки је између осталог констатовао деспотову тежњу да писмо и свете књиге доведе у склад, о чему се изразио следећим речима (*Повесїи о словима*, 2., 6^а): „Овоме је сличан и стални владарски труд [деспота Стефана] који се улаже у наше писање, о људи! А како у склад све да дође, касније ћемо рећи“ (Константин Филозоф, 1989, стр. 50). У складу са тим је и следећи исказ истог аутора (*Повесїи о словима*, 2., 7^а): „И овде ће – ако буде воља божја да се свете књиге из многих застрањења доведу у склад – то бити дело владара [деспота Стефана], уз божју милост“ (Константин Филозоф, 1989, стр. 51) [...]

Историја српског народа на Балкану огледа се кроз висок степен синтезе хришћанског учења, античке мудрости и народне традиције, међу којима засигурно једно од најважнијих места заузима и учења о *начелу склада* (Милосављевић, 2020; Милосављевић, 2021). Међу сведочанствима која говоре о сагледавању света са становишта склада налази се и размишљање које је с краја XII века у „Хиландарском типикју“ (Слово 4) исказао Свети Сава: „као што рече и Василије Велики: ‘Лако је души која се излива у смех отпасти од свог хармоничнога састава, и оставити бригу за добро и још лакше упасти у прљав говор’“ (Свети Сава, 1986, стр. 41). У том погледу, нетреба изоставити ни промишљање о правди, добру и врлини, исказаним кроз

потребу за повратак *хармоничном реду* (поретку), које је 1368. год. у повељи о измирењу са Цариградском патријаршијом изрекао деспот Јован Угљеша Мрњавчевић:

Ниједна ствар, очевидно, није блаженија од Правде, и због тога сви они, који се одлучују за оно што је боље, дају њој првенство. Јер она, као некаква сила натприродна и ујединитељка свега, која је од првобитног и основног Добра полази ка стварноме, уједињује све и на небу и на земљи. Али, пошто погоршавање и кварење и рушење у исто време представља и нестанак Правде и једнакости и слоге, то онда, такође музички и хармонички ред и осталих врлина доводи се у склад сразмерно Правди (Соловјев & Мошин, 1936, стр. 261).

Такође, међу значајна сведочанства о важности примене начела склада у средњовековној српској култури (посебно са становишта историје образовања), налази се и савет исказан током прве половине XV века, који је у уводном делу „Сказанија о писменех“ Костантин Филозоф предочио свима који желе да се баве писањем и учењем: „Ово пази ти, који желиш писати или учити: ако пре овога свега природни склад не схватиш, узалуд ће ти бити свеколики труд“ (Константин Филозоф, 1989, стр. 43) [...]

И данас, након толико векова, синтеза и склад представљају оне сазнајне и делатне основе на које је потребно непрестано указивати и усмеравати када је реч о сагледавању културних токова и предикцији даљег научног и технолошког развоја, а посебно када је у питању планирање мултидисциплинарног образовања васпитача и учитеља (који се налазе на првом степену системског увођења деце у свет знања и стваралаштва). Јер, остваривање ширег обухвата и увида у прожимајуће аспекате културних и научно-технолошких достигнућа неминовно усмерава ка успостављању *јединственој системи методолошко-методичке апаратуре и праксе*, односно потребе за унапређењем целовитијег приступ знању и образовању. Реализација таквог система представља неминовност у погледу савременог образовања младих, као и остваривања њиховог усклађенијег и усмеренијег односа према потребама живота и очувања личног идентитета и националног интегритета у надлазећој ери вискофистуицираних интелигентних система и окружења заснованог на био-технолошкој синтези [...]

Литература

1. Новаковић, Б. (уред.). (1954). *Из наше књижевности феудалној доба*. Сарајево: Свјетлост.
2. Острогорски, Г. (уред.). (1955). *Византијски извори за историју народа Југославије. Том I*. Београд: Српска академија наука / Научна књига.
3. Острогорски, Г. (уред.). (1959). *Византијски извори за историју народа Југославије. Том II*. Београд: Српска академија наука / Научно дело.
4. Vitruvius, M. P. (1990). *Deset knjiga o arhitekturi*. (M. Lopac, prev.). Sarajevo: Svjetlost.
5. Константин Филозоф (1989). *Повести о словима (Сказаније о писменех): изводи / Житије деспота Стефана Лазаревића*. (Г. Јовановић, прир.) Београд: Просвета / Српска књижевна задруга.

-
6. Милосављевић, П. (2020). Склад и сагласје у српској култури и науци: поводом осам векова од Законоправила Светога Саве (I део). *Phlogiston: часопис за историју и филозофију науке и технологије*, 28, 27-64.
 7. Милосављевић, П. (2021). Склад и сагласје у српској култури и науци: поводом осам векова од Законоправила Светога Саве (II део). *Phlogiston: часопис за историју и филозофију науке и технологије*, 29, 63-102.
 8. Свети Сава (1986). *Сабрани списи*. (Д. Богдановић, прир.). Београд: Просвета / Српска књижевна задруга.
 9. Соловјев, А., & Мошин В. (уред.). (1936). *Грчке новеље српских владара: Издање текстових, превод и коментари*. Београд: Српска краљевска академија / Задужбина д-ра Николе Крстића.

Драган Мартиновић
Универзитет у Београду, Учитески факултет

Методичка теорија и пракса, бр. 1/2022
УДК: 371.3::796.012.1 (048.83)
стр. 162–164

МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ПРЕВЕНТИВНОГ ВЕЖБАЊА ДЕЦЕ
Драган Бранковић (2021).
Методички аспекти превентивног вежбања деце.

Монографија под називом „Методички аспекти превентивног вежбања деце“ је самосталан и оригиналан научно-истраживачки рад аутора.

Проблем и предмет истраживања су актуелни и значајни за теорију и праксу физичког васпитања. Истраживање је засновано, у ширем смислу, на проучавању проблематике физичког васпитања, а у ужем смислу, на проблематику превентивног вежбања деце.

Проблем истраживања је конципиран у осмишљавању свеобухватног модела наставе физичког васпитања и посебно осмишљених и дизајнираних програма превентивног вежбања. Концепција истраживања заснована је на савременим сазнањима, као и актуелној проблематици теорије и праксе методике наставе физичког васпитања.

Методологија примењена у истраживању у складу је са актуелним стандардима научно-истраживачког рада.

Истраживањем је праћен утицај реализације програмских садржаја наставе физичког васпитања – превентивног вежбања, на моторичке способности ученика четвртог разреда основне школе. Експерименталним путем је испитан утицај програма превентивног вежбања на моторичке способности и морфолошки статус ученика. За потребе овог истраживања коришћене су варијабле које дефинишу морфолошки и моторички антрополошки простор.

Монографија садржи јасно изложен текст са добром мером и логичним смењивањем теоријских поставки, научно истраживачких резултата, закључака и конкретних решења са препорукама за даљи рад.

Истраживањем се дошло до значајних закључака, од интереса за праксу физичког васпитања. Најопштији закључак истраживања је да настава физичког васпитања треба бити усме-

рена на потстицање и одржавање здравља ученика, на њихов правилан раст и развој, а наставници да буду носиоци савремених метода рада.

Монографија је написана на 178 страна, ћирилицом, уредно, без словних и граматичких грешака. Текст је логички и функционално подељен на 4 поглавља, од којих свако, изузев предговора и увода, подељено на потпоглавља. Текст одликује академски начин писања, систематичан, прегледан, стилски уједначен, објективан и јасан исказ постављеног проблема. Рукопис је веома добро графички уређен што оптимално употпуњује и доприноси прегледности и бољем разумевању текста.

Увод на прикладан начин уводи читаоца у проблематику физичког васпитања, узрасне карактеристике ученика, као и на актуелне проблеме наставе.

Кроз теоријски оквир рада добро су дефинисани основни појмови актуелни за само истраживање у контексту савремене теорије физичког васпитања и спорта. У поглављу „Теоријски приступ проблему“ обухваћен је већи број истраживања актуелних за ширу проблематику физичког васпитања и непосредан проблем истраживања.

Дидактичко-методичка природа предмета истраживања огледа се у дијагностици постојећег стања нивоа морфолошких карактеристика и моторичких способности ученика млађих разреда основне школе, затим доласка до емпијских података ефеката примене програма превентивног вежбања и идентификовања проблема и потребе унапређења наставе физичког васпитања.

Методологија истраживања је постављена и интерпретирана у складу са савременом методологијом. Посебну вредност самог истраживања представља висок ниво статистичке обраде резултата који је омогућио квалитетну анализу. Закључна разматрања су у складу са добијеним резултатима и проблемом истраживања.

Наведена литература одговара методолошким захтевима. Библиографске јединице су функционално изабране у односу на проблем истраживања и упућују читаоца на изворе који могу продубити и проширити његова интересовања у овој области, како би био у стању да формира и сопствено мишљење о проблемима који се у рукопису образлажу.

Монографија др Драгана Бранковића *Методички аспекти превентивног вежбања деце* представља оригиналан и вредан допринос дидактичко-методичкој науци, посебно методици наставе физичког васпитања.

Аутор др Драган Бранковић објавио је преко 50 научних и стручних радова из различитих области Методике наставе физичког васпитања. Посебно су запажена истраживања у вези са испитивањем различитих програма физичког вежбања, као и организационом проблематиком наставе у природи. Аутор се поред рада у настави, научно и практично усавршава, учествујући на реномираним научним и стручним скуповима у земљи и иностранству.

Његов допринос науци физичког васпитања није само на научно-теоријским основама већ има улогу и смисао у практичном деловању у раду са децом основно-школског узраста. Педагошки рад из области методике физичког васпитања аутор дуго година реализује кроз наставне активности са будућим учитељима и васпитачима на Учитељском факултету у Београду.

ОЦЕНА РУКОПИСА И ЗАКЉУЧАК

Рукопис аутора др Драгана Бранковића под насловом *Методички аспекти превентивної вежбања деце*, представља самостално, и за теорију и праксу методике наставе физичког васпитања значајно дело. Тематика, обим и квалитет рукописа, затим број референци задовољавају прописане стандарде публикавања монографија на Универзитету у Београду и због тога предлагем Наставно-научном већу Учитељског факултета у Београду, да се рукопис под називом *Методички аспекти превентивної вежбања деце*, аутора др Драгана Бранковића прихвати као самостално научно дело – монографија, и да га као таквог публикује. Сем тога аутора треба подстицати да у наредном периоду публикује још монографија, уџбеника, практикума, збирки игара и вежби како би се студентима учитељских и педагошких факултета олакшало стицање и усвајање неопходних знања за васпитно-образовно рад са децом.

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 индексирани 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 поднасловне 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. Избегавати коришћење скраћеница у кратком садржају, али ако су неопходне, сваку скраћеницу поново објаснити при првом навођењу у тексту.

Децимални бројеви. У тексту рада децималне бројеве писати са зарезом, а у 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. 1999a, 1999b.

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