

МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

часопис за наставу и учење

YU ISSN 0354-9801 UDK 37
број 1/2023, Vol 26, година XXVI
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 Загребу, 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 Благданић, *Универзитет у Београду, Србија*
др Дејан Мадић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
др Жељко Вучковић, *Универзитет у Новом Саду, Србија*
др Алена Летина, *Свеучилиште у Загребу, Хрватска*
др Александар Стојадиновић, *Универзитет у Нишу, Србија*
др Виолета Јовановић, *Универзитет у Крајујевцу, Србија*
др Снежана Марковић, *Универзитет у Крајујевцу, Србија*
др Слободан Вуксановић, *Педагошки музеј у Београду, Србија*
др Јуриј Планиншец, *Универзитет у Марибору, Словенија*
др Мирјана Радетић Пајић, *Универзитет у Пули, Хрватска*
др Далибор Стевић, *Универзитет у Источном Сарајеву, Босна и Херцеговина*
др Велибор Срдић, *Паневропски Универзитет Ајсеирон, 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

ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ

Ружа Јеличић

стр. 5–12

СУОЧИТИ УЧЕНИКА СА ЊЕГОВОМ СЕНКОМ ЗНАЧИ ПОКАЗАТИ МУ
СОПСТВЕНО СВЕТО – НА ПРИМЕРИМА ИЗ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ –

Ајдина Жупић

стр. 13–22

ХИПЕРМЕДИЈИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Иван Б. Шарчевић

стр. 23–31

УПОТРЕБА ДИГИТАЛНОГ СТРИПА У ФОРМАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ

Хана Хоџић

Ајдина Жупић

Есма Демировић

стр. 32–42

ФЕНОМЕН ЧИТАЊА И ЊЕГОВА УЛОГА У САВРЕМЕНО ДОБА

Јадранка Барзут

стр. 43–59

ПРИСТУП АНДЕРСЕНОВОЈ БАЈЦИ МАЛА СИРЕНА
ПРЕКО АКТАНЦИЈАЛНОГ МОДЕЛА АН ИБЕРСФЕЛД

ИСТРАЖИВАЊА

Сенка Вукајловић

стр. 60–76

УТИЦАЈ ПРИМЕНЕ ИКТ НА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

Марија Вујичић

стр. 77–89

РАЗВОЈ ВЈЕШТИНЕ ЧИТАЊА ЋИРИЛИЧКОГ ПИСМА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Милијана Шљивовац

стр. 90–105

ФОНОЛОШКА И ФОНЕМСКА СВЕСНОСТ КАО ПРЕДУСЛОВИ
ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

ТЕОРИЈСКИ ТЕМЕЉИ

Момчило Јагодић

стр. 106–114

ПРИМЕНА МОДЕЛА „ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НАСТАВЕ“ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПЛАНА
ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Радмила Ђуровић

стр.115–123

ФАКТОРИ РИЗИКА И МЕРЕ ПРЕВЕНЦИЈЕ ГОЈАЗНОСТИ УЧЕНИКА
ОСНОВНО-ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Саша Ј. Костадиновић

стр.124–134

ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ЛИДЕРСТВА
НА РАЗЛИЧИТИМ НИВОИМА ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Милица Р. Петрић

Гордана Глишовић

стр.135–141

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ДРУГИХ ПРЕДМЕТА
У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

ПРЕУЗЕТО ИЗ

стр.142–143

КУЛТУРНА ИСТОРИЈА

стр.144–146

ПРИКАЗИ

стр.147–148

УПУТСТВА АУТОРИМА

стр.149–151

Ружа Јеличић¹

Политехничка школа, Суботица

Стручни рад

Методика теорија и пракса 1/2023

УДК: 159.922.7:[371.3::51

стр. 5–12

СУОЧИТИ УЧЕНИКА СА ЊЕГОВОМ СЕНКОМ ЗНАЧИ ПОКАЗАТИ МУ СОПСТВЕНО СВЕТЛО -НА ПРИМЕРИМА ИЗ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ-

Резиме: Највеће богатство почиње изнутра. Најтеже је правити промену унутар себе, али је дугорочно најисплативије. Рад на себи је озбиљан и захтеван посао, то је једно целоживотно учење које никада не престаје. Свет у којем живи сваки од ученика, првенствено зависи како га себи представљају, што је условљено индивидуалним особеностима ученика. Дете сенке и сунчано дете представљају метафоре за различита стања свести. Сва лепота и разноликост наставе сачињена је од светла и сенки док је главна улога професор да трансформише све сенке ученика у светлост. Овај рад говори о томе да је најбитнија улога професор да од својих ученика формира бића која су упорна, посвећена, предана и пробуди у њима самопоуздање, самопоштовање, самодисциплину и самовредновање. Све наведено је представљено на конкретним примерима из наставе математике. Када ученик овлада вештинама и алатима који су наведени, онда та знања може применити у било којој животној ситуацији. На овај начин сваки од ученика постаје истински богат и успешан у било којој области живота – у уму, у емоцијама, у односима које граде са другим људима, у комуникацији, финансијама и будућој професији.

Кључне речи: дете сенке, сунчано дете, математика, ученик, наставник

¹ ruzajelicic12@gmail.com

УВОД

Благостање ученика зависи од онога што постоји или се дешава у њима самима. Њихово унутрашње задовољство или незадовољство се јавља као резултат њиховог осећања, воље и мишљења, док све што се налази ван њих, има само посредан утицај. Сваки ученик спознаје стварност на основу сопствених представа, осећања и узбуђења. Свет у којем живи сваки од ученика, првенствено зависи како га себи представљају, што је условљено индивидуалним особеностима ученика: за неке је весео, богат и разноврстан, за друге сиромашан, празан и једноличан (Šorenhauser, 2021). Спољашњи свет утиче на ученике тек толико што им даје повод за лична психичка стања. Дете сенке и сунчано дете представљају метафоре за различита стања свести (Štal, 2019). Исти догађај, занимљиво представљен у глави сунчаног детета, детету сенке је тек досадна сцена из свакодневног живота (Šorenhauser, 2021).

Многим ученицима је тешко да преузму одговорност за себе и своје одлуке. Прилагођавају се туђим представама и очекивањима јер се боје да ће бити неприхваћени и разочарани ако крену сопственим путем. Због тога су често незадовољни и лоше расположени јер раде много тога што заправо не желе. Поступају из лажног осећаја дужности а не на основу сопствених жеља и представа и због тога се осећају дезоријентисано, неуравнотежено и постају деца сенке (Јеротић, 2021). Ученици морају да развију јасан осећај ко су и шта желе и да постану сунчана деца. У њима мора да се пробуди раздраганост, радозналост, спонтаност, порив за делањем, животна радост, исправан и коректан приступ наставном току (Јеротић, 2021). Исправан и коректан приступ наставном току подразумева поштење, правичност, отвореност, оданост, одговорност, љубав према себи и ближњима, скромност, демократичност, толеранцију, способност да се уживи у туђе гледиште, поузданост и љубав (Matijević i ostali, 2016).

Сва разноликост, сав шарм, сва лепота наставе сачињена је од светла и сенки док је главна улога професор да трансформише све сенке ученика у светлост. Овај рад говори о томе да је најбитнија улога професор да од својих ученика формира бића која уживају у плодовима наставе, која налазе вредност у грешкама и поновним покушајима, која наздрављају својим залагањима без обзира на њихове исходе, која наздрављају себи свесни свог животног пута, своје целовитости и исконске вредности. У овом раду су представљени примери из наставе математике у којима је описано како професор математике помаже ученицима да ојачају своје самопоуздање, самоуважавање и личну аутономију, да се ослањају на акумулирану мудрост свог искуства, да свим чулима и свим нивоима перцепције отелотворе своје суштинско ја.

ДЕТЕ СЕНКЕ И СУНЧАНО ДЕТЕ - У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ -

Како се ученици осећају, која осећања могу да опазе а која потискују зависи од урођеног темперамента и искустава која су у току живота имали. Важан утицај имају и принципијална уверења у која ученици несвесно верују. Под принципијелним уверењима у психологији се подразумевају дубоко укоренења уверења која изражавају наш став према себи или према

међуљудским односима (Mori, 2020). Многа принципијална уверења настају у првим годинама живота, кроз интеракцију између ученика и родитеља. Касније током живота ученици усвајају многа позитивна и негативна уверења (Mori, 2020).

Дете сенке обухвата негативна уверења, предрасуде и осећања ученика као што су беспомоћност, непожељност, гнев, страх и туга. На овај начин се код ученика буде заштитне стратегије које им помажу да ублаже и заштите онај део осећања сопствене вредности који је повређен и нестабилан. Типичне заштитне стратегије су: повлачење, тежња складу, тежња савршенству, агресивност и напад, тежња моћи и контроли (Štal, 2019). Најчешћа принципијална уверења која се тичу сопствене вредности детета сенке су: *Нишћиа не вредим! Лош сам! Ја сам крив! Ја сам људ! Ја сам неуспешан! Нисам како треба! Не смем да њостављам њићања! Не смем да њаправим њрешку! Морам да њспуним очекивања њрофесора! На њерећу сам! Немоћан сам! Увек разочаравам њрофесора!* (Štal, 2019) Принципијална уверења детета сенке која се тичу наставе математике су: *Маћемаћика је њешка и досадна! Маћемаћика је несавладива! Имам оћроман сћрах од овој њпредмећиа! Овај њпредмећи буди у мени несћурносћ, њаћећносћ и незаинћересованосћ. Нисам сћиуран иде научено їрадиво моју їрименићии у їраксии.*

Сунчано дете представља позитивна искуства, квалитетна уверења и добра осећања која су утиснута у свест ученика. Сунчано дете представља све оно што једног ученика чини срећним, уравнотеженим и фокусираним. Сунчано дете је метафора за радозналост, спонтаност, авантуру, виталност, игру, порив за делањем и животну радост (Štal, 2019). Најчешћа принципијална уверења која се тичу сопствене вредности сунчаног детета су: *Ја сам вредан! Ја сам довољно добар! Добијам довољно! Памећан сам! Смем да њаправим њрешку! Смем да имам своје мишљење! Смем да њоставим своје їранице! Ја ћо моју!* (Štal, 2019) Принципијална уверења сунчаног детета која се тичу наставе математике су: *Маћемаћика је инћересанћан и корисћан њпредмећи! Маћемаћика је умећносћ! Маћемаћика нам њомаже да ућорећујемо, анализирамо, разврсћавамо, доносимо закључке, сћварамо сойсћивене сћавове и њоїлеге!*

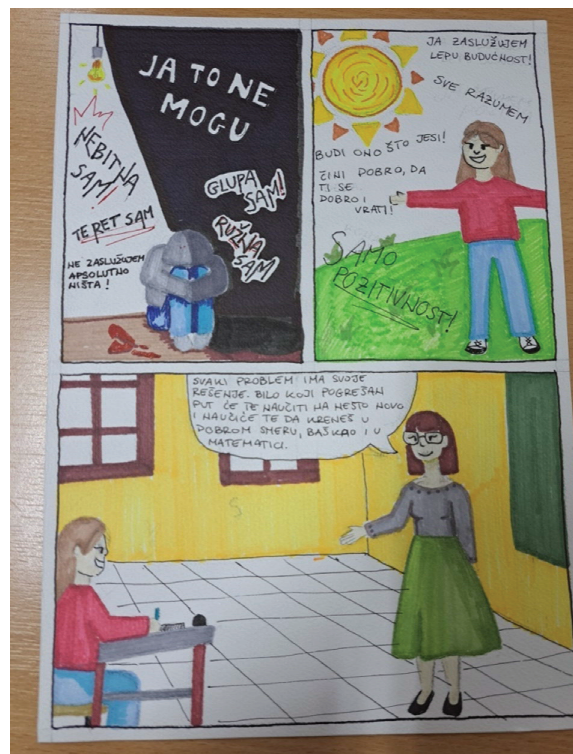
ПРОФЕСОР МАТЕМАТИКЕ – МОСТ ИЗМЕЂУ ДЕТЕТА СЕНКЕ И СУНЧАНОГ ДЕТЕТА

Учење и подучавање је једно од најважнији људских искустава. Дobar професор математике ће пробудити знатижељу, охрабрити истраживање, усмерити пажњу у пространства могућности којима је само небо граница (Sharma, 2001). Ученичке мисли имају крила, лете, изненада се појављују и нестају. У мислима ученици упоређују, анализирају, разврставају, доносе закључке, стварају сопствене ставове и погледе. Професор математике треба да сугерише јасноћу, прецизност и тачност мисли, узлет духа, слободу која може да постоји само у имагинарном свету ума (Sharma, 2001). Непрекидно треба да подсећа ученике да отворе свој ум, да нису заробљеници већ птице у лету које претражују небо у потрази за математичким законитостима, решењима, идејама, предлозима, закључцима.

Професор математике треба да повезује ученике на нивоу идеја али и да их научи да поштују и различите предлоге и уверења. Важно је да ученици сагледају добре и лоше стране да би на одговарајући начин проценили најгоре и најбоље могуће исходе. У учењу математике, снага је у методичности и темељности, способности концентрације, за шта је потребан снажан и прецизан ум (Sharma, 2001). Потребно је да професор математике увери ученике да у својим главама увек могу да буду слободни ако задрже знатижељан и отворен ум и не дозволе да страхови, предрасуде и незнање навуку црне облаке преко њиховог сунчаног детета (Auerbach, 2019). Сунчана деца имају способност да јасно виде свет, да задрже слободу ума да се чуди и диви, пропиткује. Њихов ум није добио границе конвенционалних императива, негативних уверења и страхова.



Анђела Косић,
ученица одељења ЛТ211



Едиги Хусар,
ученица одељења ЛТ211

Професор математике треба да подстиче ученике да постану сунчана деца то јест да буду објективни, да воле у глави да стварају ред, да анализирају чињенице, да разврставају искуства и спознаје, да лако уочавају узроке и последице својих одлука, да имају изврсне организационе способности, да буду привржени идеалима попут праведности, једнакости и слободе (Auerbach, 2019). Главни задатак професора математике је да створи ученике који су (Gordon, 2003): **знайижељни** – који искрено уживају откривајући нове ствари, који показују занимање за оно што им се излаже, који постављају озбиљна, отворена питања и који нису задовољни једноставним и површним одговорима; **ошипроумни** – критички испитују шта чују, размишљају логично, сакупљају различита мишљења, уживају у креирању сопствених теорија и објашњења, играју

се идејама и успостављају везе које се заснивају на ономе што знају, те их примењују на различите ситуације; **ујорни** – устрају све док нису потпуно задовољни нечим што су открили или одлучили, вољни су да усаврше и побољшају своје математичке идеје, да уче из својих успеха и неуспеха; **храбри** – воле нове математичке изазове, настављају са учењем и када је тешко, остају верни разборитом мишљењу без обзира на реакције других људи, не попуштају под притиском, исправно процењују када вреди да се изложи ризику и испробају нешто ново; **ошворени** – радо уче од других, прихватају да су идеје и предлози понекад бољи када се снаге удруже, спремни су да се смеју на свој рачун и да одрже уравнотежену перспективу, са лакоћом прихватају грешке и брзо се дижу на ноге; **самостјални** – показују иницијативу, постављају себи циљеве и прихватају одговорност за пут који су одабрали.

КОНКРЕТНИ ПРИМЕРИ ИЗ ПРАКСЕ

У овом делу рада су представљени конкретни примери из праксе у којима је описано како професор математике помаже ученицима да ојачају своје самопоуздање, самоуважавање и личну аутономију, да се ослањају на акумулирану мудрост свог искуства, да свим чулима и свим нивоима перцепције отелотворе своје суштинско ја.

Пример 1: Професор математике скреће пажњу ученику на грешку коју је направио током израде задатка.

Дете сенке ученика мисли (негативна принципијална уверења): *Не смем да њравим ѣрешке! Лош сам! Ја сам ѣлуј! Морам да бугем савршен.*

Осећаји ученика: Беспомоћност, стид и страх.

Улога професора математике: Мора да научи ученика да колико год се радује успеху, неуспех је такође потпуно природна ствар, поготово ако је вољан да учи и одважи се на нешто ново. Професор математике и ученик треба заједно да анализирају задатак и размишљају о тачном решењу. *Шѣа је ѣошло наоѣако? Збоѣ чеѣа ѣо ученик није ѣредвидео? На који начин ученик може следећи ѣуѣи да ѣромени ѣрискѣуѣи?* Такође, професор може да постави ученику следећа питања: *Када сѣѣвари крену ѣо злу хоѣемо ли се ѣокуњѣиѣи или ѣемо ѣоново сѣѣаѣи на ноѣе? Хоѣемо ли се сакриѣи од сѣѣида или ѣемо ѣокушаѣи са бољом идејом или домишљаѣиим решењем? Хоѣемо ли нешѣо научиѣи из соѣсѣѣвени ѣрешака или ѣемо сѣѣално ѣонављаѣи исѣе ѣрешке?* Ученика треба научити како да прихвати конструктивну критику. Професор математике треба да објасни ученику како је сасвим природно да критика уме да боли и пружи му неколико практичних стратегија за савладавање разочарања – треба остати смирен, удахнути дубоко више пута, фокусирати се на грешку и пронађе шта се може научити из лошег искуства. Било би добро да професор математике представи ученику ситуације у којима је морао да се носи са неуспехом.

Сунчано дете ученика мисли (позитивна принципијална уверења): *Смем да ѣоѣрешим! Довољно сам добар! Ја ѣо моѣу!*

Пример 2. Професор математике подстиче ученика да постави отворена питања (на пример: Занима ме шта би се десило...?, ?Шта би било када би ...?, Да ли је могуће да ...?, Како бисмо могли да утврдимо да ли је ...?, Шта мислите о ...?, и слично) везана за градиво које излаже.

Дете сенке ученика мисли (негативна принципијална уверења): *Не смем да њосћављам њићтања! На ѡерейу сам! Немоћан сам! Сићурно ћу разочарайи ѡрофесора њићтањима која њосћавим!*

Осећаји ученика: Беспомоћност, несигурност, нестабилност и страх.

Улога професора математике: Способност и склоност испитивању, истраживању и умећу постављања изазовних, домишљатих и отворених питања је нешто што представља темеље квалитетне наставе математике. Знатижеља је једна од најузвишенијих карактеристика разбуђеног ума. Она сигнализује отворен, амбициозан и активан дух који је склон решавању проблема. Знатижеља представља срж успешног истраживања и учења. Такође, она је кључ за напредак, креативност и иновативност. Професор математике треба да оспособи ученике да раде најбоље што могу, да буду знатижељни, да постављају отворена питања, да траже одговоре и објашњења. Многи професори пригушују истраживачки дух ученика. Они сматрају да је постављање питања знак слабости и незрелости. Битно је да професор математике учини да ученици буду занесени учењем. Да им покаже да је постављање питања забавно, узбудљиво и да отвара читав низ нових светова. Ученицима треба објаснити колико је важно постављање питања, да је то нешто што треба да се настави кроз цео живот а не нешто из чега треба да израсту или да анулирају у себи.

Сунчано дете ученика мисли (позитивна принципијална уверења): *Ја сам довољно добар! Памейан сам! Ја сам орићиналан, креайиван и знайижељан! Смем да њосћавим њићтања и ѡробудим исћираживачки дух!*

Пример 3. Ученик нема довољно снаге и мотивације да настави задатак. Жели да одустане. Не уме да препозна и каналише негативне мисли које га коче на путу успеха.

Дете сенке ученика мисли (негативна принципијална уверења): *Ја то не могу! Немам довољно снаге и стрпљења! Нисам фокусиран! Нисам довољно упоран! Ја сам неуспешан!*

Осећаји ученика: Нестрпљење, безвољност, нефокусираност, дезоријентисаност и изгубљеност.

Улога професора математике: Професор математик мора да буду чврст када је ученик започео неку активност и хоће да одустане на пола пута. Ученицима је много лакше да започну масу ствари него да доврше једну. Улога професора математике је да помогне ученицима да науче како су понос и задовољство које осећамо када нешто успешно завршимо вредни истрајности. Такође, професор математике треба да оспособи ученике да буду фокусирани, спремни да се боре када ствари крену наопако, наставе да покушавају, изнесу друге предлоге када решења нису тренутно очигледна, уложи напор да буду најбољи у ономе што раде. Ниједан ученик не сме да се задовољи површношћу. Ученици треба да буду припремљени да је понекад потребно уложити сате и сате истрајног савладавања неког математичког проблема, борећи се успут с поновљеним промашајима, уверавајући

себе да ће следећи пут бити боље и да ће успети. Изузетно је важно да ученици буду испињени вером у себе и своје способности, да имају позитиван став, да удахну дубоко и наставе даље све док актуелна активност не крене лакше.

Сунчано дете ученика мисли (позитивна принципијална уверења): *Ја то могу! Довољно сам љакљив и фокусиран! Ја сам јак и уравниожен! Упорнось се исилаши! Итирајаћу на свом љушћу! Ја ћу успети!*

ЗАКЉУЧАК

Професори математике могу много да помогну ученицима правилно их усмеравајући кроз наставни процес. Њихова главна улога је да оспособе ученике да буду истрајни, да преузимају ризик, да се смеју и буду еластични, да се дигну после неуспеха, да уче из грешака и иду даље, непрекидно тражећи пут на коме ће из лошег искуства извући нешто добро. Ученици треба да буду научени да препознају своје песимистичке и негативне мисли, уверења и предрасуде и да уместо тога изаберу слушање поузданог, оптимистичног унутрашњег гласа. Ученици треба да мисле својом главом, да развијају занимљиве идеје, да јасно и самопоуздано изражавају своје мишљење, да се не плаше да постављају питања, да размотре проблем са различитих становишта. Сва разноликост, сав шарм, сва лепота наставе математике сачињена је од светла и сенки. Само кроз сенке се спознаје светлост. Ученици не треба да се плаше своје сенке јер то једноставно значи да се светло налази негде у близини.

Литература

1. Auerbach, F. (2019). Strah od matematike i kako da ga savladamo. Beograd: Arhimedes.
2. Gordon, T. (2003). *Kako biti uspešan nastavnik?* Beograd: Kreativni centar.
3. Јеротић, В. (2021). *Шта треба да се учи међаши?* Београд: Задужбина Владете Јеротића.
4. Matijević, M. i ostali (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Mori, S. (2020). *Vi ste vaša uverenja*. Beograd: Karupović.
6. Sharma, M. C. (2001). Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike. Zagreb: Nacionalna i sveučilišna knjižnica.
7. Šopenhauer, A. (2021). *O životnoj mudrosti*. Beograd: Hopleit.
8. Štal, Š. (2019). *Dete u tebi mora pronaći svoj zavičaj: ključ za rešavanje (skoro) svih problema*, Beograd: Laguna.

Ruza Jelacic,
Polytechnic School, Subotica

TO FACE THE STUDENT WITH HIS SHADOW MEANS TO SHOW HIM OWN LIGHT
-EXAMPLES FROM MATHEMATICS TEACHING-

Abstract: The greatest wealth begins within. The most difficult thing is to make a change within yourself, but it is the most profitable in the long run. Working on yourself is a serious and demanding job, it is a lifelong learning that never ends. The world in which each of the students lives, primarily depends on how they present it to themselves, which is conditioned by the individual characteristics of the students. The shadow child and the sun child are metaphors for different states of consciousness. All the beauty and diversity of teaching is made of light and shadows, while the main role of the teacher is to transform all the shadows of the students into light. This paper talks about the fact that the most important role of the teacher is to form his students into beings who are persistent, dedicated, committed and awaken in them self-confidence, self-respect, self-discipline and self-evaluation. All of the above is presented on concrete examples from mathematics classes. Once the student has mastered the skills and tools listed, he can apply that knowledge in any life situation. In this way, each of the students becomes truly rich and successful in any area of life - in the mind, in emotions, in the relationships they build with other people, in communication, finances and future profession.

Key words: shadow child, sunny child, mathematics, student, teacher

Раг ѓримљен: 27. 3. 2023. ѓог. / Раг ѓрихваћен: 19. 5. 2023. ѓог.

Ајдина Жупић¹
Учитељски факултет, Београд,
Наставно одељење у Новом Пазару

Стручни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 371.694:[371.3::3/5
стр. 13–22

ХИПЕРМЕДИЈИ У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Резиме: Хипермедији чине мултимедијални системи који омогућавају нелинеарно повезивање тј. излагање текстова. То је начин на који корисници могу да комбинују, уређују, и логички обрађују звукове, графику, покретне слике, текстове и компјутерски софтвер. Он означава мултимедијске способности хипертекста и уједињавање три индустрије и то ТВ, компјутерску и издавачку. Хипермедији су нелинеарно приказивање симбола (текста, графике, слика, софтверског кода) уз помоћ компјутера. Садржаји предмета Свет око нас и Природа и друштво, по својој природи и карактеру, изискују потребу различитих начина увођења и припремања ученика за обраду новог градива јер су комплексни, интердисциплинарни и припадају различитим областима наставног рада. Поред готових мултимедијалних игрица које могу да се користе, врло често је погодно сличне игре креирати у PowerPoint програму и обогатити их садржајима као што су филмови, цртани филмови, инсерти из образовних емисија, рекламе, вести и аудио-записи песама о појмовима који се изучавају у оквиру наставе Природе и друштва (животиње, биљке, саобраћај и сл.).

Кључне речи: мултимедија, друштво, информација, софтвер, природа

¹ ajdinazupicuf@gmail.com

УВОД

Сведоци смо свакодневног развоја технологије која заокупља пажњу целог света. Да није довољно бити само посматрач свега што се дешава око нас сведоче и чињенице да се све чешће од појединца захтева добро познавање рачунара и рада на рачунару. Све ове чињенице иду у прилог томе да нам се у последње време и живот и посао заснивају на раду и познавању рачунарских мрежа.

Сваки рачунар корисницима нуди велики број могућности захваљујући програмима који чине основу сваког познавања рачунара. Сваки од наведених програма чине рад на рачунару олакшаним, јер се углавном од сваком од ових програма могу наћи унапред одрађени обрасци, шеме, шаблони, на које не морамо трошити време додатним цртањем или формирањем.

Да рад на рачунару не подразумева само познавање основних функција рачунара и његових основних програма видимо у свакодневној комуникацији и атмосфери. Јако важан део наше данашњице су интернет мреже и сајтови без којих како се чини ништа не бисмо могли замислити. Да је заиста тако говоре и истраживања која показују да све већи број послова, образовања, привреде и свих осталих делатности од запослених захтевају да комуницирају путем рачунара, што значи да морају имати вештину за рачунарско управљање, такође све чешће видимо и да управо поменуте делатности велику предност дају интернету и истичу његове позитивне стране.

Да је употреба рачунара све чешћа сведочи и то да се све више употребљава и у образовању, где има све важнију улогу и када је у питању учење на даљину, али и сви остали видови образовања. Посебну примену рачунар налази у предмету Свет око нас / Природа и друштво где постоји много садржаја који се кроз занимљиве игре, анимације, покретне слике могу приказати на рачунарима. У том погледу, можемо говорити о хипермедијама, који су обогатили наставу Природе и друштва својом применом, о чему ће бити више речи у овом раду.

ПОИМАЊЕ ХИПЕРМЕДИЈА

Да бисмо говорили о хипермедијама, најпре морамо знати шта је то мултимедија, као и на који је начин пронашла примену у настави. Мултимедија представља концерт који је спој техничких и софтверских димензија. Основни циљ увођења мултимедије као савремене информатичке технологије у наставу техничког и информатичког образовања, јесте пре свега олакшање ученицима да усвоје нова знања и да та знања могу да примене у свакодневним животним ситуацијама. Употреба мултимедије обogaђује процес учења, тако што обезбеђује мултиперцепцију. Она представља интеграцију више од једног медија – текст, звук, видео, слику, анимацију, који је међусобно допунјају и обogaђују за пренос информација.

Хипермедији чине мултимедијални системи који омогућавају нелинеарно повезивање тј.излагање текстова. То је начин на који корисници могу да комбинују, уређују, и логички обрађују звукове, графику, покретне слике, текстове и компјутерски софтвер. Он означава мул-

тимедијске способности хипертекста и уједињавање три индустрије и то ТВ, компјутерску и издавачку.

Они су врста медија које имају могућност мултимедијског стварања, дизајнирања, обраде и презентације информација. Представљају мултимедије са специфичним начинима стварања, обраде, примене и коришћења информација садрже:

- куцане странице текста,
- глас, тон
- музику,
- слике (фотографије),
- компјутерску графику и анимацију,
- покретне слике (видео и филм),
- разноврсне боје, (звучне ефекте) итд. тј. све богатство људског интелектуалног истраживања васпитно-образовних садржаја.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ХИПЕРМЕДИЈА

Хипермедији, не само што могу приказати језичке информације у свим њиховим облицима и димензијама, већ их могу, такође, организовати, приказати и емитовати на разноврсне начине. Ученик оно што жели да сазна може сам да чита, да чује у виду говора наставника, спикера, стручњака, да их чује и види „одглумљене“. Он их може „пратити“ у времену и простору, кад су ти садржаји настали и ко их је први и оригинално изрекао. Може да прати и види развој неке идеје и да „осети“ на које је све тешкоће и проблеме њихов аутор наилазио у стварању крајњих ставова и исказа.

Ученик може да тражи објашњења и да их добије у виду:

- писаног или изговореног текста,
- на графички и схематски начин,
- у виду слика на статичан начин или
- у виду “покретних слика” тј. филмских, видео или компјутерских приказа.

Код хипермедијских систематематски и линеарни начин организовања неког наставног садржаја могу да буду преклопљени један преко другог. Они омогућавају линеарну или тематску “навигацију” (оријентацију) кроз прикључену базу података која може бити врло корисна у образовном процесу, поготово ако је ова база састављена од мултимедијских података.

Уколико је компјутер истовремено повезан са инпутним уређајима као штосу: видео камера, видео-дисплејер, хард-дискдрајв, скенер, микрофон, CD/DVD плејер, модем, ТВ сигнали, тада могу бити задовољене све интелектуалне потребе ученика и наставника јер помоћу њих могу добити све врсте и облике информација, начине њиховог приказивања, што омогућава лакше разумевање и учење приказаних наставних садржаја.

Хипермедији су нелинеарно приказивање симбола (текста, графике, слика, софтверско-гкода) уз помоћ компјутера. Хипермедији су алатке опште намене који се могу користити као: екстернализована асоцијативна меморија намењена појединачним корисницима.

Као и у већини научних области тако и на мултимедијалном пољу не постоји консенсус у вези са оним што различити термини означавају. Често се новонастали изрази и појмови „мултимедиј“, „хипермедиј“, „хипертекст“, „хиперкард“ (хиперкартице), у стручној литератури и образовној пракси, користе као синоними што је у општем смислу могуће прихватити, али у прецизном и стручном тумачењу ових појмова могуће је увидети и истаћи и њихове међусобне разлике и могућности презентације информација и њихове примене у образовној пракси. Заједничко за наведене појмове је њихова могућност мултимедијског приказивања информација, али се разликују у обиму, начину и могућностима реализације тог мултимедијског приказивања, као и у могућности управљања, обраде, трансформисања, примене, коришћења и манипулисања наставним информацијама у току процеса учења и у току стварања својих личних мултимедијских производа на основу меморисаних информација у меморији рачунара или периферних уређаја.

ХИПЕРМЕДИЈСКИ СОФТВЕР И ЊЕГОВА ПРИМЕНА У НАСТАВИ

Хипермедијски софтвер је софтвер који има облике:

- Истраживачког начина учења,
- Дидактичких презентација,
- Опсервација да би се учили разни облици коришћења информација,
- Оцењивања и даљег усмеравања ученика.

Ученици могу наставне садржаје пратити на асоцијативан начин према својим потребама и могућностима разумевања тражити и добијати оне наставне садржаје који ће омогућити очигледнији и јаснији приказ садржаја које учи, а тиме постићи боље разумевање и брже усвајање знања.

Ови програми су корисни и применљиви у образовном процесу зато што:

- визуелно репрезентује знање,
- имају за основу широке базе расположивог знања,
- омогућавају реализацију истраживачког учења,
- имају могућност симулације коришћења пригодних алатки, образовних игара типа “шта ако”, итд.,
- омогућавају учење на основу увида, истраживања и откривања узрочно-последичних веза,
- допуштају стварање комуникационих мрежа преко којих ученици добијају повратне информације, врше групне симулације и реализују разне форме интерактивних дискусија.

Програми (софтвери) омогућавају ученицима да активно и самостално стичу знање, да манипулишу информацијама, подацима, идејама и изводе одговарајуће закључке. То им омогућава мултимедијална (хипермедијална) и хипертекстуална концепција.

ПРИМЕНА ХИПЕРМЕДИЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Успешност наставе у великој мери зависи од правилног избора и комбиновања наставних метода, облика рада, наставних средстава, медија и других методичких елемената. „Најчешће коришћени дводимензионални визуелни медији у настави су слике, фотографије, апликације, графичка средства, текстуални медији.“ (Шеховић, Прушевић 2021:576) Примена истих је у великој мери условљена стручношћу, мотивисаношћу и креативношћу самог наставника. (Припремајући се за употребу било које иновације у настави Природе и друштва, наставник најпре идентификује (бира) наставне јединице које су прикладне за обраду на нов и другачији начин, затим приступа изради потребног материјала, примењује га на часовима и врши евалуацију његове ефикасности. Израда мултимедијалног материјала у оквиру софтвера подразумева и рашчлањавање садржаја изабране наставне јединице на мање, логичке и ученицима примерене целине (делове), формулисање одговарајућих задатака који су груписани по тежини, формулисање њихових тачних решења и израду мултимедијалне презентације, тј. електронских страница образовно-рачунарског софтвера које могу да пруже велике могућности за изражавање креативности, стручности и стваралаштва.

Садржаји предмета Свет око нас и Природа и друштво, по својој природи и карактеру, изискују потребу различитих начина увођења и припремања ученика за обраду новог градива јер су комплексни, интердисциплинарни и припадају различитим областима наставног рада. „Модерна настава познавања природе захтева увођење рачунара као савременог медијатора у процесу учења.“ (Грдинић, Бранковић 2004:291) Када је реч о наставном часу на коме се примењују рачунари, односно мултимедијални садржаји у оквиру образовно-рачунарског софтвера, уводни део часа требало би да започне комбиновањем дијалошке и монолошке методе и демонстрацијом игроликих активности. Учење и рад на рачунару корисни су за децу, стога их треба усмеравати на игре образовног типа, у којима се на забаван начин вежба опажање, брзина закључивања, читање и слично. Циљ поменутих активности (асоцијација, укрштеница, скривалица, ребуса и сл.), осим најаве наставне јединице, јесте понављање претходно научених садржаја и њихово логичко надовезивање на оно што ће се на предстојећем часу учити, увођење ученика у садржаје који ће бити обрађивани на часу, мотивација ученика, психолошка и интелектуална припрема за рад и најавна наставне јединице. Комуникација у овом делу часа реализује се на тај начин што учитељ поставља питања која су игроликим активностима предвиђена, а ученици дају одговоре који их воде до назива наставне јединице. Посебан значај у у настави природе и друштва имају макете и модели, илустрације, фотографије, графикони, тв емисије, анимације. У 21. веку посебно место у настави природе и друштва добијају дигитална наставна средства – дигиталне симулације, дигиталне игре и сл.“ (Благданић, Банђур 2018: 221) Конкретније, у 21. веку су итекако заступљене мултимедијал-

не укрштенице, ребуси, асоцијације, песмице, допуњалке, инсерти из филмова и оне су само неке од идеја које могу да се искористе за мотивисање ученика и најаву наставне јединице.

Коришћење мултимедијалних скривалица у оквиру компјутерски посредоване наставе за најаву наставне јединице и мотивисање ученика за рад има важну функцију. Мултимедијално поучавање и учење пружа свим ученицима у разреду могућност успешности. Предности се огледају у томе што се учитељу пружа могућност да осмисли најразноврснија продуктивна питања на која ученици одговарају када одаберу једно од понуђених поља, након чега се открива део слике или текста који је у позадини и који може да се искористи за даљи разговор и најаву следећих активности. Квалитет скривалице зависи управо од квалитета осмишљених питања, као и од разноврсности мултимедијалних садржаја који поткрепљују поједине садржаје.

Задаци налик елементима едукативних софтвера попут „Откривалице”, „Учионице” и других мултимедијалних квизова, такође у оквиру ОРС -а и компјутерски посредоване наставе, успешно се могу применити за остваривање циљева уводног дела часа. Поменуте игре углавном садрже питања вишеструког избора, упаривања сродних појмова (игра меморије), премештање и повезивање објеката, и омогућавају правовремену повратну информацију о тачности ученикових одговора, што додатно доприноси мотивацији за рад. Поред готових мултимедијалних игрица које могу да се користе, врло често је погодно сличне игре креирати у PowerPoint програму и обогатити их садржајима као што су филмови, цртани филмови, инсерти из образовних емисија, рекламе, вести и аудио-записи песама о појмовима који се изучавају у оквиру наставе Света око нас / Природе и друштва (животиње, биљке, саобраћај и сл.)

Још један веома битан начин примене хипермедија у настави природе и друштва је путем образовног рачунарског софтвера (ОРС), који одликује примена више управљачких модела. Грдинић и Бранковић у својој *Методологији познавања природе и друштва* дају пример задатака ОРС (Грдинић, Бранковић 2004:204) Одабран је један чланак из ОРС-а и то:

1. „информација
2. додатна информација за ученике који желе нешто више да сазнају из основног чланка
3. позитивно поткрепљење
4. негативно поткрепљење
5. два примера креативно осмишљених информација.“ (Грдинић, Бранковић 2004:204)

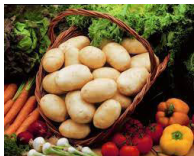
Видимо дакле да један задатак садржи неколико сегмената који се уз помоћ ОРС представљају на следећи начин уз помоћ илустрација:

1. информација

Биљке које се гаје у повртњаку и у башти називамо поврће.



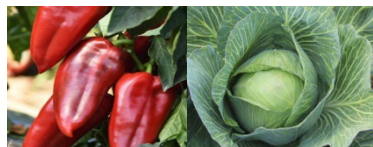
парадајз



кромпир



карфиол



паприка



купус



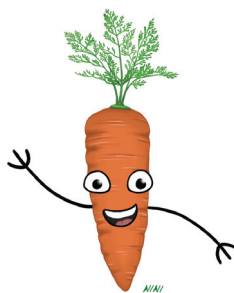
шаргарепа

Задатак: Поврће се гаји:

- а) на њиви
- б) у шуми
- в) у повртњаку.

2. додатна информација

Зашто је шаргарепа здрава и корисна?



Шаргарепа је здрава као мало које поврће.

Она у себи садржи састојке који утичу на здравље, а нарочито на вид.

Ако једеш пуно шаргарепе, одлично ћеш видети.

3. позитивно поткрепљење



4. негативно поткрепљење



5. два примера креативно осмишљених информација
Овим животињама нешто недостаје.



Недостају им:

- а) реп, кљун
- б) кућица, ухо
- ц) рогови, кућица

Решите ребус.



Решење ребуса је:

- а) празилук
- б) купус
- в) пасуљ

ПРЕДНОСТИ ПРИМЕНЕ ХИПЕРМЕДИЈА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА

Применом хипермедија у настави уопште, као и у настави природе и друштва доприноси појави бројних позитивних ефеката међу којима се посебно истичу повећање мотивације посматрача за сам садржај, лакше усвајање, разумевање и памћење захтевнијих садржаја, научних појмова и концепата.

У коришћењу хипермедијских система у образовању постоје три предности:

1. Повећана лакоћа коришћења – употреба хипермедија постаје све једноставнија, лакша. Захваљујући подесним ауторским системима, фотографији и графичким софтверским оруђима, развој свих облика хипермедија од презентацијског софтвера до видео продукције постаје приступачан свима.

2. Конвергенција offline (диск) и online (интернет) развоја.

3. „Нестајући видео диск“. Видео диск технологија има могућност чувања информација, које после одређеног времена нестају а садржај се одмах пребацује на Интернет или DVD формат.

Осим тога, Хипермедија утиче на повећање мотивације и постигнућа учења јер осигурава боље разумевање новог градива и његово ефикасније коришћење од стране ученика који су ангажовани у процесу учења. То подразумева да учитељ треба да, познајући делове предметног курикулума, препозна оне садржаје које су ученицима тешки, а који променом технологије могу да се учине лакше разумељивим. Технологија такође мотивише и наставнике да експериментишу имплементирају нове приступе у настави и учењу.

Срећом, новије генерације учитеља наставника спремније су и за имплементацију савремених информационих технологија чиме се осавремењује настава и приближава интересовањима данашњих ученика. Неспорно је да је природу и законитости које у њој владају најсвр-

сисходније проучавати непосредним посматрањем у природној средини. Када је то немогуће учитељ мора да пронађе адекватну замену да посредним предочавањем ученицима укаже на све међусобне везе и да коришћењем већ стеченог знања, савладавају ново градиво.

ЗАКЉУЧАК

Примена хипермедија, у комбинацији са методама, облицима рада и мултимедијалним садржајима, има широку примену у настави уопште, а нарочито у настави Природе и друштва.

Настава Природе и друштва без текстова, посебно уметничко-литерарних, доста је скромна и нема неког снажнијег утицаја на ученике, поготову за ученике млађих разреда. Читање добро одабраних текстова, у току обраде и понављања садржаја, чини методички поступак садржајнијим, па је тада час за ученике интересантнији и динамичнији.

На основу претходно изложеног, можемо да закључимо да у настави Природе и друштва мултимедијални текст и хипертекст могу да се користе у свим етапама часа – уводном, главном и завршном делу часа, тако да готово нема наставне јединице која се не може илустровати, актуелизирати и продубити текстом. Осим тога, има још низ предности који постају разлози за примену хипермедија у настави Природе и друштва. Програми (софтвери) омогућавају ученицима да активно и самостално стичу знање, да манипулишу информацијама, подацима, идејама и изводе одговарајуће закључке. То им омогућава мултимедијална (хипермедијална) и хипертекстуална концепција и технологија учења која пружа велике могућности да ученик стварно својим активностима са информацијама, сам (и уз “скривену” помоћ аутора софтвера) дође до свог “самосталног открића”, до суштине неке појаве, процеса, догађаја, идеје, става, законских премиса, итд.

На крају, можемо закључити да је основни циљ примене мултимедија и хипермедија у настави Природе и друштва моделовање образовног софтвер чија ће примена на часовима Природе и друштва омогућити модернизацију наставног процеса и повећање његове ефикасности у погледу квалитета стечених знања ученика.

Литература

1. Бојковић, Зоран и Драгољуб Мартиновић. (2011): *Основе Мултимедијалне технологије*, Висока школа електротехнике и рачунарства, Београд.
2. Благданић, Сања и Банђур, Вељко. (2018): *Методика наставе природе и друштва*, Бигз, Београд.
3. Вилотијевић, Младен. (2001): *Дидактика 1,2,3*, Учитељски факултет, Београд.
4. Грдинић, Бранислав и Бранковић, Наташа. (2004): *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*, Култура, Бачки Петровац.
5. Мандић, Данимир и Бојан Ристић, (2005): *Информационе технологије*, Медиаграф, Београд.

6. Матасић, Ива и Думић, Саша. (2012): „Мултимедијске технологије у образовању“, *Медијска истраживања* 1, Наклада, Загреб.
7. Мијановић, Никола. (2002): *Образовна технологија*, Подгорица.
8. Прушевић-Садовић, Филдуза. (2014): *Савремена наставна технологија учења и истраживања*, Учитељски факултет, Београд.
9. Шеховић, Сефедин и Прушевић-Садовић, Филдуза (2021): *Дидактика*, Савремени токови, Учитељски факултет, Београд.

Ajdina Župić

Faculty of Teachers in Belgrade,
Teaching department in Novi Pazar

HYPERMEDIA IN THE TEACHING OF NATURE AND SOCIETY

Summary: Hyper medias make multi medial systems allowing non-linear connection i.e. texts exposure. It is the way users can combine, edit and process logically sounds, graphics, movable pictures and a computer software. It designates multi media's characteristics of a hypertext and union of three industries: TV, computer and publishing one. Hyper media are non-linear presentation of symbols (text, graphics, pictures, software code) with computer assistance. The contents of the subjects World around Us and Nature and Society, regarding their nature and character, require a need for different ways of introducing and preparing of pupils for new learning material processing, since they are complex, interdisciplinary and they belong to different areas of a curriculum. Besides finished multi media games that can be used, it is often very appropriate to create similar games in PowerPoint Program and enrich them with the contents, like films, cartoons, education series, news and audiovisual songs on the terms being studied within teaching of the subject Nature and Society (animals, plants, traffic and similar).

Key words: multi media, society, information, software, nature

Рад примљен: 7. 3. 2023. год. / Рад прихваћен: 29. 5. 2023. год.

УПОТРЕБА ДИГИТАЛНОГ СТРИПА У ФОРМАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ

Апстракт: Циљ рада је да прикаже савремене могућности за примену дигиталне форме стрипа у формалном образовању одраслих. Структурално је подељен у три логичке целине: прва приказује домаћу и страну релевантну литературу о примени стрипа у настави, друга целина се бави појмовним одређењем стрипа и дигиталног стрипа, а трећа уочава практичне могућности за коришћење стрипа у образовању одраслих. Трећа целина је од посебног значаја јер код нас не постоје радови у стручној периодици који су претходно обрађивали ту област. Стрип као наставно средство или метод рада има значајну традицију у нашем основношколском образовању. Стручна литература наводи бројне примере у којима стрип може да се користи на свим нивоима образовања, од школског до универзитетског, а нарочито је погодан за мотивисање ученика и полазника или приказивање наставног садржаја који се сматра тешким за разумевање. Дигитална писменост полазника и наставника се може значајно унапредити применом ИКТ у наставном процесу, где креирање дигиталног стрипа има све важнију улогу.

Кључне речи: стрип, дигитални стрип, дигитална писменост, образовање одраслих

¹ eonegt65@gmail.com

УВОД

Заинтересовати ученике, полазнике или студенте за учење новог градива је данас све већи проблем са којим се суочавају чак и искусни предавачи. У ери дигитализације се очекује да и наставници и ученици овладају дигиталним окружењем у оној мери колико је потребно за снажажење у савременим захтевима школе и друштва. Информациона технологија омогућава свакоме да унапреди своју дигиталну писменост употребом специјализованих сајтова за комбиновање текста и пратећих слика.

Стрип спада већ у традиционалне методе учења, било да га користе искусни професионалци или да наставник заједно са групом ученика осмишљава сопствене сценарије са својим или шаблонским цртежом. Циљ овог рада је да прикаже неке могућности за примену стрипова у дигиталној форми у формалном образовању одраслих. Креирање таквих стрипова је облик стваралачког изражавања и учења, што се посебно може уочити код млађих одраслих полазника.

ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Први утисак је да и теоретичари и практичари недовољно приступају стрипу као средству за унапређивање наставе. Чини се да та могућност изостаје, иако стручна литература одавно препознаје „девету уметност“ као погодну за учење и подстицање мотивације. Као извор инспирације, он је непресушан. Мноштво познатих књижевних адаптација и филмских остварења је дочекало своју стрип варијанту, а ништа мање нису позната дела настајала управо захваљајући оригиналним стриповима. У делу јавног мњења још увек преовладава донекле негативан став према стрипу као „творевини кич културе и мас-медија“, како га поједине рудиментарне теорије приказују. Ограничено је заступљен у актуелним прописаним дигиталним обукама за наставнике, стога и не чуди да се током испитних вишенедељних онлајн обука недовољно упућени кадрови тек летимично упознају са порталима и алатима за израду и потенцијалну интеграцију стрипа у свој свакодневни рад.

Домаћа и страна литература готово подједнако истиче позитивне ефекте коришћења стрипова у настави, с тим што међународна истраживања дају већу предност примени дигиталног или електронског стрипа. Тако се као пример може навести рад индонежанских истраживача који су испитивали ученичко перципирање употребе е-стрипова као медија у математичком учењу и закључили да они имају потенцијал за коришћење у учењу, нарочито код садржаја који се сматрају тешким, а са крајњим циљем да се привуче пажња ученика (Safitri, Mailizar & Johar, 2021). Нигеријски аутори сугеришу да наставници могу користити дизајнирање стрипова или охрабрити ученике да стварају сопствене стрипове како би опсежнијом употребом речи унапредили и знање енглеског језика, односно говорне компетенције (Fasae Felicia & Akinwamide, 2018). Дигитални стрипови могу помоћи наставницима у побољшању постигнућа и употпуњавању наставног материјала без временског ограничења, а за ученике је очекивано да побољшају своје вештине комуникације и способност самосталног учења (Ghofur, 2022).

Код нас су истраживачки радови на тему примене стрипа у школи релативно ретки, али веома драгоцени. Одличан пример за то јесте и рад о унапређивању наставе граматике применом мултимедијалне технологије, где се укратко наводи како „деца могу посматрати стрип тако што се на компјутеру појављује облак по облак са речима или реченицама које изговарају ликови на сликама или у стрипу (уочавајући тако одређену језичку појаву)“ (Cvetanović & Kelemen, 2012: 39). Други пример се односи на међупредметну корелацију на универзитетском нивоу. Тачније, аутори једног скорашњег истраживања дају предлог интеграције стрипа са садржајима енглеског језика, геологије и геофорензике по CLIL методи, а испитани студенти у високом проценту (95,6%) оцењују искуство учења као позитивно (Beke & Mićović, 2022). Комбиновање садржаја из уџбеника немачког језика и групног рада ученика резултирало је стваралачким поступком у коме су ангажовани наставник и ученици током већег дела часа (Maksimović, 2019). Из наведених примера се јасно закључује да стрип има изузетну вредност за рад и са млађим и са старијим ученицима (полазницима), где настава матерњег и страних језика даје најбољу подлогу за такав модел рада.

ПОЈАМ СТРИПА И ДИГИТАЛНОГ СТРИПА

Када се говори о термину *стрип*, најпре би требало објаснити шта је стрип заправо и у каквом се облику може користити у образовне сврхе. У домену енглеског говорног подручја се разликују: 1. „озбиљни“ стрипови, односно стрип у обимнијој форми свеске или књиге, каква је графичка новела (енгл. comic book, graphic novel) и 2. забавни стрипови као лако штиво (енгл. comics), најчешће у мањем формату. Ова подела није од суштинске важности за разумевање појма стрипа код нас, али је важна за његову перцепцију као својеврсног уметничког достигнућа. Затим, важно је нагласити како се у настави углавном могу користити стрипови у ограниченој (садржински краћој) форми, највише из практичних разлога; у супротном би креирање стрипа у адекватној форми књиге захтевало озбиљан и дуготрајан пројектни рад. Назив *стрип* долази од енглеске речи *stripe* (трака), а разлог је начин приказивања стрипа као траке „која се простире са леве на десну страну листа“ (Maksimović, 2019: 184). Као прича коју прати најмање једна, а најчешће низ слика, стрип углавном садржи следеће елементе:

- *цртанеж* (ликови, позадина), а може бити и фотографија,
- *оквири за унос текста* (облак, балон, правоугаоник, без оквира),
- *оквир за радњу* (квадратног или правоугаоног облика) за ограничавање приказане слике,
- *доја стрипа* (црно-бела као основна, модерни углавном у боји)².

Када се говори о појму дигиталног стрипа, ту је дефинисање вероватно још захтевније. Многе факторе би требало узети у обзир том приликом: намену, начин публиковања, садржај и друге конститутивне елементе. Британска библиотека даје своју перспективу овог појма

² Наведени елементи стрипа су пример типичног садржаја у њему. Постоје и одступања од правила (на пример, цртеж излази из постављеног правоугаоног оквира).

(Aggleton, 2018), извођењем дефиниције о колекцији дигиталних стрипова као скупини са следећим карактеристикама:

- мора бити објављена у дигиталном формату,
- предмет³ из колекције мора да садржи слику на једном панелу или низ међусобно зависних слика,
- предмет мора поседовати полувођену путању читања.

Такође, дигитални предмет из колекције би требало да садржи:

- видљиве оквири,
- иконишне симболе, као што су балони са речима,
- рукописни стил који може користити своју визуелну форму да пренесе додатно значење.

ДИГИТАЛНИ СТРИП У ОБРАЗОВАЊУ ОДРАСЛИХ

Искусствено учење и поштовање индивидуалних способности сваког полазника сматрају се најважнијим одредницама формалног учења и образовања одраслих. Узимајући у обзир просечну старост полазника већине српских школа које се баве овом делатношћу, као и чињеницу да је стрип достигао врхунац своје популарности још у другој половини прошлог века, намеће се једноставан закључак да стрип није непознат појам искуству одраслих. Највећи искорак у развоју и примени стрипа у настави је направио Миомир Дејановић, учитељ врањске основне школе „Светозар Марковић“. Са својим ученицима је користио овај начин учења и изражавања у настави српског језика, ликовне културе и бројним тематским радионицама. Заједнички рад је награђен збирком едукативних стрипова „Да ти нацрташ!“, као и другим јавним признањима.

Код нас је одавно уочена могућност за коришћење стрипа у настави српског језика и књижевности. Учење дијалога, илустрација обрађених басни и бајки, усвајање управног и неуправног говора или уочавање језичких појава су само неки од сегмената у настави који се успешно могу имплементирати кроз креирање стрипа. „Стриповни предлогач на коме ће се поменути језичка појава сагледавати може да осликава одређену ситуацију блиску ученицима, тј. њихове свакодневне активности и догађаје у школи, односно различите комуникативне ситуације и дијалоге.“ (Petrovački & Savić, 2012: 19) Погодност за обраду и усвајање појмова као што су врсте реченица и знаци интерпункције или увежбавање читања и писања разлог је зашто су стрипови присутни у букварима, читанкама и бројним уџбеницима (Stojanović, Mišić & Cvetanović, 2017).

Што је од посебне важности, није неопходно бити надарен за цртање. Годинама већ наставници креирају једноставне табеле и графиконе у програмима као што су Word или PowerPoint. У њима су се сусретали са облицима који се користе и у стрипу: text box и „облак“ за унос текста, опције за уметање слика, квадратни оквири за ограничавање садржаја. Ауторка у свом

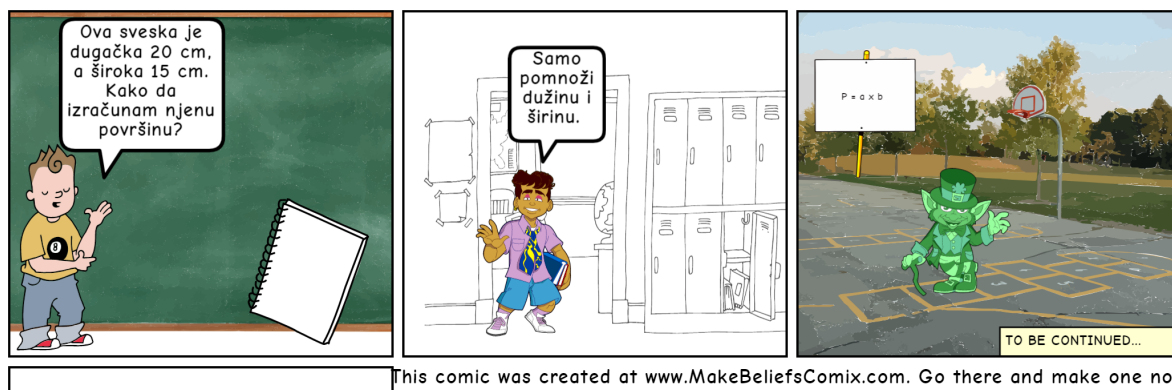
3 У недостатку прецизније одреднице, предмет означава ајтем (енгл. item), у смислу појединачног стрипа који припада дигиталној колекцији.

раду приказује бројне примере употребе ИКТ на часовима књижевности у разредној настави, где наставници најчешће користе презентације у различитим фазама часова, али исто тако и ђаци имају „задатак да самостално направе стрип у *PowerPoint*-у од понуђених слика и мелодије“ (Naumović, 2017: 48).

Сада су на располагању бројни дигитални алати са једноставним корисничким интерфејсом. Могу се користити за смишљање нових садржаја или препричавање постојећих, а исход ће извесно бити овладавање писменим и усменим комуникацијским вештинама, али и већа дигитална писменост. „Институције које се баве формалним образовањем одраслих подржавају дигитално описмењавање таквих полазника и кроз конкретне наставне предмете нуде могућност за учење“ (Šarčević, 2021: 104). Уколико технички услови дозвољавају, сваки вид дигитално подржане наставе је пожељан у циљу мотивисања и успешнијег савладавања наставног градива. У школском окружењу се може користити компјутерска учионица као место сусрета традиционалног образовног окружења и савременог онлајн простора, где је за постизање оптималне компјутерске писмености важно да се сви учесници наставног процеса стално усавршавају у примени нових технологија (Ljujić, 2015). Сајтови едукативног карактера садрже наставне планове и листове, бројне мултимедијалне наставне садржаје, а наставницима се „пружа могућност да учествују у изради самог сајта нудећи своје идеје и радове“ (Prušević-Sadović, 2009: 165).

Употреба савремене технологије и модела учења заснованих на скицама и стрипу може бити значајна и за неискусне предаваче. Будућим наставницима омогућава да уче, истражују и увежбавају интеракцију са којом ће се касније сусрести у учионици (Herbst et al., 2011). Неки од корисних сајтова за припрему наставних средстава или вежбање наставника и полазника јесу следећи:

- MakeBeliefsComix (Слика 1)
- StoryboardThat
- Pixton (Слика 2)



Слика 1. Пример мајемајичкој задатка за први циклус основног образовања

Овде се може придодати сајт Вебциклопедија, који нуди мноштво корисних информација написаних на српском језику о веб-алатима. За област стрипа, ту су линкови ка претходно поменути сајтовима за израду стрипова, њихов опис и функционалност, намена у образовању, примери за рад и техничка упутства.⁴



Слика 2. Вежбање одраслих полазника у алату Pixton

Термини који се у настави користе морају бити блиски њиховом животном искуству. То је извесно и принцип који се свугде користи на основношколском нивоу. „Врло је важно напоменути да настава не сме бити отуђена од реалног живота, јер све што је даље ученицима то се више смањује и њихово интересовање“ (Živanović, 2017: 27). Мотивациони аспект наставе у формалном образовању одраслих је од пресудне важности. Као што примена рачунарских игара у раду са одраслима има изражено мотивационо дејство и захтева њихово активно ангажо-

⁴ Више о алатима за креирање стрипа доступно на: <http://vebciklopedija.zajednicaucenja.edu.rs/multimedija/strip>
Посећено: 29.1.2023.

вање и искуствено учење (Kačavenda Radić, Nikolić Maksić & Ljujić, 2011), тако је и стрип дигитални медиј који може остварити сличне ефекте.

Питање оспособљености наставника за примену ИКТ у настави више не би требало да буде изговор у некоришћењу. Професор Мандић са Учитељског факултета у Београду истиче како се студенти током предавања и вежби оспособљавају за примену савремених информационих технологија у будућем раду (Mandić, 2007). Ентузијазам млађих генерација наставног кадра то потврђује и у пракси. 2010. године је спроведено истраживање у девет београдских општина које су различитог нивоа техничке опремљености (Stepić, 2012). На узорку од 184 учитеља у тим школама су добијени резултати који показују да 50% учитеља са завршеним факултетом сматра себе потпуно оспособљеним за употребу рачунара, а млађе генерације учитеља предњаче у примени рачунарских програма и реализацији наставе уз помоћ образовних сајтова. Ако се узме у обзир да је од овог истраживања прошло више од једне деценије и да је дигитализација у наставном процесу постала далеко приступачнија свим школама, лако се може дати одговор на питање јесу ли предавачи спремни на примену нових технологија. Што се тиче обучавања неучитељског кадра и специфичних обука везаних за примену стрипа у настави, ситуација је нешто другачија. Велики број наставника прати само обавезне електронске обуке, а у њима се о наведеној теми мало говори. Изузетак би могла бити онлајн обука „Pixton: Научите како се лако и једноставно израђује едукативни стрип“ коју је организовао Институт за модерно образовање током 2020. године.

ЗАКЉУЧАК

Истраживања бројних аутора у свету и код нас су показала да се наставни процес значајно унапређује адекватном употребом стрипа у традиционалној или дигиталној форми. Он се може користити у различитим наставним предметима, подједнако успешно и са студентима и са ученицима у школама. Највише је примера за коришћење у настави српског језика и књижевности, односно страних језика. Методички модели наставе ових предмета пружају бројне могућности за подстицање мотивације и експериментисање у различитим фазама наставног часа.

Школе за основно образовање одраслих омогућавају дигитално описмењавање својих полазника, а савремене компјутерске учионице су најпогодније место за креирање дигиталног стрипа. Искуствено учење одраслих и поштовање принципа индивидуализације представља темељ на коме би требало употребљавати стрип у току наставе. Неки наставници већ успешно примењују то у свом раду, док другима недостаје обука за примену дигиталних алата. Практичари који успешно користе стрип у свом раду истичу да се њиме побуђује пажња и радозналост, односно подстиче мотивисаност током часова. Затим, развија се писана и усмена комуникација, а стваралачки потенцијал долази до изражаја. Код наставника је потребно деловати инструктивно у погледу охрабривања да примењују традиционалну и дигиталну фор-

му стрипа, а у томе тренутно највише помажу једноставни веб-алати (Pixton, StoryboardThat, MakeBeliefsComix) и јасне писане инструкције на српском језику.

Литература

1. Aggleton, J. (2018). Defining digital comics: a British Library perspective. *Journal of Graphic Novels and Comics*. DOI: 10.1080/21504857.2018.1503189
2. Beko, L. V., & Mićović, D. N. (2022). Strip i geoforenzika u nastavi engleskog jezika po CLIL metodi – stavovi studenata. *Inovacije u nastavi*, 35(1), 144-156.
3. Cvetanović, Z., & Kelemen, Lj. (2012). Unapređivanje kvaliteta nastave gramatike pomoću multi-medijalne tehnologije. *Inovacije u nastavi*, 25(1), 33-42.
4. Fasaе Felicia, B. K., & Dr. Akinwamide, T. K. (2018). Application of comics as instructional strategy in language skill development: an oracy enhancement paradigm. *International Journal of English Language Teaching*, 6(8), 49-59.
5. Ghofur, A. (2022). Digital Comic Media on Smartphones to Improve Communication Skills. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(3), 432-444.
6. Herbst, P. et al. (2011). Using comics-based representations of teaching, and technology, to bring practice to teacher education courses. *ZDM: the international journal on mathematics education*, 43(1), 91-103.
7. Kačavenda Radić, N., Nikolić Maksić, T., & Ljujić, B. (2011). Alternativni pristupi obrazovanju odraslih: učenje bazirano na računarskoj igri. *Inovacije u nastavi*, 24(3), 19-29.
8. Ljujić, B. (2015). Andragoške specifičnosti obrazovanja u kompjuterskoj učionici. *Andragoške studije*, 6p. 2, 143-163.
9. Maksimović, D. B. (2019). Upotreba stripa u nastavnom materijalu nemačkog jezika za osnovnu školu. *Zbornik radova, Pedagoški fakultet u Užicu*, 22(21), 183-192.
10. Mandić, D. (2007). Osposobljenost učitelja za korišćenje internet tehnologija. U I. Radovanović i B. Trebješanin (ur.), *Didaktičko-metodički aspekti promena u osnovnoškolskom obrazovanju* (str. 150-162). Beograd: Učiteljski fakultet.
11. Naumović, S. (2017). Razredna nastava u digitalnom okruženju: kritički pregled primene IKT na časovima književnosti digitalne škole. *Metodička praksa*, 13(1), 43-54.
12. Petrovački, Lj. E., & Savić, M. M. (2012). Strip u nastavi gramatike srpskog jezika. *Metodički vidici*, 3(3), 11-28.
13. Prušević-Sadović, F. (2009). Obrazovni Internet sajтови i njihova primena u učenju i poučavanju. *Inovacije u nastavi*, 22(4), 161-167.
14. Safitri, Y., Mailizar, M., & Johar, R. (2021). Students' perceptions of using e-comics as a media in mathematics learning. *Infinity*, 10(2), 319-330.
15. Stojanović, B. D., Mišić, D. B., & Cvetanović, Z. V. (2017). Strip u nastavi jezika i književnosti u mlađim razredima osnovne škole – metodičke mogućnosti. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 47(2), 317-336.

16. Stepić, G. (2012). Osposobljenost učitelja za korišćenje obrazovnih sajtova u pripremi i realizaciji nastave. *Inovacije u nastavi*, 25(4), 107-115.
17. Šarčević, I. B. (2021). Mogućnosti primene softvera baziranog na edukativnoj igri u obrazovanju odraslih. *Metodička teorija i praksa*, 24(1), 99-106.
18. Živanović, O. S. (2017). Motivacija i početna nastava geometrije. *Metodička praksa*, 13(1), 17-30.

Електронски извори

1. <http://vebciklopedija.zajednicaucenja.edu.rs/multimedija/strip> Поцеђено: 29.1.2023.

Ivan B. Šarčević

Elementary school of adults "Obrenovac"

THE USE OF DIGITAL COMICS IN FORMAL EDUCATION OF ADULTS

Abstract: The aim of the paper is to present the modern possibilities for applying the digital form of comics in formal adult education. It is structurally divided into three logical units: the first presents domestic and foreign relevant literature on the application of comics in teaching, the second unit deals with the conceptual definition of comics and digital comics, and the third observes practical possibilities for using comics in adult education. The third unit is of particular importance because there are no papers in professional periodicals that previously dealt with that area. Comics as a teaching tool or method of work has a significant tradition in our primary school education. Professional literature presents numerous examples in which comics can be used at all levels of education, from school to university, and are particularly suitable for motivating students and adult learners or presenting teaching content that is considered difficult to understand. The digital literacy of adult learners and teachers can be significantly improved by applying ICT in the teaching process, where the creation of digital comics plays an increasingly important role.

Key words: comic strip, digital comic, digital literacy, adult education

Рад примљен: 7. 2. 2023. год. / Рад прихваћен: 16. 5. 2023. год.

Хана Хоџић¹, студент мастер студија
Ајдина Жупић, студент мастер студија
Есма Демировић, студент основних студија
Учитељски факултет, Београд

Стручни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 028.5::[021:004
стр. 32–42

ФЕНОМЕН ЧИТАЊА И ЊЕГОВА УЛОГА У САВРЕМЕНО ДОБА

Резиме: Феномен читања као главни предмет истраживања овог рада добија другачији смисао у друштву које је сведок највећих достигнућа у технологији. О томе колико је читање важно и колико та активност утиче на свеукупни развој личности писали су многи, међу њима је Нил Гејмен, који упозорава на будућност неписмене популације. С друге стране, позиција писменог друштва, друштва које негује активно читање је ван кризе од несрећних, необразованих, личности без маште и емпатије које се најчешће одају различитим пороцима. У раду је истакнута функција књижевности која представља човекову потребу, која га води, обликује, формира његов поглед на свет. Вредност и значај књижевности детаљно објашњава Богдан Поповић у свом есеју „О књижевности“, стотину година пре. Зато се у раду сагледавају два погледа на читање књижевности, нарочито фикције и долази се до закључка да су идеје и након толике временске дистанце исте. Једна од идеја о којој се говори у раду јесте да је читање кључ, а да су библиотеке капије будућности. Улога учитеља у учењу, развоју и неговању активности читања је кључна у процесу образовања. Поред породице, одакле све почиње и потиче, школа је одговорна за развој генерација активних читалаца, који ће у библиотеци видети будућност. На крају рада су представљени годишњи подаци о коришћењу дечје литературе и литературе за одрасле, односно посећеност Народне библиотеке „Доситеј Обрадовић“ у Новом Пазару.

Кључне речи: читање, књижевност, фикција, библиотеке, настава

¹ hanica999@gmail.com

УЛОГА ЧИТАЊА

Читање првобитно представља начин дешифровања видљиво припреманих и даваних порука неке коме су те поруке намење тако да их он може разумети. Еволуцијом писма се десио прелазак са дешифровања на читање. (Nedović i Šehović, 2006)

Читање је кључни елемент образовања, основна активност која подстиче развој, изазива радозналост кроз визуализацију и замишљање. Кроз читање учимо о новим местима, људима и догађајима. Постајемо изложени новим идејама и уверењима, учимо како да будемо толерантнији и да ценимо схватање и перспективу других људи. Током развоја, како појединац усавршава своје вештине читања, тако изоштрава своје разумевање и способност аналитичког мишљења, као и разумевање техничког и критичког језика. Нарочито у млађем узрасту, способност појединца да се усредсреди на причу, повеже се са различитим ликовима и искуси интеракције у тексту код читаоца изазива одређене емоције и развија осећај емпатије са ликовима. За све нас књиге буквално отварају прилику да се пренесемо у други свет, далеко од свакодневне стварности и стреса савременог живота. Пре неколико година, појавила се идеја да живимо у постписменом свету, у коме је способност да се смисле писане речи некако сувишна. Међутим, то време је прошло: речи су важније него што су икада биле, ми се крећемо светом речима, а како свет клизи ка интернету, морамо да пратимо, да комуницирамо и разумемо оно што читамо. Људи који не разумеју једни друге не могу да размењују идеје, не могу да комуницирају. (Gaiman, 2013) Моћ је у рукама оних који читају и оних који друге оспособљавају да читају.

Нил Гејмен, британски писац за децу, упозорава на опасност кризе у којој се сви налазимо. Он говори о томе како читање утиче на наше свеукупно друштвено биће, на оно што смо и на оно шта ћемо постати. Он даје пример текста о изградњи затвора у Америци. Пројекције и планирање проширења затворских капацитета у будућности ради се на основу процента деце (0-10 година) која још увек не знају да читају. Овај пример наводи како би јасно указао на то шта се дешава са популацијом која чита и која не чита, сматрајући да неписмено друштво завршава у затвору или бива заступљено у некој другој врсти криминала, док је друштво писмених у великој мери заштићено захваљујући читању фикције.

Ова прича о америчком затвору представља на неки начин увод у причу о читању фикције, чију важност аутор не крије, истичући фикцију као нешто веома важно, од почетка до краја рада. Књига има велику уметничку и духовну вредност за многе људе, чак и са отрцаним корицама, али главна ствар је увек у средини. Главна ствар је његов садржај. (McMahon, 2022)

Писци су уметници захваљујући којима спознајемо свет, учимо, сазнајемо изнова, постојимо. Они су посредници између лепоте и субјективног доживљаја лепог. Лепота уметности даје одговоре на сва питања, даје смисао свакој ствари, даје важност сваком бићу, воли цео свет. Уметност је исказати лепоту играјући се речима, градећи на тај начин свој стил писања и писати упркос свим искушењима кроз која генерације људи пролазе, а то је првенствено криза читања. О томе зашто је читање добро, многи не знају или једноставно нису свесни

чари те активности. Књижевност је потребна човеку, а човек је увек главни предмет књижевности – у свим правцима његовог живота и деловања, са целокупним његовим унутрашњим и друштвеним животом. Она му се на овај или онај начин увек обраћа и поучава га. Сваки уметник, писац различитих жанрова књижевности има своје перо по коме је препознатљив у свету читалаца. Најчешће и најдоступније штиво које често служи да савладамо брзине и вештине читања јесте белетристика. Она је својим темама и идејама неисцрпна што је чини приступачном свим узрастима.

Белетристика има две сврхе. Прво, то је начин да научимо суштински да читамо. Жеља да сазнамо шта се даље дешава, да желимо да окренемо следећу страницу страницу, потреба да наставимо даље, чак и ако је тешко, јер је неко у невољи и морамо да знамо како ће се све то завршити... то је веома стваран нагон. Такође, читајући приморани смо да научимо нове речи, да размишљамо о новим идејама, да наставимо даље. На тај начин откривамо да је читање само по себи задовољство. Када то научимо, на путу смо да све прочитамо. А читање је кључно. (Gaiman, 2013)

Овом темом бавио се и Богдан Поповић, у свом есеју „О књижевности“, који већ на самом почетку исказује да је његов задатак да прикаже значај и вредност књижевности. Поповић сагледава једну ширу слику књижевности, исказујући индиректно вредности фикције – сматрајући да је човек који чита повучен тамо где писац жели да га води. Дакле, писац за њега ствара посебан свет, свет фикције, који је ту да изграђује човека који је уједно по овом аутору предмет књижевности.

Читање тражи време и постојаност, па се појединац читањем спрема за сва даља учења. „Читање је вештина у човековом служењу њиме, техника у цивилизацији, процес у методици педагошког рада, инструменту науци и истраживању, врлина у култури, предност у историји, комуникација у информатици, информација у политици. Оно је способност разумевања и присвајања, преузимања графолошки уобличених говора, симболима сложених и исказаних мисли, претварање графичких и симболичких обележја и знакова у смислене духовне, језичке исказе и садржаје“. (Nedović i Šehović, 2006)

Задатак учитеља је да обезбеде дубоки утисак књижевног дела, што ће обезбедити јединствен доживљај код сваког детета. Радити на доживљају књижевног дела код ученика значи изражајно читање дела, дечја артикулација доживљаја, анализа дела, а после детаљне анализе требало би још једном прочитати дело, јер ће тек тада доживљај бити још интензивнији и још пунији. Ово је јединствена прилика да се обезбеди осећај задовољства код деце, да се отпутује, разгледа, упознаје ново и непознато, саосећа са јунацима. Развијање висколике, многостране, моралне и естетичке *емѿаѿије* у људским душама, као једне од најважнијих људских особина. Заиста се кроз књижевност јавља већа осетљивост, симпатично одушевљење за добрим и лепим, *симѿаѿија* коју управо негује та иста, лепа књижевност.

Предности читања

Многосруке су предности читања. Можемо истаћи само неке од њих:

- Развија се мисаона активност. Читање покреће ум да размишља о различитим областима. У почетку се подразумева да ум обрађује и разуме речи које читамо. Читање подстиче аналитичке способности читаоца, стимулише сећање и подстиче машту. Читање представља неуромишићни процес који успорава когнитивни пад и успорава старење мозга.
- Подстиче комуникацијске вештине. Читање омогућава сусретање и упознавање са новим речима и појмовима којима читалац богати свој речник. Ово директно утиче на побољшање и усмених и писаних комуникацијских вештина.
- Боље упознајемо себе. Читајући појединац долази у ситуацију да размишља о новим стварима које сазнаје на нови начин, да мења своје мишљење, учи о новим културама и догађајима, или открива неке своје таленте за које није раније знао.
- Читаоца чини интелектуално свежим. Што више чита појединац се све више приближава нивоу „начитаност“. Ово обично значи да појединац зна доста ставри о некој теми. То га чини занимљивим саговорником на Рзличите теме. Неки људи могу тврдити да је „незнање блаженство“ али истина је да је „знање моћ“.
- Читање је забавно. Читање је облик забаве који нас може одвести у измишљене светове или прошле тренутке, као и у будућност.
- Читање васпитава. Било да читамо религиозне или секуларне текстове, можемо да научимо разлику између исправног и погрешног и истражимо различите културне перспективе и начине живота.
- Подстиче креативност. Било да читамо о одређеном занату или вештини, речи могу да изазову нове идеје или слике у нашем уму. Читање може да нас подстакне да проналазимо везе између наизглед различитих ствари, што може допринети још креативнијим резултатима и изразима. Презасићеност информацијама довела је до тога да данашњи човек не машта, не радује се истински и не задовољава ситницама које живот значе. Упркос томе, сведочимо најновијим изумима у технологији, које је неко морао осмислити и створити. Кинези који су познати по томе да знају све да направе али не и да осмисле, покушали су да схвате шта је то што натера људе да креирају нове апликације, игрице, телефоне. Када су посетили Америку и фирме као што су Apple, Microsoft и Google, наишли су на људе који имају врло различите животе (социјални статус и сл.) али да је једна ствар потпуно иста код свих, а то је да су ЧИТАЛИ. Читали су лепу књижевност, фикцију, историју. Много су читали књижевност, а посебно су волели научну фантастику. То је и логичан след дешавања – онај који чита о нечему необичном, фантастичном, почиње о томе да размишља и постаје креатор својих идеја.
- Смањује стрес. Читање утиче на опуштање па утиче на читаоца као нека врста медитације.

БИБЛИОТЕКЕ- КАПИЈЕ ЗНАЊА И КУЛТУРЕ

Библиотеке су меморије човечанства и без њих би свака генерација морала да почиње испочетка у прикупљању сазнања, а савремена информациона технологија омогућава интерактивност знања на нов, бржи и комплекснији начин. (Настић, 2018) Не тако давно књиге смо сматрали капијама универзума. Свако ко је желео да прође кроз ту капију морао је прво да оде у библиотеку. (Нови, 2018)

Библиотеке су места где влада слобода. Слобода читања, слобода идеја, слобода комуникације. Она се односи на образовање (што није процес који се завршава оног дана када напустимо школу или факултет), на забаву, на стварање сигурних простора и на приступ информацијама. Библиотеке су заиста капије будућности. Због тога је жалосно да широм света посматрамо локалне власти како искориштавају прилику да затворе библиотеке као лак начин да уштеде новац, а да не схватају да краду из будућности да би платили данас. Затварају капије које би требало да буду отворене. (Gaiman, 2013) Библиотеке су неопходни камен темељац здраве заједнице. Оне пружају људима прилику да траже посао, истражују, трагају за новим идејама и да се изгубе у фантастичним причама, док у исто време пружају начин за окупљање. Библиотека одражава разноликост и карактер, а такође и жеље и очекивања друштвене заједнице. Те жеље и очекивања су обично интензивне. Библиотека је обично једина понуда свеобухватних података потребних појединцима за личне, породичне и пословне информације.

Као капије знања и културе, библиотеке играју фундаменталну улогу у друштву. Темелјни у стварању могућности за учење, као и у подршци писмености и образовању, ресурси и услуге које свака библиотека нуди раде на помагању у обликовању нових идеја које су кључне за изградњу креативног и иновативног друштва. Библиотеке такође помажу да се обезбеди аутентична евиденција о знању које су створиле и акумулирале прошле генерације. Ако бисмо постојали у свету без библиотека, било би тешко унапредити истраживање и људско знање, као и сачувати кумулативно светско знање и наслеђе за будуће генерације. (Joson, 2022)

Библиотеке, које чувају векове учења, информација, историје и истине, важни су браниоци у борби против дезинформација. Иако су прошли векови претрпели многе промене, пошто смо били подложни иновацијама, библиотеке настављају да одржавају своју главну сврху да посетиоцима пруже информације које траже и да су сигурни да пружају само истину.

С обзиром да савремено доба одликује убрзан живот где људи углавном свуда журе, поставља се питање да ли неко има времена за читање, за боравак у библиотеци? Каква будућност капије знања и чуваре тих капија, библиотекаре, чека? Библиотекари, који су некада били једни од главних фактора у васпитавању деце, послушкујући њихове жеље, усмеравали су и васпитавали њихов укус. Борећи се да изнова и изнова заинтригирају децу машту, трудили су се да изаберу литературу која ће приуштити задовољство младим читаоцима, што ће их навести да се увек враћају библиотеци.

О томе колико је библиотека посећена данас, говоре прикупљени подаци о годишњој посећености библиотеке „Доситеј Обрадовић“ и читању деце литературе:

COBISS Ко оперативни онлајн библиографски системи сервис
COBISS

70803 Народна библиотека “Доситеј Обрадовић”, Нови Пазар 25.3.2023

ПОЗ - ПОСЕТА ЧЛАНОВА

ПОСЕТА ЧЛАНОВА ПО КАТЕГОРИЈИ ЧЛАНА ЗА ТРАНСАКЦИЈЕ (ПО О з н а к а
исписа: ПОЗ-СТА-РТ01 **МЕСЕЦИМА)**

Изабрани период: 01.01.2022–31.12.2022

Трансакције упис члана, позајмица ван библиотеке, позајмица у читаоницу, резервација заузете грађе, резервација слободне грађе, продужење рока позајмице, враћање/брисање грађе из евиденције код члана, враћање са задршком, евидентирање губитка грађе, промена података о члану, промена датума истека, почетак циркулације сер. публ., посета члана ради приступа интернету, резервација за читаоницу, завршетак циркулације сер. публ., посета неучлањеног корисника, евидентирање плаћања, посета члана у читаоници, активност члана са инвентаром, међубиблиотечка позајмица, Посета нечлана у читаоници, међубиблиотечко враћање, пренос члана у друго одељење, промена броја, посета члана

Одељење: 02 - Дечје одељење Година: 2022

категорија	јан	феб	мар	апр	мај	јун	авг	avg
001	100	848	133	151	84	99	89	118
002	1020	666	572	578	462	412	480	828
003	20	18	32	18	11	7	6	6
004	8	15	13	9	13	9	7	7
005	-	-	1	-	-	2	-	-
006	7	2	8	5	2	4	3	3
011	1	1	-	1	1	5	4	2
012	-	-	1	-	-	1	1	3
014	13	11	17	8	13	4	11	7
017	-	-	-	-	-	-	1	-
018	-	1	-	1	-	-	-	-
020	-	-	-	-	-	-	1	-
099	1	-	1	1	-	-	-	-
126	4	3	1	3	1	-	2	2
Без вредности	-	1	-	-	1	-	-	-
укупно	1174	1566	779	775	588	543	605	976

категорија	сеп	окт	нов	дец	укупно		
001	81	144	56	44	1947		
002	846	1366	777	519	8526		
003	26	4	6	13	167		
004	5	11	21	22	140		
005	1	1	-	-	5		
006	22	16	5	7	84		
011	2	-	-	2	19		
012	-	4	1	-	11		
014	5	7	11	14	121		
017	-	-	-	-	1		
018	-	-	-	-	2		
020	-	-	-	-	1		
099	-	1	4	7	15		
126	1	-	2	3	22		
Без вредности	-	-	-	-	2		
укупно					989	1554	883
						631	11063

COBISS Ко оперативни онлајн библиографски системи сервис
COBISS

70803 Народна библиотека “Доситеј Обрадовић”, Нови Пазар 25.03.2023

Legenda

- 018 – без посла
- 126 - Међупартијске кредитне јединице
- 012 – незапослени
- 002 – ученици основних школа
- 099 – други
- 011 – пензионери
- 017 – почасни чланови
- 020 – постдипломци
- 001 – предшколска деца
- 003 – двешколци
- 004 – студенти (пуно радно време)
- 005 – студенти (ванредни, уз рад)
- 006 - запослени
- 014 – запослени у матичној установи

Из приложених података може се закључити да дечју литературу, која обухвата узраст од предшколског периода до седмог разреда основне школе, највише читају управо основношколци. Ова литература доступна је свим категоријама, као на пример, пензионерима који узимају литературу својим унуцима, студентима којима је дечја литература потребна приликом спремања испита итд.

Када је реч о месечном нивоу посећености, да се приметити да је октобар месец који броји највише посета. То је период када се ђаци, који до тада нису били чланови библиотеке, учлањују и то колективно (одељенски) или самостално. Почетак школске године је и почетак припреме за обраду одређених домаћих лектира, па учитељи и наставници нарочито тада утичу на посету библиотеци. После октобра, јануар и август су месеци који су следећи по броју посећености основаца библиотеци. То је период зимског и летњег распуста, што указује на активан одмор проведен уз одговарајућу књигу, односно припрему за обраду одређене домаће лектире или читање из задовољства.

На годишњем нивоу, дечје одељење библиотеке „Доситеј Обрадовић“ у Новом Пазару посети укупно 11063 читаоца, од којих је 8526 основношколског узраста.

Када је реч о читању литературе за одрасле, подаци су следећи:

COBISS Кооперативни онлајн библиографски системи сервис
COBISS

70803 Народна библиотека “Доситеј Обрадовић”, Нови Пазар 25.03.2023

ПОЗ - ПОСЕТА ЧЛАНОВА

ПОСЕТА ЧЛАНОВА ПО КАТЕГОРИЈИ ЧЛАНА ЗА ТРАНСАКЦИЈЕ (ПО ОЗНАКА
исписа: ПОЗ-СТА-РТ01 **МЕСЕЦИМА)**

Изабрана цена: 01.01.2022–31.12.2022

Трансакције упис члана, позајмица ван библиотеке, позајмица у читаоницу, резервација заузете грађе, резервација слободне грађе, продужење рока позајмице, враћање/брисање грађе из евиденције код члана, враћање са задршком, евидентирање губитка грађе, промена података о члану, промена датума истека, почетак циркулације сер. публ., посета члана ради приступа интернету, резервација за читаоницу, завршетак циркулације сер. публ., посета неучлањеног корисника, евидентирање плаћања, посета члана у читаоници, активност члана са инвентаром, међубиблиотечка позајмица, Посета нечлана у читаоници, повратак интерлибранија, пренос члана у друго одељење, промена броја, посета члана

Одељење: 01 - Одељење за одрасле Година: 2022

категорија	јан	феб	мар	апр	мај	јун	јул	авг
001	-	1	-	1	3	2	2	3
002	108	63	84	43	47	33	50	89
003	353	371	489	345	273	287	181	266
004	327	269	377	164	216	236	219	358

005	5	5	1	-	5	2	5	7
006	108	99	122	163	91	83	87	165
007	1	-	-	-	-	-	-	-
008	-	-	-	-	1	-	1	-
010	2	4	2	2	4	3	2	2
011	40	42	59	57	46	38	46	52
012	78	74	80	71	56	74	53	77
014	21	17	21	7	14	18	9	12
018	2	2	1	-	-	1	-	-
019	-	-	-	-	-	-	-	1
020	20	8	4	6	7	14	9	7
099	-	-	-	-	-	-	-	1
126	4	5	5	1	6	4	4	7
Без вредности	-	-	-	-	-	-	-	-

укупно	1069	960	1245	860	769	795	668	1047
--------	------	-----	------	-----	-----	-----	-----	------

категорија	сеп	окт	нов	дец	укупно
001	2	2	-	-	16
002	84	72	70	77	820
003	381	382	404	282	4014
004	201	242	218	252	3079
005	6	5	4	5	50
006	104	103	105	116	1346
007	-	-	-	-	1
008	-	-	-	-	2
010	1	1	7	2	32
011	55	49	54	56	594
012	57	48	52	43	763
014	22	20	30	13	204
018	-	-	-	-	6
019	-	-	-	-	1
020	-	-	-	-	75
099	-	-	-	-	1
126	1	-	2	3	22
Без вредности	-	-	-	-	2
Укупно	989	1554	883	631	11063

Легенда

- 018 – без посла
010 – домаћице
126 - Међупартијске кредитне јединице

012	–	незапослени
002	–	ученици основних школа
099	–	други
011	–	пензионери
019	–	породична чланска карта
020	–	постдипломци
001	–	предшколска деца
008	–	самостални занатлије/предузетници
007	–	либералне професије
003	–	двешколци
004	–	студенти (пуно радно време)
005	–	студенти (ванредни, уз рад)
006	–	запослени
014	–	запослени у матичној установи

ЗАКЉУЧАК

Књижевност је одувек постојала и постоји да служи човеку и бави се његовим унутрашњим гласом, његовим бићем. Читање данас се налази у незавидном положају, зато је битно стварати код деце навику читања и бити окружен књигама. Веома је важно од најранијег периода дете приволети на посете библиотекама и разговора са библиотекари. Дете које чита, расте у човека који размишља, а човек који размишља постаје креатор и реализатор идеја. Деца и млади који читају долазе у додир са толико дивних предела и светова, људи и догађаја, који обогаћују њихов стварни свет. Књижевност развија код читаоца критички дух, проширује његове видике и изграђује самосталну, стабилну личност која је увек спремна да изнесе своје ставове на свој начин. Читање гради личност спремну на јасну истину, на ново учење, на промишљање о будућности. Задатак нас учитеља је да негујемо читање што више, јер када негујемо читање код деце, негујемо и стрпљење, истрајност, доследност, побољшавамо њихово искуство и припремамо их за сва даља учења.

Literatura

1. Gaiman, N. (2013). Why our future depends on libraries, reading and daydreaming. <https://www.theguardian.com/>, (pristupljeno 22.3.2023)
2. Josen, J. (2022). The Important Role Libraries Play in Building a Creative and Innovative. www.archdaily.com, (pristupljeno 25.4.2023)
3. McMahon, J. (2022). The Culture Of Reading Books In The Modern World: Top 5 Books Worth Reading. | <https://substreammagazine.com/2022/04/the-culture-of-reading-books-in-the-modern-world-top-5-books-worth-reading/> (pristupljeno 25.4.2023)

4. Nastić, O. (2018). Uloga biblioteka i bibliotekara u obrazovanju. <https://www.institut.edu.rs/uloga-biblioteka-bibliotekara-u-obrazovanju>, (pristupljeno 15.3.2023)
5. Nedović, V. и Šehović, S. (2006). Učenje и čitanje u savremnoj kulturi. Beograd: Učiteljski fakultet.
6. Novi, L. (2018). Najvažniji su ljudi, a ne bibliotečke jedinice. <https://www.goethe.de/>(pristupljeno 25.4.2023)
7. Popović, B. (2001). O književnosti. Književna teorija i estetika. Beograd: Zavod za udžbenike.

Hana Hodzić, Master's student
Ajdina Župić, Master's student
Esma Demirović, undergraduate student
Faculty of Teacher Education, Belgrade

THE PHENOMENON OF READING AND ITS ROLE IN MODERN TIMES

Abstract: The main matter of this research is phenomenon of reading, has won totally different sense among the society which is witnessing the biggest achievements in technology. A lot of people used to write about the fact of how much important reading is and how the reading activity influences personality development in total, one of them was Nil Gaiman, which warns about the future of illiterate generations. On the other side position of literate society, the one that fosters active reading is out of the crisis to be unhappy, uneducated, personalities without flat and empathy which most often give themselves to some vices. In this paper the function of literature has been highlighted that represents people need, that forms him and his views on the world. Value and importance of literature has been explained in details by Bogdan Popovic in his essay "About literature", hundred year ago. There we are able to see two different perspectives of literature reading, especially on fiction and here we can realise how ideas even a long years distance have stayed the same. One of the ideas that has been mentioned in this paper is how reading is a key and libraries are gates of future. Role of teachers in the process of learning, development and nurturing the active reading is the key in the process of education. Alongside the family from where everything starts and incentivises, school is also responsible for growing generations of active readers, the ones that will see the future in libraries. At the end of this paper some annual informations about usage of literature for kids and adults are included, actually the informations of how much people are visiting the state library "Dositej Obradovic" in Novi Pazar are included.

Key words: reading, literature, fiction, libraries, class

Рад примљен: 23. 2. 2023. год. / Рад прихваћен: 19. 5. 2023. год.

ПРИСТУП АНДЕРСЕНОВОЈ БАЈЦИ МАЛА СИРЕНА ПРЕКО АКТАНЦИЈАЛНОГ МОДЕЛА АН ИБЕРСФЕЛД

Резиме: У светлу Пропове анализе структуре бајки и лингвистичко-семантичких истраживања Ан Иберсфелд, овај рад се бави тумачењем ауторске бајке Х. К. Андерсена

Мала сирена преко актанцијалног модела Ан Иберсфелд, откривајући значењско богатство ове бајке са једне стране и показујући како је актанцијални модел подједнако применљив и користан и у дубинским анализама текстова који нису драмски. У раду се *Мала сирена* анализира преко неколико различитих актанцијалних модела, што ће нам омогућити да покажемо како само разумевање бајке бива непосредно условљено одабиром актанцијалног модела (нпр. уколико имамо у виду хришћански подтекст или модел овоземаљског задовољења. У првом случају, видећемо зашто бајка има „срећан крај“ а у другом бајку тумачимо у светлу њеног трагичног завршетка). Овај рад је пример у којој мери актанцијални модел Ан Иберсфелд омогућава различито тумачење, дубинску анализу и разнолике приступе драмској обради текста.

Кључне речи: актант, актанцијални модел, ауторска бајка, *Мала сирена*, хришћански подтекст, формулативни и неформулативни завршетак бајке.

¹ jadranka.barzut@uf.bg.ac.rs

УВОД

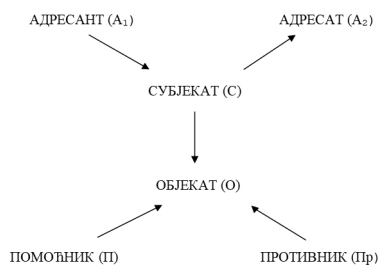
Проучавајући структуру народне бајке, Владимир Проп је у *Морфологији бајке* (1928) задао себи „задатак да утврди константне елементе (инваријанте) које у бајци постоје и који истраживачу не измичу из вида при преласку од једног сижеа ка другом. Инваријанте које је В. Ј. Проп открио и њихов суоднос чине структуру бајке (в. Мелетински 1982: 267). Проп је утврдио да је за бајку карактеристична стална расподела малог броја функција: „Унапред се може рећи да функција има необично мало, а ликова необично много. Тиме се објашњава двојство бајке: њена зачуђујућа разноликост, њено шаренило и богатство боја, с једне стране, и њена не мање зачуђујућа једнообразност, њена поновљивост“ (Проп 1982: 28). Тако он издваја и дефинише тридесет и једну основну функцију, али утврђује и неодређени број помоћних функција, чији је задатак да у приповедном исказу повезују главне функције. Под функцијом он подразумева „*йосійуяк* лика одређен с обзиром на његов значај за *йок радње*“ (Проп 1982: 28). У зависности од функција које имају, сви ликови се могу свести на седам типских ликова: јунак; тражено лице (принцепа и њен отац); пошибалац; даривалац (снабдевач); помоћник; противник (штеточина); лажни јунак. Проп уводи појам *лик* или *улоја* у значењу које ће Етјен Сурио дати појму драматуршка функција а А. Ж. Гремас појму актант. Ликови или улоге се одређују „сфером радње“ у којој учествују и које су непроменљиве – променљиви су њени извршиоци. „За проучавање бајке важно питање је *шита* чине ликови у бајци, док су питања *ко чини* и *како чини* – само питања за допунско проучавање“ (Проп 1982: 27). Другим речима, бајка као жанр мора да има јунака са одређеном сфером радње, а ко ће имати улогу јунака (принц или сеоски момак) зависи од конкретне приче. Тако артикулација извршиоца одређује једну посебну бајку а структура *dramatis personae* бајку као жанр. Радња бајке је сведена на осу јунак-тражено лице, као што је и у синтаксичкој структури језика основна веза између субјекта и објекта.

Пропова *Морфологија бајке* била је основни узор А. Ж. Гремаса и темељ без кога је даље продубљивање структуралне анализе било незамисливо. За њега појам структуре „претпоставља постојање једне мреже односа парадигматског типа између актаната који се појављују у наративним исказима. Све се, наиме, одвија на такав начин као да субјекат – давалац или прималац наратије – у тренутку кад почиње да производи или да чита наративну поруку већ располаже једном елементарном структуром која артикулише значење у изотопне целине“ (Гремас 1978: 101). Он у својим анализама наративних структура појму актант даје значење које код Пропа има појам лик (улога). Тако је јунак код Гремаса субјекат, тражено лице је објекат а пошибалац је адресант. Са друге стране, Гремас сједињује дариваоца и помоћника у један актант помоћника, и сједињује противника и лажног јунака у актант противника. Гремас у свој модел уводи нови актант²: примаоца или адресата. Јунак у бајци је истовремено субјекат и адресат, што није увек случај у неким другим књижевним врстама, те је увођење посебног актанта адресата логична последица.

2 Актанти: субјекат, објекат, адресант (пошибалац), адресат (прималац), помоћник, противник.

Независно од Пропа, и Етјен Сурио (1982) дошао је до истог закључка. Значај Суриоовог рада огледа се у томе што је показао да се актанцијално тумачење може применити и на тип приче који је битно различит од бајке, односно, да се може применити и на драмске текстове.

Прву примену Гремасовог актанцијалног модела на позориште представља књига *Чињање ѿзоришћа* Ан Иберсфелд. Она од Гремаса преузима термин „актант“ са преласком на лингвистичку терминологију. Актантима се називају „јединице које означавају бића или ствари што, на овај или онај начин, чак и као обични статисти, учествују у процесу израженом путем глагола“ (цитирано према: Миочиновић 1981: 22). Према традиционалној синтакси функције су само улоге које речи играју у реченици. Оне су сталне јер њихову сталност гарантује јединствена подела улога; како је немогуће проширити синтаксичко поимање смисла изван оквира реченице, тако је немогуће и повећати број актаната. Другим речима, „*свеукупношћ ѿекста може [се] свесити на једну једину велику реченицу*“ (Иберсфелд 1982: 47), из чега произилази да је актанцијални модел „екстраполација једне синтаксичке структуре“ (Гремас 1966: 184 према Иберсфелд: 52). Актант може да буде апстракција (на пример: Град, Ерос, Бог, Слобода, Власт), затим колективно лице (као антички хор или војска) или више (група) лица. Актанти се распоређују у позиционе парове: субјекат/објекат, адресант/адресат, и у опозиционе парове помоћник/противник.



Основна реченица сваког актанцијалног модела гласи: адресант (A_1) хоће да субјекат (C) жели објекат (O) у корист адресата (A_2), и у том трагању субјекат има помоћнике (П) и противнике (Пр).

Основни пар, који представља осу сваке приче, јесте пар субјекат-објекат. Субјекат је „оно или онај око чије се *жеље* организује радња, [...] онај чија позитивност жеље и све препреке на које ова наилази покрећу механизам целог текста“ (Иберсфелд 1982: 60). Један актант је увек само елеменат једног односа, па зато не можемо да говоримо о аутономности субјекта текста, већ искључиво о оси субјекат-објекат. Приликом анализе неког текста потребно је тачно одредити субјекат и објекат, и „установити семантичку садржину сваког од њих, а потом семантичку садржину њихове везе (стрелице жеље која их повезује)“ (Миочиновић 1981: 26). Иберсфелд указује на чињеницу да је често, због сложености неког текста, могуће суочити се са дилемом око избора основног субјекта радње.

Мала сирена је, овде нема дилеме, субјекат, не зато што је она главна јунакиња³, ни зато што се њено име налази у наслову бајке, већ због места које заузима у радњи бајке, тј. јер се око њене страсне жеље организује целокупна радња. Међутим, због слојевитости саме бајке тешко је одредити објекат актанцијалне реченице, а самим тим и основну реченицу, јер бајка нуди неколико могућности у избору објекта потраге, па самим тим у бајци постоје и друге могуће реченице. Дакле, пошто се „субјекат ствара *око објекта*“ (Иберсфелд 1982: 54), актанцијални модел бајке *Мала сирена* може да се гради око: а) жеље Мале сирене да буде човек, да припада „горњем“ свету, свету људи, јер „људски свет изгледаше јој много већи од њеног света“ (*Мала сирена*: 67); б) њене тежње за бесмртном душом, коју сирене немају и в) љубави Мале сирене према Краљевићу.

а) Актанцијални модел који се први јавља у бајци је онај у коме се жеља Мале сирене да припада свету људи налази у кућици објекта. У том случају, адресант је Мала сирена и она делује у своју корист. Противник јој је њено тело сирене, односно сама њена природа, а помоћник јој је Морска вештица.

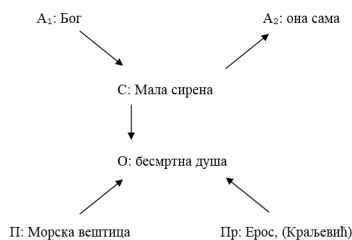


Међутим, овај модел никако не може да буде примаран модел бајке *Мала сирена* из два разлога. Прво, њега врло брзо замењује модел у коме је објекат жеље бесмртна душа, и друго, овај модел би одвео тумачење и схватање бајке у погрешном смеру. Како ћемо видети касније, бајка *Мала сирена* говори о путу ка самоостварењу. Међутим, уколико бисмо занемарили жељу за бесмртном душом (и жртву из љубави према ближњем), свели бисмо бајку на причу о сукобу илузија и животне стварности. Мала сирена би, у том случају, била инфантилно створење које тежи животу и стварима које превазилазе њене могућности. У неким бајкама Х. К. Андерсена, сукоб илузија и могућности, као сукоб инфантилне свести и животне стварности, гура јунаке ка деструкцији у суровој реалности и завршава се увек трагично по та створења. На пример, у бајкама *Јела* и *Жаба красџача*, Андерсен се бави ломом илузија појединаца у „великом“ свету. Слична ствар дешава се и јелки (*Јела*) која жуди за сјајем великог града, не слутећи да је у њему чека разочарање и смрт. Јелка наивно верује да је у граду чека слава (новогодишња ноћ), али њен сан траје кратко. Одбацују је, заборављају и на крају спаљују као црвоточно дрво. Пут ка самоостварењу не мора бити и исправан пут, и као што видимо, може бити и кобан. Обе бајке сведоче о илузијама и сновима које воде у пропаст (в. Опачић 2011: 228-229).

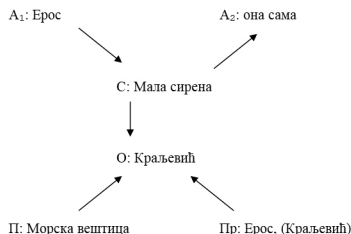
3 Иако се субјекат најчешће изједначаје са главним јунаком приче, Иберсфелд наглашава да не долази увек до поклапања, односно главни јунак приче није обавезно и њен субјекат.

б) Ан Иберсфелд истиче да се често дешава да један актанцијални модел прелази у други или да га током радње замењује неки други модел. Ово померање модела је чест случај у тексту зато што, у већини случајева, ни један модел није све време стабилан и утврђен. „Прелазак једног модела у други никако није знак сукоба међу моделима, већ напротив доказ стварне конвергенције радње“ (Иберсфелд 1982: 79). Први модел, са жељом Мале сирене да припада свету људи, проширује се жељом за бесмртном душом, те га замењује актанцијални модел који се гради управо око те жеље. Иако се, на први поглед, стиче утисак да су обе жудње обједињене у жељи Мале сирене да је Краљевић заволи, у бајци је јасно наглашено да је њена жеља да стекне бесмртну душу основна покретачка сила, која се јавила много пре него што се Мала сирена заљубила у Краљевића. Другим речима, јасно је да „бесмртна душа коју она толико жуди да стекне не би имала никакав утицај на њен пројектован живот са краљевићем. Већ од самог почетка, она жуди за нечим што превазилази самог краљевића“ (Massengale 1993, прев. Ј.Б.). Дакле, поставићемо **основни** актанцијални модел, у коме би објекат Сиренине потраге била бесмртна душа, а Краљевић само неопходно „средство“ за остварење циља. Односно, жеља Мале сирене за бесмртном душом у дубинској структури бајке метонимијски је представљена Краљевићем у површинској структури текста.

Пар субјекат-објекат никада није изолован од других актаната, јер „анализа актанцијалног модела искључује аутономију субјекта“ (Иберсфелд 1982: 63), односно аутономију његове жеље у односу на адресанта. Како је „људска душа доказ присуства божанског у човеку“ (Половина 2007: 66), можемо закључити да Бог има функцију адресанта, пошљиоца који „шаље“ Малу сирену у потрагу за бесмртном душом. Његово присуство у кућици адресанта, како ћемо касније видети, директно утиче на сам завршетак бајке и по њега има велике значењске последице. По нашем мишљењу, кључни проблем бајке *Мала сирена* може се формулисати на следећи начин: Бог хоће да Мала сирена жели бесмртну душу за себе саму и у том трагању има за помоћника Морску вештицу (мада је помоћ условљена), а као противника Краљевића под утицајем Ероса.



в) После спашавања Краљевића, Сиренина жеља за „светом људи“ и бесмртном душом се проширује жељом да је Краљевић заволи. Зато можемо да издвојимо још један актанцијални модел, где би објекат Сиренине жеље био сам Краљевић. У том случају, уместо Бога, у кућици адресанта налазио би се Ерос.



Међутим, ако бисмо овај модел прихватили као основни, свели бисмо бајку на причу о неузвратеној љубави, чиме бисмо тематски и значењски осакатили и осиромашили бајку.

Пример поједностављивања и екстернализације комплексних унутрашњих сукоба Андерсенове бајке је Дизнијев цртани филм *Мала сирена* из 1989. године, у режији Рона Клеменса и Џона Маскера. Цртани филм је сведен управо на актанцијални модел где је објекат Краљевић, стављајући у први план љубавну причу. Адресант је Ерос, адресат Мала сирена, кућица помоћника је препуна Аријелиних (Мала сирена добија име) пријатеља, а у кућици противника налази се морска вештица Урсула. Замењујући узвишену, хришћанску љубав са сексуалном жељом, филм праволинијски прати главну јунакињу Аријел ка остварењу циља. Наравно, да би се избегао Андерсенов трагичан завршетак, Аријел и Ерик (и Краљевић добија име) се сједињују у браку, па је уместо духовног уздизања присутан, за масовну културу неизбежан, happy end.

г) Инверзија актанцијалних функција, на коју указује Иберсфелд, још је једна од могућности присутних услед сложености неког текста. На пример, у свакој љубавној причи могуће је објекат љубавне жеље преиначити у субјекат. Зато ћемо овде споменути и ову могућност. У том случају, Краљевић би вршио функцију субјекта, непозната девојка-спасилац би била објекат потраге, адресант је Ерос а адресат Краљевић. У кућици противника би требало да се налази Мала сирена. Међутим, кућица противника је празна због чињенице да Краљевић не зна прави идентитет девојке/Мале сирене која га је спасила и задовољава се оном за коју мисли да је „она права“. А како се Мала сирена не супротставља њиховом венчању, већ жртвује себе, не можемо је сматрати противником. Управо зато, Малу сирену затичемо у кућици помоћника. Иако је овај модел ирелевантан за само тумачење бајке, присуство Мале сирене у кућици помоћника баца светло на сам лик Мале сирене, њену племенитост која јој и доноси награду на крају.

Као што смо видели, одређивање објекта актанцијалног модела бајке *Мала сирена* повлачи са собом озбиљне значењске последице за само тумачење бајке. Бајка говори о одрастању, о откривању непознатог, о путовању из „свог“ у „туђи“ свет. „заплет бајке заиста омогућава конституисање метафоричко-симболичког плана у чијој је основи хришћанска прича о путовању душе на онај свет“ (Половина 2007: 71-72). Зато се, у овом раду, опредељујемо за модел у којем је објекат бесмртна душа, као примарну актанцијалну реченицу бајке.

Мала сирена „чезне за светлом и светом људи и уместо да узме човекову душу, она спасава његово тело [живот]. И као да све то није довољно, она усрдно чезне да има бесмртну душу“ (Andersen 1999; прев. Ј.Б.). Занимљиво је да тему бесмртности душе и њеног путовања на онај свет, као и „кључно питање хришћанства о смислу човековог постојања Андерсен поставља у бајци чија главна јунакиња није људско биће“ (Половина 2007: 71), већ сирена, митско биће које је овде антропоморфизовано као племенито и радознало, али бунтовно дете⁴ које сања о животу изван сопственог видика. Мотив чаролијске песме/мелодије која опија човека толико да губи разум присутан је још у митовима. У бајци *Мала сирена* суштинско неразумевање подморског света (природа) и света људи (цивилизација) испољава се управо кроз песму сирена, коју морнари доживљавају као предсказање смрти а сирене као утеху бродоломницима:

Имаћаху прекрасне гласове, лепше од оних какве имају људи на земљи, и кад би се спремамо на буру те би могле слутити да ће се брод разбити, оне би пливале испод бродова и певале о томе како је лепо на дну мора; и молиле би морнаре да без бојазни сиђу к њима; али ови не би разумели њихове речи и мислили би да то бура хучи; но они и онако не би стигли да виде чуда морског дна, јер када брод потоне, људи се утопе, и у двор морског краља они стижу само већ мртви (*Мала сирена*: 61-62).

Немогућност успостављања истинског дијалога између ова два света је, такође, симболично приказано и кроз „обогаћену комуникацију између мале сирене и њеног краљевића“ (Massengale 1993, прев. Ј.Б.). Ово само указује на то колико је непремостива препрека између ова два света, између сиренине жеље да припада свету људи и могућности њеног остваривања. Жеља за бесмртном душом издваја Малу сирену у односу на њено окружење, истовремено јој представљајући и непремостиву препреку, јер се њена жеља супротставља самој природи њеног бића, и на то је упозорава њена бака када јој каже:

Ми можемо да живимо триста година, а кад нам дође крај, претварамо се у морску пену и чак немамо ни гроба овде, међу својима најближима. Немамо бесмртну душу, не можемо да васкрснемо, ми смо као трска: кад је једном посечеш, никад више не може да буде зелена; људи пак имају душу која живи вечно, живи чак и онда кад се тело претвори у прах. Онда се она уздиже кроз јасна пространства све до сјајних звезда (*Мала сирена*: 68).

Једини начин да Мала сирена стекне бесмртну душу јесте да је неко заволи толико да му постане дража и од оца и од мајке, па да допусти да његова душа пређе у њено тело.

Кроз причу о трагању за бесмртном душом, бајка *Мала сирена* симболички приказује жељу Мале сирене за одрастањем⁵ и саморазвојем, а њена трансформација у животне облике

4 Мала сирена нема име, она је само „мала“. О њој сазнајемо да је најлепша и најмлађа од шест кћери краља подводног света, да има најлепши глас, да је „необично дете [...], тиха и замишљена“ (*Мала сирена*: 57). Бетелхајм у *Значењу бајки* указује како у бајкама најчешће успева баш онај јунак за кога се на почетку чинило да је имао најмање шансе да успе. То деци даје наду и веру да човек, и поред свих својих слабости и неповољних животних околности, може да успе у животу. Тако се деца подстичу да (по)верују у сопствене способности и да се сами одваже и крену у неке своје авантуре.

5 Током одрастања Мала сирена схвата да мора да напусти свој дом и постане независна како би пронашла своје „краљевство“; да се оно не може одмах задобити; да ризици морају да се прихвате као неопходност; да су искушења саставни део тог процеса; да су јој сараднички потенцијали сведени на минимум оног тренутка када се супротставила вољи баке и оца и напустила дом; да помагачи нису спремни на безусловну помоћ, већ траже нешто и за узврат. „То је управо порука коју бајке у многоструким видовима преносе детету: да је борба против огром-

сасвим другачије од првобитног представља испуњење њене унутарње потребе. Своје облике она доживљава као препреку и сопствену ограниченост. Ту ограниченост она „може превазићи и укинути тек одрицањем од сопствене природе“ (Јовановић 2011: 543). Схватање трансформације подразумева мењање, развојни процес бића и метафизички гледано, процес самоидентификације – мењајући се, Мала сирена трага за сопством. Зато трансформација у ваздушну вилу, којом се и завршава бајка, није усуд или неиспуњење циља. Она, напротив, представља објекат потраге, суштинску животну жељу Мале сирене а њено остварење је циљ потраге. Тек променом физичког облика Мала сирена је остварила своје пуно постојање.

„Вода, ваздух и земља су три елемента у којима се одвија наш живот“ (Бетелхајм 1979: 117). Мала сирена повезује ове три животне сфере кроз три трансформације које представљају ове елементе: сирена означава воду, девојка земљу а ваздушна вила ваздух. „Физичка потрага јунака за предметом/бићем који доноси срећу, представљена кроз дуго путовање по великим просторствима, у ауторској бајци преображава се у унутрашњу потрагу јунака за идентитетом и сопственом срећом“ (Опачић 2007: 95). За разлику од фолклорне бајке и хоризонталне потраге јунака по просторствима, просторно устројство у овој бајци оријентисано је по вертикалној оси: морско дно – земља – небеска сфера, односно на опозицији дно мора – његова површина и земља – небеска сфера. Опозиција доњег и горњег света може се схватити и као однос нижег и вишег облика постојања. Дакле, вертикално устројство у бајци *Мала сирена* подразумева *начело успињања* у сферу изнад сопствене, где је за Малу сирену и свет на земљи – „горе“, односно, горња сфера. Тиме је њено успињање до небеске сфере знатно отежано а њена (радикална) трансформација сложенија. Жудећи за духовним, за бесмртном душом, у пролазном свету морских бића, Мала сирена тежи свету у сфери изнад оне у којој живи, а њено одрастање и трагање за сопственом природом, остварује се вертикално, просторно-симболичким узношењем у небеску сферу (в. Опачић 2007: 94).

Трансформација Мале сирене у ваздушну вилу метафора је ослобађања и ово окрилаћење⁶ (једнако чуду јер сирена није биће створено да се вине у ваздух), постаје могуће јер проистиче из племените жеље и огромне јунакињине жртве. Уздизање у небеску сферу, омогућава, парадоксално, испуњење животне жеље. Даље, ако саму Малу сирену, схватимо као метафору бесмртне душе, онда у њеном путовању из доње у горњу сферу можемо да уочимо симболику путовања душе од пролазног и пропадљивог земаљског ка вечном небеском. Иако се Мала сирена креће кроз физички простор, њено путовање је симболички кодирано као путовање ка самоостварењу.

Вода је, по народном веровању, један од првих елемената универзума. Она у себи носи симболику рађања и умирања, живота и смрти. Као што овоземаљски живот почиње у води, тако оноземаљски почиње (рађа се) на небу. Зато у трансформацији Мале сирене у ваздушну вилу и њеном узношењу у небеску сферу можемо да видимо симболику поновног рађања.

них тешкоћа у животу неизбежна, да чини суштински део људског постојања – али да човек, уколико не устукне, већ се непоколебљиво суочава са неочекиваним и често неправедним тегобама, савладава све препреке и на крају излази као победник“ (Бетелхајм 1979: 22).

⁶ Метафорично, јер ваздушне виле немају крила, оне не лете него лебде у ваздуху.

Пар помоћник-противник представља опозициони пар актанцијалног модела и често се сукоб у тексту испољава баш кроз борбу ова два актанта. У бајци *Мала сирена* то није случај јер, не само да не долази до борбе ова два актанта, него не долази ни до, за бајку карактеристичне, епске борбе између добра и зла. Сусрет са Морском вештицом је тренутак када се „у бајку уводи ново лице које се може назвати *дариваоцем* или, тачније, *снабдевачем*“ (Проп 1982: 47). У фолклорној бајци, јунаци снагом своје жеље за остварење животних идеала заслужују и добијају помоћнике. Међутим, за разлику од фолклорне бајке, у ауторској бајци *Мала сирена* остаје очекивана врста помоћи, већ је једини помоћник кога Мала сирена има у својој потрази Морска вештица – управо онај лик из бајке за којег бисмо прво помислили да је главни противник јунакиње. Уз одређене просторе у бајци везују се одређене категорије бића, а опис вештичиног пребивалишта сугерише да је то простор у коме живи сиренин „природни“ непријатељ, штеточина, противник, а не место где би Мала сирена могла да добије помоћника. Тако, бар на први поглед, функција помоћника добија на двосмислености. Међутим, како Ан Иберсфелд одбацује психологизацију актаната, јер актанти не могу да буду психолошки карактери зато што актанти нису лица⁷, тако функција помоћника у актанцијалном тумачењу *a priori* не повлачи његово морално одређење на релацији добро – зло, одређење које је присутно у површинској анализи лица у бајци. Другим речима, за дубинску анализу текста је важна функција коју Вештица врши у бајци а не њен мотив деловања. Поларизација добро-зло, карактеристична за фолклорне бајке, релативизована⁸ је у *Малој сирени* управо присуством вештице у кућици помоћника. Чињеница да јој је Морска вештица једини помоћник указује на усамљеност Мале сирене, јер се, на неки начин, кућица помоћника може сматрати празном, а празна кућица помоћника „денотира усамљеност субјекта“ (Иберсфелд 1982: 54). Амбивалентност овог помоћника још више истиче опис пута до вештичине куће, који Мала сирена пролази, и који је описан у великом контрасту у односу на средину у којој сирене живе. Он није ни налик на дворац и његове прелепе баште, већ уместо дрвећа и цвећа расту полипи, пливају змије, а сама кућа је направљена од костију утопљеника. Тај пут је за Малу сирену одлазак, односно напуштање матичног окружења и почетак одрастања, кроз суочавање са опасностима у свету који није њен и, самим тим, у коме њена породица не може да јој пружи заштиту. Вештица снабдева Малу сирену напитком помоћу којег ће задобити људско обличје, упозоравајући је да ће је њена неразумна жеља „довести у несрећу“ (*Мала сирена*: 71). Мала сирена је принуђена да, у замену за чаробно средство, Вештици да својих триста година (колико сирене живе) за само годину дана живота на земљи, и свој „најлепши глас од свих овде на морском дну“ (*Мала сирена*: 72) те да

7 Зато једно лице може истовремено или наизменично да има улогу више актаната.

8 „Чисто зло се углавном везује за вештице: међутим, није свака вештица потпуно зла и понекад њена привлачност, иако потиче од зле природе, постаје средство помоћу којих „добри“ јунаци постижу свој циљ“ (Draga-Alexandru 1999, прев. Ј.Б.). У *Кресиву*, на пример, имамо занимљиву ситуацију која доводи у питање поларизацију ликова и парадигму да је вештица синоним за зло. Наиме, вештица обећава војнику благо под условом да јој он донесе чаробно кресиво. Вештица испуни свој део договора, али уместо да јој војник да кресиво (он у том тренутку не зна да је кресиво чаробно), он јој одсече главу. „Сцена вештичиног убиства пролази скоро незапажено, али читаоцу не промиче Андерсенов ироничан тон [присутан од почетка бајке] и његова намера да натера публику да се запита: ко је ту уствари зао, убијена вештица или онај који ју је убио?“ (Draga-Alexandru 1999, прев. Ј.Б.).

се, иронично, одрекне моћи чаролијске песме којом сирене (у митовима) заводе мушкарце. Видимо да помоћ Вештице није безусловна и да једини помоћник којег Мала сирена има делује искључиво из сопствене користи. Примећујемо да вештица наизменично врши прво функцију помоћника а затим и функцију противника. Природа вештичине помоћи заправо спречава Малу сирену да успе у својој потрази. Одузимајући јунакињи глас⁹ а, самим тим, и могућност комуникације, Морска вештица делује и као противник, односно, помера се са места помоћника у кућицу противника. Распадом функције помоћника Мала сирена ће се суочити сама (без помоћника и без свог лепог гласа као адута) са тешким задатком стицања бесмртне душе.

У кућици помоћника не налазе се сестре Мале сирене, упркос чињеници да бисмо их тамо очекивали јер покушавају да спасу Малу сирену од смрти. Сестре су, у замену за своје прелепе косе, добиле од Вештице оштар нож који Мала сирена треба да забоду Краљевићу у срце и пусти да његова крв капне на њене ноге, како би оне срасле у рибљи реп. Међутим, њихова помоћ није усмерена на објекат сиренине потраге, управо супротно – убијање и проливање Краљевићеве крви би Малу сирену заувек онемогућило да стекне бесмртну душу за којом толико жуди. Као што видимо, најдобронамернија помоћ коју су понудиле сестре само би удаљила Малу сирену од циља, па зато сестре и не можемо сматрати помоћницима и зато се не налазе у кућици тог актанта.

У средишњем и завршном делу *Мале сирене* уочљиво је знатније одвајање од структуре фолклорне бајке. Очигледна је неепичност, која проистиче из преношења тежишта радње на унутарњи план главне јунакиње. Мала сирена није у стварном сукобу са својим противницима, и самим тим, не ступа у отворену борбу, пошто је њен једини противник (Краљевић) уједно и објекат њене жеље. Остварење Сиренине жеље да стекне бесмртну душу зависи управо од њеног противника, а како Краљевић (под утицајем Ероса) није способан да самог себе дарује и обезбеди успех њене потраге, изостаје епска димензија фолклорне бајке, а епска радња замењује се Сирениним „испитивањем“ властитих граница истрајности и племенитости, док се коначна спознаја одвија, кроз унутарњу борбу, у њој самој. „Пут ка унутрашњој самоспознаји мукотрпан је и подразумева многе жртве и искушења. Највећи подвиг је победити самог себе, сопствену таштину или страх подредити срећи ближњег“ (Опачић 2007: 96). Победа Мале сирене над самом собом резултира успостављањем унутарње равнотеже и метафорички узноси Малу сирену у небеску сферу.

Пар адресант-адресат је, по Ан Иберсфелд, „најдвосмисленији пар, пар чија је одређења најтеже докучити, будући да су ретко у питању јасно лексикализоване целине, особито ретко лица, па била она колективна: најчешће су у питању ‘мотивације’ које одређују радњу субјекта (разуме се да реч мотивација нема никакав интериоризован психолошки смисао)“ (Иберсфелд 1982: 56). Другим речима, адресант покреће субјекат на деловање, усмерава га и одређује му

9 Симболична кастрација језика и гласа може да се тумачи и као неопходност „прилагођавања“ свету људи, у коме би Малој сирени било омогућено да „функционише као било која женска особа у патријархалном друштву – као украс, играчка“ (в. Massengale 1993). И заиста, Краљевић доживљава Малу сирену као кућног љубимца (зове је „мило дете“), омиљеног плишаног меду, а не као објекат љубавне/сексуалне жеље. Ни у једном тренутку он не показује интересовање да бар покуша да разуме „говор њених очију“.

предмет потраге, а да ли ће адресант бити нека виша сила, сам субјекат или неко друго лице зависи од самог текста. Субјекат увек делује у корист адресата. У случају када субјекат жели за самог себе објекат своје потраге, субјекат и адресат могу да буду једно исто лице. Тада је адресат „индивидуална“ сила (афективна, сензуална) која се на извештан начин изједначаје са субјектом“ (Исто: 54), и ово је ситуација која је присутна у *Малој сирени* – Мала сирена је и субјекат и адресат, јер делује у сопствену корист. Међутим, приликом одређивања адресанта поново се сусрећемо са питањем објекта потраге и постојањем два актанцијална модела. Иберсфелд указује на чињеницу да место адресанта носи идеолошко значење датог текста. „Ово важи чак и за случај када је та фигура на месту адресанта импулс привидно повезан са индивидуалном судбином субјекта: *Ерос*, рецимо“ (Исто: 57). Кључ за читање и разумевање бајке *Мала сирена* налази се управо у кућици адресанта. Дакле: Ерос или Бог? Телесно или духовно? Иако смо одмах на почетку предност дали актанцијалном моделу који се гради око бесмртне душе као објекта, са Богом у кућици адресанта, анализа завршетка бајке (који су многи спремни да окарактеришу као „несрећан“) даће нам одговор на питање да ли смо били на исправном путу.

Секундарни актанцијални модел, са Краљевићем као објектом, подразумева присуство Ероса на месту адресанта и Мале сирене на месту адресата. Ерос у кућици адресанта и субјекат у кућици адресата увек је знак „страсне индивидуалне жеље“ (Исто: 77), односно „знак продора индивидуалних жеља и амбиција“ (Исто: 77), као што је случај у љубавним причама. Са друге стране, Ерос у кућици противника указује на неуспех љубавне потраге и неиспуњење љубавне жеље. Мала сирена у бајци искуси три различите љубави: прва, љубав према Краљевићу, нагони је да напусти дом и породицу; затим доживи неузвраћену љубав, која је не учини огорченом и на крају, доживи ону најузвишенију љубав, ону која оплемењује и која је одводи ка циљу. Другим речима, за сирену на дну мора љубав је „средство“ за стицање бесмртне душе; за сирену-девојку остварена љубав је једини начин да избегне претварање у морску пену, односно смрт; али, љубав према ближњем, ослобођена од себичности, и жртва проистекла из и у име те љубави, претпостављање сопствених интереса добробити ближњег, је она најузвишенија љубав, хришћанска *агапе*, која Малој сирени отвара врата небеског царства. Љубав, „једна од кључних тема Андерсеновог опуса најчешће [је] дата као суптилно, узвишено осећање, често трагично, али још чешће са религиозним патосом“ (Шаранчић-Чутура 2007: 43). Духовно узрастање кроз љубав кључно је симболичко место у бајци *Мала сирена*. Зато, изједначавање узвишене љубави са сексуалном жељом, значило би изневеравње Андерсоновог хришћанског погледа на свет.

Архетипска матрица бајке заснована је на формули срећног завршетка и на уверењу да се довитљивошћу и, пре свега, племенитошћу заслужује остварење животних циљева, као и да правда и срећа постоје. Бајка свој „оптимизам“ гради на чињеници да је цивилизација која траје доказ да живот побеђује и наставља се без обзира на зло. Завршетак бајке, по мишљењу психоаналитичара, симболички представља испуњени живот и породичну срећу.

Ма колико то могло изгледати наивно, принц и принцеза који се венчавају и наслеђују краљевство, владајући у миру и у срећи, за дете симболишу највиши могући вид постојања јер оно све то жели

за себе: да успешно влада својим краљевством – властитим животом – и да се срећно сједини с најпожељнијим партнером који га никад неће напустити (Бетелхајм 1979: 165).

Бајке Х. К. Андерсена карактеристичне су по вишезначном завршетку, који се најчешће примењује у бајкама у којима праведни и невини ликови страдају. Њихова смрт, супротна хтењима фолклорне бајке, оправдава се најчешће хришћанским подтекстом. За Андерсенове бајке карактеристично је присуство хришћанских мотива, „где се бајка смешта у свет хришћанске проповеди [и] разматра однос између небеске и земаљске љубави“ (Рајић 2007: 23). Присуство хришћанских елемената (ликова, мотива и сл.) приметно и у фолклорној бајци, али као њен „млађи“ слој.

Хришћански елементи бајке (апостоли у улози помагача, ђаво у улози штеточине итд.) млађи су од бајке, а не старији од ње. [...] Бајка потиче из древних религија, али савремена религија не потиче из бајке. Савремена религија не ствара бајку, она само мења материјал бајке (Проп 1982: 182).

Тако Андерсен уграђује хришћански подтекст у устројство света у својим бајкама, чиме битно мења њихову симболику. Присуство поетске правде у фолклорној бајци, кроз подразумевање праведне, заслужене казне и награде, преобликовано је у складу са схватањем овоземаљског света као места патње и страдања и награде која чека чисте, праведне душе у царству небеском. Схватање о хришћанској, одложеној награди мења судбину јунака – тако Мала сирена пати, жртвује се, страда и умире без узвраћене љубави човека због кога је напустила дом и коме је спасила живот (према: Опачић 2011: 26-27). Њен овоземаљски живот завршава се, наизглед, без очекиване сатисфакције и, за фолклорну бајку, карактеристичног срећног краја и испуњења жеље. Међутим, у Андерсеновим бајкама, јунаци који страдају узносе се у хришћанском смислу и као праведне душе одлазе у рај или стичу право да, чинећи добра дела (као Мала сирена), у њега напослетку дођу.

Смрт је код Андерсена сагледана кроз визуру строго хришћанског погледа на свет и „заузима централно место у његовој концепцији човека као духовног бића“ (Половина 2007: 63). Будући да је оноземаљски живот само наставак овоземаљском, хришћанско виђење смрти на коме се заснива целокупни хришћански систем вредности, живот после смрти представља као резултат човековог моралног стремљења на овом свету. Зато је смрт детета, као некога ко за свој кратки животни век није стигао да згреши, у Андерсеновим бајкама увек ослобађање од овоземаљских мука и окончање тешког живота, било да се ради о болести (*Анђео, Прича о мајци*) или о сиромаштву (*Девојчица са шибицама*). Смрт је приказана троструко: као спасење, као васкрсење и као награда. Андерсен описује смрт као нешто чега се не треба плашити, она доноси спасење праведницима а путовање на „онај свет“ је путовање на „боље место“. (Страх од смрти присутан је само у *Причи о мајци*, што је и сасвим логично, јер се долазак смрти овде посматра из перспективе мајке детета које умире.) Душа детета није усамљена у путовању на онај свет, напротив, код Андерсена је „дата конкретизација процеса, и то кроз укључивање анђеоских бића која посредују између овоземаљског и оностраног“ (Половина 2007: 64).

Одбијајући да убије Краљевића, (што можемо да схватимо и као одбијање да се врати у „нижи“ облик постојања, у доњу сферу, одакле је и кренула на путовање ка „горе“), Мала сире-

на бира смрт, умире и симболички се поновно рађа као ваздушна вила, биће ваздуха, која ће помагати људима и коју чека блаженство у небеском царству.

Тумачења Андерсенових бајки у кључу хришћанског односа према смрти као према могућном спасењу бацају ново, јаче светло на мотиве загробног живота и путовања душе на онај свет, а све то за циљ има коначно и потпуно враћање суштини хришћанског учења: да је једина сврха човековог постојања његово васкрсење (Половина 2007: 63).

Зато се смрт праведног јунака доживљава двоструко, и као трагични завршетак и, истовремено, испуњење божанске правде узнесењем у небеско царство. Очекивани срећан завршетак у бајци *Мала сирена* изостаје јер се идеја да се једна душа „пресели“ у другу (што је био услов да Мала сирена стекне душу) коси са самом суштином хришћанског учења по коме је „сеоба душа“ немогућа, јер се то противи идеји о непоновљивости и јединствености сваког живог бића. Да се, којим случајем, Андерсен одлучио за срећан завршетак омогућујући Малој сирени да од Краљевића прими душу

читав хришћански концепт времена и простора пао би у воду: идеја линеарности „свете историје“ коју је створио Бог тако уопште не би била остварена, а „сеоба душе“ (која је, како то хришћанство види, исто што и њено лутање [...]) оставила би утисак некаквог цикличног кретања. Док је човеково путовање кроз време у пратњи и под окриљем самог Господа искључиво праволинијско, по кругу човека воде демони, па се за Андерсенове јунаке може рећи да су ипак на неки начин поштеђени онога најгорег што се може догодити човеку (Половина 2007: 72).

Сада се отвара питање односа између субјекта и адресанта, односно између индивидуалног и хришћанског. Адресант (Бог) жели да Мала сирена стекне бесмртну душу, али је хришћанско учење (Бог) спречава у остварењу циља. Можемо да закључимо да је главни Сиренин противник, заправо, Бог, а не Краљевић под утицајем Ероса, како смо мислили на почетку. Променом противника отвара се и питање помоћника. Вештица помаже Малој сирени да стекне људско обличје, у оном делу бајке у коме потрага пропада. Али, за успех потраге за-служна је сама Мала сирена која, жртвујући себе, заслужује и добија нову прилику да стекне објекат своје потраге. Зато у кућицу помоћника можемо да ставимо и Малу сирену, односно њено жртвовање за добробит онога кога воли. На основу ових закључака, можемо да „коригујемо“ основни актанцијални модел, који сада изгледа овако:



Џејмс Месенгејл (James Massengale) чињеницу да се Мала сирена са брода баца у море, види као самоубиство Мале сирене услед разочарења и очајања због неуспеха. И заиста, без хришћанске симболике, смрт Мале сирене може да делује као немотивисано трагична. Присуством Бога, а не Ероса, у кућици адресанта, омогућава се читање бајке *Мала сирена* у духу хришћанског учења, чиме несрећан завршетак једне љубавне потраге добија нову димензију у виду срећног краја васкрсењем:

од свих питања у хришћанству, питање васкрсења је можда најважније, јер је вера у васкрсење вера у Христа. Највеће Божје дело, према томе, није стварање, него управо васкрсавање и спасење. Отуда је и у Андерсеновим бајкама смрт приказана као јединствено искуство Божјег присуства и милосрђа, као раскидање везе са свиме што је пропадљиво и пролазно (Половина 2007: 73).

Дакле, завршетак бајке, жртвовање Мале сирене у име љубави према ближњем је хришћански. У њему се меша митско и хришћанско наслеђе, преплићу се елементи предања о ваздушним вилама са хришћанском параболом о мученицима које чека небески врт и анђелима који их дочекују. „Неке бајке завршавају се тренутком награђивања“ каже Проп (Проп 1982: 51). У фолклорној бајци главни јунак као награду добија „идеалног партнера“, краљевство, товар блага и дуг и срећан живот. Између телесног и духовног, Андерсен се опредељује за ово друго, па је зато његова награда чисто духовна: Малој сирени, која се претворила у морску пену јер није желела да жртвује туђи живот, Андерсен дарује награду: могућност да као ваздушна вила, чинећи добра дела, добије бесмртну душу у хришћанском значењу. Зато њену смрт не можемо да схватимо као трагичну, већ напротив, као хришћанско васкрсење и као испуњење њене животне жудње и остварење циља. Ломљење идеје вечности рађа сумњу у смисленост живота. Без вере у бесмртност душе и васкрсење, као „срећан завршетак“, живот остаје без „клице бесмртности“ и постаје једносмерна путања исцртана од тачке рођења до тачке смрти, трагична коначност. Са вером, смрт се не доживљава као трагично нестајање и тако се „побеђује“ страх од коначности.

У тренутку када се бајка завршава, Мала сирена још увек није остварила свој циљ (стекла бесмртну душу), али неостварење жеље се односи само на тренутак у коме се завршава бајка, а не на вечност која је пред њом. Мала сирена ће тек стећи бесмртну душу, са завршетком бајке не завршава се и процес трагања. Њена потрага се наставља. Због тога је у бајци *Мала сирена* „смисао живота дат као тежња за превазилажењем ограничења а никако као поседовање потпуних вредности, као процес, а не као стање, као дешавање, а не као мировање (упоредити завршетак класичних бајки у којима се јунак уводи у статично, тзв. „срећно“ време лишено искушења и опасности, али и било каквог дешавања)“ (Јовановић 2011: 543). Зато се завршетак бајке, који подразумева остварење циља јунака, у *Малој сирени* релативизује и мења у отворени крај. Коначност се губи, потрага се наставља, чиме се најпотпуније остварује идеја живота као трајања и кружења, пута којем нема краја.

И Проп, и Сурио, и Гремас и Иберсфелд имали су за циљ да установе елементе једног трајног система и успоставе широко применљив модел дубинске анализе текста. Проп нас упућује на то да се „метод проучавања приповедних жанрова по функцијама ликова може показати

плодотворним не само примењен на бајке већ и на друге видове народне приповетке, а можда и у проучавању приповедних дела у светској књижевности уопште“ (Проп 1982: 245). Исто тако, са сигурношћу можемо да кажемо да је актанцијални модел Ан Иберсфелд применљив и у дубинским анализама текстова који нису драмски. Она се није преварила када је актанцијални модел назвала „реторичком игром“ која пружа „могућност читаве игре замена“ (Иберсфелд 1982: 62). Примена структуралних поступака Ан Иберсфелд на текст *Мале сирене* показује да ова лингвистичко-семантичка метода, не само што није неприродна и насилна, већ да управо дубинском анализом, а преко лица и њихових актанцијалних улога, на површину избија најдубље значење анализираног текста. Као што смо могли да видимо на примеру *Мале сирене* анализа једног текста преко актанцијалног модела никада није искључива. Она пружа могућност неком другом систему „да се поигра структурама текста у функцији другог кода“ (Исто: 69). Чињеница да смо могли да поставимо неколико различитих модела и да сваком од њих, у једном тренутку, дамо предност, сведочи не само о слојевитости и вишезначности бајке *Мала сирена*, него и о широким могућностима које актанцијални модел пружа у тумачењу једног текста.

Литература:

I

1. *Мала сирена* – Ханс Кристијан Андерсен, „Мала сирена“ у: Ханс Кристијан Андерсен, *Најлепше бајке*, Београд: Просвета, 2002.

II

1. Бетелхајм 1979 – Бруно Бетелхајм, *Значење бајки*, Београд: Југославија.
2. Гремас 1978 – Алжирдас Жилијен Гремас, „Актанти, актери и фигуре“ у: Милан Буњевац (приредио), *Структурални приступ књижевности*, Београд: Нолит.
3. Гремас 1966 – A. J. Greimas, *Semantique structurale*, Paris, Larousse.
4. Draga-Alexandru 1999 – Maria Sabina Draga-Alexandru, „Contrastive Values in Hans Christian Andersen's Fantastic Stories“ In: Johan de Mylius, Aage Jørgensen and Viggo Hjørnager Pedersen (ed.): *Hans Christian Andersen. A Poet in Time. Papers from the Second International Hans Christian Andersen Conference 29 July to 2 August 1996*. The Hans Christian Andersen Center, Odense University, Odense University Press. Denmark, 1999. http://www.andersen.sdu.dk/forskning/konference/tekst_e.html?id=10946 (27. 4. 2023.)
5. Иберсфелд 1982 – Ан Иберсфелд, *Чињање њозоришћа*, Београд: Вук Караџић.
6. Јовановић 2011 – Александар Јовановић, „Хладно је међу звездама“, у: Гроздана Олујић, *Сабране бајке*, приредила Зорана Опачић, Београд: Учитељски факултет, стр. 539-544.
7. Massengale 1993 – James Massengale, „A Divided World: A Structural Technique in Andersen's Original Tales“, In: Johan de Mylius, Aage Jørgensen & Viggo Hjørnager Pedersen (red.): *Andersen og Verden. Indlæg fra den første internationale H. C. Andersen-konference, 25.-31. august 1991*.

- Udgivet af H. C. Andersen-Centret, Odense Universitet. Odense Universitetsforlag, Odense 1993. http://www.andersen.sdu.dk/forskning/konference/tekst_e.html?id=9703 (27. 4. 2023.)
8. Мелетински 1982 – Е. М. Мелетински, „Структурално-типолошко проучавање бајке“ у: Владимир Проп, *Морфолоџија бајке*, Београд: Просвета.
 9. Миочиновић 1981 – Мирјана Миочиновић (прир.), *Модерна теорија драме*, Београд: Нолит.
 10. Опачић 2007 – Зорана Опачић, „Наслеђе бајке Ханса К. Андерсена у бајкама Гроздане Олујић“, *Зборник Мајице српске за књижевност и језик*, књ. LV, св. 1/2007, Нови Сад, стр. 89-105.
 11. Опачић 2011 – Зорана Опачић, *Поеџика бајке Гроздане Олујић*, Београд: Српска књижевна задруга: Учитељски факултет.
 12. Половина 2007 – Наташа Половина, „Мотиви смрти и загробног живота у бајкама Ханса Кристијана Андерсена“, *Зборник Мајице српске за књижевност и језик*, књ. LV, св. 1/2007, Нови Сад, стр. 63-74.
 13. Andersen 1999 – Lise Præstgaard Andersen, „The Feminine Element - And a Little About the Masculine Element in H. C. Andersen's Fairy Tales“, In: Johan de Mylius, Aage Jørgensen and Viggo Hjørnager Pedersen (ed.): *Hans Christian Andersen. A Poet in Time. Papers from the Second International Hans Christian Andersen Conference 29 July to 2 August 1996*. The Hans Christian Andersen Center, Odense University, Odense University Press. Denmark 1999. http://www.andersen.sdu.dk/forskning/konference/tekst_e.html?id=10951 (27. 4. 2023.)
 14. Проп 1982 – Владимир Проп, *Морфолоџија бајке*, Београд: Просвета.
 15. Рајић 2007 – Љубиша Рајић, „Андерсен на размеђима“, *Зборник Мајице српске за књижевност и језик*, књ. LV, св. 1/2007, Нови Сад, стр. 11-25.
 16. Сурио 1982 – Етјен Сурио, *Двесића хиљада драмских ситуација*, Београд: Нолит.
 17. Шаранчић-Чутура 2007 – Снежана Шаранчић-Чутура, „Својства и функције коментара у Андерсеновим причама“, *Зборник Мајице српске за књижевност и језик*, књ. LV, св. 1/2007, Нови Сад, стр. 41-49.

Jadranka Barzut
Teacher Education Faculty
University of Belgrade

APPROACH TO ANDERSEN'S FAIRY TALE "THE LITTLE MERMAID" THROUGH THE ACTANTIAL MODEL OF ANNE UBERSFELD

Summary: In the light of Propp's analysis of the structure of fairy tales and the linguistic-semantic research of Anne Ubersfeld, this paper deals with the interpretation of the H. K. Andersen's fairy tale *The Little Mermaid* through The Actantial Model of Anne Ubersfeld, revealing the meaning richness of this fairy tale on the one hand and showing how The Actantial Model is equally applicable and useful in in-depth analyzes of non-dramatic texts. In the paper, *The Little Mermaid*

is analyzed through several different actantial models, which will allow us to show how the very understanding of the fairy tale is directly conditioned by the choice of actantial model we use (e.g. if we have in mind the Christian subtext or the model of secular satisfaction. In the first case, we will see why the fairy tale has “happy ending” and in the second case we interpret it in the light of its tragic ending). This paper is an example of the extent to which Anne Ubersfeld’s Actantial Model allows for different interpretations, in-depth analysis and diverse approaches to the dramatic processing of the text.

Key words: Actant, The Actantial Model, The Little Mermaid, Christian subtext, formulative and non-formulative ending of the fairy tale.

Рад љримљен: 23. 3. 2023. љог. / Рад љрихваћен: 29. 4. 2023. љог.

Сенка Вукајловић¹

професор разредне наставе
ОШ Први мај Влајковци, Брзеће

Оригинални научни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 004:371.311.5
стр. 60–76

УТИЦАЈ ПРИМЕНЕ ИКТ НА ПОСТИГНУЋА УЧЕНИКА У КОМБИНОВАНОМ ОДЕЉЕЊУ

Резиме: Циљ овој истраживања био је утврђивање ефикасности ИКТ на поседишту ученика у комбинованим одељењима, а тиме и на њихову начину рада у наставном процесу наставника. Истражени су ставови и мишљења наставника, ученика и родитеља о коришћењу ИКТ у настави. Истраживање се односило на популацију заступљену у изв. „малим школама“ у руралним подручјима, које у свом саставу имају комбинована или неопредељена одељења, а самим тим и мали број ученика. Применом неексперименталне методе прикупљени су подаци о ставовима наставника, ученика и родитеља. Коришћена је техника скалирања, док су основни инструменти за прикупљање података биле стандардизоване анкете за ученике, наставнике и родитеље. Сви резултати су даћи табеларно и графички, док је у статистичкој обради коришћен метод проценоног рачуна. Узорак истраживања је обухватио 28 ученика, 8 наставника и 54 родитеља. Резултати добијени истраживањем у великој мери ће помоћи побољшању квалитета наставе коришћењем ИКТ у комбинованим одељењима. Наставници морају бити адекватније наоружани, а учионице боље опремљене. Примећене су и значајне разлике о ефектима ИКТ у настави, у зависности од родитеља. Неопходно је обухватити родитеље ученика, како би примена ИКТ дала још боље ефекте.

Кључне речи: информационо - комуникационе технологије, поседишту, комбинована одељења, ученици, наставници, родитељи.

¹ senac23@yahoo.com

УВОД

Оно што нас све покреће и што нам је свима подједнако важно, свакако је образовање за будућност које у свом основном концепту има ту спремност и способност за целоживотно учење.

Сведоци смо еволуционарних напредовања човечанства у многим областима савременог друштва, у коме остаје јасно да су знање, идеје и информације основни услов даљег развоја. У свету се данас врше веома интензивне научне активности у погледу модернизације и унапређивања образовања, будући да традиционална настава, по мишљењу бројних истраживача, има многе недостатке. Традиционално конципирана настава изложена је критикама, тим пре што се сматра да она ученицима нуди отуђена, површна и практично неупотребљива знања, и да од ученика ствара „свезнајућег“ енциклопедисту са гомилом чињеница које често не могу да се употребе у новим и другачијим ситуацијама. Најчешће последице наставе у којој су ученици пасивни слушаоци су слабљење мотивације за учење, занемаривање индивидуалних карактеристика ученика, стварање отпора према учењу, учење чији је циљ једино постижање боље оцене, површност и краткотрајност усвојених знања, немогућност коришћења различитих извора информација, сагледавања проблема са више аспеката и сл.

Развој савремене технологије условио је да данас живимо у информатичком друштву наглих и брзих промена у скоро свим аспектима животног деловања. Пред савременим човеком данашњице намећу се бројни захтеви на које треба да одговори, али са друге стране на располагању му стоје бројне могућности за лични и професионални развој. Брзе промене у производњи, друштвеним односима, животу људи и њиховом образовању условиле су да концепт доживотног образовања постане потреба у скоро сваком аспект друштвеног живота. Под утицајем научно-технолошке револуције, школски систем је претрпео бројне промене: мења се значај и садржај наставних предмета, долази до промене положаја наставника и ученика, мењају се облици организације наставе, уносе се нова иновативна средства за унапређивање наставног рада, мења се концепт учења, као и поступак евалуације и самоевалуације посредством нове технологије (Тијана Милић, 2020).

Трнавац (1987) истиче међусобну дијалектичку везу и условљеност између научно-технолошке револуције и развоја школског система, односно наглашава утицај научно-технолошке револуције на промене у оквиру школског система. Такође, школски систем директно учествује у даљем научном, технолошком и техничком напретку друштва, зато је нужна интеграција науке, технике, образовања и рада. Структура система мора бити у довољној мери разноврсна и флексибилна, да пружа обуку за савремене захтеве друштвеног живота, али такође треба бити отворена у циљу прилагођавања потребама сутрашњице. Образовање постаје инструмент прилагођавања условима савременог света, брзим и наглим променама у области технике, науке, као и у оквиру социјалних променама. Образовно-васпитни рад данас постаје сложен, пожељан али и скуп (Недељковић, 2000; Недељковић, 2010). Данас, у дигиталној ери, не можемо систем образовања одвојити од савремене технологије која заузима примат у скоро

сваком аспекту животног деловања, тако да се данас све више говори о информатизацији система образовања.

Ако бисмо се критички осврнули на садашње стање наставног процеса, онда се, поред претходно наведеног, мора указати и на његову недовољну ефикасност у односу на циљеве који се образовањем желе постићи и резултате који се на том плану остварују. Традиционална настава се, углавном, организује честом применом фронталног облика рада, који подразумева једнак приступ свим ученицима, без обзира на њихове индивидуалне карактеристике. Наставник монолошким и дијалошким методом, уз врло мало наставних средстава, ангажовањем првенствено чула слуха, преноси углавном готова знања ученицима, што има за последицу усвајање знања нижег квалитета. Основне слабости овакве наставе огледају се у томе што ученици углавном механички памте и репродукују садржаје које уче, уместо да стечена знања примењују у новим, другачијим ситуацијама.

Циљ савремене наставе односи се на оспособљавање ученика да самостално, из различитих извора знања, проналазе нове информације које ће моћи да тумаче и критички анализирају. Учење би требало да је мање усмерено на памћење чињеница и података, а више на стицање вештина и практичну примену научених знања. Тежња савременог образовања и наставе јесте да се ученици у процесу стицања знања, што је могуће више, осамостале и прилагоде животу у свету бројних и великих промена.

Са развојем прогресивних идеја у образовању, с нагласком на идеје и принципе учења оријентисане на личност, појачавају се напори учитеља да пронађу алате који би осигурали стабилност постигнућа већине ученика с потребним образовним резултатима.

Да би ублажио проблем оскудне опремљености савременим наставним средствима, рационализовао наставно време и наставна средства, а уз то реализовао истовремено више наставних јединица са више разреда, учитељ који ради у комбинованом одељењу, поред креативности и добре организованости, мора поседовати знања из области савременог и интегрисаног приступа планирању наставног процеса. Она му омогућавају да проблеме на које наилази, у овом не баш лаком послу, преиначи у изазов који треба максимално искористити.

Велики изазов представља информационо комуникациона технологија (у даљем тексту ИКТ) која утиче на развој данашњице и која се убрзано имплементира у наставни процес. Управо зато улога ИКТ у образовању и васпитању постаје итекако изражена. Самим тим савремено образовање подразумева активно учење уз примену дигиталне технологије. Савремена школа, настава, учење, налазе се пред сталним изазовима, које пред њих постављују захтеви савременог доба. Ученик живи у технолошко богатом окружењу и у складу са тим очекује се од учитеља да наставу прилагоди таквим условима, што повећава оправданост употребе нових алата и медија у процесу учења.

У савременим теоријама које се баве наставним процесом све чешће се говори, не само о садржајима који се проучавају, него и о начинима на којима се реализују. Када је у питању настава у комбинованим одељењима млађих разреда, поред самосталности, акценат је, не само

на оспособљавању ученика за коришћење различитих извора информација, него и на повезивању, тумачењу прикупљених података и закључивању, као и на коришћењу ИКТ.

Лекција са употребом ИКТ-а је визуелна, шарена, интерактивна, информативна, штеди време учитељу, а ученику омогућава брзо праћење и процену резултата учења. ИКТ напредује муњевитом брзином и може бити јако добар алат на часовима. Настава је занимљивија и држи корак са развојем друштва.

У прилог наведеном износи се и чињеница да је Влада Републике Србије у марту 2018. године усвојила Предлог Закона о уџбеницима у коме је једна од значајних новина увођење дигиталних уџбеника („Службени гласник РС“, број 27 од 6. априла 2018).

Школске 2020/21. године у први разред, уведен је као обавезни предмет, Дигитални свет, предмет који има за циљ да развије дигиталне компетенције ученика ради њиховог оспособљавања за безбедну и правилну употребу дигиталних уређаја за учење, комуникацију, сарадњу и развој алгоритамског начина размишљања („Службени гласник РС“, број 6/20).

Приручник о веб-технологијама у настави за потребе пројекта „Развионица“, „Примена информационо-комуникационих технологија у настави“, припремљен је од стране Завода за унапређивање образовања и васпитања и пројекат ИПА 2011 „Подршка развоју људског капитала и истраживању - развој општег образовања и људског капитала“, 2014. године. Документ је припремљен уз подршку Европске уније.

Примена мултимедијалних садржаја захтева и развијене компетенције наставника из области ИКТ, тј. дигиталну писменост или како се у последње време назива дигитална компетенција наставника. Она се односи на оспособљеност за сигурну и критичку употребу информационо-комуникационе технологије за рад и комуникацију. Кључне вештине и способности се огледају кроз употребу рачунара за проналажење, процену, креирање, архивирање, презентацију и дељење информација као и социјалну интеракцију коришћењем интернета и друштвених мрежа.

Укључивање ИКТ у наставни процес може знатно побољшати учење ученика и допринети њиховој мотивисаности за савладавање наставног садржаја. О томе говоре многобројна истраживања.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Примена ИКТ омогућава прилагођавање планираних садржаја реалној ситуацији, односно различитим нивоима знања ученика, што поједностављује и усвајање новог градива од стране ученика. Овакав приступ захтева и ангажовање одговарајућих надлежних институција и наставника у циљу побољшања услова у којима се стиче ново знање ученика.

У комбинованим одељењима овакав начин рада, између осталог, ученицима омогућава вертикално и хоризонтално повезивање, пружајући прилику за вршњачко учење што доприноси квалитетнијем стицању знања, развоју социјалних вештина ученика и усвајању исправних вредности понашања.

Наиме, тиме што један наставник ради са целим одељењем обезбеђује се масовност и економичност школовања, али се истовремено намеће фронтални облик рада који има слабости. Једна од тих слабости је и то што је фронтална настава углавном прилагођена категорији просечног ученика, док је изнад просечним ученицима прелака и монотона, а испод просечним ученицима је претешка и смањује њихову мотивацију за интензивнијим учењем и бржим напредовањем. (Вилотијевић, М. 2001: 130).

Неспорна је улога и значај примене информационих технологија у образовно васпитном раду са ученицима млађег школског узраста. Између осталог, информационе технологије пружају могућности „да се приступи обиљу информација, да се користи више извора информација, као и да се информације приказују из више перспектива, чиме се подстиче аутентичност учења и окружења (Smeets, 2005: 344), али представљају и средство за диференцијацију наставног програма, чиме пружају могућности за прилагођавање наставних садржаја и задатака потребама и могућностима сваког појединачног ученика и тако омогућавају конкретне повратне информације“ (Smeets, Mooij, 2001). Поред тога, посредством њих „истражује се реалност и сазнање, промовише активно учење, омогућује повећање продуктивности ученика, подржава виши ниво мишљења, повећава независност онога који учи, унапређује сарадња, прилагођава учење ономе који учи“ (Newhouse, 2002: 6–7).

Настава која је доминантна у већини основних школа углавном је једнака за све ученике (прилагођена је категорији „просечног“ ученика), а бројна истраживања (Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, 1989; Шарановић Божановић, 1996/2002; Коцић, 1992. и др.) показују „да су знања ученика формалистичка, да у настави доминира перцептивно стицање знања, неговање памћења, занемаривање мисаоних процеса и самосталног стицања знања“ (Будић, 2006: 221) из чега можемо закључити да су таква знања углавном нижег квалитета.

У пракси је све присутније коришћење ИКТ. Учитељи се налазе пред изазовом да ученицима што боље прикажу одређене садржаје. Тако се данас уз употребу ИКТ могу непосредно посматрати разни садржаји, а који су ученицима приказани на занимљив начин. „У замену за изворну стварност за школске потребе приређују се разноврсни облици, више или мање дидактички обликованих материјала, а између непосредног искуства и учења из књига постоје бројни други дидактички обликовани извори као што су симулације, драматизације, изложбе...и на крају визуелни и вербални симболи“ (Pavičić, 2017).

Примена ИКТ и мултимедије у настави може да обезбеди интересантније и богатије садржаје, унапреди процес учења и утиче на повећање ефикасности и актуелности наставе. Овакво образовно окружење даје нове могућности за унапређење индивидуалног и групног рада што омогућава ублажавање индивидуалних разлика у способностима и интересовању ученика, а самим тим утиче и на повећање степена мотивације ученика за даљим индивидуалним учењем и истраживањем. Интеракцијом и индивидуализованим приступом може се умањити ефекат зависности слабијих ученика од присуства и помоћи наставника, а бољи и мотивисанији ученици могу се ставити у функцију унапређења рада слабијих ученика (Jovanović,

2012). Оптимално имплементиране ИКТ могле би да стварају нове образовне стандарде који би се огледали у ефикасној настави, настави која је очигледна и која одржава пажњу ученика. Оваквим наставним процесом лакше се управља, контролише и координира, а провера усвојеног градива је често брза и ефикасна.

Јовановић (2012) говори о неопходности промене положаја ученика услед квалитативно другачије социјалне и психолошке предиспозиције данашњих ученика који одрастају у социјално измењеним условима који подразумевају ново информационо, комуникационо и технолошко окружење. Ученици чију свакодневницу чини стално присуство вештачке интелигенције коју користе у приватне сврхе, не могу и не треба у контексту формалног образовања да функционишу у традиционалном дидактичком окружењу, већ је потребно охрабрити их и едуковати како да ИКТ примене у учење. Да би се то постигло неопходно је да улога ученика буде заснована на активном и интерактивном односу у учењу који омогућава аутономију ученика и подржава приступ учења усмереног на ученика. У савременој настави ученик више није пасиван прималац готових знања, већ активни учесник креирања наставног процеса. Он је мисаоно активан наставни фактор који преузима одговорност за своје учење у виду темпа учења, стратегија које примењује у учењу, активно селекује информације и на основу њих конструише сопствене системе знања итд., задовољавајући такође своја интересовања, потребе и афинитете. То никако не значи да се на тај начин занемарује улога наставника, напротив ученици и наставници треба да остваре „партнерски однос“ у ком свако има своје обавезе и одговорности, које је потребно испунити како би наставни процес био успешан, а сараднички однос подразумева комплементарност потреба и очекивања како наставника тако и ученика.

Наставом која је усмерена на ученика омогућава се активније учешће ученика у наставном процесу, развијање њихових виших менталних процеса, као и мотивације за учење, и оспособљавање ученика за функционалну примену знања и даље учење и рад (Арсиф и Радојевић, 2019).

Применом мултимедијалних система стварају се предуслови за активније ангажовање чула у процесу стицања нових знања, развијање креативности ученика и подстицање активности ученика у настави и учењу (Богдановић, 2012).

На тај начин могуће је реализовати трансформацију традиционалног модела репродукције знања у модел активне изградње знања, а задатак наставника у том смислу јесте да ученика научи да прикупљене информације анализира, обрађује и успешно претвори у корисно знање (Глушац, 2012).

Самим тим, дидактички троугао који укључује положај и улогу наставника, ученика и наставног садржаја трансформише се у дидактички четвороугао придруживањем нове образовне технологије (Јовановић, 2012).

Сагледавањем улоге учитеља можемо рећи да он има и одлике менаџера у образовању. Успешан менаџер планира, одлучује, управља, вреднује, прати поступке и иновације своје професије. Дobar учитељ је такође иноватор, добар организатор, труди се да ученицима омогући да сагледају свет као целину, усмерава ученика да развијају критичко мишљење, поставља пи-

тања којим их усмерава на откривање, праћење промена и разумевање знања. Употребом уџбеника на сопственим рачунарима путем електронске енциклопедије, интернета, као и осталих информационих технологија учитељ подстиче ученике на размишљање, истраживање, анализирање и закључивање (Лалић, Вилотијевић, Мандић, 2011).

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Предмет истраживања

За предмет истраживања одређено је проучавање ефикасности ИКТ у погледу утицаја на постигнућа ученика у комбинованим одељењима.

Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је утврђивање ефикасности ИКТ на постигнућа ученика у комбинованим одељењима, а тиме и на промену начина рада у наставном процесу наставника. У оквиру циља постављени су и задаци

1. Утврдити опремљеност и оспособљеност за примену ИКТ у настави према варијабли образовање и године рада у образовању.
2. Истражити ставове и мишљења наставника о ефектима ИКТ у настави на квалитет постигнућа ученика.
3. Утврдити да ли постоји и како је организовано стручно усавршавање наставника у области различитих примена ИКТ у настави.
4. Истражити интересовања ученика према варијабли поседовања рачунара кући и заинтересованости за примену ИКТ у настави.
5. Утврдити колико родитељи утичу на примену ИКТ у настави.

Популација и узорак

Истраживање се односи на популацију заступљену у тзв. „малим школама“ у руралним подручјима, које у свом саставу имају комбинована или неподељена одељења и мали број ученика. Њихова заједничка карактеристика јесте лоша интернет конекција (поједини ученици приступ интернету немају у својим домовима), слаба опремљеност рачунарима, лап-топовима, таблетима, телефонима (ученици користе телефоне родитеља), недовољна информатичка поткованост родитеља.

Узорак је намеран јер су комбинована одељења школе релативно малог обима и као такав свакако је репрезентативан и односи се на целу популацију.

Методе, технике и инструменти

Применом неексперименталне методе прикупљени су подаци о ставовима наставника, ученика и родитеља.

Како би се прикупили подаци наставника, ученика и родитеља о значају коришћења ИКТ на ученичка постигнућа у наставном процесу, коришћена је техника скалирања, док су инструменти прикупљања података анонимне анкете.

Основни инструменти за прикупљање података јесу нестандардизоване анкете за наставнике, ученике и родитеље.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Приказ резултата истраживања

Првим задатком требало је испитати опремљеност и оспособљеност за примену ИКТ у настави према варијабли образовање и године рада у образовању. На основу анализе анкете, добијени су следећи подаци:

Табела 1: Године радног искуства у образовању и стручна спрема

Године радног искуства у образовању			Стручна спрема	
до 10	од 11 до 20	21 и више	виша	висока
2	4	2	1	7

Између 9 и 20 година радног искуства има 4 од 8 испитаника, док 7 од укупно 8 има високо образовање.



Испитаници се у потпуности или углавном слажу да примена ИКТ у многоме зависи од оспособљености и информатичке писмености наставника. Скоро сви испитаници су у потпуности и углавном упознати са могућностима ИКТ (само један делимично). Готово сви испитаници су се у потпуности или углавном сложили са тврдњом да би више примењивали ИКТ у настави, када би имали постављену одговарајућу опрему у школи (један делимично).

Из **Графикана 1**: уочавамо да образовање и године рада у образовању утичу на примену ИКТ у настави.

У **другом** задатку истраживани су ставови и мишљења наставника о ефектима ИКТ у настави на квалитет постигнућа ученика. На основу анализе анкете графички су приказани следећи подаци:



Са тврдњама да уз примену ИКТ ученици брже и лакше усвајају садржаје и да је примену ИКТ могуће прилагодити постојећем садржају наставног процеса углавном се слаже по пет испитаника, по два у потпуности, док по један делимично. Ниједан се није изјаснио за неслагање са тврдњама.

Табела 2: Утицај ИКТ на постигнућа ученика

Ред. бр.	Тврдња	4	3	2	1
1.	Настава је квалитетнија уз коришћење ИКТ	2	4	2	0
2.	Употреба ИКТ унапређује постигнућа ученика	1	4	3	0
3.	Применом ИКТ знања су дуготрајнија	2	4	2	0

Већина испитаника углавном се слаже да је применом ИКТ настава квалитетнија, да се унапређују постигнућа ученика и да су знања дуготрајнија.

Наставници су мишљења да примена ИКТ утиче на постигнућа ученика.

У **трећем** задатку требало је утврдити да ли постоји и како је организовано стручно усавршавање наставника у области различитих примена ИКТ у настави. Пошло се од претпостав-

ке да постоје разлике између наставника различитог пола, степена образовања и година стажа у процени степена ангажованости у стручном усавршавању које се односи на коришћење ИКТ у настави:



Степен мотивације је прилично низак јер се чак 62,50% испитаника делимично слаже да нису адекватно награђени за такав рад, док се по 12,50% испитаника потпуно слаже, углавном слаже и не слаже.



Графикон показује да се сви испитаници у потпуности или углавном слажу да постоји довољно облика стручног усавршавања из области ИКТ, као и да је висок степен мотивације за учешће у том процесу.

Стручно усавршавање постоји, наставници су мотивисани, али за тај посао нису адекватно награђени.

Временска динамика и сама организација рада у комбинованом одељењу у многоме је олакшана употребом ИКТ-а, што показују и следећи подаци:



Сви испитаници се у потпуности или углавном слажу да им употреба ИКТ-а повећава ефикасност, продуктивност као и боље управљање временом у комбинованом одељењу.

У **четвртом** задатку истраживана су интересовања ученика према варијабли поседовања рачунара кући и заинтересованости за примену ИКТ у настави.

Табела 3: Заинтересованости ученика (поседовање рачунара, лап-топа)

Ред. бр.	Тврдња	ДА	%	НЕ	%
1.	Кући поседујем рачунар/лап-топ	19	67,86	9	32,14
2.	Волим када у школи користимо рачунар/телефон за рад	21	75,25	7	24,75
3.	Родитељи ми помажу око примене ИКТ у настави	8	28,57	20	71,43

На основу података закључујемо да 67,86% ученика поседује кући рачунар/лап-топ, 75,25% се изјаснило да воли када у школи користи рачунар или телефон за рад, што показује да су ученици заинтересовани за примену ИКТ у школи.

Оно што забрињава је чињеница да чак 71,43% родитеља не помаже ученицима приликом коришћења ИКТ, а са друге стране говори да су ученици оспособљени и обучени за рад од стране наставника.

Табела 4: Заинтересованост ученика (и вредности ИКТ)

Ред. бр.	Тврдња	ДА	%	НЕ	%
1.	Употребом рачунара/таблета/телефона у настави интересантније ми је учење на часу	16	57,14	12	42,86
2.	Уз ИКТ у настави брже и лакше учим	14	50,00	14	50,00
3.	Захваљујући ИКТ знања су трајнија	14	50,00	14	50,00

Иако је кроз **Табелу: 3** приказано да су ученици заинтересовани за примену ИКТ у настави половина њих, још није увидела колико употреба ИКТ олакшава процес учења и доноси трајнија знања. Разлог за то је и чињеница да од 28 анкетираних ученика, њих 12 похађају први и други разред.

Ученици који поседују рачунар кући показују већу заинтересованост за примену ИКТ у настави.

У **петом** задатку испитивано је како родитељи утичу на примену ИКТ у настави.



Само 16,67% родитеља у потпуности успешно користи ИКТ. Њих 14,81% пружа помоћ детету око ИКТ, док 50,00% родитеља делимично користи ИКТ и чак 40,74% не помаже детету око употребе ИКТ. Родитељи углавном располажу чињеницом да деца у породици користе ИКТ у настави, осим 11,11% укупно испитаних родитеља.

Зашто постоје значајне разлике о ефектима ИКТ у настави?



Уочавамо да 59,26% родитеља сматра да детету није забавније да прати наставу уз примену ИКТ, док чак 62,96 њих не мисли да ИКТ доприноси бржем и лакшем учењу а 57,41% је став да ИКТ не доприноси бољем стицању знања. Имајући у виду јако низак проценат родитеља који користе ИКТ (Графикон: 6) ови подаци не изненађују.

Зато и постоје значајне разлике о ефектима ИКТ у настави.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Имајући у виду чињеницу да се наставници у потпуности и углавном слажу са тврдњом да уз примену ИКТ ученици брже и лакше усвајају садржаје (*Графикон 2*) као и тврдњу ученика да воле када у школи користе рачунар/телефон за рад (*Табела 3*) са сигурношћу се може рећи да примена ИКТ утиче да постигнућа ученика у настави у комбинованим одељењима наше школе буду боља.

Још један од разлога зашто је то тако дат је у табели:

Табела 5: Похвале и упућивања

Ред. бр.	Тврдња	ДА	НЕ
1.	Добијам похвале од учитељице за мој напредак приликом коришћења ИКТ	27	1
2.	Добијам јасна упутства од учитељице за рад уз помоћ ИКТ	27	1

Од 28 анкетираних ученика, њих 27 је навело да добија јасна упутства од учитељице за рад уз помоћ ИКТ и да увек бивају похваљени за напредак.

Табела 6: Рад на ИКТ

Ред. бр.	Тврдња	4	3	2	1
1.	Учитељица посвећује време и пажњу сваком ученику за рад на ИКТ	42	7	4	1

Од 54 анкетираних родитеља, 42 се у потпуности слаже да учитељица посвећује време и пажњу сваком ученику за рад уз помоћ ИКТ, 7 се углавном слаже, 4 делимично и само се 1 испитаник не слаже са тврдњом.

На основу ових резултата са сигурношћу можемо рећи да су учитељи прилично добро обучени за примену ИКТ и да своја знања одлично преносе ученицима. Из наведеног можемо да закључимо да добра оспособљеност ученика за примену ИКТ у настави утиче и на добра постигнућа ученика.

У прилог томе иде и чињеница да се 25 ученика изјаснило да учи како би стекло знање које ће им у будућности користити, док су се само 3 ученика (2 први разред и 1 други разред) изјаснила да уче како би добили добру оцену.

Када је у питању провера искрености код ученика табела показује следеће:

Табела 7: Учење у школи/учење код куће

Ред. бр.	Тврдња	ДА	НЕ
1.	Учење и рад на даљину ми је занимљивији од учења у школи	2	26
2.	Више волим да пратим наставу из школске клупе, него од куће	27	1

Из табеле се види да готово сви ученици воле да уче и раде у школи. Број неслагања, када је у питању провера искрености ученика је занемарљив, утолико више што се ради о ученицима првог разреда.

Када је у питању провера искрености код наставника табела показује следеће:

Табела 8: Утицај ИКТ на продуктивност наставника и знања ученика

Ред. бр.	Тврдња	4	3	2	1
1.	Коришћење ИКТ повећава моју продуктивност	3	5	0	0
2.	Применом ИКТ знања су дуготрајнија	2	4	2	0

Већина наставника сматра да коришћење ИКТ повећава њихову продуктивност, 6 испитаника сматра да су применом ИКТ знања углавном дуготрајнија, док се 2 делимично слажу са овом тврдњом.

ЗАКЉУЧЦИ И ПРЕПОРУКЕ

На основу овог истраживања сазнајемо да примена ИКТ доприноси бољим постигнућима ученика у комбинованим одељењима у малим сеоским школама.

ИКТ у настави обезбеђује бољи, бржи, лакши и директнији приступ информацији, ствара стимулативну средину учења. Нуди нови нетрадиционални језик комуникације који има за циљ стицање нових знања и утврђивање стечених знања кроз вежбање, проверавање и оцењивање. Учитељи претражују доступне материјале уз помоћ којих ученицима непосредно показују појаву у замену за изворну стварност. Уз развитак ИКТ и све веће коришћење у процесу наставе ученицима се може помоћи у учењу кроз разне програме, апликације, квизове, помоћу којих наставници развијају дигиталне компетенције, а ученици усавршавају своје досадашње знање. Примена ИКТ омогућава учење на било ком месту и у било које време (у школи и кући), као и адаптацију наставних садржаја и задатака према сваком ученику посебно. Примена ИКТ у настави може да буде ефективан алат учитеља и наставника, нарочито због интерактивности, флексибилности и интеграције са различитим медијима за подржавање учења и повећање мотивације ученика.

Резултати добијени истраживањем спроведеним у овом истраживачком раду у великој мери могу помоћи побољшању квалитета наставе коришћењем ИКТ у комбинованим одељењима. Ниво мотивације наставника за овакав вид наставе мора бити повећан. Наставници морају бити адекватније награђени (за почетак поседовање личне опреме обезбеђене од стране школе, регулисано кроз реверс), а учионице боље опремљене. Наставницима који реализују „онлајн“ наставу или „наставу на даљину“, прате вебинаре и друге облике „онлајн“ усавршавања и користе ИКТ окружења, потребно је да школе признају ово ангажовање као део радних обавеза у оквиру 40-часовне радне недеље.

Неопходно је обучити родитеље ученика, како би примена ИКТ дала још боље ефекте.

Очекивани ефекти интензивнијег увођења ИКТ у наставу обухватају успешнију презентацију наставног садржаја ученицима и побољшање квалитета наставе.

Потребно је осавременити методички систем образовања, као и изменити план и програм у складу са савременим облицима рада. Тај механизам мора да се прилагоди новом систему коришћења рачунарских, мултимедијалних и ИКТ метода. Веома је важно процес усвајања знања прилагодити ученику, а не захтевати од ученика да се прилагођава том процесу.

Поред општих педагошких компетенција које поседују и стално унапређују, наставници морају у континуитету унапређивати и писменост у области ИКТ, како би били у стању да дискутују са ученицима, који одрастају уз технологију.

Мали број ученика је оно што се може сматрати као предност у комбинованом одељењу, јер учитељ има прилику да добро упозна могућности сваког ученика и посвети му више пажње. С друге стране, отежавајућа околност је то што у исто време учитељ мора да реализује неколико различитих програма наставе и учења. Наравно, да би реализација часа била успешна, потребно је пажљиво осмислити активности и материјале, како би ученици другог разреда могли

самостално да раде на њима. У томе учитељу од велике помоћи могу бити дигитални уџбеници и савремене ИКТ, посебно видео-записи, различите анимације и симулације које ће ученицима помоћи да потпуније схвате одређене наставне садржаје, без додатних објашњења учитеља. Исто тако, интерактивни задаци омогућавају ученицима да без учитеља добију повратну информацију о успешности и тако усмере свој даљи рад у потребном правцу.

Рад у комбинованом одељењу је свакодневни изазов. Нама остаје да добро упознамо ученике, направимо јасну процену и ослонимо се на сопствено искуство.

Литература

1. Милић, Т. (2020). *Нове технологије у настави - изазови наставника од могућности за квалитет до пошребе*.
2. Трнавац, Н. (1987). *Школски систем на раскрићу - Утицај научно-технолошке револуције на школски систем*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Недељковић, М. (2000). *Основна школа у њроменама*. Ужице: Учитељски факултет
4. Недељковић, М. (2010). *Друштво у њроменама и образовање*. Београд: Едука
5. Smeets, E. (2005). *Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education?* Computers & Education, 44, p. 343–355.
6. Smeets, E., Mooij, T. (2001). *Pupil-centred learning, ICT, and teacher behaviour: observations in educational practice*. British Journal of Educational Technology, 32(4), p. 403 - 418.
7. Newhouse, C. P. (2002). *The Impact of ICT on Learning and Teaching*. Perth: Western Australian Department of Education.
8. Pavičić, J (2017). *Инфоемацијско-комуникацијска технологија у настави*. prema Armbruster i sur., 1978.
9. Вилотијевић, М. *Модернизација наставног процеса и нова образовна технологија*. Образовна технологија бр. 2, Београд 2001:130.
10. Лалић, Н.; Вилотијевић, М. и Мандић, Д. (2011). *Менаџмент у образовању*. Бијељина: Педагошки факултет.
11. Шарановић - Божановић, Н., Милановић - Наход, С. (2002). Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, 1989; Звање и наставни програм, *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд, 34, стр. 65-78.
12. Будић, С. (2006). *Карактеристике знања ученика у наставном процесу*. Нови Сад: 221
13. Јовановић, Н. (2012). *Савремена образовна технологија и методичке новине у настави друштвено-хуманистичких наука*. Српска академија образовања, 1-15.
14. Арсић, З. М., и Радојевић, Т. С. (2019). *Утицај друштвених њромена на њоложај и однос наставника и ученика у настави*. Социолошки преглед, 53(3), 1132-1154.
15. Богдановић, М. (2012). *Учење и савремена информациона технологија*. Српска академија образовања, 1-13. 54.
16. Глушац, Д. (2012). *Електронско учење*. Универзитет у Новом Саду, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин.

Senka Vukajlović, school teacher
PS *Prvi maj* Vlajkovci, Brzeće

THE IMPACT OF USING ICT ON THE ACHIEVEMENT
OF STUDENTS IN COMBINED CLASSES

Summary: The goal of this research was to determine the effectiveness of ICT on the achievements of students in combined classes, and same time on changing the way teachers work in the teaching process. The attitudes and opinions of teachers, students and parents about the use of ICT in teaching were examined. The research was related to the population represented in the so-called “small schools” in rural areas, which have combined or undivided classes, and therefore a small number of students. Using a non-experimental method, the data were collected on the attitudes of teachers, students and parents. A scale method was used, while the basic instruments for data collection were non-standardized surveys for students, teachers and parents. Results obtained are tabulated and presented graphically, while the percentage calculation method was used in the statistical processing. The test sample included 28 students, 8 teachers and 54 parents. The results obtained from the research will greatly help to improve the quality of teaching using ICT in combined classes. Teachers must be adequately rewarded, and classrooms must be better equipped. Significant differences were also observed regarding the effects of ICT in teaching, depending on the parents. It is necessary to train the parents of the students, so that the application of ICT gives even better effects.

Key words: information - communication technologies, achievements, combined classes, students, teachers, parents.

Раг њримљен: 17. 2. 2023. ѓог. / Раг њрихваћен: 9. 5. 2023. ѓог.

Оригинални научни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 371.3:003.349(497.16)
37.016:003-028.31(497.16)
стр. 77–89

РАЗВОЈ ВЈЕШТИНЕ ЧИТАЊА ЋИРИЛИЧКОГ ПИСМА У ТРЕЋЕМ РАЗРЕДУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Научити ученике да читају и пишу кључни је задатак разредне наставе, па стога настава почетног описмењавања заузима главно мјесто у овом периоду школовања. Са припремама за учење читања и писања започиње се у првом разреду основне школе, да би се у другом почело са учењем ћирилице. У трећем разреду се усавршава ћирилица и паралелно учи латиница. Циљ истраживања био је да се опише развој вјештине читања, односно брзине, тачности, течности и разумијевања прочитаног. Намјерни истраживачки узорак сачињавало је 76 ученика трећег разреда.

У истраживању је примијењена дескриптивна метода и техника тестирања. Као истраживачки инструмент употребљен је тест читања – ћирилички текст састављен од седам реченица, као и четири питања за провјеру разумијевања. Ученици су тестирани индивидуално. Истраживање је спроведено током три периода: крајем децембра, крајем марта и крајем школске 2021/2022. године. Резултати истраживања су показали да се брзина, тачност, течност и разумијевање при читању развијају прогресивно током периода у којима су вршена мјерења.

Кључне ријечи: читање, брзина читања, тачност читања, течност читања, разумијевање прочитаног

¹ mvujucic750@gmail.com

УВОД

Читати некада није могао свако. Учење читања било је приступачно само дјечи из високих, одабраних друштвених слојева, а процес описмењавања одвијао се веома споро (Stojanović & Purić, 2017). Данас је, међутим, доступно свима. Јасно је да дијете које не зна да чита не може успјешно рјешавати задатке из математике, природе и друштва и осталих школских предмета. Без савладаности вјештине читања немогуће је нормално функционисати у свакодневном животу, будући да је човјек окружен мноштвом писаних информација и порука, те му ова вјештина у многоме олакшава сналажење. Самим тим, учење читања и разумијевање прочитаног требало би бити један од примарних задатака почетног школовања и императив сваког друштва.

Онима који су читање савладали, оно се чини једноставном вјештином. Међутим, потребно је доста вјежбања и труда да би се читање усавршило, а сматра се да је мало људи који га савладају у свим његовим варијететима. Мада се дијете са свијетом писмености сусреће од раног дјетињства, у породици, прво право учење читања започиње формалним образовањем. Настава почетног читања обухвата прва три разреда основне школе и три периода или етапе: припреме за учење читања и писања, учење читања и писања, те увјежбавање и усавршавање читања и писања (Milatović, 2005).

Како ће се развијати вјештина читања зависи од многих фактора. Осим квалитета наставе почетног читања, веома су значајни и: стручност и ангажованост учитеља, мотивисаност и заинтересованост ученика, когнитивни и перцептивни фактори, подстицајно окружење и други (Milutinović & Vučković, 2017).

У оквиру комплексног и широког подручја почетног описмењавања, истраживање је усредсређено на почетно читање, односно вјештину читања и њен развој. С обзиром на то да је квалитет читања условљен брзином, тачношћу и течношћу читања, као и разумијевањем прочитаног (Čudina-Obradović, 2014), предмет истраживања је праћење развоја наведених компоненти ефикасног читања ћирилице код ученика трећег разреда основне школе.

Циљ истраживања јесте да се опише да ли се и на који начин развија вјештина читања ћириличног писма у трећем разреду основне школе, односно да се утврди брзина, тачност, течност и разумијевање прочитаног текста.

ДЕФИНИСАЊЕ ЧИТАЊА

Читању, а са њим и писању, велику пажњу посветио је UNESCO, будући да је о настави читања и писања објавио велики број књига, чиме су се читање и писање нашли у сфери интересовања бројних научника, а дата област унапријеђена новом литературом и облицима рада (Milatović, 2005). Читање и његов развој предмет су истраживања бројних методичара, практичара и психолога (Čudina-Obradović, 2014; Milatović, 2005; Milutinović & Vučković, 2017;), односно, оно захтијева интердисциплинаран приступ – из угла педагогије и методике, али и психологије, (психо)лингвистике, теорије књижевности и слично. Ипак, највећи број истраживања

о развоју читалачке вјештине долази са енглеског говорног подручја, а она показују колико је учење читања заправо сложено (Čudina-Obradović, 2014).

Аутори различито дефинишу читање. Једноставно речено, читање представља интерпретацију написане поруке (Tugrul Mart, 2012). Међутим, „читање није само дешифровање написаног, његова тачна и течна артикулација. Оно подразумева разумијевање прочитаног, то јест могућност читаоца да логички саопшти о чему текст говори и на који начин то чини” (Vučković, 2017: 69). Кобола (1980) истиче да читање подразумева увиђање смисла написаних ријечи и стварање везе између онога што је написано и усменог говора. Процес читања не обухвата само интеракцију између читаоца и текста и дешифровање написаних симбола, већ читалац размишља о томе што чита – његовом значењу, смислу, повезаности са оним што је већ прочитао и већ зна (Alderson, 2000). Читање је истовремено и знање и вјештина и навика, с тим да у фази учења гласова представља знање, у фази увјежбавања највише је вјештина, док навика постаје онда када се код дјетета јави свакодневна потреба за књигом (Vučković, 1993).

Један од првих услова да се научи читање јесте познавање кода, односно писма за графичко записивање језика којим се говори (Bloomert, 2010). Када научи које слово припада којем гласу, то јест када савлада шифре које користи његово писмо, дијете почиње дешифровати (Čudina-Obradović, 2003). Поред тога, дијете треба да усвоји стандардни изговор гласова, ријечи и реченица и увјежбавањем се оспособи да синтетизује слова у ријечи, а ријечи у реченице (Milatović, 2005).

Читање није способност која је човјеку урођена, нити се оно може нучити посматрајући некога како чита, већ, упоредо са писањем, представља најкомплекснију језичку дјелатност (Peti-Stanić, 2019). Вјештина читања развија се током цијелог живота, почев већ од двије и по или три године, када код дјетета почне да се развија свијест о писаном језику (Čudina-Obradović, 2003). Како ће тећи развој читања, у почетку је умногоме детерминисано сазријевањем, а касније важан фактор постаје вјежбање, односно свакодневно читање школских и других штива и текстова (Dragić & Jorgić, 2019). Вјежбањем се процес читања побољшава и аутоматизује, ријечи се брже распознавају и потребно је само да читалац разумије њихову основну сврху и да оформи властито мишљење. Треба доста континуираног вјежбања читања да се рјечник и способност декодирања изграде до нивоа који ће читаоцу омогућити да размишља о ономе што чита и доноси закључке (Mladenović, 2018).

НАСТАВА ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА

Настава почетног читања и писања полазна је тачка формалног образовања, као и основа цјелокупне наставе матерњег језика и књижевности, али и свих других наставних предмета, у било којој држави (Mendeš, 2009). Односи се на усвајање штампаних и писаних слова, као и савладавање технике читања и разумијевања прочитаног. Како ће, у методичком смислу, бити организована настава почетног читања и писања, зависи од различитих фактора: ученичког прецнања, индивидуалних разлика у начину адаптације на боравак у школи и учење, психофи-

зичких способности ученика, та њихов социоемоционални статус. Сви ови фактори наставу почетног описмењавања чине врло комплексном и захтијевају поступност и систематичност у раду, као и континуирано праћење остваривања програмских садржаја (Bandović, 2020). У нашој се теорији и пракси настава почетног читања и писања диференцира на четири фазе, које су међусобно повезане и испреплетане:

- претходна испитивања;
- припремни период за учење читања и писања;
- учење читања и писања (систематско описмењавање) и
- усавршавање читања и писања.

Међу методичарима нема јединственог мишљења када је у питању вријеме трајања сваке од наведених фаза. У том смислу учитељ треба да води рачуна о Предметном програму и наставним плановима и програмима, резултатима претходних испитивања, материјалним условима школе, као и својој методичкој оспособљености (Milutinović & Vučković, 2017).

Претходним испитивањима ученичких предзнања треба посветити посебну пажњу будући да су од великог значаја, како за наставу матерњег језика и книжевности, тако и за комплетан образовноваспитни рад, с обзиром да су њихови резултати у функцији бољег планирања и организовања наставе (Vučković, 1993). Она обухватају различите вјежбе, попут: визуелних и акустичких вјежби, причања, препричавања и описивања, вјежби артикулације, усвајања појмова реченице, ријечи и гласа, аналитичких и синтетичких вјежби и других (Milatović, 2005). Постигнућа ученика на претходним испитивањима учитељу представљају главну водиљу за рад током периода припреме за учење читања и писања (Bandović, 2020). У црнгорским школама данас је претходним припремама посвећен цијели први разред.

Учење читања и писања, односно систематско описмењавање, обухвата учење великих и малих, штампаних и писаних слова ћирилице. Пред ученицима се налази изузетно комплексан и тежак задатак – усвојити 120 ћириличних слова, за шта је предвиђен комплетан други разред. Почетно читање и писање подразумијева савладаност ових вјештина до степена „(1) продукције у писању и (2) разумијевања текста у читању – проналажењу, тумачењу и обједињавању података у тексту” (Budinski, 2017: 14).

Без обзира на то што су ученици у првом разреду прошли кроз велики број различитих вјежби намијењених припреми за учење читања и писања, очекиване су међусобне разлике у предвјештинама читања, што треба провјеравати и пратити. У односу на то, ученицима треба давати диференциране задатке – слабијим читачима обезбиједити једноставније и занимљиве текстове, а читачима са dobrim резултатима давати захтјевније текстове (Porović & Laković, 2011). Учитељ свој стил подучавања читања мора прилагођавати разликама међу ученицима. Док је у традиционалној настави стил подучавања читања био усмјерен на цијело ођељење, учитељ имао главну улогу, а кључни циљ био развој вјештине декодирања, данас се у савременој школи пажња посвећује сваком ученику понаособ, сврха читања је постизање разумијевања, а учење се одвија путем међусобних интеракција, самостално рада, демонстрација. Ипак, може се рећи да идеалан стил подучавања читања обухвата добре стране и тради-

ционалног и савременог – почетној настави читања и читачима који спорије напредују више одговара већа заступљеност традиционалног стила, док је бољим читачима примјеренија већа заступљеност савременог стила (Čudina-Obradović, 2014).

Усавршавање читања и писања посљедња је етапа наставе почетног читања и писања. Реализује се у трећем разреду уз упоредо учење другог писма – латинице. Међутим, усавршавање читања и писања не односи се искључиво на трећи разред, већ се оно реализује од самог почетка учења читања и писања па све даље током школовања (Milutinović & Vučković, 2017). Унапређивање вјештине читања захтијева посвећеност и континуиран труд и ученика и учитеља. Читање је у овој фази изузетно озбиљан задатак на којем је потребно континуирано радити. Главни циљ јесте оспособити ученике за гласно читање, те савладавање читања у себи. Тек кад се усаврши техника гласног читања, треба прећи на савладавање тихог читања (Vučković, 1993). Акценат треба ставити на изражајне вриједности читања: артикулацију, дикцију, интонацију, паузирање, темпо читања, гестикулацију и мимику (Bandović, 2020).

Пожељно је сваког дана издвојити десет до петнаест минута за вјежбање читања. У почетку то може бити реализовано учитељевим примјерним, интерпретативним читањем, које ученици слушају, након чега се организује појединачно гласно читање ученика, као и читање у себи (Milutinović & Vučković, 2017). Усавршавањем читања од ученика треба створити зреле читаче, односно оспособити их да, осим развијене технике читања, увиде своје грешке у читању, препричају прочитано и одговоре на питања у вези са читаним текстом (Čudina-Obradović, 2003). Требало би да се вјежбање читања одвија све интензивније из разреда у разред и буде прилагођено индивидуалним могућностима ученика, а текстови у почетку треба да буду кратки, једноставнијих реченица и лако разумљиви (Dragić & Jorgić, 2019).

КОМПОНЕНТЕ ЧИТАЊА

Брзина читања

Брзина читања односи се на укупан број ријечи које читалац успијева прочитати за један минут, а тежња је на постизању оптималне брзине читања, једнаке просјечној брзини говора – од осамдесет до сто ријечи у минути (Dragić & Jorgić, 2019). У настави почетног читања и писања брзина не може и не треба бити приоритет. Овдје, прије свега, треба радити на развоју логичког читања, разумијевања прочитаног и савладавању изражајних вриједности читања, а брзини читања пажњу треба посветити тек кад се техника читања релативно добро савлада (Milutinović & Vučković, 2017). Брзина читања је заправо показатељ ученикове способности да текст чита на аутоматизованом нивоу (Young & Rasinski, 2009).

Којом ће се брзином гласно читати зависи од брзине говора, док брзину тихог читања ученик сам одређује. Брзина гласног читања најзначајнији је показатељ будућег ученичког успеха у читању, те као таква треба допринијети раном откривању евентуалних тешкоћа, како би се правовремено почело са њиховим третманом (Kim, Petscher, Schatschneider & Foorman, 2010). Станојевић, Голубовић, Панић, Митровић и Стокић (2017) наводе да се заједно са тачно-

шћу читања повећава и брзина читања, а са повећањем брзине читања расте и способност разумијевања прочитаног. Брзина читања током школовања расте прогресивно, па се број ријечи које ученик чита у једној минути повећава из разреда у разред (Buzan, 2000; Ćudina-Obradović, 2014; Dragić ?, 2019). Брзина читања се развија прогресивно током формалног образовања, а томе доприноси, осим развијеније технике читања и тежња да се за што мање времена прочита што више материјала (Buzan, 2000).

Течност читања

Течност читања дефинише се као „вјештина брзога, тачног и изражајног читања текста” (Ćudina-Obradović, 2014: 161). То је ефикасна и брза вјештина препознавања ријечи која читаоца ослобађа декодирања и помаже му да боље разумије прочитано (Pikulski & Chard, 2005).

Да би се читало течно потребно је много вјежбања, свакодневног „широког” читања, или поновљеног читања истих текстова. Током развоја вјештине читања неопходно је постићи аутоматизацију декодирања, и то што прије, како би читалац сву своју пажњу могао усмјерити на разумијевање онога што чита. Аутоматизацијом декодирања заправо се поспјешује течност читања, а течност и тачност једни су од најважнијих исхода наставе почетног читања и индикатори квалитетног разумијевања прочитаног текста како у нижим, тако и у вишим разредима основне школе (Kolić-Vehovec, 2013).

Разумијевање прочитаног

Разумјети значи интерпретирати учени материјал, препричати га, односно преобразити из једног у други облик, успоставити везе међу појединим дјеловима садржаја. У том смислу, захтјеви за ученике могу бити да: парафразирају, наведу сличне примјере, предвиде даље догађаје, сажму прочитано, објасне значење нечега и слично (Vučković, 2006).

Неоспоран је значај савладавања технике читања, али се крајњим циљем читања сматра разумијевање прочитаног (Ćudina-Obradović, 2014; Vučković, 2017). Разумијевање прочитаног детерминисано је „карактеристикама читаоца, карактеристикама текста и јединственим контекстом у којем се задатак читања појављује” (Stanojević et al., 2017: 515). Чудина-Обрадовић (2014) наводи да је за разумијевање текста неопходна вјештина декодирања и разумијевање говора, односно значења ријечи. Након што аутоматизују вјештину декодирања, ученици пребацају фокус са почетног савладавања читања на разумијевање онога што читају, то јест долази до преласка са фазе учење читања на фазу читања за учење, што би се требало десити до краја првог циклуса основне школе (Budevac & Baucal, 2014). Развој разумијевања прочитаног иде од разумијевања информација експлицитно презентованих у тексту, ка сложенијим когнитивним операцијама попут извођења закључака и критичке анализе (Branković, Budevac, Ivanović & Jović, 2013). За разумијевање текста са којм се ученици први пут сусрећу, изузетно је битно њихово предзнање и развијеност рјечника (Porović & Laković, 2011).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања био је да се утврди начин на који се код ученика трећег разреда основне школе развија вјештина читања ћириличног писма. Из дефинисаног циља произилазе следећи истраживачки задаци:

- утврдити брзину читања датог текста током три периода мјерења;
- утврдити тачност читања сваке ријечи у тексту током три периода мјерења;
- утврдити тачност читања текста током три периода мјерења;
- утврдити степен разумијевања текста током три периода мјерења.

Сходно дефинисаном циљу, постављена је главна научно-истраживачка хипотеза: Вјештина читања ћириличног писма развија се континуирано прогресивно код ученика трећег разреда. Наведена хипотеза тестирана је преко помоћних хипотеза, које гласе:

X1. Ученици ће повећати брзину читања од почетка до краја школске године.

X2. Ученици ће повећати тачност читања од почетка до краја школске године.

X3. Ученици ће унаприједити тачност читања од почетка до краја школске године.

X4. Ученици ће постићи већи степен разумијевања текста од почетка до краја школске године.

Истраживањем је обухваћено 76 ученика трећег разреда из хотимично одабрана три одјељења једне основне школе у Никшићу. Прије спровођења статистичких анализа, из формиране базе података уклоњено је шест аутлајера који су драстично нарушавали нормалност дистрибуције. Стога, коначан истраживачки узорак чини 70 ученика – 40 дјевојчицаи (57%) и 30 дјечака (43%).

Коришћена је дескриптивна метода, односно техника тестирања, а као истраживачки инструмент употребљен је тест читања – текст састављен од седам реченица написаних штампаним словима ћирилице.

Од школе до куће

Хана и њен друг Жарко враћају се заједно из школе. Пажљиво прелазе улице пратећи свијетла на семафорима. Жарко је сјарији и јази Хану. Испред зграде их чека Џеки, велики пас. Он једва чека да дођу. Када их уведе скакуће од среће. И тако свакога дана.

Такође, коришћен је и НЗОТ (низ задатака објективног типа), конструисан за потребе провјере разумијевања прочитаног текста. Овај тест сачињен је од четири питања, чији су одговори експлицитно садржани у тексту „Од школе до куће”.

Прикупљање података одвијало се кроз три мјерења – прво је извршено крајем децембра 2021. године, друго крајем марта 2022. године и треће крајем маја 2022. године. Ученици су тестирани индивидуално, у засебној учионици, гдје су читали текст и одговарали на питања, што је снимано диктафоном.

За статистичку обраду добијених података коришћен је софтвер IBM SPSS 23, а израчунаване су: аритметичке средине, стандардне девијације, минималне и максималне вриједности, параметри вертикалне и хоризонталне дистрибуције података, коефицијент контингенције. Та-

кође, примијењена је анализа варијансе за поновљена мјерења за испитивање разлика у брзини, тачности, течности и разумијевању кроз три мјерења.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У Табели 1 приказани су дескриптивни показатељи о дистрибуцијама података за четири дефинисане варијабле: брзину, тачност, течност и разумијевање прочитаног, за сва три мјерења.

Табела 1. Дескриптивни показатељи о дистрибуцији података

		<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>Sk</i>	<i>Ku</i>
Брзина	I мјерење	29	111	55.06	22.10	.93	-.17
	II мјерење	22	95	45.40	17.79	1.11	.55
	III мјерење	22	71	38.79	13.00	.85	-.30
Тачност	I мјерење	0	4	1.09	1.07	.84	.07
	II мјерење	0	4	0.63	.84	1.53	3.05
	III мјерење	0	3	0.19	.52	3.44	13.67
Течност	I мјерење	1	3	1.74	.88	.53	-1.51
	II мјерење	1	3	1.47	.81	1.27	-.24
	III мјерење	1	3	1.19	.57	2.86	6.53
Разумијевање	I мјерење	2	4	3.46	.70	-.91	-.40
	II мјерење	3	4	3.76	.43	-1.23	-.51
	III мјерење	2	4	3.84	.44	-2.91	8.25

Брзина читања код гласног читања, што је овдје и испитивано, мјери се индивидуално, а за јединицу мјере углавном се узима минут, мада се може мјерити и по другим временским јединицама (Milutinović & Vučković, 2017). У овом случају, брзина читања је изражена у секундима ради разумљивијег приказа резултата. Како Табела 1 приказује, примијењено је да се просјечна брзина читања текста од 49 ријечи из периода у период повећава. Тако је ученицима у првом мјерењу за читање датог текста било потребно у просјеку 55,06 секунди уз стандардну девијацију 22,10, у другом мјерењу 45,40 секунди уз стандардну девијацију 17,79 и у трећем мјерењу 38,79 секунди уз стандардну девијацију 13,00. Дакле, из периода у период ученицима је било потребно све мање времена да прочитају текст, чиме се потврђује хипотеза да ће се брзина читања повећати од почетка до краја школске године. Резултати су очекивани, с обзиром на то да са искуством долази до развоја ове вјештине, па ученици из године у годину постају све бржи читачи, односно, брзина се континуирано повећава (Stanojević et al., 2017). Ученици према брзини читања груписани у три категорије – исподпросјечне, просјечне и изнадпросјечне читаче, што је приказано Табелом 2.

Табела 2. Проценителна заситиљеност исподпросјечних, просјечних и изнадпросјечних читача

Прво мјерење			c=.136; df=2; p>0.05
	исподпросјечни	просјечни	изнадпросјечни
Мушко	30%	40%	30%
Женско	28%	53%	23%
Друго мјерење			c=.069; df=2; p>0.05
	исподпросјечни	просјечни	изнадпросјечни
Мушко	27%	43%	30%
Женско	25%	50%	25%
Треће мјерење			c=.119; df=2; p>0.05
	исподпросјечни	просјечни	изнадпросјечни
Мушко	20%	50%	30%
Женско	20%	60%	20%

Легенда. c – вриједност C коефицијента контингенције; df – број степени слободе

Груписање ученика у категорије извршено је тако што су за свако од три мјерења израчунате вриједности на квантилима тих дистрибуција. Код првог мјерења просјечни читачи били су они којима је било потребно од 40 до 70,25 секунди за читање текста, што значи да су исподпросјечни они који су текст читали за више од 70,25 секунди, односно да су изнадпросјечни ученици који су текст читали за мање од 40 секунди. Приликом другог мјерења, у просјечне читаче сврстани су они ученици којима је за читање текста требало од 33 до 55,25 секунди. У последњем мјерењу, групу просјечних читача сачињавали су ученици којима је било потребно од 29,75 до 48,50 секунди да прочитају текст. Наведени коефицијенти контингенције значе да нити у једном од мјерења нијесу откривене статистички значајне полне разлике у заступљености ученика у различитим категоријама брзине читања. Резултати показују да највећи број ученика током сва три периода чита просјечном брзином.

Табела 1 показује да се број ученика који у потпуности тачно читају текст повећава из периода у период мјерења, а да се број оних који праве већи број грешака у читању смањује. Тако, за разлику од децембра, у мају нема ученика који праве преко три грешке у читању. Дакле, укупан број нетачно прочитаних ријечи кроз мјерења је све мањи, односно тачност је све већа, те стога потврђујемо хипотезу да ће ученици повећати тачност читања од почетка до краја школске године. Примичењено је да међу испитиваним ученицима током сва три мјерења има оних који имају проблем са артикулацијом гласа р, што није изненађујуће будући да је ово један од најсложенијих гласова, те се, сами тим, касно и појављује у изговору, а може доћи до његове неправилне артикулације или чак изостанка. Осим са гласом р, ученици су имали проблеме и са артикулацијом гласова: ж, ш, ч и џ, што опет није зачуђујуће, с обзиром на то да се ови гласови међу посљедњима усвајају (Vasić, 2011). Међутим, иста ауторка наводи да „артикулација постаје зрела са 7, односно 8 година” (Vasić, 2011: 163), па је јако важно да учитељ посеб-

ну пажњу обрати на изговор наведених гласова, те му услед артикулационих поремећаја омогућити правовремену сарадњу са логопедом (Milutinović & Vučković, 2017).

Када је у питању тачност читања, заступљене су три групе читача, и то они који читају течно, шчитавањем и срицањем. Резултати показују да се од краја децембра до краја маја смањује број ученика који читају срицањем и шчитавањем, а повећава број ученика који течно читају текст, чиме се потврђује да се са искуством развија и тачност читања (Stanojević et al., 2017). Међутим, може се десити да ученици напамет науче текст на којем вјежбају читање, па учитељ није стопостотно сигуран у успјешност њиховог читања (Vučković, 2017). Ипак, на основу добијених резултата потврђена је хипотеза да ће ученици унаприједити тачност читања од почетка до краја школске године.

Још један од задатака био је да се утврди степен разумијевања прочитаног текста током три периода мјерења. Варијабла *Разумијевање* изведена је као збирни скор четири засебне варијабле разумијевања прочитаног, па ако је, на примјер, ученик на свако од четири питања дао тачан одговор, његов скор на овој варијабли је 4. Из Табеле 1 се уочава да аритметичка средина код ове варијабле континуирано расте, што је последица њеног супротног кодирања у односу на остале варијабле. Резултати показују пораст успјешности у разумијевању прочитаног кроз поновљена мјерења. Приказан је узлазни тренд за потпуно успјешност, односно разумијевање, те силазни тренд за ниже скорове. Дакле, током три поновљена мјерења све је мање ученика који дају нетачне одговоре, а ве више њих који у потпуности разумију прочитани текст, те, на основу тога, потврђујемо хипотезу да ће ученици постићи већи степен разумијевања од почетка до краја школске године. Ученици су одговарали на питања чији су одговори експлицитно садржани у тексту, а разумијевање експлицитних чињеница је „примарни циљ када је у питању разумевање прочитаног код ученика млађег школског узраста” (Knott, 2017, према Banković et al., 2021: 27). Ипак, треба имати у виду да се разумијевање текста никако не може изједначити искључиво са његовим дословним схватањем (Budevac & Baucal, 2014).

У Табели 3 приказан је низ анализа варијансе за поновљена мјерења чији су резултати приказани у Табели 1.

Табела 3. Вриједности *F*-тестова за ANOVA-у са поновљеним мјерењима

Димензија	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Брзина	100.32	1	.000
Тачност	23.09	1	.000
Тачност	28.36	1	.000
Разумијевање	14.36	1	.000

Легенда. *F* – вриједност *F* количника; *df* – број степени слободе

Сви резултати потврђују прве четири хипотезе, и то на нивоу статистичке значајности $p < 0.01$. Статистички значајне разлике откривене су између различитих мјерења на варијаблама Тачност, Тачност, Брзина и Разумијевање. С обзиром на то да дистрибуције готово свих

варијабли у трећем мјерењу одступају од нормалне расподеле, добијени резултати су додатно провјерени примјеном Фриедманове ANOVA-е, која представља непараметарску замјену за анализу варијансе за поновљена мјерења. Резултати наведене анализе, приказани Табелом 3, указали су на идентичан закључак за све четити тестиране варијабле, на нивоу статистичке значајности $p < 0,01$.

ЗАКЉУЧАК

Читање као вјештина без које је практично немогућ опстанак у савременом свијету, развија се цијелог човјековог живота. Научити ученика да читају и пишу један је од најосновнијих задатака формалног школовања. Предмет спроведеног истраживања јесте развој вјештине читања и то ћириличног писма, код ученика трећег разреда. Циљ истраживања био је да се опише динамика развоја вјештине читања, то јест брзине, тачности и тачности читања, као и разумијевања прочитаног – индикатора квалитета читања.

Истраживањем су тестиране четири хипотезе и свака од њих је потврђена. Наиме, резултати истраживања показали су да се брзина, тачност, тачност и разумијевање при читању повећавају током времена – од децембра до маја све је више ученика који читају брже, праве мање грешака при читању, тачније читају и показују већи степен разумијевања прочитаног. На основу тога, потврђена је и главна научно-истраживачка хипотеза да се вјештина читања ћириличног писма развија континуирано прогресивно код ученика трећег разреда.

Будући да је ријеч о микро истраживању, спроведеном на релативно малом узорку, не могу се извести најпрецизније генерализације. Међутим, спроведено истраживање може послужити као импликација за будућа, комплекснија истраживања – на примјер, како учење ћирилице утиче на учење другог писма (латинице) и да ли постоје статистички значајне разлике у успјешности савладавања ова два писма. Осим тога, добијени резултати требало би да заинтересују учитеље и подстакну их да више и иновативније раде на описмењавању ученика. С тим у вези, пожељно је да учитељи буду репрезентативан читалачки примјер ученицима, раде на развоју фонолошке свјесности код ученика, подстичу њихово гласно и тихо читање, константно провјеравају разумијевање прочитаног, нуде разноврсне и занимљиве текстове, примјењују различита наставна средства, мотивишу ученике и на вријеме препознају читаче са тешкоћама.

Литература

1. Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press Syndicate.
2. Bandović, A. (2020). Уčenje čitanja i pisanja u prvom ciklusu devetogodišnje osnovne škole. *Vaspitanje i obrazovanje*, 3, 25?51.
3. Bloomert, L. (2010). The neutral signature of ortographic-phonological binding in successful and failing reading development. *Neuroimage*, 57, 695?703. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2010.11.003

4. Bogdanović, J. & Grbić, D. (2013). Brzina čitanja i razumevanje smisla pročitanoг teksta kod ученика основне школе. *Учителј*, 3, 355?378.
5. Branković, M., Buđevac, N., Ivanović, A. & Jović, V. (2013). Činioci razvoja viših nivoa čitalačke pismenosti - veštine argumentovanja u školskoј nastavi. *Психолошка истраживања*, 16(2), 141?158.
6. Budinski, V. (2017). Podloge za standardiziranje optimalnoga metodičkog sadržajnovremenskog okvira za poučavanje početnog čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku. *Napredak*, 158(1?2), 11?32.
7. Buđevac, N. & Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom прва четри разреда основне школе. *Иновације у настави*, 27(2), 22?32. Buđevac, N. & Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom прва четри разреда основне школе. *Иновације у настави*, 27(2), 22?32.
8. Buzan, T. (2000). *Brzo čitanje*. Beograd: FINESA.
9. Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja – Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Čudina-Obradović, M. (2014). *Психологија читанја – од мотивације до разумијевања*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
11. Dragić, Ž. & Jorgić, D. (2019). *Brzo čitanje i školski uspjeh ученика*. Banja Luka: Filozofski fakultet Banja Luka.
12. Kim, Z. S., Petscher, Z., Schatschneider, G. & Foorman, B. (2010). Does growth rate in 91 oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement. *Journal of Educational Psychology*, 102, 652?667.
13. Kobola, A. (1980). *Унапређивање читанја у основној школи*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U Mićanović, M. (Ur.) *Čitanje za školu i život – IV simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika*, 22?33. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
15. Mendeš, B. (2009). Početna nastava čitanja i pisanja – temelj nastave hrvatskoga jezika. *Magistra ladertina*, 4(4), 115?129.
16. Milatović, V. (2005). *Metodika nastave početnog čitanja i pisanja*. Beograd: TOPY.
17. Milutinović, Lj. & Vučković, D. (2017). *Metodika razredne nastave srpskog jezika i književnosti*. Istočno Novo Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. Mladenović, Ž. (2018). Психологија читанја: између књига и нових технологија. *Универзитетска мисао – часопис за науку, културу и умјетност*, 17, 45?60. DOI: 10.5937/univmis1817033M
19. Peti-Stanić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak.
20. Pikulski, J. J. & Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510?519.
21. Popović, D. & Laković, D. (2011). *Čigra slova i glasova 2 – Priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Stanojević, N., Golubović, S., Panić, M., Mitrović, M. & Stokić, M. (2017). Korelacija brzine čitanja, broja grešaka i razumevanja pročitanoг kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Pedagogija*, 72(4), 514?525.
23. Stojanović, B. & Purić, D. (2017). *Nastava početnog čitanja i pisanja i savremeni mediji*. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 241?256.

24. Tugrul Mart, C. (2012). Developing Speaking Skills through Reading. International Journal of English Linguistics, 2(6), 91-96.
25. Vasić, S. (2011). Stupnjevitost razvoja artikulacije. U Milatović, V. (ur.) Metodika razvoja govora – Izbor naučnih i stručnih radova za studente učiteljskih fakulteta, 155-164. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
26. Vučković, D. (2006). Teorija recepcije u nastavi književnosti u mlađim razredima osnovne škole. Nikšić: Filozofski fakultet.
27. Vučković, D. (2017). Poučavanje i usvajanje čitalačke pismenosti u mlađim razredima osnovne škole u Crnoj Gori. Inovacije u nastavi, 30(2), 6881.
28. Vučković, M. (1993). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
29. Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. The Reading Teacher, 63(1), 4-13. DOI: 10.1598/RT.63.1.1

Marija Vujičić

Primary school „Luka Simonović” Nikšić

DEVELOPMENT OF READING SKILLS OF THE CYRILLIC ALPHABET IN THE TIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: Teaching students to read and write is a key task of initial teaching and therefore teaching of initial literacy takes the main place in this school period. Preparations for learning to read and write begin in the first grade of primary school, in order to start learning the Cyrillic alphabet in the second grade. In the third grade, the Cyrillic alphabet is improved and the Latin alphabet is studied at the same time. The aim of the research was to describe the development of reading skills – speed, accuracy, fluency and reading comprehension.

The research sample consisted of 76 third-grade students. The descriptive method and testing technique were applied in the research. A reading test was used as a research instrument – a Cyrillic text composed of seven sentences, as well as four questions for cheking comprehension. Students were tested individually. The research was conducted during three periods: at the end of December, at the end of March and at the end of study year 2021/2022.

The results of the research showed that speed, accuracy, fluency and reading comprehension develop progressively during the periods.

Key words: reading, reading speed, reading accuracy, reading fluency, reading comprehension

Рад примљен: 27. 2. 2023. год. / Рад прихваћен: 9. 4. 2023. год.

Милијана Шљивовац¹
Предшколска установа *Срећколино*, Београд

Оригинални научни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 81'276.3-053.4
373.23:003-028.31
стр. 90–105

ФОНОЛОШКА И ФОНЕМСКА СВЕСНОСТ КАО ПРЕДУСЛОВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА²

Резиме: Циљ рада је испитивање учесталости примене језичких игара и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста. Испитивано је како боравак деце у предшколској установи утиче на развој њиховог говора. Применом анкете анализирани су ставови четрдесет шест васпитача о овој проблематици. Главни закључак истраживања је да васпитачи учестало примењују језичке игре и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста.

Кључне речи: језичке игре, фонолошка свесност, фонемска свесност, почетно читање и писање, предшколски узраст

УВОД

Да би дете научило писати и читати, мора овладати одређеним предвештинама читања и писања. За развој тих вештина кључна је фонолошка свесност. Развој фонолошке свесности креће од свесности о већим јединицама као што су слогови и рима, па до развијеније осетљивости, која подразумева постојање малих јединица, тј. фонема у свим позицијама унутар речи.

¹ milijana.sljivovac@gmail.com

² Истраживање је урађено у оквиру мастер рада *Фонолошка и фонемска свесност као предуслови почетног читања и писања*, под менторством проф. др Јелене Спасић, који је одбрањен 18. 3. 2021. на Факултету педагошких наука у Јагодини.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Фонолошка свесност укључује разумевање различитих начина на које се језик може поделити у мање јединице које се налазе у одређеним односима и којима се може манипулисати (Лазаревић, 2014: 427). Зато уочавамо да се фонолошка свесност односи и на метакогнитивно разумевање да речи које читамо или слушамо имају унутрашњу структуру (Николић, 2009: 438). Она укључује веће или мање експлицитно разумевање да се речи састоје од делова који су мањи од слога, али исто тако и свесност о различитим обележјима фонема. Након дететовог схватања да се речи састоје од фонема, развија се његово знање о индивидуалним фонемама (Лазаревић, 2011: 52). Како би дете могло издвојити први или последњи глас, оно прво опажа поједине гласове у речи, затим означава њихов положај, препознаје глас у одређеном положају, издавају одређени глас где га задржава у памћењу (Панић, Ђорђевић, 2015: 771).

Потребно је разликовати фонолошку свесност од фонемске свесности. Фонолошка свесност укључује слушну и оралну манипулацију гласовима, а фонемска свесност се односи на успостављање везе између слова и гласова (Чолић, Голубовић, 2014: 71). Код многе деце се знакови иницијалне фонолошке свесности показују с разумевањем риме. Читање песмица у рими може увелико допринети томе (Лаловић, 2012: 42).

Фонолошка свесност је део једног ширег подручја, које се назива металингвистичка свесност (Голубовић и сар., 2019: 160). Бити металингвистички свестан значи поседовати контролу над сопственим језиком и бити способан усмеравати пажњу на језик независно од самог садржаја.

Фонолошка свесност развија се од једноставнијих вештина према сложенијима. Вештина фонолошке свесности исказује се кроз уочавање слогова која се јавља око треће године. Након тога долази до препознавања и памћења риме, препознавања првог и задњег гласа у речи. Последња вештина односи се на способност манипулисања гласовима у речи, а подразумева брисање, додавање или замену гласова. Дете је фонолошки свесно када поседује основно разумевање на свим тим пољима (Голубовић, 2017: 45).

Фонолошка и фонемска свесност као предуслови почетног читања

Фонолошка и фонемска свесност као предуслови почетног читања били су предмет бројних истраживања (Лазаревић 2014, Лаловић 2012, Голубовић 2003, Савић 2010, Чолић 2014, и др.). Различита истраживања указују на постојање високе повезаности између развоја вештина фонолошке обраде и стицања и успеха у читању (Валери, Мастрес, Гарлок, 2003; Милијевић, 2015; Николић, Миленковић, 2019). Такође, показало се да процена вештина фонолошке обраде у предшколском периоду предвиђа каснији успех у читању и да се старији добри и лоши читаоци разликују у тим вештинама (Годрич, 2012: 121). Резултати различитих лонгитудиналних корелацијских истраживања показују да су „фонолошка свест и читање повезани независно од општих когнитивних способности” (Коцопељић, 2013: 232) и да је фонолошка свесност од великог значаја за усвајање читања.

Уз фонолошку свесност у предвештине читања и писања убраја се и уредан говорни развој где је успостављена веза фонема–графема (Лаловић 2012: 64).

Према новијим истраживањима предвештина читања фонолошка свесност, фонолошко именовање и фонолошко памћење сматрају когнитивним процесима који су одговорни за тешкоће у препознавању речи (Николић, 2009: 441).

Развој фонолошке свесности код деце предшколској узраста

Редослед којим се развија фонолошка свесност јесте универзалан, али брзина којом деца напредују кроз различите целине је одређена обележјима језика. Уочавање сложених језичких облика, положај фонема и обележја изговора утичу на развој фонолошке свесности (Голубовић, 2017: 59).

Задачи фонолошке свесности могу се категорисати у две групе. Прву групу чине нефонемски задачи који мере глобалне аспекте фонолошке свесности, попут риме и слоговне осетљивости, а другој групи припадају задачи фонемске свести који мере способност усмеравања пажње на индивидуалне фонеме или могућност да се њима манипулише. Задачи прве групе су: препознавање и продукција риме, утврђивање броја слогова у речи, изговарање речи без одређеног слога, спајање слогова у речи, итд. Неки примери задатака из друге групе су: задаци фонемске сличности и разлика, где дете препознаје речи које почињу или завршавају истом фонемом, затим раздвајање речи на фонеме, тј. фонемска сегментација, спајање фонема у речи, изговарање речи без почетне, средишње или завршне фонеме итд. (Ратвон, према: Суботић, 2011: 129).

Дете узраста од три године има способност препознати риму између две речи (Милошевић, Вуковић, 2016, према: Николић, Миленковић 2019: 126). У четвртој години дете показује свест о слоговном распореду тако што спонтано рашчлањује речи на слоге. Око 50% трогодишњака у стању је издвојити фонему, а четвртина деце од четири године може погодити први глас у речи (Николић, Миленковић, 2019:126).

Петогодишње дете може спонтано или на захтев стварати риме и у стању је издвојити први глас у речима. Шеста година је година када се јавља способност фонолошке анализе и синтезе до пет гласова у речи. Између осталог у овој доби дете има и способност да уклања фонолошки сегмент из изговорене речи како би се формирала друга реч, способност сегментације, тј. рашчлањивање реченице на речи, дељење речи на слоге и речи на гласове и способност супституције, тј. способност издвајања фонема у речи, а затим замене другом фонемом и формирања нове речи (Николић, Миленковић, 2019: 127).

Процена фонолошке и фонемске свесности деце

Задачи помоћу којих истраживачи мере дечију фонолошку свест може се поделити на пет нивоа. Први ниво се односи на дететову свесност о речи која се манифестује у опажавању и памћењу риме. Други ниво захтева дететову фокусирану пажњу на звучне компоненте у речи, а манифестује се препознавањем и стварањем риме и примећивањем не-риме. Трећи

ниво захтева слогу свести и способност да се реч разбије у слоге и да се примети да се слогови састоје од појединачних звукова (изолација првог гласа). Задаци четвртог нивоа захтевају од детета да у потпуности сегментирате фонеме у речи (разбијање речи у звукове). Најтежи задаци детету су они који захтевају додавање, брисање или померање фонема да би добили нову реч (Адамс, 1990: 107).

Можемо закључити да се фонолошка свест постепено развија редоследом одређене сложености когнитивних процеса где дете савладава одређени задатак. Лакши су они задаци који од детета захтевају један процес (нпр. препознавање и одлучивање на једном примеру) од оних који захтевају више когнитивних процеса, попут задатака који захтевају чување звука у меморији, као што је упоређивање неколико речи (нпр. поређење почетних сугласника).

Изузетно је важно да васпитач на самом почетку формалне припреме за читање има јасну представу о нивоу развијености фонолошке свести сваког детета како би организовао активности припреме за почетно читање и писање у складу са индивидуалним способностима и потребама. Да би дете било спремно за формално образовање (описмењавање), родитељи, а посебно васпитачи, дужни су да се усмере на развој писмености у раном детињству, имајући у виду да је фонолошка свест „једна од најактивнијих мера почетног читања и писања” (Николић, Миленковић, 2019: 61). Сегмент фонетике који је важан за касније неговање говорне културе у школи, јесте правилна артикулација свих гласова српског језика (Весић, 2021: 31).

Активности за развој фонолошке свесности предшколске деце

Већина деце ће развити фонолошку осетљивост у узрасту од пет до седам година без већих напора излагањем богатом и подстицајном окружењу говорног језика.

Пошто је дете увек потребно холистички посматрати, активности којима желимо да развијемо фонолошку свест детета морају бити смислене и повезане са контекстом у којем се дете нађе. При планирању активности морају се узети у обзир когнитивне способности детета и његове емоционалне, социјалне и физичке потребе. Холистичко се учење најчешће повезује, како је већ претходно истакнуто, уз облике интегрисаног учења. (Недимовић, Ђорђевић, Стојановић, 2022: 17).

Активности за развој фонолошке свести се могу поделити на оне које су усмерене на: опажање риме, опажање слогова, опажање првог гласа и опажање појединачног гласа (Јовановић-Симић, Доброта-Давидовић, 2008: 27). Активности се могу поделити и на развој говорне осетљивости према узрасту детета, почевши од активности обраћања пажње на звукове у првој години живота. Активности слушања, понављања и учења песама у рими протежу се током предшколског периода са разликом у сложености песама и задатака. На почетку четврте године живота укључују се и активности анализе речи у звукове, почевши од истицања почетног и последњег гласа речи, различите сложености до растављања и компоновања речи у звукове у седмој години живота (Чудина-Обрадовић, 2008: 160).

Развоју фонемске свесности доприносе игре словима, игре за дискриминацију гласова, игре риме које васпитачи могу креирати према примерима датим у литератури (Спасић, 2021:

9-28; Спасић, 2022: 15-45). Са применом фонолошких игара треба наставити током првог разреда основне школе, јер се тада интензивира развој фонемске свести, а уџбеници српског језика не садрже у довољној мери игре за развој фонемске свести и игре риме (Спасић, 2022а: 77).

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Проблем којим се бави ово истраживање јесте да ли се у довољној мери примењују језичке игре и активности у раду са децом предшколског узраста како би се подстакла њихова фонолошка и фонемска свесност. У складу са дефинисаним предметом истраживања, а на основу изложених садржаја и њихове повезаности, утврђени су циљ и задаци истраживања. Циљ истраживања је испитивање учесталост примене језичких игара и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста.

Задаци истраживања

1. Испитивање могућности васпитача за примену језичких игара и активности у раду са децом;
2. Утврђивање да ли се и које језичке игре и активности користе како би подстакла фонемска и фонолошка свесност код деце;
3. Испитивање ставова васпитача о сопственој оспособљености за примену језичких игара и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста;
4. Испитивање ставова васпитача о предностима развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање;
5. Утврђивање значајности развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање.

Хипотезе истраживања/истраживачко ишћање

Општа (главна) хипотеза: Претпоставља се да васпитачи учестало примењују језичке игре и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста.

Х1: Претпоставља се да васпитачи имају могућности за реализацију језичких игара и активности код деце;

Х2: Претпоставља се да васпитачи користе различите језичке игре и активности како би подстакли фонолошку и фонемску свесност код деце;

Х3: Претпоставља се да су васпитачи значајно оспособљени за примену језичких игара и активности како би развили фонолошку и фонемску свесност код деце.

Х4: Претпоставља се да васпитачи препознају кључне предности развоја фонолошке и фонемске свесности за успешно почетно читање и писање;

X5: Претпоставља се да васпитачи сматрају да се подстицањем развоја фонолошке и фонемске свесности позитивно утиче на почетно читање и писање код деце.

Методе, технике и инструменти истраживања

Током рада, а у складу са проблемом, предметом, циљем, задацима истраживања, примењивана је метода теоријске анализе, дескриптивно-аналитичка метода, метода статистичке обраде података.

Ставови васпитача испитани су инструментом који је посебно израђен за потребе овог истраживања и који има одлике упитника. Анкетним листом су испитани васпитачи и он је анониман како би се постигао већи степен искрености у одговорима. Анкета садржи питања отвореног и затвореног типа и питања типа скале процене.

Узорак истраживања обухватио је васпитаче две предшколске установе на територији општине Београд: ПУ „Срећколино“, ПУ „Срећколино 2“. Популацију узорка чинило је 46 за-
послених у наведеним установама.

Организација и ток истраживања

Истраживање је обављено за време радног времена у просторијама предшколске установе. Узорак истраживања је пригодан, његови резултати су валидни, али са ограниченом могућношћу генерализације.

Истраживање је реализовано у јуну месецу 2020. године, а сама израда рада трајала у неколико етапа током претходног периода исте године (прикупљање, истраживања и проучавање литературе, избор проблема који је предмет истраживања, припрема инструмената (тестова) за утврђивање резултата у мерењу, извођење истраживања, интерпретација и закључци).

Обрада података

Након квантитативне обраде података уследила је квалитативна анализа и упоређивање добијених података са постављеним задацима и хипотезама. Ради боље прегледности резултати су представљени табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати добијени анкетирањем васпитача из предшколске установе *Срећколино* у Београду пружају увид у заступљеност језичких игара за подстицаја за развој фонемске и фонолошке свести.

Узорак чини 46 испитаника, од чега је 4,35% испитаника мушког пола, а 95,65% женског пола. Анкетирањем је и утврђено да је 9 васпитача завршило вишу стручну школу и 37 васпитача је завршило високу стручну спрему. Анализом података утврђено је да највећи број васпитача (80,43%) има више од 31 до 40 година, док је 16,04% оних који имају до тридесет година

старости, као и да 8.70% васпитача има од 10 до 20 година радног искуства, 76.09% оних који имају до пет година радног искуства.

***Могућности васпитача за примену језичких игара
и активности у раду са децом***

Први задатак који смо поставили у истраживању односио се на испитивање могућности васпитача за примену језичких игара и активности у раду са децом. У којој мери васпитачи процењују могућности за примену језичких игара испитивали смо помоћу две тврдње у упитнику. Резултати су приказани у табели бр. 1.

Табела бр. 1. Могућности васпитача за примену језичких игара

	%				
Могућности васпитача за примену језичких игара	у потпуности се не слажем	углавном се не слажем	Неодлучан/на сам	углавном се слажем	у потпуности се слажем
Језичке игре које примењујем су значајне за развој фонолошке и фонемске свесности код деце	4,35	15,22	15,22	56,52	8,70
Језичке игре су функционалније за подстицај фонолошке и фонемске свесности код деце од других метода	0	10,87	15,22	60,87	13,04
У установи имам све потребне услове како бих неометано реализовао-ла језичке игре са децом	17,39	17,39	4,35	52,17	8,70

На основу података у табели можемо приметити да могућности васпитача за спровођење језичких игара са циљем развоја фонолошке и фонемске свености код деце су велике, јер се углавном сложило 56,52% васпитача, а 8,70% у потпуности слаже.

Највећи број васпитача (73,91%) истакло је да *Језичке игре су функционалније за подстицај фонолошке и фонемске свесности код деце од других метода*. Око 15,22% њих није било сигурно да се слаже са наведеном тврдњом.

Значајан је податак да 35,78% васпитача се углавном и у потпуности не слаже са тврдњом *У установи имам све потребне услове како бих неометано реализовала језичке игре са децом*. Разлика није статистички значајна код наведених вредности и то на нивоу значајности 0,01 и 0,05. Другачије речено, васпитачи се слажу да имају могућности за реализацију језичких игара којима се подстиче фонолошка и фонемска свест код деце предшколског узраста.

Анализом резултата уочавамо да постављена прва хипотеза *Претпоставља се да васпитачи имају могућности за реализацију језичких игри и активности код деце* потврђена, што је истакло 60,87% васпитача.

***Језичке игре и активности које користе васпитачи
како би подстакли фонемску и фонолошку свесност код деце***

Други задатак који смо поставили у истраживању односио се на *испитување које језичке игре и активности васпитачи користе како би подстакли фонемску и фонолошку свесност код деце*. Ставови васпитача су приказани у Табели бр. 2:

Табела бр. 2. Језичке игре и активности које васпитачи користе како би подстакли фонемску и фонолошку свесност код деце

Језичке игре и активности које васпитачи користе како би подстакли фонемску и фонолошку свесност код деце	%				
	у потпуности се не слажем	углавном се не слажем	Неодлучан/ на сам	углавном се слажем	у потпуности се слажем
Језичке игре — изговорите реч ..., изоставите први / последњи глас, ...;	0	2,17	15,22	67,39	15,22
Уметничке активности (цртати, сликати нешто што започиње гласом ...);	0	6,52	19,57	50,00	23,91
Реченице и песме где је заступљен поједини глас;	0	13,04	36,96	39,13	10,87
Причање прича са питањима о слици;	2,17	4,35	45,65	41,13	6,52
Графомоторне вежбе (бојење слика које почињу истим гласом);	0	8,70	26,09	65,22	0
Премештање игара и задатака (дан-ноћ до почетног / завршног гласа; плескајте кад чујете реч која започиње / завршава гласом ...);	0	6,52	45,65	45,65	2,17
Ребусе;	6,52	3,13	29,57	48,70	12,08

За прву тврдњу *Језичке игре — изговориће реч ..., изоставиће први / последњи глас, ...* користи највећи број васпитача (82,61%) који су одговорили да их у потпуности и увек користе.

Потврдило је 73,91 % васпитача да користи увек или често уметничке активности, где деца цртају или сликају оно што започиње одређеним гласом или у себи има одређен глас.

Васпитачи су се, већином позитивно изјаснили и о тврдњи *Реченице и њесме где је заштиуљен њоједини глас*, исказали 50% да се углавном или у потпуности слажу.

Следеће две врсте игара заступљене су такође у раду испитаних васпитача. На ајтем *Причање ѡрича са ѡиѡтањима о слици* (47,68%) и *Графомоѡторне вежбе* (дојење слика које ѡочињу исѡиим гласом) (65,22%) примењује ½ васпитача.

Запажено је да не изостају много *Редуси* где је 60,78% васпитача истакло да се углавном и у потпуности слажу и примењују наведену игру. Мање су применљиве језичке игре код којих долази до премештање игара и задатака (47,82%).

Деца углавном позитивно реагују на све језичке игре које искачу из шаблона. Усклађеност различитих врста језичких игара мотивишу децу на активност које подстичу развој фонолошке и фонемске свести.

Језичке игре су основа доброг педагошког рада, с једне стране може бити веома важан извор информација помоћу којих се развија фонолошка и фонемска свест код деце. У овом случају, требало би бити и обазрив, јер има језичких игара које не могу сва деца савладати.

Уочили смо да постоје поједине разлике у ставовима васпитача у односу на постављене варијабле. Код става да васпитачи користе *Редусе, реченице и њесме* уочено је да је проценат позитивних одговора већи од наведене граничне вредности.

На основу наведених података можемо запазити да постоје значајне разлике у односу на посматране варијабле, али потврђујемо другу постављену хипотезу која гласи: *Преѡиѡсѡавља се да васѡиѡѡачи користиће различѡиће језичке игре и акѡиѡвнѡсѡи како би ѡодсѡакли фонолошку и фонемску свеснѡсѡи код деце.*

Осѡѡсѡбљенѡсѡи васѡиѡѡача за ѡримену језичких иѡра и акѡиѡвнѡсѡи у функцији развоја фонолошке и фонемске свеснѡсѡи код деце ѡредшколскоѡ узрасѡа

Трећи задатак који смо поставили у истраживању односио се на *исѡиѡиѡвање осѡѡсѡбљенѡсѡи васѡиѡѡача за ѡримену језичких иѡра и акѡиѡвнѡсѡи у функцији развоја фонолошке и фонемске свеснѡсѡи код деце ѡредшколскоѡ узрасѡа*. У којој мери васпитачи процењују своје могућности за примену језичких игара испитано је кроз три тврдње. Резултати су приказани у Табели бр 3.

Табела бр. 3. Осйособљеносйи васййййача за йрймену језичких ийра и акййивносйи у функцији
развоја фонолошке и фонемске свесносйи код деце йредшколской узрасйа

Оспособљеност васпитача за примену језичких игра и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста	%				
	у потпуности се не слажем	углавном се не слажем.	Неодлучан/ на сам	углавном се слажем	у потпуности се слажем.
Сматрам да сам довољно обучен-на за реализацију језичких игара у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности	0	2,17	15,22	69,57	13,04
О примени језичких игара у функцији фонолошке и фонемске свесности деце се усавршавам путем семинара	21,74	52,17	13,04	13,04	0
Самоиницијативно проширујем знања о примени језичких игара како би код деце развио- ла фонолошку у фонемску свеност.	0	0	17,39	58,70	23,91

На основу података у табели бр.3 можемо приметити да 69,57% васпитача углавном се слаже да је довољно обучено за реализацију језичких игара у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности, док за исту тврдњу у потпуности се слаже 13,04% васпитача. Запажамо да 15,22% није сигурно у своје способности.

Највећи број васпитача (82,61%) се у потпуности или углавном сложило са тврдњом *Самоиницијативно проширујем знања о примени језичких ийра како би код деце развио-ла фонолошку у фонемску свесносйи.*

Ставови васпитача о примени језичких игара у функцији фонолошке и фонемске свесности деце коју су усавршили путем семинара се знатно разликују од претходних. Запажено је да 21,74% у потпуности се није сложило са наведеним, а 52,17% углавном се не слаже. Мали је проценат васпитача који су имали прилику (13,04%) да стекну знања о примени језичких игара којима се подстиче фонолошка и фонемска свесност код деце.

Доступност савремених технологија и различитих извора знања олакшава се рад васпитача. Стога смо све више принуђени да до информација долазимо самоиницијативно. Због оскудности семинара из ове области подаци показују да васпитачи самоиницијативно проширују знања о примени језичких игара у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце.

Дакле, васпитачи сматрају да се у највећем броју самоиницијативно проширују знања за примену игара које подстичу фонолошку и фонетску свесност код деце, али значајна разлика у односу на посматране варијабле није заступљена ни код једне тврдње. Претходно наведеним смо потврдили хипотезу која је гласила: *Претпоставља се да су васпитачи значајно оспособљени за примену језичких игара и активности како би развили фонолошку и фонемску свесност код деце.*

Предности развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање

Четврти задатак који смо поставили у истраживању односио се да се испитају ставови васпитача о предностима развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање. Потребно садржаје којима се развија фонолошка и фонемска свесност правилно бирати. Језичке игре које васпитачи изводе са децом могу достићи свој прави квалитет једино уз правилно спровођење током активности. С обзиром на то да се ради о врло специфичној врсти језичких игара, потребно је да васпитачи имају уједначене ставове о њиховом значају за развој фонолошке и фонемске свесности, тј. почетног читања и писања. Ставови васпитача о наведеном смо приказали у Табели бр. 4.

Табела бр. 4. Ставови васпитача о предностима развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање

Ставови васпитача о предностима развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање	%				
	у потпуности се не слажем	углавном се не слажем.	Неодлучан/на сам	углавном се слажем	у потпуности се слажем.
Применом језичких игара се превазилазе тешкоће деце у почетном читању и писању	4,35	15,22	15,22	56,52	8,70
Путем језичких игара стидљива деца се ангажују да савладају припрему за почетно читање и писање	0	6,52	21,71	60,87	10,87

101

Табела бр. 5. Ставови васпитача о значајности развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање

	%				
Ставови васпитача о значајности развоја фонолошке и фонемске свесности за почетно читање и писање	у потпуности се не слажем	углавном се не слажем.	Неодлучан/на сам	углавном се слажем	у потпуности се слажем.
У активностима подстичем децу да сами осмишљавају језичке игре за развој фонолошке свести које су значајне за почетно читање и писање	4,35	15,22	23,91	45,65	10,87
Деца брже усвајају читање и писање уколико су била изложена језичким играма	0	6,52	10,87	63,04	19,57

Следеће две тврдње имају за циљ да испитају ставове васпитача о значајности развоја фонолошке и фонемске свесности на почетно читање и писање. Код прве тврдње *У активностима подстичем децу да сами осмишљавају језичке игре за развој фонолошке свести које су значајне за почетно читање и писање* нешто мањи број се сложио где је 45,65% васпитача углавном слаже, а 10,87% у потпуности слаже. На ајтем *Деца брже усвајају читање и писање уколико су била изложена језичким играма* углавном се слаже 63,04% васпитача, а 19,57% васпитача се у потпуности слаже.

Истраживањем смо утврдили да значајан број васпитача користи језичке игре како би код деце развио фонолошку и фонемску свесност код деце. Добрим одабиром ефикасност је већа на почетном читању и писању.

На основу наведених података можемо запазити да пета хипотеза која гласи: *Претпоставља се да васпитачи сматрају да се подстицањем развоја фонолошке и фонемске свесности позитивно утиче на почетно читање и писање код деце*, прихваћена.

ЗАКЉУЧАК

На основу података до којих смо дошли у нашем истраживању о учесталост примене језичких игара и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце

предшколског узраста можемо закључити да васпитачи имају могућности за реализацију језичких игри и активности код деце потврђена, потврђена што је истакло 60,87% васпитача. Васпитачи који користе разнолике језичке игре у активности могу утицати на развој фонолошке и фонемске свесности код деце, што је потврдило више од половине испитиваних васпитача. Запажамо да само мањи проценат васпитача мање користи ребусе као игру за подстицај фонолошке и фонемске свесности код деце.

Анализом резултата приметили смо да највећи део васпитача (82,61%) самообразовањем стичу знања о примени језичких игара којима се развија фонолошка и фонемска свесност код деце. Наши испитаници генерално препознају предности језичких игара које подстичу развој фонолошке и фонемске свесности код деце. Васпитачи препознају кључне предности развоја фонолошке и фонемске свесности за успешно почетно читање и писање, јер 65,22% васпитача сматра да се оваквим начином рада превазилазе потешкоће, док 71,74% слаже да деца брже ослобађају током почетног читања и писања, а посебно она која су повучена и стидљива. Да је развој фонолошке и фонемске свесности деце предуслов за функционалније почетно читање и писање потврдило је 81,22% васпитача.

Целокупним сагледавањем резултата закључујемо да се прихвата нулта-хипотеза: *Претпоставља се да васпитачи учествовају у примењују језичке игре и активности у функцији развоја фонолошке и фонемске свесности код деце предшколског узраста, о чему сведоче приказани резултати.*

Даља истраживања овакве врсте треба поновити на већем броју деце и васпитача како би се из бројнијих резултата могао извући још прецизнији закључак. Ипак, ови подаци усмерени су да допринесу освешћењу потребе подстицања развоја предвештина у фонолошком смислу битних за усвајање вештине читања.

Литература

1. Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
2. Goodrich, J. M (2012). *Lexical Characteristics of Words and Phonological Awareness Skills of Pre-school Children*. *Electronic Theses, Treatises and Disertations*. The Florida State University: College of Arts and Science.
3. Walley, A. C., Metsala, J. L. & Garlock V. M. (2003). *Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16: 5–20.
4. Весић, Љ. (2021). Говорна култура у настави српског језика. *Иновације у настави*, 35(2), 30–40.
5. Голубовић, С. (2003). Таксономија фонолошких поремећаја. *Истраживања у дефектологији*, (77–95).
6. Голубовић, С. (2017). *Фонолошки поремећаји*. Београд: Друштво дефектолога Србије.

7. Голубовић, С., Јечменица, Н., Суботић, С., Кобац, Д. (2019). Развој фонолошке свесности код деце узраста од шест до осам година. *Примењена психологија*, 12 (2), (157–182).
8. Јовановић-Симић, Н., Славнић, С., Доброта-Давидовић, Н. (2008). Практикум за развој визуелне и аудитивне перцепције. Београд: Друштво дефектолога Србије.
9. Коцопељић, Ј. (2013). *Претпоставке за усвајање вештина читања*. Београд: Филозофски факултет.
10. Лазаревић, Е. (2011). Специфичне сметње у учењу и говорно-језички поремећаји. Београд: *Вештина и образовање*, (51—68).
11. Лазаревић, Е. (2014). Развијеност фонолошке способности деце предшколског узраста. Београд: *Зборник истраживања за педагошка истраживања*, 46 (2), (425–450).
12. Лаловић, Д. (2012). *Читање: од слова до текста*. Београд: Филозофски факултет.
13. Милијевић, С. (2015). Бројалице у функцији развоја говора и говорног изражавања. Београд: *Наша школа, часопис за теорију и праксу васпитања и образовања*, (37–53).
14. Недимовић, П., Ђорђевић, И. и Стојановић, А. (2022). Примена холистичког приступа у пракси из перспективе васпитача. *Иновације у настави*, 35(4), 13-27.
15. Николић, М. (2009). Подстицање развоја свести о синтакси код деце предшколског узраста. Београд: *Зборник истраживања за педагошка истраживања*, 41(2), (437–460).
16. Николић, М. М., Миленковић, С. М. (2019). Предлог програма за подстицање развоја предвештина читања у предшколској установи. *Иновације у настави*, (1), 125–138.
17. Панић, М. и Ђорђевић, В. (2015). Утицај фонолошке развијености на способност читања. *Настава и васпитање*, 65(4), (769–779).
18. Савић, М., Анђелковић, Д., Буђевац, Н. и Ван дер Лелу, Х. (2010). Фонолошка сложеност и место слоговног акцента као индикатори фонолошког развоја у усвајању српског језика. Београд: *Психологија*, 43 (1), (167–185).
19. Спасић, Ј. (2021). *Језичке игре у говорном развоју: приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Београд: Креативни центар.
20. Спасић, Ј. (2022). *Језичке игре у говорном развоју*. Јагодина: Факултет педагошких наука.
21. Спасић, Ј. (2022). Језичке игре у одбеницима српског језика за први разред основне школе. *Иновације у настави*, 35(4), 73–84.
22. Суботић, С. (2011). Конструкција теста фонолошке свести на српском језику. *Примењена психологија*, 2, (127–149).
23. Чолић, Г., Голубовић, С. (2014). *Процена неких елемената фонолошке свесности код деце са развојном дисфазом*. БИХ: Универзитет у Тузли, Едукацијско- рехабилитацијски факултет
24. Чудина-Обрадовић, М. (2008). *Играо до читања: игре и активности за развијање вештина читања*. Загреб: Школска књига.

Milijana Šljivovac
Pre-school institution Srećkolino
Belgrade

PHONOLOGICAL AND PHONEMIC AWARENESS AS A PREREQUISITE FOR BEGINNING
READING AND WRITING

Abstract: The paper aims to examine the frequency of application of language games and activities in the function of developing phonological and phonemic awareness in preschool children. It examined how children's stay in preschool affects the development of their speech. The opinions of forty-six educators on this issue were analyzed using a survey. The main conclusion of the research is that educators often apply language games and activities to develop phonological and phonemic awareness in preschool children.

Key words: language games, phonological awareness, phonemic awareness, beginning reading and writing, preschool age

Рад љримљен: 27. 1. 2023. љод. / Рад љрихваћен: 19. 4. 2023. љод.

Момчило Јагодић¹, вероучитељ
Основна школа „Светолик Ранковић“ - Аранђеловац
Основна школа „Душан Радоњић“ – Бања

Прегледни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 37.014.523
стр. 106–114

ПРИМЕНА МОДЕЛА „ДИФЕРЕНЦИРАНЕ НАСТАВЕ“ У РЕАЛИЗАЦИЈИ НАСТАВНОГ ПЛАНА ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА У ДРУГОМ ЦИКЛУСУ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Чињеница је да савремено друштво и његове тековине захтевају и очекују сталну иновацију и модернизацију. Самим тим модерно друштво свакако захтева и модерно школство и савремен и свима приступачан наставни процес. Основна тема и циљ овога рада јесте приказ примене модела диференциране наставе у реализацији наставе Православног катихизиса. У самом раду показаћемо вишеструки значај примене поменутог модела, како на сам наставни процес, тако и на оно најважније, а то су свакако постигнућа ученика.

Кључне речи: диференцијација, катихизис, наставни процес, постигнуће

УВОД

У наставном процесу на било ком нивоу не смемо да заборавимо чињеницу да је сваки ученик личност за себе. Свакој тој личности сви ми наставници смо дужни да се прилагођавамо и на тај начин да код њих пратимо ниво и могућности прихватања и разумевања предаваног градива са једне стране, али и развоја њихових интересовања са друге стране (Вуловић, Егерић 2004.). Од наставника се не очекује да диференцирају све и увек и у односу на све карактеристике ученика. Диференцијација је добар избор онда када наставник: а) препозна да ученици имају потребу за диференцираним приступом и б) када предпоставља да ће диференцијација допринети разумевању значајних идеја или развијању значајних вештина ученика.

¹ momcilo.jagodic89@gmail.com

При диференцирању наставе, наставник се води општим принципима од којих морамо истаћи три као незаобилазна и кључна: а) одабир циљева, садржаја и активности који су у зони наредног развоја ученика (будући да да је немогуће применити овај модел на сваки сегмент наставе), а који представљају захтев који ученик не може да уради самостално, али може у интеракцији са компетентним другим; б) заснивање диференцијације на континуираном праћењу и процени уз помоћ којих ће сам наставник прилагодити различите захтеве наставе различитим могућностима и способностима самих ученика и в) флексибилно коришћење различитих облика наставе и омогућавање груписања ученика према њиховим различитим карактеристикама, а чиме се максимизира учинак и продуктивност саме примене истраживаног и поменутог модела наставе.

Као што је већ споменуто, наши ученици су по много чему слични, али и по много чему различити. Међутим, нису све особине наших ученика једнако релевантне за учење наших предмета. Стога, диференцијација, има за циљ управо да уважи оне сличности и разлике између ученика, које су релевантне за учење одређеног садржаја, са одређеним циљем, у одређеном контексту (Егерић, 2004).

ДИФЕРЕНЦИРАНА НАСТАВА И ПРАВОСЛАВНИ КАТИХИЗИС

Предмет Православни катихизис, односно, како се он данас популарно назива, Верска настава, враћен је у школски систем Републике Србије одлуком Владе Републике Србије и благословом Српске Православне Цркве, како на основношколском, тако и на средњошколском нивоу. То је свакако представљало велики помак, јер образовање није потпуно ако му недостаје вера. Основни елемент од кога полазимо у реализацији плана и програма нашег предмета јесте да саму веру одређујемо као потврду невидљивих ствари, као убеђеност у невидљиво, али на нивоу очигледног. Вера је уједно и врлина и обавеза пред собом, иако је у суштини само слободно признавање постојања невидљивог Бога. Стога, циљ верске наставе јесте да се њоме сведоче садржаји вере и духовно искуство (Стојановић, 2016.).

Свакако да модел диференциране наставе можемо применити и у реализацији наставе Катихизиса, а то ћемо и овим радом доказати. Морамо увек бити спремни на преиспитивање и самоевалуацију сопственог излагања, али са друге стране, стално у виду морамо имати одређене карактеристике ученика на које бисмо требали обратити пажњу (Tomlinson, 2014):

а) предзнање ученика – односи се на ниво и знања ученика у односу на циљани садржај и тему (саму тему наставне јединице ћемо изложити у току рада), а сама предзнања могу варирати управо у односу на саму тему и њен садржај. У овом контексту морамо нагласити да би предзнање у настави Православног катихизиса (у даљем тексту верске наставе) пре свега подразумевало духовно искуство самог ученика, односно, колико он у својој *alma mater*, односно, локалној или породичној Цркви, живи истинским хришћанским животом. Другим речима, наставник је дужан да провери да ли се у породици ученика уопште разматрају било какве ре-

лигијске теме, да ли се у породици ученика пости, да ли ученик редовно одлази на богослужења у храм.

б) интересовања ученика – вероватно кључни елемент, а који је свакако нераскидиво повезан са претходно наведеним. Ту подразумевамо различита знања, предзнања, вештине, ситуације и активности које ученика могу побудити и мотивисати да се њима подробније бави. Дакле, овде би смо могли навести пример да је наставник дужан да има увид да ли ученик у одређеним тренуцима чита Свето Писмо, да ли је упознат са неким најважнијим библијским личностима, а чији би га модели могли навести да се упусти у самостално даље истраживање одређених религијских тема.

в) профил учења – односи се свакако на преферирани начин учења, као и на ниво и потребу за подршком у учењу, али може се односити и на религијску или социјалну припадност самог ученика. На територији Републике Србије, а нарочито на територији Војводине заступљен је мултикултурални, мултиетнички, па самим тим и мултирелигијски модел живота што свакако може утицати на ученика и његове способности савладавања одређене наставне теме или садржаја.

У вези са последње наведеним морамо нагласити да часове верске наставе похађају и ученици који наставу прате по инклузивном моделу (ИОП1, а нажалост у великом броју случајева и ИОП2, уз одређени број ученика са парцијалном или потпуном ометеношћу или одређеним физичким обликом инвалидитета), а којима је свакако неопходна већа, а често и стална подршка у учењу. Но, и поред разлика међу ученицима, свакако да је наставник тај који мора водити рачуна да сви ученици имају исте потребе. Ослањајући се на теорију самоодређења (Deci & Ryan, 2015), као значајне ћемо истаћи потребе за повезаношћу, компетентношћу и аутономијом. Односно, потребно је наставу конципирати на тај начин да се сви ученици осећају као заједница, да сви имају потпуно иста права и да су сви потпуни чланови заједнице, а то је свакако и један од основних постулата Верске наставе као предмета.

Диференцирана настава отвара могућности за превазилажење разлика, за савремен и отворен приступ, а самим тим и реализацију наставног процеса (Tomlinson, 1995). Омогућава фокус на различите облике интелигенције, на изношење и разматрање различитих духовних искустава, Развија могућности учења, а у складу са личним интересовањем сваког ученика. Али оно што је најважније, а на чему, како је већ наведено, заснивамо наш наставни предмет, то је изграђивање здраве и потпуне заједнице у духу хришћанске вере и културе на принципу равноправности, међусобног уважавања и љубави. Свакако да настава која одговара на потребе ученика подразумева модификације у погледу тога на који се начин ученицима нуде важне идеје, а на основу којих ученици осмишљавају и изражавају идеје или своје доживљаје религије и религијског, стварајући на тај начин сопствено верско – мистичко искуство, а које ће касније још више надограђивати и богатити. Веома је важно нагласити да диференцијација није исто што и индивидуализација (Tomlinson, 2014). Док се код индивидуализације наставник фокусирано прилагођава напретку и раду једног конкретног ученика, код диференцијације се прилагођавање врши за групе ученика сличних карактеристика, од значаја за конкретне активности.

Долазимо до закључка, да диференцијација представља такву врсту рада која омогућава добит већем броју ученика истовремено, коришћењем задатака који излазе у сусрет различитим потребама самих ученика (Tomlinson & Moon, 2013).

ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА САДРЖАЈА И ПРАВОСЛАВНИ КАТИХИЗИС

Да бисмо остварили већу добит код ученика, а која нам је свакако циљ, онда у раду морамо себи, као предавачима, да постављамо питања: шта моје ученике занима, шта би они желели да сазнају, шта ја желим да их научим и какве компетенције код њих желим и могу да развијем и шта након мог одржаног часа по диференцираном моделу моји ученици могу да примене?

Свакако да су за добру диференцијацију потребне и добре стратегије, у смислу алата за спровођење исте (Morgan, 2014). У контексту разматрања стратегија, њих ћемо предложити на основу онога што смо себи поставили као основне постулате пре самог започињања диференцијације теме и садржаја часа.

а) предзнање ученика – на основу одабране наставне јединице која би се могла диференцирати потребно је, ученике упутити у основни ток самог догађаја о коме би се говорило, дакле, потребно је ученицима припремити одређени Библијски текст, затим потребно је обезбедити додатне материјале који би омогућили различите нивое и различите вештине читања. У самом припремљеном Библијском тексту назначити кључне делове кроз кратко усмено излагање, укључити и опцију групног рада, а у циљу пружања вршњачке подршке самим ученицима;

б) интересовања ученика – најпре ученике који показују више смисла и креативности у савладавању наставних тема и садржаја из Верске наставе преусмерити на улогу организатора како би они унутар једне хомогене групе подстакли и испирисали остале ученике да испоље своје вештине у раду на једном Библијском тексту, било да је у питању неки Библијски догађај или важна Библијска личност. А такође неопходно је припремање материјала, а који би био прилагођен потенцијалним ученичким питањима на задату тему;

в) профил учења – на овом нивоу неопходно је сопствене могућности као предавача испољити у циљу приближавања теме самим ученицима. У томе је пожељно користити визуелне, гласовне методе, покрет и мимику. Затим пожељна би била и употреба различитих илустрација, а којима би кроз изучавање одређене Библијске теме били способни да превазиђемо све потенцијалне разлике, етничке, културне, па и религијске (Tomlinson, 2014).

МОДЕЛ ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈЕ ЈЕДНОГ ЧАСА ПРАВОСЛАВНОГ КАТИХИЗИСА

Након што смо у претходним поглављима изнели и изанализирали све теоријске поставке модела диференциране наставе, и након што смо приказали оно што сматрамо неопходним алатима за диференцирање теме и садржаја, у овом поглављу ћемо и практично приказа-

ти примену модела диференциране наставе на примеру једног часа Православног катихизиса верске наставе и то у другом циклусу основне школе, на нивоу мешовите групе ученика шестог разреда.

Прилог 1. Припрема за час диференциране наставе

РАДНИ МАТЕРИЈАЛ
ОБРАЗАЦ ЗА ПЛАНИРАЊЕ НАСТАВЕ – ПРИМЕР ЗА РАД
(предметна настава)

Тема:	ХРИСТОВА ЧУДА (ВАСКРСЕЊЕ ЛАЗАРЕВО)		
Циљ:	Упознавање појма чудо и обнављање градива о наведеној теми из претходног разреда; уочавање разлике између свакодневне употребе појма чудо и њеног билијског контекста		
Укључени садржаји:	Свето Писмо		
Методе:	Усмено излагање, демонстрација, метода рада са текстом, разговор		
Неопходни материјали:	Библијски текст, играни филм на тему Христових чуда		
Период реализације:	13.02.2023. 6. час, послеподневна смена		
Место реализације:	Учионица, одељења VI/1,2,3		
Очекивани исходи	Активност учења (шта раде ученици)	Активности наставника у припреми и реализацији наставе	Вредновање процеса и продуката пројекта
-разуме појам чудо -прави разлику између појма чудо у Библијском контексту и свакодневној употреби	-слуша излагање наставника; -учествује у разговору -чита текст -анализира текст -одговара на питања	-упознаје ученике са темом -мотивише ученике за рад на тескту -слуша одговоре ученика -контролише и прати излагање група	- праћење активности ученика током презентовања садржаја на табли -анализа одговора ученика кроз заједничку дебату и изношење закључака
Описати укратко планирана прилагођавања (садржај, продукт, процес, окружење за учење):			
Уводни део: Ученици на почетку часа буду распоређени у три хомогене групе које је наставник саставио и након тога кроз играни филм на тему Христових чуда, обнављамо знање о чудима Божијим наученим у претходном разреду, а где смо се бавили темама и садржајима везаним за Свето Писмо Старог Завета.			

Главни део:

Ученици и даље седе распоређени у три групе. Саме групе направљене су према нивоима знања и интересовања ученика, односно, према њиховим способностима у оквиру задатака које ће добити и радити у оквиру својих група. Први ниво: група под називом „Археолози“ која има једноставан задатак да у задатом Библијском тексту открије тему и главну личност једног од многих Христових чуда.

Други ниво: Група под називом „Библисти – историчари“ има нешто сложенији задатак, а он се састоји у томе да нам на основу истоветног Библијског текста саставе сиже и правац развоја догађаја, а на основу сведочанства о једном од најважнијих Христових чуда.

Трећи ниво: Група под називом „Модернисти“ која има најсложенији задатак. Наиме, задатак ове групе јесте да изведе коначни закључак на основу резултата до којих су дошле претходне две групе, а потом да на основу тога дају савремено „модернистичко“ тумачење појма чудо и донесу неке од савремених доказа, а која нам говоре о чудима у савременом свету све то уз дозвољену употребу ИКТ средстава за наставу.

Завршни део:

Ученици презентују своје резултате на нивоу својих група. Неопходно је истицање и записивање кључних појмова.

Евалуација часа: Разговор са ученицима –да ли су имали потешкоћа приликом рада, шта им се највише допало у оваквом облику рада на часу и да ли желе поново овакав начин рада у оквиру групе.

Међупредметне компетенције које се развијају планираним активностима (означити релевантне)	1) компетенција за (целоживотно) учење; 2) комуникација; 3) рад са подацима и информацијама; 4) решавање проблема; 5) сарадња; 6) дигитална компетенција.
--	--

Исходи (након реализованог плана наставе ученик ће бити у стању да) :

- Сарађује са вршњацима у раду на заједничком задатку;
- Изрази, техником по избору, своје утиске и опажања;
- Разликује битно од небитног;
- Културно слуша саговорника;
- Разуме кратка и једноставна упутства и налоге и реагује на њих;
- Прикупља информације;

Анализу самог часа извршићемо на основу унапред припремљеног радног материјала (Прилог 1.). Сам час диференциране наставе испланирали смо по моделу групног рада. Ученици су подељени у три хомогене групе, свака група чинила је између 5 и 7 ученика и ученици су заузимали своје место у групама према својим способностима и интересовањима како за сам наставни предмет тако и за тему која се диференцира. Прва група носила је назив „Ар-

хеолози“, ову групу чинило је 7 ученика и ова група је имала задатак да на основу задатог билбијског текста (прича о Васкрсењу Лазаревој), методом рада на тексту само пружи одговор о којем се то Христовом чуду говори. Многи истраживачи се слажу да групни рад представља један од најпродуктивнијих облика наставног процеса (Hattie, 2009). А сматрамо да је овај час то и показао. Ову групу чинили су ученици који имају мало или готово никакво предзнање, али и одређени број ученика који наставу похађају по посебним програмима (ИОП1, ИОП2), а за које је овакав облик рада имао велику корист. Пре свега рад у групи подразумева развој комуникације, подразумева елемент вршњачке подршке, подразумева развој такмичарског духа, али подразумева и социјализацију и осећај једнакости ученика који имају потешкоћа у савладавању наставних садржаја.

Другу групу под називом „Историчари – библисти“ бројала је 6 чланова и њу су сачињавали ученици средњег нивоа. На основу истог билбијског текста њихов задатак био је нешто сложенији и састојао се у томе да саставе резиме самог догађаја о коме нам задати билбијски текст сведочи, да опишу сам догађај и да нам у виду кључних појмова излистају главне ликове који се у самом тексту помињу, а који су у самом догађају учествовали. Дакле, и ту имамо заступљену методу рада на тексту, анализу самог текста, извлачење кључних речи, а које смо током ученичког излагања пажљиво излиставали на школској табли.

Трећа група ученика под називом „Модернисти“ бројала је 7 чланова и имала је најсложенији задатак и управо зато су ову групу чинили ученици напредног нивоа, односно, они који поседују изврстан ниво предзнања како у хришћанском и верском смислу, тако и у познавању основних историјских, језичких и културних норми које су владале у времену када се догађај који истражујемо и догодио. Ова група имала је задатак да резимира читав процес рада претходне две групе и да на основу тога направи двостепену анализу. Први степен анализе састојао се у томе да направе јасну дистинкцију између доживљаја и значења појма чудо у Старом и Новом Завету уз конкретно навођење примера, а други степен анализе био је да резултате добијене на првом степену повежу са савременим добом и условима живота, као и да уз употребу ИКТ средстава за наставу дођу до сазнања да ли се чуда, у том билбијском контексту, и данас догађају уз навођење конкретних доказа и њихову анализу.

Овај час имао је вишеструку намену. Наиме, примарни циљ био је да се, колико је то могуће, пружи једна детаљна анализа појма чудо на конкретном примеру приче о Васкрсењу Лазаревој. Али, на овом часу диференциране наставе Православног катихизиса кроз групни рад, ученицима је показано на који начин научници који се баве истраживањем билбијских текстова раде, како изгледа процес од проналаска одређеног историјског артефакта до краја његове анализе и инкултурације у тековине савременог људског друштва. Након разговора са ученицима, закључујемо да им је пријао групни облик рада, да је задатак био изазован, на моменте и веома сложен (утисци прве групе – основни ниво), али да нису желели да одустану и да су сами дали предлоге на који начин би још неке билбијске теме могле бити обрађене на овај начин.

ЗАКЉУЧАК

Као једини исправни закључак сматрамо да треба нагласити да је диференцирана настава користан алат у реализацији наставног процеса, да има вишеструку корист и да утиче на развој ученика и да свакако повећава продуктивност резултата код самих ученика. Важна је напомена да диференцијација није исто што и индивидуализација и да наставник не може све диференцирати. Ако нам је полазна основа да је сваки ученик личност за себе онда ћемо се кроз овакав облик наставе трудити да сваком ученику изађемо у сусрет били појединачно, било кроз његово укључивање у групу где ће све његове посебности уз одређени ниво предзнања, уз његово лично интересовање и адекватне технике учења бити од максималне користи и довести до максималних резултата. Сматрамо да смо овим радом показали да је и Православни катихизис, иако изборни програм, итекако могуће диференцирати уз навођење да је за то најбољи и далеко најпродуктивнији групни облик рада, чиме поред сазнања о Библијским ликовима и догађајима, добијамо општу хришћанску културу, а која се огледа у учењу о изграђивању заједнице кроз рад у групи, кроз поштовање и занемаривање свих различитости које би ученике удаљиле.

Уосталом, циљ верске наставе у основним и средњим школама јесте да се њоме сведоче вера и духовно искуство традиционалних цркава и верских заједница које делују на нашем простору, да се са друге стране ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот уз омогућавање слободног усвајања духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају (Шушњић, 1994). А у томе у наставном процесу свакако доприноси и модел диференциране наставе, који кроз истицање различитих способности и интересовања ученика олакшава реализацију наставног процеса, олакшава сарадњу међу ученицима и доприноси веома dobrим резултатима и исходима у учењу.

Литература

1. Егерић, М.(2004): *Садржајна диференцијација у настави математике*, Београд: Звод за ученике и наставна средства
2. Егерић, М.(2004): *Експериментална евалуација примера модела савремених наставних система са диференцираним захтевима*, Настава и васпитање, бр.1-2, Београд, Педагошко друштво Србије
3. Стојановић, Љ.(2016): *Примењена теологија као елементи дидактичке културе у развоју гавриљоси*, Вршац
4. Tomlinson, C. (2014): *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*, Alexandria, VA:ASCD
5. Tomlinson, C. & Moon, T.(2013): *Assessment and student success in a differentiated classroom*, Alexandria, VA:ASCD
6. Hattie, J.(2009): *Visible learning*, New York:Routledge

7. Deci, E. & Ryan, R. (2015): *Self-determination Theory*, International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, New York
8. Шушњић, Ђ. (1994): *Дијалој и толеранција*, Сремски Карловци
9. Tomlinson, C. A. (1995): *How to differentiate instruction in mixed-ability classroom*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
10. Morgan, H. (2014): *Maximizing student success with Differentiated Learning*, Strateg. Issues Ideas, vol.8

Momčilo Jagodić, teacher of religious education

Primary school „Svetolik Rankovic“ – Aranđelovac

Primary school „Dusan Radonjic“ – Banja

APPLICATION OF THE “DIFFERENTIATED TEACHING” MODEL
IN THE IMPLEMENTATION OF THE CURRICULUM OF THE ORTHODOX CATECHISM
IN THE SECOND CYCLE OF PRIMARY SCHOOL

Abstract: It is a fact that modern society and its origins demand and expect constant innovation and modernization. Therefore, modern society certainly requires modern education and a modern teaching process that is accessible to all. The main topic and goal of this paper is the presentation of the application of the model of differentiated teaching in the implementation of the teaching of the Orthodox Catechism. In the paper itself, we will show the multiple importance of applying the mentioned model, both to the teaching process itself, and to the most important thing, which is certainly the student's achievements.

Key words: differentiation, catechism, teaching process, achievement

Рад примљен: 23. 1. 2023. год. / Рад прихваћен: 29. 5. 2023. год.

ФАКТОРИ РИЗИКА И МЕРЕ ПРЕВЕНЦИЈЕ ГОЈАЗНОСТИ УЧЕНИКА ОСНОВНО-ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Последње три деценије забележен је пораст преваленције гојазности код деце широм света, са бројним консеквенцама по здравље. Гојазност је препознатљива као један од најважнијих проблема и изазова јавног здравља у 21. веку. Досадашња истраживања указују на идентификацију фактора ризика за настајанак гојазности у децем узрасу, који се могу сврстати у три велике групе: социо-демографске карактеристике породице, навике у вези са физичком активношћу, навике у вези са исхраном. Посебно је значајна чињеница да се ради и о појединим факторима који су појединачно подложни модификацији, па је и односу на то појединачно деловати на нивоу превенције и контроле гојазности.

Кључне речи: гојазност, фактори ризика, превенција, основно-школски узраст.

УВОД

Данашњи услови и пасиван стил живота услед вишедеценијског индустријског развоја и утицаја научно-технолошких постигнућа у свим сферама људског живота у све већој мери доводе до појаве хипокинезије. Ова појава неминовно доводи до соматских промена квантитативне и квалитативне природе, а највише захвата популацију деце у карактеристичним сензитивним периодима њиховог развоја.

¹ rada.djurovic@smartanac.edu.rs

Гојазност деце је значајно порасла последњих деценија (Shields, 2009; Jotangia, Moody, Stamatakis, Wardle, 2009; Rolland-Cachera, Castetbon, Arnault, Bellisle, Romano, Lehoucq, Frelut, Hercberg, 2002) и брзо је постала проблем на светском нивоу. Истраживање које је спроведено као студија пресека у београдским основним школама 2006/2007 године обухватило је 854 ученика основно-школског узраста. Циљ је био проценити преваленцију гојазности код деце, као и испитати повезаност са одређеним поремећајима здравља. Резултати су показали да је највише умерено гојазне (16.8%) и гојазне деце (18.7%) забележено у млађем школском узрасту, док у старијем тај проценат је нешто нижи (13.5% и 10.0%). Због повећања преваленције гојазности међу децом, спроведене су различите истраживачке студије како би се открило које асоцијације и фактори ризика повећавају вероватноћу да ће дете бити гојазно (Shields, 2009; Jotangia, et al., 2009). Док потпуна слика свих фактора ризика повезаних са гојазношћу остаје неухватљива, комбинација исхране, вежбања, физиолошких и психолошких фактора је важна у контроли и превенцији гојазности код деце, и стога се сви истраживачи слажу да је превенција кључна стратегија у контроли овог актуелног проблема. Циљ ове прегледне студије се односио на анализу истраживања која су се бавила дијагностиковањем стања, односно аспектима ризика и фактора који доводе до гојазности, као и мерама превенције и контроле гојазности ученика основно-школског узра

Дефинисање гојазности захтева одговарајуће мерење телесних маси и одговарајући гранични опсег. Индекс телесне масе (БМИ) се израчунава као тежина у килограмима подељена са висином у метрима на квадрат, заокружена на 1 децимално место. Гојазност код деце и адолесцената је дефинисана као БМИ већи или једнак 95-ом перцентилу специфичном за узраст и пол, и прекомерном тежином са БМИ између 85 и 95-ог перцентила у графиконима раста Центра за контролу и превенцију болести (CDC), из 2000 године (Ogden CL, Flegal KM., 2010).

Гојазност је хронична мултифакторска болест, коју карактерише прекомерна акумулација масног ткива, обично као резултат прекомерног уноса хране и/или ниске потрошње енергије. Гојазност може бити изазвана генетским, хормонским и психолошким факторима, затим начином живота, исхраном, животном средином (Meneguetti BT., Cardoso MH., Ribeiro CF., et al., 2019). Вишак телесне маси је главни здравствени проблем код деце и адолесцената. Драматичан пораст гојазности у детињству наговештава озбиљне здравствене последице у њиховом каснијем животу. У борби са наведеном проблематиком кључно је да се идентификују фактори ризика који повећавају вероватноћу за гојазност код деце и у односу на њих конципирају адекватне стратегије за превенцију гојазности.

У студији која је обухватила релевантне факторе ризика за гојазност (Табела 1) исти су класификовани у односу на карактеристике породице, начин живота у детињству, храњење одојчади, интраутерени и перинатални фактори и остале. Табела 1. представља потенцијалне факторе ризика и факторе који утичу на гојазност код деце.

Табела 1. Пошвенцијални фактори ризика од гојазности деце

Карактеристике породице	БМИ родитеља током трудноће Број браће и сестара детета са 18 месеци Етничка припадност детета Старост мајке при порођају
Начин живота у детињству	Време проведено гледајући ТВ Време у колима по дану (радним данима/викендом) Трајање ноћног сна Дијететски образац
Храњење одојчади	Дојење/храњење формулама Доба увођења у чврсту храну
Интраутерини и перинатални фактори	Рођена тежина Секс Паритет по мајци Пушење мајке током трудноће (28-32 недеље) Сезона рођења (зима, лето, јесен, пролеће) Број фетуса
Остало	Друштвена класа мајке (СЕС) Образовање мајке Енергетски унос детета

Легенда: БМИ, индекс телесне масе; СЕС, социоекономски статус.

Извор: Reilly JJ, Armstrong J, Dorosty AR, et al., (2005)., Avon Longitudinal Study of Parents and Children Study Team. Early life risk factors for obesity in childhood: cohort study. BMJ.330., стр. 1357.

Према наведеној кохортној студији порођајна тежина, гојазност родитеља, трајање сна и гледање телевизије остали су независно повезани са ризиком од гојазности. Додатна четири фактора су била значајна за ризик од гојазности: тежина при рођењу, повећање телесне тежине у раном детињству, раст у почетној фази и рани пораст масноће или индекса телесне масе. Такође, указује се да гојазност родитеља може повећати ризик од гојазности путем генетских механизма или заједничких породичних карактеристика у окружењу, као што су преференције одређене хране и њена доступност. Трајање ноћног сна може да да буде протективни фактор у превенцији гојазности, па и кроз смањену изложеност детета факторима у окружењу који подстичу гојазност, као што је вечерњи унос хране. Трајање ноћног сна може бити повезано за неку другу варијаблу као што је ниво физичке активности – то јест, деца која су физички активнија могу спавати дуже ноћу. Гледање телевизије може довести до ризика за појаву гојазности кроз смањење потрошње енергије јер је гледање телевизије повезано са уносом хране или зато што више времена проведеног у физикој неактивности може допринети нару-

шавању регулације енергетског баланса раздвајањем уноса хране и потрошње енергије. Многи претпостављени фактори ризика за гојазност у овој студији нису били независно повезани са ризиком од гојазности у детињству: пол, гестациона доб, број фетуса, време увођења дохране, број браће и сестара, етничка припадност и старост мајке. Као ограничење ове студије наводи се немогућност анализирања неколико потенцијалних фактора ризика на које ћемо обратити пажњу у даљем делу рада – посебно физичку активност и потрошњу енергије, родитељску контролу и формирање правилних навика у исхрани.

Данашње окружење намеће неактиван начин живота који ће вероватно допринети позитивном енергетском балансу и гојазности у детињству. Забележен је знатан пад физичке активности који доводи до хипокинезије и константно предвиђа ризик за гојазност и друге здравствене последице. Прехрамбене навике родитеља и деце, као и обрасци исхране који се нуде у оквиру школе, такође повећавају преваленцу гојазности. Комбинација учесталог конзумирања штетних прехрамбених намирница током седентарног начина живота неминовно резултира прекомерном тежином.

Досадашња испитивања недвосмислено указују да физичка активност води здравом начину живота и превенцији гојазности. Очигледно је да се фактори животне средине морају променити да би стратегије физичке активности имале значајан утицај на повећање уобичајеног нивоа физичке активности код деце. Такође постоји потреба за више смерница за физичку активност заснованих на доказима за децу свих узраста. Напоре треба концентрисати на омогућавање активног начина живота за децу у тежњи да се заустави све већа преваленција гојазне деце.

Све је више истраживања указују да родитељи играју важну улогу у обликовању физичке активности деце а све кроз нивое подршке (укључујући набавку опреме, плаћање накнада, пружање превоза, гледање и надзирање активности, охрабривање и разматрање користи) и моделовање понашања деце. Како се навике у исхрани формирају у раном детињству, редовни и правилни оброци осигуравају младом организму правилан раст и развој. Свакако ће на усвајање навика у исхрани код младих утицати родитељско моделирање здраве исхране и породични образаци који су везани за исхрану. Ово је још више долази до изражаја ако знамо да данашње друштво преферира непосредно задовољство у погледу хране и погодности у односу на дугорочне циљеве дугог и здравог живота. Доступност висококалоричне, јефтине хране, заједно са обимним рекламама и лаком доступношћу ове хране, увелико је допринела растућем тренду гојазности. На пример, дошло је до смањења цена Мекдоналдса и Кока-коле (5,44% и 34,89%, респективно) између 1990. и 2007. године, док је цена воћа и поврћа порасла за око 17% између 1997. и 2003. године. У једној студији, Катлер и сарадници (Cutler DM, Glaeser EL, Shapiro JM., 2003), су открили да је повећање потрошње хране повезано са технолошким иновацијама у производњи и транспорту хране.

Последњих година све више има говора о повезаности гојазности са епигенетским факторима. Епигенетски фактори су измене фенотипа услед промена генске експресије које нису узроковане променом секвенце ДНК. Одређене материје могу изменити функционисање гена

и фетуса, и мењајући његов метаболички систем могу утицати на гојазност у каснијем животу. Овакав код се назива епигенетски код и преноси се на касније ћелијске генерације, а понекад и на потомство.

Да бисмо превентивно деловали на гојазност деце потребно је радити на питањима подизању свести о физичкој активности, најпре у школама и након тога квалитетној исхрани и образовању деце као и њихових родитеља (Vasiljević et al, 2015). Редовна физичка активности важан је начин спречавања гојазности, пре свега у младој популацији (Faiola et al: 2015). С обзиром на то да је пронађена негативна повезаност између индекса телесне тежине и индекса физичке кондиције, од великог значаја су интервенције усмерене на мотивацију деце за редовно учешће на часовим физичког васпитања у школи, као и свим допунским и додатним спортским активностима који су предвиђенешколским програмима (Koulouvaris et al: 2018). Veugelers i Fitzgerald (2005) су испитали ефикасност школских програма у превенцији гојазности код деце и закључили да „школски програми здраве исхране и физичке активности пружају велику могућност да унапреде здравље и добробит деце у будућности јер могу да досегну скоро сву децу и могу: 1) побољшати учење и обезбедити друштвене користи, 2) побољшати здравље током критичних периода раста и сазревања, 3) смањити ризик од хроничних болести у одраслом добу и 4) промоцију успостављању здравог понашања у раној доби које ће довести до доживотних здравих навика.

Методе примарне превенције имају за циљ едукацију детета и породице, као и подстицање одговарајуће исхране и вежбања од најранијег узраста до одраслог доба, док је секундарна превенција усмерена на смањење ефекта гојазности у детињству, како би се дете спречило да настави са нездравим навикама и у каснијим годинама живота. Постоје програми у којима је примењена комбинација примарне и секундарне превенције. Један од таквих програма је одобрен у Србији од стране Министарства здравља у циљу превенције и третмана гојазности код деце. Спроводи се у Специјалној болници за болести метаболизма Чигота на Златибору, под називом “Чиготица”, и у њега је укључен тим стручњака из области медицине, психологије и физичке културе.

Као видови превенције и третмана гојазности осмишљавају се различити програми.

Један од програма који се спроводи за редукцију телесне масе и њено одржавање код деце је Менд програм, који постоји у Енглеској. Менд је мењање начина живота, у циљу побољшања здравља кроз континуирану физичку активност, практичне савете о здравој исхрани која последично подразумева прихватање и вољење тела. Програм траје девет недеља, на почетку и крају се врши мерење, а деца се на занимљиве начине мотивишу на

Доказано је да се у току и након завршетка МЕНД програма деца осећају боље физички, ментално и емотивно као и да родитељи опажају одређене промене код своје деце.

Постоје две основне компоненте превенције и контроле гојазности код деце.

Прва се састоји у је едукацији родитеља о правилним потребама и адекватној исхрани њихове деце, а друга се односи на примену усвојених информација.

Едукација родитеља о правилној исхрани и потребама за уносом калорија у исхрани за њихову децу је у првом плану у превенцији гојазности. Међутим, начин на који се информације шире може утицати на корисност информација. На пример, једно од главних ограничења у образовању родитеља о гојазности у детињству је то што се типично писане информације користе као канал за здравствене информације и превенцију болести (White RO, Thompson JR, Rothman RL, et al., 2013).

Испитивање Groving Right Onto Vellness (GROV) користило је систематску процену материјала за едукацију клијената који је коришћен за превенцију гојазности деце у популацији са ниским здравственим способностима. Резултати сугеришу да је просечна читљивост нивоа 6. (SMOG, [Simple Measure Gobbledigook] indeksa $5,63 \pm 0,76$ i Fri grafika $6,0 \pm 0,85$) и да се мора извршити прилагођавање образовног материјала да би циљне популације адекватно разумеле образовни материјал и одржале мотивацију за превенцију гојазности код деце основно-школског узраста.

Исхрана и вежба су важни фактори у контроли и превенцији гојазности код деце. Препорука је да родитељи и заједница (родитељи, наставници и лекари) треба да буду укључени у идентификацију деце која су у ризику, на основу њиховог БМИ, и да учествују у примени, кроз праксу и добру контролу исхране кроз смањење брзе, масне хране, као и подстицање вежбања код деце основно-школског узраста.

Према истраживању Деспотовића и сарадника од укупног броја тестиране деце, само (30.4%) има редовну физичку активност, док (42.9%) испитаника проводи до три сата дневно поред телевизора. Статистика показује да деца и адолесценти који су гојазни имају од 70-80% веће шансе да постану гојазни и као одрасле особе (Despotović i sar., 2013).

Према Националном програму за превенцију гојазности код деце и омладине у Србији, популација деце и младих значајна је јер се у најранијем узрасту обликују и усвајају животне навике.

Осим тога, значајан разлог за усмереност и превенцију је и тај што деца и млади с прекомерном тежином чешће пате због друштвеног искључивања и стигматизације. Током пубертета деца су нарочито усмерена и осетљива на физички изглед и перцепцију околине. Из свега наведеног неопходно је радити на усвајању здравих животних стилова, редовне уравнотежене исхране и свакодневне физичке активности ради превенције прекомерне телесне масе и ратвоја гојазности (Сл. гласник, 2018).

ЗАКЉУЧАК

Преваленца и озбиљност гојазности код деце су повећане у последњих неколико десетина година и највероватније су резултат комплексних интеракција између гена, исхране, физичке активности и фактора из спољашње средине. Без обзира на поменути комплексност, сматрамо да идентификација фактора који повећавају вероватноћу за гојазност код деце је кључна за конципирање мера превенције. Неопходно је напоменути да ангажовање целе породице даје

највеће резултате у превенцији уз подршку социјалог окружења (школе, локална заједница, медији) које свакако утиче на формирање навика и здравих стилова живота. Како досадашња истраживања, недвосмислено указују на значај физичке активности и здравих навика у исхрани, сматрамо да будућа истраживања треба да буду усмерена на анализу ова два фактора, као и начина мотивације деце за примену програма превенције.

Литература

1. Britz B, Siegfried W, Ziegler A, et al., (2000)., Rates of psychiatric disorders in a clinical study group of adolescents with extreme obesity and in obese adolescents ascertained via a population based study. *Int J Obes.*;24., 1707-1714.
2. Belamarich PF, Luder E, Kattan M, et al., (2000)., Do obese innercity children with asthma have more symptoms than non-obese children with asthma? *Pediatrics.*;106., 1436 - 1441.
3. Catalano PM, Farrell K, Thomas A, et al., (2009)., Perinatal risk factors for childhood obesity and metabolic dysregulation. *Am J Clin Nutr*; 90., 1303 - 1313.
4. Cutler DM, Glaeser EL, Shapiro JM., (2003)., Why have Americans become more obese? *J Econ Perspect.*;17., 93 - 118.
5. Despotović, M., Alexodopulos, C., Despotović, M., Ilić, B. (2013). Stanje uhranjenosti dece predškolskog uzrasta. Beograd, *Med Čas (Krag) / Med J (Krag)*, 47(2) : 62-68.
6. Fagot-Campagna, A., Pettitt, D. J., Engelgau, M. M., Burrows, N. R., Geiss, L. S., Valdez, R., Beckles, G. L., Saaddine, J., Gregg, E. W., Williamson, D. F., Narayan, K. M. (2000). Type 2 diabetes among North American children and adolescents: an epidemiologic review and a public health perspective. *Journal of Pediatrics*, 136, 664–672.
7. Goldfield GS, Moore C, Henderson K, Buchholz A, Obeid N, Flament MF., (2010)., Body dissatisfaction, dietary restraint, depression, and weight status in adolescents. *J Sch Health.*;80., 186 - 192.
8. Guyenet SJ., Schwartz MW., (2012)., Regulation of food intake, energy balance, and body fat mass: implications for the pathogenesis and treatment of obesity. *J Clin Endocrinol Metab.*; 97., 745 - 755.
9. Ivanović, J., & Gajević, A., (2016). Trend Changes in Physical Fitness in Children of Elementary School Age Transversal Model. In F. Eminović & M. Dopsaj (Eds.), *Physical Activity Effects on the Anthropological Status of Children, Youth and Adults* (pp. 55-71). New York, USA: NOVA Publishers.
10. Jotangia, D., Moody, A., Stamatakis, E., Wardle, D. (2009). National Centre for Social Research, Department of Epidemiology and Public Health at the Royal Free and University College Medical School. *Obesity among children under 11*. London (UK): UK Department of Health;
11. Ludwig, D. S., Ebbeling, C.B. (2001). Type 2 diabetes mellitus in children: primary care and public health considerations. *JAMA*, 286, 1427–1430 Meneguetti BT., Cardoso MH., Ribeiro CF., et al., (2019)., Neuropeptide receptors as potential pharmacological targets for obesity. *Pharmacol Ther.*;196:59-78.

12. Ogden CL, Flegal KM., (2010)., Changes in Terminology for Childhood Overweight and Obesity. National Health Statistics Reports; No. 25. Hyattsville, MD: National Center for Health Statistics.
13. Pont SJ, Puhl R, Cook SR, Slusser W., (2017)., Section on Obesity; Obesity Society. Stigma experienced by children and adolescents with obesity. Pediatrics.;140:e20173034.
14. Rakić, G., (2010). Iskustva "MEND" programa za redukciju telesne mase. Završni rad, Beograd.
15. Rolland-Cachera, M. F., Castetbon, K., Arnault, N., Bellisle, F., Romano, M. C., Lehingue, Y., Frelut, M. L., Hercberg, S. (2002). Body mass index in 7-9-y-old French children: frequency of obesity, overweight and thinness. International Journal of Obesity Related Metabolic Disorders, 26, 1610-1616.
16. Sahoo K, Sahoo B, Choudhury AK, Sofi NY, Kumar R, Bhadoria AS. (2015)., Childhood obesity: causes and consequences. J Family Med Prim Care;4., 187 - 192.
17. Sturm, R. (2002). The effects of obesity, smoking, and drinking on medical problems and costs. Obesity outranks both smoking and drinking in its deleterious effects on health and health costs. Health Affairs, 21, 245-253.
18. Vuori, I. (2004). Physical inactivity is a cause and physical activity is a remedy for major public health problems. Kinesiology, 36(2), 123-153.
19. Shields, M. (2009). Overweight Canadian children and adolescents. Ottawa (ON): Statistics Canada.
20. Živanović, V., Branković, D., Pelemiš, V., (2018). Polne razlike u telesnoj kompoziciji i njihova relacija s koordinacijom kod dece, Croatian Journal of education, Vol.20; No.1, pages: 173-198.
21. Veugelers, P. J., Fitzgerald, A. L., (2005)., Effectiveness of school programs in preventing childhood obesity: A multi-level comparison. American Journal of Public Health
22. Wilsgaard, T., Jacobsen, B.K., & Arnesen, E., (2005). Determining lifestyle correlates of body
23. mass index using multilevel analyses: The Tromsø study, 1979-2001. American Journal of
24. Epidemiology, 162(12), 1-10.
25. White RO, Thompson JR, Rothman RL, et al., (2013)., A health literate approach to the
26. prevention of childhood overweight and obesity. Patient Educ Couns.;93., 612 - 618.

Radmila Đurović

University of Union Nikola Tesla, Faculty of Sports , Belgrade

RISK FACTORS AND PREVENTION MEASURES OF OBESITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: *In the last three decades a rise has been noticed in the prevalence of obesity at children all over the world, with numerous consequences on their health. Obesity is recognized as one of the most important issues and challenges of public health in the 21 st century. Previous research has shown the risk factors for the development of childhood obesity, which could be*

categorized into three major groups: socio-demographical characteristics of the family, habits related to physical activity, habits related to diet. It is particularly significant that these are some factors that could be modified. Therefore, it is necessary to act on the level of prevention and control of obesity.

Key words: obesity, risk factors, prevention, primary-school age.

Раг ђримљен: 3. 3. 2023. ђог. / **Раг ђприхваћен:** 20. 5. 2023. ђог.

ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂИВАЊЕ ЛИДЕРСТВА НА РАЗЛИЧИТИМ НИВОИМА ОБРАЗОВНОГ СИСТЕМА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Резиме: Садржај овог рада заснован је на предлозима за унапређивање лидерства на различитим нивоима образовног система у Републици Србији. Као и у већини земаља, и у Републици Србији могу се издвојити четири кључна нивоа који чине основну структуру образовног система: школа, локална самоуправа, школска управа и Министарство просвете и технолошког развоја Републике Србије. Сматрајући веома важним значај лидерства у образовном систему, у овом раду нудимо предлоге за његово унапређивање на сваком од ових нивоа. На нивоу школе, наставници код којих се препознаје лидерство као вештина и потенцијални квалитет, били би упућени на лидерску стазу са циљем благовремене припреме пре доласка на лидерско место. На нивоу локалне самоуправе предлажемо вид сарадње и размене искустава лидера и наставника територијално блиских школа. На нивоу школске управе, као предлог, нудимо презентацију успешног лидерства, односно презентацију рада успешног директора на крају сваке школске године. На највишој инстанци образовног система, на нивоу Министарства просвете и технолошког развоја, предлажемо обавезну едукацију/обуку будућих директора, односно лидера, како би имали добру полазну основу која би праксом била унапређивана. Циљ овог рада је стицање нових, релевантних и неопходних лидерских компетенција, како на лидерским позицијама, тако и пре званичног доласка на лидерску позицију.

Кључне речи: унапређивање, лидерство, компетенције, вештине, школа, локална самоуправа, школска управа, Министарство просвете и технолошког развоја, размена искустава

¹ sasa.kostadinovic@kolerasic.edu.rs

УВОД

Имајући у виду све комплексније захтеве који се налазе пред наставницима, најезду иновативне технике и технологије и константну примену мултимедија, као и разне потребе помоћи и подршке ученицима, те самим тим и константну потребу за стручним усавршавањем свих представника образовног система, сматрамо да би било плодотворно уколико бисмо кренули од лидера у образовном систему, тј. од оних који су одговорни за послове у организацији и активно траже сарадњу са осталим организацијама како образовног, тако и ванобразовног система.

У циљу стицања нових, релевантних и неопходних лидерских компетенција како на лидерским позицијама, тако и пре званичног доласка на лидерску позицију, у даљем раду нудимо неколико предлога за унапређивање лидерства на различитим нивоима образовног система, тј. на нивоу школа, локалних самоуправа, школских управа и Министарства просвете и технолошког развоја.

Рад чине шест поглавља. У првом поглављу дат је краћи осврт на потребе образовног система којима треба одговорити на адекватан начин, уједно истичући и циљ овог рада. У другом поглављу дат је детаљан приказ предлога за унапређивање лидерства на нивоу школе, тако што би потенцијални лидери/директори били упућивани на лидерску стазу. Треће поглавље нуди облик сарадње директора на нивоу локалне самоуправе кроз тзв. вид отворених врата. На нивоу школске управе, у четвртном поглављу предлажемо презентацију успешног лидерства, односно успешног рада директора, као један од потенцијално добрих видова за унапређивање, док се у петом поглављу на нивоу Министарства просвете и технолошког развоја осврћемо на потребу, значај и начин обавезне едукације лидера/директора. У последњем, шестом поглављу изведени су најважнији закључци, проистекли из потреба образовног система, те самим тим засновани на темељима образовне политике, која не само да прати и констатује проблеме у образовном систему, него нуди и конкретне предлоге за њихово решавање.

НИВО ШКОЛЕ – УСМЕРАВАЊЕ ПОТЕНЦИЈАЛНИХ ДИРЕКТОРА НА ЛИДЕРСКУ СТАЗУ

Као начин за унапређивање лидерства у образовању на нивоу школе предлаже се усмеравање потенцијалних директора на лидерску стазу. Наиме, школа би имала одговорност да препозна потенцијалне лидере током првих година рада у настави. Наставници код којих би ова врста квалитета и вештина била препозната били би усмерени на тзв. лидерску стазу, где би им биле пружене могућности да постепено преузимају веће лидерске одговорности и пакет формалних програма обуке. Тренутни директор би едуковао потенцијалне лидере у својој школи, тако што би их попут ментора водио кроз процес развијања лидерских компетенција. Кандидат за будућег директора припремао би се тако што би био укључен у рад тренутног директора, уз могућност дељеног лидерства са циљем припреме, координисања важним школским тимовима, стратешког планирања, управљања пројектима, мотивисања запослених, промови-

сања школе, итд. На овај начин потенцијални директори би имали прилику спајања теоријског и практичног знања, што је веома значајно уколико се у обзир узме чињеница да већини директора недостају управо практична знања. У прилог овој тврдњи говори и чињеница да су пре готово три деценије Бриџес и Халингер (Bridges & Hallinger, 1997) истакли да је уобичајена пракса да се кандидати за директоре школа о лидерству едукују првенствено кроз читање и дискусију о теоријама лидерства, а не стицањем искуства о томе шта лидери заправо раде, што су сматрали великим недостатком.

Главна отежавајућа околност овог предлога огледа се у чињеници да школа може направити извесне пропусте при препознавању потенцијалних лидера током првих година рада у настави. Истовремено, код неких потенцијалних лидера ове особине се могу испољити током дужег периода рада. Насупрот томе, главна олакшавајућа околност овог предлога огледа се у чињеници да је ово начин да потенцијални директор обликује личне квалитете потребне за ефикасно лидерство, и да се сусретне са стварном праксом а да притом има подршку тренутног директора, што ће га додатно охрабривати. У Србији тренутно не постоји пракса усмеравања потенцијалних директора на лидерску стазу. Истовремено, не постоји ни континуирано напредовање директора током његове каријере, односно није неопходно да директор претходно мора бити заменик директора, већ се за место директора школе може пријавити наставник који има најмање пет година радног искуства. Школе не улажу никакве напоре у препознавање потенцијалних лидера, нити у њихово усмеравање на лидерску стазу. Предложена мера би допринела томе да директори приликом ступања на функцију имају теоријска и практична знања и одређени ниво искуства. Истовремено, потенцијални директори би имали помоћ у обликовању личних квалитета за ефикасно лидерство и били би припремљени за испуњавање захтева школског менаџмента и интеракције са родитељима, школским одбором и јавношћу. У прилог чињеници да је претходна обука за прву позицију директора веома важна говори податак да су у Уједињеном Краљевству директори школа (који су анкетирани у време када већина њих није имала претходну обуку) изјавили да је најбитнија ствар која им је била потребна, била неко са ким могу да разговарају. Готово половина испитаника је као своју највећу потребу идентификовала помоћ од старијег и искуснијег колеге. Истовремено, преко 50 земаља у Сједињеним Америчким Државама захтева да нови директори добијају неки вид подршке за увод у рад, претежно од стране претходног директора (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

У свету постоје примери сличних мера које су се показале успешним. Тако у Сингапуру школе имају одговорност да током првих пет година рада у настави идентификују наставнике са лидерским потенцијалом и припреме их за руководеће позиције. На том путу, они напредују од наставника до предметног старешине, шефа одељења, заменика директора, а затим директора. Виши круг руководства, укључујући сталног секретара, генералног директора и директоре у Министарству просвете организује неколико кругова интервјуа за потенцијалне директоре који се тренутно налазе на месту заменика директора. Осим тога, потенцијални директори пролазе вежбу о ситуацији лидерства, дводневни интензивни симулациони тест како би се процениле њихове лидерске компетенције и њихова спремност да заузму лидерс-

ке позиције. Након овог процеса селекције, потенцијални директори похађају шестомесечни програм под називом Лидери у едукацији који се спроводи од стране Националног института за образовање. Реч је о лидерском извршном програму који потенцијалне школске лидере излаже изазовним лидерским искуствима у контексту школе. На овај начин, Сингапур је обезбедио изградњу кохерентног система који је заснован на заједничкој визији: снажна, заједничка обука око заједничких циљева и континуирани развој образовног знања, вештина и талента (Hairon, 2017). Такође и у Канади, месту директора школе претходи место заменика директора школе. Програм стручног усавршавања заменика директора укључује менторство. Наиме, сваком заменику директора се за ментора додељује директор који ради у школи сличног типа. Ментор има функцију тренера који дели знања, понаша се као узор и пружа одговоре на питања. Директор олакшава професионални развој заменика директора тако што обезбеђује време и средства да потенцијални директор похађа активности професионалног развоја (Oleszewski, Shoho & Barnett, 2012).

НИВО ЛОКАЛНЕ САМОУПРАВЕ – САРАДЊА ДИРЕКТОРА, ЛОКАЛНИ ЛИДЕРИ У ОБРАЗОВАЊУ

Као начин за унапређење лидерства у образовању на нивоу локалне самоуправе предлаже се сарадња директора. Наиме, школа би отварала врата за директоре и наставнике других школа, где би они имали могућност упознавања са примерима добре праксе и начином рада у тој школи. Између осталог, лидери би указивали на конкретне проблематичне ситуације са којима су се суочавали у лидерству (нпр. недостатак материјалних и финансијских ресурса, фокус медија на негативне догађаје у школи, неефективна сарадња са релевантним институцијама, непрофесионално понашање наставника) и начином на који су те ситуације успешно превазишли.

У Србији је присутан изванредан ниво сарадње и координације између директора. Међутим, ова сарадња није на довољно високом нивоу и није озваничена никаквим документом, и самим тим није ни обавезна. Уколико би овај програм био обавезан и уколико би за директоре била потпуно отворена врата других школа, размена искустава допринела би значајним резултатима за унапређење лидерства. Главна отежавајућа околност овог предлога огледа се у чињеници да су у данашње време школе, а самим тим и лидери, на локалном нивоу једни другима највећи конкуренти. Насупрот томе, главна олакшавајућа околност овог предлога огледа се у чињеници да се школе на локалном нивоу, на челу са њиховим лидерима, налазе на краћим физичким удаљеностима, и да стога овакав програм не захтева готово никакве трошкове ни за кога, истовремено нудећи непроцењиву добит лидерима, наставницима, а првенствено ученицима.

Знати и радити су различите врсте знања. Способност описивања лидерства представља врсту декларативног знања, док примењивање вештине (нпр. вештине комуникације) представља врсту процедуралног знања. Контекстуално знање представља способност повезивања од-

говарајућих радњи са одређеном ситуацијом или контекстом, док тип и природа вештина, на пример, могу варирати зависно од околности и публике (Lunenburg, 2010). Када је реч о знањима и вештинама директора школа у Србији, резултати добијени квалитативном студијом коју су спровели Теодоровић и сарадници (2015) указују на чињеницу да недостатак компетенција директора представља значајну препреку за ефикасно руковођење образовним институцијама. Наиме, преко 2/3 директора који су студијом били обухваћени истакло је да им је веома потребно или углавном потребно унапређење њихових знања и вештина, како би имали могућност успешног обављања активности заснованих на стандардима компетенција (Теодоровић и сар., 2015). Применом сарадње између директора створила би се могућност за развијање процедуралног и контекстуалног знања. Наиме, отварањем врата директорима других школа, они добијају могућност да се упознају са примерима добре праксе лидерства и начином рада у тој школи. Могу уочити примере доброг сналажења лидера школе у датој ситуацији, и из тога научити нешто, и унапредити свој рад. У ширем смислу, директори на овај начин могу унапредити своје вештине у вођењу, изградњи односа, организацији, комуникацији и постављању циљева. Истовремено, директори могу научити како да савладају препреке са којима се сусрећу, на основу конкретних искустава другог директора.

У прилог предлогу који је изнет говори чињеница да у Уједињеном Краљевству (Енглеска, Велс и Северна Ирска) постоји програм под називом Локални лидери у образовању, чији се циљ огледа у повећању лидерских капацитета директора других школа како би се обезбедило подизање стандарда. Реч је о делу владиног плана да школама пружи централну улогу у равоју самопобољшавајућег и одрживог система. У оквиру овог пројекта највећи део посла усмерен је на подршку једног директора другом. Активности обухваћене овим програмом подразумевају размену идеја о циљевима за побољшање лидерства, обучавање и менторство директора за развој вештина, расуђивања и професионалне ефикасности и подржавање или организовање подучавања или обуке за особље у школи уз подршку (Hill & Matthews, 2010). Важно је нагласити да постоји већи број доказа који показују да су примена сарадње директора као партнера и упарени аранжман са успешном школом тог директора били посебно ефикасно решење у подручјима Уједињеног Краљевства где су школе у озбиљним проблемима, што је допринело томе да се овакав вид сарадње све више примењује (Pont, Nusche & Hopkins, 2008).

НИВО ШКОЛСКЕ УПРАВЕ – ПРЕЗЕНТАЦИЈА УСПЕШНОГ ЛИДЕРСТВА

Као предлог за унапређење лидерства у образовању на нивоу школске управе предлаже се презентација успешног лидерства. Наиме, школска управа би могла унапредити рад директора организовањем састанка директора школа које су у њеној надлежности на крају сваке школске године, на којем би био представљен/презентован најбољи директор, односно његов рад. Како би директор био одабран за најбољег, он би морао да буде директор са успешним искуством на челу једне или већег броја школа у трајању од минимално четири године. Такође, морала би бити реч о особи која: (1) има способност да ради сензибилно и сарађује са низом

партнера и заинтересованих страна; (2) у стању је да демонстрира вештине емоционалне интелигенције које ће нам омогућити да ефикасно радимо са школама у најизазовнијим околностима; (3) посвећена је преузимању одговорности за школу; (4) лидер је који је радио унутар и изван своје организације како би била реч о особи која је способна за дељење и искоришћавање најбољих ресурса које систем може понудити за побољшање у својој и другим организацијама; (5) има искуство утицаја на размишљање, политику и праксу како бисмо имали позитиван утицај на унапређење образовања младих. Како би био одабран као најбољи, директор би требало да докаже следеће кључне вештине: артикулисање и размишљање о унапређењу школа које се суочавају са потешкоћама; одлучност за побољшање резултата за децу и младе; стручност за управљање и одржавање промена; поседовање стратегије у свом приступу; комуникационе вештине са искуством у низу околности; лидера за сарадњу који је у стању да блиско сарађује са различитим партнерима; одлучност у идентификацији проблема и њиховом решавању. Главне праксе у раду које би се разматрале при одабиру најбољег директора биле би: обликовање визије академског успеха за све ученике, стварање климе гостољубиве за образовање, неговање лидерства у другима, побољшање наставе, управљање људима, подацима и процесима за подстицање побољшања школе. Отежавајућа околност је чињеница да би на нивоу школске установе сигурно дошло до неслагања око тога ко је најбољи директор. Олакшавајућа околност је чињеница да је у питању ниво школске управе и да у складу са тим програм не изискује готово никакве трошкове, истовремено нудећи непроцењиву добит лидерима, наставницима, а првенствено ученицима.

У тренутној пракси Републике Србије не постоји презентација успешног лидерства на нивоу школске управе. О раду директора једино постоје годишњи извештаји, на крају сваке године, међутим они се пишу појединачно, на нивоу школе. Мера која је предложена допринела би да се истакну позитивни примери лидерства на нивоу школске управе и да се директорима школа са лошијим лидерским успехом пружи висококвалитетна подршка за унапређење школе.

У Уједињеном Краљевству (Енглеској, Велсу и Северној Ирској) постоји програм Национални лидери у образовању у оквиру кога се директорима школа представљају јаки школски лидери који имају истакнуте и запажене резултате, и који заједно са својим запосленима користе знање, вештине и искуство како би помогли школама у којима се јавља потреба за продуктивним и консултативним саветима (Hill, 2010). У складу са чињеницом да постоје ресурси личног лидерства који се сматрају уобичајеним код изузетних лидера, попут отпорности, емоционалне интелигенције и оптимизма, национални лидери у образовању су они директори који су у стању да наведене ресурсе споје са професионалним компетенцијама, укључујући решавање проблема, критичко размишљање и знање специфично за домен, како би се снашли у осетљивој улози лидера система. Снажни школски лидери ће се ослањати на низ пракси, али кључ за доношење одлука је лидерско разумевање и дијагноза потреба школе. Као стратешки лидери, национални лидери у образовању ће се осврнути на сопствене професионалне успехе и изазове. На основу свог широког искуства, национални лидери у образовању ће култивисати свеобухватно разумевање низа метода унапређења школа заснованих на доказима,

које се обликоване њиховим сопственим истраживањем и размишљањем вешто примењују у најприкладнијем окружењу и на време. За одличног лидера, императив је да буду прилагодљиви у свом приступу побољшању школе. Национални лидери морају флексибилно да сарађују са подржаним лидерима, како би подстакли креативно и динамично размишљање када идентификују кредибилне интервенције, које одговарају специфичном контексту њихове школе; укључујући фазу, врсту и социо-економске околности (Department for Education, 2020). Показујући да могу да доведу до промена у школама које имају највише лоших резултата или које се сусрећу са највише изазова изазова, програм Национални лидери у образовању је демонстрирао свој капацитет као носилац промена (Hill & Matthews, 2010).

НИВО МИНИСТАРСТВА – УВОЂЕЊЕ ЛИДЕРСТВА КАО ОБАВЕЗНУ ЕДУКАЦИЈУ ЗА ДИРЕКТОРЕ

Као начин за унапређење лидерства у образовању на нивоу Министарства просвете предлаже се едукација/обука будућих директора која би била обавезна. Директори би приликом јављања на конкурс били у обавези да приложе и сертификат да су прошли обуку за директоре. Садржај програма едукације/обуке обухватао би развој знања и вештина основних законодавних, административних и управљачких садржаја који су неопходни за функционисање на основном нивоу, и развој софистициранијег педагошког руководства које је способно за подизање стандарда успешности школе. Истовремено, нови директори би се едуковали о управљању људским ресурсима, финансијском управљању и управљању медијима. Приликом едукације/обуке будућих директора они би стицали нова знања и вештине за успешно лидерство, првенствено у смислу моћи утицаја на друге, и акценат би био усмерен на формирање поузданог, ауторитативног и спремног лидера који ће у свакој ситуацији одговорити захтевима. Отежавајућа околност овог предлога огледа се у чињеници да не почињу сви лидерску каријеру у исто време, с обзиром да је то условљено дужином мандата, одласком у пензију или неким трећим условом одлазећег директора. Из тог разлога би постојала потреба за различитим терминима одржавања едукација/обука, у складу са чињеницом да би фиксни термин био дискутабилан. Олакшавајућа околност овог предлога огледа се у чињеници да овакве врсте едукација/обука нису презахтевне у финансијском погледу, па постоји могућност њиховог реализовања више пута, а минимално два пута годишње.

Постојеће могућности унапређења лидерства укључују кратки програми студија Лидерство у образовању у трајању од годину дана који доводи до стицања 30 ЕСПБ из ове области, који се организује у оквиру Центра за усавршавање наставника и образовање током целог живота. Током 2016. године од стране Ректората Универзитета у Београду организован је тренинг (курс) под називом Лидерство људи у образовању: развој људи у организацији у трајању од 56 часова. Осим тога, постоји мастер програм Лидерство у образовању који се организује на Филозофском факултету, али не постоји дефинисан захтев за неопходност похађања овог припремног програма. Испиту за лиценцу за директоре установа образовања и васпитања претхо-

ди обука у трајању од два до тринаест дана, и може се одвијати у групама до тридесет полазника и индивидуално на даљину. Међутим, ова обука је намењена већ постојећим директорима школа. Предложена мера допринела би знањима и вештинама које директори имају када почињу са радом на тој позицији. Наиме, они би имали полазну основу, која би даљом праксом била унапређена.

У прилог потреби за увођењем обавезних едукација/обука будућих директора, говори чињеница да је на простору Европске уније у 21 земљи обавезна обука за директоре, која се обавља пред именовање или током одређеног периода након именовања директора. Под тим се подразумева одређени број сати или ЕСПБ формалне обуке, док је у неким државама неопходно стицање дипломе на мастер нивоу. У Европи полагање испита за лиценцу није уобичајено, док лиценца у неким државама Сједињених Америчких Држава допуњава мастер диплому у области лидерства у образовању. Постојећи налази указују да су у њиховом послу ефикаснији лидери који су учествовали у висококвалитетним, формалним програмима (Теодоровић и сар., 2015). Чак и Министарство просвете Финске, у којој је присутан широк спектар обуке за директоре, сматра да је њихов највећи изазов да припреме за руководство буду основни и стални део професије школског руководиоца (Pont, Nusche & Moorman, 2008). Још два примера из Азије говоре у прилог значају увођења обавезне едукације/обуке будућих директора. Током 1980-их Министарство просвете Малезије је започело са припремом школских лидера, која је финансирана од стране Светске банке. Институт Аминудин Баки, који је основан као централни центар за обуку школских администратора из целе Малезије, током времена је развио план и програм који се циклично испоручује администраторима школа у Малезији пре и током рада. Као огранак Министарства просвете, Институт Аминудин Баки има овлашћење да спроводи обавезне програме обуке (Hallinger, 2003) и у складу са Малезијским образовним планом 2013-2025, од 2013. године организује основни припремни програм под називом Национална стручна квалификација за образовне лидере, који је обавезан за све оне који желе да буду директори школа (Ng, 2017). Истраживање које је спровео Нг (Ng, 2017) везано за ову едукацију/обуку директора, показује да су они који су прошли претходну обавезну обуку ефикаснији лидери у односу на директоре који нису прошли обуку. Такође, Тајланд је током раних 1980-их година започео обуку за директоре школа посредством Института за развој образовних администратора. Пратећи исти модел као Институт Аминудин Баки, Институт за развој образовних администратора има особље за наставу и развој наставног плана и програма одговорно за пружање иницијалног и стручног усавршавања школских администратора широм Тајланда. Током времена дошло је до успостављања регионалних центара широм земље и сви они су под надзором Института. Институт за развој образовних администратора се посматра у виду огранка Министарства просвете за спровођење политике и његова улога се врти око циља да школским администраторима буде пренето знање које је потребно за спровођење националних образовних политика. Основна концепција административне припреме је била експлицитно менаџерске природе, са школским лидерима који су посматрани у великој мери као они који преузимају наредбе и одржавају систем (Hallinger, 2003). Истовремено, значајно

је истаћи да су критичари у Кореји, где је присутна обавезна претходна обука директора, позвали на продужење програма са месец дана на шест месеци како би програмом било обезбеђено покривање вештина и знања која се фокусирају на школе (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

ЗАКЉУЧАК

Лидерство у образовању представља један од кључних, носећих стубова образовног система и не сме се ни у једном тренутку изгубити из вида његов значај и потреба за унапређивањем, јер смо сведоци брзих промена и нових потреба, како у свим осталим сферама живота, тако и у школству.

Да би лидер/директор био успешан, потребна је припрема и пре доласка на то место, о чему смо говорили на школском нивоу унапређивања лидерства, помињући тзв. упућивање лидера на лидерску стазу. Међутим, да би остао успешан на тој позицији, потребно је да прати савремене трендове у образовању, унапређује своје компетенције и поседује вештину практичне примене стечених знања и компетенција. На нивоу локалне самоуправе предлажемо виши и конструктивнији степен сарадње и координације између директора. Сарадња и међусобна размена искустава између директора постоји, али она није на довољно високом нивоу и није обавезна. Када би овај програм био обавезан и озваничен, врата других школа би била широко отворена за остале директоре, што би допринело унапређивању лидерства. У надлежности школских управа, а са циљем стицања нових и неопходних лидерских компетенција, предлажемо промоцију/презентацију најуспешнијег лидера, тј. рада најуспешнијег лидера, где би остали директори имали прилике да се упознају са оним што се показало квалитетним, функционалним, вредним и успешним. На врху образовног система отворили смо могућност обавезне едукације за потенцијалне лидере, односно будуће директоре, која би била под ингеренцијама Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Програм едукације/обуке би обухватао развој знања и вештина основних законодавних, административних и управљачких садржаја који су релевантни и неопходни за успешно лидерство.

Сматрамо да је размена искустава од непроцењивог значаја за унапређивање лидерства. Управо је размена искустава кључна компонента која је присутна у свим предлозима за унапређивање лидерства, почевши од школе и лидерске стазе, преко размене знања и вештина на нивоу локалне самоуправе, затим промоције на нивоу школске управе, до обавезне едукације на нивоу Министарства чији би програмски садржај, такође, био заснован на пређашњим искуствима успешних лидера.

Литература

1. Bridges E. M. & Hallinger P. (1997). Using problem-based learning to prepare educational leaders. *Peabody Journal of Education*, 72, 131-146.

2. Department for Education. (2020). *National Leaders of Education (NLE) Standards With research commentary*. London: Department for Education.
3. Lunenburg F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness.
4. *Schooling*, 1, 1-11.
5. Ng, A. Y. M. (2017). School leadership preparation in Malaysia: Aims, content and impact. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1002-1019.
6. Oleszewski, A., Shoho, A. & Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: A literature review. *Journal of educational administration*, 50(3), 264-286.
7. Pont, P., Nusche, D. & Moorman, D. (2008). *Improving School Leadership: policy and practice*. Paris: OECD.
8. Pont, B., Nusche, D. & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership. Volume 2: Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
9. Теодоровић, Ј., Шевкушић, С., Станковић, Д., Радишић, Ј., Џиновић, В. и Малинић, Д. (2015). Лидерство у образовању: припрема за директоре предшколских установа, основних и средњих школа. У: *Зборник Радова Научне конференције Дојринос исцјраживачких налаза развоју образовних йолийика* (стр. 40-44). Београд:
10. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Република Србија.
11. Hallinger, P. (2003). School leadership development. In Keeves, J., Watanabe, R., Maclean, R., Renshaw, P. D., Power, C. N., Baker, R., Gopinthan, S., Kam, H. W., Cheng, Y. C. & Tuijnman, A. C. (eds.) *International handbook of educational research in the Asia-Pacific region* (pp. 1001-1013). Springer, Dordrecht.
12. Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: The next wave of effective leadership. *Research in Educational Administration and Leadership*, 2(2), 170-194.
13. Hill, R. (2010). *Chain reactions: A thinkpiece on the development of chains of schools in the English school system*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.
14. Hill, R. & Matthews, P. (2010). *Schools leading schools II: the growing impact of National*
15. *Leaders of Education*. London: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Saša J. Kostadinović

Primary School "Kole Rašić", Niš

SUGGESTIONS FOR IMPROVING LEADERSHIP
AT DIFFERENT LEVELS OF THE EDUCATION SYSTEM
IN THE REPUBLIC OF SERBIA

Summary: The content of this work is based on proposals for improving leadership at different levels of the educational system in the Republic of Serbia. As in most countries, four key levels can be distinguished in the Republic of Serbia that make up the basic structure of the education system: school, local self-government, school administration and the Ministry of Education and Technological Development of the Republic of Serbia. Bearing in mind the importance of leadership in the educational system, this paper offers suggestions for its improvement at each of these levels. At the school level, teachers who recognize leadership as a skill and potential quality would be directed onto the leadership track with the aim being prepared in time for arriving at a leadership position. At the level of local self-government, we propose a sort of cooperation and exchange of experiences between leaders and teachers schools located in geographic proximity. At the school administration level, we offer presentations concerning successful leadership; that is, presentations of the work of a successful principal at the end of each school year. At the highest instance of the educational system, the Ministry of Education and Technological Development, we suggest mandatory education and training of future principals/leaders, so that they have a good starting position that would be improved on through practice. The goal of this paper is the acquisition of new, relevant and necessary leadership competencies, both in leadership positions and before arriving at a leadership position in order to have a good starting point that would be improved through practice.

Keywords: improvement, leadership, competences, skills, school, local self-government, school administration, Ministry of Education and Technological Development, exchange of experiences

Рад њримљен: 13. 3. 2023. ѓог. / **Рад њрихваћен:** 21. 5. 2023. ѓог.

Милица Р. Петрић¹
ОШ „Јован Јовановић Змај“, Обреновац

Гордана Глишовић
ОШ „Димитрије Туцовић“, Краљево

Прегледни рад
Методика теорија и пракса 1/2023
УДК: 371.3::3/5
371.311.5
стр. 135–141

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ДРУГИХ ПРЕДМЕТА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Знања до којих ученици долазе кроз системско образовање су диференцирана и неопходно је да наставници уведу интердисциплинарни приступ у наставу како би се ученици усмерили да посматрају свет као једну неодвојиву целину. У томе веома може да помогне интегративна настава, чији концепт не подразумева да се знања приписују одређеним предметима, већ долази до корелације садржаја међу одабраним предметима како би се ученицима представила целина. Везе које се стварају у оквиру интегративне наставе омогућавају ученицима саопштевање проблема са више страна. Овај рад представља интегративну наставу која се остварује повезивањем предмета Природе и друштва, Музичке и Ликовне културе и Физичког васпитања. Стој у коме се природа и друштво истражују и откривају кроз различите уметности и кроз физичке активности може да буде посебан изазов за ученике нижих разреда основне школе, јер је истраживање кроз који они најбоље усвајају знања.

Кључне речи: интегративна настава, природа и друштво,
нижи разреди основне школе

¹ petric.milica@yahoo.com

УВОД

Веза између начина на који наставник приступа настави и како ученици уче је подручје истраживања које има импликације на учење ученика и постигнуте резултате. Подучавање и учење било ког наставног предмета укључује одлуке и процене о начину размишљања и подучавања ученика. У методици наставе је препознато да начин на који наставници приступају својој настави утиче на то како ће ученици бити ангажовани и како ће перцепирати искуство које у току учења добијају у учионици (Christensen Hughes, Mighty, 2010). Промишљена педагошка пракса подразумева конципирање наставе, кад год је то могуће и кад год има смисла тако да се она одвија интегративно, односно да не постоји подела на предмете већ се повезују знања из више предмета у једну нову целину. То доноси дубинско формирање знања у коме долази до тога да се објекат истраживања разматра као целина коју је неопходно разложити на делове како би се протумачило, схватило и појаснило понашање и функција тог објекта (Вилотијевић, 2016).

Предности интегративне наставе у односу на традиционалну тичу се тога да настава није подељена на предмете који припадају природним, хуманистичким или техничким наукама, већ долази до синтетичког приступа научним чињеницама који је усмерен ка осветљавању општих питања савременог света: еколошких проблема, интеграције уметности у свакодневни рад и живот или технолошких достихнућа у сврху здравља...

ПОЈАМ И ДЕФИНИСАЊЕ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

Интегративна настава је један од модернијих модела у оквиру кога се међусобно повезују наставни садржаји из неколико наставних предмета (Радојичић Лукић, 2011). Такође се може истаћи да се под поменутом врстом наставе омогућава њена реализација тако што се сви сегменти наставног процеса: садржајни, психолошки, затим сазнајни, социолошки и коначно организациони, стапају у целину јер се функционално повезују (Drobnjak, 2007). Интегративна настава је утемељена на интердисциплинарном раду и искуствима из стварног света и пружа ученицима прилику да разумеју сложена питања, синтетизују увиде и доносе промишљене закључке. У актуелном образовном окружењу које укључује могућност проналажења знања на интернету који им пружа неселективне информације, интегративно учење се намеће као корисна стратегија за смислено ангажовање ученика.

Овај појам интегративне наставе није нов и проналазимо га у 19. веку у текстовима који су посвећени психологији, а који је означавао препознавање природне везе између предмета у школама (Klein, 2005). У наредном веку овај појам ће се трансформисати тако да интегративна настава има циљ образовања целине и задовољавања душтвених и личних потреба ученика са фокусом ка пројектном приступу. Даљи развој поменуте наставе изродио је различиту терминологију која је обухватала приступе који су се ослањали на један или више предмета и понекад су означавани као „мултидисциплинарни“ и „вишепредметни“ или су промовисани као

интегрисане студије, „интегрисане јединице” и „вештине добијене наставним планом и програмом” (Klein, 2005: 9).

Вредност интегративног учења као наставне стратегије је у томе што ученици добијају холистички а не фрагментарни поглед на науку, односно уче се вештини да интегративно размишљају. Иако не постоји јединствена педагогија или приступ повезан са интегративном наставом, сарадничко учење је уобичајена педагошка стратегија повезана са интегративним приступом настави и учењу.

МЕЋУДИСЦИПЛИНАРНЕ ВЕЗЕ У НАСТАВИ

Како би ученици дошли до систематизованог знања које омогућавају интегрисани програми, неопходно је утврдити међудисциплинарне везе које постоје међу предметима. Тако Вилотијевић (2016) запажа да се појављују следећа 4 типа:

1. међудисциплинарне непосредне везе у оквиру наставног програма, које се реализују када се усвајање градива једног предмета заснива на знању другог предмета;
2. истраживачке међудисциплинарне непосредне везе се остварују онда када се одређени општи научни проблем појашњава са становишта различитих научних дисциплина;
3. везе које су посредоване менталним путем се догађају када се у оквиру различитих наставних предмета стварају исте вештине и способности које су потребне ученику у његовој сутрашњој професионалној делатности: то могу да буду методе савлађивања знања – анализа и дедукција, систематично мишљење, затим сналажење у простору, као и чулно-интуитивно мишљење.
4. везе које су посредовано примењене и остварују се када се појмови усвојени у оквиру једног наставног предмета користе у проучавању садржаја другог предмета.
5. Такође се запажа да се интегративна настава појављује у три облика:
 - потпуном (долази до спајања различитих наставних садржаја у јединствен курс),
 - делимичном (када се врши избор из наставног материјала и долази до заједничке обраде оних садржаја који су сродни) и
 - блоковском (врши се изградња слободно програмираних аутономних блокова или се издвајају делови заједничког програма који се интегрисано обрађују и за овај облик је погодно да се настава реализује у низу повезаних часова) (Вилотијевић, 2016).

У данашњој настави већ егзистирају предмети у којима је, у неким деловима, присутна интегративна настава, а један од њих је и предмет Природа и друштво. Наиме, он подразумева усвајање знања и вештина која се односе на људе, друштво и природу, те у себи садржи и знања која се односе на ботанику, географију, зоологију, екологију, астрономију, хемију, физику, биологију...

ЦИЉЕВИ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ

Савремено образовање се све више труди да ученицима понуди знања у облику у којем ће им омогућити да сами истражују, да креирају, постављају задатке, долазе до открића и веза између различитих наука. У том смислу се појављује интегрисана настава која уводи индивидуалан приступ за сваког ученика у коме ће се кроз хоризонтално и вертикало вођење наставника у оквиру различитих наставних предмета сагледати суштина неке појаве или предмета. Отуда се као циљеви интегративне наставе појављују:

- подстицање ученика на креативност и интелектуалну радозналост;
- помагање ученицима да схвате суштину наставних садржаја;
- обезбеђивање да ученици усвоје функционална знања;
- интегрисање ученичких идеја у планирање, припремање и реализацију активности;
- омогућавање довољно времена за правично вредновање активности;
- пораст задовољства као ученика тако и наставника;
- обезбеђивање тимског рада наставника и њихово оснаживање за међупредметно повезивање (Радојичић Лукић, 2011).

ЗНАЧАЈ ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Интегративна настава има многоструки значај, али се мора издвојити то што се у оквиру ње догађа да се делови појединих наука интегришу, синтетишу и долази до њиховог прожимања како би се креирала нова целина која има већу вредност од простог збира делова који је чине (Здравковић, 2017). Такође је овакав модел наставе занимљивији ученицима јер се одикује динамичношћу, повезивањем садржаја почевши од онога што је већ познато, па се креће до разрешења одређеног проблема који се смислено разрешава и тако се дугорочно памти. Знања су квалитетнија и трајно се задржавају и нису искључиво усмерена ка когнитивним аспектима развоја ученика, већ потенцирају „и друштвени, естетски и емоционални развој чиме се подржава његова целовитост“ (Буљубашић, Кузмановић 2007: 147). Уосталом, ученици су активни, а наставник је креатор који користи различите наставне методе и средства, и који их усмерава у правцу подстицања њихове самосталности и истраживачког духа. Покретање зна-тижеље код деце је највећа мотивација, а то може да учини интегративна настава.

ИНТЕГРАТИВНА НАСТАВА ПРИРОДЕ И ДРУШТВА, МУЗИЧКЕ И ЛИКОВНЕ УМЕТНОСТИ И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Како се игра, дечији развој и васпитање налазе у комплементарном односу тако што „игра потпомаже и усмерава дечији развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају простор за нове игре“ (Копас-Вукашиновић, 2006:176), она је незаменљива у реализацији наставе у млађим узрастима основне школе. Игром, а нарочито у природном

окружењу, дете је у позицији да самостално открива свет око себе и његове законитости, а важна је јер подстиче интринзичну мотивацију код детета, јача његову самоконтролу, усмерава му пажњу и понашање (Levy, 1978). Отуда је најбоље када дође до интеграције предмета Природа и друштво и Физичког васпитања. Уколико се у току тако осмишљене интегративне наставе уведу и Музичка и Ликовна култура, у оквиру којих се активирају и дечије емоције и покрене се сам чин стварања неког предмета, долази се до највишег нивоа интегративне наставе и учења.

На овај начин интегративна настава природе и друштва омогућава стварање и ширење, а самим тим и обогаћивање ученичког образовног микропростора тако што га проширује, омогућава му да се у њега промишљено интегрише и прилагођава природним и друштвеним условима. Такође, долази до тога да се он самоопредељује и оријентише ка личним изборима у са владавању одређених сегмената градива. Уједињавање предмета Природа и друштво, Музичке и Ликовне уметности и Физичког васпитања доноси правилно формирање моралних и естетских вредности ученика, емоција и вредносних оријентација, али и ставова према другим људима, природи и свету.

Пример за интегративну наставу која бу укључила све поменуте предмете било би учење о јесени као годишњем добу. Деца би се извела у школско двориште или градски парк и усмеравала би се да посматрају природу, биљке и животиње и људе. Један од задатака било би сакупљање лишћа које ће им касније користити да праве цртеже или предмете (шешире) којима ће представљати јесен. Једно од активности било би и коло које би одиграли уз певање неке од песама које за тему имају природу или животиње. „Музичке игре подједнако утичу како на развој говорних, музичких и физичких способности, тако и на ширење видокруга из свих васпитних области (богаћење дечјег речника, представа, појмова и друго)“ (Зрнзевић, Лакушић, Зрнзевић, 2014: 247), а уз то, музика може да утиче и на постизање максималне усредсређености и уживања у свим активностима (Karageorghis, Priest, 2008). Применом музике ствара се пријатна атмосфера уз коју се буде емоције и машта. Као крајњи резултат настала би изложба радова од јесењег лишћа. Овај креативни рад и његов значај је важан јер се у истраживањима показало да ликовно стваралаштво развија вештине које су битне и за научнике, и да је управо интеграција визуелних уметности и предмета из различитих наука представља пут којим се код ученика ствара научна креативност (Root-Bernstein et al., 2008; Lui, Lin, 2014; према: Cutting, Kelly, 2015).

Такође пример интегративне наставе који би објединио све поменуте предмете може бити и таква да ученици истражују које су фолклорне игре заступљене у њиховом крају, да науче покрете и ту игру, да истраже о знаменитости свог краја и упознају се са неким специфичним обичајима и да начине цртеж краја или народне ношње, или било које одлике свога краја. Кроз све поменуте активности деца ће спонтано начинити слику живота краја у коме живе.

Посебно је важна интеграција Природе и друштва са Физичким васпитањем о оквиру са владавања страна света, сналажења у простору или учења о деловима тела. Ученици се крећу лево или десно, чуче или скачу, изводе вежбе опонашањем одређених животиња, иду унатрашке... У то се наравно могу укључити и Ликовна уметност јер се све то може и визуелно прика-

зати уз помоћ стрелица, обавештења, приказивања изласка сунца на истоку, звезде северњаче на северу, руке, носа, ока, али и Музичка уметност у оквиру које сваку активност могу пратити одређене музичке композиције о странама света, кретањима, деловима тела.

Све поменуте активности које се остварују кроз интегративну наставу развијају код ученика жељу за учењем, дружењем, кретивношћу и активирају личну срећу јер су дошли до нових открића на најприроднији и ненаметљив начин.

ЗАКЉУЧАК

Основни задатак интегративне концепције учења и наставе је обезбеђивање целовитог контекста за учење у оквиру кога ће се омогућити да ученици начине и запамте везе и да се решавају проблеми (Ђорђевић, 2007). Дакле, неопходно је реализовати интегративну наставу у основној школи јер она „омогућава реализацију развојног модела образовања заснованог на дубинском учењу ученика“ (Минић, Јовановић, 2020: 380-381).

Природа и друштво је предмет који доноси неистиснуте идеје за интеграцију са уметностима, музиком и ликовним, али и са Физичким васпитањем. Деца уче не само кроз везе које проналазе између природе и уметности, већ уче и једни од других, кроз игру која је вешто и смислено креирана од стране наставника.

Литература

1. Буљубашић-Кузмановић, В. (2007). *Студентска просуда учинковитости интегративног учења*. Одгојне знаности, 9(2). Осиек: Филозофски факултет.
2. Вилотијевић, М. (2016). *Модели развијајуће наставе I*. Универзитет у Београду Учитељски факултет. Ниш: Свен.
3. Drobnyak, N. (2007). *Integrativna nastava*. Образовна tehnologija, 1-2/2007, str. 81-91.
4. Ђорђевић, В. (2007). *Inovativni modeli nastave (Integrativna nastava, Projektna nastava i Interaktivna nastava)*. Образовне tehnologije, 4, str. 76–97.
5. Здравковић, В. (2017). *Ставови учитеља и студената о интегративном приступу као фактору успешне музичке наставе у основној школи*. Годишњак Педагошког факултета у Врању 8(1). Врање: Педагошки факултет.
6. Зрнзевић, Н., Лакушић, В., Зрнзевић, Ј. (2014). *Примена гечјих кола и елемената плеса у физичком васпитању*. У Зборнику радова Учитељског факултета, 8, (стр. 243-257). Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица.
7. Karageorghis, C. I., Priest, D. L. (2008). *Music in sport and exercise: An update on research and application*. The Sport Journal, Vol. 11, No. 3. Preuzeto 20. 11. 2022. sa <http://thesportjournal.org/article/music-sport-and-exercise-update-research-and-application/>

8. Klein, J. T. (2005). *Integrative learning and interdisciplinary studies*. Peer Review, 7(3/4), 8-10. Preuzeto: 19. 11. 2022. sa <https://www.aacu.org/peerreview/2005/summer-fall>,
9. Копас-Вукашиновић, Е. (2006). *Улога игре у развоју деце предшколској и млађеј школској узраста*. У Зборнику Института за педагошка истраживања, Година 38, Број 1, (стр.174-189). Београд: Институт за педагошка истраживања.
10. Levy, J. (1978). *Play behavior*. New York: John Wiley & Sons.
11. Минић, В., Јовановић, М. (2020). *Интегративна настава у савременој школи*. Баштина, 30 (50), стр. 373–385.
12. Радочић Лукић, Ж. (2011). *Интегративна настава у савременом образовном процесу*. Образовна технологија, 4/2011, стр. 367-378.
13. Christensen Hughes, J. and Mighty, J. (Eds.). (2010). *Taking Stock: Research on teaching and learning in higher education*. Montreal & Kingston, ON: McGill-Queen's University Press.
14. Cutting, R., Kelly, O. (2015). *Creative Teaching in Primary Science*. Los Angeles: SAGE Publications.

Milica R. Petrić

Primary School “Jovan Jovanović Zmaj”, Obrenovac

Gordana Glišović

Primary School „Dimitrije Tucović“ Kraljevo

INTEGRATIVE TEACHING OF NATURE AND SOCIETY AND OTHER SUBJECTS IN LOWER PRIMARY SCHOOL GRADES

Summary: *The knowledge that students acquire through systematic education is differentiated and it is necessary for teachers to introduce an interdisciplinary approach to teaching in order to direct students to observe the world as one inseparable whole. Integrative teaching can help a lot in this, the concept of which does not imply that knowledge is attributed to certain subjects, but rather the correlation of content among the selected subjects in order to present the whole to the students. The connections created within integrative teaching allow students to see problems from multiple sides. This work presents integrative teaching that is achieved by connecting the subjects of Nature and Society, Music and Fine Arts, and Physical Education. The combination in which nature and society are explored and discovered through different arts and through physical activities can be a special challenge for students of lower grades of elementary school, because play is the approach through which they best acquire knowledge.*

Keywords: *integrative teaching, nature and society, lower grades of primary school*

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

Методичка теорија и пракса, број 1/2023

УДК: 37

стр. 142–143

МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ

Дејан Вук Станковић

МОРАЛНО ВАСПИТАЊЕ – важан → појам у → етици и → филозофији образовања: процес обликовања → личности, микросоцијалне или макросоцијалне групе, према задатом вредносном систему и њему одговарајућем моралном идеалу. Ово одређење *м. в.* доминира литературом све до XX века, када се, почев од ране фазе истраживања психологије морала америчког научника Лоренса Колберга, *м. в.* одређује као процес који посредством когнитивног сукоба, примереног хипотетичким моралним ситуацијама, подстиче формирање моралног расуђивања без заговарања одређеног моралног становишта. *М. в.* претпоставља однос динамичне интеракције између појединца и заједнице која у различитим појавним облицима – од образовних институција, преко јавног мњења и културних традиција – има улогу моралног васпитача. *М. в.* важан је део укупног образовног процеса, а поседује и значајну политичку димензију. У европској културној историји, софисти први указују на значај *м. в.* за политички живот, сматрајући да се моралне врлине, заједно с осталим вештинама, попут вештине убеђивања, могу научити. Као антипод софистима, Сократ врлину сматра → **знањем** које треба самостално достићи. Његов васпитни идеал почива на аутономном споју когнитивног моралног напретка сваке индивидуе. Политички аспект *м. в.* присутан је и код Платона, у процесу изградње идеалне политичке заједнице: одговарајуће *м. в.* омогућиће да сваки друштвени слој развије морално-психолошке особине неопходне за додељене друштвене функције. Филозофске теорије о *м. в.* инсистирају на (само)развоју → **разума** као основе за формирање морално савршеног живота. Култивација разума предуслов је за напредак и срећу појединца и људске заједнице. Русо доводи у питање филозофско инсистирање на развоју когнитивно-моралних способности као основи напретка појединца и → **друштва**. Уместо разума, који кроз уметност и → **науку** води истицању самољубља и гордости, он истиче потребу подстицања развоја природне слободе и доброте, што води хармоничним и присним међуљудским односима, и ствара предуслове за политичку заједницу у којој постоји хармонија између слободе и општег добра. Русоова идеја о васпитању као предуслову за напредак политичке заједнице, остаје битна и за Џона Стјуарта

Мила – он сматра да се помоћу васпитања могу помирити индивидуални и општи интерес. – У XX веку, Џон Дјуи подвлачи улогу *м. в.* сматрајући га ослобађајућом активношћу која треба да обезбеди предуслове за напредак друштва кроз уважавање демократских принципа и примену научних → **метода** у друштвеној сфери. *М. в.* постаје предмет дебата и у савременом контексту политичког либерализма, који као средишњу вредност поставља вредносну неутралност → **државе** и плурализам различитих облика вредносних садржаја у јавној сфери и на културно-образовном пољу. Мултикултурализам, феминистичка теорија, различити облици комунизма, марксизам, у либералној глорификацији аксиолошке неутралности виде различите облике класне, полне, културолошке и политичке доминације.

Лит.: R. Cullen, "History of philosophy of education", *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, version 1.0, 1998; *Речник филозофских појмова*, прир. А. Регенбоген – У. Мајер (прев.), 2004; *Filozofijski rječnik*, red. V. Filipović, 1965; W. Frankena, *Philosophy of Education*, 1965; A. Gutmann, *Democratic Education*, 1987.

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

Методичка теорија и пракса, број 1/2023

УДК: 37

стр. 144–146

ДРУШТВЕНА УЛОГА ОБРАЗОВАЊА

Станоје Ивановић

ДРУШТВЕНА УЛОГА ОБРАЗОВАЊА – најважнији циљеви које треба остварити образовним процесом и укупним деловањем образовног система. – Током историје мењали су се циљеви образовања, отуда многобројна и различита схватања о његовој улози. За једне, образовање је општељудско добро које доприноси развоју → **личности** и одржавању → **друштва**; за друге, оно је кључни чинилац економског развоја, „индустрија знања“, од које зависе сви друштвени процеси, па и учешће младих у друштвеном животу. Зависно од тога да ли се тежиште ставља на општеобразовни и хуманистички → **карактер** образовања или на оспособљавање и припрему људи за рад, утврђују се образовне концепције и састав образовних институција. Иако постоје тежње да се ове компоненте образовања обједине, уочљиво је настојање да се тежиште стави на припрему за живот, на оспособљавање за радне улоге и прилагођавање младих структури друштва. – Наведене разлике долазе до изражаја и код неких теоријских схватања о образовању. Тако Т. Парсонс наглашава потребу хомогенизације друштва и очувања његове стабилности, а преношењем културе и јединственог система → **вредности**, образовање томе доприноси. Његов циљ је „да распореди људске ресурсе према структури друштвених улога и изврши селекцију младих према способностима“. Школа је мост између породице и друштва, друштво у малом, које функционише на глобалним и опште прихватљивим принципима, и које младе уводи у свет одраслих, у складу с њиховим способностима и постигнућима. Према Л. Кислеру, образовање има две групе функција: афирмативне (репродукција друштвених односа, прилагођавање и интеграција младих у друштво, легитимизација друштвених норми и вредности и задовољавање професионалних потреба друштва) и еманципаторске (аутономија и развој појединца, демократизација односа, селекција према способностима, стимулација учешћа младих у друштвеним активностима). – Све се више истиче и развојна улога образовања. Због непрекидне поделе рада, образовање има темељан и растући утицај на

структуру занимања – оспособљавање за њих остварује се у образовном систему. „Образовна револуција, кроз развој академског комплекса и канала за примену академске оспособљености, почела је тако да преображава целокупну структуру модерног друштва“ (Т. Парсонс). Посматрајући образовање са становишта друштвеног развоја, Х. Вајлер наводи да је оно дубоко уткано у друштвени систем: припрема и обезбеђује стручњаке за одређене друштвене улоге, на основу чега се врши расподела друштвених делатности и стиче друштвени статус, али оно је и један од најважнијих извора → **знања**, идеја, погледа и, што је не мање важно, критичке → **свести** и еманципаторских новина у односу на постојеће стање. образовање је средство репродукције постојећег система вредности, али и важан чинилац промена и системских иновација у друштву. Тако Х. Шелски истиче да расте значај образовања у мењању структуре друштва: обезбеђује се покретљивост и побољшава социјални положај људи, припрема за занимање као доминантан начин напредовања, подстиче развој нових достигнућа понудом робе, потрошњом, развојем нових потреба и интересовања људи. образовање се може посматрати и као чинилац економског раста: повећава људско знање, умешност и способност за обављање и унапређење рада, утиче на раст продуктивности рада и друштвеног богатства, доприноси развоју личности и укључивању људи у друштвени живот, утиче на поделу рада, примену научно-техничких достигнућа и развој производње, доприноси побољшавању животног стандарда људи, заштити здравља, неговању културе. За разлику од функционалистичког схватања улоге образовања, марксистичка теорија има у виду појединца и друштвене услове у којима се образовање одвија. Са економским развојем јавила се и потреба за масовнијим образовањем. Нарочито је индустријски развој утицао на оспособљавање радника, ширење техничких достигнућа и → **експанзију образовања**. Такав развој образовања повезан је са захтевима производње и поделе рада, са растом профита и производне ефикасности. Другим речима, улога образовања проистиче из друштвеног система, а у класном друштву она је класно детерминисана. образовање доприноси репродукцији капиталистичког друштва обезбеђивањем стручне радне снаге за обављање рада и легитимацијом класних друштвених односа кроз наметање норми, вредности, понашања и одлика личности примерених таквом систему. Нарочито је важна селективна улога образовања – обезбеђује различите типове образовања припадника различитих социјалних група, који одговарају њиховом месту у социјалној структури друштва. Међутим, најважнија улога образовања је неговање личности, развој људске свестраности: „Образовање је једини начин за свестрани развој индивидуума“ (К. Маркс). Без еманципације и свестраног развоја појединца нема ни радикалног преображаја света. – У многим схватањима истиче се значај хуманистичке и еманципаторске улоге образовања. Према А. Шафу, потребно је формирати универзалног и целовитог човека, са знањима и способностима, са свестраношћу која одговара античкој калокагатији, јединству физичких, интелектуалних и моралних карактеристика. За Б. Суходолског, образовање има ослобађајућу улогу јер негујући знање и креативно мишљење утиче на усмеравање будућег развоја друштва. Зато је потребно да се у оквиру образовања обликује критичка свест као контролор развоја друштва, да се развија алтернативно мишљење које трага за другачијим моделима развоја, и да се негују хумане вредности и води

брига о квалитету живота људи. Према Ђ. Шушњићу, „разуман и (х)уман систем васпитања и образовања треба да има следеће циљеве: да преноси културно наслеђе и → **традицију** на младе, да их припрема за неку од постојећих радних улога, да ствара вредносну свест и савест младих бића, да развија могућности сваког појединца – интелектуалне, моралне, друштвене, културне, да развија однос према даровитима и изузетним појединцима“. Промене у савременом друштву, које су по својим одликама сложене и непредвидиве, захтевају комплексно и целовито образовање. Тако Е. Морен сматра да у дубоким променама друштва образовање има кључну улогу; оно је може остварити ако буде засновано на следећим приоритетима: развијање комплексног и целовитог разумевања света, целовитог проучавања људског бића, света који га окружује и глобалног друштвеног поретка, неговање међуљудског разумевања и етичких вредности људског рода. У схватањима савремених мислилаца, дакле, еманципаторска и хуманистичка димензија образовања постају све наглашеније.

Лит.: С. Флере, *Образовање у друштву* (прев.), 1976; И. Цифрић, *Опседи из социологије образовања*, 1990; Д. Коковић, *Социологија образовања*, 2000; Т. Парсонс, *Модерна друштва* (прев.), 1992; М. Haralambos, *Uvod u sociologiju* (прев.), 1989; А. Шаф, *Марксизам и људска јединка* (прев.), 1967; Б. Суходолски, *Перманентно образовање и стваралаштво* (прев.), 1988; Е. Морен, *Оглед за будућност* (прев.), 2002.

Данимир П. Мандић
Универзитет у Београду, Учитељски факултет

Методичка теорија и пракса, бр. 1/2023
УДК: 37:004(049.32)
стр. 162–164

**ТЕХНОЛОГИЈЕ АКТИВНОГ УЧЕЊА-
МЕДИЈСКА ДИДАКТИКА**
Филдуза Прешевић Садовић, Сефедин Шеховић (2023):
Технологије активног учења
Нови Пазар, НБ „Доситеј Обрадовић“ , **xxx страна**

Књигом „Технологије активног учења- медијска дидактика“ аутори још једном истичу важност и неприкосновеност образовања као једног од основних стубова развоја друштва у целини. Они наглашавају да се цивилизација развија, напредује или стагнира у зависности од тога какво је образовање у том друштву и колико се оно вреднује. Заједнице у којима је знање приоритет брже напредују у свим сегментима, економском, социјалном, научном, културном и уметничком. Аутори истичу да су образована друштва она која доминирају у савременом свету. Образовање је, према ауторима, привилегија коју треба користити и појединац мора тражити знање када год је у прилици. У време дигитализације у свим сферама живота, људи су свакодневно изложени великој количини разноврсних информација. Улога школе јесте да оспособи човека да препозна корисне информације, такве које може преобликовати у функционално знање. На том путу развијају се његово критичко мишљење, креативност, способност анализе и синтезе, генерализације, а први корак у том процесу јесте што више доживљаја и перцепирања са више чула. Савремена технологија и дигитална средства која проналазе своје место у савременом образовању омогућавају лакше учење и долажење до знања кроз различита искуства. Мултимедијални уређаји, роботи, вештачка интелигенција, стварају окружење у коме су задовољени ови услови долажења до нових знања. Они својим компонентама као што су мултимедијалност, атрактивност изгледа, лакоћа употребе, једноставно руковање, брза повратна информација, у складу су са захтевима савремене деце која желе одговоре одмах, без

чекања. У оваквом окружењу неопходно је инсистирати на активном долажењу до знања кроз деловање, мануелну, вербалну, писмену активност. Савремени човек окружен је никад већим подстицајима и он мора да прати промене уколико жели да у таквом друштву опстане и буде конкурентан на тржишту рада. Аутори се баве појмом конкурентности знања у савременом друштву и истичу да онај ко више зна је атрактивнији на тржишту рада, има веће шансе да постигне бољи друштвени и економски статус и постаје пожељан члан друштва. „Цела пирамида успеха се гради на знању и спремности да се учи и усавршава током целог живота“, истичу аутори.

Аутори препознају проблем данашње школе као институције, а то је да она тешко прати интензивне промене у друштву. Како аутори истичу „дидактички медији савремених генерација, садржаји учења, динамика промена професија, захтеваних способности за живот у будућности, не могу да чекају промену планова и програма писаних пре више деценија“. У књизи су обрађени активни облици долажења до знања, као што су искуствено учење, пројектна настава, проблемска настава и програмирано учење, којима се ученик ставља у активан положај и постаје одговоран за процес учења. У књизи је истакнут значај мотивације у учењу, а дат је и опис метода и техника активног учења.

На крају књиге, као вредан додаток, налази се Појмовник у коме су ближе описани појмови обрађени у поглављима.

Овим делом, аутори су још једном показали да педагошка и дидактичка теорија имају простора за даље промишљање, предвиђање и развој. Бавећи се актуелним проблемима савременог образовања и нудећи могућа решења за њихово превазилажење, ова књига представља вредан допринос, како у теоријском смислу, тако и као штиво које може олакшати свакодневни рад у настави.

УПУТСТВО АУТОРИМА ЗА ПРИПРЕМУ РАДОВА ЗА ОБЈАВЉИВАЊЕ У ЧАСОПИСУ МЕТОДИЧКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА

У часопису ће бити објављени радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање у другим часописима и публикацијама, што аутор гарантује слањем рада.

Приспели рукопис Уређивачки одбор шаље рецензентима ради стручне процене. Уколико рецензенти предложе измене или допуне, копија рецензије се доставља аутору с молбом да унесе тражене измене у текст рада или да аргументовано образложи своје неслагање с примедбама рецензента. Коначну одлуку о прихватању рада за штампу доноси главни и одговорни уредник.

За објављене радове се не исплаћује хонорар, а ауторска права се преносе на издавача. Рукописи и прилози се не враћају. За репродукцију или поновно објављивање неког сегмента рада публикованог у МЕТОДИЧКОЈ ПРАКСИ неопходна је сагласност издавача.

Часопис се штампа на српском језику, (ћирилицом), са кратким садржајем преведеним на енглески језик. Радови страних аутора се штампају на енглеском језику са кратким садржајем на српском и енглеском језику.

ОПШТА УПУТСТВА

Текст рада куцати у програму за обраду текста Ворд, ћирилицом, са проредом 1,5, искључиво фонтом Times New Roman и величином слова 12 тачака (12 pt). Све маргине подесити на 25 mm, величину странице на формат А4, а текст куцати са левим поравнањем и са увлачењем сваког пасуса за 10 mm, без дељења речи (хифенације) и ентерима само на крају пасуса. Не користити табулаторе и узастопне празне карактере (спејсове) ради поравнања текста, већ алатке за контролу поравнања на лењиру и *Toolbars*. Ако се у тексту користе специјални знаци (симболи), користити фонт Symbol.

Насловна страна. На првој страници рукописа треба навести следеће

- наслов рада без скраћеница;
- пуно име и презиме аутора, уколико их има више треба да буду 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 (крайњак 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 апстракт у енглеском са тачком.

Јединице мере. Користи се међународни систем јединица (SI).

Табеле. Табеле се означавају арапским бројевима по редоследу навођења у тексту, са називом на српском језику. Табеле се достављају 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, графика 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