

Зборник радова са другог
и трећег Научно-стручног
скупа:



Истраживања у методикама васпитно- образовног рада:

Резултати и
специфичности



Бања Лука, 2025.



Наслов дјела:

Зборник радова са другог и трећег Научно-стручног скупа: Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности

Уредници:

Доц. др Дарко Ратковић
Проф. др Тамара Прибишев Белеслин

Издавач:

Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Бања Лука, Универзитетски град,
Булевар војводе Петра Бојовића 1А

За издавача:

проф. др Светлана Боројевић

Рецензенти:

Академик Драго Бранковић, Академија наука и умјетности Републике Српске
Проф. др Миле Илић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Марица Травар, Педагошки факултет Универзитета у Источном Сарајеву
Проф. др Љиљана Јерковић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Вишња Мићић, Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитет у Београду
Проф. др Александра Шиндић-Радић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Слађана Цукут, Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Ивана Богдановић, Природно-математички факултет Универзитета у Новом Саду
Проф. др Тања Станковић-Јанковић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Драган Партало, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Славиша Јењић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Сениша Вученовић, Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Сања Партало, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Маргарета Скопљак, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Станислава Марић Јуришин, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
Проф. др Мирослав Дрљача, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Драженко Јоргић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Бране Микановић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Сњежана Кевић-Зрнић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Желимир Драгић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Проф. др Озренка Бјелобрк-Бабић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Доц. др Татјана Зиројевић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Доц. мр Биљана Смаилагић, Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

ISBN/ISSN број:

978-99997-40-18-0

Секретар издавачке дјелатности:

Марко Аћић

Лектура и коректура:

др Драган Драгомировић

Графички дизајн:

Небојша Ђумић

Мјесто и година издања:

Бања Лука, 2025 година

ТОМ I

Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: результати и специфичности

Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности је заједнички назив за годишњи Научно-стручни скуп *Каптегре за педагогију и методике Филозофског факултета Универзитета у Бањалуци*. Суорганизатори другог скупа су: Друштво учитеља Републике Српске; Републички педагошки завод Републике Српске; Друштво педагога Републике Српске; Удружење радника у предшколским установама Републике Српске и Удружење васпитача и стручних сарадника Републике Српске. Скуп се у континуитету одржава од 2022. године.

На другом Научно-стручном скупу, одржаном 2023. године узело је учешће преко 160 учесника. На другом по реду Научно-стручном скупу Истраживања у методикама васпитно-образовног рада изложено су 44 саопштења raspоређена у три радне секције (Секција за методiku предшколског васпитања и образовања; Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави и Секција за методике васпитно-образовног рада у предметној настави у основној и средњој школи).

Скуп је отворен пленарним предавањем научних радника из Србије, Црне Горе, Словеније и БиХ.

Свој допринос у учешћу у Научно-програмском одбору дали су:

Проф. др Тамара Прибишев-Белеслин,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Академик Драго Бранковић,

Друштво педагога Републике Српске

Проф. др Александра Шиндић-Радић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Сања Маричић,

Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу

Проф. др Драган Матић,

Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Тања Станковић-Јанковић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Драгиша Васић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Дијана Вучковић,

Филозофски факултет Универзитета Црне Горе

Проф. др Наташа Цвијановић,

Педагошки факултет у Бијељини, Универзитет

у Источном Сарајеву

Проф. др Славиша Јењић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Маријана Жупанић-Бенић,

Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу

Проф. др Сања Партало,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Татјана Марић,

Природно-математички факултет Универзитета у Бања Лука

Проф. др Маргарета Скопљак,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Мирослав Дрљача,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Желимир Драгић,

Друштво учитеља Републике Српске, Филозофски факултет

Универзитета у Бањој Луци

Слађана Танасић,

Републички педагошки завод Републике Српске

МА Гордана Симић,

Удружење васпитача и стручних сарадника

Републике Српске

Мирјана Крчмар,

Удружење радника предшколских установа.

Организациони одбор

Проф. др Срђан Душанић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Проф. др Драженко Јоргић,

Друштво педагога Републике Српске,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Доц. др Дарко Ратковић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Доц. др Снежана Кевић-Зрнић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Александра Симановић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Славко Драгосављевић,

Републички педагошки завод Републике Српске.

Секретар редакције

Доц. др Дарко Ратковић,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Садржај

ТОМ I 5

Пленарна предавања 13

Конститутивно-научне и епистемолошко-методолошке специфичности
методике

Никола Мијановић 15

Секција за методiku предшколског васпитања и образовања 39

Адаптација дјетета јасличког узраста посматрана кроз призму афективне
везаности у релацији мајка – дијете

Гордана Симић 41

Percepcija vaspitača o obilježjima prezaštićujućih roditelja i saradnje s njima

Dragana Zdjelar 67

Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави 83

Teachers' competencies for the implementation of nature and society teaching
nan effective schol

Ivko Nikolić, Vladan Pelemiš, Slobodana Pavlović 85

Ефекти похађања вртића на постигнућа ученика у разредној настави српског језика Миланка Кузмић.	107
Методички аспекти ликовних активности у предметној настави подстакнуте умјетничким дјелом Ивана Павловић, Тамара Банјас, Душан Ковачевић	123
Књижевни текст и ликовно умјетничко дјело као подстицај за ликовне активности у разредној настави Јелена Остојић, Бранка Ловрић-Боснић, Борис Петровић	143
Васпитно-образовни доприноси ликовних радионица за дјецу у музејским институцијама Исидора Бањац	163
Примјена stop-motion анимације у ликовним активностима у предшколским установама и нижим разредима основне школе Данијела Мићић.	185
Методички приступ обради текстова у четвртм разреду основне школе са циљем остваривања васпитних вриједности Наташа Скакавац.	197
Интеграција дигиталних технологија у наставу природе и друштва: тренутно стање и перспективе Петар Зорановић.	215
Секција за методике васпитно-образовног рада у средњој школи	231
Принципи филозофске херменеутике као основа наставног припремања Млађен Трифуновић	233
Анализа заступљености експерименталног рада у настави физике у основним и средњим школама Александар Ђургуз, Бојан Ковачевић, Драгана Маливук Гак.	253
Методика православне вјеронауке у средњим школама као потенцијални одговор на савремене васпитне изазове Славиша Тубин.	267

Интегративно учење у настави клавира
Тина Раковић283

Пленарна предавања

Конститутивно-научне и епистемолошко- методолошке специфичности методике

Никола Мијановић¹

Филозофски факултет, Никшић

САЖЕТАК: Неспорно је да научне расправе, опречни ставови и недоумице мериџорних стручњака око предмета, садржаја, стањуса и позиције методике у систему наука, укључујући и њену методологију, нису новије датума. Без обзира на ту чињеницу још и данас, у вези с овом проблематиком, у референтним научним изворима налазимо на контроверзне и јошво нејомирљиве ставове аутора. Наиме, једни предмет и суштину методике покушавају ситуирати на дедуктивно изведеним педагошко-дидактичким законима и законитостима наставног, односно васпитно-образовног процеса. У односу на њихов, други стручњаци заузимају дијаметрално супротан, став. Ови други, без осјетљивости, преферирају тврдњу да методика своју предметно-садржајну и апликативну основу искључиво црпи из сазнајног ојуса домицилне струке, односно конкретно изведеног наставног предмета. Очигледно је овдје у питању обостран, једнако научно неприхватљив, епистемолошко-

1

niksi@t-com.me

методолошки и предметно-садржајни редукционизам, који је заправо једно и једино њихово заједничко придјежиште. У првом случају, ријеч је о „идаџификованој“, а у другом о „сцијентификованој“ парадигми на чијим исходима се некријички, једнострано и научно неушмељено покушава дефинисати предмет, садржај и функција методике, као конститутивно и методолошки изузетно комплексне дисциплине. За разлику од ових дихотомно супротивљених, једнодимензионалних и реификованих прилика, наша, као и многа друга сазнања која су им претходила, научно аргументовано и безрезервно подржавају знајно шире, свеобухватније и цијелиходније ушмељење савремене методике. Критичком сублимацијом релевантно прикуљених оваквих и сличних сазнања, намеће се научно ушмељен захтјев и потреба да се она мора конституисати као интегрална теоријска и практична, релативно аутономна, интердисциплинарно и мултидисциплинарно заснована идаџифика дисциплина, која ироучава законе и законитости васпитно-образовног процеса у настави конкретног предмета, или шире наставног подручја. Сљедствено овако схваћеним полазима, тежиште овог рада усредсређено је на студиозну теоријску анализу и елаборацију кључних конституентних методике као релативно аутономне наставне дисциплине, с једне и њеној суштини и васпитно-образовној функцији комплементарно прилађених епистемолошко-методолошких специфичности, с друге стране.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: методика, конститутивне специфичности, епистемолошко-методолошка основа.

Увод

Настанак и развој методике² неријетко се доводи у везу с појавом прве људске цивилизације. Из тог периода заправо и воде трагови здраворазумског и

2

Будући да су се у васпитно-образовној теорији и пракси конституисале методике различитих наука, наставних предмета и подручја, стога би по тој логици највјероватније било

интуитивног преношења искуства са старијих чланова заједнице на њихово потомство. Та почетна васпитна искуства стицана су мукотрпно уз примјену најстарије, а сазнајно најнепоузданије методе, покушаја и погрешака. Уз њену примјену је стицано, селековано и акумулирано генерацијско искуство, драгоцјено за систематизовање и уопштавање педагошких теорија, концепција и законитости. Тако је настајала есенцијална педагошка баштина, која је критички преиспитивана, вреднована, обогаћивана и теоријски уопштавана, односно трансформисана у систем апликативно-функционалних норматива, регулатива, организационих облика и стратегија поучавања и учења, на чијим је засадима изникнула дидактика. То заправо значи да је методичка пракса допринјела идентификовању, нормирању и систематизовању првих педагошких и дидактичких сазнања. Међутим, те неспорне методичке заслуге нису биле подстицајан фактор на путу њеног ефикаснијег конституисања и афирмисања у педагошкој теорији и пракси. Напротив, оне ће јој, испоставиће се, представљати највећу конститутивно-развојну препреку, односно кочницу. Овој истинитој, али здраворазумски несхватаљивој збиљи, готово су егалитарно „кумовале“ науке, односно дисциплине на чијим се исходиштима методика предметно-конститутивно заснива. Ријеч је о педагошко-дидактичкој науци, с једне, и струковним тзв. „чистим“ наукама (из којих појединачне методике црпе своју саржајно-предметну супстанцу), с друге, стране. Уз све то, ову њену поприлично невеселу судбину додатно је отежавала једнострано кориштена дедуктивна сазнајна парадигма. Дакле, у питању је заправо лимитирани епистемолошко-методолошки приступ који, објективно гледано, и није могао резултирати запаженијим научно-теоријским сазнањима. Штавише, он ће довести до замагљивања и маргинализовања непосредног предметног проучавања методике, лишеног сагледавања његових законитости из емпиријско-индуктивне перспективе. Нема

правилније употребљавати именицу „методика“ у множини, али смо се, приликом анализе и елаборације одабране проблематике, одредили да овај кључни појам консеквентно користимо у једнини, због најмање два разлога. Суштина првог, огледа се у чињеници да се свака посебна и појединачна методика једним дијелом заснива на педагошко-дидактичким сазнањима. Док суштина другог разлога проистиче из неспорне чињенице да свака методика за проучавање свог интердисциплинарно и мултидисциплинарно утемељеног предмета користи педагошку епистемолошко-методолошку апаратуру. Оба ова разлога дакако претстављају заједничко предметно-конститутивно исходиште, иманентно свим методикама.

сумње, да су, претходно апострофирани фактори, појединачно и синергетски, „најзаслужнији“ за конститутивну и предметно-научну агонију методике. Ове опсервације су тим чудније ако имамо у виду чињеницу да је још педесетих година деветнаестог вијека методика, као посебан предмет, уведена у наставне планове и програме средњих учитељских, педагошких виших и високих школа, односно факултета. Дакако, ни ова, изузетно значајна чињеница, није пресудно утицала на ефикасније предметно-научно конституисање и развој методике. Међутим, традиционалистички наратив да је методика практична наставна дисциплина, која нуди клиширане поступке наставнику приликом обраде предметног садржаја, лишена било каквог научно-теоријског утемељења полако, истина веома споро, почиње да се мијења тек онда, када је коначно схваћен значај, улога и функција знања као најснажнијег покретача и носиоца свеколиког опште-друштвеног развоја (Ван Дорен, 2005). Управо овај епохални цивилизацијско-развојни искорак отвориће методици нове перспективе и условити примјену, њеној суштини и функцији иманентне, научно-истраживачке епистолошко-методолошке парадигме. Она постаје нужан, али не и сасвим довољан, предуслов свеобухватнијег проучавања методичке теорије и праксе.

Појмовно-суштинско схватање методике

Појам методика изведен је из двије грчке ријечи „мета“ и „ходос“. У дословном преводу *метиа* упућује на нешто кроз нешто, а *ходос* на пут, смјер, правац. Сажимањем ове двије ријечи настала је кованица „*метиходос*“ која имплицира систематизоване, научно провјерене и осмишљене путеве, процедуре и поступке за остваривање неког унапријед постављеног циља. Међутим, из ове етимолошке основе се не назире сврха, смисао и циљ, тог пута, јер недостаје „*лојос*“ (ријеч, мисао, ум, разум, наука), који би упућивао на експлицитан став да је методика научна дисциплина. Вјероватно је и то један од разлога зашто се методици тако дуго, а неријетко и данас, оспорава научност. У вези с тим, још увијек, не постоји консензусом усаглашен став да ли је методика апликативна вјештина, научна дисциплина или самостална наука. Осим тога, и сам њен назив је релативно проблематичан, будући да у различитим изворима сусрећемо синтагме: методика математике, ди-

дактика математике, методика математичког образовања, теорија математичког образовања (Пијановић, 2014). Анализирајући бројне дефиниције методике домаћих и иностраних аутора, запазили смо озбиљне разлике, а неријетко и дисонантне ставове у вези схватања самог појма, садржаја и њене суштине. Та њихова дихотомија пресудно је утицала да све дефиниције, према критеријуму међусобне сличности, условно сврстамо у шест колико-толико комплементарних групација.

Садржајну основну прве групације дефиниција, ситуирају схватања методике као примијењене, посебне апликативне дисциплине о наставним методама и процедурама њиховог кориштења, у настави једног предмета, чије се интегреније преклапају с оним које су делегиране дидактици као општој теорији организације наставе и учења. Овакав приступ је својствен оним стручњацима који покушавају одговорити на питање „*како*“ најцјелисходније организовати поучавање и учење. Ријеч је заправо о једностраном покушају предметно-конститутивног утемељења методике, иманентним „педагогизовано“ опсесивним ауторима. Они заправо сматрају да је методика практична дисциплина, чији су програмски садржаји структурисани на традиционалним педагошко-дидактичким обрасцима, организационим формама, методама и принципима. Оваквом монодисциплинарном и научно неприхvatљивом схватању, данас се оштро супротстављају, не само савремени педагози, већ и дидактичари. Управо они аргументовано и недвосмислено доводе у питање сваки покушај да се свеколика суштина и функција методике сведе на примјену општих законитости, организационих форми и метода наставе у чији би се оквир укалупљивала настава свих предмета, односно научних или умјетничких подручја. Таква би методика према мишљењима (Богнара и Матијевића, 2002; Вилотијевића, 1999; Пољака, 1985; Поткоњака, 1999), и других, представљала стереотипну педагошко-дидактичку репетицију.

Суштина друге групације дефиниција је дијаметрално супротна од прве. Ријеч је о сцијентизованом схватању методике, фокусираном на садржај „*шта*“ треба обрађивати, интерпретирати, меморисати и репродуковати. Заједничка карактеристика дефиниција из овог корпуса огледа се у неспорној редукцији предмета проучавања методике, усредсређену на изучавање садржаја конкретног наставног предмета. То становиште неизбјежно доводи до сужавања поља њеног основног предмета проучавања, ограниченог искључиво на конкретан наставни

садржај, занемарујући притом свеколико „васпитање и формирање личности ученика“ (Ђорђевић, 1998: 20). Дакако, они стручњаци који преферирају овакав приступ, методiku некритички лишавају цјелине њеног предмета, свдећи је на помоћну дисциплину, технику „преношења знања“ - привјезак матичној науци. Према томе, ако се „покуша градити неки методички систем без ослонаца на целину педагошке науке и дидактике као опште теорије наставе, онда ће се неминовно ући у примену поједностављене 'наставне технике', практицизма и уске оперативности“ (Трнавац, 2012: 317). Овако једнострано схватање безрезервно прихватају и у наставној пракси промовишу сцијентистички заслијепљени и професионално деформисани стручњаци. Тамо гдје се организује настава искључиво заснована на сцијентистичкој парадигми царују „босоноги“ методичари, чија омиљена максима гласи – „ко зна струку тај зна и методiku“.

Трећу групацију дефиниција персонификују и стабилирају методiku као *йосебну йедагошку дисциплину* „која проучава законитости васпитања и образовања путем једног наставног предмета, односно васпитно-образовног подручја“ (Поткоњак и Шимлеша, ре., 1989: 36). То заправо значи да је методика усредсређена на организацију и реализацију наставе конкретног наставног предмета (матерњег језика, страног језика, математике, познавање природе и друштва...). Према томе, „методика је педагошка дисциплина која се бави посебним, специфичним проблемима појединих наставних предмета...“ (Баковљев, 1999: 50). Да концепцијску основу методике не сачињавају само педагошко-дидактички, нити искључиво струковни саржаји, илустративно поткрепује дефиниција према којој „методика проучава законитости одгојно-образовног процеса који се утемељује на одређеном знанственом или умјетничком садржају“ (Росандић, 2005: 14). Сљедствено том одређењу, евидентно је да се суштина свих дефиниција, из ове групације, своди на експлицитан став којим се уважава и афирмише предметно-дидактичка димензија методике, али се у интеракцији с њом наглашава нужност партиципирања струковног или умјетничког садржаја, као равноправног конституента њеног научно-предметног утемељења.

Четврту групацију представљају дефиниције настале на германском, романском, а у посљедње двије-три деценије и словеначком говорном подручју, карактеристичних по томе што појам методика супституишу појмом дидактика,

нпр.: дидактика наставе књижевности, дидактика наставе математике, дидактика наставе физике, дидактика наставе хемије и слично (Богнар и Матијевић, 2002; Лазаревић и Банђур, 2001; Пијановић, 2014). Овим се, судећи бар по називу предмета, не доводи у питање опште-дидактичко утемељење методике, мада је нејасно у ком контексту и на који начин струковне „дидактике“ појединих наставних предмета схватају и уважавају савремене педагошко-дидактичке, образовно-технолошке, докимолошке и друге интердисциплинарне законитости у наставном или свеколиком васпитно-образовном процесу.

Структуру пете групације сачињавају оне дефиниције које препознају и преферирају интердисциплинарно и мултидисциплинарно утемељење методике (Бежан, 2008; Ђорђевић, 1998; Маринковић, 2008; Пољак, 1985, Поткоњак, 1998). Суштину те интердисциплинарности, поред педагошко-дидактичких, сачињавају и садржаји из историје педагогије, школске педагогије, комуникологије, докимологије, образовне технологије итд., те садржаји различитих дисциплина и струковних наука из које методика изводи своју садржајно-предметну компоненту. Извјесно је да се њена мултидисциплинарност изводи из сродних наука: филозофије, психологије, социологије, антропологије с једне, и струковних наука, с друге стране. Да је методика интердисциплинарно и мултидисциплинарно утемељена наука, недвосмислено потврђује и став којим се тврди да њен свеколики садржајно-предметни опус конститутивно заокружују „бројна филозофска, социолошка, психолошка, информатичка, дидактичка и педагошка сазнања ради ефикасног извођења наставе и самобразовања...“ (Поткоњак, 1996: 291). Чини се да искорак даље у том смјеру представља тврдња према којој је методика комплексна, релативно аутономна, гранична и мултидисциплинарно заснована наука. То заправо значи да методика појединих наставних предмета не користи само сазнања тзв. граничних дисциплина, већ и многих других „наука (филозофије, социологије, педагогије, психологије, теорије информација,...) која се могу упоређивати у интеракцији са релативно сродним наукама и научним дисциплинама“ (Ђорђевић, 1998: 19). Цитирани и други аутори, поред њене егалитарне педагошко-дидактичке и уже научно-струковне димензије схватају нужност, у њеној конститутивно-садржајној основи, преплитања и партиципирања различитих, друштвено-хуманистичких, природно-научних или умјетничких дисциплина.

У шесту групацију сврставамо оне дефиниције које једним дијелом измјештају предметне прерогативе методике из оквира традиционалног разредно-предметно-часовног система наставе проширујући га на свеколики интенционално организован васпитно-образовни процес (Богнар и Матијевић, 2002; Лазаревић и Банђур, 2001; Пијановић, 2014). Они дакле не споре педагошко-дидактичку, садржајно уже струковну, интердисциплинарну и мултидисциплинарну димензију методике, али координате њеног поља дјеловања помјерају и изван институционалног оквира „на слободне активности и друге облике васпитно-образовног рада, тј. на васпитно-образовни процес у целини...” (Пијановић, 2014: 404). Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу да се свеукупан васпитно-образовни утицај, у новонасталим условима, поред школе и њене наставе континуирано остварује у модалитетима саморегулисаног стицања знања и индивидуалног стваралаштва кроз различите видове организованих слободних активности. Све то упућује на недвосмислен став да се основни предмет методика, на данашњем степену развоја науке, а педагошко-дидактичке посебно, не оваплоћује само унутар школе, будући да се васпитно-образовни процес одвија и у разноврсним интенционално организованим ваншколским активностима. Ова чињеница је пресудно утицала да се у новијим публикацијама почињу све учесталије појављивати синтагме: „методика језичког васпитања, методика математичког образовања, методика природнонаучног, методика друштвеног васпитања и образовања и слично“ (Лазаревић и Банђур, 2001: 12). Очигледно је да, у оваквом контексту схваћен појам и суштина методике, излази из оквира традиционално разредно-предметно-часовног система, јер имплицира не само организацију наставе унутар школе, већ и свеукупан васпитно-образовни процес који се остварује у оквиру једног наставног предмета, односно научног или умјетничког подручја. Према томе, уважавајући претходне, по предметно-концепцијској и суштинској сличности, систематизоване и груписане дефиниције, изнедрене од стране најкомпетентнијих научника и других познавалаца ове проблематике, рекли бисмо да је: *Методика релативно самостална, интердисциплинарно и мултидисциплинарно научно ушемељена педагошка дисциплина, која истражује законитости наставног и ваннаставног процеса у оквиру конкретних наставних предмета, односно ширег научног или умјетничког подручја.*

Предметно-статусно одређење методике

Да би се методика конституисала као научна дисциплина она мора, као и све друге науке односно дисциплине, претходно да обезбиједи неопходне претпоставке. То заправо значи да мора имати јасно формулисан предмет проучавања, укључујући систематизовано и научно верификовано теоријско сазнање потребно за његово утемељивање и свеобухватно објашњавање. Поред тога треба да има конзистентну и уподобљену, свом предмету и циљевима проучавања, методологију, те научно препознатљиву, релативно аутентичну и стандардизовану терминологију, односно лексику. Без обзира на императиван захтјев и потребу да се што прецизније формулише сам појам, суштина и терминологија, укључујући и нужност јасног омеђавања најужег предмета проучавања методике, у пракси се то показало готово немогућом мисијом, због етимолошко-семантичке и садржајно-функционалне испреплетености феноменологије којом се она и њој сродне науке баве (Wilson, 2003). Ријеч је заправо о депendentним и интердепendentним везама и односима који закономјерно функционишу између педагогије и дидактике, с једне и егземпларних струковних садржаја инкорпорисаних у основну структуру сваке посебно конципиране методике, с друге стране. Отуда заправо и сежу озбиљне недоумице, неспоразуми и тешкоће аутора приликом одређивања научног статуса и маркирања ширине поља предмета проучавања методике. Стога једни тврде да је непосредни предмет проучавања методике настава конкретног наставног предмета, други кажу да је њен предмет фокусиран на организацију васпитно-образовног рада, трећи да су то методе организације наставе одређеног наставног предмета, четврти да она проучава законитости свеколиког васпитно-образовног процеса и сл. (Пијановић, 2014). Да бисмо колико-толико разјаснили ове озбиљне, а и данас веома актуелне недоумице, прибјежиште смо потражили у анализи, критици, сумирању и уопштавању различитих схватања и суштинских поимања методике компетентних аутора, класификованих и систематизованих у претходном одјељку. Овако сублимирана сазнања представљала су изходистне тачке за дедуктивно извођење, формулисање, објашњавање и слаборацију савремено схваћеног предмета проучавања методике. Свакако, да овај деликатан задатак посебно компликује незаустављив научно-технолошки, опште-цивилизацијски, па и педагошки развој, под чијим се утицајем

мијењају циљеви, садржаји, организационе форме, стратегије, образовни медији и дестинације остваривања васпитно-образовног процеса. Због тога, школа више није, како се то вјековима некритички тврдило, једино мјесто интенционално организованог васпитно-образовног утицаја на образовање, развој, формирање и самоформирање личности индивидуе. Паралелно с њом, данас се веома ефикасно одвијају ваншколске активности, циљаног и саморегулационог учења, самоучења и стваралаштва, организованих зарад креирања што оптималнијег педагошког амбијента, неопходног за максимални развој свеукупног психофизичког потенцијала сваког појединца. То заправо значи да се предметне ингеренције методике проширују изван школе и њене традиционално организоване наставе разредно-часовно-предметног типа. Њен се предмет, поред школског, телеолошки оваплоћује и у ваншколском сазнајном контексту под јурисдикцијом конкретног наставног предмета, односно научног или умјетничког подручја. Циљно оријентисане ваннаставне активности могу се одвијати у различитим научним, умјетничким и струковним удружењима, клубовима, секцијама, колонијама, камповима, такмичењима, фестивалима итд. Извјесно је да оне, у савременим цивилизацијским условима, постају интегралним чиниоцем свеукупног васпитно-образовног процеса. Ако је то тачно, онда је логично закључити да је предмет проучавања методике еволуирао, проширујући поље властитог интересовања, не само на законитости поучавања и учења у оквиру наставе конкретног предмета, већ и оне изван наставе, оствариване у свеукупности педагошки осмишљеног и вођеног васпитно-образовног процеса. Зато је чини се, у новонасталим условима, основано тврдити да је *предмет проучавања савремене методике проширен и фокусиран на проучавање законитости васколног васпитно-образовног процеса у ингеренцијама конкретних наставних предмета, односно шире научног или умјетничког подручја*. У оваквом контексту схваћен, иновирани и значајно проширен предмет проучавања методике консеквентно и закономјерно би имплицирао „све врсте наставних и изванаставних активности“ (Богнар и Матијевић, 2002: 31).

Уколико смо овом скромном анализом и уопштавањем успјели бар донекле да појаснимо извјесне недоумице у вези суштинског поимања и схватања непосредног предмета проучавања методике, тим нисмо отклонили ништа мање актуелне дилеме, неслагања, па и контроверзе стручњака око њеног позиционирања

у систему наука. Оне очигледно проистичу из бројних анализираних стручних и научних радова референтних аутора. Сумирајући многе њихове покушаје и претензије да што прецизније дефинишу појам, предмет и суштину методике, намеће се недвосмислен закључак да, ову дисциплину, већина сврстава у педагошку науку, која припада ширем систему друштвено-хуманистичких наука. Дакле, да је методика педагошка дисциплина налазимо потврду у ријечницима и енциклопедијама на нашем, руском, њемачком, француском и другим свјетским језицима. Овакав став подржавају не само педагози већ и стручњаци различите научне провенијенције (Богнар и Матијевић, 2002; Вилотијевић, 1999; Маринковић, 2008; Пијановић, 2014; Плетенац, 1985; Пољак, 1985; Поткоњак и Шимлеша, 1989; Росандић, 2005), апсолутно свјесни њене есенцијалне и научно неспорне предметно-конститутивне, педагошко-дидактичке и епистемолошко-методолошке димензије. Међутим, овом приликом не желимо маргинализовати сасвим другачија, боље рећи дијаметрално супротна мишљења извјесног броја аутора, који методiku сврставају у научне системе уже струке, односно дисциплине из које посебне и појединачне методике изводе властиту предметно-матичну садржајну основу. Овај став научно је споран исто онолико колико и конформистичка тврдња да методика истовремено припада једном и другом научном систему. Уважавајући наведено, а притом имајући у виду општеобавезујуће онтолошко-логичке и епистемолошко-методолошке норме и узусе, основано је закључити да свака дисциплина, па и методика – разумије се – може припадати само једном научном систему. Свјесна ове чињенице, већина компетентних познавалаца методике, не доводе у питање њену припадност педагошком научном систему, што не значи да се тим сврставањем оспорава њено савремено интердисциплинарно и мултидисциплинарно предметно-научно утемељење.

Да ли сваки наставни предмет има или би требало да има своју методiku

Анализом бројних домаћих и иностраних публикација, а посебно оних старијег датума, није тешко схватити да су ставови њихових аутора поприлично конвергентни по питању схватања и дефинисања предмета проучавања методике. Они заправо заступају релативно усаглашен став да методика проучава закони-

тости поучавања и учења у настави одређеног наставног предмета, односно ширег васпитно-образовног или умјетничког подручја. Отуда највјероватније и сежу корјени некритички прихваћеног вишедеценијског наратива према којем сваки наставни предмет има своју методику. Ова теза је научно спорна из неколико објективно-рационалних разлога. Легитимност те сумње додатно оснажује чињеница, односно фактичко сазнање да ниједан наставни предмет не обухвата свеколики квантум знања из једног научног или умјетничког подручја. Осим тога, свједочи-мо појави да су садржаји појединих наставних предмета једним дјелом изведени из ширег научног, а другим дјелом из умјетничког подручја. Основаност овог става најеклатантније потврђује садржајна структура наставног предмета матерњи језик и књижевност. Неспорно је да су наставни садржаји језика изведени из лингвистичког научног подручја, док се садржаји књижевности, по одређеним критеријумима, селекују и преузимају из умјетничког подручја. Ову ситуацију додатно компликује чињеница да се лингвистика грана на фонетику, фонологију, синтаксу ..., а књижевност, зависно од одабраног критеријума, нпр., према врстама, класификујемо на прозну, епску и драмску, с тим да се свака даље може, рашчлањивати на правце, видове односно дисциплине. Будући да се настава матерњег језика и књижевности изучава на различитим институцијама, нивоима и смјеровима образовања, стога се у оквиру, овог предмета, појављују и изучавају међусобно веома хетерогени садржаји. Он су селективно бирани и дидактички обликовани у форму јединственог наставног предмета, садржајно изведеног из корпуса лингвистичких наука с једне, и књижевних с друге, стране. За разлику од оваквог сценаријума, постоји и онај други, истина много вјероватнији на универзитетском образовном нивоу, чију курикуларну структуру ситуирају поједине, тзв. „чисте“ како лингвистичке, тако и књижевне, дисциплине. Значи ли то да би свака од тих дисциплина требало да има своју методику, а притом не спорећи чињеницу да њих понаособ карактеришу извјесне специфичности, које би компетентан наставник морао да има у виду. Други, овом приликом апострофирани примјер, чини се сазнајно и методички још захтјевнији од овог првог, односи се на такозване интегрисане наставне предмете, чију програмску основу сачињавају садржаји наставног предмета познавање природе и друштва. Његову концепцијску структуру, према кредибилно расположивим индицијама, сачињавају селективно бирани и дидактички обликовани садржаји из

чак чetrнаест различитих наука или њихових дисциплина. Ако је то тачно, а чини се да јесте, онда се поставља питање каквог би то профила морао да буде наставник који би могао компетентно изводити наставу из овог предмета? Оваквих и сличних примјера у савременој васпитно-образовној пракси има заиста много, а оба ова су апострофирана с циљем да се, ако не сасвим оспори, онда бар мало уздрма, некритички прихваћен традиционалистички наратив према коме сваки наставни предмет има своју методику. Сложићемо се да је овај став неодржив, зато се извјесним чини само то, да сваки наставни предмет, зависно од нивоа школовања и његовог објективног позиционирања у курикулуму образовања и формирања стручњака одређеног профила, карактеришу извјесне специфичности. Уколико занемаримо неке изузетке, најчешће концепцијску структуру конкретног наставног предмета сачињавају селективно бирани садржаји из одређене науке, који се уз примјену прикладних метода и поступака дидактичког програмирања конципирају и обликују у форму његовог програмског садржаја. Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу да ниједан наставни предмет по интензитету и екстензитету не одражава свеукупно сазнање науке из које је он изведен (Пијановић, 2014). А, како је немогуће свукупан програм неког наставног предмета методички моделовати, зато се умјесто тога издвајају и дидактички обликују његови егземплари садржаји како би се интерпретирали и презентовали ученицима као најрепрезентативнији примјери (Пољак, 1985). Према томе, неспорно је да сваки наставни предмет има неке своје специфичности, али то никако не значи да би, због тога по аналогiji, требало да има и засебну методику. То заправо значи да је прокламована и некритички прихваћена традиционалистичка теза према којој сваки наставни предмет има своју методику здраворазумски веома спорна, научно неодржива и нерационална, посебно на постојећем нивоу развоја методичке, епистемолошко-методолошке и педагошко-дидактичке науке.

Епистемолошко-методолошки проблеми методике

Етимолошки гледан појам „епистемологија” изведен је од старогрчке ријечи *ἐπιστήμη* (*epistēmē*), којом се у нашем језику означава „знање” или „сазнање”. Уз придјев епистемолошки, у литератури неријетко сусрећемо и атрибут „еписте-

мички“, који свакако нису синоними, будући да овај други упућује на анализу природе знања, односно сазнања, независно од епистемолошког оквира у коме је оно настало. Поред научног пропитивања сазнања на општем нивоу, епистемологија се бави откривањем и његовим вредновањем у оквиру појединих наука, односно дисциплина (Бежан, 2008). Као теорија научног сазнања, она се заправо ослања на филозофске, логичке, гносеолошке, онтолошке и аксиолошке законитости. Будући да је гносеологија усредсређена на проучавање законитости о општем сазнању, стога је знатно шира од епистемологије, док је методологија ужа, али конкретнија дисциплина од епистемологије. Проучавајући људско сазнање само на теоријском нивоу, епистемологија користи научну рационално-логичку анализу, укључујући и провјерене сазнајне критеријуме, принципе, процедуре и правила. Према томе, епистемолошка сазнања претходе методолошким. Та нова сазнања подразумевају методолошко преиспитивање, провјеравање и вредновање њихове истинитости (Сакан, 2008). Епистемологија је дакле, „нормативна наука која даје норме за оцјењивање вредности, односно истинитости научног знања и сазнања,“ (Фајгељ, 2005: 26). Она се заправо, не бави непосредном емпиријском провјером, преиспитивањем и верификацијом научног сазнања, јер је то примарни задатак методологије, с којом епистемологија успоставља сазнајно интерактивне везе и односе.

Ове њихове сазнајно-закономјерне релације треба познавати и уважавати зато што је наша пажња усредсређена на анализу и елаборацију кључних епистемолошко-методолошких проблема и специфичности методике, као релативно самосталне педагошке дисциплине. Из вишеслојне детерминисаности њене предметно-конститутивне и научно-садржајне феноменологије проистичу императивни захтјеви и потребе за примјеном холистичког приступа, унутар којег ће се комбиновати и закономјерно смјењивати разноврсне међусобно комплементарне методолошке парадигме. Ово тим прије, ако имамо у виду чињеницу да је основни задатак методике да анализира, преиспитује и иновира васпитно-образовни наставни и ваннаставни процес у оквиру одређеног наставног предмета, односно ширег научног или умјетничког подручја. Док је примарни задатак њене методологије да идентификује, дафинише и понуди најпоузданије путеве, приступе и инструментарије за откривање, провјеравање и имплементисање нових решења у праксу (Муџић, 1986). С обзиром да је, бар за сада, методологија мето-

дике недовољно развијена, стога је она приморана да се у процесу научног проучавања, објашњавања, уопштавања и верификовања добијених резултата служи, не само педагошко-методолошком апаратуром, већ и оном, прилагођеном свом предмету из струковних наука, на чијим се сазнањима конкретна методика садржајно утемељује. Али та њена неспорна сазнајно-развојна зависност, никако не даје за право истраживачима да се различите методологије и њихове апаратуре могу некритички преузимати, не водећи притом рачуна о садржајно-струковним специфичностима појединих методика. Запаженију научну учинковитост методике посебно угрожава чињеница да њену суштину, поред педагошке, егалитарно ситуира садржајна интрдисциплинарна и мултидисциплинарна конституивност. Због тога је заиста тешко одабрати и стандардизовати најцјелисходнију методолошку апаратуру, ефикасну за проучавање разноврсних методичких феномена, процеса и појава. Она је дакле неопходна за преиспитивање постојеће и обогаћивање новим сазнањима свеукупне методичке теорије и праксе. Наравно, да сваком озбиљнијем проучавању и унапређивању методичке праксе обавезно претходе нова теоријска сазнања, до којих се, прије свега, долази студиозном научно теоријском анализом, критички спроведеном синтезом, уопштавањем и њиховим консеквентним трансформисањем у нову теорију. Послије тога сљеди њена неизоставна емпиријска провјера, како би се извели објективни, а научно поуздани закључци о томе, да ли она, у којој мјери и под којим условима, доприноси унапређивању, односно иновирању методичке праксе. У ове сврхе могу се користити разноврсна експериментална, неекспериментална, мала, микро, акциона и друга истраживања. Међутим, имајући у виду предметно-садржајне сложености методике, компетентни познаваоци ове свеколике феноменологије све чешће преферирају системско-функционални приступ као један од методолошки и сазнајно најцјелисходнијих за њено проучавање (Мијановић, 2002). Ријеч је о флексибилној научно-истраживачкој парадигми која, између осталог, омогућује интердисциплинарно и мултидисциплинарно, те парцијално и интегрално, проучавање појединих компонената васпитно-образовног процеса, али истовремено и његову структурално-садржајну свеукупност. Посебан квалитет системско-структурално-функционалних проучавања огледа се у њиховој флексибилности и могућностима симултаног кориштења низа међусобно компати-

билних научно-истраживачких метода, техника и инструмената. Притом, ова истраживања користе системску анализу, као фундаментални методолошки поступак, који прожима свеколико истраживање од почетка до краја, унутар којег се закономјерно смјењују и сврсисходно допуњују теоријска и емпиријска сазнања (Ђукић, 1997). Нема сумње да су за развој и унапређење методике, подједнако нужна и научно релевантна теоријска и емпиријска, односно квантитативна и квалитативна, истраживања. Према томе, уколико методика претендује да се позиционира и развија као релативно аутономна дисциплина, она претходно мора да, у склопу кључних конститутивних услова и критеријума, конципира, јасно дефинише и прилагоди, властитом предмету проучавања иманентну, методологију. Непосредно оваплоћење овог изузетно сложеног епитемолошко-методолошког задатка подразумева: ангажовање најкомпетентнијих истраживача из одређених научних и стручних области; прилагођавање, комбиновање и кориштење разноврсних научно-истраживачких парадигми, метода, техника и инструмената, оних методологија из чијих научних или умјетничких подручја поједине методике црпе властиту садржајно-предметну основу; закономјерно комбиновање квантитативних и квалитативних истраживања; непосредно организовање методолошки флексибилно пројектованих системско-структуралних, акционих и других истраживања. Само на овим претпоставкама дефинисана, савремено осмишљена и флексибилно примијењена методологија, омогућила би свеобухватније сагледавање, преиспитивање, проучавање и обогаћивање методичке теорије и праксе новим сазнањима, нужним за њено ефикасније конституисање и афирмисање као релативно самосталне и аутономне педагошке дисциплине (Зеленика, 2004).

Закључак

На сазнајним исходиштима свеобухватне анализе и елаборације одабране проблематике, потврђена је основаност, у овом раду постављене претпоставке, којом је имплицитно исказана сумња да појмовно-суштински, предметно-статусни и епистемолошко-методолошки проблеми методике, још увијек, нису научно консеквентно ријешени. Сљедствено том ставу, искристалисано је и слаборирано неколико занимљивих сазнања, односно закључака.

1. У вези схватања појма и суштине методике, у овом тексту, идентификована је, по критеријуму међусобној сродности, шестостепена групацијска класификација њених дефиниција. Због рационалности овог закључка, условно смо је сажели и сврстали у три међусобно најдихотомнија корпуса. Сутруктуру првог корпуса, карактеришу дијаметрално супротстављени ставови еснафски опсесивних педагошко-дидактичких аутора с једне, и оних струковно сцијентистички заслијењених, с друге стране. Дакако, у оба случаја су у питању једнострана, ретроградна, неприхватљива и за развој методике једнако штетна схватања. Нешто умјеренији корпус дефиниција методике персонификују оне које преферирају недвосмислен став, да суштинско-конститутивну основу методике, егалитарно сачињавају, како педагошко-дидактички, тако и струковни садржаји из којих конкретне методике црпе властиту предметну супстанцу. За разлику од првих двају апострофираних групација, ова трећа (савременија) упућује на експлицитан закључак да је свака методика интердисциплинарно и мултидисциплинарно утемељена педагошка дисциплина, чији предмет проучавања превазилази оквире традиционалног разредно-предметно-часовног система наставе. Према томе, уз уважавање претходно критички елаборираних ставова и мишљења компетентних аутора, рекли бисмо да је *методика релативно самостална, интердисциплинарно и мултидисциплинарно научно утемељена педагошка дисциплина, која проучава законитости наставног и ваннаставног процеса у оквиру конкретног наставног предмета, односно шире научне или умјетничке подручја*.
2. Неспорно је да ништа мање недоумице и дисонантни ставови на учника нису идентификовани у погледу предметно-статусног утемељења и позиционирања методике у систему наука. Наиме, једни тврде да је предмет њеног проучавања настава конкретног наставног предмета, други да јој је предмет фокусиран на организацију васпитно-образовног рада, трећи да је њен предмет усредсређен на методе које се користе у настави одређеног наставног предме-

та, четврти да су то законитости свеколиког васпитно-образовног процеса и сл. Будући да школа више није, како се то вјековима не-критички тврдило, једино мјесто интенционално организованог васпитно-образовног утицаја на образовање, развој, формирање и самоформирање личности индивидуе, неспорно је да се паралелно с њом данас веом успјешно одвијају ваншколске активности циљаног, контролисаног и саморегулационог поучавања и учења. То заправо значи да је, у новонасталим условима, предмет проучавања методике еволуирао. Он се, поред школског, телеолошки оваплоћује и у ваншколском сазнајном контексту, који захвата свезукупност васпитно-образовног процеса. Стога је чини се, умјесно тврдити да *предмет проучавања савремене методике није усредсређен само на законитости наставе некој наставној предмети, већ је фокусиран на организацију и реализацију васколикој васпитно-образовној процеса у инференцијама конкретної наставној предмети, односно ширеј научној или умјетничкој одручја.*

3. Наша анализа, између осталог, показује да је статус методике у систему научних дисциплина такође споран. Наиме, док је „сцијентисти“ својатају и сврставају у систем науке из које поједине методике изводе есенцијалну садржајно-програмску основу, други ову тезу одбацују, тврдећи да је она интердисциплинарно и милтидисциплинарно аутономно утемељена наука и стога не припада ниједном научном систему. Без обзира на овакве и сличне контроверзе, извјесним се чини да свака методика има неспорно педагошко, али и на овој науци засновано епистемолошко-методолошко утемељење. Уз све то треба уважавати општеобавезујуће онтолошко-логичке и епистемолошко-методолошке норме које кажу, да свака наука може припадати само једном научном систему. Ако је то легитимно, онда су обезбјеђени довољно аргументовани разлози да се методика позиционира у систему педагошких дисциплина.
4. Очигледно је да већина традиционалистички оптерећених аутора методiku дефинишу као научну дисциплину која проучава за-

конитости организације наставе у оквиру конкретног наставног предмета. Отуда је највјероватније изведена теза да сваки наставни предмет има своју методiku. Ова, проблематична, нерационална и некритички одомаћена мантра, аргументовано је оспорена са два, у овом раду, илустрована примјера. Имајући у виду достигнути ниво развоја педагошко-дидактичке, епистемолошко-методолошке, струковне и методичке мисли, ако би свако научно или умјетничко подручје имало, властитој тематици прилагођену, методiku, представљало би то колосалан искорак на трновитом путу њеног консеквентнијег конституисања и бржег афирмисања у педагошкој теорији и пракси.

5. Сљедствено претходно слаборираним ставовима, критичким оцјенама и мишљењима, основано је закључити да, уколико методика претендује на властиту аутономну конститутивност и развија се као интердисциплинарно и мултидисциплинарно утемељена дисциплина, поред фундаменталних научно-конститутивних критеријума и захтјева, она првенствено мора конципирати и прилагодити, властитом предмету проучавања иманентну методологију. Другим ријечима, без флексибилно постављене, струковно адаптиране и научно провјерене методологије, дефинисане на интердисциплинарно и мултидисциплинарно епистемолошко-методолошким исходиштима, нема озбиљнијег утемељења, развоја и афирмације методике, као релативно аутономне педагошке дисциплине.

Литература

- Баковљев, М. (1999). *Речник дидактике*. Учитељски факултет и Научна књига.
- Бежан, А. (2008). *Методика - знаносѝ о љоучавању насѝавноѝ љредмеѝа*. Учитељски факултет и Профил Интернационал.
- Богнар, А. и Матијевић, М. (2002). *Дидактика*. Школска Књига.
- Богнар, А. и Матијевић, М. (2002). *Дидактика*. Школска Књига.
- Ван Дорен, Цх. (2005). *Повијесѝ знања*. Мозаик књига.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика г*. Научна књига и Учитељски факултет.
- Wilson, E.O. (2003). *Consilience: The unity of knowledge*. Time Warner Books UK.
- Ђорђевић, Ј. (1998). Дидактика и посебне методике. *Методика научна и насѝавна дисциѝлина*. Учитељски факултет. (7-23).
- Ђукић, М. (1997). Системни приступ као нова дидактичко-методичка истраживачка парадигма. *Наша школа*, бр. 3-4. (255 – 263).
- Зеленика, Р. (2004). *Знаносѝ о знаносѝи*. Економски факултет.
- Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика насѝаве љприроде и друшѝва*. Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.
- Маринковић, Ј. (2008). *Методика насѝаве филозофије*. Школске новине.
- Матијевић, М. и Радовановић, Д. (2011). *Насѝава усмјерена на ученика*. Школске новине.
- Мијановић, Н. (1998). Проблеми предметно-методолошког утемељења методике. *Методика научна и насѝавна дисциѝлина*. Учитељски факултет. 39-46.
- Мијановић, Н. (2001). Могућности примјене системско-структуралног приступа у процесу проучавања педагошких феномена. *Инстѝиѝуѝиѝа за љедаѝошѝа истраживања*, бр. 33. (486-495),
- Мијановић, Н. (2002). Констѝитѝвни и методолошко-епистемолошки проблеми методике. *Педаѝоѝиѝа*, бр. 1-2. (75-87).
- Mužić, V. (1986) *Metodologija istraživanja na području metodike*.
- Пијановић, П. ур. (2014). *Лексикон образовних ѝермина*. Учитељски факултет.
- Плетенац, В. (1985). *Методика у ѝеорији и ѝракси одѝоја*. Школске новине.
- Пољак, В. (1977). *Насѝавни сисѝеми*. Хрватски педагошко-књижевни збор.
- Пољак, В. (1985). *Методика у ѝеорији и ѝракси одѝоја*. Школске новине.

- Поткоњак, Н. и Шимлеша, П. ре. (1989). *Педагошка енциклопедија, том 2*. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (1996). *Педагошки лексикон*. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росандић, Д. (2005). *Методика књижевности одјоја*. Школска књига.
- Сакан, М. (2008). *Методологија науке*. НУБЛ.
- Трнавац, Н. (2012). *Лексикон историје педагогије српског народа*. Завод за уџбенике.
- Фајгељ, С. (2005). *Методе истраживања понашања*. Центар за примењену психологију.

Constitutional-scientific and epistemology-methodological specificities of teaching methodology

ABSTRACT: It is indisputable that scientific debates, conflicting views, and doubts of meritorious experts about the subject, content, status, and position of teaching methodology in the system of sciences, including its methods, are not recent. Regardless of this fact, even today, in connection with this issue, we come across controversial and almost irreconcilable views in referential scientific sources. Namely, some try to situate the subject and the essence of the methodology on deductively derived pedagogical and didactic laws and laws of the teaching, that is, the educational process. In relation to theirs, other experts take a diametrically opposite position. The latter unanimously claim that the methodology derives its subject-content and application basis exclusively from the cognitive production of the domiciled profession, that is, the practically performed teaching subject. What is at stake here is obviously equally scientifically unacceptable, epistemological-methodological and subject-content reductionism, which is actually their one and only common refuge. In the first case, it is a «pedagogized» and in the second case, a «scientized» paradigm, on the basis of which uncritical, one-sided, and scientifically unfounded attempts are made to define the subject, content, and function of teaching methodology as a constitutively and methodologically highly complex discipline. In contrast to these

dichotomously opposed, one-dimensional, and retrograde approaches, ours and many other preceding findings scientifically argue and unreservedly support a much broader, more comprehensive, and purposeful foundation of modern teaching methodology. Through the critical sublimation of relevantly accumulated data, a scientifically based demand and need is imposed that the teaching methodology must be constituted as an integral theoretical and practical, relatively autonomous, interdisciplinary, and multidisciplinary pedagogical discipline, which studies the laws and legalities of the educational process in the teaching of a specific subject, or a wider teaching area. Following these starting points, this work is focused on the studious theoretical analysis and elaboration of the critical constituents of teaching methodology as a relatively autonomous educational discipline, on the one hand, and epistemological-methodological specificities complementary to its essence and educational function, on the other hand.

KEYWORDS: teaching methodology, constitutive specificities, epistemological-methodological basis.

Секција за методику предшколског васпитања и образовања

Адаптација дјетета јасличког узраста посматрана кроз призму афективне везаности у релацији мајка – дијете

Гордана Симић¹

Јавна предшколска установа „Трол“, Дервента

РЕЗИМЕ: Сигурне и несигурне афективне везаности дјетета за примарну фигуру, најчешће мајку, доживљавају своју прву афирмацију при поласку дјетета у јаслице. Теорија афективне везаности посебно наглашава да слабе или несигурне афективне везе дјетета са родитељима може да има негативан утицај на касније формирање афективних веза између дјетета и других односно секундарних фигура кроз његово одрастање. Полазак у јаслице представља прву шансу за дијете да формира сигурне везе са вршњацима, али и васпитачима. Какве ће везе успоставити кроз јаслички период, а касније и кроз вршњаци, зависиће у великој мјери од афективних веза које је дијете формирало у породици. Многа истраживања су доказала да већина дјеце која су формирала несигурне афективне везе са примарним фигурама у породици (са мајком прије свих), нису у могућности да формирају сигурне везе са секундарним фигурама односно васпитачима, као првим одраслим особама после породице, са којима дијете успоставља одређене

1

simicgordana@gmail.com

односе. Кроз рад ћемо се бавити одређењем појма адаптације кроз призму теорије афективне везаности, како би се указало на могућности практичне примјене афективне везаности у вртићима, као и о значају релације са васпитачем на бази афективне везаности и могућности да васпитач дјетињу буде фигура афективне везаности.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: адаптација, јаслички узраст, везаност, васпитач.

Уводна разматрања

Говорећи о феномену афективног везивања свакако га можемо означити као однос према другоме. Најсликовитије га можемо приказати кроз илустрацију чињенице да се мало дијете емоционално везује за мајку и друге особе из своје околине. Такав вид везивања, односно везе је нешто што прати дијете кроз његово одрастање и даје ноту истог свим будућим односима, начинима мишљења и понашања.

Познато је да су искуства, која дијете стекне у најранијем дјетињству у односу са мајком, пресудна за дјететово касније формирање личности, као и за формирање односа и веза током даљег развоја особе, а исто тако утичу и на њена очекивања, планове и стратегије током читавог живота.

Постоји теорија која се бави афективном везаношћу мајке и дјетета, а која се посебно односи на прве мјесеце живота и године живота дјетета са мајком. Веза и однос који се успоставе у том периоду дјететовог живота траје кроз читав живот. Теорија која се бави наведеним односима и везама назива се теорија афективне везаности и њен творац је Џон Болби (Bowlby, 1980), који је однос мајке и дјетета у контексту наведеног, сматрао примарном потребом, снажном колико и потреба за храном или водом. Самим тим можемо закључити да теорија афективног везивања уствари проучава емоционални развој човјека.

Дијете кроз везу са мајком од најранијег дјетињства, кроз свакодневну интеракцију, гради и унутрашњу слику о себи. У зависности од мајчине доступности и осјетљивости на његове потребе, дијете ствара слику о себи као о бићу мање

или веће вриједности, ако можемо најједноставније рећи и слику о мајци која је доступна или није у ситуацијама када му је потребна. Управо такав однос мајке и дјетета одређује колико ће се дијете осјећати сигурно у мајчином присуству, те се тако оно осјећа сигурно и заштићено уколико мајка одговара на његове потребе, али исто тако дјететова сигурност ће бити пољуљана ако од мајке одговор блискости добија само ако је болесно, што подразумемијева бригу родитељске фигуре.

Кроз такве односе у најранијем дјетињству, дијете гради себе као личност и врло често због недоступности мајке у том периоду од себе гради личност која је врло често дистанцирана, опрезна у свему, затворена, без повјерења у друге. Из наведених разлога и са правом можемо рећи да се афективна веза код бебе формира у најранијем дјетињству, прати је кроз одрастање и као код одрасле особе се преноси на партнера и на своје дијете.

Обрасци афективне везаности

Као што смо већ напоменули рани обрасци афективне везаности могу предвидјети каснија понашања, а поготово су примјетни у раном социјалном развоју дјетета, међу којима је најзначајнија предикција адаптације на вртић и односа са вршњацима (Wood & sag, 2004) или васпитачима (Cugmas, 2004; Anher & sag, 2006).

Кроз свакодневну интеракцију односно комуникацију са мајком, дијете ће формирати одређени модел афективне везаности.

Несијурна афективна везаност подразумемијева модел афективне везаности дјетета са мајком у којем мајка не одговара на дјететове потребе и сигнале. У даљем процесу односа са мајком, дијете развија слику о себи као о бићу које није вриједно мајчине пажње, а свијет доживљава као мјесто које и није безбједно за њега. Такође, овај модел афективне везаности се може развити и формирати и када је мајка физички присутна и брине се о дјетету на одређени начин, али не на начин који је повезан са дјететовим потребама. Најједноставнији примјер наведеног модела могао би се приказати на начин да дијете плаче јер му је хладно, а мајка која није осјетљива на дјететове потребе, га у том тренутку храни. Као резултат оваквог односа у којем мајка не одговара на потребе дјетета, дијете ради негативних искустава кроз однос

са мајком, подиже „штит“ између себе и оних из његовог окружења, постаје дистанцирано, нема повјерења како у друге, тако и ни у самога себе.

Сијурна афективна везаност је модел везаности дјетета за мајку кроз који, захваљујући мајчиној доступности и њеном адекватном одговарању на дјечије потребе, дијете стиче позитивну слику о себи као о бићу које је вриједно љубави и пажње, као и слику о свијету као мјесту које је безбједно. Дјеца која су са мајком изградила однос који је сигуран, имају повјерења у окружење, у друге особе и на тај начин постају повјерљиве према себи, стичу самопоуздање, што је важно за њихово даље дјеловање у друштву. Таква дјеца су социјализована, емпатична и имају изграђен идентитет, као одрасла особа, кроз који показују своју компетенцију друштвености и прихватања и разумијевања околине, без сумње у себе.

Несигурна/амбивалентна афективна везаност је модел афективне везаности који се јавља кроз однос између мајке и дјетета који је селективан, на начин да мајка селективно одговара на потребе дјетета, односно мајка некада одговара на дјететове потребе, некада не. Несигурна/амбивалентна афективна везаност за посљедицу има незаинтересованост дјетета за „истраживање“ окружења. Наиме, дијете је од рођења у сталној борби за пажњу мајке и ишчекивању мајке да одговори на његове потребе. Развијајући такав однос са мајком дијете стиче слику да окружење у којем битише није мјесто које му може пружити адекватне одговоре на његове потребе, већ представља средину коју уз велике напоре треба да прилагоди себи, а то није у могућности да уради, јер појачано надгледа мајку у сталном страху да ће га она напустити. Врло често се дешава да дјеца, која су у наведеном моделу афективне везаности одрасла, бивају интелектуално оштећена, врло често их карактерише укоченост покрета, понављање одређених радњи и различити облици дезорганизације. Врло често се дешава да су родитељи који стварају овакве односе са дјецом, у својим примарним породицама злостављани или психички болесни.

Обрасци афективне везаности

Теорија афективне везаности представља једно од основних обиљежја адаптивног психосоцијалног развоја у дјетињству. Болби (Bowlby, 1980) је кроз поставку своје теорије о афективној везаности наглашавао улогу афективне везаности за

адаптацију. Теорија афективне везаности наглашава да слабо развијена везе између мајке и дјетета, односно лица које се стара о дјетету и дјетета, може имати негативан утицај дјететове касније емотивне односе и везе и истраживачко понашање (Ainsworth, 1989). Исти аутор наводи да историја везаности предиктује екстернално понашање, а историја везаности за мајку предвиђа интернално понашање (Sroufe, 2000).

Такође, осврнувши се на значај везаности за емоционалну адаптацију, многи аутори ће се сложити, а многа истраживања су већ потврдила да је исти веома важан у развоју емотивних и социјалних вјештина и компетенција код дјетета. Поготово је важан период између 12. и 18. мјесеца дјететовог живота (Bretherton, 1987), у којем је образац, односно модел афективне везаности, директно везан са дјететовом емоционалном и социјалном адаптацијом кроз рано дјетињство. Такав однос, успостављен у раном дјетињству, између мајке и дјетета траје током цијелог живота, утиче на личност дјетета и касније, на његов однос са партнером и друштвеним односима у глобалу.

Дјеца која су кроз однос са мајком градила неповјерење и која према основним карактеристикама наведеног модела афективне везаности, око себе стварају зид, оклоп, који их штити од спољашњости свијета, у којем одрастају уз изграђено неповјерење у раном дјетињству. Оклоп који је створен у раном дјетињству карактерише крутост, затвореност и дистанциране емотивне односе у даљој комуникацији и везама са окружењем. Везе и партнерски односи који граде у будућности, врло често нису квалитетни и кратко трају, јер њихове компетенције за здраве везе, ако тако смијемо рећи, нису довољно добро изграђене, површине су и резултирају досадом и прекидањем односа. У будућим партнерима не виде ослонац, нити могу пружити подршку истом.

За разлику од несигурно везане дјеце у односу са мајком у раном дјетињству, дјецу са сигурним обрасцем афективне везаности, захваљујући мајчиној доступности и привржености, одликује осјећај и компетенција прихваћености и због тога она одрастају у сигурне, самопоуздане особе. Осим тога, дјеца са сигурним обрасцем афективне везаности, имају повјерења у свијет који их окружује и лакше превазилазе проблеме. Позитивна слика о себи и другима пружа им могућност да склапају будуће, партнерске везе које одликује блискост, поштовање, разумијевање, интимност, отвореност.

Амбивалентни образац везаности дјетета за мајку, цијели живот особу ставља у положај у којем се води борба за наклоност и пажњу, као и преокупираност афективним односом. Самим тим такве особине их доводе у положај у којем се веза заснива на надању да ће позитивне особине партнера надокнадити компетентност коју сами немају.

Дјеца са посљедњим обрасце афективне везаности, односно дјеца са дезорганизованим обрасцем, која су одрасла уз злостављање или родитеље који болују од одређених психичких сметњи и поремећаја, налазе се у сталном сукобу, јер истовремено доживљавају и потребу за блиским односом, али га се и плаше. Дјеца из ваквих образаца афективне везаности, такође карактерише врло низак степен самопоуздања и несигурности и врло ријетко се упуштају у било какве односе са својим окружењем. Такође се дешава да у каснијим партнерским односима улажу много више у опстанак везе, бојећи се да не остану без партнера и увјерења да никада више неће наћи новог партнера.

Бројна истраживања су показала да наведена четири обрасца афективне везаности постоје у свим културама. Истраживања која су проучавала одрасле особе кроз њихов однос са родитељима и однос са њиховом дјецом, показала су да врло јасно којем моделу односно обрасцу припадају и како су одрастали.

На крају можемо закључити да дијете своју прву афективну везу формира са мајком и кроз године одрастања исту преноси на своју породицу и односе у њој. Стога, одрастање у одређеном обрасцу афективне везаности, формира дијете односно личност са компетенцијама које ће га одређивати и у конфликтним и проблемским ситуацијама и рјешавању одређених проблема на које наиђе током одрастања и живота.

Афективна везаност и адаптација дјеце јасличког узраста

Породица, као друштвена заједница, и даље је најважнија, иако се годинама уназад мијења у расподјели улога и по својој структури. Двогенерацијске породице су све заступљеније, као и број запослених, самосталних жена.

Савремено доба донијело је нова размишљања о породици, те су се и дефиниције породице мијењале сходно осавременавању погледа на друштво у цјелини. Породица као основна градивна јединица друштва пролази кроз различите врсте и степене промјена кроз вријеме. Традиционалне вриједности, очекивања и циљеви породичног живота и васпитања у великој мјери се разликују од савремене породице.

Савремена породица и запосленост мајки довело је и до пораста потребе за адекватном дневном бригом о дјетету, те тако довело и до паралелног повећања интересовања за квалитетним смјештајем дјеце и различитим приступима дјеци како би лакше прихватала ново окружење и кроз њега задовољила своје потребе у сваком смислу те ријечи.

У раду ћемо покушати анализирати адаптацију дјеце јасличког узраста кроз различите сегменте утицаја из окружења, који су кључни за процес адаптације.

- Значај релације са васпитачем са циљем одређивања улоге и значаја васпитача и вртића при формирању афективне везаности, те пружање могућности васпитачу да буде фигура афективне везаности
- Одређење појма адаптације посматране из перспективе теорије афективне везаности
- Препознавање кључних карактеристика афективне везаности при адаптацији дјетета на јаслице/вртић

А) Значај васпитача при формирању афективне везаности

У ранијем периоду, прије Болбијеве (Bowlby, 1980) теорије афективне везаности, сматрало се да везивање за блиске особе подразумева одређен ниво зависности и немоћи, али од прихватања теорије афективне везаности, мишљења су се знатно промијенила, те тако данас вриједи мишљење да је блискост посљедица примарне потребе и да за појаву исте постоје урођени механизми. Урођеним се сматрају они облици понашања који утичу на везивање као што су плач, осмијех, загрљај, праћење, привијање и сисање. Ако се осврнемо на квалитет односа између особе која се стара о дјетету и дјетета, важно је да у том односу

подразумијевамо близак физички контакт, поузданост и бригу, који воде до формирања везаности.

Афективна везаност се посматра као еволуциона адаптација, која се развија као инстинктивно понашање које се развија током одрастања, формирано у раном дјетињству и свакако служи као заштита дјетету од стране одраслог.

Ако слиједимо Болбијеву теорију, афективна везаност се формира од шестог мјесеца дјететовог живота (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1982). Прво везивање је свакако везивање за мајку или другу особу која се стара о дјетету и такво везивање, према теорији афективне везаности, је трајно и релативно непромјењиво, тврди аутор.

Дјететово понашање јасно се изражава кроз афективну везаност коју је успоставило са мајком, а посебно је видљиво у стресним ситуацијама, када је базирано управо на мајку очекујући сигурност и бригу кроз преференцију мајке (Ainsworth, 1982; Vukelić, 1994).

Дијете тада мајку „користи“ као сигурну базу и она задовољава све функције афективне везаности.

Објашњавајући своју теорију, Болби је исту приказао као контролни систем који погодује оптималном одржавању дистанце од фигуре афективне везаности. Такав систем садржи двије врсте понашања и то: афективну везаност која доводи у контакт са фигуром везаности и резултат контакта – односно истраживачко понашање. Сматрао је да је важан баланс између наведених врста понашања, што значи да је важно постојање еквилибријума, односно осјећаја психичке и физичке равнотеже унутар дјетета, што имплицира важност смањења дистанце, а повећање истраживачког понашања. На тај начин долази до одржавања дистанце између дјетета и мајке, односно фигуре везаности. Болби (1969) је претпоставио да је бихејвиорални систем афективне везаности односно мотивациони систем који функционише на начин да регулише близину дјетета и мајке, односно примарне фигуре везаности. То појашњава однос кроз који дијете кроз доступност примарне фигуре везаности, осјећа сигурност и тада његов контролни систем мирује и дозвољава покретање других бихејвиоралних система. Тек у таквом стању дијете је у могућности да истражује околину, остварује контакт са окружењем и другим особама и тако постаје социјабилније.

Систем афективне везаности код дјетета се активира у тренутку када дијете осјећа нелагоду ради нечега из његове близине, када је болесно, узнемирено или има слично понашање. Активирање система афективне везаности зависи од механизма на који дјелују спољашње и унутрашње дражи.

Болби је сматрао да је афективна везаност уствари социо-емоционална веза и да је примарна фигура у њој, мајка. Алтернативне фигуре афективне везаности су дио теорије афективне везаности од њеног настанка, али су се сва досадашња истраживања највише бавила односом мајка – дијете (Bowlby, 1969/1982; Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978, према Howes, 1999). Уз термин примарне фигуре афективне везаности, који претпоставља да је мајка, појављује се и термин секундарне/алтернативне фигуре афективне везаности и он се односи на неколико фигура које су дјетету најближе и налазе се у његовом блиском окружењу (отац, бака, дјед, дадиља и сл.), посебно се спомиње фигура оца, која према теорији афективне везаности, представља посебну врсту везе. Сматра се да је чак и систем афективне везаности бебе од шест мјесеци довољно развијен да подстиче афективну везаност не само са примарном, већ и другим важним фигурама (Ainsworth, 1989). Секундарне фигуре су веома важне у улози давања подршке при умирујућим ситуацијама за дијете, посебно када је дијете одвојено од примарне фигуре.

Према ауторима Басарић и Вукелић (2010), а на основу лонгитудиналног истраживања (Schaffer & Emerson, 1964) дјецe од рођења до 18 мјесеци нађена је потврда о постојању вишеструких афективних веза. До 7. мјесеца 29%, са 10 мјесеци 59%, а са 18 мјесеци чак 87% дјецe је имало више релација са карактеристикама афективне везаности. На основу добијених резултата истраживања, када се зна да је дијете способно да формира вишеструке афективне везе, поставља се питање критеријума за иентификацију алтернативних фигура афективне везаности.

Постоји мишљење неких аутора, који сматрају да алтернативне фигуре афективне везаности треба да испуне следеће критеријуме:

- Пружање физичке и емоционалне бриге
- Континуитет присутности у животу дјетета
- Емотивна инвестираност у дијете (Howes, 1999)

Посматрајући критеријуме подразумијева се да њима можемо идентификовати афективну везаност конкретног дјетета у социјалном контексту, али да нам не могу послужити као готова категорија фигуре афективне везаности. То се конкретно види кроз примјер очева, који испуњавају све наведене критеријуме, али не и поједини очеви. Из тог разлога не можемо генерално примијенити критеријуме у смислу да они јасно одређују фигуру афективне везаности.

Критеријуми константности у времену тешко могу задовољити васпитачи и учитељи, јер су у животу дјетета присутни по неколико сати дневно и не дуже од годину или двије у просјеку, али одређени број дјеце се сусретне и са особама, васпитачима и учитељима, који се о њима старају током дужег низа година, што одговара испуњености услова временског континуитета, као критеријума афективне везаности алтернативних фигура.

Постоје два лонгитудинална истраживања везана са наведеним критеријумом константности времена које дијете проведе са одређеном, алтернативном фигуром афективне везаности (васпитачем или учитељем). Истраживање је спроведено на начин да су постојали васпитачи у групи дјеце који су константно водили исту и гдје је постојала афективна везаност између дјеце и васпитача. Затим је услједила измјена васпитача и тада је дошло до измјене квалитета релације дијете - васпитач (Howes & Hamilton, 1992), што доводи до ситуације у којој су дјеца направила нове релације са „новим“ васпитачима. Затим су услједила поновна замјена васпитача и тада су резултати истраживања показали да је квалитет релације показао већу константност. То нас наводи на закључак да су дјеца почела третирати васпитаче као категорију алтернативних фигура афективне везаности. Када се се разговарало са деветогодишњацима након спроведеног истраживања, потврдили су њихову перцепцију односа са садашњим учитељима (Howes, Hamilton, & Phillipsen, 1998).

Истраживање Ијзендорна (Van Ijzendoorn et al., 1992), особе које брину о дјечи у јаслицама и вртићима су алтернативне фигуре афективне везаности јер:

- У узорку веза дијете – васпитач није прекомјерно заступљена избјегавајућа афективна везаност
- Није прекомјерно заступљен број случајева који се не могу класификовати

- Класификација дијете – васпитач је независна од класификације дијете – родитељ
- Класификација у страној ситуацији повезана је са сензитивношћу васпитача
- Класификација односа дијете – васпитач предвиђа касније социо-емоционално функционисање

Болбијева (Bowlby, 1973) теорија афективне везаности јасно истиче да искуства дјетета која су стекла у релацијама са окружењем у смислу интеракција са другим особама и њихова искуства из области афективне везаности, производе индивидуалне разлике у понашању и обрасцима везаности које рефлектују очекивања и вјеровања о блиским везама. Према истој теорији дијете формира унутрашње репрезентације себе и релације са другима на основу искустава интеракције са фигуром афективне везаности. Исти аутор је претпоставио да дјеца развијају одвојене моделе засноване на одвојеним искуствима, али није разрадио како су модели организовани када дјеца имају различита искуства са више фигура афективне везаности.

Хијерархијска организација у којој дјететова репрезентација најбитније фигуре, најчешће мајке, представља и најутицајнију фигуру за развој његове личности и одрастање уопште (Bretherton, 1987).

Насупрот оваквог модела организације постоји и интеграцијски модел, гдје све везе имају једнаку тежину и не постоји претпоставка о подударану у квалитету веза дјетета са више фигура везаности. У суштини развојне посљедице афективне везаности се најбоље могу предвидјети ако у обзир узмемо квалитет свих афективних веза које су формиране у емоционалној мрежи одређеног дјетета. Из тога произилази закључак да дјеца која су успоставила сигурну везаност са оцем, а несигурну са мајком, имају позитивнији ток развоја у односу на дијете које нема сигурну везу ни са једним од родитеља. Дјеца која су остварила најмање три сигурне афективне везе за одређене фигуре из свог окружења, адаптација је много лагодија од адаптације дјеце са мањим бројем сигурних веза.

Ипак важно је напоменути да свака везаност има своје индивидуалне карактеристике и индивидуално дјелују на свако појединачно дијете. Ако је у пи-

тању независност организације и афективна везаност је независна, како у квалитету, тако и у утицају на дјететов развој. Веза дјетета са оцем утиче на присуство негативног афекта и тензије у интерперсоналном конфликту, док репрезентација афективне везаности са мајком више утиче на компетенцију (Sues et. al., 1992).

Када је ријеч о формирању и функцији релације дијете - васпитач, процес је веома сличан формирању афективне везаности са мајком, при адаптацији дјетета у јаслицама, али и у вртићким групама. Формирање нових релација између дјетета и васпитача може бити независно од формирања релација са претходним фигурама, те нове везе веома зависе од сензибилитета васпитача и особа које брину о њима током боравка у јаслицама или вртићу. Дијете је способно да изврши реорганизацију релација са новом фигуром, односно васпитачем, ако се васпитач односи према дјетету на начин који му одговара, односно осјећа васпитачев сензибилитет и на тај начин дијете гради квалитетну и сигурну везу са васпитачем. Такође, дјеца другачије реагују на појављивање нове особе у свом окружењу и функционисању и несметано могу формирати нове релације, независне од релација које су већ формиране кроз дјечије искуство. Афективна везаност је веома динамична, али посједује стабилност.

Образац везаности које је дијете формирало са примарном фигуром има тенденцију да буде стабилан, јер ће радни модели прије асимилирати нове информације у постојеће шеме, него мијењати усвојене, о чему је говорио и Пијаже (Piaget, 1952). наравно да би адаптација била реална и могућа, потребно је да постоји пластичност обрасца, како би се постигла трансформација или асимилација.

Дјеца свакако имају способност да развију сигурне везе са васпитачем, без обзира што су у свом дотадашњем искуству осјетили несигурну везаност за примарну фигуру. Постоји податак о учесталости несигурне дјече која формирају сигурне везе са васпитачима у вртићима, која се креће од 31% до 50% (Howes et.al., 1988; Goossens & Van Ijzendoorn, 1990). Такође, наука је истраживала и супротне налазе који су у вези са сагласношћу афективних веза родитеља и васпитача са подршком континуитета и дисконтинуитета. Један од наведених аутора је мјерила стил везаности дјече на узрасту од 12 до 18,5 мјесеци и нашла је да је од 10 до 31% дјече несигурно везано за мајке и сигурно везано за васпитаче, а 20 до 24% сигурно за мајке и несигурно за васпитаче. Највећи број дјече од 33 до 57% је било

сигурно везано за мајке и васпитаче и 12% дјеце која су несигурно везана и за мајке и за васпитаче (Howes et.al., 1988). Нађен је и податак који каже да дјеца која су сигурно везана за васпитаче проводе више времена у вртићу, васпитачи су млађи и понашају се сензитивније у периоду слободне игре дјетета у односу на дјецу која су несигурно везана за васпитача. Закључак би био да дјеца која користе сигурне везе васпитача и нове релације са вршњацима су заинтересованија и емпатичнија према окружењу и особама у њој и дужи период учествују у вршњачким активностима од дјеце која су несигурно везана за васпитаче. Дјеца која су у сигурним афективним везама са васпитачима су независнија и слободнија у свом дјеловању и теже успјешности много више од дјеце која су у несигурној вези са васпитачем. Најмање се играју дјеца која су несигурно везана за примарну фигуру и васпитача, а без обзира на сигурну везу са васпитачем дјеца која имају несигурну везу са мајком, најмање времена проводе у игри (Howes et al., 1988).

Важно је напоменути емотивно стање дјеце која су сигурно и несигурно везана како за примарне фигуре, тако и за васпитаче и истраживања која су проведена. Наиме, истраживања су проведена кроз призму односа између вршњака и резултирала су тим да дјеца која су остварила сигурније везе са васпитачима имају брижнији однос са вршњацима, као и дјеца која су несигурно везана за мајке, а сигурно за васпитаче, такође имају брижнији и емотивнији однос са вршњацима и манифестују вишу социјалну компетенцију од дјеце са несигурним везама са васпитачима (Mitchell-Copeland et al., 1997). Из претходно реченог можемо закључити да дјеца која су сигурно везана за васпитаче, без обзира на несигурну везаност за мајке, у будућности могу изградити сигурне релације са особама из окружења у којем дјелују и живе, што позитивно утиче на развој њихове личности.

Б) Одређење појма адаптације посматране из перспективе теорије афективне везаности

Сам појам адаптације одређен је привикавањем или навикавањем на нову средину или окружење у којем особа треба да живи и функционише. Период адаптације на јаслице подразумијева вријеме које је потребно да се дијете навикне и прихвати нову средину која се знатно разликује од оне у којој је било дотада.

Прилагођавање траје онолико колико је потребно сваком појединачном дјетету те тако адаптација на јаслице или вртић може трајати од неколико дана, преко неколико седмица или мјесеци, а врло мали број дјеце никада не успије да се потпуно адаптира на нову средину, што је узрок врло често неких других стања код дјетета о којима говоре и друге науке и научне дисциплине. Прилагођено дијете се подразумева оног тренутка када дијете успијева извршити све задатаке који су пред њега стављени. Прилагођено дијете није оно дијете које је престало да плаче при одвајању од мајке или старатеља. Прилагођавање дјетета зависи од неколико фактора: индивидуалних особина, темперамента, узраста, здравственог стања, атмосфере у јаслицама или вртићу, породичног васпитања и амбијента, везаности за мајку, самих особина васпитача. Васпитна средина треба да дозволи развијање дјететових могућности у капацитетима које дијете посједује, његових вјештина и способности. Такође, важно је да васпитна средина омогући и дозволи да дијете препозна шта се од њега очекује, на који начин да то уради и подржи га у томе, како би стекло нове вјештине и развило нове способности. Васпитна средина би требало да пружи сигурност сваком дјетету, како би се истраживачки понашало у новој средини.

Модел адаптације дјетета на јаслице или вртић су различити и зависе од услова сваке појединачне установе. Важно је да установа има прилагођене моделе адаптације, како би свако дијете прошло што лакше кроз адаптивни период, који није нимало лак ни за једно дијете.

У јавној предшколској установи у Дрвенти програм адаптације дјеце у јаслицама осмишљен је на начин да дјеца током почетка радне године, тачније током првих мјесец дана улазе у јаслице у мањим групама (3-4 дјеце недељно), те њихов боравак подразумева сатницу од укупно три сата. Мајкама или старатељима је омогућено да за то вријеме бораве уз своје дијете, али да при одласку из групе воде и своје дијете, како би дијете осјетило сигурност у мајци. Након одређеног периода, зависно од дјетета и могућности мајки (које су запослене) дијете остаје са васпитачима и период њиховог боравка у јаслицама се продужава. Овакав модел адаптације дао је добре резултате, који се могу презентовати кроз бољу адаптацију дјеце како на јаслице и групу, тако и на сигурнију везу са васпитачима и особљем у новом окружењу.

Осим оваквог модела постоје установе које спроводе своје програме који су прилагођени потребама дјете и родитеља, чија дјеца су на боравку у јаслицама и свакако свака установа сходно својим условима излази у сусрет родитељима, у циљу боље адаптације дјете на јаслице, али и самог родитеља на којег, такође, утиче одвајање од дјетета.

Најважнији моменти у адаптацији и генерално у функционисању јасличких и предшколских установа јесте сарадња и партнерски однос вртића и породице, односно родитеља. Прво отварање породице према установи и остваривање континуираног односа са истом, дешава се при упису дјетета у јаслице или вртић. При упису дјетета у једну од наведених односа долази се у ситуацију да кроз партнерски однос породице и установе, на увид су дати породични стилови, али и приоритети васпитања дјетета. Такође, кроз овај однос су веома видљиве и карактеристике афективне везаности дјетета и примарних фигура у породици. Родитељима је веома важно да вртић буде сигурна база, те тако и узнемиреност родитеља треба да је схваћена и прихваћена, како би се постигао досљедан однос између породице и васпитача, а посебно повјерење између обје стране. Досљедност и повјерење у релацији породица – васпитач, као и у релацији дијете – васпитач – породица, постиже се информисаношћу родитеља на родитељском састанку, као и у јутарњим сусретима. Важно је родитељима објаснити да постоји неколико врста адаптације и то: лака, средња и тешка адаптација. Свака од наведених адаптација подразумијева залагање обје стране, и васпитача и родитеља и сарадња обје стране како би адаптација била што мање болна за дијете.

В) Прејознавање кључних карактеристика афективне везаности при адаптацији дјетета на јаслице/вртић кроз одвајање дјетета при поласку у јаслице/вртић

Свако дијете показује своје карактеристике, способности и вјештине, те је тако сасвим природно да његова везаност за мајку или другу примарну фигуру у породици манифестује његово понашање у јаслицама или вртићу. Индивидуалне разлике у понашању дјете јесу резултат варијација у сензибилитету мајке, односно њене способности да примијети и интерпретира сигнале у комуникацији са дјететом и тачно одговори на њих разумијевањем и задовољавањем дјететове потребе.

Према Ајнсвортовој (Ainsworth, 1978) сва дјеца манифестују понашање афективне везаности, али се квалитет и организација њиховог понашања разликује. При адаптацији у јаслице из угла афективне везаност дијете треба да се адаптира на окружење у којем нема мајке, које треба истражити када она није присутна, остварити релације са васпитачем, по могућности сигурне, те тако и са вршњацима и повратак мајке. Упис у јаслице представља прво одвајање од породице скоро за свако дијете и такво одвајање изазива фрустрацију, несигурност и стрес. Одвајање подразумијева изазивање фундаменталне везе између дјетета и примарне фигуре (мајке). Страх од одвајања може се сагледати и кроз другачији угао, односно кроз приказивање квалитета афективне везаности коју је дијете развило са мајком. Сепарација или одвајање од мајке доводи до мијењања организације мреже фигура и промјену везаности и њеног стила, као одговор на интер и интраперсоналне промјене које су настале.

При упису дјетета у јаслице или вртић свако дијете би требало да формира нове везе у новом окружењу, те ће тако оне или бити сличне са везом коју су остварили са мајком или ће бити у фази реорганизације и формирати их другачије, квалитетније, што опет зависи од васпитача и сензибилитета који може и не мора да одговара потребама дјетета. При адаптацији дијете покреће свој контролни систем који реагује на ново окружење, јер у суштини дјетету не треба нова средина, она му није потреба, али када се нађе у њој потребно је да је разумије и стекне сигурност као у породичну. Да би адаптирање на нову средину било учинковито, важно је да вртићка средина дјетету пружи извор сигурности и безбједности у којем ће дијете моћи да развије своје могућности и осјећати се сигурно. Дијете од васпитача очекује да буде сензибилан и осјетљив на његове потребе, да је благе нарави, да умије интерпретирати дјететове сигнале и обезбиједи му спокој и безбрижност, да ријечима зна и умије улити сигурност и да зна управљати дјететовим емоцијама. Само такав приступ васпитача код дјетета развија потребу да са васпитачем оствари и формира сигурну афективну везаност. Дијете таквог васпитача перципира као подржавајућу и приступачну особу, а дијете које је несигурно везано, таквим приступом васпитача добија другачији квалитет односа него са мајком и спремније је у остваривању и тражењу другачијих, здравијих и сигурнијих веза.

Када је ријеч о реакцији дјетета на одвајање односно сепарацију од мајке или примарне фигуре, тада можемо говорити о индивидуалним разликама сваког дјетета и стању у којем се налази при одвајању. Болби (Bowlby, 1969) се у овом сегменту ослања на етолошку теорију и тумачи реакцију сепарационог протеста као функцију постизања и одржавања близине примарне фигуре везаности. Када дође до одвајања дјетета од примарне фигуре може имати краткорочне негативне посљедице, које су уједно и непромјењљиве, те се манифестују кроз плач, бунт, протест, али и равнодушност. Доказао је да дјеца која су имала адекватан однос са примарном фигуром, бурније реагују на сепарацију. Код дјеце при сепарацији се врло често сусрећу реакције неутјешног плача, губитка апетита, пружање отпора при пружању помоћи. У трајању адаптације и због схватања да се примарна фигура неће вратити у моменту када дијете жели, протест дјетета очито не успијева, чак постаје бескористан и дијете престаје плакати или бунити се, што не значи да се адаптирало на ново окружење. Протест се тада претвара у очај, моторна активност опада и дијете долази у стање равнодушности која омогућава враћање уобичајеним активностима, опоравак и јављање интереса за околину.

Сепарациони протест, наглашава Ајнсворт (Ainsworth, 1978) је стандардни маркер афективне везаности у дјетињству, не зато што је најважнији него што се јединствено манифестује у вези са фигуром везаности. Сасвим је природно и очекивано да дијете које је до тада расло у адекватним условима, узимајући у обзир адекватне примарне фигуре афективне везаности, манифестује незадовољство током адаптације на јаслице или вртић или било који вид сепарације од примарне фигуре. Сва дјеца су без обзира на стил везаности у адаптивном периоду узнемирена и тада се очекује да васпитач нађе начин да дијете своју узнемиреност сведе на минимум и брзо почне да се адаптира на нове услове. Дијете у току сепарације тражи близину примарне фигуре, која је урођено средство регулације емоција и примарна стратегија афективне везаности (Schaver & Mikulincer, 2002).

Почетак адаптације у вртић посматран из угла стила везаности дјетета и мајке ајављује понашања дјетета врло често у облику какав родитељ не очекује. Такође, очекује се да дјеца која су сигурно везана боље подносе адаптацију и лако

се адаптирају. Таква дјеца јесу спремнија на одвајање, али и таква дјеца су ожаловљена одвајањем од примарне фигуре. Дјеца која су сигурно везана кроз афективну везаност са мајком постепено се укључују у игру, траже близину васпитача и имају позитивна увјерења о везама као узајамним и склонија су кооперативнијем дјеловању, емпатична су и више се укључују у социјалне интеракције од несигурно везане дјеце. Везаност за родитеље им даје сигурну базу одакле они истражују околину и такве прилике свакако користе и служе им како би развили неопходне социјалне вјештине, веће самопоуздање, самопоштовање, боље регулисање емоција, поштовање правила и дисциплине и посједују више саморегулације у сваком виду дјеловања. Самим тим долазимо до потврђивања мишљења да дјеца никада не могу бити „превише“ сигурно везана (Sroufe, 1990). Дјеца са сигурном везом су увјерена у своју вриједност и то их води до вишег нивоа самопоуздања и здравијег формирања личности, што потврђује теорија афективне везаности. Управо су то разлози из којих сигурно везана дјеца дају јасне сигнале васпитачима при адаптацији, што им обезбјеђује бригу и не усмјеравају се на потребе старатеља, пружају могућност васпитачу да их утјешу, могу одложити присуство мајке, те граде сигурну базу из које истражују.

Дјеца са несигурним обрасцем афективне везаности, најчешће пролазе кроз средњу или тешку адаптацију. Као и код дјеце са сигурним обрасцем афективне везаности и код несигурно везане дјеце, афективна везаност је везана за примарну фигуру и по свом интензитету везаности није ништа мања, него код сигурно везане дјеце.

Код несигурно везане дјеце ток адаптације иде другачијим током. Несигурно везана дјеца показују мање знакова жалости због одвајања или бивају превише узнемирена одвајањем, те је при поновном сусрету игноришу или се не умирују, већ једно другом индукују узнемиреност. Према непознатој особи, несигурно везана дјеца показују опрезност, пружају отпор, повлаче се или су зависна и не могу лако да се умире и утјеше, плаше се непознатих особа и врло често не успостављају визуелни контакт (Стефановић-Станојевић, 2005). Дјеца са несигурном везаношћу не воле физички контакт, мажење и грљење, показују мањак сарадње, истраживачког понашања, емпатије, имају дистанцу у игру, не траже или одбацују утјеху, не показују јасну преференцију

пред родитељем или странцем, могу се понашати агресивно и непријатељски (Goldberg, 1991).

Дезорганизација у понашању и несигурни образац афективне везаности врло често негативно дјелује на дјететово социјално понашање у каснијим годинама одрастања, долази до формирања врло ниског нивоа самопоштовања и самоконтроле.

Адаптација несигурно избјегавајуће дјеце огледа се у специфичним стратегијама, која се огледа кроз самодовољност, одбацивање и дистанцу, те тако старатељи могу улагати врло мало емоционалне инвестиције у однос са несигурно везаном дјецом.

Адаптација несигурно амбивалентне дјеце доминира у претјерано израженим емоцијама, неутјешности и усмјерености на потребе старатеља, што доводи до понашања васпитача или у правцу постављања захтјева за самосталношћу или што је много чешће до подржавања несамосталности, зависности као и мајка.

Несигурно избјегавајућа дјеца врло често одају утисак самосталног дјетета у смислу да се тумачи као „недоступно дијете“ и тада добијамо ситуацију у којој се васпитач понаша као и мајка и тада још више продубљујемо понашање које би требало подршку у другом смјеру. Такво понашање васпитача, који слиједи образац понашања мајке, лишава дијете да осигура своју сигурну везаност за васпитача.

Важно је истаћи да несигурна афективна везаност дјетета и мајке даје капацитете за савладавање развојних задатака који се пред дијете стављају поласком у јаслице и потенцијал да дијете буде сигурно, али да су реакције такве дјеце на одвајање и ново окружење значајно другачије.

И као што смо већ рекли, адаптација дјетета на јаслице или вртић не престаје у тренутку када дијете престане плакати, она тек тада почиње. Адаптираним дјететом можемо назвати оно дијете које је у стању да изврши задатке који му се нуде у новом окружењу, када почиње да истражује и када активно учествује у игри са другом дјецом. Посматрано из угла афективне везаности, адаптирано дијете је оно када у васпитачу види своју сигурну базу, када је одговор васпитача предвидљив за дијете и његове потребе и када дијете спознаје улогу васпитача као заштитничку.

Закључак

Као што је већ речено, афективни однос који се успостави између мајке и дјетета траје током цијелог живота, утиче на личност дјетета и касније, на његов однос са партнером.

Полазак дјетета у јаслице представља углавном први излазак дјетета из породичног окружења односно представља прво одвајање дјетета од родитеља на дужи вријеме. Самим тим можемо закључити да полазак у јаслице уједно представља и први сусрет са већим бројем непознатих особа, како вршњака тако и особља јаслица. Врло је честа ситуација у којој страх осјете и дијете и родитељи.

Доласком дјетета у васпитну групу, мијења се дјететов дотадашњи начин живота, углавном мимо његове воље, јер дијете у том узрасту нема потребу да мијења окружење. Ма колико дијете имало потребу да се игра са вршњацима, то га не спречава да буде узнемирено и да негодује при одвајању од мајке, прије свих, као примарне фигуре афективне везаности, а онда свакако и од средине у којој је дотада боравило. Управо из тих разлога много дјеце при адаптацији на јаслице пролази кроз фазу плача, узнемирености, губљење апетита, одбијање везе са другим особама из окружења и слично. При адаптацији на јаслице, доминира страх од одвајања и манифестације могу бити бурне и дуготрајне. За родитеље је важно да знају да је извјесна доза страха од одвајања уобичајена јер је везаност за породицу, најчешће за мајку на раном узрасту развојно условљена. Многа питања у овом узрасту се намећу родитељима у смислу колико ће адаптација трајати. Као што смо говорили у претходном дијелу рада, адаптација може бити релативно лака, те сама адаптација дјетета на вртић релативно брза, али исто тако може бити и средње тежине, као и веома тешка.

Посматрана кроз призму афективне везаности, праћена Болбијевом (Bowlby, 1980) теоријом афективне везаности, адаптација сигурно везане дјеце у односу на друге обрасце везаности пролази доста лакше, јер дијете које је сигурно везано за примарну фигуру, лакше остварује нове релације и везе са васпитачем у јаслицама. Несигурно везана дјеца пролазе кроз нешто тежу адаптацију, доста су дистанцирана од особа из новог окружења, а најтежу адаптацију пролазе дјеца која су у несигурним избјегавајућим везама са мајком и манифестују неповје-

рење према васпитачима и врло је тешко да у васпитачу препознају сигурну базу, поготово ако се и васпитач при адаптацији таквог дјетета почне понашати као и примарна фигура везаности, односно мајка. Ипак, већина дјеце прође период адаптације без већих проблема, а мали број дјеце пролази кроз тежи облик адаптације на јаслице.

Примјена теорије афективне везаности у припреми програма адаптације би могла пружити могућност узимања у обзир цјелину контекста развоја дјетета које улази у јаслице. Неминовност која је настала запошљавањем младих мајки, наглашава континуитет бриге за дијете, значај препознавања сензибилитета код дјетета, као и његових потреба у најранијем дјетињству, поготово у односу васпитач – дијете, те тако долазимо на теорију у којој морамо узети у обзир адаптацију цијеле породице на јаслице, на васпитаче и институцију вртића у цјелокупности. Само на овакав начин дајемо шансу за оптималан развој дјететових социјалних и емотивних капацитета, који је најпотребнији у овом узрасту дјетета.

Литература

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum
- Ainsworth, M.D.S. (1982). *Early caregiving and later patterns of attachment*. U: Klaus, M.H., Robertson, M.O. (eds.). Birth, interaction and attachment (pp. 33-43). Johnson & Johnson.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Anhert L., Pinquart M., & Lamb M. (2006). Security of children's relationship with nonparental care providers: a meta analysis. *Child Development*, 74, 664-679
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, vol. I: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, vol. II: Separation: anxiety and anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, vol. III: Loss: sadness and depression*. Basic Books
- Bretherton, I. (1987). *New perspectives on attachment relations: security, communication, and internal working models*. Osofsky, J.D. (ed.), Handbook of infant development (pp. 1061-1100). John Wiley.
- Cugmas Z. (2004). Representations of child's social behavior and attachment to the kindergarden teacher in their drawing. *Early Child Development and Care*, 174, 13-30.
- Goldberg, S. (1991). Recent developments in attachment theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 36, 393-400.
- Goossens, F.A., & van IJzendoorn, M.H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, 61, 832-837.
- Howes, C., Hamilton C. E., & Phillipsen, L. C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver relationships. *Child Development*, 4, 411-422.
- Howes, C., & Hamilton C. E. (1992). Children's relationships with child-care teachers: Stability and concordance with maternal attachment. *Child Development* 53, 879-892.

- Howes, C., Rodning, C., Galluzzo, D.C., & Myers, L. (1988). Attachment and child care: Relationships with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 403-416.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A., & DeMulder, E.K. (1997). Q-sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early Education and Development*, 8, 27-39.
- Shaver, P.R., & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development*, 4, 133-161.
- Sroufe, L.A. (1990). Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*, 21, 67-74.
- Stefanović, T. S. (2005). Emocionalni razvoj ličnosti. Filozofski fakultet: Prosveta.
- Suess, G.J., Grossmann, K.E., & Sroufe, L.A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 73-55.
- van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A., & Lambermon, M. (1992). *The multiple caregiver paradox: Data from Holland and Israel*. In R.C. Pianta (Ed.), New directions for child development: No 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives (pp. 5-27). Jossey-Bass.
- Vukelić, M. (1994). *Afektivno vezivanje deteta za majku i majčina responsivnost*. Neobjavljeni diplomski rad. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.
- Wood J., Emmerson N., & Cowan P. (2004). Is early attachment security carried forward into relationships with preschool peers? *British Journal of Developmental Psychology*, 22.

Adaptation of a toddler to nursery observed through the lens of affective attachment in the mother-child relationship

Gordana Simic

Public preschool „Trol“, Derвента

SUMMARY: A child's secure and insecure affective attachments to a primary figure, most often the mother, experience their first affirmation when the child enters day nursery. Devotion theory specifically emphasizes that weak or insecure affective bonds between a child and parents can have a negative impact on the later formation of affective bonds between the child and other uniaxial secondary figures throughout his or her upbringing. Starting day nursery represents the child's first chance to form secure bonds with peers, but also with educators. The kind of bonds he or she will establish throughout the nursery period, and later through kindergarten, will depend largely on the affective bonds the child has formed in the family. Many studies have shown that most children who have formed insecure affective bonds with primary figures in the family (with the mother first of all), are unable to form secure bonds with secondary figures, i.e. educators, as the first adults after the family, with whom the child establishes certain relationships. Throughout the paper, we will deal with the definition of the concept of adaptation through the prism of the theory

of affective devotion, in order to point out the possibility of practical application of affective attachment in kindergartens, as well as the importance of the relationship with the educator based on affective devotion and the possibility of the educator being an affective devotion figure for the child.

KEYWORDS: adaptation, nursery age, mother-child, devotion, educator.

Percepcija vaspitača o obilježjima prezaštićujućih roditelja i saradnje s njima

Dragana Zdjelar¹

Predškolska ustanova "Miki Maus" Banja Luka

SAŽETAK: U savremenom društvu sve češće dolazi do izražaja prezaštićujući stil roditeljstva koji se zasniva na visokoj kontroli i pretjeranoj zaštiti djece. Cilj ovog istraživanja bilo je utvrditi kako teče saradnja između vaspitača i prezaštićujućih roditelja koja ima za cilj ostvarenje dobrobiti djeteta. U radu su predstavljeni i analizirani rezultati teorijskog proučavanja osnovnih relevantnih pojmova: roditeljski stilovi vaspitanja s akcentom na prezaštićujući roditeljski stil vaspitanja, te karakteristike prezaštićujuće djece. Ostali bitni pojmovi su i saradnja vaspitača i roditelja sa naglaskom na saradnju s prezaštićujućim roditeljima. Polazi se od značaja koji roditelji imaju u razvoju djeteta predškolskog uzrasta. Istraživački instrument je konstruisan u obliku skale procjene koja se sastoji iz dva dijela. Prvi dio sadrži četiri ajtema putem kojih su se prikupile osnovne generalije o ispitanicima. Drugi dio se sastoji od petostepene skale Likertovog tipa. Uzorak istraživanja činilo je 88 vaspitačica. Na osnovu rezultata istraživanja zaključeno je da je većini vaspitača poznat pojam preza-

1 draganazdjelar1993@gmail.com

štićujuće roditeljstvo. Prepoznajući ovaj pojam ispitivani vaspitači ističu da se najmanje jednom godišnje susreću sa prezaštićujućim roditeljima. Iako saradnja sa roditeljima ovakvog vaspitnog stila zna biti neugodna, vaspitači nalaze načine da adekvatno pristupe roditeljima prilikom saradnje sa njima.

KLJUČNE RIJEČI: roditeljski stilovi vaspitanja, prezaštićujući stil vaspitanja, saradnja vaspitača i prezaštićujućih roditelja

Uvod

Pojam o djetinjstvu i teorije razvoja o njemu mijenjali su se i razvijali kroz istoriju. Kamenov (1999) navodi da za ljude X i XI vijeka pojam djetinjstva nije postojao kao danas, jer ono nije bilo ni od kakvog interesa, čak i u izvjesnom smislu nije predstavljalo realnost. U starijim društvima na dijete se gledalo kao na čovjeka u malom, pa se i njegovo ponašanje prosuđivalo prema mjerilima za odrasle (Stojaković, 2012). Kasnije dolazi do buđenja interesovanja za djetinjstvo. Marija Montesori (2006) u svom djelu: „Upijajući um“, navodi da se čovjekova jedinstvena ličnost rađa sa njegovim dolaskom na svijet i da su prve dvije godine najvažniji period u ljudskom razvoju. Tu na scenu stupaju roditelji koji svojim stilom vaspitanja značajno doprinose u kakvu će se ličnost dijete razviti. Vaspitni stil utiče na razvoj djeteta, njegove ličnosti i sposobnosti (Šindić, 2010). U današnjem vremenu pojavljuje se stil vaspitanja koji je veoma aktuelan, a to je prezaštićujući roditeljski stil. Forma prezaštićujućeg vaspitnog stila karakteristična je za zabrinute, anksiozne roditelje koji strijepe nad djetetom i ljubav izjednačavaju sa brigom da im se nešto ne desi. Oni žele da dijete zaštite od negativnih iskustava, često na taj način onemogućavaju djetetu da doživi pozitivna iskustva (Šindić, 2010).

U određenim fazama djetetovog života je normalno da roditelji pomažu svom djetetu da prebrodi određene zadatke, ali ne na način da te zadatke preuzme na sebe i kontroliše svaki aspekt djetetovog života. Roditeljska toplina, za razliku od prezaštićavanja je upravo uključenost roditelja u djetetov život, brižnost, prihvatanje i osjetljivost na potrebe djeteta. Društvene promjene, ekonomska nestabilnost, uz tehnološki razvoj i potvrđene opasnosti virtuelnog svijeta, kod nekih roditelja dovode do sve veće zabrinutosti kako za neposrednu, tako i za dugoročnu sigurnost njihove djece.

Premda, očekivana i poželjna, roditeljska briga koja prerasta u prezaštićujuće roditeljstvo može imati negativan uticaj na razvoj ličnosti djeteta.

Kamenov (1999) dolazi do zaključka da bi se dijete moglo razviti u jedinstvenu ličnost i da bi roditelji mogli da pravilno utiču na razvoj svog djeteta, predškolska ustanova bi trebala da postane centar za okupljanje roditelja, doprinoseći kod njih razvoju niza znanja, stavova i mnijenja koji će im pomoći da uspješnije podižu svoju djecu. Najveću odgovornost za uspješnu saradnju između predškolske ustanove i roditelja imaju vaspitači. U saradničkim odnosima njihova uloga se, u stvari, proširuje, a promjene u njoj zahtijevaju još veću stručnost. Primjeri uspješne saradnje značajno doprinjuju svoj uspjeh nekim ljudskim kvalitetima učesnika, kao što su sposobnost dubljeg uvida u stvari, imaginativnost, empatija i tolerancija.

Prema tome, iz svega navedenog možemo uvidjeti da je potrebno posvetiti više pažnje ovoj temi. Izučavanjem ove teme možemo doći do bitnih zaključaka koji mogu pomoći vaspitačima u saradnji sa prezaštićujućim roditeljima i njihovom obrazovanju u cilju dobrobiti djeteta. Prilikom određenih edukacija, mogli bi se izbjeći negativni efekti ovog pristupa i pogrešnog shvatanja imperativa dobrog roditeljstva. Roditelje je potrebno informisati i jačati njihove roditeljske kompetencije, te razvijati realna očekivanja prilikom svih faza djetetovog života.

Metod

Problem koji je danas sve više uočljiv u roditeljskom stilu vaspitanja, a negativno se odražava na razvoj djeteta je prezaštićivanje od strane roditelja. Polazeći od detaljnog teorijskog proučavanja teme i kratkog osvrta na nju u uvodnom dijelu, te uzimajući u obzir vlastito praktično iskustvo, osmišljavanje i realizaciju brojnih oblika saradnje sa roditeljima različitih stilova vaspitanja, u ovom radu je istraživana saradnja između vaspitača prezaštićujućih roditelja koja ima za cilj ostvarenje dobrobiti djeteta.

Polazeći od činjenice da vaspitači i ostali stručni saradnici u vrtiću mogu ublažiti određene propuste u roditeljskom vaspitanju ako ih blagovremeno prepoznaju, predmet ovog istraživanja se odnosio na obilježja prezaštićujućih roditelja, prezaštićivanje djece i saradnje vaspitača i roditelja iz ugla vaspitača. Dakle, akcent je stavljan na perspektivnu vaspitača vezanu za navedenu problematiku (obavještenost vaspitača

o terminologiji prezaštićujući roditelj, prezaštićenoj djeci i specifičnosti saradnje sa roditeljima navedenog vaspitnog stila). S obzirom da dobra saradnja vaspitača i roditelja može značajno poboljšati dobrobit djeteta, a saradnja sa prezaštićujućim roditeljima je prepuna izazova, istraživana je saradnja sa prezaštićujućim roditeljima iz ugla vaspitača u afirmativnom kontekstu.

Ovo istraživanje je imalo teorijsku i praktičnu vrijednost. Teorijski značaj je bio u provjeri i mogućoj dopuni savremenih teorija i istraživanja o prezaštićujućem vaspitnom stilu roditelja djeteta predškolskog uzrasta te saradnji prezaštićujućih roditelja i vaspitača i vrtića, načinima kroz koje se ta saradnja najuspješnije i najčešće realizuje u vrtićima. Kada je u pitanju praktični značaj on bi se ogledao u tome da se kroz istraživanje prakse utvrdi: da li je vaspitačima stvarno blizak pojam prezaštićujući roditelj i kako ga razumiju; da li su vaspitači imali priliku da sarađuju sa roditeljima prezaštićujućeg stila vaspitanja i kakva im je bila međusobna komunikacija; te da li vaspitači uspijevaju da prepoznaju specifičnosti djece prezaštićujućih roditelja. Na osnovu toga je bilo moguće utvrditi koje su to eventualne potrebe i načini saradnje vaspitača i prezaštićujućih roditelja.

Cilj ovog istraživanja je: informisanosti vaspitača o pojmu prezaštićujuće roditeljstvo, prepoznavanje obilježja prezaštićujućih roditelja i njihove djece, te sagledavanje mogućnosti saradnje sa prezaštićujućim roditeljima iz ugla vaspitača. Iz ovako postavljenog cilja proizašlo je više istraživačkih zadataka: a) utvrditi informisanost vaspitača o pojmu i karakteristikama prezaštićujućih roditelja; b) utvrditi vaspitačku perspektivu o specifičnostima djece prezaštićujućih roditelja; c) ispitati specifičnosti saradnje vaspitača i prezaštićujućih roditelja; d) istražiti obilježja komunikacije vaspitača i prezaštićujućih roditelja.

U ovom istraživanju empirijskog karaktera upotrebljena je deskriptivna metoda, kao i metoda teorijske analize i sinteze. Korišćene su tehnike anketiranja i skaliranja (Likertova skala). Da bi se to postiglo konstruisan je instrument za vaspitače. Instrument je preoblikovan i adaptiran instrument o saradnji učitelja i prezaštićujućih roditelja čiji je autor prof. dr Jurka Lepičnik Vodopivec, redovni profesor Pedagoškog fakulteta Univerziteta Primorska. Profesorica je dala svoju saglasnost da se njen instrument u izmijenjenoj formi adaptira i upotrijebi za ovo istraživanje.

Istraživački instrument je konstruisan u obliku skale procjene koja se sastoji iz dva dijela. Prvi dio sadrži četiri ajtema putem kojih su se prikupljale osnovne gene-

ralije o ispitanicima (vrtić u kome rade, godine starosti, godine staža, fakultet koji su završili). Drugi dio ankete se sastoji od 52 ajtema sa petostepenom skalom Likertovog tipa. Putem njega su se prikupljali podaci o percepciji vaspitača o obilježjima prezaštićujućih roditelja, te o percepciji vaspitača o obilježjima djece predškolskog uzrasta čiji su roditelji prezaštićujućeg roditeljskog stila vaspitanja, učestalost saradnje i kvalitet komunikacija vaspitača sa prezaštićujućim roditeljima, iskustva vaspitača vezana za saradnju sa ovakvim roditeljima, koji su pristupi tokom saradnje uspješni i sl. Instrument je izrađen u elektronskom obliku te je služio za prikupljanje podataka relevantnih za istraživanje elektronskim putem (putem mejla, Vibera, Fejsbuka i Votsapa). Uzorak istraživanje je sačinjavalo 88 vaspitača i stručnih saradnika. Vrtići u kojima se vršilo istraživanje bili su: Miki Maus, Zvezdica, Pertlica, Kasper, Sveta Ana, Mali princ, Tratinčica, Neven, Bambi, Kolibri, Zemlja čuda, Naša radost, Ježurka Ježić, Larisa Šugić, Princeza Katarina Karađorđević. Vrtići su sa područja: Banje Luke, Laktaša, Kotor Varoši, Dervente i Trebinja. Sve osobe su dobrovoljno učestvovala u istraživanju. Istraživanje je sprovedeno u online formi što je olakšalo proces dobijanja konačnih podataka. Pouzdanost (relijabilnost) instrumenta za ajteme (51 ajtem sa petostepenom skalom Likertovog tipa) je izuzetno visoka jer Krombah Alfa iznosi 0,895.

Prva faza istraživanja odnosila se na konstruisanje i izradu instrumenta neophodnog za prikupljanje podataka vezanih za predmet istraživanja. Druga faza obuhvatila je podjelu anketnog materijala vaspitačima u online formi (mjesec maj 2023. godine). Treća faza se odnosila na obradu podataka putem statističkog SPSS programa. U posljednjoj, četvrtoj fazi, analizirani su i izvedeni zaključci na osnovu dobijenih statističkih rezultata tako što su davali spisak radnji za koji su vjerovali da su primjeri ponašanja za ovakav roditeljski stil.

Rezultati istraživanja

Dosadašnja istraživanja pokazuju da prezaštićujući stil roditeljstva može imati negativan uticaj na razvoj djeteta. Roditelji mogu spriječavati djecu da nauče važne životne vještine. Međutim, važno je napomenuti da nije svaki oblik prezaštićujućeg roditeljstva štetan i da roditelji često nastoje da ih zaštite od opasnosti i problema. Ključno je naći balans.

Razumijevanje pojma prezaštićujući roditelji

Vaspitači koji su učestvovali u ispitivanju su izjavili da su upoznati s pojmom prezaštićujući roditelji. Njih 16 od 88 smatra da može identifikovati sve karakteristike prezaštićujućih roditelja, 38 smatra da prepoznaje karakteristike prezaštićujućih roditelja ali ne baš sve, dok 3 vaspitača misli da ne može prepoznati te karakteristike. Slično, u empirijskom kvantitativnom istraživanju (Locke, Campbell i Kavanagh, 2012) većina ispitivanih radnika zaposlenih u školskim ustanovama je izjavila da je upoznata sa ovim terminom dajući spisak radnji za koje su vjerovali da su primjeri ponašanja vezani za prezaštićujuće roditelje. U tabeli broj 2 dati su rezultati koji ukazuju na razumijevanje pojma prezaštićujući roditelji kroz identifikovanje njihovih glavnih karakteristika od strane vaspitača.

Tabela 1

Analiza karakteristike prezaštićujućih roditelja

	Min	Max	M	S.D.
Vjeruju u svoje dijete i njihove sposobnosti.	1	5	3,31	1,232
Daje djetetu veliku slobodu u donošenju odluka.	1	5	3,05	1,509
Podstiče i motiviše dijete.	1	5	2,68	0,982
Podržava osamostaljivanje djeteta.	1	5	2,22	1,028
Podstiče dijete da rješava probleme.	1	5	2,08	0,879
Uči dijete da prihvati posljedice svojih postupaka.	1	5	2,01	1,017
Podstiče dijete da prihvati sopstvenu odgovornost.	1	5	2,01	0,994
Želi da je stalno u kontaktu s djetetom.	1	5	4,17	0,930
Stalno inicira razgovore sa vaspitačima.	1	5	4,09	1,063
Stalno brine o bezbjednosti djeteta.	1	5	4,39	0,894
Želi da zna svaku sitnicu o tome šta dijete radi.	1	5	4,44	0,997
Postavlja mnoga pravila i ograničenja za dijete.	1	5	3,57	1,403
Pruža prekomjernu pomoć djetetu pri stvarima koje dijete može samo uraditi (oblačenje, hranjenje...).	1	5	4,49	0,938

	Min	Max	M	S.D.
Roditelj rješava sam sve probleme svoga djeteta.	1	5	4,54	0,887
Vjeruje u kompetentnost svoga djeteta.	1	5	3,15	1,226
Dozvoljavaju djetetu da sam bira prijatelje.	1	5	2,67	1,138
Dijete ohrabruje u hobi koje je samo odabralo.	1	5	2,69	1,119
Pretjerano zaštićujuće roditeljstvo je za dijete, na duži rok, dobro.	1	5	1,75	1,037
Pretjerano zaštićujuće roditeljstvo ima za dijete negativne posljedice.	1	5	4,29	1,022

Legenda: Min-minimum; Max-maksimum; M-aritmetička sredina; S.D.-standardna devijacija

Ispitanici su iznosili svoja shvatanja i mišljenja o prepoznatim karakteristikama prezaštićujućih roditelja. Analizirajući dobijene podatke može se uočiti da mali broj ispitanika povezuje karakteristike poput: podstiče i motiviše dijete; podstiče dijete da rješava probleme; dozvoljava djetetu da samo bira prijatelje i slično, sa prepoznatim karakteristikama prezaštićujućih roditelja. Moglo bi se zaključiti da pojedini vaspitači ili nisu dobro pročitali pitanje ili je došlo do određenih grešaka prilikom popunjavanja skale, ali to su svakako statistički vrlo male brojke. Nalazi do kojih je došao Milivojević (2007) pokazuju da karakteristike prezaštićujućih roditelja poput ovih koji su prikazani u Tabeli 1 utiču na to da dijete postaje nesigurno, nesamostalno, pretjerano ovisno od roditelja što kod njega razvija osjećaj nekompetentnosti. Rezultati empirijske studije do kojih je došla Šindić (2010) ukazuju da se od devet istraživanih formi roditeljskih stilova vaspitanja prezaštićujuća forma najnepovoljnije odražava na razvoj dječijih kompetencija.

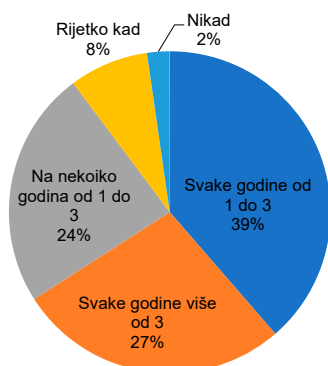
Iskustvo saradnje sa prezaštićujućim roditeljima u kontekstu radnog mjesta

Od 88 ispitivanih vaspitača njih 34 ili 39% je izjavilo da se susreće sa prezaštićujućim roditeljima svake godine od jedan do tri puta, dok 24 (27%) tvrdi da se susreće sa ovakvim roditeljima svake godine više od tri puta. Na nekoliko godina od 1 do 3 puta

susretanje sa prezaštićujućim roditeljima je imalo 21 (24%) vaspitača. U manjem broju su vaspitači koji su rijetko kad (7 ili 8%) ili nikad (2 ili 2%) imala priliku da se susretnu sa ovakvim tipom roditelja. Slično rezultatima ove studije, u empirijskom kvantitativnom istraživanju koje su realizovali Locke, Campbell i Kavanagh (2012) na uzorku od 128 ispitanika zaposlenih u školskim ustanovama, mali broj njih (8%) je izjavio da nije imao priliku da se sretne i sarađuje sa prezaštićujućim roditeljima.

Grafikon 1

Učestalost susreta vaspitača sa prezaštićujućim roditeljima (procenti)



Na Grafikonu 1 predstavljeni su dobijeni podaci koji ukazuju na učestalost saradnje vaspitača sa prezaštićujućim roditeljima.

Prepoznavanje specifičnosti djece prezaštićujućih roditelja od strane vaspitača

Prepoznavanje specifičnosti djece prezaštićujućih roditelja od strane vaspitača je izuzetno važno, jer takva djeca mogu biti podložna različitim problemima u socijalizaciji, formiranju identiteta i razvijanju emocionalne inteligencije. Vaspitači koji rade sa ovom djecom treba da budu posebno pažljivi i obazrivi u svojoj interakciji sa njima, jer takva djeca često previše zavise od svojih roditelja i imaju nizak nivo samopoštovanja. Neke od karakteristika djece prezaštićujućih roditelja smo naveli u sljedećoj tabeli:

Tabela 2*Karakteristike djece helikopter roditelja*

Tvrdnja:	Min	Max	M	S.D.
Nezavisnost i samostalnost.	1	5	1,90	1,172
Sposobnost samostalnog rješavanja problema.	1	5	1,90	,953
Snažno se trude pri brojnim aktivnostima u vrtiću.	1	5	2,45	,962
Izražena unutrašnja motivacija i istrajavanje u aktivnosti.	1	5	2,29	,926
Izražena potreba za ohrabrivanjem, nagradama i pohvalama (spoljna motivacija) od strane vaspitača.	1	5	4,02	,952
Nesigurnost, „razmaženost“.	1	5	4,07	1,118
Brzo odustajanje od zadataka koji mu ne idu od ruke.	1	5	3,94	1,114
Česti zahtjevi za pomoć odraslih.	1	5	4,20	,913
Bojažljivost pri uključivanju u nove aktivnosti.	1	5	3,95	,975
Neodlučnost.	1	5	4,01	,988
Nesamostalnost u radu.	1	5	3,98	,988
Nedostatak nezavisnosti u svakodnevnim aktivnostima koje su primjerene uzrastu.	1	5	3,86	1,014
Nisko samopoštovanje.	1	5	3,49	1,225

Legenda: Min-minimum; Max-maksimum; M-aritmetička sredina; S.D.-standardna devijacija

Vidljivo je da su najistaknutije karakteristike djece prezaštićujućih roditelja prepoznate od strane vaspitača: *česti zahtjevi za pomoć odraslih*, jer je aritmetička sredina podataka dobijenih iz odgovora vaspitača najviša i iznosi $M=4,20$; zatim slijede karakteristike: *nesigurnost, „razmaženost“* ($4,07$), *izražena potreba za ohrabrivanjem, nagradama i pohvalama (spoljna motivacija) od strane vaspitača* ($M=4,02$) i *neodlučnost* ($M=4,01$). Ovi rezultati nam govore da ishodi povezani s postupcima prezaštićivanja djece uključuju uticaje na anksioznost, zadovoljstvo životom, osjećaj prava, osjećaj autonomije i narcizam. Prepoznajući najznačajnije karakteristike djece prezaštićujućih roditelja vaspitači mogu da blagovremeno i kroz različite načine uticati da se ovakvi ishodi ublaže, a sve u cilju dobrobiti djeteta.

Adekvatni pristupi u komunikaciji sa prezaštićujućim roditeljima

Na osnovu aritmetičkih vrijednosti pojedinih odgovora uočeno je da je komunikacija s prezaštićujućim roditeljima neugodnija nego što je obično. I drugi istraživači dolaze do sličnih rezultata. Lepičnik Vodopivec, Makovec Radovan, Rezar, Šindić (2023) u svojoj studiji uočavaju da slovenački učitelji povremeno doživljavaju neugodna osjećanja tokom saradnje sa prezaštićujućim roditeljima. Rezultati ukazuju da čak 238 (71,3%) ispitivanih slovenačkih učitelja, radi zahtjevnosti saradnje sa prezaštićujućim roditeljima osjećaju pritisak, tjeskobu i brigu, dok njih 30, odnosno svega 9% izjavljuje da ne doživljava ova neugodna osjećanja u kontaktu sa prezaštićujućim roditeljima. Međutim, i pored neugodnijih emocija koje se javljaju kod vaspitača pri saradnji sa prezaštićujućim roditeljima, dobijeni rezultati ukazuju da vaspitači ipak uspijevaju da ostvare adekvatne pristupe u komunikaciji.

Tabela 3

Adekvatni pristupi u saradnji sa helikopter roditeljima

	Min	Max	M	S.D.
Iskrena komunikacija.	1	5	3,38	1,092
Uljepšavanje stvari.	1	5	2,67	1,264
Sendvič metod pružanja informacija (pohvala-kritika-pohvala).	1	5	3,77	,961
Uvremenjena komunikacija o problemima (u kratkom vremenu od kad se pojavi problem)	1	5	3,62	,781
Saopštavanje problema isključivo lično tokom razgovora.	1	5	4,03	1,005
Prijavljivanje problema (odmah kad se desi) preko telefona.	1	5	2,32	1,225
Pružanje podrške roditeljima kada je to potrebno.	1	5	4,08	,930
Jasno postavljanje granica u saradnji i odnosu vaspitač-roditelj.	1	5	4,10	1,012
Preslikavanje i sumiranje emocija u komunikaciji.	1	5	3,36	0,839

Legenda: Min-minimum; Max-maksimum; M-aritmetička sredina; S.D.-standardna devijacija

Kao neke od najznačajnijih adekvatnih pristupa u saradnji sa prezaštićujućim roditeljima vaspitači ističu: *jasno postavljanje granica u saradnji i odnosu vaspitač-roditelj* ($M=4,10$); *pružanje podrške roditeljima kada je to potrebno* ($M=4,08$) i *saopštavanje problema isključivo lično tokom razgovora* ($M=4,03$). Ovakvi nam rezultati pokazuju da vaspitači mogu naći adekvatne pristupe u saradnji sa prezaštićujućim roditeljima, što sigurno nije lako i iziskuje značajne napore i kompromise sa obje strane. Dobra saradnja sa roditeljima pretpostavlja postojanje uzajamnog poštovanja, uvažavanja i povjerenje, a sve u najboljem interesu djeteta. Čak 76% anketiranih učitelja u studiji Lepičnik Vodopivec, Makovec Radovan, Rezar, Šindić (2023) je izjavilo da su prilikom komunikacije sa prezaštićujućim roditeljima iskreni, dok mali broj njih (2,4%) prećutkuju neprijatne informacije o djetetu ili uljepšavaju stvari (5,4%).

Zaključak

Prezaštićujuće roditeljstvo je postalo sve češći problem u savremenom društvu. Savremeno društvo, sa svojim brzim tempom života, povećanim zahtjevima na radnom mjestu i brzorastućom tehnologijom, doprinosi stvaranju roditelja koji se osjećaju nesigurno i žele zaštititi svoju djecu od svega lošeg što im se može dogoditi. Savremeno društvo stvara očekivanja i pritiske na roditelje da budu savršeni. To može dovesti do aktivnosti kao što su stalno nadgledanje djece, prevelika zaštita i kontrola.

Rezultati dobijeni u istraživanju potvrđuju da su vaspitači koji rade u našim predškolskim ustanovama upoznati sa značenjem pojma prezaštićujući roditelj, kao i sinonima prezaštićujući roditelj. Da je prezaštićujuće roditeljstvo u velikoj mjeri prisutno i kod nas pokazuju dobijeni podaci koji govore da se vaspitači na svom poslu susreću sa roditeljima ovakvog vaspitnog stila i to svake godine od jedan do tri (38,2%) i svake godine više od tri (27%). Vaspitači su takođe osposobljeni da prepoznaju tipične karakteristike prezaštićujućih roditelja, a što je još važnije prepoznaju karakteristike prezaštićene djece. Prepoznavanje karakteristika prezaštićene djece omogućava vaspitačima da lakše razumiju njihovo ponašanje i da im pruže pravilnu podršku u emocionalnom, mentalnom i fizičkom razvoju. Vaspitači ističu da je saradnja sa prezaštićujućim roditeljima neugodna, ali da i pored toga nalaze adekvatne načine saradnje sa njima. Kao adekvatne načine saradnje najčešće izdvajaju: *iskrenu komunikaciju* (37,1%),

saopštavanje *problema isključivo lično tokom razgovora* (40,4%), *pružanje podrške roditeljima kada je to potrebno* (39,3%), *jasno postavljanje granica u saradnji i odnosu vaspitač roditelj* (46,1%).

Kako bi se smanjio problem prezaštićujućeg roditeljstva kod predškolske djece roditeljima bi se, na osnovu ovog istraživanja, moglo preporučiti sljedeće:

1. Razviti povjerenje u sposobnost vlastitog djeteta da se nosi s nekim problemima samostalno;
2. Pružiti djetetu slobodu da istražuje svoje okruženje i otkriva stvari na svoj način;
3. Dati djetetu odgovornost za određene zadatke, kao što su čišćenje sobe ili spremanje stola
4. za ručak;
5. Uključiti dijete u aktivnosti koje unapređuju razvoj motorike i komunikacijske vještine;
6. Razviti jasna pravila i granice, kako bi dijete moglo sigurno istraživati svoje okruženje.

Korištenje navedenih pristupa, roditeljima može pomoći da stvore zdraviji i balansirani stil roditeljstva, gdje će dijete razvijati osjećaj samostalnosti i nezavisnosti uz pažnju, brigu i zaštitu svojih roditelja.

Literatura

- Babić Kekez, S. (2021). *Pedagoška kultura roditelja*. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače: "Mihailo Pavlov"
- Berk (2015). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap
- Bogojević, S. (2002). *Stilovi vaspitanja*. Filozofski fakultet
- Branković, D., Ilić, M. (2011). *Uvod u pedagogiju i didaktiku*. Comesgrafika
- Čudina Obradović, M., Obradović J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing
- Dor, A. I Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes towards parents' involvement inschool: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research* (pp. 246-262). Retrived March 01, 2024, from <https://www.iier.org.au/iier22/dor.html>
- Gordon, T. (2001). *Umjeće roditeljstva*. Kreativni centar
- Ilić, M. (2008). *Stilovi porodičnog vaspitanja*. Filozofski fakultet u Banjaluci.
- Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija*. Filozofski fakultet u Banjaluci i Nastavnički fakultet u Mostaru.
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija. Knjiga prva*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija. Knjiga druga*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- LeMoyne, T. I Buchanan, T. (2011). Does "hovering" matter? Helicopter parenting and its effect on well-being. *Sociological Spectrum* (pp. 399-418). Retrived March 01, 2024, from <https://psycnet.apa.org/record/2011-12128-002>
- Lepičnik Vodopivec, J., Makovec Radovan, D., Rezar, G., Šindić, A. (2023). Učiteljska procjena o helikopter roditeljima i saradnji sa njima. U zborniku *Pravo na zdravlje i obrazovanje*. Centar modernih znanja, 46-53.
- Locke, J. Y., Campbell, M. A. I Kavanagh, D. (2012). Can a parent do too much for theirchild? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Journalof Psychologists and Counsellors*, 249-265. Retrived Marc 04, 2024 from <https://psycnet.apa.org/record/2013-03508-006>

- Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T., Kožuh, B. (2007). *Mala knjiga za velike roditelje*. Psihopolis institute
- Milivojević, Z. (2017). *Roditeljstvo*. Psihopolis institut
- Milivojević, Z. (2017). *Psihologički zapisi*. Psihopolis institute
- Montesori, M. (2006). *Upijajući um*. DN Centar
- Portnoy, D. A. (2008). *Aggressive Parent Behavior and Its Effects on School Administrators*. Seton Hall University Dissertations and Theses. Retrived, March 03, 2024 from <https://scholarship.shu.edu/dissertations/170/>
- Sigman, A. (2012). *Razmažena generacija*. Novi Sad: Psihopolis institut
- Šindić, A. (2010). Metode i stilovi vaspitanja roditelja. *Naša škola*, 125-139.
- Šindić, A. (2010). *Roditeljski stilovi vaspitanja i dječije kompetencije na predškolskom uzrastu*. Banja Luka: XBS

Kindergarten teachers' perception of the characteristics of overprotective parents and cooperation with them

Dragana Zdjelar

Preschool institution "Miki Maus" Banja Luka

SUMMARY: In modern society, an overprotective style of parenting based on high control and excessive protection of children is increasingly being expressed. The goal of this research was to determine how cooperation between educators and overprotective parents goes, which aims to achieve the well-being of the child. In this thesis, analyzed results of the theoretical study of the basic relevant terms are presented: parenting styles, with an emphasis on the overprotective style of parenting, the specifics of this kind of parenting, and the characteristics of overprotected children. Other important terms are: the cooperation of kindergarten teachers and parents with an emphasis on cooperation with overprotective parents. It starts from the importance which the parents have in the development of preschool children. The research instrument was constructed in the form of a survey that has two parts. The first part contains four items of information about the respondents that were collected. The second part is about a five-point Likert-type scale. 88 female kindergarten teachers participated in this research. Based on the research results, we came to the conclusion that most

kindergarten teachers are familiar with the term Overprotective parenting. The interviewed kindergarten teachers, who are familiar with this concept, point out that they meet overprotective parents at least once a year. Although cooperation with parents of this parenting style can be unpleasant, kindergarten teachers find ways of appropriate approach to the parents in their communication.

KEY WORDS: parenting styles, overprotective parenting style, cooperation between kindergarten teachers and overprotective parents.

Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави

Teachers' competencies for the implementation of nature and society teaching in an effective school

***Ivko Nikolić¹, *Vladan Pelemiš²,
Slobodan Pavlović³

*Faculty of Education for Teachers and Educators, Belgrade

**Faculty of Education, Užice

SUMMARY: The era of digitalization in which we find ourselves is *characterized by challenges and demands for producing generations with innovative and inventive knowledge and skills such as flexibility, mobility, teamwork, social, and intercultural competencies. It is certain that these demands largely concern schools, but also teachers and educators as the main carriers of educational and teaching work. In this context, research was conducted with the aim of examining the views of teachers, educators, professional associates, and principals on teacher competencies, the emancipatory role of students in the concept of an effective school, with particular focus on specific teacher competencies in the implementation*

1 ivko.nikolic@uf.bg.ac.rs

2 vladan.pelemis@uf.bg.ac.rs

3 slobodan.b.pavlovic@gmail.com

of nature and society teaching. The results of the research indicate key indicators and features of an effective school compared to a traditional one, the humanistic and emancipatory role of students in an effective school, the teacher competencies necessary for the realization of nature and society lessons, and the ranking of teacher competencies for implementing nature and society teaching in an effective school by importance. The paper aims to contribute to the understanding of the concept of an effective school and to serve as a contribution for educational policymakers in achieving and maintaining a high level of teacher competency.

Keywords: *effective school, emancipatory role of students, teacher competencies in nature and society teaching.*

Introduction

We live in a time when boundaries between cultures and nations are fading, and the fundamental premise is a common starting point for education—one that will prepare future generations for a high-quality and efficient exchange of knowledge, skills, and experiences (habits) that are applicable anywhere. Since the mid-20th century, we have entered the era of digitalization, which demands generations capable of producing innovations through advanced knowledge and skills. Faced with such challenges, an important question arises: who will educate these new generations with their new requirements, and are educators adequately prepared and trained for this task? (Trifković, 2015, p. 69).

To meet the demands of globalization (modern society), it is necessary to possess skills such as flexibility, mobility, team spirit, and social and intercultural competencies (Walter, 2001). In contemporary pedagogical and methodological literature, scientific and critical discussions have been taking place over the past decades regarding the formation and development (identification and classification) of general professional competencies of teachers (Branković & Janjić, 2022). Future teachers, depending on the professional roles for which they are being prepared, acquire certain competencies. Without them, they cannot successfully engage in the profession they have chosen.

The simple explanation that competence represents the ability or expertise to perform a task is considered insufficient. Danilović defines competence as a set of knowledge, abilities, skills, and values—that is, the authority, responsibility, and qualification of an individual, namely a teacher, to perform their professional role effectively and with quality (Danilović, 2010). In other words, competence requires not only abilities and knowledge but also skills and values. The concept of teachers' professional competencies is complex and three-dimensional, encompassing:

- a) possession of subject-specific, pedagogical-psychological, and didactic-methodological knowledge;
- b) practical skills in working with students and conducting the teaching process; and
- c) formed positive attitudes and beliefs about students and the educational process (Branković, 2010).

Suhorukov advocates replacing the traditional educational ideology of KSA (knowledge–skills–attitudes) with the philosophy of ASK (attitudes–skills–knowledge), meaning that the educational system should shift its focus from a “school of knowledge” to a “school of competencies” (Suhorukov, 2009). For this reason, the question arises: what should education look like today in order to prepare individuals for the challenges of the society in which they live, and are teachers sufficiently equipped for professional and educational work?

Generally speaking, teachers receive a satisfactory level of professional education through their studies. Their role in a globalized society is to teach students how to learn and think, to help them navigate rapid changes in which knowledge quickly becomes obsolete and outdated information is replaced by fresh, innovative ideas (Nikolić, 2015, p. 82). Within contemporary pedagogical thought, a new paradigm of learning and teaching is emerging, based on powerful information and communication technologies (Janjić & Branković, 2021).

Scientific education should enable each individual to apply knowledge and skills, think logically, and draw conclusions about personally and socially relevant issues (Eilks & Hofstein, 2015; Rasmussen, 2007). It should also empower them to be informed, make decisions, and take appropriate actions that contribute to personal

well-being, social welfare, and environmental preservation (Harlen, 2010; Holbrook, 2005; Trivić et al., 2019).

Educational work with an emancipatory character in effective schools is founded on the freedom, independence, and autonomy of students. “Help me to do it myself” is the motto representing student independence and self-reliance in the teaching process of an effective school. The student must be at the center of educational work in an effective school. The teacher in such a school indirectly guides the teaching process, allowing the child to build their own personality. The teacher acts as a partner who encourages students toward independent activity. These and other key principles that define the emancipatory role of students served as the starting point in researching teachers’ and educators’ attitudes and opinions regarding this characteristic—the emancipatory role of students—in an effective school.

Methodological Approach

The conducted research aimed to examine the attitudes and opinions of teachers, educators, professional associates, and school principals regarding the concept of an effective school, the emancipatory role of students, and the competencies required of teachers for the successful implementation of Nature and Society teaching. The educational mission of a teacher is characterized by the polyvalence of their role, as well as by instruction across different subject areas and disciplines. This research focused on educational work within Nature and Society classes in an effective school. This segment of educational practice includes content belonging to various scientific disciplines (natural and social sciences), as well as diverse approaches to teaching content and different methods of learning and instruction.

From the stated research goal, the following research tasks were derived: 1) To identify the essential elements and characteristics of an effective school that would optimally meet students’ developmental and social needs and, through successful and efficient teaching, lead students to achievement; 2) To determine the possibilities of the emancipatory role of students within an effective school; 3) To identify the specific competencies teachers need for achieving the goals and tasks of Nature and Society

teaching and for working in an effective school; 4) To rank, according to importance, the key competencies of teachers for implementing Nature and Society teaching in an effective school.

In connection with these tasks, research hypotheses were also formulated. The variables used included basic demographic variables (gender, teaching experience of teachers and educators) and educational variables (level of education, professional position within the school).

The research employed a descriptive scientific method—specifically, the survey procedure within this method—as well as the method of theoretical analysis. The research techniques used were surveying and scaling, while the instruments consisted of questionnaires. Data processing was performed using the statistical software SPSS 21.0, applying the following statistical procedures and measures: descriptive statistics (M and SD), frequency analysis, Chi-square test, correlation analysis, variance analysis, and one-way ANOVA.

The research sample was stratified and of a simple random nature. The total sample included **1,356 respondents**, of whom **41.7% were class teachers, 53.8% subject teachers, and 4.4% professional associates and principals** employed in schools across Serbia.

Research Results

During the research on the attitudes and opinions of teachers, classroom teachers, professional associates, and school principals regarding the essential elements and characteristics of an effective school—one that would optimally meet the developmental and social needs of students and, through successful and effective teaching, lead them to achievement—participants were asked to indicate their level of agreement with the presented statements on a five-point scale, ranging from strongly agree to strongly disagree.

The statements included key characteristics of a successful, effective school—one that would be a school of success for all students, where both students and teachers would feel comfortable, and in which all students would achieve according to their abilities. The results are presented in Table 1.

Table 1

Attitudes of teachers, educators, professional associates, and school principals toward the essential elements and characteristics of an effective school

Some elements (characteristics) of an effective school	N	Min.	Max.	M	SD
The school is an institution of cooperation and trust.	1356	1	5	4.10	1.134
In a school, everyone learns – the school is a learning institution.	1356	1	5	4.09	1.107
The school is a community of teachers and students united by trust and mutual respect.	1356	1	5	4.07	1.101
Teachers are, above all, educators — they teach students to think, to develop moral values, and to adapt to the accelerating changes in which knowledge quickly becomes outdated.	1356	1	5	4.07	1.066
The school and its classes must be small enough to be effective.	1356	1	5	4.06	1.113
In a successful school, there is a new spatial organization of teaching facilities and equipment in accordance with the new information technology paradigm.	1356	1	5	4.04	1.068
Interactive independent student work.	1356	1	5	3.99	1.116
Assessment and obtaining feedback are carried out daily.	1356	1	5	3.98	1.078
The school is a research laboratory that investigates and improves its own work.	1356	1	5	3.97	1.053
The school is in a state of constant developmental change.	1356	1	5	3.96	1.870
In the school, everyone has enough time for others.	1356	1	5	3.94	1.093
Powerful and diverse sources of knowledge are used.	1356	1	5	3.94	1.014
The school operates in a single shift, and students complete all their daily obligations at school.	1356	1	5	3.93	1.130
When being assessed by the teacher, a group of students may use reminders.	1356	1	5	3.92	.986
Teachers focus on the child rather than the subject.	1356	1	5	3.91	1.083

Some elements (characteristics) of an effective school	N	Min.	Max.	M	SD
The school emphasizes the emancipatory role of the student.	1356	1	5	3.91	1.053
In a successful school, a smaller number of teachers in a class organize work across multiple subjects: instruction, study periods, and educational activities.	1356	1	5	3.91	1.019
In a successful school, students self-assess their achievements based on established criteria.	1356	1	5	3.90	.944
Implementation of innovative work models.	1356	1	5	3.88	1.074
Lecturing is a rare occurrence, while instruction that encourages independent student learning is constant and daily.	1356	1	5	3.87	1.033
N – number of respondents Min – minimum value Max – maximum value M – arithmetic mean SD – standard deviation					

High values of arithmetic means for all characteristics indicate that respondents hold strongly positive attitudes toward the concept of an effective school, which would optimally meet the growing needs of students and encourage and guide each individual toward success. Differences in mean (M) values among the indicators of an effective school suggest that all characteristics are relatively uniform in their M values and are approximately significant for modeling an effective school. In other words, teachers hold positive attitudes and opinions about the essential characteristics of the concept of an effective school, which would optimally satisfy students' growing needs and lead them to success.

The emancipatory role of students implies that students think critically about reality and are capable of transformation, so that their humanity is not denied. Together with teachers, they approach problems and solve them, discovering truths and the hidden essence of reality. Attitudes and opinions of primary school teachers, subject teachers, specialist associates, and school principals regarding the emancipatory role of students in an effective school were examined as part of the second task, and the results are presented in Table 2.

Table 2

Attitudes of teachers, subject teachers, specialist associates, and school principals regarding the emancipatory role of students

Employment status	M	N	SD
Teacher	3.83	339	1.013
Subject teacher	3.88	378	1.033
Principal	4.26	47	.846
School counselor/psychologist	4.30	37	1.024
Total	3.90	801	1.021

From the results presented in Table 2, it can be seen that primary school teachers express slightly weaker attitudes ($M = 3.83$) regarding the emancipatory role of students compared to their colleagues teaching in higher grades ($M = 4.26$), and even more so compared to school counselors and psychologists ($M = 4.30$).

These results are quite logical. First, teachers from both strata hold strong positive attitudes toward the emancipatory role of students in an effective school. However, the strongest attitudes are observed among the leaders of change, such as specialist associates (counselors and psychologists) and school principals. Moreover, the order of these attitudes is quite understandable and acceptable.

The subsequent research tasks cover the specific competencies that teachers need to achieve the goals and objectives of teaching natural and social sciences in an effective school – an institution of success for all students according to the extent of their potential. These competencies are classified as: emotional competencies, ethical-value competencies, curricular competencies, evaluation competencies, counseling and leadership competencies, theoretical-methodological competencies, psychological-developmental competencies, information and media competencies, communication competencies, competencies for understanding the impact of social changes on education, didactic-methodological competencies, ecological competencies, and competencies for fulfilling the roles of teachers in an effective school. The results are presented in Tables 3, 4, and 5.

Table 3

Attitudes and opinions of teachers regarding specific competencies necessary to achieve the goals and objectives of teaching natural and social sciences in an effective school

EMOTIONAL COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to behave with emotional intelligence in communication with students and in classroom management.	566	1	5	3.75	1.326
The ability to exhibit resonant emotional behavior in collaboration with colleagues and students at school.	566	1	5	3.72	1.291
ETHICAL-VALUE COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
Competencies in the area of universal human values.	566	1	5	3.79	1.309
The ability to reflect on and guide one's own value-based framework of behavior.	566	1	5	3.78	1.304
The ability to develop ethical values in others (students, colleagues).	566	1	5	3.80	1.275
CURRICULAR COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
Curricular competencies in understanding and implementing the content, objectives, standards, and outcomes of the subjects that make up the school curriculum.	566	1	5	3.74	1.160
Curricular competencies in understanding specific content (leisure activities, work of class communities, interest groups, environmental education, etc.).	566	1	5	3.74	1.067
EVALUATION COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to apply appropriate strategies in evaluating the school curriculum.	564	1	5	3.82	1.105
The ability to conduct continuous, comprehensive evaluation of students' achievements (knowledge, habits, interests, needs, engagement in leisure activities, etc.).	566	1	5	3.76	1.171
The ability to obtain continuous daily feedback on students' work, development, and progress.	566	1	5	3.78	1.218
CONSELING AND LEADERSHIP COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to diagnose age-related and situational crises, difficulties, conflicts, and failures in work and learning.	566	1	5	3.84	1.191

The ability to apply various strategies to provide advisory and instructional support to students in their work, development, and in resolving conflicts and developmental challenges.	566	1	5	3.82	1.229
The ability to identify and develop students' individual needs and interests.	566	1	5	3.80	1.332
The ability to provide pedagogical guidance in encouraging and leading students toward success.	566	1	5	3.83	1.210
The ability to advise parents in various areas relevant to their children's learning and development.	566	1	5	3.78	1.199
THEORETICAL-METHODOLOGICAL COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to understand and apply educational and methodological theories as the foundation for teaching activities.	564	1	5	3.75	1.202
The ability to recognize the connections between educational theories, educational policy, and practice.	566	1	5	3.66	1.129
The ability to conduct applied educational and action research in various areas of pedagogical work.	566	1	5	3.68	1.138
The ability to critically analyze educational theories and educational practices.	566	1	5	3.77	1.145
PSYCHOLOGICAL-DEVELOPMENTAL COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to base educational strategies on the principles of students' developmental and age-related characteristics.	566	1	5	3.75	1.121
The ability to integrate children with special needs (gifted and those with delays) into the educational system.	566	1	5	3.71	1.128
The ability to individualize and integrate work with children of varying developmental abilities.	566	1	5	3.72	1.165
INFORMATION AND MEDIA COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to integrate e-learning into the school teaching and learning system.	564	1	5	3.70	1.208
The ability to use electronic resources in teaching (web portals, computers, networks).	566	1	5	3.72	1.238
The ability to use electronic devices and media in teaching (e.g., BIM projector, interactive whiteboard, and others).	566	1	5	3.69	1.258

The ability to use and apply European information technology standards.	566	1	5	3.67	1.197
COMMUNICATIVE COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to communicate effectively with individuals and groups in educational work.	566	1	5	3.77	1.245
The ability to encourage interactive communication among students.	566	1	5	3.73	1.308
COMPETENCIES IN UNDERSTANDING THE IMPACT OF SOCIAL CHANGES ON EDUCATION	N	Min	Max	M	SD
The ability to understand the impact of social changes on education.	566	1	5	3.69	1.046
The ability to influence social and technical-technological changes through education.	564	1	5	3.67	1.065
The ability to understand the impact of education on societal developmental changes and the school's leadership role in this process.	566	1	5	3.72	1.117
DIDACTIC-METHODOLOGICALCOMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
Competence in applying various strategies in pedagogical work with students.	566	1	5	3.79	1.227
The ability to model teaching on systemic foundations as a macro-didactic innovation and a key component of the new informational paradigm in the organization of instruction.	566	1	5	3.77	1.125
The ability to apply innovative teaching models centered on students' independent work and successful, achievement-oriented learning (individualized, heuristic, project-based, interactive, and others).	566	1	5	3.78	1.187
ECOLOGICAL COMPETENCIES	N	Min	Max	M	SD
The ability to provide ecological education to students in preserving a healthy natural environment.	566	1	5	3.85	1.285
The ability to guide students in discovering the interdependence between humans and nature and the harmful consequences of disrupting these relationships.	566	1	5	3.83	1.323
TEACHER COMPETENCIES IN FULFILLING THEIR ROLES IN SCHOOL	N	Min	Max	M	SD
The ability to plan (annual thematic, monthly operational, and daily lesson planning and programming).	566	1	5	3.82	1.321

The ability to fulfill the organizational role (organizing and managing instructional activities).	566	1	5	3.81	1.307
The ability to fulfill the motivational role (encouraging and guiding students toward success).	566	1	5	3.84	1.328
The ability to fulfill the advisory and pedagogical-instructive role (knowledge of effective strategies and techniques for guiding, advising, and mentoring students).	566	1	11	3.86	1.240
The ability to fulfill evaluative roles (strategies for continuous assessment of all values, not just knowledge, considering both subjective and objective capabilities, and daily monitoring of results).	566	1	5	3.80	1.179
The ability to apply appropriate strategies in fulfilling the research role (action research).	566	1	5	3.77	1.101

An effective school, which should bring every student to success, requires competent teachers to fulfill both traditional and new roles. In line with a theoretically grounded concept of an effective school, respondents were provided with a list of competencies necessary in an effective school.

Based on the results presented in Table 3, it is evident that teachers hold very positive attitudes toward the list of competencies they should be trained in during their education and professional development. All competencies exceed the mid-range value ($M = 3.70$). Considering that the optimal score is 5, it can be concluded that all competencies are highly ranked. Competencies are precisely one of the main factors influencing students' achievement levels, and thus the progress of any school and the educational system is linked to teachers' competencies (Jurić, 2007).

Based on the calculated M-values, a ranking list of basic competencies necessary for performing various roles of teachers in an effective school has been established.

Table 4

Ranking list of competencies of teachers in an effective school

Rank	Competencies	M-values
1.	Ecological Competencies	3.840
2.	Competencies for Fulfilling Teacher Roles in an Effective School	3.816

Rank	Competencies	M-values
3.	Advising and Guiding Competency	3.814
4.	Value-Based Competencies	3.790
5.	Evaluative Competencies	3.786
6.	Didactic-Methodological Competencies	3.780
7.	Communicative Competencies	3.750
8.	Curricular Competencies	3.740
9.	Emotional Competencies	3.735
10.	Psychological and Developmental Competencies	3.726
11.	Theoretical and Methodological Competencies	3.715
12.	Information and Media Competencies	3.695
13.	Competencies for Understanding the Impact of Social Changes on Changes in an Effective School	3.693

As seen in Table 4, teachers in an effective school fulfill various roles (organizational, advisory, evaluative, etc.) for which they need to acquire the corresponding competencies. It has been determined that teachers in an effective school of success for all students must possess the 13 mentioned competencies, which are structured from multiple specific competencies through which they are realized. Teachers, through their attitudes, rate the value of the competencies they must possess in an approximately uniform manner. The differences in M-values are very small. From the presented results, it is evident that respondents highly rank all 13 competencies of teachers in an effective school. Their approximate valuation and “strength,” as expressed in M-values, indicate that these competencies are similarly significant for modeling an effective school that ensures success for all students.

We were interested in whether there are differences in attributing importance to individual competencies based on the variable of professional-work status of school staff. Respondents, according to their professional-work status in the school (teachers, subject teachers, professional associates, and principals), ranked the offered competencies for work in an effective school.

Table 5*Ranking List of Competencies by Position in the School (Work Status)*

COMPETENCIES	POSITION IN THE SCHOOL				Total
	T	ST	PA	P	
Didactic-Methodological	66	51	3	9	129
Curricular	49	38	5	4	96
Ethical and Value-Based	20	27	8	5	60
Emotional	15	35	4	2	56
Theoretical and Methodological	17	28	2	6	53
Advisory and Instructive	20	16	4	4	44
Communicative	12	22	0	0	34
Psychological and Developmental	14	10	0	3	27
Understanding the Impact of Social Changes on Education	6	15	2	0	23
Evaluative	9	13	0	0	22
Information and Media	6	6	0	0	12
Ecological	2	8	0	0	10
	236	269	28	33	566

T – Teacher,
 ST – Subject Teacher,
 PA – Professional Associate,
 P – Principal

From the analysis of the results presented in Table 5, differences can be observed in the ranking of individual competencies for teachers, subject teachers, principals, and professional associates in the school. Didactic-methodological competencies are ranked first on the scale. The second most important competencies, following the didactic-methodological ones, are curricular competencies, which is expected, as they are essential for the implementation of the school curriculum. Ethical and value-based competencies are ranked third, followed by emotional competencies. Next in line are theoretical-methodological, advisory-instructive, and communicative competencies.

Following communicative competencies are psychological and developmental competencies and competencies related to understanding the impact of social changes on education. Evaluative competencies accompany the quality of didactic-methodological competency implementation and occupy the next position in this sequence. Information and media competencies follow in the chain of important competencies.

It is evident that, according to the educators' opinions, ecological competencies are ranked last in importance. Furthermore, only subject teachers and classroom teachers considered this competency important, whereas professional associates and principals did not consider teachers' ecological competencies essential for teaching natural and social sciences.

There are significant deviations in the emphasis on the importance of didactic-methodological competencies according to teachers (who rank them first in importance) and professional associates (who highlight ethical competencies as the most important). Ethical competencies are extremely important. Teachers are primarily educators and only then lecturers or class organizers. They educate through their personality, ethical attitudes, values, and by setting an example. The example is the simplest yet most powerful educational tool. Curricular competencies are ranked second on the scale for all respondent categories, except for principals. Principals place theoretical-methodological competencies in the second position. Curricular competencies functionally build on didactic-methodological competencies. Didactic-methodological competencies are realized through the achievement of curricular goals and tasks. Ethical and value-based competencies are ranked third in the overall list for all respondents, except for professional associates, who place them first.

Complete agreement among respondents exists only for advisory-instructive competencies. For all other competencies on the ranking scale, there is no full agreement, though observed differences are not statistically significant.

Implications of Research Results

The research identified key indicators and characteristics of an effective school:¹⁾ An effective school must be an institution of collaboration and trust (M = 4.10), ²⁾ In an effective school, everyone learns; the school is a learning institution

(M = 4.09), 3) Teachers in an effective school are primarily educators (M = 4.07), 4) An effective school is a community of teachers and students connected by trust and respect (M = 4.07), 5) Schools and classes must be small enough to be effective (M = 4.06), 6) An effective school must have a new spatial organization (M = 4.04), 7) In an effective school, instruction is based on students' independent and interactive work (M = 3.99), 8) Continuous assessment of students' achievements takes place in an effective school (M = 3.98), 9) An effective school must be a research laboratory (M = 3.97), 10) An effective school must be an institution of developmental change (M = 3.96), 11) An effective school utilizes diverse resources for students' independent work (M = 3.94), 12) An effective school is a community of teachers and students (M = 3.93), 13) In an effective school, students use reminders (mind maps, reference points) during assessments (M = 3.92), 14) In an effective school, the emancipatory role of students in learning is encouraged and developed (M = 3.91), 15) In an effective school, teachers focus more on the child than on the subject (M = 3.91), 16) Classes in an effective school must be small enough to ensure effectiveness (M = 3.91), 17) In an effective school, students self-assess their achievements based on established performance standards (M = 3.90), 18) Innovative teaching models are applied in an effective school, while traditional lectures are very rare.

An effective school implies an emancipatory role for the student, who is at the center of the teaching and learning process. Basing the pedagogical activity of an effective school on the humanistic and emancipatory role of the student, as well as on independent knowledge acquisition and the application of new, more effective technology, constitutes the most important feature of the new pedagogical-informational paradigm compared to the traditional teaching concept under the Comenius paradigm.

The competencies required for a teacher to be capable of effectively organizing and conducting instruction in natural and social sciences in accordance with the demands of an effective school are: ecological competencies; competencies for fulfilling teacher roles in an effective school; advising and guiding competencies; value-based competencies; evaluative competencies; didactic-methodological competencies; communicative competencies; curricular competencies; emotional competencies; psychological and developmental competencies; theoretical and methodological competen-

cies; information and media competencies; and competencies for understanding the impact of social changes on changes in an effective school.

These competencies represent key points that can serve as guidelines for assessing teachers' professional needs, as well as for planning and designing their professional development and continuous training.

Finally, judging by the ranking of teacher competencies for conducting natural and social sciences instruction in an effective school—where ecological competency is ranked last—special attention should be given during the formal education of future teachers to developing this competency. Ecological competency is also a prerequisite for implementing complex forms of natural and social sciences instruction (such as outdoor lessons) and for the special form of instruction known as teaching in nature. The research results represent a significant contribution for educational policy makers in shaping effective schools, as well as for achieving and maintaining teachers' competencies at a high level.

References

- Branković, D. (2010). Reflective learning in the development of teachers' professional competencies. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*.
- Branković, D., & Janjić, S. (2022). Competence of future teachers for learning content in primary school subjects. *Naša škola*, (2), 65–84. <https://doi.org/10.7251/NSK2202065B>
- Danilović, M. (2010). The teacher as a role model, idol – crisis or rise of the teaching profession. *Godišnjak Srpske akademije obrazovanja*.
- Eilks, I., & Hofstein, A. (2015). From some historical reflections on the issue of relevance of chemistry education towards a model and an advance organizer—A prologue. In I. Eilks & A. Hofstein (Eds.), *Relevant Chemistry Education* (pp. 1–10). https://doi.org/10.1007/978-94-6300-175-5_1
- Harlen, W. (2010). Principles and big ideas of science education. Retrieved August 15, 2023, from <http://www.interacademies.net/File.aspx?id=2510>
- Holbrook, J. (2005). Making chemistry teaching relevant. *Chemical Education International*, 6.
- Janjić, S., & Branković, D. (2021). Competence of future teachers for implementing methodological procedures in active learning processes. *Naša škola*, 2, 9–29. <https://doi.org/10.7251/NSK2102009J>
- Jurić, V. (2007). Curriculum of the contemporary school. In V. Previšić (Ed.), *Curriculum: Theories, methodology, content, structure* (pp. 253–303). *Zavod za pedagogiju, Školska knjiga*.
- Nikolić, I. (2015). Roles of natural and social science teachers in a rapidly changing school. *Školska knjiga*.
- Rasmussen, C. (2007). The history of science as a tool to identify and confront pseudoscience. *Journal of Chemical Education*, 84(6), 949–951.
- Suhorukov, V. D. (2009). Competency-based approach in the context of didactic traditions and innovations. In *Formation of basic professional competencies of future educators under the conditions of new educational standards and university textbooks*. BALSS.

- Trifković, N. (2015). New roles of teachers in a learning school. Institute for Economics and Law.
- Trivic, D., Dzinovic, M., Milanovic, V., & Zivkovic, L. J. (2019). Cooperation of pre-service chemistry and geography teachers on interdisciplinary lesson planning. *Journal of Baltic Science Education*, 18(4). <https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.620>
- Walter, H. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung: Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 515–537.
- Winkel, R. (1986). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons et al. (Eds.), *Didaktische Theorien*.

Kompetencije učitelja za realizaciju nastave prirode i društva u efikasnoj školi

***Ivko Nikolić, *Vladan Pelemiš,**

****Slobodan Pavlović**

*Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Beograd

**Pedagoški fakultet u Užicu

SAŽETAK: Era digitalizacije u kojoj se nalazimo odlikuje se izazovima i zahtevima za produkcijom generacija koje poseduju inovativna i inventivna znanja i veštine fleksibilnosti, mobilnosti, timski duh, socijalne i interkulturalne kompetencije. Sasvim je izvesno da se ovi zahtevi većim delom odnose na školu, ali i na učitelje i nastavnike kao nosioce vaspitno-obrazovnog rada. U tom smislu, obavljeno je istraživanje koje je imalo za cilj da se ispituju stavovi učitelja, nastavnika, stručnih saradnika i direktora o kompetencijama nastavnika, emancipatorskoj ulozi učenika u koncepciji efikasne škole, sa posebnim osvrtom na specifične kompetencije učitelja u realizaciji nastave prirode i društva. Rezultati istraživanja ukazuju na ključne indikatore i obeležja efikasne škole u odnosu na tradicionalnu, na humanističku i emancipatorsku ulogu učenika u efikasnoj školi, kompetencije učitelja neophodne za realizaciju nastave prirode i društva i po važnosti rangirane kompetencije učitelja za realizaciju

nastave prirode i društva u efikasnoj školi. Rad treba da doprinese sagledavanju koncepta efikasne škole kao i da koristi kao prilog kreatorima obrazovne politike u postizanju i održavanju visokog nivoa kompetentnosti učitelja.

KLJUČNE REČI: efikasna škola, emancipatorska uloga učenika, kompetencije učitelja u nastavi prirode i društva.

Ефекти похађања вртића на постигнућа ученика у разредној настави српског језика

Миланка Кузмић¹

Основна школа „Петар Кочић“, Добој

САЖЕТАК: Постигнуће ученика је питање којим су се како у прошлости тако и данас, бавили и баве многи научници, педагози, учитељи и сви који раде са дјецом. На постигнућа ученика утиче много фактора, а један од њих је и похађање вртића, прије уласка у школу. Дјеца на млађем узрасту уче све кроз игру, па у учењу нису ни свјесна да је вртић васпитно-образовна установа и да су ту како би научили да комуницирају и сарађују са другом дјецом, да науче како уређивати и владају својим емоцијама, да науче како постоје правила која треба да се поштују. Испраживање је конципирано као експериментално испраживање које је имало за циљ испитати да ли похађање вртића позитивно утиче на брзину читања, фонолошку свјесност ученика, усвојеност писања, остваривање виших постигнућа у настави српског језика (закључна оцјена) на крају другој полугодишња и бољи остварени успјех на крају другој разреда. Резултати су показали да су на свим мјерењима ученици који су

похађали вртић (експериментална група) имали виша постигнућа, али она у погледу брзине читања, фонолошке свјесности и усвојености писања нису била статистички значајна у односу на контролну групу. Међутим, постоји статистички значајна разлика у користи експерименталне (Е) групе у погледу закључних оцјена из српског језика на крају другог полугодишта, те оштрије успјеха на крају другог разреда. На основу истраживачких налаза дошли смо до закључка да дјеца треба омогућити похађање вртића, јер осим тога што су на сигурном док су родитељи на послу, те осим дружења и игре са вршњацима, дјеца имају прилику да путем низа учећих активности развијају радне навике, способност и вјештине, као и да кроз игру стичу одређена знања важна за улазак у школу и даље образовање.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: вртић, постигнућа, образовно-васпитни ефекти, разредна настава српског језика.

Уводна разматрања

Зашто су нека дјеца успјешнија а друга неуспјешнија? Шта је оно што доприноси остваривању бољих постигнућа појединих ученика у односу на друге? Шта је узрок slabим постигнућима ученика? Ово су само нека од питања због којих се и данас врше многа истраживања и изводе студије како би се пронашли адекватни начини да се помогне мање успјешној дјечи да напредују не само у школи него и даље кроз живот и остваре боља постигнућа. Појам постигнуће сусрећемо још 1953. године када је Аткинсон заједно са Дејвидом Мек Клилендом направио инструмент за мјерење постигнућа. Када је ријеч о постигнућу у васпитно-образовном процесу, оно се често означава као школски успјех. Школско постигнуће подразумијева потребу личности ученика да покаже свој интегритет, способности и вјештине. Николић сматра да се појам постигнућа може одредити и као доживљавање успјеха, односно неуспјеха који подразумијева „не само учениково непосредно реаговање на школско постигнуће, већ и утицај повратних информација - како други, у школи и породици, вреднује постигнуће“ (Николић, 1998: 10).

Постигнућа ученика у школи подразумевају прецизно исказане компетенције, односно очекивана знања, способности, вјештине, као и вриједности и ставове које ученици стичу и показују по завршетку одређене наставне теме, програма или васпитно-образовног процеса.

Научна истраживања доказала су да дијете учи и прије свог рођења, а рођењем учење постаје интензивније. Исто тако, доказано је да многи фактори утичу како на психофизички развој тако и на образовање и остваривање постигнућа код дјете. Неки од тих фактора јесу окружење и породица у којој дјеца живе (породични односи, социоекономски статус породице, структура породице, очекивања родитеља), однос са вршњацима, као и сам ученик, односно његова интелигенција, самопоштовање, очекивања, циљеви које себи поставља и слично. Један од кључних фактора остваривања бољих постигнућа ученика јесте похађање вртића, то јест, да ли је дијете прије школе похађало вртић, или није.

Тенденција савременог друштва је таква да дјеца већ са навршених година дана полазе у вртић. Дјеца на млађем узрасту уче све кроз игру, па у почетку нису ни свјесна да је то, у ствари, васпитно-образовна установа, нити да су ту како би научили да комуницирају и сарађују са другом дјецом, да уважавају и поштују другу дјецу, да науче како препознати и владати својим емоцијама, да науче како постоје правила која треба да се поштују, поред тога да би били на сигурном док њихови родитељи раде. Самим уласком дјеце у вртић почиње њихова припрема за школу, а тиме и припрема за остваривање постигнућа како у наставним тако и у ваннаставним активностима.

Управо због тога смо у нашем истраживању поставили хипотезу према којој претпостављамо да постоје ефекти похађања вртића на остваривање виших постигнућа у настави српског језика у другом разреду код ученика који су похађали вртић у односу на ученике који нису похађали вртић. Полазак дјетета у школу је прекретница како у животу дјетета тако и у животу његових родитеља, односно цијеле породице. Дјеца су весела и узбуђена поводом поласка у школу, нека помало и уплашена због промјена које полазак у школу са собом доноси. Како би полазак у школу био што безболнији и успјешнији, неопходно је дијете припремити за овај дугачак пут пун успона и падова. Припрема дјеце за школу почиње од њиховог рођења, а највећа одговорност је на породици, јер је то сре-

дина у којој дијете прво упознаје свијет, остварује комуникацију и ступа у интерактивне односе. Треба имати на уму да се припрема за школу не односи само на припрему за читање и писање, усвајање програмом предвиђених наставних садржаја, већ треба да обухвати навикавање дјетета да дужи период буде одвојено од родитеља, да поштује одређена правила, да сарађује са вршњацима, да дијели ствари, да поштује и друге и себе, да вјерује у себе. Већина родитеља у години пред полазак у школу подстиче дијете на препознавање слова, њихово читање и писање, а све с циљем што адекватније припреме дјецe за школу. Први покушаји утврђивања припремљености дјецe за полазак у школу потичу још из прошлости, када су настали и први тестови за мјерење психомоторичког развоја, тестови интелигенције. Бине је 1905. године направио тест који је представљао комбинацију разноврсних интелектуалних задатака помоћу којих се испитивало да ли су дјеца у могућности да мисле и рјешавају овакве задатке. Задатке је уредио по принципу да сваки одговара одређеном календарском узрасту. Истраживања која су провели Вилди и Стајлс (Wildi & Stiles) 2008. године показала су да постоји корелација припремљености дјецe за полазак у школу и њиховог остваривања постигнућа не само у школи него и у животу уопште. „Од припремљености за школу у великој мјери зависи не само успјех на почетку школовања него и током читавог школовања па и касније у животу“ (Илић, и др. 2012: 56). С обзиром на чињеницу да већина дјецe већ са навршених годину дана полази у вртић и већину свог времена проводе у њему, вртић заузима важно мјесто у припреми дјецe за школу. Дружећи се са вршњацима, учествујући у многим активностима, осим што се припремају за полазак у школу, дјеца се припремају и за учење читања и писања. Предшколске установе битан су социокултурни фактор у припреми дјецe за полазак у школу јер је предшколско васпитање и образовање усмјерено на дијете и његов цјелокупан психофизички, емоционални и социјални развој. Предности похађања вртића истичу се у постављању темеља за бољи успјех у школи, подстицању развоја социјално-емоционалних компетенција, те мотивације и радозналости код дјецe. Под образовно-васпитним ефектима похађања вртића подразумијевамо све промјене личности до којих је дошло за вријеме боравка дјетета у вртићу, а првенствено у развоју когнитивних, социјалних и емоционалних способности. Савичевић и сарадници сматрају да васпитно-образовни ефекти похађања вртића

зависе од учесталости примјене вјежбовног градива у вртићу, али и од саме припреме и организације педагошког процеса, која подразумијева избор и адекватну примјену принципа, метода, средстава и облика рада (Савичевић и др., 2012). Ефекти образовања односе се на она знања која је дијете усвојило у вртићу, док се под ефектима васпитања подразумијева утицај на интелектуално, морално, емоционално, социјално, радно, физичко и естетско васпитање личности дјетета.

Циљ савременог друштва, школе, учитеља као и свих који на било који начин раде са дјецом јесте да постигнућа ученика у школи подигне на један виши ниво, због чега се све више пажње посвећује критеријумима уписа дјете у школу, према којима „дјецу треба уписивати у школу онда када су она не само календарски, већ и физички, интелектуално, социјално и емоционално зрела за школске дужности и напоре“ (Гутовић, 2006: 217). Зрелост за полазак у школу односи се на могућност дјетета да у складу са својим психофизичким способностима учествује у васпитно-образовном процесу, да дијете може одговорити на све захтјеве у настави. Важно је напоменути да дијете треба кренути у школу онда када је психофизички зрело, јер само у том случају може се очекивати да му учење наставних садржаја буде занимљива и радосна активност. Фурлан истиче: „За почетак основног школовања зрела су сва она дјеца, без обзира на свој узраст, која су по својој тјелесној и психичкој развијености подједнака са просјечном дјецом, што су по закону постали школски обвезници.“ (Фурлан 1991; према: Хасанагић, 2015: 23). „Под зрелошћу детета за полазак у школу, подразумева се достигнути степен психофизичког развоја који омогућава детету да се без већих тешкоћа укључи у школски рад и извршавање обавеза“ (Илић и др., 2012: 63). Зрелост дјете за полазак у школу одређује се на основу два критеријума а то су: узраст, што значи да дијете које до првог априла наврши шест година од септембра полази у школу, и психофизичка зрелост дјетета. Приликом процјене зрелости дјете за полазак у школу важно је пажњу усмјерити на физички, социјални, емоционални и интелектуални развој дјетета. Процјену зрелости за школу врше стручни сарадници у школи, то јест педагог, психолог или логопед, примјеном стандардизованих тестова. У ријетким случајевима постоји могућност да након тестирања школа понуди приједлог за одлагање уписа дјетета у школу, а све у циљу остваривања добробити за дијете.

Теоријски приступ проблему истраживања

Ако узмемо у обзир чињенице да се у периоду од рођења до поласка у школу развијају и покрећу психофизичке способности и диспозиције добијене насљеђем, можемо истаћи да предшколско васпитање има кључну улогу у развоју и васпитању дјете. На нашим просторима предшколско васпитање и образовање почиње од 1945. године, али тек од 1958. године оно постаје саставни дио васпитно-образовног система. Према Закону о основама система и образовања предшколски припремни програм обавезан је за сву дјецу у години пред полазак у школу.

Опште карактеристике предшколског васпитања и образовања изражавају се одређеним садржајем, методама и организацијом рада, а то значи да се за квалитетно организован рад у предшколским установама или вртићима треба правилно распоредити и обезбиједити простор за рад, дидактичка средства и материјали, испланирати активности дјете у складу са њиховим узрастом, способностима и интересовањима, примјењивати садржај рада који је одређен правилником и програмом предшколског васпитно-образовног рада. Каменов предшколско васпитање и образовање дефинише као „формативни процес, којим се буде и актуелизују психофизички потенцијали дјетета, подстичу и усмјеравају позитивне тенденције које се испољавају у његовом развоју, задовољавају дјечије потребе као извор развојних могућности и стварају услови за што боље и успјешније изражавање и коришћење ових могућности за постизање све виших нивоа у способностима, проширивање и усавршавање искуства, изграђивање вољно карактерних особина и ставова, оплемењивања емоција и мијењање понашања дјетета, односно оформљивање и развијање позитивних својстава његове личности у погледу физичко-сензорног, емоционално-социјалног и интелектуалног развоја“ (Каменов, 1995: 4). Треба напоменути да у образовању дјете предшколског узраста важну улогу има подстицајна средина у којој ће се садржаји дјети представљати перцепцијом, организовати активности у којима ће дијете активним залагањем у конкретним ситуацијама, уз манипулацију предметима и кроз игру, истражујући своје могућности долазити до сазнања и стицати нова искуства, односно изграђивати слику о себи. Станковић-Јанко-

вић истиче да „живот и рад са дјецом предшколског узраста можемо подићи на виши ниво уколико створимо амбијент у којем ће дјеца кроз властите активности задовољити своје интересе, у којем ћемо подстицати самосталност и одговорност дјете, али и интеракцију међу дјецом различитог узраста, те њихово активно учешће у организацији простора, одлучивању о средствима и материјалима“ (Станковић-Јанковић, 2017: 23). С обзиром на убрзани развој технике и технологије, важно је, можда у већој мјери него прије, васпитно-образовни систем усмјерити на дијете и његове потребе, а не само тежити да се остваре планирани наставни садржаји. Роберт Џон Меехан једном је приликом истакао да није важно колико скоро неко дијете учи докле год га охрабрујемо да не престане учити.

Дијете већ са навршених неколико мјесеци старости ступа у интеракцијски однос са средином и на себи својствен начин остварује комуникацију спонтано усвајајући језик. Што је старије, више покушава да употребом одређених симбола у облику предмета, покрета, шара, односно цртежа, искаже своја интересовања, идеје, потребе и искуства. Подстицање развоја ране писмености дјете у вртићу одвија се путем низа креативних активности као што су различити начини симболичког обиљежавања и комуницирања писањем (обиљежавање цртежа, ормарића, соба именом, сликом или цртежом), коришћење мапа, портфолија, паноа, разних језичких и других игара и играликих активности.

Методолошки оквир истраживања

Циљ овог теоријски утемељеног дидактичко-методичког истраживања јесте испитати да ли и у којој мјери похађање вртића и припремање дјете у години пред полазак у школу утиче на остваривање бољих постигнућа у разредној настави српског језика у односу на дјетцу која нису похађала вртић.

Узорак у нашем истраживању чинили су ученици другог разреда ЈУ ОШ „Свети Сава“ у Добоју, „Вук Стефановић Караџић“ у Добоју и „Милан Ракић“ у Великој Буковици у школској 2021/2022. години. Податке о укупном броју ученика добили смо у школама и из Републичког педагошког завода. У узорку је било 195 ученика експерименталних и контролних група. У пет одјелења основне шко-

ле „Свети Сава“ (од којих су ученици који су похађали вртић чинили експерименталну групу, а ученици који нису похађали вртић чинили су контролну групу), био је 131 ученик, а у четири одјељења основне школе „Вук Стефановић Караџић“ (учествовали су ученици који нису похађали вртић и чинили су контролну групу, једно одјељење није учествовало) била су 42 ученика, док су у основној школи „Милан Ракић“ Велика Буковица у једном одјељењу била 22 ученика (чинили су контролну групу). У школама „Свети Сава“ Добој, „Вук Стефановић Караџић“ Добој и „Милан Ракић“ Велика Буковица учествовало је 195 од 2819 ученика, а то је 6,92 % од укупног броја ученика у разредној настави на територији града Добоја. Главна хипотеза истраживања гласила је: Претпостављамо да постоје ефекти похађања вртића на остваривање виших постигнућа у настави српског језика у другом разреду код ученика који су похађали вртић у односу на ученике који нису похађали вртић.

У конципирању овог истраживања пажњу смо усмјерили на сложеност проблема ефеката похађања вртића на постигнућа ученика у разредној настави српског језика, а посебно смо се осврнули на следеће параметре наставе српског језика: брзину читања у себи, брзину разумијевања смисла прочитаног текста, фонолошку свјесност, писменост ученика, те школски успјех из предмета српски језик на крају првог полугодишта и на крају школске године у другом разреду, као и општи успјех на крају школске године у другом разреду. Од истраживачких метода примијењена је тестирање и студијска анализа садржаја, а од истраживачких инструмената кориштени су упитник зрелости, тест брзине читања у себи, протокол фонолошке свјесности, тест писања и евиденциона листу. Тест брзине читања у себи (ТБЧУС) креиран је за потребе утврђивања ефективне брзине читања у себи, односно нивоа разумијевања прочитаног текста. Прије испитивања брзине читања у себи ученици су добили кратко упутство за рад. Протокол фонолошке свјесности, добили смо сазнања о гласовним аналитичко-синтетичким способностима ученика, а Тестом писања добили смо сазнања о познавању слова ћириличног писма, правилном повезивању слова са другим словима у ријечима, као и способности ученика да одговарајућим ријечима допуне започете реченице. Упитник зрелости послужио нам је за уједначавање експерименталне и контролне групе ученика.

У екс-пост-факто истраживању кориштени су следећи статистички поступци: t-тест, аритметичка средина, те стандардна девијација. За потребе статистичке обраде и приказивање резултата истраживања кориштен је статистички програм SPSS 20.0 for Windows.

Резултати и дискусија истраживачких налаза

У овом дијелу рада биће представљен утицај похађања вртића на постигнућа ученика у разредној настави српског језика. У наредној табели приказујемо просјечна постигнућа ученика Е групе и К групе у ефективној брзини читања.

Табела 1
Разлике аритметичких средина у брзини читања у себи и разумијевању прочитаног текста с обзиром на похађање вртића

Постигнућа...	Похађање вртића	N	M	SD	df	t	p
Тест брзине читања у себи и разумијевање прочитаног теста	ДА (Е)	97	82,36	46,30	193	1,897	0,06
	НЕ (К)	98	68,69	53,98			

У табели 1 представљене су разлике аритметичких средина у брзини читања у себи и разумијевању прочитаног текста с обзиром на похађање вртића. Аритметичка средина у Е групи износи $M=82,36$, што је знатно већа вриједност у односу на К групу, гдје је аритметичка средина $M=68,69$. Колико је похађање вртића утицало на ученичка постигнућа у брзини разумијевања прочитаног текста може се видјети и по вриједностима t-теста ($t=1,897$), која не превазилазе граничну вриједност статистичке значајности на 95%, јер је $p=0,06$. Овај резултат говори да похађање вртића нема статистички значајне ефекте на брзину читања у себи и разумијевање смисла и суштине прочитаног текста, али је ипак евидентнији напредак Е групе (што се може видјети у вриједности аритметичке средине). Даље нас је занимало да ли постоји разлика у погледу развијености фонолошке свјесности између експерименталне (Е) групе и контролне (К) групе.

Табела 2

Разлике аритметичких средина на тесџу фонолошке свјесности с обзиром на похађање вртића

Постигнућа...	Похађање вртића	N	M	SD	df	t	p
Протокол фонолошке свјесности	ДА (Е)	97	35,67	6,71	193	1,809	0,07
	НЕ (К)	98	33,66	8.64			

Према подацима из Табеле 5 можемо видјети да аритметичка средина ученика Е групе износи $M=35,67$, што је нешто већа вриједност у односу на К групу, гдје је аритметичка средина $M=33,66$. Очитана вриједност $t=1,809$ није статистички значајна јер је $p=0,07$. Међутим, примјетно је да је вриједност p близу границе статистичке значајности на 95%. Овај резултат говори да похађање вртића има позитивне ефекте на развијање фонолошке свјесност, али се они не могу сматрати значајним (бар у овом истраживању). Разлог оваквих резултата можемо тражити у недовољној компетентности васпитача у подручју познавања и развијања фонолошке свјесности дјете, као и у већ развијеној фонолошкој свјесности ученика контролне групе.

Приказали смо утицај похађања вртића на постигнућа ученика у писању. У наредној табели приказаћемо просјечна постигнућа Е групе и К групе на тесту писања.

Табела 3

Разлике аритметичких средина у писању с обзиром на похађање вртића

Постигнућа...	Похађање вртића	N	M	SD	df	t	p
Тест писања	ДА (Е)	97	3,82	9,66	193	0,663	0,50
	НЕ (К)	98	3,71	13,86			

Из табеле 3 уочљиво је да су ученици Е групе остварили у просјеку 0,11 ($M=3,82$ $SD=9,66$) више бодова у односу на К групу. Очитана вриједност $t=0,663$ није статистички значајна, јер је $p=0,50$. Узимајући у обзир резултате, можемо закључити да похађање вртића у одређеној мјери има позитивне ефекте на писање, али да се они не могу сматрати статистички значајним. Разлог оваквих резултата можемо тражити у недовољној развијености fine моторике и графомоторике, као и у томе што дјеца у данашње вријеме доста времена проводе употребљавајући дигиталне уређаје (конкретно телефон и таблет), мање времена у манипулисању материјалима за цртање, бојење, резање и вајање.

Жељели смо утврдити да ли постоји утицај похађања вртића на постигнућа у настави српског језика на крају другог разреда, конкретно закључних оцјена, између ученика експерименталне (Е) групе и контролне (К) групе. Резултати су представљени у следећој табели.

Табела 4
Разлика ариџметичких средина у закључним оцјенама из српског језика с обзиром на похађање вртића

Постигнућа...	Похађање вртића	N	M	SD	df	t	p
Оцјена из српског језика II. полугодиште	ДА (Е)	97	4,66	0,66	193	3,22	0,01
	НЕ (К)	98	4,26	1,04			

Из табеле 4 очигледно је да су ученици експерименталне (Е) групе остварили у просјеку 0,40 ($M=4,66$; $SD=4,26$) већи школски успјех (тј. закључну оцјену) из српског језика на крају другог разреда, у односу на контролну (К) групу. Да је похађање вртића статистички значајно утицало на ученичка постигнућа из српског језика изражено закључном оцјеном, може се видјети и по вриједности t-теста ($t=3,22$) која превазилази граничне вриједности, уз статистичку значајност 0,01. Детаљнијом анализом резултата дошли смо до закључка да ученици Е групе боравком у вртићу и учешћем у припремним активностима имају развијеније радне навике, а самим учешћем у различитим активностима и тежњу за оствари-

вање постигнућа, као и то да сви ученици оцјену не доживљавају на исти начин.

У наредној табели приказали смо разлике аритметичких средина у општем успјеху на крају другог разреда.

Табела 5

Разлика аритметичких средина у општем успјеху на крају другог разреда с обзиром на похађање вртића.

Постигнућа	Похађање вртића	N	M	SD	df	t	p
Општи успјех на крају другог разреда	ДА (Е)	97	4,86	0,35	193	3,22	0,01
	НЕ (К)	98	4,60	0,73			

У табели 5 може се видјети да су ученици експерименталне (Е) групе остварили у просјеку бољи општи успјех на крају другог разреда за 0,26 ($M=4,86$; $SD=4,60$) у односу на контролну групу. Да је похађање вртића статистички значајно утицало на виша постигнућа општег успјеха, може се видјети и по вриједности t -теста ($t=3,22$) која превазилази граничне вриједности, уз статистичку значајност 0,01. Респектујући наведене резултате, требамо нагласити да разлози оваквих резултата могу бити амбиције родитеља и ученика, марљивост ученика, али не треба занемарити ни чињеницу да у општи успјех улазе и закључне оцјене из наставних предмета физичко и здравствено васпитање, музичка и ликовна култура и вјеронаука.

Закључак

Изучавањем савремене педагошко-психолошке и дидактичко-методичке литературе настојали смо цјеловитије теоријски расвијетлити ефекте похађања вртића на постигнућа ученика у разредној настави српског језика у другом разреду. На основу резултата истраживања наша главна хипотеза је дјелимично потврђена, тј. ученици који су похађали вртић постигли су боље образовно-васпитне резултате у односу на контролну групу, односно ученике који нису похађали вртић.

Ово истраживање показало је да дјеци треба омогућити боравак у вртићу (бар на неколико часова), јер вртић је средина гдје ће дијете кроз игру да истражује, испробава различите улоге, развија комуникативне способности, самосталност, учи се одговорности, стиче нова знања, навике и искуства, развија радне навике, вјештине и способности, а самим тим припрема се за полазак у школу и све оно што га очекује на том путу. Дијете знања усваја властитим искуством, а у вртићу му се квалитетним програмом нуди мноштво подстицајних активности, прилагођених његовим интересовањима и способностим. Дјеца која су боравила у вртићу брже и лакше остварују комуникацију и остварују интерактивне односе са вршњацима и одраслим особама, не плаше се да ће бити критикована ако кажу своје мишљење или ако покажу своје вјештине у неким активностима, самоиницијативна су, позивају друге у игру и радо учествују у свим активностима својих вршњака.

Стечена искуства у планирању, припремању, реализацији и евалуацији екс-пост-факто истраживања ефеката похађања вртића на постигнућа ученика у разредној настави српског језика и његови показатељи, упућују нас на даље истраживање овог проблема. У неким будућим сличним истраживањима (са већим узорком, тј. да у истраживање буду укључени ученици свих школа са територије града Добоја, а не само ученици три школе) било би интересантно истражити у којој мјери се остварују образовно-васпитни ефекти похађања вртића на постигнућа ученика не само у настави српског језика већ и у настави математике, музичке и ликовне културе, узимајући у обзир вријеме похађања вртића (није припремљеност за школу и остваривање постигнућа иста код дјетета које је похађало вртић у трајању од пет или шест година и код дјетета које је похађало вртић годину дана или неколико мјесеци), образованост родитеља, социјални статус и односе у породици у којој дијете живи и учи, као и посвећеност учитеља сваком ученику уважавајући његове индивидуалне способности.

Литература

- Брањешевећ, Ј., Вигњевећ, А., Златаровић, В., Коруга, Д., Јерковић, Д., Белензада, М. Лакићевећ, О. (2019). *Врћић као сићурно и јодсјићцајно окружење за учење и развој деце - јриручник за васићћаче*. Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.
- Драгић, Ж., Вучковић, Д. (2020). Однос фонолошке свјесности и системског описмењавања: Да ли је условност једносмјерна у конзистентним правописима? *Иновације у насћави*, XXXIII, 2020/3, 28–42. DOI: 10.5937/inovacije2003028D
- Гутовић, В. (2006). *Развојна јсихолојија од фећуса до зрелости*. Comesgrafika.
- Илић, М., Николић, Р. и Јовановић, Б. (2012). *Школска јнедајојија*. Comesgrafika.
- Каменов, Е. (1983). *Метјодика васићћино-образовној рада са јредшколском децом*. Завод за ућбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (1995). *Предшколска јнедајојија*. Завод за ућбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2006). *Васићћино-образовни рад у јријремној јруји дјечијеј врћића*. Драгон.
- Костић, С. (2006). *Развој и зрелост дећетта за јолазак у школу*. АШ Дело.
- Савичевећ Д. Сузовић, и Д., Драгић, Б. (2012). Трансформационо дејство програмског модела физичких активности на моторичке способности дјеце предшколског узраста. *Физичка култура*, 66 (2), 119-128.
- Спасојевећ, П. (2006). *Шесјојојићњаћи у школи*. Филозофски факултет у Бањалуци.
- Станковић-Јанковић, Т. (2017). *Појледи на дјетте кроз метјодику васићћино-образовној рада*. Филозофски факултет у Бањалуци.
- Стојаковић, П. (2012). *Првих шесј јодина, јсихолојија за васићћаче и родителје*. Графид.
- Hasanagić, A. (2015). *Psihološke osnove pripreme djece za školu*. Centar za napredne studije.
- Wildi, H. Stiles, I. (2008). Measuring what students entering school know and can do: PIPS Australian, 2006–2007. *Australian Journal of Early Childhood*, 33 (4), 43–52. DOI:10.1177/183693910803300407

Effects of attending kindergarten on the achievements of students in the serbian language classroom teaching

Milanka Kuzmić

Elementary school "Petar Kočić", Doboj

ABSTRACT: Students' achievement is a question that many scientists, pedagogues, teachers and everyone who works with the children have dealt with, both in the past and at present. Many factors affect students' achievement, and one of them is attending kindergarten before starting school. The children at a younger age learn everything through play, hence at first they are not even aware that kindergarten is an educational institution and that they are there to learn how to communicate and cooperate with other children, to learn how to recognize and manage their emotions, to learn that there are rules that must be respected. The research was conceived as an *ex post facto* research that aimed to examine whether attending kindergarten had a positive effect on the speed of reading, phonological awareness of students, acquisition of writing skills, accomplishing higher achievements in the lessons of the Serbian language (final grade) at the end of the second semester and better overall success at the end of the second grade. The results showed that in all measurements, the students who attended kindergarten (experimental group) had higher achievements,

but those in terms of reading speed, phonological awareness and the acquisition of writing skills were not statistically significant compared to the control group. However, there was a statistically significant difference in favour of the experimental (E) group in terms of final grades in the Serbian language at the end of the second semester, and general success at the end of the second grade. Based on the research findings, we came to the conclusion that the children should be allowed to attend kindergarten, because in addition to being safe while their parents are at work, and in addition to socializing and playing with their peers, the children have the opportunity to develop working habits, abilities and skills through a number of learning activities, as well as to acquire certain knowledge important for starting school and further education through play.

KEYWORDS: kindergarten, achievements, educational effects, classroom teaching of the Serbian language.

Metodički aspekti likovnih aktivnosti u predmetnoj nastavi podstaknute umjetničkim djelom

**Ivana Pavlović¹, Tamara Banjac²,
Dušan Kovačević³**

Student master studija na Akademiji umjetnosti
u Banjoj Luci, smjer grafika

Student master studija na Akademiji umjetnosti
u Banjoj Luci, smjer grafika

Student master studija na Akademiji umjetnosti
u Banjoj Luci, smjer slikarstvo

SAŽETAK: Nastavnik likovne kulture ima veliku odgovornost u *osmišljavanju, kreiranju i realizaciji časa. Kako bi se optimalno ostvarili ciljevi nastave likovne kulture u predmetnoj nastavi likovni pedagozi preporučuju upotrebu umjetničkog djela kao nastavnog sredstva. Istraživanje prikazano u ovom radu pokazuje prednosti koje umjetničko djelo nudi za kvalitetniju realizaciju časa. Tri studije koje su realizovali studenti master studija Akademije umjetnosti sa učenicima viših ra-*

1 ivana.pavlovic@student.au.unibl.org

2 tamara.banjac@student.au.unibl.org

3 dusan.kovacevic@student.au.unibl.org

zreda OŠ „Vuk Stefanović-Karadžić” pokazuju kako se umjetničko djelo može koristiti za učenje tonova, načina redefinisanja umjetničkog djela i izvođenje grafičkih aktivnosti. Provedena istraživanja ukazuju na jednostavnije načine planiranja i izvođenja likovnih aktivnosti, ali i osigurava kvalitetnije ishode u vidu teorijskih znanja kao i realizacije praktičnog rada. Ovo istraživanje kojeg su osmislili i sa učenicima realizovali budući profesori likovne kulture nudi konkretna rješenja, ali predstavlja i polazište za kreiranje novih ideja za realizaciju likovnih aktivnosti u školi. Takođe, veoma bitno jeste da su učenici bili podstaknuti na učenje i samostalan rad.

KLJUČNE RIJEČI: metodika nastave likovne kulture. umjetničko djelo, tonovi, redefinicija, grafika.

Uvod

Za razvijanje smisla za stvaralaštvo, kritičkog mišljenja, samostalnosti i moralnog „kompasa” neophodno je uključivanje djece u svijet umjetnosti. Odgojno-obrazovni likovni odgoj se u potpunosti ostvaruje neposrednim stvaralačkim radom djece i promatranjem likovnih djela (Brajčić i sar. 2011). Matis je smatrao da je slika fotelja za oko. Time je on računao na misleće oko, odnosno, na oko upareno sa obrazovanim umom. Inače bi fotelju proglasio kičem, a ne umjetničkim djelom. Dakle, da čovjek ne bi bio kič-čovjek (Kitsch-Mensch), potrebno je da je dovoljno obrazovan i sposoban probrati i prepoznati kvalitet (Huzjak, 2011). Ukoliko proučavanje likovnog djela nije moguće u muzeju, svakako je potrebno proučavati umjetnička djela na reprodukcijama u učionici. Time se ostvaruje i iskustveno (fizičko promatranje djela) i teorijsko učenje (kognitivno učestvovanje). Dok se kroz faze opisivanja, analitičke obrade, interpretacije i evaluacije to umjetničko djelo po Feldmanu analizira (Kušćević, 2015). U nastavku ovog rada bavimo se istraživanjima koja su rađena sa učenicima viših razreda OŠ „Vuk Stefanović-Karadžić”.

Metodologija

Istraživanje je realizovano 28. novembra 2023. godine. Cilj istraživanja je bio da učenici uspješno nauče šta su tonovi, redefinicija umjetničkog djela i dubo-

ka štampa uz pomoć korišćenja reprodukcije umjetničkog djela u nastavi likovne kulture. Za grupu 1 i 3 smo odabrali reprodukciju: „*Žuto, crveno i plavo*” Vasilija Kandinskog. Dok za grupu 2 „*Kniferovu tipografiju*” Nikole Đureka. Razlog zašto je odabrana reprodukcija Kandinskog jeste što je njegovo slikarstvo pogodno za učenje tonova i kompozicije. Prisutan je velik raspon tonova boja i ti bojeni nefigurativni oblici grade apstraktnu kompoziciju. Učenici razlaganjem, odnosno, redefinicijom postojećih elemenata opet dobijaju apstraktnu, ali novu, sliku. Zadatak iz duboke štampe je sproveden u profesionalno neopremljenim uslovima učionice. Od materijala su učenici koristili tempere, list bloka 4 i kartonske tacne za tortu, kao improvizovani materijal za matricu. Dakle, bez metalni pločica, kiseline i grafičke prese. Zadatak je prilagođen uslovima i uspješno je pojasnio učenicima šta znači invertovanje u ogledalu, crtež u pozitivu/negativu i koja je funkcija matrice, u našem slučaju kartonske tacne. Analizom Kniferove stilizacije slova, štampani su svoj inicijal na papiru.

Grupa 1 - Učenje tonova kroz slikarstvo Vasilija Kandinskog⁴

Prema Huzjaku (2002) ton predstavlja količinu svjetlosti u boji koja nastaje dodavanjem bijele ili crne boje. Za nastanak boje su neophodne svjetlost i tama, odnosno, svijetlo i tamno. I na svjetlu se prvo javlja žuta boja, dok se u mraku prvo stvara boja koju označavamo plavom (Gete, 2008). Između dvije krajnosti bijele i crne boje se javlja čitava skala nijansi sivog i hromatskih boja. Iz tih razloga bi se trebao dobro proučiti fenomen svijetlog i tamnog kod bijele, crne i sive boje, kao i kod hromatskih boja, pošto mogu da budu dragocijeni putokaz tokom daljeg rada (Itten, 1973). Oko ne može i ne želi da i u jednom trenutku ostane u stanju mirovanja koje je određeno objektom. Ono je čak primorano na neku vrstu opozicije, koja kontrirajući ekstremno ekstremnomu i središnje središnjemu, istovremeno povezuje cjelinu. Čim oko vidi boju ono, koliko nesvjesno toliko i nužno, prelazi u aktivno stanje (Gete, 2008). Naše čulo vida kada se nađe u situaciji da posmatra samo jedan obojeni kvadrat zahtijeva komplementarnu boju tom kvadratu da bi uspostavilo ravnotežu. Ovu pojavu nazivamo sukcesivnim kontrastom. Takođe, Hering je dokazao

da se u oku stvara stanje razdraženosti ukoliko vidimo kontrastno bijeli kvadrat na crnoj podlozi ili crni kvadrat na bijeloj. Oko će samo stvoriti crni kvadrat prilikom pogleda u stranu u prvoj situaciji. Dok u drugoj situaciji bijeli kvadrat (Itten, 1973). Dakle, naše čulo vida pored svakog obojenog prostora traži i bezbojan, kako bi na njemu proizvelo svoju boju. To je zakon harmonija boja (Gete, 2008). Boja ima tri svojstva prema vrsti, tonu i intenzitetu. Prema tonu mogu biti svjetlije i tamnije boje. I intenzitet boje pokazuje čistoću boje koja je uslovljena količinom sivom u sebi (Huzjak, 2015). Prema vrsti boje mogu biti primarne (žuta, crvena i plava), sekundarne (narandžasta, zelena i ljubičasta) i tercijarne (boje nastale miješanjem primarnih i sekundarnih) - Osvaldov krug od dvanaest boja (Bajić, 2016). Dvije velike podjele koje izdvaja Kandinski su: toplota i hladnoća boje i njegova svjetlina odnosno zatamnjenost. Kod toplote ili hladnoće ton teži duž istog horizontalnog kretanja prema žutoj ili plavoj boji. Što je bliži žutoj, bliži je i gledaocu. Dok se kretajući prema plavoj boji udaljava. Drugi par je težnja tona prema bijeloj (rođenje) i crnoj (smrti). Primjećujemo isto tako da topla i svijetla boja ima ekscentrično kretanje, širi se, dok hladna ima koncentrično, odnosno ona se skuplja. Zatamnjivanjem žute i bijele, dobijamo zelenu i sivu boju. Dolazi do međusobnog poništavanja prethodnih boja i stvara se mir (Kandinski, 2004).

Svaka boja ima drugačiju sopstvenu svjetlinu i odgovara određenoj vrijednosti sive. Žuta i ljubičasta, kao komplementar, pripadaju istom svijetlo/tamnom polu u omjeru 9 : 3. Znači da je svjetlina žute tri puta veća od svjetline ljubičaste. Zelena i crvena imaju isti omjer sive i odnose se 6 : 6. Dok su narandžasta i plava u omjeru od 8 : 4 (Tanhofer, 2008). Zagonetka slikarstva će se umjetniku prije prikazati ako prvo shvati fenomen kjaroskura. Ono predstavlja posmatranje djelovanja svjetlosti i sijenke u punom opsegu, neovisno o bojama. Time će se neko tijelo manifestovati kao tijelo (Gete, 2008). Na osnovu navedenog zaključuje se da je prvo veoma važno savladati slikanje ahromatskim bojama. Sliku izgraditi na osnovu kontrasta bijele boje, crne boje i sivih tonova. Potom slijedi uvođenje hromatskih tonova i rad na njihovoj harmoniji. Kod odabranog rada „*Žuto, crveno i plavo*”, Vasilija Kandinskog, primjećuje se kontrast crne sa hromatskim tonovima, komplementarni kontrast, toplo-hladni i svijetlo-tamni kontrast (Ilić, 2022). Wagnerova opera „Lohengrin” je ostavila dubok trag na Vasiliju Kandinskog. On je tokom izvođenja te opere uvidio vezu između boje

i zvukova, muzike i slikarstva (Picig, 2019). Pojava kada dolazi do preplitanja dva ili više čula naziva se sinestezijom. Sinestete su osobe koje mogu da vide zvuk i fizički osjete teksturu i toplinu boje ili osjete ukus riječi (Kovačević, 2018). Isak Njutn je u 17. vijeku naglasio kako muzički tonovi i tonovi boja dijele slične frekvencije (Prsa, 2021). Umjetnik mora uvijek jasno imati pred očima dvanaest tonova boja, kao muzičar koji uvijek tačno čuje svih dvanaest tonova muzičke ljestvice (Itten, 1973). Vasilij Kandinski stvara paralelu između tonova boja i muzike. Žutu poistovjećuje sa agresivnim poremećajima i bjesnilom. U muzici to bi bio zvuk trube. Plava simboliše element mira i zvuk frule. TONUĆI u crnu dobija prizvuk neljudske tuge i ima ton čela. Dok u dubljem svečanijem obliku se poredi sa dubokim orguljama. Potom apsolutna zelena je najmirnija i najpasivnija boja koju predstavlja kroz mirni, razvučeni, srednje duboki ton violine. Crvena je, za razliku od zelene, veoma živa, životna i nemirna. Nju poredi sa fanfarama. Cinober crvenu sa tubom ili bubnjem, dok narandžastu sa zvonom. Ljubičasta je kao ohlađena crvena u fizičkom i psihičkom smislu. U sebi ima nešto ugašeno i tužno. Po zvuku je nalik na engleski rog, frulu i fagot. I potom bijela i crna. Bijela je poput pauza u muzici i tišine koja nije mrtva, već puna mogućnosti. Dok crna predstavlja kraj kompozicije ili određene muzičke sekvence (Kandinski, 2004).

U kontekstu nastave važno je učenicima objasniti razliku između šematskog i doslovnog opažaja. Poznavanje vizuelnog jezika je nužni element u odgojnom procesu, jer poboljšava komunikaciju sa drugima i sa samim sobom (Huzjak, 2002). Do 20. vijeka umjetnost je uglavnom bila figurativna, međutim, nakon toga se mijenja. Vasilij Kandinski negira figurativnost i slika apstraktnu sliku. Lucio Fontana slike reže nožem. U galeriji se odjednom više ne može pronaći likovno djelo u klasičnom smislu, nego predstavljenu ideju umjetnika (Brajčić, 2011). Slikarstvo Vasilija Kandinskog je pogodno za učenike za analizu i učenje tonova, boja i duhovne sfere apstraktne umjetnosti i sinestezije (Picig, 2019; Prša, 2021). Tema slikarstva i muzike obuhvata veze između boje i forme, svjetla i muzike, boje i tonalnih intervala, boje i zvuka. Dok ritmovi boja daju slikama četvrtu dimenziju – vrijeme (Mišić, 2017). U njegovim djelima je prikazan detaljan raspon tonova boja, koji, formirajući oblike, grade apstraktnu sliku. Iz tih razloga sam izabrala „*Žuto, crveno i plavo*”. Sam naziv djela sadrži u sebi primarne boje, koje i čine osnovu kompozicije

ove apstraktne slike. Između ovih primara protežu se ostali hromatski i ahromatski tonove koje su učenici u ovom istraživanju imali za zadatak da dobiju procesom miješanja boja.

„Žuto, crveno i plavo“ u funkciji podsticanja likovnog izražavanja – realizacija zadatka

U istraživanju su učestvovali učenici šestog razreda OŠ „Vuk Stefanović-Karadžić”. Ono je realizovano 28. novembra 2023. godine. Cilj istraživanja je bio da učenici uspješno urade zadatak na osnovu reprodukcije, nauče šta su tonovi i samostalno dobiju odabrani ton procesom miješanja boja. Takođe, postojala je i svrha da učenici budu podstaknuti na razmišljanje o asocijacijama i značenju koji ton nosi u sebi, po uzoru kako je Kandinski pronalazio vezu između tonova u slikarstvu i tonova u muzici.

Učenici su bili podijeljeni u dvije grupe. Zadatak jedne grupe učenika je bio da izdvoje dvanaest tonova boja iz djela „*Žuto, crveno, plavo*” Vasilija Kandinskog koje će dobiti procesom miješanja boja. Kriterijum procjene je identičnost tog tona sa tonom na reprodukciji. Na primjer, miješanjem crvene, plave i crne bi dobili ton kojim su naslikani tamni trouglovi na reprodukciji. Potom miješanjem plave, žute i bijele bi dobili svijetlozeleni ton koji se javlja na samo pojedinim dijelovima rada. Zadatak za drugu grupu je bio da posmatraju omjere tonova na reprodukciji. Kriterijum procjene je da prikažu proporcijski odnos tog tona na reprodukciji u odnosu na ostale tonove i da ga identično predstave u kolorističkom kvalitetu kao i grupa 1. Taj raspon tonova je bio određen na osnovu odnosa najsvjetlijeg i najtamnijeg tona. Na primjer, svijetložute, koja je u velikoj mjeri plošno zastupljena na reprodukciji, i ahromatske crne, koja se javlja više u vidu iscrtanih linija ili jednostavnijih oblika. Žuta će zauzeti veći dio papira u odnosu na tamnoplavi ton, dok će crvena zauzeti veći u odnosu na zeleni ton koji se javlja samo u pojedinim dijelovima reprodukcije. Takođe, prilikom rada se učenicima objašnjava fenomen sinestezije. Vasilij Kandinski je doživljavao poveznicu između likovnih tonova boje i tonova muzičkih instrumenata. Time se učenicima otvara mogućnost da, ukoliko već nisu ranije, počnu da razmišljaju o prenesenom značenju. Da pored šematskog stiču i doslovni opažaj i još više nadgrade svoju kreativnost.



Slika 1.

Vasilij Kandinski, „Žuto, crveno, plavo”⁵

Rezultati i interpretacija



Slika 2.

*Učenica šestog razreda, 21x29,7cm,
tempera*



Slika 3.

*Učenik šestog razreda, 21x29,7cm,
tempera*

5

Preuzeto 23.11.2023. sa sajta <https://www.wassily-kandinsky.org/Yellow-Red-Blue.jsp>



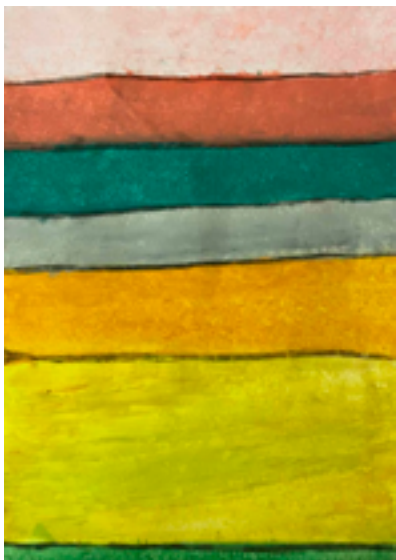
Slika 4.

Učenik šestog razreda, 29,7x21cm, tempera



Slika 5.

Učenica šestog razreda, 29,7x21cm, tempera



Slika 6.

Učenik šestog razreda, 29,7x21cm, tempera



Slika 7.

Učenik šestog razreda, 29,7x21cm, tempera

Na osnovu izdvojenih učeničkih radova može se zaključiti da je zadatak uspješno izvršen. Učenici su se studiozno posvetili analiziranju reprodukcije i miješanjem boja za odabrane tonske vrijednosti. Više tonskih vrijednosti zastupljeno je na slikama 2 i 3, dok su tonovi svedeni na proporcijски omjer na slikama 4, 5, 6 i 7. Na slici 2 učenica je odlično postigla željene tonove. Za gotovo sve tonove je kombinovala istovremeno i hromatske i ahromatske boje. Nisu korištene boje direktno iz tube, što je veoma bitno, jer je akcenat na složenijim i samostalnim miješanjima boja.

Na Slici 3 se vidi da je učenik imao poteškoće prilikom bojenja prva dva gornja kvadrata (žuti i zeleni). U pitanju su izvorna žuta i zelena boja iz tube, koje se i ne javljaju na reprodukciji. Međutim, u daljem oslikavanju kvadrata njegova koncentracija i trud se povećavaju. Jasno se primijete istančane razlike u tonovima (svijetlo-maslinasto zelena u prvom redu i svijetla umbra u posljednjem redu, tonovi cinobercrvena u posljednjem i prvom redu, prelazi ljubičastog i plavog tona u srednjem i posljednjem redu). U poređenju sa slikom 2 ovdje se ne javlja potpuno tamni ton, nego bi rad prelaskom u crno-bijelu verziju prikazao samo sive tonove hromatskih boja.

Na Slici 3 je prikazan bogat raspon od dvanaest tonova. Svijetložuta je zastupljena u najvećem omjeru. Svijetloplava i svijetloljubičasta su u skoro istom proporcijском odnosu, dok su tamnoljubičasta, cinober i roza u najmanjem.

Na slici 4 se nalazi deset tonova. Učenica je veliku pažnju posvetila tonovima ljubičaste boje (četiri vrijednosti). Odabran je jedan oker ton i mala nijansa razlike cinober i karmin crvene. Količinski odnos crvene i plave je skoro jednak. Kod plave se javlja ista situacija kao i kod crvene, dakle veoma male različitosti u nijansi. Dok kod zelene boje primjećujemo, slično kao kod Slike 3, da je boja iz tube.

Ukoliko slike 6 i 7 uporedimo sa prethodnim radovima svedenih na proporcijски omjer, primjećujemo da su oni uspješno postigli mnogo više zelenih tonova sa reprodukcije. Predstavljeno je sedam tonova. I na Slici 6 bi to više bili sivi tonove, kada bi se preveli u crno-bijeli filter, dok Slika 7, u centralnom dijelu rada, sadrži mnogo tamne, gotove crne ahromatske vrijednosti. U ovom radu, takođe, vidimo rozi ton unutar svijetloljubičastog, po sličnom načinu kako je naslikan okvirni ljubičasti dio same reprodukcije.

Grupa 2 - Grafika u funkciji podsticanja likovnog izražavanja

– realizacija zadatka⁶.

U likovnim umjetnostima grafika je zajednički naziv za tehničke postupke umnožavanja crteža ili slika. Ploča od drva, bakra, cinka, kamena i dr., koja budu obrađena kao matrica i premazana bojom, štampaju grafički otisci i reprodukcije. Prema materijalu i načinu obradbe ploče postoje različite grafičke tehnike: *drvorez*, *bakrorez*, *bakropis*, *litografija*, *suva igla*, *linorez*, *sitoštampa*, *digitalna grafika*. Ploča kao matrica može biti obrađena na tri osnovna načina: kod drvoreza i linoreza izrađuje se kao izbočeni reljef, kod bakroreza, bakropisa (suha igla, akvatinta, mezzotinta) crtež je urezan ili izjeden kiselinom, a kod litografije su površine kamena i crteža u istoj ravnini (Krlježa, 2013).

Kniferova Tipografija kao podsticaj za kreiranje grafičkih rješenja

Grafika nije toliko spontana kao primjerice crtanje, te ih mnogi nastavnici likovne kulture izbjegavaju u radu jer ih smatraju previše komplikovanim i učenicima teže usvojivim. Grafičke tehnike su odličan način ispitivanja svojstva materijala, isprobavanja različitih mogućnosti matrice. Zbog mogućnosti ponovnog otiskivanja istog crteža djeca isprobavaju različite opcije boja, kontrasta, razvijaju kritičko mišljenje i estetiku (Dudaš, 2018).

Za realizaciju grafike u nastavi likovne kulture odlučila sam koristiti umjetničko djelo kao podsticaj, jer na taj način učenici imaju konkretniju i jasniju viziju o tome šta treba da rade, a kao primjer umjetničkog djela izabrala sam Kniferovu tipografiju zato što je koristio jednostavne geometrijske oblike kojima je postigao kontrast, ritam i različite vrijednosti linije. Najvažniji element u Kniferovom radu je pribranost i apsurd kao oblik potpune slobode. Svaka ploha je za sebe definitivnost. On smatra da je taj niz jedinstveni tok, duhovni kontinuitet. Cilj je bio stvoriti oblik anti-slike, uz minimalna sredstva, s krajnjim kontrastima, da bi dobio monotoni ritam. Monotonija je najizražajniji i najjednostavniji ritam (Knifer, 1977). Još jedan razlog zbog kojeg sam izabrala Kniferovu tipografiju kao podsticaj jeste sama tipografija, posmatranje slova na drugačiji način. Tipografija mora da privuče pažnju prije nego što bude pročitana, a da bi bila pročitana

mora da odustane od pažnje koju je privukla (Bringhurst, 1946). U nastavku rada više detalja o istraživanju grafičkih rješenja koja su podstaknuta Kniferovom tipografijom.

Istraživanje je realizovano 28. novembra 2023. godine. Učestovali su učenici šestog razreda OŠ „Vuk Stefanović-Karadžić”. Cilj istraživanja je bio da se učenici upoznaju sa grafikom i upotrebom materijala kroz jednostavne geometrijske oblike (u ovom slučaju smo koristili slova), da steknu osjećaj o invertovanju prilikom štampanja, nauče osnovne pojmove kao što su matrica, otisak i vrste štampe, kao i to da prošire shvatanje slova kao izražajnog sredstva. Sliku 9 sam izabrala jer je pogodna za dobijanje jednostavnih geometrijskih oblika, ritma, ploha i linija, što dokazuje i rad Nikole Đureka, Slika 8.

Kao improvizovani materijal za matricu koristili smo kartonske tacne za tortu. Učenici su pravili skice na masnom dijelu koje sam isijecala skalpelom. Zatim su nanosili temperu u dio kartona koji je udubljen i štampani pritiskom ruke na papir. Dakle, u pitanju je tehnika duboke štampe. Kriterijum procjene je da štampanjem dobiju tipografski oblik, kontrast, ritam i različite vrijednosti linija.



Slika 8.

Nikola Đurek „*Font Knifer*”⁷



Slika 9.

Julije Knifer „*Meandar*”⁸

7 Preuzeto 22.11.2023. sa sajta <https://inanutshell.hr/en/exhibits/typography/knifer.html>

8 Preuzeto 22.11.2023. sa sajta <https://www.crveniperistil.hr/proizvod/julije-knifer-meandar-2/>

Rezultati i interpretacija



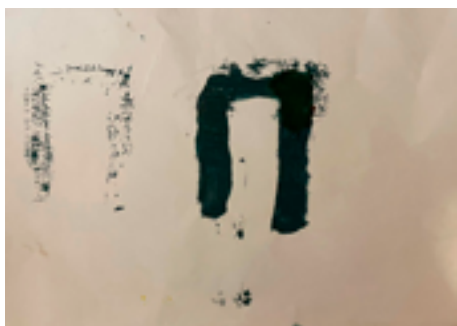
Slika 10.

*Učenica šestog razreda, 21x29,7cm,
karton tisak*



Slika 11.

*Učenica šestog razreda, 21x29,7cm,
karton tisak*



Slika 12.

*Učenik šestog razreda, 21x29,7cm,
karton tisak*



Slika 13.

*Učenik šestog razreda, 21x29,7cm,
karton tisak*

Rezultati improvizovanih materijala za štampu otisaka su veoma uspješne učeničke grafike. Učenici su zadatku pristupili bez lutanja, u čemu je pomoglo korištenje umjetničkog djela kao podsticaj. Učeničke grafike koje smo na kraju istraživanja dobili pokazuju uspješno savladavanje duboke štampe, kontrasta, ritma, linije, kao i stilizacije slova. Na slici 10 vidimo slovo "V" zelene boje. Ovdje je zanimljivo kako je učenik postigao bogatu teksturu grafike. Na slici 11 je slovo "K". Ovdje nije upotreblje-

na boja, ali su postignute vrijednosti debelih i tankih linija kao i stilizovano slova. Na slikama 12 i 13 su dva ista ćirilična slova “П” urađena na dva različita načina, na slici 12 je zanimljivo što je učenik dobio ritam tako što je dva puta otisnuo matricu, dok je na slici 13 ritam postignut nepreciznim rezanjem ploče.

Grupa 3 - Redefinicija umjetničkog djela podstaknuta umjetničkim djelom⁹

Da bismo razumjeli šta je redefinicija umjetničkog djela, moramo prvo razumjeti šta je definicija. Jasan, određen, na to se misli kada kažemo definisan. Redefinisanje je onda mijenjanje, djelimično mijenjanje već definisane stvarnosti. Možemo promijeniti veličinu, boju, raspored elemenata u prostoru, oduzeti oblik, odnosno određeni motiv preoblikovati u novo likovno viđenje (Rogulj, 2021). Da bi se podstakle stvaralačke sposobnosti djece, potrebno je da ih motivišemo različitim sadržajem koji obuhvata svakodnevni život, prirodno okruženje, društvo, realnost likovnih medija i strukturalna vrijednost likovnih elemenata u njihovim kompozicijskim varijantama (Grgurić i Jakubin, 1996). Kompozicija je likovni proces spajanja i međusobnog povezivanja likovnih elemenata u jednu cjelinu. Kompoziciju određuje njihov raspored, pravac i međusobni odnos (Tužilović, 2018). Kroz posmatranje likovnog djela, djeca analiziraju tako što raščlanjuju i upoređuju međusobne odnose, grupišu, biraju i zaključuju. Nakon analize apsorbuju percipirano ponovnim spajanjem, kombinovanjem i organizovanjem prethodno analizirane strukturne elemente dijela. Na kraju djeca dolaze do evaluacije odnosno ocjenjivanja i kritičkog osvrtanja. Umjetnost se shvata doživljavajući je, ne samo proučavajući. U umjetnosti nije bitan samo razum, već volja, zamišljanje i osjećaji (Petrača, 2015).

„Žuto, crveno i plavo“ u funkciji podsticanja kreativnosti kroz zadatak redefinicije umjetničkog djela

Istraživanje je realizovano 28. novembra 2023. godine. Učestovali su učenici šestog razreda OŠ „Vuk Stefanović-Karadžić”. Cilj istraživanja je bio da učenici na osnovu reprodukcije „*Žuto, crveno, plavo*“ Vasilija Vasiljeviča Kandinskog, redefinišu

9 Istraživanje sa učenicima je realizovao Dušan Kovačević.

i stvore svoje viđenje slike. Kriterijum procjene je da prema likovnim elementima sa reprodukcije dobijemo umjetničko djelo koje će nas jasno asocirati na rad Kandinskog, odnosno šta nam je bila inspiracija, a opet da bude novo djelo koje funkcioniše samo za sebe. Mogli su da promijene raspored oblika u prostoru, oduzmu ili uduplaju oblik koji se nalazi na reprodukciji. Takođe, jedna od mogućnosti je bila da promijene raspored boja, izdvoje par detalja sa slike i ukomponuju ih.



Slika 14.

Vasilij Kandinski, „Žuto, crveno, plavo”¹⁰



Slika 15.

Učenica šestog razreda, 21x29,7cm,
tempera



Slika 16.

Učenik šestog razreda, 21x29,7cm,
tempera

Kao rezultat istraživanja dobili smo novo viđenje umjetničkog djela. Učenici su sa lakoćom nanosili boju bez suvišnog zasićenja, odličnog osjećaja za kompoziciju, promjenljivih poteza prilikom slikanja. Komponovanje žute i ljubičaste, postavljanje jedne naspram druge po dijagonali (efekat dinamičnosti), kao i vertikalnih objekata, koji blago smiruju kretanje, daje odličan sklad. Crna krivudava linija koja se nalazi kod Kandinskog, na radovima učenika je zamijenjena plavom i narandžastom. Generalno tamne boje su zamijenjene svjetlijim. Rad od Kandinskog ima određenu težinu, dok nas radovi djece asociraju na jedan bezbrižan i veseo način razmišljanja. Učenici u većini slučajeva rade istim metodama, na zadatu temu postavljaju crtež i poslije popunjavaju površine bojom gdje kao rezultat dobijamo šablon radove. Ovdje to nije slučaj. Svako je stvorio svoju novu realnost. Pristupali su radu na svojstven način i željeli su eksperimentisati. Ponavljanja sa reprodukcije nije bilo, što nam daje do znanja da je zadatak uspješan i da su učenici shvatili šta treba da urade. Kada posmatramo radove učenika ne možemo ih direktno povezati sa radom Kandinskog, ali možemo pronaći zajedničke elemente. Takođe, na času se odvijala ugodna atmosfera uz finu komunikaciju kako između učenika i profesora tako i između samih učenika.

Zaključak

Na osnovu sprovedenih istraživanja zaključujemo da učenici bolje razumijevaju i praktično ispunjavaju zadate teme uz korištenje reprodukcije u nastavi likovne kulture. Jasan cilj predstavlja veću motivaciju. Imaju konkretnija uputstva. Samim tim upotreba umjetničkog rada u nastavi osigurava kvalitetnije ishode u vidu teorijskih znanja kao i realizacije praktičnog rada. Učenici su u istraživanju „*Žuto, crveno i plavo*“ u funkciji podsticanja likovnog izražavanja bili podstaknuti da vježbom miješanja boja dobiju baš onaj odabrani ton sa reprodukcije. Kod *Kniferove Tipografije kao podsticaja za kreiranje grafičkih rješenja* učenici su uspjeli da, u profesionalno neopremljenim uslovima, savladaju tehniku duboke štampe i urade svoj inicijal. Dok su u istraživanju *Podsticanja kreativnosti kroz zadatak redefinicije umjetničkog djela* savladali osnovu kompozicije razlagajući elemente reprodukcije i formirajući nešto potpuno novo. Dakle, kroz ovo cjelokupno istraživanje smo sa učenicima objedinili uključivanje umjetničkog djela u tok nastavnog časa sa teorijskim i praktičnim dijelom nastave likovne

kulture. Naše preporuke su da reprodukcije likovnih djela postanu obavezni dio nastave likovne kulture. Da djelo bude prilagođeno zadatku i jednako vidljivo svim učenicima. Zaključujemo da je uvođenje reprodukcije odlična osnova za realiziranje novih ideja likovnih aktivnosti u nastavi likovne kulture i poboljšanja praktičnih zadataka.

Literatura

- Brajčić, M. i Šućur, M. (2019). Učestalost upotrebe likovno-umjetničkog djela u nastavi likovne kulture. *Nova Prisutnost* 17(2019) 1, str. 59-74.
- Bringhurst, R. (1946). *The Elements of Typographic Style*. HARTLEY & MARKS.
- Brkić, D. (2019). *Grafičke tehnike u osnovnoj školi*. Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku.
- Dabo, T. (2017). *Uvod u grafiku / Grafičke tehnike*. Akademija likovnih umjetnosti. Sveučilište u Zagrebu.
- Dudaš, E. (2018). *Grafičke tehnike u predškolskoj dobi*. Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet,
- Đurek, N. (2009). „*Knifer font*”. Preuzeto: <http://inanutshell.hr/en/exhibits/typography/knifer.html>
- Gete, J. (2008). Učenje o bojama. Scarabeus-naklada, Biblioteka “Hermetica”.
- Grgurić, N., & Jakubin, M. (1996). Vizuelno-likovni odgoj i obrazovanje. Educa.
- Huzjak, M. (2002). Učimo gledati 1–4.
- Ilić, G. (2022). Linija, boja i oblik u grafici. Repozitorij Akademije za umjetnost i kulturu u Osijeku.
- Itten, J. (1973). Umetnost boje. Umjetnička akademija u Beogradu.
- Jakubin, M. (1999). Likovni jezik i likovne tehnike. Educa.
- Kandinski, V. (2004). O duhovnosti u umetnosti. IP ESOTHERIA.
- Knifer, J. (1976). Zapisi.
- Krleža, M. (1977). *Eseji II (Izabrana djela Miroslava Krleže)*, Izdavačko preduzeće “Sloboda”.
- Kukić, D.-B. (2022). Boja u likovnom stvaralaštvu. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuščević, D. (2015). Likovno-umjetnička djela u nastavi likovne kulture. Zbornik radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu.
- Mišić, V. (2017). *Vizualna reprezentacija glazbe u slikarstvu Vasilija Kandinskog, Paula Kleea i Roya de Maistre*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
- Petrača, L. (2015). Dijete i likovno umjetničko djelo: Metodčki pristupi likovno-umjetničkom djelu s djecom vrtićke i školske dobi. Alfa.

- Picig, A. (2019). Slikarstvo Vasilija Kandinskog kao poticaj za dječje likovno stvaralaštvo. Repozitorij Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Pokupec, E. (2021). *Grafičke tehnike u osnovnoj školi*. Učiteljski fakultet. Sveučilište u Zagrebu,
- Prša, M. (2021). Sinestezija vidljivog i čujnog. Repozitorij Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu,
- Rogulj, T. (2021). *Poticanje kreativnosti putem rekompozicije i redefinicije u likovnim aktivnostima u dječjem vrtiću*. Sveučilište u Splitu.
- Tanhofer, N. (2008). *O boji – na filmu i srodnim medijima*. Novi Liber.
- Tužilović, E. (2018). *Likovno stvaralaštvo djeteta potaknuto promatranjem umjetničkog djela*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

Methodological aspects of art activities in subject teaching stimulated by artworks

**Ivana Pavlović, Tamara Banjac,
Dušan Kovačević**

Students of Academy of Arts in Banjaluka

SUMMARY: The art teacher has a great responsibility in designing, creating, and implementing lessons. In order to optimally achieve the objectives of art education in subject teaching, art educators recommend the use of artwork as a teaching tool. The research presented in this paper demonstrates the advantages that artwork offers for a higher quality implementation of lessons. Three studies conducted by master's students of the Academy of Arts with students from higher grades of elementary school "Vuk Stefanović-Karadžić" show how artwork can be used for learning tones, redefining artwork, and performing graphic activities. The conducted research indicates simpler ways of planning and conducting art activities, while also ensuring better outcomes in terms of theoretical knowledge and practical work realization. This research, conceived and carried out by future art teachers with students, offers concrete solutions, but also serves as a starting point for generating new ideas for implementing art activities in schools.

Additionally, it is crucial that students were encouraged towards learning and independent work.

KEYWORDS: Methodology of art education, Artwork, tones, printmaking, redefinition

Književni tekst i likovno umjetničko djelo kao podsticaj za likovne aktivnosti u razrednoj nastavi

***Jelena Ostojić, **Branka Lovrić-Bosnić,
***Boris Petrović¹**

*JU OŠ "Vuk Karadžić" Novi Grad,

**JU OŠ "Dositej Obradović" Banja Luka,

***JU OŠ "Milan Rakić" Karanovac – Banja Luka

SAŽETAK: Integracija u obrazovanju, posebno u razrednoj nastavi, ima značajnu važnost jer omogućava kvalitetniji, holistički, pristup učenju. U ovom radu prikazani su rezultati tri istraživanja. Istraživanja su imala za cilj da pokažu kako književni tekst i likovno umjetničko djelo mogu uticati na kvalitet realizacije likovnih aktivnosti u razrednoj nastavi. Sve su aktivnosti realizovane tokom redovne nastave, što ukazuje na jasnu povezanost s temama iz Nastavnog plana i programa za osnovno vaspitanje i obrazovanje. U prvom istraživanju učestvovali su učenici trećeg razreda JU OŠ „Dositej Obradović“ iz Banjaluke, koji su za podsticaj iz likovne kulture imali umjetničko djelo *Par cipela autora Vincent van Gogh*, dok im je iz srpskog jezika ponuđena priča *Maćak u čizmama (Braća Grim)*. Učenici su kombinovanom likovnom tehni-

kom izradili instalaciju u prirodi. U vidu tekstualnih zapisa kreirali su vlastite interpretacije priče Mačak u čizmama. Učesnici drugog istraživanja su učenici drugog razreda JU OŠ „Milan Rakić“ iz Karanovca. Učenici su podstaknuti pjesmom Majka čita knjižicu (Jovan Jovanović Zmaj) i slikom Madona i dijete u prirodi izradili Osmomartovske čestitke. Učesnici trećeg istraživanja su učenici trećeg razreda JU OŠ „Vuk Stefanović Karadžić“ iz Novog Grada, koji su podstaknuti slikom Veče snobova kod princeze (Huan Miro) i bajkom Princeza na zrnju graška pristupili ilustraciji istoimene bajke. Rezultati ukazuju na potrebu za većom integracijom likovne kulture i književnosti. Takođe, dokazano je da likovne aktivnosti mogu biti obogaćene ako su realizovane upotrebom multimedije, te korištenjem različitih materijala za rad.

KLJUČNE RIJEČI: integracija, likovna kultura, umjetničko djelo, književni tekst, razredna nastava

Uvod

Značaj likovne kulture u razrednoj nastavi ne ograničava se samo na razvoj estetskog senzibiliteta, već pruža obuhvatnije razumijevanje svijeta, podstiče kreativno razmišljanje, razvija sposobnost izražavanja vlastitih emocija i ideja te pospješuje analitičke vještine, čime obogaćuje cjelokupno lično iskustvo učenika. Likovna kultura treba da probudi i razvija osjećaj za estetsku vrijednost. Škola, kao vaspitno-obrazovna institucija, ali i likovna kultura kao veoma značajan nastavni predmet, je veoma pogodna za stvaranje uslova u kojima se može razviti kreativnost kod učenika. Kreativnost se definiše kao proces stvaranja novih produkta koji su korisni svrsishodni. (Runco & Jaeger, 2021). U suštini ljudske egzistencije, umjetnost se pojavljuje kao nepresušan izvor inspiracije. U kontekstu obrazovanja, književni tekstovi i likovno umjetnička djela pružaju jedinstvenu mogućnost za interdisciplinarnu saradnju u razrednoj nastavi. Zovko (2009) primjećuje da su likovno-umjetnička djela, kao dio svijeta raznolikih vizualnih sadržaja, neprestani dijalog između stvaraoca i primaoca. Likovne aktivnosti, kao kreativan izraz pojedinca, dobijaju potpunije značenje kroz prožimanje sa književnim djelima, stvarajući most likovnih i književnih elemenata. Ovaj rad istražuje kako

književni tekstovi mogu poslužiti kao podsticaj za likovne aktivnosti u razrednoj nastavi, stvarajući prostor za likovno izražavanje i komunikaciju učenika, sa jedne strane, a sa druge strane književnog i likovnog umjetničkog djela. Umjetnička djela prikazuju odnos umjetnika prema društvu, duh određenog vremenskog perioda u kojem je djelo nastalo i o onome šta nam ono govori i danas (Petrač, 2015a). Nastavnici su tokom izbora umjetničkog djela vodili računa da je primjereno uzrastu učenika. Kroz analizu interakcije između književnosti i likovne umjetnosti, istražujemo kako ova sinergija može obogatiti obrazovni proces, podstičući razvoj estetskog senzibiliteta, kritičkog razmišljanja i odnosa učenika prema umjetničkom djelu. Ovaj rad takođe razmatra tri praktične primjene ove integracije u okviru razredne nastave, te istražuje kako ova simbioza može oblikovati potencijalnu umjetničku publiku u budućnosti.

Teorijska uporišta

Kao jedan od faktora koji je uticao na izbor problema istraživanja jeste potreba obrazovne prakse da se u nastavi likovne kulture obezbjedi veći stepen razvijenosti dječijeg stvaralaštva. Sve više prisutno korištenje bojanki, šablonizam i kič, kao i korištenje multimedija u svrhu imitacije i preslikavanja tuđih ideja, dovodi nas do zaključka da se u nastavi likovne kulture treba sistematski Žiru (Жирю, 2013) smatra da je danas postalo legitimno uplitanje kulture u pedagošku sferu, jer svaki dio javnog prostora: trg, trotoar, ulica, zid, potorište, televizijski program ima vaspitne učinke. Didaktičko-metodička uputstva i preporuke u Nastavnom programu za likovnu kulturu upućuju nastavnike da bi bilo pogrešno zahtijevati od učenika da precrtavaju ono što im je pokazano kao podsticaj za rad, te da ono što crtaju, slikaju i stvaraju treba biti njihov sopstveni izraz, doživljaj onoga što su čuli na časovima likovne kulture ili nekog drugog nastavnog predmeta ukoliko je planiranje tematski prožeto (Nastavni plan i program za osnovno vaspitanje i obrazovanje). Lekić (Lekić, 1991) smatra da likovna kultura, u užem smislu, označava stepen likovno-estetskog vaspitanja i obrazovanja koje svaki pojedinac društvene zajednice postigne i koji je dio njegove opšte kulture. Zbog toga likovnu kulturu treba izgrađivati postepeno i planski organizovati nastavu koja će podstaći učenike na likovno stvaralaštvo. Brajčić o likovnoj kulturi govori da su likovna kultura i umjetnost nezaobilazna i nezamjenjiva komponenta opšte kulture pojedinca i društva, kao i društvene kulture i

stvaralačke svijesti (Brajčić, 2002). Proučavajući teorijske izvore dolazimo do zaključka da se teorijske osnove metodike nastave likovne kulture nisu značajno promijenile, ali se uočavaju promjene u praksi koje se ne zasnivaju u potpunosti na didaktičko-metodičkim zahtjevima nastave likovne kulture. Prema M. Huzjaku u našem svijetu umjetne proizvodnje vrijednosti na vizuelni nekvalitet treba odgovoriti vizuelnim kvalitetom. Najviši stepen vizuelne kvalitete ostvaruje se u likovnom umjetničkom djelu, koje zbog toga obavezno mora biti prisutno na svakom času likovne kulture (Huzjak, 2015). Đorđe Lekić (Лекић, 1991) u svojoj knjizi „Metodika razredne nastave“, još prije tridesetak godina, kao jedan od najvažnijih činioca formiranja likovne kulture ističe posjećivanje izložbi – posmatranje likovnih radova.

Upoznavanje učenika s likovnim umjetničkim djelom značajan je cilj nastave likovne kulture, sa čim su saglasni i savremeni metodičari. Mnogi autori navode važnost i dobrobiti komunikacije djece s umjetničkim djelima. (Petrač, 2015) navodi da posmatranjem umjetničkog djela dijete otkriva unutarnje svjetove umjetnika, njihovo viđenje svijeta, a time se bogate dječje spoznaje, otkrivaju misli i osjećaji te nove ideje. Posmatranje likovnog djela i omogućavanje da učenici dožive njegovu vrijednost jedan je od načina u borbi protiv kiča. Pri tome je presudno kako se umjetnička djela posmatraju. Djela likovnih umjetnosti mogu se posmatrati pasivno, aktivno i kreativno. Pasivan odnos ne doprinosi formiranju likovne kulture, dok aktivan odnos ima veći vaspitni značaj, jer se umjetnička djela temeljnije posmatraju uz sticanje odgovarajućih informacija. Najveći značaj ima kreativno angažovanje: udubljivanje u ikonografiju (značenje i smisao) umjetničkog djela, nastojanje da se pronikne u umjetnikovu ideju ili zamisao uz potrebne informacije o uslovima, mjestu i vremenu njegovog stvaralaštva (Лекић, 1991).

Popović (1972) smatra da zahvaljujući podsticajima, koje učenici dobijaju kroz umjetnost, učenici će moći da doživljavaju i stvaraju lijepo u svojoj okolini i doprinose razvijanju svoje estetske senzibilnosti, mišljenja, fantazije i sposobnosti izražavanja. Novija istraživanja pokazuju da aktivno posmatranje umjetničkog djela, putem primjene posebno osmišljenih metoda i postupaka, podstiču razvoj likovnih sposobnosti. Rezultati jednog takvog istraživanja ukazuju na to da umjetnost, umjetnička djela i umjetničko obrazovanje pružaju djeci mogućnost za iskustveno učenje, umjetnička djela su ih pokretala da kritički misle i da vrednuju svoj rad i rad odraslih, značajnih

umjetnika. (Selaković, 2015) Istraživanje na temu „Uticaj verbalnih, auditivnih i vizuelnih podsticaja na likovnu percepciju i recepciju učenika osnovne škole“ pokazuje da ovi podsticaji pozitivno utiču na likovni razvoj učenika. Uvođenjem ovih podsticaja u nastavu likovne kulture došlo se do zaključka o potrebi kreativnijeg pristupa nastavi s ciljem razvijanja likovne percepcije i recepcije učenika. (Popadić i Ristić, 2020). Imajući u vidu rezultate ovog istraživanja zaključujemo da se može vršiti korelacija srpskog jezika i likovne kulture, pri čemu je književni tekst verbalni, a likovno djelo vizuelni podsticaj i pri tome pozitivno uticati na likovno izražavanje učenika. Rezultati istraživanja uticaja međupredmetnog povezivanja na sveukupan likovni razvoj i motivaciju učenika ukazuju na to da se međupredmetnim povezivanjem pri učenju likovne kulture postiže bolje cjelovito obrazovanje učenika – na kognitivnom, afektivnom i psihomotornom području. Uspješnost metode međupredmetnog povezivanja raste s uzrastom učenika, a za kritičko vrednovanje i estetsko ocjenjivanje potrebne su kognitivne sposobnosti koje su razvijenije u kasnijim razredima (Huzjak, 2015). Književna i likovna umjetnost izražavaju se različitim vidovima čovjekovog percipiranja stvarnosti, a njihova korelacija u nastavi odnosi se na povezivanje i usklađivanje nastavnih sadržaja srpskog jezika i likovne kulture. Korelacija obrazovnih podataka jedna je od metodčkih obaveza učitelja i od nje može da zavisi uspješna realizacija plana i programa. Međupredmetno povezivanje treba da bude podsticaj za kreativan odnos i sagledavanje novog problema sa likovnog aspekta.

Metodologija istraživanja

Problem istraživanja odnosi se na ispitivanje načina realizacije međupredmetnog povezivanja srpskog jezika i likovne kulture. Cilj istraživanja ogledao se u prikazivanju kako književni tekst i likovno umjetničko djelo mogu uticati na kvalitet realizacije likovnih aktivnosti u razrednoj nastavi. U fokusu ovog istraživanja jesu učenici i njihovo povezivanje nastavnih sadržaja iz likovne kulture i srpskog jezika. Zbog toga se pri formiranju zadataka vodilo računa da su isti primjereni njihovom uzrastu ali i da uvidimo efekte primjene korelacije između književnosti i likovnog umjetničkog djela. Učitelji su sve aktivnosti realizovali na časovima redovne nastave, realizujući teme iz Nastavnog plana i programa za osnovno vaspitanje i obrazovanje. Tokom istraživanja

korištene su metode: metoda usmenog izlaganja, analitičkog posmatranja umjetničkog djela, metoda estetske analize likovnih radova, metoda dramatizacije, metoda upotrebe medija. Takođe, u istraživanju se prepliću i različiti oblici rada, tako da je prisutno od frontalnog oblika rada, rada u paru, individualnog rada, pa sve do grupnog načina rada. Istraživanja su vršena u tri škole: JU OŠ “Vuk Karadžić” Novi Grad, JU OŠ “Dositaj Obradović” Banja Luka, JU OŠ “Milan Rakić” Karanovac – Banja Luka. Učesnici ovog istraživanja bili su učenici drugog i trećeg razreda. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 51 učenika. Svi časovi su realizovani krajem februara i početkom marta 2022. godine.

Organizacija, tok i rezultati istraživanja

Prvo istraživanje realizovano je u JU OŠ “Vuk Karadžić” Novi Grad. Aktivnost je realizovana u III razredu u kojoj je učestvovalo 19 učenika. Vrijeme realizacije aktivnosti je 25. 2. 2022. godine. Aktivnost je trajala tri školska časa i to jedan čas srpskog jezika i dva časa likovne kulture. Istraživanje je započelo pripremnim aktivnostima koje su podrazumijevale odabir teme kojom bi se izvršilo međupredmetno povezivanje sadržaja srpskog jezika i likovne kulture. U skladu sa Nastavnim programom ovih predmeta odabrana je tema „Likovi iz bajke“. Bajka Hansa Kristijana Andersena „Princeza na zrnu graška“ izabrana je kao odgovarajući književni tekst, a „Veče snobova kod princeze“ Huana Miroa (Joan Miró) kao likovno umjetničko djelo koje će, uz bajku, služiti kao podsticaj. Vodio se računa o ostvarenosti ishoda učenja oba nastavna predmeta. Nakon pripremnih aktivnosti realizovani su nastavni časovi u toku jednog nastavnog dana, jedan čas srpskog jezika i dva časa likovne kulture. Međupredmetno povezivanje sadržaja srpskog jezika i likovne kulture zasnivalo se na temi „Likovi iz bajke“. Bajka, kao posebna književna vrsta, naročito je zanimljiva učenicima nižeg osnovnoškolskog uzrasta zbog svojih čudesnih i nestvarnih događaja i likova. Djeca uz bajke imaju mogućnost da u svojoj mašti preuzimaju ulogu likova, zamišljaju ih i dodjeljuju im osobine koje su im bliske. Učenicima treba dopustiti da bajku dožive i ilustruju kroz zamišljeno i izmišljeno, kroz svoja zapažanja i unutrašnji svijet. U slikama Huana Miroa veliku ulogu imaju fantazija i snovi, s obzirom da pripadaju apstraktnom realizmu, te mogu biti prikladne kao podsticaj za likovno izražavanje djece kada su u pitanju bajke. Takođe, Huan Miro svoje

radove realizuje pod velikim uticajem dječijih crteža i izabrani su jer su srodni i bliski likovnom izražavanju učenika. Analiza likovnih aspekata umjetničkog djela, boja, oblika, linija i kompozicije, treba da probudi kreativnost učenika i podstakne ih na razmišljanje i istraživanje o tome kako da neki od tih aspekata primjene u svom likovnom izražavanju. Kako je na slici „Veče snobova kod princeze“ dominantan prikaz figura, tako je odlučeno da se za jedinice korelacije prate figure likova u bajci i na slici i da, poštujući likovne elemente na slici Huana Miroa, budu prikazani u radovima učenika.



Slika 1.

Huan Miro, *Veče snobova kod princeze*

U uvodnom dijelu časa srpskog jezika učenici su posmatrali likovno umjetničko djelo uočavajući figure i likove. Kroz razgovor o detaljima došli su do zaključka da su likovi izmišljeni i davali različite i maštovite odgovore o tome koga likovi predstavljaju. Analiza likovnog umjetničkog djela poslužila je kao dobar podsticaj za obradu bajke i podstakla ih da je maštovitije dožive i interpretiraju. Čas srpskog jezika nastavljen je radom na analizi bajke „Princeza na zrnu graška“ Hansa Kristijana Andersena (Hans Christian Andersen), s naglaskom na osobine i karakteristike likova. Na času likovne kulture analizirano je likovno umjetničko djelo sa različitih likovnih aspekata. Učenici su uočavali boje, linije i oblike, kao i raspored likovnih elemenata. Uočili su da je cijela ravan ispunjena različitim likovnim elementima. Utvrdili su znanja o osnovnim bojama koje su korištene na slici, kao i geometrijskim oblicima i vrstama linija po toku i karakteru. Ilustrovali su likove iz bajke koristeći u tehnici kolaža osnovne boje, jednostavne oblike i različite vrste linija.



Slika 2.

*Rad učenika Dunja, treći razred
(22 x 32,5 cm)*



Slika 3.

*Rad učenika Nikola, treći razred
(22 x 32,5 cm)*



Slika 4.

*Rad učenika Stojan, treći razred
(22 x 32,5 cm)*



Slika 5.

*Rad učenika Daniel, treći razred
(22 x 32,5 cm)*

Na prikazanim učeničkim radovima uočava se poveznica između bajke „Princeza na zrnju graška“ i likovnog umjetničkog djela Huana Miroa koje im je pomoglo da jednostavno predstave likove. Na radovima prikazana su tri glavna lika iz bajke. Tehnika kolaž omogućila je svođenje likova na jednostavne geometrijske oblike, doprinijela je da radovi ne sadrže suvišne detalje. Slaganje boja i oblika i njihov prostorni raspored na dječijim radovima daju utisak fantastičnog. Centralne figure su princ i princeza koje su učenici prikazali sa različitim ukrasima držeći se pri tome radnje bajke. Figura kraljice predstavljena je kao lik koji, kao u bajci, posmatra i daje savjete te simbolično predstavlja mudrost. Bajka se u potpunosti događa u fantastičnom svijetu gdje je sve moguće. Tokom realizacije aktivnosti učenici su bili opušteni, nisu težili

preciznim oblicima nego su bez pritiska formirali oblike po svom nahođenju. Učenici su se opredjelili za boje koje su prikazane i na umjetničkom djelu (plava, žuta, crvena i crna). Zbog samog izbora tehnike, kolaž, učenici nisu pretjerano detaljizali već su prisutne su svedenije i jednostavnije forme.



Slika 6.

*Rad učenika Milica, treći razred
(22 x 32,5 cm)*



Slika 7.

*Rad učenika Lazar, treći razred
(22 x 32,5 cm)*

Drugo istraživanje realizovano je u JU OŠ “Dositej Obradović” u Banjoj Luci. Ovoj aktivnosti pristupilo je 23 učenika trećeg razreda. Vrijeme realizacije je 15. 2. 2022. godine. Trajanje aktivnosti je tri školska časa. Dva časa likovne kulture i jedan čas srpskog jezika. U skladu sa Nastavnim planom i programom iz likovna kultura predmeta srpski jezik, izabrana je tema „Šta kriju tragovi?“. Uzevši u obzir da je bajka, kao književna vrsta, zanimljiva djeci na ovom uzrastu, kada još imaju veoma razvijenu maštu zbog svojih nestvarnih događaja i likova kao i srećnih završetaka. Maštajući, učenici preuzimaju čudesne moći likova, zamišljaju ih i oživljavaju izgled i postupke likova u svojoj mašti. Pomoću likovnog jezika, djeca kroz ilustracije prikazuju doživljen i proživljen sadržaj bajke. Za razliku od izmišljenog svijeta bajki, koju djeca prihvataju audio ili audiovizuelnim putem, slika Vinsenta Van Goga (Vincent van Gogh) „Par cipela“ je primjer stvarnosti. Ova slika je izabrana kao pandan čizmama koje je imao mačak u bajci „Mačak u čizmama“. Djeca su trebala uočiti kontraste između mačkovih čizama i motiva cipela slici Van Goga. Kako je na slici „Par cipela“ prikazan izgled đona tako je za jedinice korelacije određena putanja kretanja mačka u bajci i na slici poštujući likovne elemente budu prikazani otisci đonova u radovima učenika.

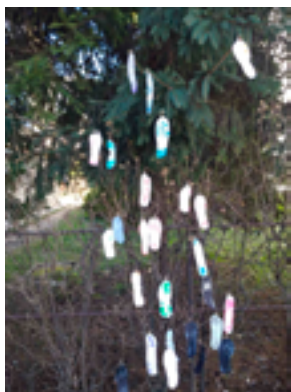


Slika 8.

Par cipela, Vincent van Gogh

U uvodnom dijelu časa srpskog jezika istakli smo likove i njihove osobine, kao i tok radnje koji je određivao donekle i postupke likova. Učenici su u sveskama lektire na kraju razgovora su crtali linije i prikazali putanju kretanja mačka. Sami su birali oblik linije i boju prateći tok radnje. Uočili su da linijom i bojom mogu označiti i fabulu, odnosno da se linija i boja mogu koristiti kao emocionalni izraz pri iskazivanju analize književnog djela. Na času likovne kulture analizirano je likovno umjetničko djelo sa različitih likovnih aspekata. Učenici su uočavali boje, linije i oblike, kao i raspored likovnih elemenata. Uočili su i detalje na donu izvrnute cipele koje su kroz razgovor individualno maštovito oživili. Kao poveznica između nastavnog sadržaja iz srpskog jezika i likovne kulture postavljeno je programsko pitanje: „Šta nam kriju tragovi?“. Potom su na ranije pripremljenom materijalu (patika ili čizma) bojali kredom ili temperom don svoje obuće i otiskivali ih na papir blok 3 ili crni hamer istih dimenzija. Na kraju časa su isjecali svoje otiske i dobijene su različite dimenzije 26 x 8 cm, 21 x 9 cm, 24 x 10 cm, 18 x 7cm. Na vrhu su pravili petlje od špage. Sve dobijene radove

smo okačili na drvo od većeg ka manjem, te su tako uočili i perspektivu. Na kraju je dobijena likovna instalacija kao zajednički rad.



Slika 9.

Prikaz instalacije na drvetu

Na ovaj način učenici su od posmatrača preko realizatora došli do autora novog rada (instalacije). Crpeći elemente bajke, došli su do konkretnog i vizuelnog rada koji će nam dalje poslužiti za sljedeći čas srpskog jezika-kultura izražavanja, zamišljeni doživljaj. Međupredmetno povezivanje srpskog jezika i likovne kulture u ovom slučaju kroz književni tekst i likovno umjetničko djelo pruža veliko nadahnuće i podsticaj za likovno izražavanje. Pored pisanog i usmenog izražavanja učenici otkrivaju da linijom i oblikom se mogu izraziti i poslati veoma veliku poruku. Iskazujući svoju individualnu kreativnost, učenici uče i primjenjuju osnovne likovne elemente. Pri analizi završenih radova učenici su uočili poveznicu između obrađene bajke i likovnih radova: “Donovi ostavljaju tragove i čuvaju ispričane i neispričane priče”.

Treće istraživanje realizovano je u JU OŠ “Milan Rakić” Karanovac (Banja Luka). Broj učesnika koji je pristupio ovom istraživanju je 9 učenika drugog razreda. Aktivnost je realizovana tokom dva dana, 7. i 8. 3. 2022. godine. Aktivnost je realizovana tokom dva nastavna dana u trajanju od tri časa. Jedan čas srpskog jezika i dva časa likovne kulture. Nastavni sadržaj koji je realizovan nosio je naziv Obrada pjesme “Majka čita knjižicu” Jovan Jovanović Zmaj. Nastavna tema je književnost. Likovni podsticaj za ovu aktivnost bilo je umjetničko djelo Ma-

dona i dijete u prirodi (Virgin and Child in a Landscape - Madonna col bambino in un paesaggio). Aktivnost je otpočeta posmatrajući umjetničko djelo, putem projektora.



Slika 10.

Prikaz umjetničkog djela u učionici



Slika 11.

*Virgin and Child in a Landscape -
Madonna col bambino in un paesaggio*

Prvi utisci i komentari učenika odnosili su se na asocijaciju umjetničkog djela i žene koja čita djetetu priče. Po njihovom kazivanju, to bi mogle da budu bajke ili priče prije spavanja. Potom je razgovarano o boji haljine žene na reprodukciji umjetničkog djela. Učenici su bili jednoglasni u ubjeđenju da je crvena boja boja ljubavi. Ubrzo se došlo do pretpostavke koja je to žena koja najviše voli djecu – majka! Uslijedilo je čitanje i obrada pjesme dok se iznova vraćajućalo reprodukciji (umjetničkom djelu). Obzirom da se u pjesmi pominje više djece, a umjetničko djelo prikazuje ženu sa jednim djetom, učenici su imali zadatak da osmisle kako bi se oni ponašali prema majci u toj pjesmi. Šta bi joj rekli, šta tražili da im čita? Pred kraj časa srpskog jezika učenici su se međusobno fotografisli. Obzirom da je bila želja da se učenici što bolje prilagode samom umjetničkom djelu, odlučeno je za položaj u kojim će fotografisati jedni druge. Učitelj je u toku dana

izradio fotografije formata 9 x 13 cm. kao i primjerke umjetničkog djela (fotografiju dimenzija 13 x 18 cm.).



Slika 12.

Međusobno fotografisanje učenika drugog razreda



Slika 13.

Isijecanje obrisa tijela sa fotografije

Sljedećeg dana na času likovne kulture se izrađivala čestitka za majke. Nastavni sadržaj nosio je naslov Čestitka za majku povodom Dana žena. Nastavna tema je kolaž. Učitelj je prvo podijelio karton u boji dimenzije 28 x 40 cm. Učenici su ga presavili na polovinu pa je formirani oblik čestitke iznosio 14 x 20 cm. Pripremljeni materijal bio je označen za podlogu, zatim su učenici fotografiju umjetničkog djela prilagodili obliku čestitke i zalijepili na jednu stranu kartonske podloge. Potom su dobili svoje fotografije, isjekli ih i zalijepili preko fotografije umjetničkog djela. Na taj način oni su postali drugo dijete i “ušli” u umjetničko djelo. Uslijedilo je ukrašavanje čestitke i zapisivanje prigodne poruke. Čestitke su isti dan darovane majkama. Tokom ove aktivnosti učenici su koristili multimediju a posebno im se dopalo što su sami fo-

tografisali. Književnost i likovno umjetničko djelo nikada nisu bili bliži nego kroz prožimanje umjetničkog kroz književno djelo. Veoma su inspirativna, raznolika i djecu na pravi način uvode u samo književno djelo. Kombinujući književnost sa kolaž tehnikom i utiskivajući fotografije učenika u samo umjetničko djelo stvorena je potpuno međupredmetno prožimanje sadržaja likovne kulture i srpskog jezika. Na prikazanim učeničkim radovima prikazuje se poistovjećivanje i skladan spoj vlastite fotografije sa umjetničkim djelom što uvjerava da smo postigli traženi cilj a sa druge strane izbjegli šablonizam i kič koji su prisutni u ovakvim i sličnim nastavnim sadržajima iz likovne kulture. Rezultat je korištenje kolaža na neuobičajan način u školama. Tako što je izbjegnuto rad sa školskim kolažima koji se mogu nabaviti u knjižarama već su učenici koristili umjetničko djelo i svoje fotografije koje su samostano uradili. Takav pristup tehnici kolažiranja utiče na motivaciju za rad sa tom likovnom tehnikom.



Slika 14.

Postavljanje lične fotografije na fotografiju



Slika 15.

Rad učenika Izgled kolaž čestitke, učenik 2. umjetničkog djela, učenik 2. Razreda razreda



Slika 16.

Osmomartovska čestitka, kolaž, 14 x 20 cm. Učenik 2. razreda

Ovim radom predstavljene su tri aktivnosti koje su prikazale međupredmetno povezivanje sadržaja iz srpskog jezika i likovne kulture. Predmet istraživanja postavlja se u kontekstu uvjerenja da se razvoj kreativnosti i likovnih sposobnosti učenika može podsticati čitanjem i analizom književnog teksta i aktivnim posmatranjem likovnog umjetničkog djela. Svi sadržaji iz maternjeg jezika bili su iz oblasti književnosti dok iz likovne kulture imamo tri različite teme: slikanje, crtanje i kolaž. Ovim širokim izborom tema dokazali smo da se međupredmetno povezivanje srpskog jezika (književnosti) i likovne može odnositi na više nastavnih tema i da nije usko vezana za jednu oblast iz likovne kulture. Tokom aktivnosti uvidjelo se da je moguće uspješno realizovati povezivanje sadržaja iz pomenuta dva nastavna predmeta. Povezivanjem književnosti, kao nastavne teme iz srpskog jezika i likovnog umjetničkog djela razvija se sposobnost prepoznavanja, analize i interpretacije umetničkih elemenata. Ovo istraživanje imalo je za cilj da pokaže da na kvalitet realizacije likovnih aktivnosti u razrednoj nastavi može uticati međupredmetno povezivanje srpskog jezika i likovne kulture,

pri čemu se kao podsticaj koriste književni tekst i likovno umjetničko djelo. Predmet ovog istraživanja postavlja se u kontekstu uvjerenja da se razvoj kreativnosti i likovnih sposobnosti učenika može podsticati čitanjem i analizom književnog teksta i aktivnim posmatranjem likovnog umjetničkog djela.

Zaključak

Međupredmetno povezivanje srpskog jezika i likovne kulture kroz književni tekst i likovno umjetničko djelo pruža veliku inspiraciju i podsticaj za likovno izražavanje. Pored pisanog i usmenog izražavanja učenici doživljavaju i govor linija, boja i oblika. Dati motiv prikazuju ispoljavajući svoju kreativnost, ali i uče i primjenjuju znanja o osnovnim likovnim elementima i principima komponovanja posmatrajući likovno umjetničko djelo. Značajno je napomenuti da je likovno umjetničko djelo odličan podsticaj i za nastavu srpskog jezika, te adekvatno odabrano likovno djelo podstiče učenike na razgovor i budi njihovu maštu. Dakle, umjetnost podstiče jedna drugu, razvija maštu, kreativnost i raznolikost pri realizaciji nastavnog sadržaja. Učenici su na zanimljiv način usvajali nastavni sadržaj a i upoznali se sa umjetničkim djelima o kojima nisu ništa znali. Na ovaj način, koristeći umjetničko likovno djelo učenici upoznaju rad likovnih umjetnika, uče „čitati“ poruke likovnih djela, a uz korelaciju sa književnim tekstom doprinosi novim kvalitetima nastave likovne kulture u razrednoj nastavi.

Literatura

- Brajčić, M. (2002). Značaj kulturne baštine i etnografskih izvora u nastavi likovne kulture. Djetinjstvo, razvoj i odgoj.
- Huzjak, M. (s.d.). Učimo gledati, priručnik likovne kulture za nastavnike razredne nastave. Preuzeto sa http://likovna.kultura.ufzg.unizg.hr/Miroslav_Huzjak_Ucimo_gledati_prirucnik_1_4.pdf
- Huzjak, M. (2015). Utjecaj međupredmetnog povezivanja na uspješnost učenika pri poučavanju likovne kulture. Preuzeto sa http://likovnakultura.ufzg.unizg.hr/Miroslav%20Huzjak_Utjecaj%20medjupredmetnog%20povezivanja.pdf
- Jaeger, G. J., & Runco, M. A. (2021). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*.
- Лекић, Ђ. (1991). *Методика разредне наставе*. Нова просвета.
- Petrač, L. (2015). Dijete i likovno umjetničko djelo: Metodčki pristupi likovnoumjetničkom djelu s djecom vrtičke i školske dobi. Alfa.
- Popadić, M., & Ristić S. (2020). *Utjecaj verbalnih, auditivnih i vizuelnih podsticaja na likovnu percepciju i recepciju učenika osnovne škole*. Preuzeto sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1986-8529/2020/1986-85292002151P.pdf>
- Поповић, С. (1972). *Методје развијања естетичке културе младих*. Завод за издавање уџбеника.
- Selaković, K. (2015). *Umetničko djelo u funkciji podsticanja razvoja likovnih sposobnosti kod učenika mlađeg školskog uzrasta*, doktorska disertacija. Preuzeto sa [https://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija143644207878031.pdf?controlNumber=\(BISIS\)95384&fileName=143644207878031.pdf&id=3967&source=NaRDuS&language=sr](https://www.cris.uns.ac.rs/DownloadFileServlet/Disertacija143644207878031.pdf?controlNumber=(BISIS)95384&fileName=143644207878031.pdf&id=3967&source=NaRDuS&language=sr)
- Zovko, J. (2009). *Filozofija i kultura – primjeri estetičkog kultiviranja u doba recesije duha*. Naklada Jurčić.

A literary text and a work of art as an incentive for the art activities in the primary education teaching

***Jelena Ostojić, **Branka Lovrić-Bosnić,
***Boris Petrović**

*JU OŠ "Vuk Karadžić" Novi Grad,

**JU OŠ "Dositej Obradović" Banja Luka,

***JU OŠ "Milan Rakić" Karanovac – Banja Luka

SUMMARY: The integration in education, especially in the primary education teaching, has a significant importance because it enables a holistic approach to learning. This study shows the results of three researches. The objective of those researches was to present how a literary text and a work of art can impact the quality of the art realization in the primary education teaching. All of the activities were done during the regular course of a school year which indicates the connection to the clear units from the curriculum for the elementary education. In the first research, the students of the third grade of the "Vuk Stefanović Karadžić" elementary school from Novi Grad participated in the illustration of Hans Christian Andersen's fairy tale "The Princess and the Pea" after they had Jovanka. Miro's painting "Snobby evening at the princess's house" and the above-mentioned fairy tale. The participants of the second research

were the third-grade students of Elementary School "Dositej Obradović" from Banja Luka, who were given Vincent van Gogh's painting "A Pair of Shoes" as an artistic incentive and received a literary text the Grimm brothers story "Puss in Boots". Using a combined art technique, the students created an installation in nature. In the form of text records, they created their own interpretation of the story. The participants of the third study were second-grade students of the "Milan Rakić" Elementary School from Karanovac (Banja Luka). The students, who were inspired by Jovan Jovanović Zmaj's poem "Mother reads a booklet" and the picture "The Virgin Mary with Child", made creative greetings for Women's Day. The results show the need for a bigger integration of the art and literature. It was also proven that art activities can be enriched if being realized by the use of multimedia and various tools.

KEYWORDS: integration, art, work of art, literary text, primary education teaching.

Васпитно-образовни доприноси ликовних радионица за дјецу у музејским институцијама

Исидора Бањац¹

Музеј савремене умјетности Републике Српске

САЖЕТАК: Током 2023. године у Музеју савремене умјетности Републике Српске одржане су дјечије радионице које су за циљ имале упознавање најмлађе публике са актуелном музејском поставком, као и укључивање дјеце у корпус музејске публике. Ријеч је о радионицама које су одржане као дио пратећег програма изложби Надежде Петровић „Модерности и нација“ и „Доласци–поласци“ Младена Бундала. У раду ће бити описане радионице и представљени сејоцијал које могу да имају у креирању публике и упознавању са умјетничким радовима и контекстом у којем настају. Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ била је намијењена дјецци узрасна од 7 до 12 година, и на двије активности учествовало је укупно 35 дјеце. На двије активности радионице „Добродошли нам на Земљу“ учествовало је укупно 24 полазника, узрасна од 7 до 10 година. У тексту ће бити описане радионице и представљени сејоцијални резултати. Анализом сејоцијалности и радова насталих на радионицама може се закључити да

1 isidora.banjac@gmail.com

су учесници креативно ириситуйили задацима и сиремно ирихвайили изазов који се иредних иосставио. Ойисане методичке ликовне активностии йоказују да музеји могу биити иростйор за дружење и усвајање знања са којима се многи не сусрейну шоком формалној образовања.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: музејска педагогија, ликовно васпитање, музејска едукација, музеји, савремена умјетност.

Увод

Међународни савјет музеја (ICOM) 2022. године, након вишегодишњих расправа, усвојио је нову дефиницију музеја која у себи повезује традиционално значење које музејска институција има, а које се односи на истраживање, прикупљање, излагање материјалног и нематеријалног наслеђа, али је такође актуелизовала неке од савремених феномена и идеја, попут оних о инклузивности, различитости и одрживости, чиме се указало на тренутну улогу музеја у друштву. Дефиниција донијета на Генералној конференцији ICOM-а у Прагу гласи: „Музеј је непрофитна, трајна институција у служби друштва која се бави истраживањем, прикупљањем, заштитом, тумачењем и излагањем материјалног и нематеријалног наслеђа. Отворени за јавност, приступачни и инклузивни, музеји његују различитост и одрживост. Музеји раде и комуницирају етички, професионално и уз учешће заједница, нудећи разноврсне прилике за образовање, уживање, промишљање и размјену знања.“ (International Council of Museums, 2022, <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>).

Иако се идеје и покушаји дефинисања музеја јављају још крајем 18. и у 19. вијеку, односно у периоду оснивања и формирања првих музејских институција, дефиниција музеја добија свој званични оквир са оснивањем Међународног савјета музеја (ICOM) 1946. године (Мароевић, 1993). Прва званична дефиниција музеја гласила је: „Музеј је свака јавна установа коју чине збирке умјетничког, техничког, научног, историјског или археолошког материјала“ (Lehmannová, 2020: 1). Већ пар година послје, ова дефиниција је проширена, при чему је наглашена стабилност, јавни интерес и едукативна функција музеја. Оснивање ICOM-а, као кровне орга-

низације, свакако је важан тренутак у историји музеја, прије свега јер се овим чином питање теоријских оквира музејског рада, као и питање улоге и функција музеја довело на формалнији и виши ниво. У складу са тим идејама, донесена је и званична дефиниција музеја, која се од 1946. године до данас, проширивала, мијењала у складу са промјенама свијета и друштва, које се неминовно одражава и на музеје. Генеза дефиниције музеја није толико важна у контексту наше теме, али указује нам на промјене и еволуцију перцепције музеја кроз овај временски период.

Музеји и образовање: зашто су нам музеји важни?

Тренутна дефиниција, којом можемо тумачити и перцепцију савременог тренутка, наглашава улогу музеја у друштву, и за разлику од ранијих гдје је тежиште на музејском предмету, нова тумачења нам показују да се оно промијенило и окренуло заједници, односно публици. Сматра се да је један од највећих изазова са којим су се музеји суочили почетком овога вијека управо скретање фокуса на посјетиоце (Hooper-Greenhill, 2006).

Ипак сам чин отварања музеја јавности свједочи о важности публике, и иако се само значење музеја кроз године мијењало, сматра се да је едукативна улога у самој сржи институције (Hein, 2006). Даље пратећи констатацију да без публике нема ни музеја, поставља се питање како анимирати грађане да постану музејски посјетиоци? У складу са темом овог рада, пажњу ћемо посветити искључиво дјеци, као најмлађим музејским посјетиоцима и питањима шта музеј њима може да понуди и на који начин учинити простор музеја мјестом за учење, али и забаву и разоноду. Многи истраживачи бавили су се образовном улогом музеја, његовом методологијом, развојем и думетима. По једној од дефиниција, музејска едукација се дефинише као скуп вриједности, концепта, знања и праксе са циљем подстицања развоја посјетилаца и као један од видова комуникације, она представља сложен процес кроз који музеји развијају односе са својим посјетиоцима, али и друштвом у цјелини (Živadinović Kusonić, 2023). Зависно од теоретичара и става који заступају, неки сматрају прикладнијим изразе попут педагошки рад у музејима или образовно-васпитни рад у музејима, образовање у музеју, али неза-

висно од тога како називали овај музеолошки феномен, он је препознат као важан и незанемарљив сегмент музејског рада. Музејска едукација се данас све више перципира као врста комуникације са публиком, јер са становишта теорије комуникације музеј је нека врста медија, с обзиром да доноси информације и поуке (Kiurski, 2023).

Према Илејн Хупер-Гринхил (Eilean Hooper-Greenhill), професорици Универзитета у Лестеру и ауторки књиге „Музеји и обликовање знања“, кроз приказивања и тумачења, користећи предмете, фотографије, моделе и текстове, музеј изграђује погледе и производи ресурсе за учење. Ауторка сматра да би учење требало да се базира на физичким активностима, да музеји утичу на развој креативности, нарочито ако се теме обрађују у радионицима која су необичне, непосредне и пажљиво планиране, као и то да је музејска едукација битна за лично разумијевање прошлости и развој идентитета (Kiurski, 2023). Данас, едукација је једна од главних музејских функција, и на том пољу ангажовани су и кустоси, педагози и остали музејски стручњаци (Hein, 2006).

Са промјенама политичких, културних, друштвених услова, како на локалном, тако и на ширем глобалном нивоу, музеји треба да изнова проналазе своју позицију и прилагођавају, мијењају или кроз свој рад одговарају на дате промјене (Falk, Dierking & Adams, 2006). Музеји су заправо врло динамичне институције, које су тијесно повезане са друштвеним контекстом у којем дјелују и промјенама које у њему настају. У складу са тим, мијењају се и прилагођавају музејски програми, у сталној тежњи да на атрактиван и занимљив начин изнова привлаче већ формирану, али и будућу музејску публику.

Увод у студије случаја: Музеј савремене умјетности и едукативне активности

Наш случај у вези је са специфичним музејем, Музејем савремене умјетности Републике Српске у Бањалуци, те ћемо се када говоримо о овом феномену, држати искључиво поменутог музеја. Музеј савремене умјетности Републике Српске специјализован је и уско дјелује у пољу савремене умјетности, како у локалном, тако и у интернационалном контексту. Музеј се кроз свој вишедеценијски рад стабилирао

у важну институцију културе у широј друштвеној заједници, а захваљујући бројним сарадњама, рад Музеја препознат је и ван граница наше земље.

Пратећи савремене музеолошке принципе и трендове, Музеј посебну пажњу посвећује публици, осмишљавајући посебне програме уз изложбе, као што су стручна вођења, радионице, предавања и сл. Такође, дјеца, као битан елемент музејских посјетилаца нису занемарена, те су у претходним годинама периодично одржаване радионице посвећене управо овој публици. У складу са том идејом, промишља се и едукативна улога музеја, као и његова улога у широј друштвеној заједници и питање колико јој оно може допринијети. Треба напоменути да Музеј савремене умјетности РС нема сталну поставку, стога је изложбени програм врло разноврсан, те и програми намијењени публици варирају и мијењају се у складу са актуелном поставком.

Што се тиче програма намијењених најмлађима, у њега су укључена кустоска тумачења за школске групе, као и различите интерактивне и креативне радионице. Иако Музеј и даље нема стални програм који укључује активности за дјецу, изузев стручних вођења које се реализују у сарадњи са школама (у неким случајевима и вртићким групама), у прошлости су се организовали различити едукативни програми и са бројним вањским сарадницима (кустосима, умјетницима, професорима). Претходних година одржаване су радионице и пројекти попут манифестације „Ноћ у музеју“ - едукативне пустиловине, на којој су организоване радионице са више од 100 учесника основношколског и средњошколског узраста. Затим, традиционална „Ноћ музеја“, сваке године у мају нуди посебан програм, било да се ради о радионицама, предавањима, концертима, зависно од теме саме манифестације. Један од пројеката који је Музеј посветио најмлађима је објављивање књиге „Тајни живот музеја“, ауторке Јелене Којовић Тепић и илустратора Драгослава Малинића. Ова књига, објављена 2020. године и намијењена дјечи узраста од 5 до 12 година, кроз причу о 10 мишева који кроз разне авантуре откривају историјат Музеја савремене умјетности РС, како функционише рад у Музеју, као и дјела која се налазе у музејској колекцији, заправо дјечи приближава и на разумљив и забаван начин представља важност музејских институција. Током 2023. године ова књига је промовисана и у Херцеговини, најприје у манастиру Житомислић, а затим и у Музеју Херцеговине, и пратила их је радионица „Буди и ти музеалац“, на којој учесници преузимају улоге музејских стручњака са циљем

осмишљавања властите изложбе. Поменута радионица осмишљена је од стране музејских едукатора из Галерије Матице српске из Новог Сада, и у Музеју је првобитно одржана као дио едукативне манифестације „Ноћ у музеју 2022“, да би потом постала дио пратећег програма изложбе „Колекција као огледало“, која је гостовала у Музеју током 2022. године.² Радионица на којој учесници од материјала инспирисаног дјелима из колекције Галерије Матице српске треба да осмисле своју изложбу, касније је преузета и прилагођена потребама Музеја, односно дјела из Галерије замијењена су дјелима из колекције МСУРС.

Дакле, када направимо пар корака уназад у прошлост јасно је да Музеј није занемаривао своју најмлађу публику и тенденција да овакве активности постану дио сталног програма постоји, те се надамо се да ћемо у скорију будућности успјети у овој намјери.

Овај рад ће питање улоге музеја у васпитно-образовном процесу и уопште питање значаја који музеји могу да имају за најмлађе, али и обрнуто, представити кроз двије радионице које су се одржале током септембра и новембра 2023. године. У оквиру радионица одржане су по двије активности, које је осмислила и водила кустоскиња МСУРС Исидора Бањац.

Занимљиво је и направити компарацију између ових активности, будући да су радионице биле дио пратећег програма двије различите изложбе, једне сликарске, друге концептуалне, односно у вези са радовима умјетника од којих је један стварао, а други и даље ствара, у потпуно различитом временском и друштвеном контексту.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“: активности и истраживње

Прва радионица одржана је у склопу ретроспективне изложбе Надежде Петровић „Модерност и нација“. Један од повода организовања ретроспективе ове

2

Више о наведеним активностима и о раду Музеја савремене умјетности Републике Српске може се пронаћи на званичном сајту, као и на друштвеним мрежама Музеја (Facebook, Instagram)
<https://www.msurs.net/index.php/sr/>
https://www.facebook.com/muzejsurs/?locale=sr_RS
<https://www.instagram.com/msurs/>

сликарке, поред обиљежавања 150 година од њеног рођења, јесте и њен избор за UNESCO личност 2023. године, што свједочи о њеном значају и у међународном оквиру. Иако рад и дјеловање Надежде Петровић не припада пољу савремене умјетности, треба рећи да Музеј његује сарадњу са различитим институцијама, те изложбе умјетника које су оставили значај траг и утицали на бројне сљедбенике који су се формирали током 20. вијека и касније допуштају да се пробију оквири уске специјализације. Јер утицај који Надежда и њена генерација имају за развој сликарства може се пратити као дио ширег феномена и континуитета, који је на одређен начин наставио да траје и кроз савремену умјетничку праксу појединих умјетника.

Поред стручних тумачења изложби, које су посвећене старијој публици, као и бројних кустоских вођења за основне и средње школе, ова изложба је пружила прилику да се осмисли дјечија радионица у којој би се малишани могли упознати са њеним радовима, али и сами креативно изразити.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ осмишљена је као радионица портретног сликарства и била је намијењена дјечи узроста од 7 до 12 година и трајала је 90 минута. Циљ активности био је упознавање учесника са радом и животом Надежде Петровић, као и временом у којем је живјела, кроз игру сликања и прерушавања и кроз разговор са кустосом-водителем радионице.



Слика 1.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ (прва активност)³

3

Све приложене фотографије су настале и објављене су уз сагласност родитеља.

Позив на радионицу био је објављен на Фејсбук и Инстаграм страници Музеја и одржане су двије активности у којима је учествовало свеукупно 35 дјеце. Учесници су били подијељени у двије групе-сликари и модели, али су сами бирали у којој улози желе да се опробају, а током активности те улоге су могле бити и замијењене. Будући да су поред пејзажа, на изложби углавном били заступљени портрети, полазници су имали прилику да се нађу у улози „сликара“, али и да се опробају у улози портретисаног и на тај начин нешто више науче о самом процесу рада на портрету. Захваљујући Народном позоришту Републике Српске посудили смо реквизите и костиме (шешири, шалови, капе) који припадају периоду у којем је живјела и Надежда. Идеја је била да се на тај начин учесницима макар и дјелимично приближи вријеме у којем је сликарка живјела, као и да се са њима покрене разговор о томе како они доживљавају прошлост, професију сликара, шта знају о том периоду и шта за њих уопште представља сликарство. Треба узети у обзир да је узраст полазника био такав да многи од њих се нису кроз своје формално образовање још увијек сусрели са Надеждом Петровић, али ни са историјом умјетности генерално. Управо због тога ова радионица је отворила простор не само за упознавање, већ и за освајање неких нових знања, која нису увијек доступна у формалном образовању.

У просторији су били постављени столови, блокови и прибор за сликање. Што се тиче прибора, техника није била унапријед задата, те су могли да раде са дрвеним бојицама, фломастерима, темперама или их комбинују по сопственој жељи. Дакле, задата је била једино тема, али су имали потпуно слободу у начину на који ће је представити. Такође, они који су се одлучили на улогу модела сами су бирали начин и мјесто позирања.



Слика 2.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ (прва активност)

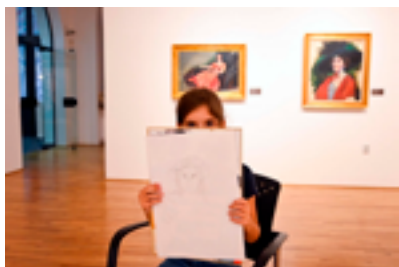
На крају радионице направљен је посебан простор у оквиру изложбене поставке гдје су изложени радови учесника, који су на тај начин постали и дио поставке.

Посматрајући заинтересованост и одазив на позив за радионицу, првобитна идеја да на свакој радионици буде по 10 дјеце убрзо је одбачена, те је на првој активности, која је одржана радним даном у вечерњем термину било 14, а на наредној која је одржана за викенд, у пријеподневним часовима, 21 учесник. Треба споменути да је изложба „Модерност и нација“ током свог трајања привукла бројну публику, те су и остали пратећи програми привукли бројне посјетиоце. Према подацима и документацији Музеја савремене умјетности РС, ову изложбу посјетило је 14 000 посјетилаца. Један од могућих разлога за велику заинтересованост лежи у популарности и звучности имена Надежде Петровић. Ако посматрамо и радионицу у контексту генералне посјете и интересовања за ову изложбу, велик одазив учесника је сасвим у складу са њим.



Слика 3.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ (прва активност)



Слика 4.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ (прва активност)



Слика 5.

Изложени радови на радионици „Упознајте Надежду Петровић“ (прва активност)



Слика 6.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ (друга активност)

Анализа резултата рађена је на основу аналитичког посматрања и техником интервјуа. Аналитичким посматрањем утврђено је да су полазници, инспирисани сликама Надежде Петровић, урадили портрете богатог колорита, најчешће приказујући једну фигуру. Под утицајем неспутаног потеза каквим се одликује и Надеждино сликарство, и потез полазника је био врло слободан. Иако су неки сликали суздржано, трудећи се да што вјерније прикажу оно што цртају

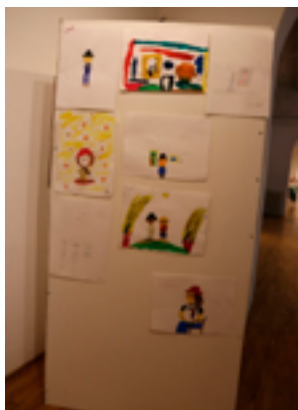
или сликају, многи су се одлучили за експресивнији приказ. Боје које су бирали, што се може видјети на приложеним фотографијама, махом су интензивне, истичу се над цртежом, чиме смо добили портрете врло богатог колорита. Малишани који су изабрали да буду модели, врло су стрпљивом позирали током трајања радионице и касније су показали велико задовољство чињеницом да су посталио дио поставке.

Мотиви на радовима су у појединим случајевима (Слика 6) апстраховани и дат је примат колориту. Ипак, већина се држала фигурације, али идеја вијерног приказа и пропорција нису увијек биле водиље у раду, колико властита импресија и аутентичан креативни израз. Као што се може примјетити на фотографијама, позадина, уколико јој је дата пажња, приказана је у произвољном колориту, у неким случајевима је измаштана, јер је пажња била искључиво на фигури. На основу интервјуа дјеца су показала да су научила шта је портрет, која је улога модела у процесу сликања, ко је била Надежда Петровић, гдје је и када живјела и које су одлике њеног сликарства. Такође, анализом начина на који су радови урађени, долазимо до закључка да су полазници препознали неке од одлика њеног сликарског рукописа (попут слободног потеза, интензивног колорита), јер су многи од њих то примијенили радећи своје радове.



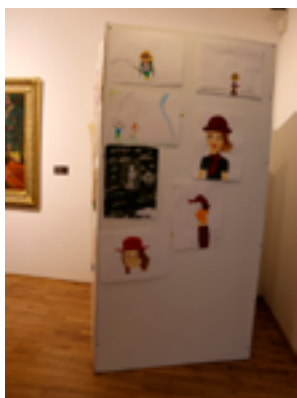
Слика 7.

Радионица „Упознајте Надежду Петровић“ (група активност)



Слика 8.

*Изложени радови на радионици „Уйознајте Надежду
Пејровић“ (група активносћ)*



Слика 9.

*Изложени радови на радионици „Уйознајте Надежду
Пејровић“ (група активносћ)*

Радионица „добродошли нам на земљу“: активности и истраживање

Следећа радионица, названа „Добродошли нам на Земљу“ одржана је као пратећи програм изложбе „Доласци–поласци“ визуелног умјетника Младена

Бундала. За разлику од претходне ова радионица у вези је са изложбом савремене умјетности, аутора млађе генерације.

Са друге стране популаризација савремене умјетности је много комплекснији процес, узевши у обзир разноликост израза, идеја, метода, наратива који улазе у корпус савремене умјетности, чине је често херметичном и не увијек пријемчивом за публику. И заправо у томе се крије једна од улога музеја-проналажење метода да се савремена умјетност популаризује и учини јасном и доступном и широј публици. У том контексту занимљиво је посматрати и ову радионицу.

На изложби „Доласци–поласци“ визуелни умјетник Младен Бундало представио је своја истраживања процеса миграција и кретања, и то у домену цртежа, инсталације, видео арта, текста и филма. Дакле, ријеч је о мултимедијалној изложби, са јасним и промишљеним концептом и темом која је била врло изазовна за прилагођавање најмлађој публици.

Као и у претходном случају, одржане су двије активности. На радионици је укупно учествовало 26 полазника, узраста од 7 до 10 година. Обје активности су одржане радним даном, у предвечерњем термину. И овај пут позив на радионицу је био објављен на друштвеним мрежама Музеја. На првој активности учествовало је 14, а на другој 10 полазника и свака је трајала 70 минута.



Слика 10.

Радионица „Добродошли нам на Земљу“ (прва активност)

<https://msurs.net/index.php/sr/dogadjaji/aktuelno>

Размишљајући о овој радионици кренуло се од питања на који начин дјеци у задатом узрасту представити ову изложбу, како им је учинити јасном и на тај начин разбити зид који се често поставља између најмлађе публике и савремене умјетности. Чинило се логичним као полазну тачку узети један од Младенових радова изложених на поставци, а будући да рад „Добродошли нам на Земљу“ има интерактиван карактер избор се сам наметнуо.



Слика 11.

Учесник радионице „Добродошли нам на Земљу“ (прва активност)

Овај рад чини видео, инсталација и заставе које су током трајања изложбе израђивали посјетиоци. Рад се бави питањем припадности, односа према идентитету, космополитизмом, а посјетиоци су добили прилику да сами осмисле своју заставу планете Земље, исцртају је на платну и поставе на један од зидова изложбеног простора.

Радионица је одржана у просторији гдје је био изложен поменути рад, с тим што су за ову прилику били постављени столови и прибор за цртање. На почетку активности заједно са учесницима направљено је кратко вођење кроз из-

ложбу и након што су заузели своја мјеста за столом, прије почетка креативног дијела, вођен је разговор о заставама, о томе шта они мисле о томе, шта им представља и значи, како доживљавају различите заставе, како доживљавају планету Земљу, шта им она значи, итд. Разговор је био увод у радни процес - израду властите заставе планете Земље. Као прибор кориштени су блок за цртање, вошта-не, дрвене бојице и фломастери. Током цијелог процеса рада, учесници су подстицани на разговор, не само о заставама, већ и цјелокупној изложби и њиховим доживљајима исте. На крају, папире на којима су креирали своје верзије застава планете Земље, причврстили смо на дрвене летвице, и на тај начин су цртежи добили форму заставе.



Слика 12.

Учесници радионице „Добродошли нам на Земљу“ (прва активност)

Број дјеце је у оба случаја давао простора да се кустос посвети сваком од њих, као и да се они сами боље упознају. Изазовно је било и држати пажњу малишанима, те се показало да је 60 до 75 минута оптимално вријеме трајања активности, довољно и за упознавање, рад, дружење и касније међусобно коментирање саме радионице и радова. Управо због тога, за овакав тип радионице број учесника и на првој и на другој активности био је оптималан, јер је било довољно времена да се водитељ радионице посвети сваком од њих, као и да се они сами упознају и разговарају о радовима.



Слика 13.

Учесница радионице „Добродошли нам на Земљу“ (друџа активносѝ)



Слика 14.

Радионица „Добродошли нам на Земљу“ (друџа активносѝ)

Као ни у случају претходно описане радионице, ни овдје није постојала атмосфера конкуренције, нити је нагласак био на умијећу, иако су показана креативна и маштовита рјешења. Нагласак је више био на дружењу и упознавању са изложбом на непосреднији начин. Сликовито речено, полазници су могли да завире „иза кулиса“ и упознају се са процесом рада који је стајао иза једног од изложених дјела.



Слика 15.

Учесници радионице „Добродошли нам на Земљу“ (друџа активносћ)

Анализа резултата и у овом случају рађена је на основу аналитичког посматрања и техником интервјуа. Аналитичким посматрањем утврђено је да су полазници своју верзију застава углавном заснивали на представама планете Земље, додајући уз њу слике људи или текст, како би заставом послали неку поруку. Планету су цртали и бојили подражавајући већ познате слике, док су маштовитост показали у детаљима које су додавали на своје заставе. И управо ти детаљи чине сваку од застава аутентичном. У разговору прије рада споменута је идеја о томе да заставе могу да пошаљу одређену поруку, те су под тим утицајем неки од учесника на својим застрадама имали и текст (Слика 11 и 13). Неки од њих су свој доживљај планете Земље истакли интензивнијим бојама (Слика 12), док су неки остали досљедни бојама добро познатих приказа планете Земље. Такође, у своје заставе, уводили су неке необичне елементе (Слика 14), који су заправо симболично представили поруку коју су жељели да својом заставом пренесу. Оно што је био позитиван утисак, јесте да су малишани били врло заинтересовани за рад, а идеје које су представили биле су у највећој мјери врло позитивне, а многе заставе биле су усмјерене на преношење порука радости и заједништва.

Интервјуи су показали заинтересованост малишана и за остале радове, а усвојена су знања о томе шта је инсталација, видео арт, односно какви све умјетнички изрази могу да се смјесте у корпус савремене умјетности.

Закључак

Наведене активности у својој суштини имају и едукативну функцију јер музеји итекако служе томе, само је начин на који се знање усваја другачији у односу на формално образовање. По ријечима Драгана Киурског, музејског педагога, „...музејска едукација не подразумева само стицање новог знања, него и допуњавање већ стеченог, усвајање нових и усавршавање старих вештина, мењање ставова, разбијање предрасуда, истраживање наслеђа и порекла, осећај уживања, али и забаву. Нека знања стечена у музеју биће примењена одмах или после одређеног времена, док ће друга (латентна) чекати прави моменат како би била искориштена“ (Kiurski, 2019: 126).

Изазов је у томе да се пронађе добар модел за ову мисију, да се усклади са музејским програмом и осталима активностима, а притом узму у обзир и актуелни музејски трендови. Будући да су у нашем случају ствари у својој инцијалној фази и да нам остаје много простора за рад и унапријеђење, можда је одговор за почетак управо у интерактивним радионицама, јер се показало да су разговор и игра (како год је поставили и назвали) врло добар принцип за овакву врсту активности. Наведени резултати, као и чињеница да се већ створила група од десетак малишана који су редовни посјетиоци активности, дају нам подстицај да наставимо даље.

Коначно, у оба случаја, важно је било промијенити застарјелу, али и даље присутну перцепцију музеја као строгих „храмова знања“ у то да то итекако могу бити мјеста за забаву, дружење, а за оне радознале и упознавање са неким просторима који нам нису увијек приступачни. Нарочито је важно рушити баријеру између савремене умјетности и публике, и показати да она итекако може бити разумљива и приступачна. Можда је баш укључивање дјецe у музејски програм један од корака, гдје их од најранијег узраста навикавамо на посјете музејима, као и на размишљање о умјетности, о томе шта нека изложба може да представља, чиме испуњавамо едукативну функцију коју музеји имају. Показатељ успјешности лежи и у наведеним анализама, гдје су интервјуи показали велику заинтересованост и жељу за усвајањем нових знања.

Литература

- Živadinović Kusonić, N. (2023). Savremeni izazovi muzejske edukacije. *ICOM Srbija: časopis Nacionalnog komiteta Međunarodnog saveta muzeja*, 17/18, 12-14
- International Council of Museum. (2022). *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Киурски, Д. (2019). Како деца уче у музеју?. *МУЗЕЈИ*, 6, 125-136
- Киурски, Д. (2023). Реč-две о музејској едукацији: генеа, теорије, одлике. *ICOM Srbija: časopis Nacionalnog komiteta Međunarodnog saveta muzeja*, 17/18, 7-11
- Lehmannová, M. (2020). 224 YEARS OF DEFINING THE MUSEUM. International council of museums, ICOM. https://icom.museum/wp-content/uploads/2020/12/2020_ICOM-Czech-Republic_224-years-of-defining-the-museum.pdf
- Maroević, I. (1997). *Uvod u muzeologiju*. Zavod za informacijske studije Одсјека за информацијске знаности Филозофског факултета Свеучилишта у Загребу
- Falk, J.H.; Dierking, L.D.; Adams, M. (2006). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning u S. Macdonald (ed.) *A Companion to Museum Studies* (323-339)
- Hein, G.E. (2006). Museum Education u S. Macdonald (ed.) *A Companion to Museum Studies* (340-352)
- Hooper-Greenhill, E. (2006). Studying Visitors u S. Macdonald (ed.) *A Companion to Museum Studies* (362-376)
- Šola, T. (1988). Od obrazovanja do komunikacije. *Informatica Museologica* 1-2, 92-95

Educational contributions of art workshops for children in museum institutions

Isidora Banjac

Museum of Contemporary Art of Republic of Srpska

ABSTRACT: During 2023, the Museum of Contemporary Art of Republic of Srpska organized children's workshops aimed at introducing the youngest audiences to the current museum exhibitions, as well as integrating children into the broader museum audience. These workshops were held as part of the accompanying programs for the exhibitions "Modernity and the nation" by Nadežda Petrović and "Arrivals–Departures" by Mladen Bundalo. This paper will describe the workshops and present their potential in audience development, as well as in familiarizing participants with artworks and the contexts in which they are created. The workshop "Meet Nadežda Petrović" was designed for children aged 7 to 12, with a total of 35 participants across two sessions. Another workshop, "Welcome to Earth," involved 24 participants aged 7 to 10, also across two sessions. The text will describe the workshops in detail and present the achieved results. An analysis of the activities and the artworks created during the workshops suggests that participants approached the tasks creatively and readily accepted the challenges set before them. The described methodological

art activities demonstrate that museums can serve as spaces for social interaction and the acquisition of knowledge that many do not encounter during formal education.

KEYWORDS: museum pedagogy, art education, museum education, museums, contemporary art

Primjena stop-motion animacije u likovnim aktivnostima u predškolskim ustanovama i nižim razredima osnovne škole

Danijela Mihić¹

Univerzitet u Banjoj Luci, Student postdiplomskog studija
Akademija umjetnosti, Banja Luka

SAŽETAK: Stop-motion animacija postaje sve značajniji alat u obrazovanju, posebno u predškolskim ustanovama i nižim razredima osnovne škole, pružajući jedinstvene mogućnosti za kreativno izražavanje i obrazovanje djece i učenika. U skladu s tim, ovo istraživanje se fokusira na iskustva vaspitača i učitelja u primjeni stop-motion animacije u likovnim aktivnostima kako bi se istražila efikasnost ovog sredstva za likovno izražavanje u podsticanju kreativnosti i učenja kod učenika. Stop-motion animacija predstavlja jedan od savremenijih načina podsticanja, obrazovanja i prenošenja kvalitetnih informacija mlađoj djeci. Tokom seminara realizovanog za vaspitače i učitelje, koji je održan na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci, na temu osnovne i izvedene boje, u praktičnom dijelu demonstriran je koncept stop-motion animacije, gdje su svi polaznici imali priliku da učestvuju u samom procesu stvaranja animacije. Ovo istra-

1 daanijela7@gmail.com

živanje postavlja sljedeće ciljeve: ispitivanje efikasnosti primjene animacije kao oblika multimedijalne umjetnosti na temu osnovnih i izvedenih boja; pronalaženje alternativnih pristupa koji će uključiti i angažovati djecu i učenike u procesu učenja likovne kulture, suprotstavljajući se tradicionalnom pristupu koji bi na ovakav način mogao biti prevaziđen; demonstriranje raznolike upotrebe medija i materijala kroz ovaj savremen pristup, sa ciljem podsticanja eksperimentalnosti i kreativnosti u likovnom stvaralaštvu. Kroz dalje istraživanje prikazana je primjena ilustrativno-demonstrativne metode koja vaspitačima i učiteljima omogućava da se upoznaju sa animacijom kao sredstvo multimedijalne umjetnosti u likovnoj kulturi. Ovim istraživanjem dobijeni su rezultati u vidu video zapisa u kojem su spojene kratke animacije od tri grupe polaznika.

KLJUČNE RIJEČI: stop motion animacija, multimedija, umjetnost, likovna kultura, likovno vaspitanje

Uvod

Stop-motion animacija postaje sve prisutnija kao praktično i inovativno sredstvo u predškolskim ustanovama i nižim razredima osnovne škole. Ova vrsta animacije omogućava učenicima da istražuju likovne koncepte na interaktivni i angažovan način, podstičući razvoj kreativnosti i tehničkih vještina. Fokussirajući se na primjenu stop-motion animacije u likovnom obrazovanju, ovaj rad istražuje kako tehnika stop-motion animacije može unaprijediti proces učenja osnovnih i izvedenih boja u likovnoj umjetnosti i na koji način doprinosi razvoju djece i učenika u ranom obrazovnom periodu. Kroz analizu rezultata istraživanja i osvrte učesnika radionice, dobijen je proizvod ovog istraživanja, kratki videozapis u trajanju od sedam sekundi, nastao upotrebom stop-motion animacije. Na osnovu ove stop-motion animacije dobijen je rezultat gdje se vidi na koji se način od osnovnih boja dobijaju izvedene boje. Namjera ovog istraživanja je da se istraži mogućnost promjene tradicionalnog pasivnog pristupa u korist aktivnije uloge djece i učenika.

Primjena multimedije u likovnim aktivnostima

U današnje vrijeme djeca predškolskog uzrasta i učenici koji pohađaju niže razrede osnovne škole pripadaju generacijama koje odrastaju uz internet. Da bismo djecu uključili i zainteresovali u likovne aktivnosti mi moramo shvatiti vrijeme u kojem živimo, i pratiti savremene tehnologije. Kao što je jedan od autora (Soleša, 2001) zapažio da se tehnologijom može unaprijediti obrazovanje, međutim isto tako treba znati da tehnologija neće imati pravi uticaj sve dok nastavnici i učenici ne otkriju kako, gdje i zašto je primjeniti. Uz promišljeno planiranje, kreativno vođstvo i jasne ciljeve svaka škola ima potencijal da iskoristi sve obrazovne prednosti koje proističu iz efikasnog korišćenja tehnologija. Ove generacije djece već od najranijeg uzrasta imaju pristup različitim tehnološkim uređajima i internetu, što utiče na način na koji percipiraju svijet oko sebe i način na koji uče. Stoga, uvođenje multimedije u likovnoj kulturi može biti ključno za održavanje njihove pažnje i interesovanja. Korišćenje digitalnih alata poput interaktivnih aplikacija ili animacija može im omogućiti da izraze svoju kreativnost na način koji im je blizak i razumljiv. Ono što je zapaženo kao prednost animacije u nastavi likovne kulture (Stanić, 2022) jeste da integracija tehnologije u likovne aktivnosti može doprinjeti razvoju digitalne pismenosti kod djece veoma rane dobi, pripremajući ih za savremeni svijet u kojem će se susretati sa sve većim brojem digitalnih izazova i mogućnosti. Da bismo probudili interesovanje kod dece i aktivno ih angažovali u nastavi, možemo koristiti mobilne telefone kao sredstvo u likovnoj kulturi. Djeca su od najranijeg doba već upoznata sa terminima kao što su film ili animirani film te su već samim tim okruženi animacijom.

Značenje i primjena stop-motion animacije u likovnim aktivnostima

Animirati, i srodne riječi, animacija, animiran i animator, sve potiču od latinskog glagola *animare*, što znači umjetno stvaranje iluzije pokreta u neživim linijama i oblicima (Wells, 1998). Stop-motion animacija je vrsta animacije u kojoj se fizički objekat pomjera u malim koracima i fotografisan je na svakom koraku. Kada se ove fotografije spoje i brzo reprodukuju, predmeti na njima izgledaju kao da se sami kre-

ću. Purevs (2014) ističe da stop-motion animacija kombinuje vizuelni i dramski jezik bioskopa sa krhkim i dirljivim trenutkom koji se javlja kada objekat, po prirodi mrtav, teži ka životu. Ova težnja je osnova lutkarstva. Važno je napomenuti da se u nastavi likovne kulture mogu koristiti različiti materijali, te tako učenicima približiti i različite slikarske, grafičke ili multimedijalne tehnike. Primjena uljanih boja ili pijeska na staklu omogućava animatoru da slika, odnosno manipuliše objektom na površini koja ne upija materijal. Pri tome se navedeni materijali mogu praktično beskrajno koristiti. Sve kadrove snima pažljivo pozicionirana kamera (Selbi 2013). Animacija takođe oživljava statične slike, ali ne samo slike koje fotografije zabilježe kao događaj u stvarnom svijetu koji se odvija. Ručno crtani likovi ili oblikovane figure ožive u lažnom životu i omogućavaju nam da uronimo u njihove imaginarni svijetove; likovi i svijetovi su ograničeni samo vještinom i inspiracijom svojih tvoraca (Purevs, 2007).

Srodna proučavanja

Kroz analizu nekoliko naučnih radova, članaka i ostale literature koja se bavi temom primjene animacije u školskoj nastavi, dolazi se do veoma sličnih zaključaka. Slična istraživanja (Hoban & Nielsen, 2014) pokazuju da je stop-motion kao jedna od vrsta animacije najidealnija za uslove školske učionice, a izbor materijala možemo pronaći svuda oko nas. Mnogi različiti materijali mogu biti animirani, kao što su: plastelin, 2D slike, crteži, pisani tekst, postojeći 3D modeli, filc, isjecani karton i prirodni materijali poput lišća, kamenja ili voća. Sa naprednim razvojem multimedijalne tehnologije u posljednjoj deceniji, animacija se sve više koristi za učenje i nastavu. O tome svjedoči rastući broj korisnika na platformama kao što su 'youtube' ili 'teachertube' (Snelson & Elison-Bowers, 2009). Animacije mogu efikasno ilustrovati apstraktne i kompleksne koncepte (Barak, Ashkar, & Dori, 2011; Ong & Mannan, 2004). Pomoću animacije znanje može biti dostupno u 2D i u 3D vizuelnom i audio formatu, i omogućava korisnicima da dožive simulaciju stvarnog svijeta koja može biti teška za objašnjenje bez ilustracija ili stvarnih praksi. Osim toga, upotreba animacije može pomoći učenicima da razviju svoje kritičko mišljenje, vještine rješavanja problema i njihovo uključivanje u sadržaj predmeta (Keogh, 1999; Mayer & Moreno, 2002). Istraživanje kreiranja multimedijalnih dokumenata i animacija (Miličić & Bukovac, 2018) pokazalo

je da zavisi o načinu korišćenja animacije, ona može ili ne mora unaprijediti učenje. Uopšteno, ciljevi animacije su privlačenje pažnje, objašnjavanje nekih složenijih pojmova i stvaranje prostora za interakciju korisnika sa sadržajem. Po još jednim od analiza (Stanić, 2022) dolazi se do sličnog zaključka da animacija, omogućava učenicima da učestvuju u filmskim radionicama, uključuju se savremeni mediji u život učenika poput filma i animiranog filma. Neki od rezultata srodnih istraživanja (Palaiologou & Tsampra, 2018) potvrđuju da je stop-motion animacija pružila djeci priliku da na nov i drugačiji način koriste računar i kameru kako bi stvorili svoj rad, koji je u ovom slučaju bio kreiranje male filmske priče. Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija bila je dodatni podsticaj djeci da se izraze.

Metode proučavanja

Istraživanje ima za cilj ispitivanje efikasnosti primjene stop-motion animacije u nastavi likovne kulture kao sredstva multimedijalne umjetnosti. Uzorak obuhvata vaspitače i učitelje koji su prisustvovali seminaru o osnovnim i izvedenim bojama i stop-motion animaciji. Istraživanje je sprovedeno tokom trajanja seminara koji je organizovan na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Banjoj Luci. Trajanje radionice je bilo otprilike dva školska časa. Cilj ovog istraživanja je bio da se prikaže kako se tema osnovne i izvedene boje, može na zanimljiv i savremen način objasniti pomoću primjene multimedije u nastavi likovne kulture.

Tok istraživanja

U uvodnom dijelu seminara za vaspitače i učitelje razgovaralo se o temi osnovne i izvedene boje. Prvi zadatak je bio da nakon kratkog uvoda o stop-motion animaciji, učitelji i vaspitači oblikuju trodimenzionalna geometrijska tijela od plastelina. Pored toga zašto je boja veoma važna u nastavi likovne kulture, ovom vježbom dolazi do koleracije nastavnih predmeta, te se geometrija kao matematička grana spominje i u nastavi likovne kulture.

Nakon uvoda uslijedio je praktični dio u kojem su se učitelji i vaspitači podijelili u tri grupe, odgovarajuće osnovnim bojama. Ideja kratke stop-motion animacije

bila je da se dvije loptice (osnovne boje) sudare i razbiju na manja geometrijska tijela, čime se postiže izvedena boja. Jedna grupa dobila je zadatak da od plastelina napravi dvije veće loptice, žutu i plavu, dok su ostali članovi grupe imali zadatak da oblikuju manja geometrijska tijela zelene boje, kao proizvod spajanja žute i plave. Slično su i ostale grupe dobile žutu i crvenu osnovnu boju, kako bi njihovim spajanjem dobile narandžastu, te crvenu i plavu za dobijanje ljubičaste izvedene boje.

Nakon izrade geometrijskih tijela, svaka grupa je imala priliku da učestvuje u izradi stop-motion animacije. Učitelji i vaspitači su izlazili po grupama i donosili napravljene figure. Zajedno su pomijerali figure i tako su imali priliku da vide kako se stvara iluzija pokreta u animaciji. Nakon prve grupe, izašla je druga, a zatim i treća, tako da su svi imali priliku da sami budu učesnici u stvaranju kratke animacije.

Kada su sve tri grupe završile sa svojim dijelom animiranja, njihove animacije su spojene u jednu, rezultirajući videozapisom trajanja od sedam sekundi. U tom videu jasno se vidi sudaranje plave i žute loptice koje se razbijaju na zelene trodimenzionalne oblike, žute i crvene koje stvaraju narandžastu boju, te plave i crvene koje se razbijaju na ljubičastu izvedenu boju.

Učitelji i vaspitači su kroz radionicu prošli osnove Stop Motion Studio aplikacije kako bi mogli da primjene znanje u toku nastave. Stop Motion Studio promoviše timski rad i saradnju, jer učenici mogu zajedno raditi na planiranju i stvaranju svojih projekata. Ovo podstiče kritičko razmišljanje, rješavanje problema i komunikacione vještine, sve uz zabavu. Bilo da učite nauku, matematiku, istoriju ili književnost, Stop Motion Studio može biti integrisan u bilo koji plan časa kako bi pomogao učenicima da pokažu svoje učenje na jedinstven i kreativan način, sve dok promoviše saradnju, kritičko razmišljanje i vještine rješavanja problema (Cateater, 2024).

Analizirajući proces stop-motion animacije u kontekstu proučavanja osnovnih i izvedenih boja, istraživanje je otkrilo nekoliko ključnih aspekata. Učitelji i vaspitači su pokazali visok nivo angažovanja i interesovanja tokom cijelog procesa, što je rezultiralo uspješnim stvaranjem animacije koja jasno prikazuje koncepte osnovnih i izvedenih boja. Pored toga, nekoliko učitelja i vaspitača je nakon radionice uspješno primijenilo svoje novo stečeno iskustvo u svoju nastavnu praksu. Njihova iskustva su pozitivna, primijećeno je razvijanje vještine komunikacije i timskog rada u nastavi.

Ova aktivnost je takođe doprinijela koleraciji različitih nastavnih predmeta, kao što su likovna kultura i matematika, što ukazuje na važnost alternativnih pristupa obrazovanju. Najznačajniji nalaz proizilazi iz konačnog videozapisa koji je rezultat spajanja animacija svih grupa. Ovaj video jasno prikazuje proces stvaranja izvedenih boja putem sudaranja osnovnih boja. Takođe je primijećeno da je korišćenje stop-motion animacije pružilo učiteljima i vaspitačima priliku da na nove i kreativne načine koriste savremenu tehnologiju, što ih je dodatno motivisalo i inspirisalo za izražavanje svojih ideja.

Na osnovu ovih nalaza, možemo zaključiti da je stop-motion animacija efikasna metoda za učenje osnovnih i izvedenih boja u predškolskom obrazovanju i u nižim razredima osnovne škole. Ova aktivnost podstiče kreativnost, saradnju i razvoj različitih vještina kod djece, što je od suštinskog značaja za njihov cjelokupni razvoj.

Nalazi istraživanja

Nalazi istraživanja pokazuju da je cilj istraživanja ostvaren, kako se vidi kroz primjere na fotografijama (Slika 1 i 2). Polaznici su uspješno izvršili zadatke oblikovanja trodimenzionalnih geometrijskih figura (Slika 1) i aktivno učestvovali u procesu animiranja. Ovi rezultati su doveli do kreiranja video zapisa koji se sastoji od tri kratke animacije, jasno prikazujući željenu ideju. Na primjeru (Slika 3) loptica u osnovnim bojama, plava i žuta, se razbija na geometrijske oblike zelene izvedene boje, demonstrira se uspješna realizacija koncepta.



Slika 1.

Praktična realizacija aktivnosti (Autorski rad)



Slika 2.

Praktična realizacija aktivnosti (Autorski rad)



Slika 3.

Primjer kako nastaje izvedena boja od dvije osnovne boje kroz Stop Motion Studio aplikaciju (autorski rad)

Iz primjera sa fotografija dolazi se do zaključka da učenje boja pomoću stop-motion animacije ima nekoliko ključnih prednosti i važnosti:

- vizuelna demonstracija: Stop-motion animacija pruža vizuelnu demonstraciju boja u dinamičnom kontekstu. Umjesto statičnih slika ili riječi, učenici imaju priliku da vide kako se boje međusobno kombinuju, miješaju i transformišu tokom animacije.

- **interaktivnost:** Učenici aktivno učestvuju u procesu stvaranja animacije, što im omogućava da eksperimentišu sa bojama i različitim kombinacijama. Ova interaktivnost podstiče njihovu kreativnost i angažovanost.
- **razumijevanje koncepta:** Kroz stvaranje animacija, učenici razvijaju dublje razumijevanje osnovnih i izvedenih boja, kao i njihovih međusobnih odnosa. Mogu jasno vidjeti kako se boje miješaju i formiraju nove nijanse, što im pomaže da konceptualizuju teorijske principe boja na praktičan način.
- **kreativni izraz:** Stop-motion animacija pruža učenicima mogućnost da izraze svoju kreativnost i individualnost kroz umjetnički proces. Oni mogu eksperimentisati sa različitim tehnikama, stilovima i temama, što ih podstiče da razvijaju svoje likovne vještine i izražajnost.
- **multidisciplinarnost:** Učenje boja pomoću stop-motion animacije može biti integrisano u različite nastavne predmete i oblasti, poput likovne kulture, matematike, jezika i društvenih nauka. Ova multidisciplinarnost omogućava učenicima da razviju širok spektar vještina i znanja.

Zaključak

Ovo istraživanje imalo je za cilj ispitivanje efikasnosti primjene stop-motion animacije u nastavi likovne kulture kao sredstva multimedijalne umjetnosti. Kroz demonstrativno-ilustrativni pristup, ispitano je kako se tema osnovnih i izvedenih boja može efikasno obraditi kroz kreativni proces stvaranja animacija. Kroz radionicu, postignut je značajan rezultat u vidu video zapisa koji sadrži tri kratke animacije koje su nastale kao proizvod zajedničkog rada učitelja i vaspitača.

Osim što su postignuti konkretni rezultati u vidu video materijala, istraživanje je omogućilo obuku učitelja i vaspitača za samostalnu primjenu stop-motion animacije u nastavi. Tokom radionice, učesnici su stekli osnovna znanja i vještine o korišćenju besplatne aplikacije Stop Motion Studio, što će im olakšati primjenu ove

metode u njihov rad sa djecom i učenicima. Ukupno gledano, rezultati ovog istraživanja ukazuju na potencijal stop-motion animacije kao kreativnog sredstva za podsticanje angažovanosti, kreativnosti i učenja kod učenika. Dalje istraživanje i primjena ove metode mogu doprinijeti obogaćivanju nastavnog procesa i pružiti nove mogućnosti za interaktivno učenje likovne kulture.

Literatura

- Alternative View Studios. (2024). *Benefits of using animation in education*. Preuzeto sa <https://avstudios.com/post/benefits-of-using-animation-in-education/>
- Barak, M., Ashkar, T., & Dori, Y. J. (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation.
- Cateater, LLC. (2024). Stop Motion Studio®. © 2024 Cateater™ LLC. Preuzeto sa <https://www.cateater.com/edu.html>
- Hoban, G., & Nielsen, W. (2014). *Creating a narrated stop-motion animation to explain science: The affordances of "Slowmation" for generating discussion*. University of Wollongong Australia.
- Keogh, B. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21(4), 431-446.
- Miličić, I., Bukovac, H. (2018). *Kreiranje multimedijских dokumenata i animacija*.
- Palaiologou, C., & Tsampra, E. (2018). *Artistic Action and Stop Motion Animation for Preschool Children in the Particular Context of the Summer Camps Organized by the Athens Open Schools Institution: A Case Study*. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.9.1>
- Purves, B. (2007). *Stop Motion: Passion, Process and Performance* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780080555799>
- Purves, B. (2014). *Stop-motion animation: Frame by frame film-making with puppets and models* (2nd ed.). Fairchild Books, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc.
- Selby, A. (2013). *Animation*. Laurence King Publishing.
- Snelson, C., & Elison-Bowers, P. (2009). *Using YouTube videos to engage the affective domain in e-learning*. In A. Méndez-Vilas, A. S. Martin, J. A. M. González & J. M
- Soleša, D. (2001). Informatičko usavršavanje nastavnika. Obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika. Učiteljski fakultet u Somboru.
- Stanić, M. (2022). *Stop animacija u kontekstu projektne nastave*. Master rad, Univerzitet u Zadru.
- Wells, P. (1998). *Understanding Animation* (illustrated, reprint izdanje). Routledge.

Методички приступ обради текстова у четвртом разреду основне школе са циљем остваривања васпитних вриједности

Наташа Скакавац¹

Филозофски факултет Никшић

САЖЕТАК: Основна школа је васпитно-образовна установа. Осим усвајања образовних садржаја из различитих предмета, задатак наставног рада је и васпитавање ученика, односно развијање облика понашања који су пожељни у друштвеној заједници. Циљ нашег рада јесте приказ методичког приступа којим се наставници могу водити приликом анализе књижевноумјетничких текстова. Смањемо да је правилним методичким вођењем могуће код ученика највише постићи адекватно разумијевање порука/поука које текстови носе, а затим и инкорпорирање позитивних и пожељних облика понашања у њихову личност. Овдје се вије свега мисли на усвајање оних облика понашања који доприносе хуманизовању и социјализовању личности. Као одесни текстови одабрани су неки од оних који су предложени Програмом и који се налазе у уџбенику Чаролија чињања за четврти разред основне школе, а то су: Чардак ни на небу ни на земљи – народна бајка, Зрно нијеска – Видое

1 natasas@ucg.ac.me

Подјорец, Све, све, али занат – народна приповијетка, као и Хајди – Јохана Шпири, дјело које је намијењено за читање код куће. Показано је да се анализом идејног слоја изабраних шекспирова и креирањем одговарајућих методичких питања њиховој наставној тумачења може претходовати на истизање васпитних ефеката.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: хуманизација, социјализација, књижев-
ноумјетнички текст, методички приступ, четврти разред.

Увод

Задачи васпитно-образовног рада могу се подијелити на образовне, васпитне и функционалне и они се, између осталог, остварују и кроз адекватан приступ тумачењу књижевних дјела. Образовни се односе на усвајање знања и анализују се кроз оспособљавање ученика да разумију књижевнотеоријске појмове, упознају језичке појаве, као и да свестраније доживе и разумију одређене историјске периоде или економске и класне карактеристике неке епохе (Николић, 1992). Функционални су они практичне природе и подразумевају развијање читалачких навика, љубави према књизи и изградњу књижевног укуса (Цветановић, 2012). Васпитни задаци подразумевају хуманизовање и социјализовање личности и неопходан су дио цијелокупног рада у школи.

У млађим разредима васпитни задаци наставе највише се реализују кроз садржаје наставних предмета Природа и друштво (први циклус, прва три разреда) и Познавање друштва (четврти и пети разред). У уџбеницима ових предмета ученици се на експлицитан начин усмјеравају на вриједности које треба да посједују сви чланови заједнице а који су у циљу успјешног функционисања групе (породица, одјељење, школа, група вршњака, станари зграде и сл.). Неке од особина које се очекују да ученици уоче и препознају њихов значај за пожељан суживот су толеранција, уважавање различитости, емпатија, подршка и друге.

Међутим, као што је наведено, све ове вриједности, иако често кроз подесне примјере, и даље су дате на мање или више експлицитан начин, те је њихово усвајање неријетко доживљено као усвајање теоријских знања и учење лекција за

добијање добре оцјене (спољашња мотивација). Много боље резултате могуће је постићи успјешном анализом књижевноумјетничких дјела која подразумијева поистовјеђивање са ликовима, њиховим животима и поступцима, те на основу тога извођење закључака о томе који облици понашања могу да учине добро другима, а који их повређују. Овдје се првенствено мисли на идејну анализу књижевног дјела која подразумијева тумачење по(р)ука које дјело носи. Идеја у књижевном дјелу може бити нека темељна мисао или став према одређеном проблему, или, са друге стране, цјелокупни смисао дјела (Солар, 2005). Тумачењу идеје дјела претходи анализа ликова. У току ове активности води се разговор о ликовима, њиховим особинама, понашању у одређеним ситуацијама и кроз те активности је ученик у обавези да „открива, тумачи и процењује пишчеве поруке, замисли, идеје, чији су носиоци, пре свега, ликови.“ (Вучковић, 1993: 88). Ова активност омогућава остваривање како образовно-сазнајних и васпитних задатака (учавање ликова и препознавање њихових особина, изграђивање ставова и погледа на свијет), тако и оних функционалних који подразумијевају „развијање способности запажања, диференцирања, формирања личних ставова, закључивања, уопштавања.“ (Милатовић, 2011: 292).

Већина текстова која се налази у читанкама је подесна за разматрање важних етичких питања, али под условом да наставник умјешно креира њихову методичку интерпретацију (Вучковић, 2015). Према истраживањима (Bal & Veltkamp, 2013, према: Младеновић, 2019), читањем умјетничких дјела код испитаника се јавља транспортација (термин се користи у значењу колико је читалац у току читања одвојен од стварног свијета и колико живо замишља сцене и ликове (Gerrig, 1993, према: Младеновић, 2019), а она позитивно корелира са афективном емпатијом. Емпатија је термин који психолози дефинишу на два начина: или као когнитивну свјесност о унутрашњим стањима друге особе или као емотивну реакцију на другу особу и у овом другом случају одређује се као афективна емпатија (Хофман, 2003). У истом истраживању од учесника је тражено да читају текстове из штампе и забиљежено је да транспортације није било нити је било промјена у афективној емпатији. Текстовима из штампе у основној школи еквивалентни су неумјетнички текстови из наставе језика, као и сви остали текстови у другим наставним предметима, дакле, текстови саопштени стандардним језиком свакодневне употребе.

Без обзира на наведени значај и утицај који књижевност има на васпитање младих, не треба сметнути са ума њену умјетничку вриједност. Познати су нам примјери књижевних дјела која су у великој мјери била заступљена у читанкама средином прошлог вијека, а у којима је естетски обликованим поукама суптилно утицано на пропагирање идеја владајуће идеологије младим нараштајима (Цветановић, 2012). Због тога је приликом анализе књижевног дјела увијек потребно имати на уму чињеницу да језик у књижевним дјелима и даље има доминантно естетску или поетску функцију (Jakobson, 1991) и да се претјераним инсистирањем на истицању васпитног понашања потискује умјетност текста (Милатовић, 2011).

Повезаност когнитивног развоја и могућности усвајања социјалног понашања

Када говоримо о способности појединца да саосјећа са другима, да покаже хуманистичке одлике личности, не можемо занемарити његов когнитивни развој. Когнитивно-развојни приступ подразумијева когнитивне и развојне стране моралности, те проучавање начина како дјеца различитог узраста доносе моралне судове (Миочиновић, 1988). Овдје подразумијевамо како њихову узрасту старост са свим карактеристикама које она укључује, тако и сазнања стечена у дотадашњим годинама живота. Иначе, истраживања су утврдила да субјекти различито и у различитом интензитету реагују на неко дјело, а то прије свега зависи од њихових искустава (Младеновић, 2019). Ово становиште има своје упориште у Јаусовој теорији рецепције која истиче чињеницу „да се естетска вриједност дјела опробава његовим првобитним пријемом код публике која га опажа насупрот (или у складу) свом дотадашњем (животном и књижевном) искуству“ (Вучковић, 2006: 10). Према препорукама психолога Хофмана, дјеца треба да доживе што више емоција, чак и негативних, како би лакше могли да се поистовјете са другом особом и да се ставе на њено мјесто (Миочиновић, 1988). Како се у дјелу не бавимо емпиријским и психолошким, него методичким питањима, позваћемо се на изјаву познатог писца Џ. Џ. Мартина да онај ко чита проживљава хиљаду живота, а ко не чита само један. Стога препорука може да буде да се са ученицима анализи-

рају многе различите ситуације у којима и не морају да се нађу, нити да имају претходно искуство, али које ће им бити од помоћи да на бољи начин разумију друге око себе, да их прихвате и пружи им подршку и када то није отворено тражено од њих. У дјелима која су намијењена њиховом узрасту, ученици се упознају и са позитивним и са негативним јунацима, јер добри и лоши и људи и дјеца постоје и у књижевности и у реалности, упознају приче о најмлађима који су доживјели неправде у друштву, школи, или су њихове невоље проистекле због лоших животних околности, али на тај начин млади читаоци развијају прихватљиве вриједносне системе (Вучковић, 2015). Кроз правилну интерпретацију књижевних текстова ученици стичу бројна сазнања о начинима рјешавања проблема и конфликта „јер размишљају о томе како се понашати, како реаговати, шта урадити у одређеним ситуацијама“ (Цветановић, 2012: 250). Наравно, успјешност у реализацији ових задатака зависиће и од когнитивног развоја ученика. У тренутку када похађају четврти разред, ученици у просјеку имају 10 година и налазе се, према Пијажеовој теорији сазнајног развоја, у фази конкретних операција. Неке од карактеристика ове етапе јесу да мисао дјетета постаје мање флуидна и реверзибилнија што им омогућава да узму у обзир неколико аспеката ситуације (Тарнер, 1979). Реверзибилност је у основи како развоја логике, тако и осјећаја правде код дјеце, а период јављања је под великим утицајем когнитивних фактора (Миочиновић, 1988). Такође, у процесу тумачења књижевних ликова, улогу посредника између актера одређених облика понашања и онога ко та понашања и особине треба да доживи и разумије на прави начин, преузима језик. Дакле, асоцијација је посредована јер језик изазива емпатију и за то је потребно дуже вријеме и већи ментални напор, што је омогућено развојем когниције (Hofman, 2003).

Ако говоримо о васпитним вриједностима личности које тежимо да развијемо и његујемо код ученика, морамо поменути и морални развој као унутрашњу структуру која одређује однос појединца како према друштву и другима, тако и према самом себи (Урошев Палалић, 2021). Испитивањем моралног развоја бавио се Лоренс Колберг и утврдио је да се ова категорија развија током цијелог живота, пролази кроз различите стадијуме и на сваком стадијуму конструише се активним дјеловањем самог субјекта, а та активност подразумева и прелазак од моралног сазнања преко моралног расуђивања до моралног понашања (Ча-

баркапа, 2009). Или, како истиче ауторка Урошев Палалић (2021), приликом помињања морала можемо да говоримо о три његова својства: когнитивно, емоционално и бихејвиорално. Когнитивно подразумева просуђивање о моралним нормама и принципима, емоционално су осјећања, дужност, кривица, казна а уче се по моделу или условљавањем, а понашање се односи на примјену која се очигледно је кроз поступке личности у конкретним ситуацијама. Наравно, није могуће очекивати директно одражавање моралног расуђивања на морално понашање и то зависи од низа појединости означених као когнитивно-персоналне варијабле које се развијају кроз процес социјализације и стицање искуства у рјешавању различитих моралних дилема (Чабаркапа, 2009). Дакле, морални развој условљен је развојем интелекта (Урошев Палалић, 2021), али когнитивни развој није довољан услов за развој моралног мишљења, јер се „оно развија из друштвених интеракција у околностима моралног сукоба“ (Миочиновић, 1988: 16). Најразличитије облике таквих сукоба могуће је пронаћи међу ликовима књижевних дјела, те је стога приступ њиховом тумачењу од великог значаја за морални развој младих.

Примјери обраде књижевних текстова са циљем развијања хуманих одлика личности

Предметни програм (2017) у Црној Гори предлаже текстове који могу да се реализују са ученицима, мада у прва два циклуса не постоје они који су канонски и избор је увијек на учитељима/наставницима. Битно је одабрати текстове кроз које ће се успјешно реализовати исходи учења који су дати Програмом.

Међу предложеним текстовима је и народна бајка „Чардак ни на небу ни на земљи“. Она својом композицијом и стилем потпуно подлијеже стереотипима народне бајке (Вуковић, 1996): експозиција и расплет су кратки и смјештени у реалном свијету (цар који има три сина и кћер; најмлађи царевић који је остао да влада послје оца), заплет који почиње појавом змаја (као више силе), шаблонизовани ликови без личних имена (царев син, чобанче), неодређеност мјеста и времена („Био један цар...“, „По дугом путовању наиђу...“). Даље, имамо класичну борбу добра и зла: добро је представљено у лику најмлађег царевог сина, а зло у лику змаја, али и у лику два старија брата који показују завист и љубомору. Бај-

ке су, иначе, веома подесне за инкорпорирање пожељних вриједносних система у личност ученика, јер су у њима моралне и етичке поруке исказане на експлицитан начин (Цветановић, 2012). Ученици се методички воде кроз садржај дјела при чему се тумаче и непознате ријечи и изрази, којих је доста у тексту јер није писан стандардним језиком. Приликом садржинске анализе додатним питањима истичу се мјеста у којима долазе до изражаја царевићева несебичност, пожртвованост и храброст:

- Када су стигли до замка и одлучују о томе ко ће да закоље свога коња: Шта су рекла два старија брата? Шта је урадио најмлађи брат? Ради потпуног доживљаја и разумијевања величине жртве треба помоћи ученицима да се измјесте у вријеме дешавања радње и да схвате значење коња за људе тадашњег времена – да је болест или смрт коња углавном значила и окончање пута за власника, јер другог начина савладавања раздаљина није било, а он би тада био препуштен на милост и немилост дивљим животињама или непријатељима.
- Када се треба одлучити ко ће се попети у замак: Који брат се попео? Шта мислите о том поступку? Овдје се мисли на чињеницу да је најмлађи већ жртвовао коња, праведно би било да неко други учини сљедећи корак. Даље, пењање у замак потпуно је неизвјесно – непознато је шта се тамо налази, онај ко се усуди на такав корак свјестан је да ризикује сопствени живот. Ова одлука и поступак најмлађег брата може се посматрати у свјетлу стадијума моралног развоја по Колбергу који подразумева постојање три нивоа: претконвенционални, конвенционални и постконвенционални стадијум (Урошев Палалић, 2021). Посљедњи ниво односи се на поштовање етичких принципа и понашање у складу са њима (у овом случају то је жеља да се ослободи сестра без обзира на цијену тог чина), односно, „приврженост моралним начелима има превагу

над прихватањем и придржавањем друштвене перспективе“ (Миочиновић, 1988: 50). Према старосном узрасту на којем се налазе, ученици нису достигли овај ниво моралности. Мада, по теорији Маслова (према Чабаркапа, 2009), то успијева само ријетким појединцима. Ипак је битно задржати се на овом догађају, као и каснијим који се односе на сусрет са змајем и његово убијање од стране царевића, да би се истакле вриједности личности и поступци који су вођени жељом да се помогне другоме без обзира на посљедице.

Даље се анализира поступак браће након ослобађања сестре и дјевојака, њихова неоправдана љубомора и завист који су довели до тога да су најмлађег брата оставили на чардаку, а умјесто њега своме оцу - повели чобанче. Неопходно је са ученицима осудити такав поступак браће, мада је то урадио и народни писац каснијим током радње (сазнавши истину, цар их је отјерао од себе, што значи да су остали без свих привилегија које је требало да добију својим поријеклом). Најмлађи царевић остао је да влада након оца чиме су награђени његови поступци. Код ученика треба развити свијест да, иако бајка има срећан крај, до таквог завршетка главног јунака водила је његова племенитост, пожртвованост и храброст. Према Пијажеовој класификацији моралних стадијума, основна одлика типа моралности који се јавља у овом периоду ученичког развоја (10 година) јесте узвратност или реципроцитет, што подразумева схватање да добар значи бити праведан, а не послушан, како су разумијевали моралност на претходном стадијуму развоја. Сада су ученици у стању да воде рачуна о мотивима и намјерама починиоца дјела, а не само о посљедицама до којих је довело (Миочиновић, 1988). Дакле, добре ствари неће се дешавати саме од себе ако ми не предузимамо озбиљне кораке који ће на крају резултирати повољним исходима.

Сљедећи текст чију анализу бисмо детаљније обрадили јесте „Зрно пијеска“, Видоје Подгорец. Мјесто дешавања је обала прекривена милионима зрна пијеска. Једном од њих пришла је шкољка и понудила му да уђе у њено срце, а она ће од њега створити бисер. Тако ће добити цијену, поштовање и славу. Зрно

пијеска је затечено понудом, непознате су му ствари које му шкољка нуди и даље се интересује да ли ће моћи да ужива у небу, сунцу, вјетру, морској води и у близини своје браће. Када од шкољке добије подсмјех и негативан одговор на своја питања, закључује да ништа од њених понуда не може да плати цијену слободе и наставља да живи као и до тада. Васпитне вриједности овог дјела су огромне и потребно је ученике водити правим путем да би оне биле схваћене. У једном, нажалост, изразито материјалистичком друштву, доста је захтјевно од ученика очекивати разумијевање другачије перспективе и другачијих вриједности. Када се у анализи текста дође до дијела у коме шкољка нуди раскош и славу, може се повести разговор о томе ко је у неком друштву одредио вриједност тих појмова. Тада се закључује да су у питању други, да мишљење и процјена неких појединаца одређују шта ће се сматрати вриједним, или који ће критеријуми одређивати ко је славан. Могуће је направити и паралелу са одговором на античко питање о љепоти – да ли је нешто лијепо по себи или је такво за нас и утврдити да се тај појам конституише у нама и има обиљежје субјективности (Вучковић, 2006). На тај начин потребно је објаснити и „дарове“ које је шкољка понудила зрну пијеска – да смо сви у могућности изградити сопствени вриједносни систем и да сами одређујемо шта је то чему ћемо дати приоритет, али да увијек треба да имамо на уму како су слобода, заједништво универзалне вриједности које су у свим друштвима биле изузетно цијењене.

Подстицање ученика да, осим личних ставова, изграде и вјештине, можемо побољшати анализом народне приповијетке „Све, све, али занат“. Ситуација када цар, који се са породицом стицајем неповољних околности (бура на мору) нађе у непознатом краљевству и тамо се, пошто није знао ништа да ради, запосли да чува сеоска говеда, може се приближити ученицима кроз подесан разговор и околности које њима могу да се десе: да су навикли на привилегованост и да им се испуњавају жеље у породици, а онда дођу у групу вршњака гдје, да би били прихваћени, морају примјенити неке вјештине које до тада нису развили, а сада ће им то бити теже; да нису довољно учили него су се „ослонили“ на неке друге начине који ће им помоћи да добију добру оцјену (преписивање, помоћ друга/другарице), а онда су им ти планови, из неког разлога, осујећени и сл. На овај начин се васпитни значај текста не саопштава експлицитно, него се његове вриједности

повезују са искуством, а такво повезивање са стварним животом и ситуацијама блиским дјеци је веома функционално (Цветановић, 2012). Циљ оваког приступа анализи и приближавања садржаја стварном животу и могућим ситуацијама јесте развити унутрашњу мотивацију код ученика, пробудити код њих личну жељу да нешто сазнају/науче, а не оправдавати учење подстакнуто спољашњом мотивацијом (оцјеном, неком материјалном наградом). Наравно, неопходно је кроз садржаје свих предмета истицати значај онога што се учи и што више повезивати са примјерима из свакодневног живота.

Једно од дјела намијењено читању код куће јесте и „Хајди“ - ауторке Јохане Шпири. Дјело се по садржају може подијелити у три цјелине, па се на тај начин може приступити и читању. Прије читања сваког дијела ученицима се дају истраживачки задаци на које обраћају пажњу и касније разговарају о њима. Како је у питању обимнија форма, то ова упутства помажу ученицима да најефикасније и најекономичније открију главне вриједности књижевног текста (Милатовић, 2011). Оваква помоћ у виду „упутства“ за читање неопходна је и омогућава ученицима да маштају, критички размишљају и обликују аргументе за поткрепљивање личних ставова (Димитријевић, 2018). Прва цјелина намијењена за читање могла би се насловити „Хајди на планини“, а нека од истраживачких питања могла би бити:

1. Како је први пут приказана дједова колиба?
2. Како је приказана Петрова кућа?
3. Како је прошао први сусрет Хајди и Петра?
4. Шта је помислио дјед о Хајди кад су се срели први пут?
5. Шта је све радила Хајди кад је први пут отишла на пашњак?

Одговор на прво питање се налази у реченици „...гдје се на једној заравни налазила колиба старог Чике с планине, изложена вјетровима, али сва обасјана сунцем и са дивним погледом на долину“ (Шпири, 2018: 13). Приликом даље анализе настоји се пронаћи сличност овог описа са карактером дједа – тежак живот који је иза њега, несхваћеност од стране људи, али племенита душа која се упознаје поступно кроз роман. Задавањем овако формулисаних истраживачких задатака ученици се усмјеравају да запажају, посматрају, уочавају, а затим по-

везују појединости, асоцирају и заузму одговарајућа гледишта, те се критички односе према прочитаном. На тај начин се оспособљавају за стваралачко-истраживачко и проблемско учење (Милатовић, 2011). Наравно, ученике је потребно оспособити да не препричавају текст, него да износе аргументе и да о ликовима књижевних дјела говоре као о личностима, чиме ће се према њима развити емпатија а радња књижевног дјела приближити животу (Младеновић, 2019). Имајући то у виду водимо ученике и кроз следећа питања покушавајући развити код њих уживљавање у околности у којима живе ликови и на основу тога схватање њихових поступака.

Други дио рада на роману могао би да буде насловљен „Хајди у граду“, а питања којима би се ученичка пажња усмјерила у жељеном смјеру могла би бити:

1. Како се Хајди осјећала свог првог јутра у граду?
2. Шта је Хајди могла да види када погледа кроз прозор собе?
3. Какав је био Кларин живот и шта јој је све било забрањено?
4. Какво је било бакино мишљење о учитељу?
5. На који начин је Хајди научила да чита?

Ученици уочавају разлике између живота у граду и на планини кроз очи мале дјевојчице – једноличност у бојама насупротив читавом колориту у којем је Хајди уживала сваког дана, тужан живот Кларе која, иако живи у материјалном богатству, праву срећу дјетињства упознаје тек Хајдиним доласком. Кроз лик Кларине баке спознају да се другима може помоћи искреном посвећеношћу и бригом, те да нас та помоћ оплеменењује.

Посљедњи дио романа описује догађаје након повратка на планину („Хајди поново на планини“), а питања за овај дио могла би да буду:

1. Како се дјед осјећао кад је Хајди отишла од њега? Како се понашао према људима? Чему нас то учи?
2. Када је сазнала да иде кући, Хајди је ту ријеч „поновила скоро шапатом, сва блиједа, скоро без даха...“. Због чега је тако реаговала?
3. Како људи тумаче Хајдину журбу да што прије стигне код дједа? Шта нам то говори о њима?

4. Хајди је схватила да је добро што јој се није одмах испунила жеља да се врати кући из Франкфурта. Због чега? Која је то особина и да ли је теби некад помогла у животу?
5. Како су људи прихватили дједа кад је он дошао у село? Шта можемо да научимо из тога?

Кроз ова питања помажемо ученицима да увиде како су поступци појединаца често погрешно протумачени од стране заједнице јер се не узима у обзир цијела слика која укључује и различита осјећања која усмјеравају понашање. Даље, тренутно неиспуњавање нечије жеље не мора да буде одмах лоше доживљено (да се одмах вратила из Франкфурта, Хајди не би научила да чита), те је стога потребно показати стрпљење и искористити све могућности које нам нуди нека ситуација, ма колико изгледала тешка.

На крају се од ученика може тражити да обједине све информације и сазнања до којих су дошли приликом анализе дјела и да запишу искуства, али не кроз препричавање садржаја, него кроз изношење личног суда о вриједностима романа.

Закључак

Човјек је друштвено биће и од самог рођења живи у различитим врстама заједнице са другим људима. Живот у групи захтијева поштовање одређених правила, неписаних или писаних, која ће омогућити појединцу успјешно функционисање и сарадњу са осталим члановима заједнице, односно његову социјализацију. Такође, неопходно је утицати и на развијање хуманих особина личности, оних које ће појединца учинити способним за разумијевање и прихватање различитости код других. То је задатак првенствено породице, а затим и школе као васпитно-образовне установе.

Правилним и детаљним приступом анализи књижевноумјетничких дјела покушава се донекле утицати на развијање васпитних вриједности и њихово усвајање од стране ученика, те уграђивање у саму личност. Ова анализа подразумијева добру припрему учитеља за рад на тексту. То значи да су му познате

како умјетничке вриједности дјела, тако и моралне поруке, те да у складу са њима осмисли начине и поступке којима ће усмјерити ученике да их уоче, вреднују и разумију неопходност њиховог уграђивања у сопствену личност ради добробити и успјешног функционисања цјелокупног друштва. Приликом читања и анализе дјела ученици се усмјеравају да разумију понашање ликова уживљавањем у њихове улоге. На тај начин је могуће најтачније протумачити поједине поступке, разлоге зашто неко нешто чини, као и посљедице које то има на остале.

Такође, ученици се правилним методичким вођењем оспособљавају да критички посматрају и процјењују неке друштвене појаве, заузимају аргументоване ставове у односу према њима и изграђују квалитетан систем вриједности који можда у тренутном периоду није у складу са вриједностима које заједница нуди, али који је изграђен на општим принципима правде и хуманости. Због тога је неопходно да се поруке/поуке књижевних дјела протумаче на начин прихватајив ученицима и препознат са становишта и искуства којим они располажу.

Литература

- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Unireks.
- Вучковић, Д. (2006). *Теорија рецејције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*. Филозофски факултет у Никшићу.
- Вучковић, Д. (2015). Педагошка функција књижевности у савременој настави. *Учење и настава*, I(1), 75–90.
- Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Димитријевић, М. (2018). Тумачење књижевног јунака у роману за млађи школски узраст. Јагодина. *Књижевност за децу у науци и настави*, њос. изд., књ. 21, 175–185.
- Jakobson, R. (1991). Lingvistika i poetika. *Teorijska misao o književnosti*, 523–532.
- Милатовић, В. (2011): *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*, прир. Зорица Цветановић, Валерија Јанићијевић, Вишња Мићић, Учитељски факултет у Београду.
- Миочиновић, Љ. (1988). *Коинитивни и афективни чиниоци моралног развоја*. Просвета.
- Младеновић, Ж. (2019): Читање књижевних дела и развој емпатије. *Учење и настава*, V(1), 11–26
- Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*. Завод за уџбенике.
- Predmetni program Crnogorski-srpski, bosanski, hrvatski jezik i književnost* (2017). Zавод за školstvo.
- Solar, M. (2005). *Teorija književnosti*. Školska knjiga.
- Tarner, Dž. (1979). *Saznajni razvoj*. Nolit.
- Урошев Палалић, О. (2021). Методички приступ развоју моралности ученика старијег основношколског узраста на примерима романа (применом теорије моралности Мартина Хофмана). Јагодина. 7. научни скуп *Књижевност за децу у науци и настави*.
- Hofman, M. (2003): Empatija i moralni razvoj. Dereta.
- Цветановић, З. (2012). Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих. *Даровитост и моралност – Зборник* 17, 250–263. Вршац,

Арад, Битољ, Птуј: Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Палов”; Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”; Универзитет „Св. Климент Охридски” – Педагошки факултет; REVIVIS – Институт за развијање надарености.

Čabarkapa, M. (2009). Osvrt na teoriju Lorensa Kolberga o razvoju moralne svesti i odnosu prema moralnom ponašanju. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 39, 379-387.

Шпири, Ј. (2018). *Хајку*. Ободско слово.

The methodological approach to the text analysis in the fourth grade of the primary school with the aim of achieving educational values

Natasa Skakavac

Faculty of Philosophie, Niksic

ABSTRACT: A primary school is an upbringing-educational institution. Besides acquiring educational content from different subjects, the task of the teaching is also upbringing of students. It means developing forms of behaviours that are desirable in society. The goal of our work is the presentation of the methodological approach that can be used by teachers when analyzing literary texts. We believe that proper methodological guidance can firstly enable students to adequately understand the lessons conveyed by the texts and then incorporate positive and desirable behaviours into their personalities. This primarily refers to the humanization and socialization of individuals. The selected included texts are those recommended by the Curriculum and presented in „Čarolija čitanja“ (The Magic of Reading), the textbook for the fourth grade of the primary school such as „Čardak ni na nebu ni na zemlji“ (The Porch Neither in Heaven nor on Earth)-a folk tale, „Zrno pijeska“ (A Grain of Sand) – by Vidoe Podgorac, „Sve, sve, ali zanat“ (Everything but a Craft)- a folk tale as well as Heidi by Johanna Spyri, a literary work intended for home reading. It has been de-

monstrated that by analyzing the ideological layer of selected texts and creating appropriate methodological paths for their interpretation in class, it is possible to achieve upbringing effects.

KEYWORDS: humanization, socialization, literary text, methodological approach, fourth grade.

Интеграција дигиталних технологија у наставу природе и друштва: тренутно стање и перспективе

Петар Зорановић¹

Јавна установа Основна школа „Петар Петровић
Његош“ Бања Лука

САЖЕТАК: Специфичност наставе природе и друштва огледа се у њеној мултидисциплинарности и могућности реализације на различите начине, у различитим окружењима. Примјена дигиталних технологија у настави је последњих година нарочито у фокусу интересовања, како надлежних институција, тако и као средство остваривања исхода дефинисаних Наставним планом и програмом. Управо један овакав вид модернизације доприноси ефикаснијој реализацији планираних садржаја, али и већој мотивацији ученика за активно учење у свим фазама наставе. У овом, трансверзалном истраживању, обухваћено је 212 учитеља и 234 ученика четвртог и петог разреда основних школа са територије Републике Српске. Циљ истраживања је био идентификовати начине примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва, као и начине који код ученика подстичу виши степен мотивације у раду.

1 zoranovicpetar@yahoo.com

Резултати истраживања интерпретирани су према представљеним хипотезама. Дигиталне технологије, према добијеним резултатима, највише употребљавају учитељи који имају између 10 и 14 година радног стажа у настави. Идентификовано је и то да је учитељима неопходно додатно стручно усавршавање у области примјене дигиталних алата у настави, али и боља опремљеност школа за реализацију садржаја путем дигиталних технологија. Из добијених резултата могло се закључити да су ученици више мотивисани за рад уз примјену дигиталних алата. Добijени резултати истраживања могу наћи примјену као вид стручног усавршавања наставника, модернизације наставе природе и друштва, али и као полазна основа за даља истраживања у овој области.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: дигиталне технологије, настава, природа и друштво.

Теоријски приступ проучавању теме

Савремена дигитална технологија је у највећој мјери начин модернизације cjелокупног наставног процеса, а у овом случају наставе природе и друштва. Како се у друштву дешавају нагле промјене и убрзан је развој науке, кључно је и то да се образовање и васпитање прилагоди таквим промјенама које савремено доба носи. „Мултимедијална наставна средства, садржаји, рачунари и рачунарски софтвери ученицима омогућавају да критички користе изворе знања, да самостално уче, анализирају, систематизују, упоређују, истражују и примјењују своја знања у другачијим ситуацијама. Знања која су стечена истовременим ангажовањем више ученикових чула и квалитетном мисаоном активношћу много су трајнија од оних знања која су стечена механичким памћењем чињеница“ (Mandić, 2001). Из свега наведеног можемо закључити да је примјена дигиталних алата имала своја упоришта и прије 20 година, а у посљедње вријеме је све више присутна при реализацији наставних садржаја.

„Сама специфичност наставе природе и друштва, као наставног предмета који се изучава у четвртој и петом разреду основне школе у Републици

Српској, се огледа у њеној интердисциплинарности, занимљивости и аутентичности“ (Бањац и Вилотијевић, 2009). На основу конкретних примјера реализованих часова природе и друштва, у поменутих разредима, можемо констатовати да су знања, стечена помоћу више чула трајнија, а да је рад на часу ангажовао и више мотивисао ученике, него традиционална предавачка - поучачка настава. Стечено знање, вјештине и навике у школи имају праву вриједност само онда када их ученици могу примјенити у свакодневном животу, а настава природе и друштва пружа највећа упоришта за примјену знања у свакодневним животним ситуацијама.

„Примјена дигиталних технологија у настави уопште представља скуп хардверских и софтверских ресурса, који се могу искористити да бисмо креирали, модификовали и ефикасно користили дигиталне алате“ (Вилотијевић, 2002). Међу дигиталним алатима разликујемо дио који је намијењен реализаторима наставе (у овом случају учитељима) и други намијењен слушаоцима (ученицима).

Примјена дигиталних технологија пролази кроз три кључне фазе, и то: припремну фазу, фазу примјене дигиталних алата и евалуациону фазу. Свака поменута фаза носи своје специфичности али ефекте примјене, зато је важно испоштовати њихов редослијед.

У првој фази кључну улогу има школа јер је важно да су школе адекватно опремљене дигиталним технологијама како би, обучени учитељи и наставници, могли да их користе у реализацији садржаја. Поред тога, важно је оспособити наставни кадар али и ученике да ефикасно користе дигиталне алате. Ова, прва фаза, и јесте најкомплекснија јер обухвата све физичке, техничке, организационе и едукационе сегменте од велике важности за реформисање традиционалног модела учења.

Етапа примјене дигиталних технологија у настави долази на снагу пошто се створе сви неопходни услови за несметану примјену у настави. Уколико је прва етапа успјешно реализована, сасвим је извјесно да ће фаза примјене бити без потешкоћа у реализацији. Дигитални алати у овој фази у значајној мјери мијењају позицију учитеља у настави. Учитељ не представља једини извор знања, јер сада значајан дио досадашњег његовог ангажовања преузимају дигитални алати као важно и корисно техничко достигнуће примјенљиво у настави.

Евалуациона фаза долази на крају овог процеса, када се желе провјерити ефекти наставе организоване на примјени дигиталних алата у његовој реализацији. Вредновање рада ученика се организује у континуитету, али само провјеравање се врши периодично, најчешће на крају теме, мјесеца, тромјесечја или полугодишта.

Како сваки процес, уопште, има своје ефекте примјене, тако и процес примјене дигиталних алата у настави може да се посматра из различитих углова. Узимајући у обзир све претходно наведено, можемо дефинисати ефекте примјене дигиталних алата. „Ефекти примјене рачунара се дијеле на:

- ефекти на активност наставника;
- ефекти на активност ученика;
- ефекти на квалитет комуникације у настави, на ефикасност учења;
- ефекти на међусобну ученичку интеракцију“ (Милијевић, 1994).

Успјешна имплементација дигиталних алата подразумијева прилагођавање директних корисника датих алата. На тај начин се обухватају и повезују методичке одреднице, нарочито методе и облици рада, као и њихова прилагодљивост савременим наставним средствима и помагалима. Веома је важан став учитеља који ће имплементирати у свој рад рачунаре и рачунарску опрему, али и ученика који ће тим средствима остваривати планиране исходе учења и поучавања. Важност ставова учитеља и ученика су послужили да кроз истраживање дођемо до важних закључака што ћемо и представити у резултатима истраживања овог рада.

Методологија истраживања

Да бисмо утврдили реално стање примјене дигиталних алата у настави природе и друштва, дефинисаћемо проблем и предмет проучавања, циљ истраживања, варијабле, главну и три помоћне хипотезе, као и узорак истраживања.

Проблем истраживања гласи: Испитати ставове учитеља и ученика о начинима примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва. Како је

примјена дигиталних алата у настави заиста широк и комплексан појам, као и етапе примјене у настави у савременом дигиталном добу, сам предмет истраживања је потребно конкретно дефинисати. С тим у вези дефинисали смо *предмет* истраживања који гласи: „Ставови учитеља и ученика о начинима примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва.“

Циљ истраживања јесте да се идентификују начини примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва, као и начини који код ученика подстичу виши степен мотивације у раду, а уз примјену дигиталних технологија. Из самог циља можемо дефинисати и неколико кључних задатака овог истраживања:

- Утврдити повезаност између начина употребе дигиталних технологија у настави природе и друштва и дужине радног стажа учитеља у непосредном раду са ученицима.
- Идентификовати ставове учитеља о потребама перманентног стручног усавршавања ради ефикасније примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва.
- Утврдити ставове ученика о различитим активностима које утичу на виши степен мотивације приликом реализације наставе природе и друштва, а примјеном дигиталних алата.

Из претходно дефинисаног циља и задатака истраживања, можемо дефинисати и *главну хипотезу* која гласи: „Ставови учитеља и ученика о начинима примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва зависе од:

- дужине радног стажа учитеља са ученицима,
- мотивације ученика,
- стручног усавршавања учитеља у погледу коришћења дигиталних технологија у настави и
- опремљености школа за реализацију наставе путем дигиталних технологија.“

На основу дефинисане опште хипотезе можемо издвојити следеће *йоседне хийойтезе*:

1. Претпостављамо да постоји повезаност између начина употребе дигиталних технологија у настави природе и друштва и дужине радног стажа учитеља са ученицима.
2. Очекујемо да постоје позитивни ставови учитеља о потребама перманентног стручног усавршавања и бољој опремљености школа ради ефикасније примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва.
3. Претпостављамо да постоје позитивни ставови ученика о ангажованости и мотивацији приликом реализације наставе природе и друштва, а примјеном дигиталних технологија.

Варијабла (промјенљива) у истраживањима је особина неке појаве која се мијења (варира). Кроз ово истраживање дефинисали смо двије независне варијабле. По једну за учитеље и ученике који представљају узорак испитивања. Независна варијабла која се односи на учитеље је године радног стажа учитеља у непосредном раду са ученицима, а за ученике разред који ученик похађа у току школске 2022/23 године. Зависних варијабли које се односе на учитеље смо дефинисали укупно три, и то:

- Ставови (процјене) учитеља;
- Материјално – техничка опремљеност школа у којима учитељи, који су попунили анкету, раде;
- Стручно усавршавање учитеља за примјену дигиталних алата у настави.

Када говоримо о зависној варијабли ученика, то су, свакако, ставови (процјене) ученика.

Узорак чини 212 учитеља из различитих дијелова Републике Српске, који су попунили онлајн анкету, која је у периоду од 24. до 31. маја 2023. године била постављена у облику Гугл обрасца.

Такође, узорак чини и 234 ученика 4. и 5. разреда, школске 2022/23. године са подручја Републике Српске.

Својом величином узорак испитаника испуњава нужне критеријуме које постављају примијењене статистичке процедуре. На тај начин сматрамо узорак релевантним за тумачење добијених резултата.

Да бисмо успјешно прикупили, обрадили и презентовали резултате рада, користили смо сервеј методу, као и методу теоријске анализе и синтезе. „Сервеј метода се користи у истраживањима у којима се предмети и појаве у стварности схватају онаквим какве и јесу, са циљем да се аналитички или дескриптивно сазнају њихова важна својства“ (Сузић, 2007: 49). Према ријечима професора Сузића њено основно својство је да се не прилагођавају предмети и појаве који се истражују, него се истраживање врши у њиховим природним условима. Предност ове методе је у томе да је погодна да, уз помоћ одређених инструмената за прикупљање и тумачење података, утврди стварно стање, открију тенденције и фреквенције кретања појаве, као и да допринесе извођењу закључака о општим ставовима. У сврху адекватног проучавања теорисјких оквира рада коришћена је метода теоријске анализе и синтезе. Као што је научно познато и доказано да свако истраживање полази од теоријских основа ранијих сазнања и истраживања, тако је случај и у овом раду. Самом поступку разрјешења проблема истраживања у овом раду, претходно смо се бавили анализом расположиве литературе као што су научне монографије, расправе, књиге, чланци, енциклопедије али и научни часописи. Оно што је евидентно из свега поменутог да се тек у новије вријеме све више педагога и учитеља бави овом тематиком, док су раније била упоришта у увођењу иновација са акцентом на сам рачунар или бим пројектор.

Кроз различита истраживања којима се испитују ставови, мишљења, погледи и интересовања испитаника, користи се *техника скалирања*. У оквиру наведене технике као инструмент се користи скала процјене. „Скалирање је специфична истраживачка техника којом се истражују ставови испитаника о неким карактеристикама личности или неким васпитно – образовним појавама“ (Branković, Ilić, 2003). Према ријечима Бранковића и Илића увиђамо основне специфичности наведене технике те можемо дефинисати и начине њене практичне примјене. За њену примјену се најчешће користе скале процјене, ранг скале, кумулативне скале, чек листе и друго. Пошто смо се кроз ово истраживање опре-

дијелили за скалу процјене, сматрамо да је важно истаћи да се том техником одређује степен присутности неке особине, појаве или догађаја.

Други, примјењивани поступак је анкетирање. Одлучили смо се за писану варијанту упитника са питањима затвореног типа, како бисмо лакше дошли до учитеља и ученика из свих регија Републике Српске. “Анкетирање карактеристике висок ниво систематичности у прикупљању информација, економичније је и једноставније за примјену” (Suzić, 2007). Податке који се добијају овом техником анализирамо на два начина и то, квантитативном и квалитативном анализом.

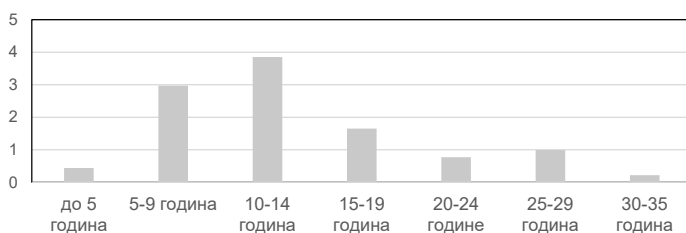
У оквиру овог истраживања користили смо два инструмента. Први упитник, који је био намијењен учитељима, али и други упитник, намијењен ученицима, су се састојали из два дијела, анкетног упитника и скале Ликертовог типа. Инструменти којима смо прикупљали податке о одређеним информацијама (независне варијабле) и мишљењима групе људи су анкетни упитници. Оно што је било наглашено у оба анкетна упитника јесте да су анонимни, те смо тиме повећали објективност у самом попуњавању. Како и сама питања у анкетном упитнику могу бити отвореног и затвореног типа, а што може створити додатна одступања при анализи добијених података, одлучили смо се за затворени тип питања. Ради се о таквом типу питања код којих су понуђени одговори од којих испитаник бира један или више, у зависности од инструкције, дате за свако питање. Водећи се методологијом израде анкетног упитника, дефинисана питања су јасна, концизна и потпуно усмјеравају на сам проблем овог истраживања.

Након добијених података анкетним упитником, употребили смо скалу процјене. У овом случају је скала Ликертовог типа. Таква скала се састоји од низа тврдњи посвећених различитим аспектима извјесног става. Ликертова скала се даје испитаницима да би изразили степен слагања или неслагања са неком тврдњом. Дио Ликертове скале, за учитеље, се односио учесталост примјене рачунара у настави природе и друштва. У овом дијелу, испитаници су могли изразити степен слагања одређених тврдњи кроз следећу скалу: „никад“, „ријетко (неколико пута годишње)“, „понекад (једном мјесечно)“, „често (неколико пута мјесечно)“ и „увијек (готово свакодневно)“. Учители, који су учествовали у испитивању, су изнијели свој став о учесталости примјене рачунара у настави природе и друштва, као и о посебним детаљима везаним за саму примјену рачунара. Дио

скале, намијењен ученицима, је имао, такође, петостепени ниво „уопште се не слажем“, „Дјелимично се слажем“, „нити се слажем, нити се не слажем“, „углавном се слажем“ и „у потпуности се слажем“. Све начине коришћења рачунара у настави природе и друштва су износили путем наведене скале.

Резултати истраживања

Уважавајући године радног стажа учитеља које су нам, у овом случају, важан показатељ тога колико учитељи имају искуства у раду са ученицима али и ставове о томе колико је присутна употреба рачунара у припреми, реализацији и евалуацији наставе природе и друштва, дошли смо до значајних података. Резултати који говоре о томе колико учитељи имају година радног стажа у непосредном раду са ученицима и колико користе рачунаре у било којој горенаведеној етапи, приказани су на Графикону 1.

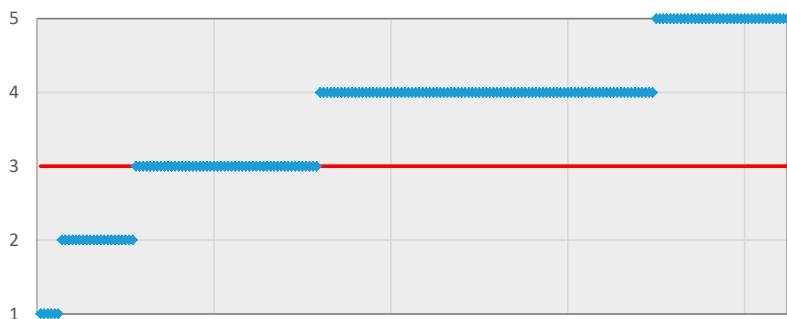


Графикон 1:

Године стажа учитеља у настави и примјена дигиталних технологија

Из добијених резултата можемо закључити да учитељи који највише користе дигиталних технологија у настави природе и друштва имају између 10 и 14 година стажа. Различити ниво искуства у непосредном раду са ученицима у комбинацији са стручном спремом наставника може и те како допринијети подизању квалитета наставног процеса. Закључак који можемо извести из Графикана 1 јесте и тај да су учитељи стекли довољно стручно – методичке оспособљености током формалног и неформалног образовања да би ефикасно користили и примјењивали дигиталне технологије у настави.

Друга помоћна хипотеза се надовезује на претходну, те долазимо до следећег закључка: Примјеном Студентовог t-теста на ставове учитеља из испитаног узорка о потребама за перманентним стручним усавршавањем ради ефикасније примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва ($M=3,65 \pm 0,98$) у односу на хипотетичку вриједност да у општој популацији учитеља ставови нису ни позитивни ни негативни ($M = 3$), добијамо статистички високо значајну разлику између емпиријских и хипотетичких вриједности ($t=9,68$; $df=211$; $p < 0,01$). Овим потврђујемо нашу другу помоћну хипотезу да су ставови учитеља о потребама за перманентним стручним усавршавањем ради ефикасније примјене дигиталних технологија у настави природе и друштва позитивни. Наведени закључак је приказан у Графикону 2.



Графикон 2:

Дистрибуција ставова учитеља о потребама перманентног стручног усавршавања у примјени дигиталних технологија

Као што Графикон 2 потврђује, учитељи су у великој мјери препознали потребу за стручним усавршавањем у погледу ефикасније употребе дигиталних технологија у свим етапама наставе природе и друштва. Неминовно је да се учитељи требају прилагођавати промјенама које носи развој науке и друштва те такве иновације примјенити и осавременити сопствени рад али и помоћи ученицима у савладавању исхода дефинисаних Наставним планом и програмом.

Трећа посебна хипотеза изажава ставове ученика о томе које активности најпозитивније утичу на њих, а да се реализују путем дигиталних технологија

на часовима природе и друштва. Очекивано је да ученици више воле садржаје у којима се чешће смјењују слике, видео снимци али и аудио записи. Примјеном таквих материјала на часу код ученика је ангажовано више чула, самим тим и мисаони процес прати дату активност. Знања која су ученици понијели са таквих часова су трајнија и у великој мјери, спремна за надоградњу. Увидом у резултате дате на Графикону 3 можемо видјети детаљне податке добијене истраживањем.



Графикон 3:

*Активности које ученици најрадије бирају да буду реализоване
уштем дигиталних технологија*

Из добијених резултата, а који одражавају ставове ученика у погледу избора активности који се реализују на часовима природе и друштва помоћу дигиталних технологија, увиђамо да су ученици најмање бирали израду контролних задатака и провјера знања и то 4 ученика или 1,71%, док се 36 ученика или 19,39% изјаснило да најрадије бира гледање филмова о историјским чињеницама и природним појавама. На тај начин можемо констатовати да је потврђена трећа посебна хипотеза.

Након што су све три хипотезе потврђене можемо констатовати да је наша главна хипотеза потпуно потврђена. Мултимедијална наставна средства, са-

држаји и дигиталне технологије ученицима омогућавају да критички користе изворе знања, да самостално уче, анализирају, систематизују, упоређују, истражују и примјењују своја знања у другачијим ситуацијама. Знања која су стечена истовременим ангажовањем више ученикових чула и квалитетном мисаоном активношћу много су трајнија од оних знања која су стечена механичким памћењем чињеница (Mandić, 2001). Такав закључак је и практично доказан кроз провјеру функционалних знања ученика свих наставних предмета.

Закључна разматрања

Оно што је препознато у посљедњим годинама иновирања и осавремењавања цјелокупног школског система јесте и примјена различитих средстава и извора учења, са примарним акцентом на дигитализацију наставе. Мишљења о дигитализацији наставе најчешће бивају позитивна, али постоје и опречни ставови. Прије свега, потпуна дигитализација не може и не смије замијенити живу ријеч и комуникацију међу ученицима и учитељима, у великој мјери се занемарује субјективни фактор који је једино могуће уочити контактом уживо, а са друге стране настава треба пратити савремене промјене и токове друштва. Научна знања стално расту, проширују се и брзо мијењају, те је код ученика неопходно развијати критичко мишљење и перманентну потребу провјеравања тачности, актуелности и примјене датих знања у свакодневном животу. Наставни процес увијек мора ученицима омогућити да истражују, откривају, проналазе, читају, гледају, моделују, слушају и да активно долазе до рјешења. Тиме ће настава ученицима бити занимљивија, а стечена знања трајнија и примјенљивија у свакодневним животним ситуацијама. Зато је комбинација дигиталних алата у свакодневном директном контакту са ученицима више него пожељна, те је такве ефекте наставе потребно квалитетно и сврсисходно искористити.

Литература

- Бањац, М. и Вилотијевић, Н. (2009). *Методика наставе природе и друштва – праксикум*. НОБИН.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Comesgrafika.
- Вилотијевић, М. (2002). Информатичка концепција наставе. *Образовна технологија* 1, 15-28.
- Mandić, D. (2001). *Informaciona tehnologija u obrazovanju*. Filozofski fakultet.
- Милијевић, С. (1994). *Иновирање наставе природе и друштва*. Глас српски.
- Министарство просвете и културе (2023). *Наставни план и програм за основно образовање и васпитање*. Завод за уџбенике и наставна средства.
- Suzić, N. (2007). *Primijenjena pedagoška metodologija*. HBS.
- Suzić, N. (2010). *Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi standardi*. HBS.

Integration of digital technologies in teaching of science and social studies: current status and perspectives

Petar Zoranović, master of teaching

Primary School "Petar Petrović Njegoš" Banja Luka

SUMMARY: The particularity of teaching science and social studies is reflected in its multidisciplinary approach and the possibility of conducting teaching in different ways and in different environments. In recent years, the use of digital technologies in teaching has been in focus of interest, both on the side of educational authorities, and as a mean of achieving outcomes defined by the Curriculum. This kind of modernization contributes to a more efficient teaching of planned lessons, but it also contributes to a greater motivation of students regarding active learning in all phases of educational process. In this transversal research, 212 teachers and 234 students of the fourth and fifth grade of primary schools from the territory of Republika Srpska were surveyed. The aim of the research was to identify means of application of digital technologies in teaching of science and social studies, as well as means to obtain a higher level of students' motivation for learning. Results of the research were interpreted according to previously set hypotheses. According to the results, digital technologies are mostly used by teachers who have between 10 and 14 years of teaching

experience. It was identified that majority of teachers need additional professional development in the field of using digital tools in teaching, as well as better technological equipment for schools to teach using digital technologies. From the results obtained, we come to conclusion that students are more motivated to work with the use of digital technologies. These results can be used to promote a professional development of teachers, modernization of science and social studies education, but also as a starting point for further research in this area.

KEYWORDS: digital technologies, teaching, science and social studies.

Секција за методике васпитно-образовног рада у средњој школи

Принципи филозофске херменеутике као основа припремања за наставни процес

Млађен Трифуновић¹

Универзитет у Бањој Луци, Природно-математички
факултет, СП географија

САЖЕТАК: Филозофска херменеутика, као темељна и незаобилазна теорија интерпретације, маргинализована је у нашој дидактичкој и методичкој теорији и пракси. Разлози је могуће тражити у њеној доминантној перцепцији као теорије литерарне интерпретације. Циљ овог рада је указивање на могућности које филозофска херменеутика отвара у оквиру наставног процеса, преваходно у доменима припремања наставе и концепције интерактивне наставе. Херменеутичка свијест наставника показује се као основа пријоставка и водич за квалитетно наставно припремање. У уводном дијелу рада показана је универзалност херменеутике као основне дјелатности стицања искуства уопште. Преко анализе Дилајајевих и Хајдегерових концепција евидентно је да је интерпретативна активност начин на који нам сам животи бива доступан и присутан у својим значењима. Бивајући темељни начин

1 mladjen.trifunovic@pmf.unibl.org

наука. Историја уколико јесте, јесте нека врста учења, а учење је у својој суштини увијек нека врста (ре)конструкције смисла, која с обзиром на наведену временску дистанцу, а која је, заправо, дистанца у погледу значења, захтијева процес интерпретације.

Ова тема не допушта да се улази у дубљи приказ свих кретања, апорија и достигнућа који су ти покушаји временом изњедрили, али за њене потребе нужно је указати на темељни херменеутички увид, који ће бити основа и за наше намјере, наиме употребу филозофске херменеутике у наставном процесу. За увид о којем је ријеч и око којег ће се касније развијати и Хајдеггера и Гадамерова херменеутичка теорија заслужан је Вилхелм Дилтај. Настојећи ослободити хуманистичке науке стиска позитивистичке парадигме, Дилтај, темељећи укупну активност људског духа као дјелатност артикулације испољавања живота (*Lebensäußerung*), истовремено успоставља и универзалност интерпретативне дјелатности (Hodges, 201). Ово излагање, излагање живота, изван чега није могуће засновати било шта, наравно подразумијева интерпретацију значења тог испољавања, њихову концептуализацију, њихово означавање, односно посредовање од стране човјека. Живот се, како показује Шарф (Scharff, 2019), излаже у својој разумљивости само преко људске дјелатности која свјесно прати његове процесе и осмишљава властиту критичку концептуализацију садржаја историјске егзистенције онако како је проживљавамо и артикулишемо. Разумљиво је да ће ова концептуализација и реконцептуализација, свакако бити хетерогена и вођена одређеним интересима, али је неоспорно да је некаква незаинтересована објективна позиција заправо конструкт. На том основу ће Хабермас (Habermas, 1972) изградити критику идеолошке позиције савремених физикалних наука, откривајући да је основни мотив епистемолошког модуса који их краси заправо инструментални интерес. С друге стране, историјско - херменеутичке науке, засноване су на практичном интересу који је превасходо усмјерен на разумијевање људског дјеловања.

Излагање феномена живота, дакле, догађа се, према Хајдеггеру (Heidegger, 1988), јер постоји суштинска заинтересованост, односно брига за властити ту-би-так, а преко те структуре и за остале манифестације живота. Према томе, херменеутика постаје централни начин стицања и кретања људског искуства уопште, а тиме и спознаје у свим доменима. Показује се да је разумијевање начин битка са-

мог тубитка, како то формулише Хајдегер (1988). Другим ријечима, човјек као такв *јест* на начин разумијевања. Оно није накнадно изведено као један од модуса битка. Сама се егзистенција одвија, показује, односно *goiађа* као разумијевање. Свака пракса (па и наставна) јесте, истовремено, и показивање и излагање смисла, односно разумијевања шта та пракса заправо значи. Према Рикеру (Ricoeur, 2016) интерпретација и пракса су неодвојиви интегрални дијелови. Интерпретација није повремени накнадни додатак разумијевању, него је интерпретација експлицитна форма разумијевања. То такође, значи да се у процес разумијевања, односно интерпретације не може ступити са тзв. објективистичке, односно чисте позиције која би била лишена предрасуда. Напротив, и за Хајдегера и за Гадамера, суштина није изаћи из тзв. херменеутичког круга, него ступити у њега.

Основне концепције филозофске херменеутике

Ханс Георг Гадамер, у дјелу Истина и метода (1978), настоји да даље разради концепцију херменеутичког круга, тако што ће хајдегеровску идеју егзистенцијалне херменеутике ту-битка, пренијети на ниво разумијевања тескта, односно разумијевања дјела као таквог. Као што се у кружној структури егзистенцијалног саморазумијевања човјек увијек креће између разумијевања смисла бића уопште и свог појединачног постојања, тако се у оквиру разумијевања смисла текста (дјела) крећемо између разумијевања појединачаних дијелова неког садржаја и његове цјелине. Ова повратна кружна структура најбоље је приказана преко феномена игре, чија је суштина за Гадамера (1978) једно наизмјенично кретање тамо-овамо, при чему то кретање никад није неко пуко понављање позиција, него је сваки пут играч обогаћен за одређено ново искуство играња. Свако ново искуство суштински значи и једну нову позицију ступања у процес разумијевања. Из Гадамеровог и Рисеровог (Gadamer & Risser) одређења херменеутике као “допуштајуће отворености да нам се оно далеко и страно, оно непознато обрати и наново проговори” (Gadamer & Risser, 1979: 89) и у том проговарању помјери нашу полазну позицију унутар круга разумијевања, очигледна је конституитивна улога кружне структура кретања разумијевања за његов пројекат.

Без да улазимо у детаљну анализу основних елемената и импликација Гадамерове концепције односа феномена игре и разумијевања, у даљем тексту ћемо дати основне структуре процеса разумијевања у оквиру његове филозофске херменеутике а са погледом на основни задатак нашег рада, а то су: *ипредрасудности разумијевања, херменеутичка свијест, концепција хоризоната разумијевања, дијалогичности процеса разумијевања и стајање хоризоната.*

Предрасудност разумијевања и појава херменетичке свијести (наставника)

Гадамеров пројекат уједно је и једна скица основних црта херменеутичкога искуства које се догађа у оквиру неке дијалогске ситуације. Претпоставка херменеутичког искуства јесте отвореност свијести за смисао који може бити другачији од оног очекиваног. Гадамер јасно каже да "онај ко хоће да разумије текст спреман је да допусти да му он нешто каже" (Гадамер, 1978, стр. 302). Овај постулат, заправо, за Гадамера сачињава методску свијест херменеутике која указује да није нужно да ће наша скица, наш преднацрт значења одређеног текста, у сусрету са тим текстом, бити и потврђена. Методска свијест херменеутике, дакле, значи освјешћење властите предрасудности и признавање припадности предаји из које се није могуће изрефлектирати и позиционирати у једну чисту позицију објективног тумачења, него је ту предају потребно "ставити у игру са властитим тумачењем" (Гадамер, 1978: 303).

У контексту наставног позива јасно је да се појам предаја (традиција) може аналогно схватати као укупност неке науке, односно предмета који се предаје ученицима. Она се такође, може схватити и као укупност методичких, дидактичких и педагошко-психолошких елемената наставног позива. И сваки наставник припада тој предаји, урођен је у њу сваки пут кад припрема и изводи наставну јединицу. Она дакле, садржава оно што Гадамер назива нужност предрасудности. Међутим, та се предрасудност (тачније онај дио коју је наставник интерпретирао као битну за специфични час) искушава на конкретној ситуацији у којој се показује као мање или више адекватна. Уласком у конкретну наставну ситуацију, иницијална полазишта наставне припреме бивају у одређеном обиму доведена у

питање и сходно томе реинтерпретирана. Услов ове промјене и реинтерпретације дијела властитих полазних поставки, јесте, како то Гадамер с правом наглашава, отвореност наставника за поруке и поуке које произлазе из практичног извођења часа. Држање свијести отвореном за оно што нам одређено дјело или наставна ситуација може поручити, постепено доводи до формирања свијести о херменеутичкој ситуацији.

Свијест о херменеутичкој ситуацији, дијалогска природа разумијевања и (наставно) питање

Процес формирања ове свијести догађа се када се у пракси показује да оно што смо очекивали није оно што се, у ствари, догодило. Ово изненађујуће друго од оног очекиваног ремети претходно постојеће и утврђене поставке у нашем искуству. Таква епизода наново освјетљава (модифицира) искуство дајући му неки нови смисао, реконструише га. Иницирана промјена мијења и наше будуће дјеловање и однос према стварности имајући, према Гадамеру (1978) и неизбјегну практичку димензију. Наведене промјене, како смо видјели у претходном поглављу, нема без сусрета са другим. Допустити да другост важи насупротив нама самим, што је према Гадамеровим ријечима "основа његове херменеутике" (Гадамер, 2002: 134) не значи само принципијелно признавање ограничености сопственог пројекта (Entwurf), него истовремено отвара могућност дијалогског, комуникативног, херменеутичког процеса. Оно што покреће тај процес, што отпочиње разјашњавање и доводи до новог искуства јесте питање. У бити питања, сматра Гадамер (1978) појављује се и бит самог искуства јер питање отвара комуникационо поље и омогућава сучељавање мњења. Ово сучељавање које се одвија кроз разговор, кроз питање и одговор, јесте основни херменеутички задатак. Питање се тако појављује као својеврсни штит од догматизације. Потребно је настојати одржати питање да пита, а то значи бити отворен за питање које долази из текста, односно неке дијалогске ситуације. Сваки текст је одговор на неко питање. Ову логику питања и одговора Гадамер назива "најплоднијим увидом модерне херменеутике" (Гадамер, 2002: 64).

Аналогије ових концепција са наставном ситуацијом се намећу саме. Уколико бисмо поставили питање шта сачињава основну карактеристику искусног наставника, одговор је да такав наставник посједује свијест о властитој херменеутичкој ситуацији. Свјестан је властитих трансформација које је доживио током наставничке каријере. Током времена наставник другачије интерпретира значења готово свих фундаменталних аспеката наставничког позива – од саме улоге наставника, преко генерацијских промјена у врсти и обиму интересовања самих ученика, релевантности избора тема наставног садржаја, метода и облика рада, до улоге коју образовање има у друштву. Такав је наставник свјестан да наставни садржаји треба да прате и промјене које се догађају у оквиру саме науке, али и промјене у вриједносним и социоекономским кретањима. Он зна да је процес наставе живи процес и да се он отвара наставним питањем, односно дијалогом. Ток дијалога има неке своје законитости и усмјерења које наставна припрема не може предвидјети. Наставник је, дакле, свјестан медијалног, односно комуникационог потенцијала који посједују поједини типови наставних питања (Трифуновић & Рајчевић, 2024). Укратко, херменеутички свјестан наставник је онај који учи за сваки час, на сваком часу и из сваког часа.

Херменеутичка свијест наставника и разумијевање као стапање хоризоната (у оквиру наставног садржаја)

Потребно је, наравно, одговорити и на питања о “результатима” херменеутичког процеса. Како долази до разумијевања у процесу дијалогске размјене интерпретација и шта све то разумијевање обухвата? Да би се херменеутички процес разумијевања смисла, који укључује и саморазумијевање и трансформацију искуства самог субјекта, разликовао од процеса у коме се већ унапријед дато и “укочено” значење само репродукује, Гадамер користи формулацију “стапање (фузија) хоризоната” (Гадамер, 1978: 340). Концепција стапања хоризоната темељна је структура херменеутике која тражи да се одговори на битно питање о онтолошком статусу међусобно раздвојених хоризоната интерпретације наставника и ученика? У ком смислу је тај јаз премостив и на који начин? Да ли се стварно

ради о два дисконтинуитета, двије тотално раздвојене позиције или наставник и ученик ипак припадају неком заједничком хоризонту? Гадамерова позиција, у оквиру филозофске херменеутике, јесте да постоји један универзални хоризонт који обухвата све оно што у себи садржи историјска свијест, а којег образују “сопствена и страна прошлост” (Гадамер, 1978, 338). У наставној ситуацији, структура овог заједничког хоризонта има два основна елемента. Један се елемент односи на садржаје наставне јединице и он је истовремено и заједнички за ученика и за наставника, али такође и различит с обзиром на њихове различите “улазне” позиције у наставном процесу. Процес учења никад не започиње од нуле, он увијек почиња на претходним знањима, на једној врсти искуства живота који ученик нужно посједује. Ученик, самим тим што похађа школу и што је дио друштва, посједује та искуства, она су му пренесена од стране породице и друштвене заједнице и без процеса активног учења. Он, дакле, припада једном заједничком хоризонту човјечанства укупно, којег Аристотел (1997) назива ендокса. Ендокса је база која омогућава ученику да у наставном процесу конструише ново знање. Та се конструкција догађа тако што наставник успијева, нпр. путем метафоре, повеже хоризонт ендоксе са новим садржајем (Трифуновић, 2021). Међутим, наставни поступак захтијева од наставника да има увид или бар неки општи нацрт, какав је то хоризонт ученика у конкретној наставној ситуацији. Ту се открива специфичност улоге наставника као оног који садржи у себи и хоризонт ученика и наставника. Слично, дакле као код родитељства које подразумијева бивање дјететом. У даљем тексту настојаћемо разјаснити ту позицију и улогу наставника.

Јанусовска херменеутичка лица наставника

Наставнички позив је, у ствари, егзамплар херменеутичке свијести, онако како смо видјели да је дефинише Гадамер. У њему се, у његовом позиву, и то као нужан услов његовог позива, сусрећу неколико временских и садржајно разнородних позиција. Херменеутичка освијештеност, дакле, функционише тако што у себи садржава све три димензије времена и свака од те три димензије има посебне карактеристике које су међусобно повезане. Сам процес разумијевања (садашњост) доводи до реконфигурације (прошлог) искуства, односно промјене

која се назива учење. Та промјена, опет, долази на мјесто оног искуства које је претходно важило, које је било условно речено почетна тачка у процесу разумијевања. Наставничко вријеме је, дакле, дијажорнијско. У својој садашњости, он је онај који предаје наставни садржај, функционално обавља свој посао за који се школовао, али је такође и онај који је некад био – у њему је и сами ученик, јер се наставничка позиција гради тако што се оно вријеме и оно искуство бивања учеником задржава, преноси и испољава сваки пут кад се наставник припрема за наставу, односно док је изводи. То бивање учеником, првенствено је базирано на задржавању представе шта то значи бити ученик, а не на сјећању на некад учене садржаје. На тај начин, бити наставник значи бити и властита прошлост. Прошлост која је интегрисана у наставничку садашњост. Једино тако је могуће да наставник премости онтолошко/херменеутички јаз између себе и ученика, јер је истовремено обоје. Другим ријечима, наставник се путем наставне припреме, дакле интерпретираног наставног садржаја, обраћа са оба хоризонта - наставничког и ученичког.

Наставник је и онај који још није. Сваки пут кад се одржи час, сваки пут кад се јави рефлексја о одржаном часу, долази до одређене трансформације наставника, долази до процеса његовог самоучења. Позиција наставника је истовремено и позиција онога који зна (садржај који треба предавати), али исто тако и позиција онога који је на почетку (који тек треба научити). Суштински је заправо његова позиција и његова активност усмјерена ка тој другости у самом себи, а која се у наставном процесу манифестује у виду конкретног ученика. Онога који стоји насупрот њему у наставној ситуацији.

Како смо видјели та насупротност није радикална. Раздвајање ученика и наставника је истовремено и стварно, али и формално. Њихова насупротност је насупротност хоризоната интерпретације, који је већ априори превазиђен, односно који је формално већ превазиђен двојношћу наставничке позиције. Наставни процес као дијалогска размјена интерпретација, која је посредована путем наставног садржаја и ендоксе, чини мост између те двије позиције. Позиција ученика јесте према томе, нека врста стварносног коректива у наставничкој пракси. Тек у сусрету са учениковим разумијевањем излаганог садржаја, дакле са његовим хоризонтом интерпретације, излагање наставника прелази из дома-

на апстракције наставне припреме у аутентичну стварност наставног часа. Тај улаз је отворен дијалошким процесом, односно посредством питања, било да га поставља ученик откривајући сам на тај начин своју позицију у процесу разумијевања или наставник који питањем управо настоји одредити ту позицију, те у складу с тим модификовати наставно излагање и усмјерити наставни дијалог у потребном правцу.

Без ове дијалогичности, односно разговорности наставног процеса, без оног кретања тамо-овамо игре које помиње Гадамер, односно без размјене интерпретација, наставни процес не доспијева до своје суштине, односно до учења као промјене почетних хоризоната интерпретације. Тек са дијалогом који се води између наставника и ученика у погледу наставног садржаја, ти хоризонти могу бити приближени, а исходи часа остварени. Очигледно је да ће мотивација ученика за учествовање у дијалошкој природи наставног процеса бити један од кључних елемената и задатака наставника. Херменутички посматрано, наставна припрема, посебно у уводном дијелу часа има задатак позива у час, аналогно херменеутичком позиву да се ступи у смисао текста.

С друге стране, херменеутичка свијест наставника подразумијева и његов однос према властитој позицији у самом предмету, односно научној дисциплини коју предаје, а која је опет предмет интерпретације. Фактори који усмјеравају ову интерпретацију су такође везани како за претходну наставну припрему, тако и за само конкретно извођење наставе. Наставна припрема дакле, узима карактер пројекције у будућност, која приликом властите конкретизације бива модификована, наравно не у смислу пропитивања истинитости предаваног садржаја, него првенствено кроз евентуалне модификације његове дубине, прилагођености узрасту, актуелности, апликативности итд.

Анализом структурних елемената херменеутичке свијести сада је могуће јасније и конкретније одредити интерпретативне позиције наставника и ученика у наставном процесу. Аналогно основном питању које је водило филозофску херменеутичку теорију Ханса Георга Гадамера - шта се догађа, кад се догађа разумијевање, ми ћемо поставити питање које су интерпретативне позиције самих актера наставног процеса чијом се интеракцијом догађа разумијевање, односно учење у наставном процесу.

Интерпретативне активности наставника и ученика, образовно искуство и наставно припремање

Основни актери сваког образовног искуства, без обзира на историјску епоху, технолошке промјене и друштвено-политичка уређења остају ученик, наставник и садржај. Ипак, само њихово постојање не гарантује да ће се појавити учење; да ће се догодити та врста образовног искуства. Поучавање наставника је нужан, али никако и довољан услов за то. Могло би се, стога, помислити да је ученик онај кључни актер, она есенција траженог искуства образовања и да би он могао бити локус учења. Овакав закључак се нарочито намеће уколико уобзиримо свакодневну чињеницу учења, односно самоучења које се одвија, на примјер, путем читања. Образовно искуство, међутим, може да се догађа у неком ванразредном и ванинституционалном окружењу, никад није некаква потпуно самостална, одвојена активност ученика. Ова самосталност је, дакако, привидна. Ученик је сам у својој соби и чита док наставник није присутан што нам сугерише да се учење одвија у тој изолованој самосталној епизоди ученичког учења. Привид који нас завањава проистиче из, на први поглед разумљиве, улоге ученика у једној таквој сцени ванразредног чина учења у којој нема другог актера - нема наставника, нити родитеља, само су ту ученик и књига. Узрок погрешно схваћеног проблема лежи у томе да се превиди књига; књига иза које увијек стоји одређени други. Други као онај који је написао књигу као одговор на одређено питање. Аутор књиге је, опет, у том чину писања упућен на другог у виду аутора које је при том писању користио итд. Образовно искуство увијек се догађа у ситуацији размјене између ученика и другог, који може али не мора имати формалну позицију наставника. Вратимо се поново нашем основном питању - каква је то размјена и шта се размјењује када се догађа образовно искуство, односно учење? Прије свега, посматрано из перспективе разредно организоване наставе али и сваког другог процеса гдје се догађа образовно искуство, наставник, као онај који посједује одређено знање, настоји да то знање да ученику који опет, с друге стране, настоји то знање да схвати, односно разумије и тако га усвоји. Знање које наставник има о наставном предмету, односно одређеном садржају, било да се ради о некој конкретној наставној јединици

или уопште, представља његову интерпретацију, односно његово разумијевање наведених наставних садржаја (Gallagher, 1992; Марић & Трифуновић, 2014). Узмимо, на примјер, наставне садржаје из тектонике плоча. Наставник ту приликом студирања и припремања за држање наставног часа чини својеврсну двоструку интерпретацију (табела 1). Као прво, његово знање о проблематици тектонике плоча јесте, и увијек јесте, само један, мањи или већи, дио укупне суме знања која су му на располагању, а која му такође могу бити и недоступна услед све обимније продукције знања и све замашнијих истраживања тектонске динамике Земљине коре. То доступно знање наставник анализира и одабира тј. разумијева на свој одређени начин. Као друго, у наставном процесу као процесу размјене интерпретација, наставник настоји ту своју интерпретацију “научног” садржаја проблема тектонике плоча адаптирати потребама обраде наставне јединице у конкретном окружењу непосредног извођења наставе.

Наставник на тај начин у једној врсти наставничке презентације не излаже оно своје првобитно разумијевање проблема у цјелини, онако како га он познаје, него врши једну модификацију тог садржаја у циљу његовог што бољег разумијевања од стране ученика. Наставник тиме, преводи, односно интерпретира властито разумијевање одређеног садржаја али само на основу неког увида, односно интерпретације тога шта је ученицима потребно да знају од наведеног проблема.

Табела 1

Интерпретативне позиције (активности) наставника и ученика

Наставник	Ученик
Интерпретација наставног садржаја који треба да се обрађује	Интерпретација садржаја наставничког излагања
Интерпретација исхода и циљева учења	Реинтерпретација постојећег сазнања
Интерпретација потребних метода, облика рада, графичког и другог материјала	Интерпретација графичких и других приказа
Интерпретација степена мотивације и самих мотива за учење	Интерпретација тражених когнитивних способности и вјештина (промјена у начину учења)

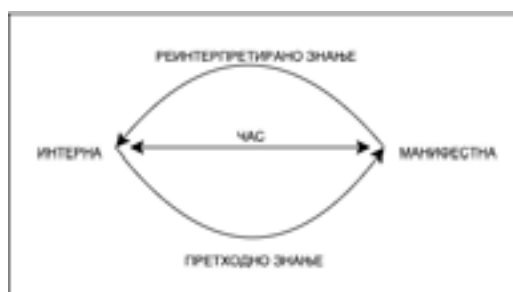
Наставник	Ученик
Интерпретација улоге и значаја наставног предмета	Интерпретација значаја наставног предмета
Интерпретација рецепције садржаја од стране ученика	
Интерпретација функционисања метода, облика рада, мултимедијалних средстава	
Интерпретација начина учења самих ученика – метакогниција	
Интерпретација укупног процеса од припреме до извођења часа - рефлексивна пракса	

Он мора водити рачуна какав степен сложености градива они могу разумјети, те настојати осмислити и примијенити најбољи начин да се то градиво презентује. Тако ће наставник, зависно од интерпретације, одлучити да ученицима нпр. само наброји тектонске плоче и наведе области колизије, док ће избјегавати да улази у анализу сложених геофизикалних процеса који управљају њиховим настанком и кретањем.

Практична реализација наставног часа готово редовно, пажљивијем наставнику, указује на појаву једног несклада, неслагања које је веома важно уколико наставник настоји унаприједити свој рад и педагошку праксу. Наиме, између наставниковог разумијевања, односно интерпретације потребног нивоа сложености и обима наставног градива које је неопходно унијети у педагошку презентацију, коришћених метода и облика рада и стварно догођене ситуације током одржаног часа, појављује се одређена разлика. Анализа ове разлике итекако може довести до тог да наставник наново увиди шта је потребно промијенити у тзв. педагошкој презентацији на часу. На тај начин долази до тога да наново извршена интерпретација модификује претходно извршену интерпретацију. На тај начин се појављује самоучење наставника, односно рефлексивна пракса као темељ професионалног усавршавања.

С друге стране, интерпретативна дјелатност ученика (Табела 1) започиње рецепцијом наставникове педагошке презентације на коју је ученик

увијек више или мање упућен. Ова презентација, сада, постаје материјал или садржај који ученик настоји схватити. Распон ученичке интерпретације наставниковог излагања може се кретати од потпуног поклапања до потпуног несхваћања што се у пракси готово никад не дешава. Најчешћи је случај да то разумијевање остаје негдаје између та два екстремна пола. Наведено разликовање, односно извјесни одмак између презентованог и схваћеног појављује се као простор који омогућава размјену интерпретација, односно сâмо започињање процеса стицања образовног искуства. Овај процес могли бисмо боље појаснити уколико се вратимо на претходни примјер који нам је послужио приликом објашњавања разлике између наставничке интерпретације и педагошке презентације. Наиме, од момента када ученик не успијева да схвати, односно да смјести у један логички поредак од стране наставника понуђено објашњење теорије о тектонским плочама и када нпр. постави питање *Како ми можемо знати да се тектонске плоче крећу?* долази до потребе за новом наставничком интерпретацијом, односно објашњењем које би требало да одговори на новонасталу педагошку ситуацију.



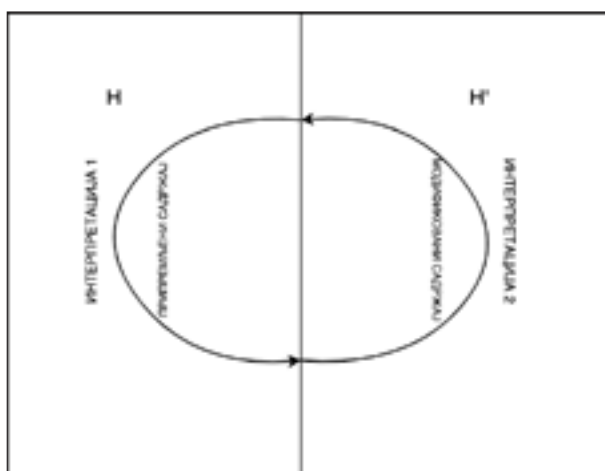
Слика 1

Интерна и манифестна интерпретација у процесу наставае

Анализа херменеутичке свијести показала је сложеност релација које постоје у оквиру педагошке тријаде. Те релације никако нису једносмјерне, оне нису чак нити само двосмјерне, него наставни процес, посматран у цјелини, има, дакле, изворну кружну херменеутичку структуру. Другим ријечима, искуство образовања, као дио општег искуства јесте кружно и ту кружну структуру сачињава

процес размјене интерпретација. Како смо видјели у претходном поглављу ова размјена интерпретација се догађа на два нивоа. Један је ниво интерна, дакле унутрашња самоинтерпретација којом и наставник и ученик, свако на свој начин, интерпретирају различите аспекте наставног процеса. Наставник, између осталог, интерпретира властити одабир наставних садржаја и метода, док ученик интерпретира неку своју претходно постојећу скицу коју има о наставном садржају који се предаје. Манифестна интерпретација јесте она која се догађа *између* ученика и наставника у дијалошком процесу размјене интерпретација путем питања и одговора у вези наставних садржаја који се предају (Слика 1).

Погрешно је сматрати да наставни процес започиње тек у фази конкретизације наставе, дакле у оквиру конкретног часа. Исто тако је погрешно сматрати да се процес интерпретације завршава завршетком самог часа. Завршетак часа, дакле завршетак манифестног аспекта, је заправо почетак новог циклуса интерне интерпретације, превасходно што се тиче наставника (Н'). Немогуће је, дакле, суштински лоцирати почетак или довршетак часа, јер се час започиње (припрема) много прије, а довршава много касније од хронолошког поимања времена. Стварно вријеме часа јесте дијахроно у којем се крај улијева у почетак и обрнуто (слика 2).



Слика 2.

Херменеутички круг интерпретације у настави

Закључак

Основне поставке филозофске херменеутике које су у овом раду служиле као темељ за анализу процеса припремања за наставни процес су предрасудност разумијевања, херменеутичка свијест, концепција хоризонта разумијевања, дијалогичност процеса разумијевања и стапање хоризоната. Предрасудност разумијевања, односно укоријењеност сваког процеса разумијевања у наставном процесу се показује као укупност методичких, дидактичких и педагошко-психолошких елемената наставног позива. Она чини неизбјежну онтолошку претпоставку сваке наставне припреме.

Методска свијест наставника у току извођења наставне јединице постаје свјесна да је процес планирања и извођења наставе, у ствари, херменеутички процес. Та је свијест сазнаје, такође, да у току наставе наставник и ученик заузимају различите интерпретативне позиције.

Филозофска херменеутика показује да је наставни час сложени циклички процес размјене интерпретација. Ова размјена се догађа као а) самоинтерпретација наставника у вези са наставним градивом и самим ученицима, б) самоинтерпретација ученика у вези са изложеним садржајима и властитом позицијом у настави и в) међусобна интерпретација у дијалошком процесу наставе. Сва три аспекта су у динамичкој вези и утичу једни на друге чинећи основну дијалошку структуру процеса извођења наставе, односно образовног искуства као таквог. Поменута дијалошка структура почива на процесу стапања хоризоната интерпретације.

Ови елементи, заједно са изложеним интерпретативним позицијама наставника и ученика, представљају једну врсту базичног итинерера за наставно припремање. Он, за разлику, од планирања које обични итинерер нуди, није линеаран низ тачака који нас доводи до жељене дестинације, него га треба посматрати свеукупно у дијалектичкој вези. Тако се припремање наставног садржаја, односно интерпретација врсте, обима и дубине садржаја, треба посматрати у зависности од пројектовних исхода и циљева часа, с једне стране, али и интерпретативног хоризонта ученика, степена и врсте мотивације, актуелности предаваног садржаја, с друге стране. Уз то, као неку врсту корективног фактора, треба уобзирити и иску-

ства претходно одржаних часова. Ово наравно не значи да ће наставна припрема бити суштински другачија за сваки час, него значи да ће свака наставна припрема бити основ за даље развијање и побољшање њених елемената. Свака наставна припрема, у својој суштини, има пројективни карактер. Она је у онтолошком статусу могућности, садржавајући потенцијално језгро наставног часа. Њена стварност јесте конкретно извођење часа у којем наставна припрема по правилу модификује, под условом уколико се не ради о ригидном и једносмјерном монологизованом фронталном облику рада, што никако не одговара суштини образовног искуства. У циљу побољшања квалитета наставе, ефикаснијег постизања наставних исхода и професионалног напредовања наставника, у оквиру формалне наставне припреме потребно је увести обавезне додатне елементе које би уобзирале наведену херменеутичку цикличну структуру наставног часа, односно образовног искуства. Ти би елементи могли имати форму анекса у који би наставник последије сваког одржаног часа унио властита запажања, односно реинтерпретације наведених елемената (табела 1) или би се у оквиру форме наставне припреме оставиле рубрике које би служиле истој сврси. На тај начин би се у наставну припрему увео динамички интерпретативни моменат рефлексивне праксе наставника.

Литература

- Aristotel (1997). *Retorika*. Svetovi.
- Gadamer, H., & Risser, J. (1979). Practical philosophy as a model of the human sciences. *Research in Phenomenology*, 9(1), 74–85. <https://doi.org/10.1163/156916479X00057>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. SUNY Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Beacon Press
- Hodges, H. (2013). *Philosophy of Wilhelm Dilthey*. In Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315006420>
- Ricœur, P. (2016). *Hermeneutics and the Human Sciences*. In Cambridge University Press eBooks. <https://doi.org/10.1017/cbo9781316534984>
- Scharff, R. C. (2019). *Heidegger becoming phenomenological: Interpreting Husserl Through Dilthey, 1916-1925*. New Heidegger Research.
- Гадамер, Х.Г. (1978). *Истина и метод*. ИП Веселин Маслеша.
- Гадамер, Х.Г. (2000). *Ум у доба науке*. Плато.
- Гадамер, Х.Г. (2002). *Филозофија и поезија*. ЈП Службени лист СРЈ.
- Марић, Ђ., Трифуновић, М. (2014). *Практикум методике наставе географије*. Универзитет у Бањој Луци: Природно-математички факултет у Бањој Луци.
- Трифуновић, М. (2021). Сазнајне вриједности метаfore у настави географије. *Glasnik Herald*, 10(24). <https://doi.org/10.7251/her2024127t>
- Трифуновић, М. и Рајчевић, В. (2024). *Медијални карактер наставних питања у оквиру интерактивног модела наставе географије*. [рад у процесу објављивања]. Универзитет у Бања Луци: Природно-математички факултет.
- Хајдегер, М. (1988). *Битак и вријеме*. Напријед.

The principles of philosophical hermeneutics as a basis of preparation for teaching

Mladen Trifunović

Corresponding author: Mladen Trifunović, University of Banja Luka, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Mladena Stojanovića 2, 78000 Banja Luka, Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina, E-mail: mladjen.trifunovic@pmf.unibl.org

SUMMARY: Philosophical hermeneutics, as a foundational theory of interpretation, has been marginalized in our didactic and methodological theory and practice. Reasons for this can possibly be found in its predominantly perceived role as a theory of literary interpretation. The aim of this paper is to indicate the possibilities that philosophical hermeneutics opens up within the educational process, particularly in the domains of teaching preparation and the concept of interactive teaching. Teacher's hermeneutical consciousness shows itself as a prerequisite and guide for quality teaching preparation. In the introductory section of the paper, the universality of hermeneutics as the fundamental activity of acquiring experience in general is demonstrated. Through the analysis of Dilthey's and Heidegger's concepts, it is evident that interpretive

activity is the means through which life itself becomes accessible and present in all its meanings. Being a fundamental mode of existence, hermeneutics becomes relevant to the educational process. In the second part of the paper, the focus shifts to the analysis of the foundational principles of Gadamer's philosophical hermeneutics, such as the concept of the hermeneutic circle, prejudices of understanding, hermeneutical consciousness, the horizon of interpretation, and dialogue as a process of fusion of horizons. Within these concepts, analogies with the educational process are established, and particular attention is paid to the analysis of the hermeneutical consciousness of teachers. In the third part of the paper, basic interpretive positions and activities of both teachers and students in the teaching process are highlighted and analyzed. The paper demonstrates that teaching unfolds as a hermeneutical process in all phases of instruction. Teacher's hermeneutical consciousness emerges as a necessary condition for quality preparation for teaching process. Finally, it is suggested that additional sections should be introduced within the teaching preparation form, which would include a reflective review of the teaching process.

KEYWORDS: philosophical hermeneutics, interpretive teaching, hermeneutical consciousness, horizon of interpretation, preparation for teaching.

Анализа заступљености експерименталног рада у настави физике у основним и средњим школама

***Александар Ћургуз¹, **Бојан Ковачевић²,
Драгана Маливук Гак³

*Основна школа „Георги Стојков Раковски“, Бања Лука

**Универзитет у Бањој Луци, Природно-математички
факултет, Студијски програм физика

САЖЕТАК: Према истраживањима проведеним током последње три деценије у системима основној и средњој образовања развијених земаља показано је да повећана заступљеност експерименталног рада при поучавању физике као природне науке има значајну улогу у олакшаном усвајању садржаја физике и бољем разумијевању концепата и процеса у физици. На ову тему нису рађена значајнија истраживања на подручју Републике Српске. Циљ овој истраживања био је утврдити се са искуствима студента основних студија Универзитета у Бањој Луци везаним за експериментални дио наставе физике у основној и

1 alekandar.curguz@student.pmf.unibl.org

2 bojan.kovacevic@pmf.unibl.org

3 dragana.malivuk-gak@pmf.unibl.org

средњој школи. На узорку од 138 испитаника извршено је испитивање степену задовољености и квалитета експерименталног рада у настави овог предмета. Испитивање је изведено помоћу анкете у којој су била задовољена питања затвореног и отвореног типа. Резултати анкете указали су да демонстрациони експерименти, видео материјали и симулације нису у значајној мјери коришћени као средства олементисања наставног процеса. Такође, искуства испитаника везана за судјеловање у експерименталној настави и руковање мјерном опремом у припадним нивоима образовања нису охрабрујућа. Овој теми би, у будућности, требало посветити више пажње како би се идентификовали сви изазови са којима се суочава реализација експерименталног дијела наставе физике те и пронашла адекватна рјешења за превазилажење овог проблема.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: експеримент, настава, физика, основна и средња школа.

Увод

Дискусије на тему важности усвајања практичног и функционалног знања, наспрот усвајању чињеничног знања, све су учесталије у контексту образовања, развоја вјештина и васпитања. Атес и Ерилмаз (Ates & Eryilmaz, 2011) наводе да се традиционални приступ подучавању односи на тип наставе која се у потпуности ослања на уџбеничку литературу, при чему предавач предаје садржај, док ученик прави биљешке, пасивно прихвата информације, чита и ради задатке. Лунета и сарадници (Lunetta et al., 2007) под практично искуство учења подводе начин учења у којем ученици интерагују са материјалима или секундарним изворима података како би посматрали, анализирали, разумјели свијет природе и развили шири спектар вјештина.

Значај експерименталних задатака у настави физике је изузетно велики по више основа (Петровић, 1994). Петровић тврди да су задаци ове врсте ученицима врло интересантни, да их радо рјешавају и да служе као ефикасно мотивационо средство у учењу физике. Даље наводи да експериментални задаци знатно

доприносе развијању критичког мишљења код ученика, омогућавају повезивање теорије и праксе, развијају посматрачке способности и знања ученика, те обезбеђују стицање основа техничке културе и писмености. Бројна истраживања приказана у наставку воде до сличних закључака.

Ли и Сулејман (Chi Lee & Sulaiman, 2018) су спровели истраживање на двије групе ученика у средњој школи у Малезији, а циљ њихове студије био је утврђивање утицаја практичног рада на разумијевање и мотивацију ученика за изучавање физике. Зарад формирања уједначених група ученици су распоређивани на основу дотадашњих показаних нивоа способност и успјешности у овом наставном предмету, те су групе изучавале и исту наставну цјелину из физике. Једна група је учење заснивала на традиционалном приступу (контролна група), а друга група и кроз експериментални рад (експериментална група). Кроз интервју са ученицима, након обраде градива, утврђено је да је тзв. „експериментална група“ показивала многу већу заинтересованост за продубљивање знања, да је пажња у овој групи била на вишем нивоу, те да постоји значајна разлика у успјешности разумијевања наставне цјелине у експерименталној групи у поређењу са контролном групом.

Трна и Новак (Trna & Novak, 2014) наводе да је експеримент у настави физике најважније образовно и мотивационо средство. Тврде да су наставници често заинтересовани и вољни да имплементирају експериментални рад, али да је потребно јасно дефинисати конкретан циљ који се жели постићи реализацијом експеримента, те да експерименти морају бити помно одабрани како би послужили сврси и развили позитивне ставове.

Сњетинова и сарадници (Snětinová et al., 2018) закључују слично као Трна и Новак. Експерименти су свакако значајни као средство којим се ученицима може приближити градиво. Наглашавају да осим образовне ноте лабораторијски рад има и васпитне сврхе, јер се ученици кроз међусобну сарадњу приликом израде лабораторијских вјежби социјализују.

Хрча (Hırça, 2013) тврди да је експеримент важна компонента наставе физике и сродних наука. Ученици кроз извођење експеримената развијају способност сагледавања појава са научне тачке гледишта. С друге стране, наводи недостатак опреме у школским лабораторијама као један од главних узрока слабије заступљености експерименталног рада у настави физике.

Хичин (Heqing, 2000) у свом раду објашњава какве посљедице Културна револуција у Кини оставља на наставу генерално, самим тим и на наставу физике. Такође осврће се на квалитет уџбеника и на заступљеност експерименталног рада. Наиме, од оснивања модерне Кине, 1949. године, па до уназад три деценије, проблеми са разумијевањем су се уочавали на државним тестирањима. Постепеним увођењем лабораторијског рада, Кина не само да је поправила резултате на својим интерним тестирањима, него је остварила водеће резултате и на PISA тестирању (OECD, 2023).

Хаген-Шуценхофер и Јохам (Haagen-Schützenhöfer & Joham, 2018) истичу да се у Аустрији системски дјеловало одмах након лоших постигнућа на међународним тестирањима (PISA, TIMSS) ученичких знања. Системско дјеловање се огледало у формирању нових националних стандарда и компетенција у образовању са акцентом на експериментални рад. Да би наставни кадар што ефикасније прилагодио наставу захтјевима националних стандарда ресорно министарство је као вид подршке реализовало низ акција, обука и програма професионалног усавршавања.

Шана и Абулибида (Shana & Abulibdeh, 2020) у свом истраживању показују да постоји позитивна корелација између заступљености практичног (лабораторијског) рада и постигнућа студената. Наводе да неке садржаје није могуће схватити без практичног рада, али и да треба имати на уму да поједине садржаје није ни могуће практично показати. Сматрају да је кључно да свака школа опскрби своје кабинете природних наука опремом и алатима за практичан рад.

Метод

Почени искуствима претходно поменутих аутора и чињеницом да на територији Републике Српске на ову тему нису рађена истраживања у значајној мјери, одлучили смо спровести истраживање на тему заступљености експерименталног рада у настави физике. Циљ истраживања је упознавање са искуствима студената, основних студија Универзитета у Бањој Луци, о имплементираниости експерименталног рада у настави физике у претходним нивоима образовања. Као инструмент истраживања кориштен је анкетни упитник, креиран на начин

да питања буду конкретно и сврсисходно формулисана. Анкетирање студената је извршено добровољно и анонимно на неколико чланица Универзитета у Бањој Луци, а у овом раду одабрани су за приказ резултати одговора који су прикупљени од испитаника са Медицинског факултета. Вишеструки су разлози који доприносе репрезентативности овог узорка, почев од шаролике географске расподеле локалитета у којима су испитаници похађали основно и средње образовање, разноврсности средњих школа које су претходно похађали, општег успјеха који су остваривали из физике, заступљености учесника такмичења из физике и оних који су били заинтересовани за више нивоа знања на овом предмету, па све до чињенице да су посебно релевантне њихове перспективе о подробнијем увиду у значај експерименталних метода физике које се често користе у медицини у аспектима дијагнозе и терапије (магнетна резонанција, компјутерска томографија, ултразвук, ласерске терапије, нуклеарна медицина...), те и у разумијевању принципа рада медицинских уређаја и техника.

Упитник као инструмент истраживања садржи укупно 17 питања отвореног и затвореног типа, формулисаних у складу са постављеним циљем истраживања. На дио питања затвореног типа могло се одговорити заокруживањем само једне од понуђених опција, док је у четири питања било могуће заокружити више понуђених одговора. У посљедњем анкетном питању, које је отвореног типа, студенти су могли дати своје мишљење о томе на који начин се може побољшати настава физике у основним и средњим школама. Како је при обради питања отвореног типа уочено понављање одређених одговора или појављивање одговора који су суштински слични или исти, резултат одговора је приказан у форми навођења најчешћих одговора који су креирани разврставањем према сличним концептуалним категоријама и ставовима које изражавају. Методом дескриптивне статистике извршена је обрада прикупљених података.

Резултати и дискусија

У истраживању је учествовало 138 испитаника, од којих је 28 мушког и 110 женског пола. У погледу просјечне оцјене из физике током цјелокупног основношколског образовања 51,45% испитаника је постигло оцјену одличан, 32,62%

оцјену врло добар, 7,25% оцјену добар, док је 1,44% било оцијењено као довољан. Од укупног броја испитаника учешће у такмичењима из физике у основној школи биљежи 30,43% испитаника.

На питања о облицима рада које је наставник физике примјењивао у основној школи при обради нових наставних јединица, 51,45% испитаника је одговорило да је наставник најчешће користио фронтални облик рада, 40,72% да је користио комбиновани облик рада (комбиновао усмено излагање са демонстрацијама), те 17,39% да је повремено примјењивао рад у групама, док је 3,62% изјавило да је наставник користио друге облике рада. Претходно питање је имало могућност вишеструког избора. Надаље, 45,92% испитаника који су имали комбиновани облик рада сматра да је лакше савладавало градиво када су наставници изводили демонстрационе експерименте на часовима обраде новог градива, док 32,75% сматра да је дјелимично лакше усвајало, а њих 21,33% није примјетило разлику. У вези са диктирањем и биљежењем наставног садржаја на настави физике у основној школи, 59,42% испитаника потврђује да је наставник диктирао само кључне дефиниције и изразе, док 34,78% испитаника изјављује да је наставник диктирао све садржаје, а само 5,8% тврди да наставник није диктирао садржај. Што се тиче повезивања градива из физике са свакодневним примјерима и праксом, 30,43% испитаника изјављује да је наставник повезивао физичке појмове и феномене са практичним примјерима, 52,90% сматра да је то чинио дјеломично, док 16,67% тврди да наставник није повезивао градиво с практичним примјерима. Што се тиче искуства с експерименталним вјежбама 58,50% испитаника није никад имало прилику да учествује у извођењу експерименталне вјежбе у основној школи.

У погледу средњошколског образовања испитаника, 30,29% завршило је гимназије, а 69,71% средње стручне и техничке школе. Када се анализирају просјечне оцјене из физике у цјелокупном средњошколском образовању, 38,41% испитаника постигло је оцјену одличан, 42,03% оцјену врло добар, 15,94% оцјену добар, док је 3,62% оцијењено са задовољава. У такмичењима из физике у средњој школи судјеловало је 12,32% испитаника. Резултати истраживања у вези с облицима рада у настави физике у средњој школи при обради новог градива указују на сљедеће: 57,24% испитаника изјављује да је професор најчешће усмено излагао са-

држаје приликом обраде новог градива односно користио фронтални облик рада, 43,53% испитаника извјештава да су професори комбиновали усмено излагање, разговор с ученицима и демонстрације приликом обраде новог градива, 13,76% испитаника је навело да су професори повремено примјењивали и рад у групама. Само код 7 испитаника (5,07%) професори су користили неке друге методе и облике рада при обради новог градива. Претходно питање је имало могућност вишеструког избора. У вези са заступљеношћу диктирања и биљежења садржаја, што се углавном корелише са традиционалном наставом, резултати су сљедећи: код 29,71% испитаника професор је диктирао цјелокупан наставни садржај који су биљежили, дјеломично диктирање је забиљежено код 52,90% испитаника, а код 17,39% испитаника наставни садржаји нису били диктирани. По питању искуства с експерименталним вјежбама, 60,15% испитаника никада није имало прилику да учествује у извођењу експерименталне вјежбе током средњошколског образовања.

У вези с употребом информацијско-комуникацијских технологија (ИКТ) у настави физике, 12,31% испитаника потврдило је да су наставници користили ИКТ алате у основној школи, 23,91% испитаника потврдило је кориштење ИКТ алата у настави физике у средњој школи.

Испитаници су имали могућност дати слободан одговор на питање о кључним факторима за лакше савладавање и боље разумијевање садржаја из физике. Најчешћи одговори су: боља техничка средства, већа заступљеност демонстрационих огледа, стављање акцента на већи број практичних примјера, ангажовање ученика и професора (више ангажовања), интерактивнија настава, већа заступљеност експерименталних вјежби, употреба видео материјала на часовима, атрактивније осмишљена настава, учесталије успостављање корелације теоретских знања са практичном примјеном.

Закључак

Из претходно наведених резултата у наставку су формирани одређени закључци. Што се тиче наставе физике у основној школи:

1. наставници се углавном служе фронталним обликом рада,

2. значајан дио наставника крајње ријетко у току наставе изводи демонстрације физичких појава, док поједини то уопште не чине и
3. значајан број испитаника сматра да би им било лакше савладати градиво да су имали прилику да посматрају одређене демонстрације и експерименте.

Слични су наводи везани за искуства у настави физике током средњошколског образовања. Уочава се да:

1. усмено излагање и диктирање садржаја доминира у наставном процесу и
2. више од пола испитаника наводи да није имало прилику да учествује у извођењу лабораторијске вјежбе (слично је и у основној школи).

Испитаници наводе да би им током оба нивоа образовања било од користи да је била већа заступљеност укључености у извођење лабораторијских вјежби и посматрања демонстрационих огледа током редовне наставе, јер би им то олакшало савладавање градива. Овакве изјаве испитаника у складу су са оним што наводи Петровић, а то је да ученици који практикују експерименталне вјежбе у односу на оне који то не чине, показују дубља, трајнија и квалитетнија знања и умијења (Петровић, 1994). ИКТ алати нису кориштени у значајној мјери ни у основној ни у средњој школи. Петровић такође истиче важност кориштења графичких садржаја у настави.

Из наведеног, искуства везана за извођење лабораторијских вјежби и демонстрационих огледа, као и она везана за примјену ИКТ алата као алтернативе или допуне лабораторијског рада нису задовољавајућа. Чак и уз претпоставку да основне и средње школе нису опремљене одговарајућом опремом за извођење практичног рада, постоје могућности самосталне израде одређених једноставних, а сврсисходних апаратура (Heqing, 2000). Затим, када је у питању примјена ИКТ алата, није за очекивати да сви наставници и професори владају програмским језицима помоћу којих би креирали симулације, али битно је нагласити да постоји велики број потпуно бесплатно доступних извора путем интернета које

је могуће користити у настави. Један од таквих извора су добро познате PhET симулације (<https://phet.colorado.edu/hr/>). Чак и употреба презентација израђених у једноставним програмским пакетима (нпр. Power Point презентација) је надасве пожељна. Таквог мишљења су Хашеми и сарадници (Hashemi et al., 2012).

Резултати спроведеног истраживања указују на потребу оплемењивања наставе физике већом заступљеношћу практичног рада који подстиче и мануелне и менталне операције, пружа могућност ученику да испољи иницијативу и домишљатост, да сарађује са друговима, а то све доводи до веће заинтересованости и мотивисаност за предметне садржаје, а тиме и до већих образовних и васпитних ефеката.

Литература

- Ates, Ö., & Eryilmaz, A. (2011). Effectiveness of hands-on and minds-on activities on student's achievement and attitudes towards physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(1), 1–22.
- Haagen-Schützenhöfer C., & Joham B. (2018). Professionalising physics teachers in doing experimental work. *C-E-P-S Journal*, 8(1), 9-34. <https://doi.org/10.26529/cepsj.333>
- Hashemi, M., Azizinezhad M. & Farokhi M. (2012). Power Point as an innovative tool for teaching and learning in modern classes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 559 – 563. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.103>
- Hırça, N. (2013). The influence of hands on physics experiments on scientific process skills according to prospective teachers' experiences. *European Journal of Physics Education*, 4(1), 6-14.
- Heqing, W. (2000). Physics education in China: A teacher's perspective. *The Physics Teacher*, 38, 462 - 465. <https://doi.org/10.1119/1.1329082>
- Lee, M. C. & Sulaiman, F. (2018). The effectiveness of practical work on students' motivation and understanding towards learning Physics. *International journal of Humanities and social science invention*, 7(8), 35-41.
- Lunetta, V. N., Hofstein, A., & Clough, M. P. (2007). Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice. *Handbook of Research on Science Education*, 393–431. https://www.researchgate.net/publication/272680843_Learning_and_teaching_in_the_school_science_laboratory_An_analysis_of_research_theory_and_practice
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Петровић, Т. (1994). Дидактика физике, теорија наставе физике. Београд: Физички факултет Универзитета у Београду.
- Sshana, Z.J., & Abulibdeh, E.S. (2020). Science practical work and its impact on students' science achievement. *Journal of Technology and Science Education*, 10(2), 199-215. <https://doi.org/10.3926/jotse.888>

- Snetinova, M., Kocovskzy, P., Machalicka, J. (2018). Hands-on experiments in the interactive physics laboratory: students' intrinsic motivation and understanding. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(1), 55-75. <https://doi.org/10.26529/cepsj.319>
- Trna, J., & Novak, P. (2014). Motivational effectiveness of experiments in physics education. *Teaching and Learning Physics Today: Challenges? Benefits?* 410-417. Udine (Italy): University of Udine. ISBN 978-88-97311-32-4

Analysis of the experimental work presence in physics teaching on elementary and high school levels

***Aleksandar Ćurguz, **Bojan Kovačević,
Dragana Malivuk Gak**

*Elementary School "Georgi Stojkov Rakovski", Banja Luka

**University of Banja Luka, Faculty of Natural Sciences
and Mathematics, Department of Physics

SUMMARY: According to research conducted during the last three decades in the primary and secondary education systems of developed countries, it has been shown that the increased implementation of experimental work in the physics teaching has a significant role in facilitating the acquisition of physics content and better understanding of concepts and processes in physics. However, there has been a lack of significant research on this topic in the Republic of Srpska. The aim of this research was to get acquainted with the experiences of students of undergraduate studies at the University of Banja Luka related to the experimental component of physics teaching in primary and secondary schools. *On a sample of 138 respondents, an examination of the degree of representation and quality of experimental work in the teaching of this subject was carried out. The research was conducted using a survey*

in which closed and open-ended questions were represented. The results of the survey indicated that demonstration experiments, video materials and simulations were not used to a significant extent as means of refining the teaching process. Also, the respondent's experiences related to participation in practical work and measuring equipment in previous levels of education are not encouraging. In the future, more attention should be paid to this topic in order to identify all the challenges faced by the implementation of the experimental part of physics teaching and to find adequate solutions to overcome this problem.

KEYWORDS: experiment, teaching, physics, primary and secondary school.

Методика православне вјеронауке у средњим школама као потенцијални одговор на савремене васпитне изазове

Славиша Тубин¹

Универзитет у Београду, Православни богословски
факултет

„Зато се побринимо за добре старатеље,
да би дјеци у основи био постављен до-
бар темељ, и да не би од самога почетка
примили било што зло“

(Свети Јован Златоустин)

САЖЕТАК: У савременим проблемима васпитања Православна вјеронаука показује своју оправданост постојања у средњошколском систему Републике Српске. Основ, не само у превенцији насиља, већ и у морално-етичком усавршавању ученика јесу методике средњошколских предмета. У корелацији са осталима Методика православне вјеронауке нуди се као потенцијални одговор за бројне васпитне изазове. Предности вјеронауке јесу њен метафизички контекст вјерског образовања који

1

slavisa.tubin91@gmail.com

носи васиййне консеквенце. Тематски садржај традива у насстави и његова реализација омогућава позицију емпиријској доживљаја у којој се превазилази јаз теорије и праксе методике наставе. Основно циљање рада је проучавање теоријских и емпиријских истраживања у Методици православне вјеронауке у контексту средњошколској васиљања. Теоријско истраживање показује да појам Бога и човјекољубља као највишеј моралној ауторитета кроз примјену традива иружа основ здравој моралној образовања и васиљања. Анализа резултата емпиријској истраживања о Православној вјеронауци у средњим школама указује на позитивне ефекте ове наставе у остваривању задатка моралној васиљања ученика.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: Методика православне вјеронауке, теоепистемиолошка метода, вјерска настава, васпитање, корелација, наставни програм.

Увод

Са истакнутом забринутошћу могли бисмо рећи да се савремени свијет налази у кризи антрополошког, друштвеног, али прије свега и моралног назначења. Феномен кризе емпатије и појма моралности, затим и општих доживљаја категорија добра и зла носи импликације васпитних изазова у средњем школском образовању. Морална индиферентност и школско насиље само су неки од изазова који захтјевају, не обичан већ традиционално успјешан – духовно-васпитни одговор. Могли бисмо рећи да је свака појава школског насиља огледало промашаја у васпитању младих генерација а да је васпитање у образовно-васпитном процесу запостављено и да га поново треба ревитализовати. Као једина превенција сваког насиља у средњим школама јавља се правилно васпитавање. Методика православне вјеронауке са својим метафизичким и теоантрополошким карактером (Живковић, 2019; Сладоје Бошњак, 2019) нуди потенцијал реализације здравог средњошколског васпитања. Њен основни метод који прожима цијелу наставу Православне вјеронауке и њен начин примјене могли бисмо назвати **теоепистемиолошким (теогносеолошким, богоспознајним) методом** успјешног ва-

спитавања. У овом методу, идеја божанског ауторитета представља потенцијални идеолошко-опитни одговор на сваки васпитни изазов али и даје основ *добром и људском васпитању* младог човјека (Свето Писмо, Пост 1, 1-31). Будући да се у тинејџерском узрасту максимализује бунтован став према родитељима, околини, друштву, идејама друштва, постојања и ауторитета уопште (Сандо, 2012) теоретско-методолошка метода васпитања свој потенцијални позитиван учинак може да оствари нарочито у току средњошколског образовно-васпитног процеса.

Потреба Православне вјеронауке и њене методике у средњошколском васпитању

Процеси друштвених промјена на нашим просторима донијели су институционализацију Православне вјеронауке у средњем школском образовању Републике Српске у школској 2018/2019. години (Лукић, 2020; Максимовић, 2016; Сладоје Бошњак, 2019). Говорећи о Православној вјеронауци потребно је изнијети основе њене методике. „Црква је код нас имала историјску улогу у васпитању“ (Дмитровић, 1996, стр. 94). Њену идеологију и садржај изобразавала њена вјера која нуди оптимистичнији поглед на свијет. Алтернатива традиционалног у контексту значаја Православне вјеронауке може да укључи савременске морално-васпитне вриједности с основом доброг средњошколског васпитања и у савременом добу (Сладоје Бошњак, 2019). Претходно поменуто нас уводи у појам Методике православне вјеронауке. Она је као наука тијесно повезана са педагогијом и дидактиком и са њима се међусобно прожима у смислу циља наставе, образовања и васпитања. Методика (мета - одос) излаже начин, предмет, циљеве, методе, средства, облике наставе, смишљено и планско приступање истини, организацију и реализацију плана и програма на пољу Православне вјеронауке. Методика православне вјеронауке је теорија о васпитно-образовном процесу и теорија о организацији и техници извођења наставе (Кубурић, 2005; Сандо, 2012). Она изворе васпитања има у Светом писму, наставном плану и програму, вјероучитељу, уџбеницима и осталој литератури. Теоријски и садржајни потенцијал Православне вјеронауке сврсисходност васпитања дефинише постављањем циљева васпитања. Као основни васпитни циљеви јављају се проsvјета, образо-

вање и васпитање у свом исконском – теолошком значењу. Просвјета подразумијева *просвећење* (просвјетљење, прозрачење, освјетљење) Богом. Образовање означава *обнову образа* (лика, иконе, пралика, архетипа) божијег у нама. Док је образовање исправан метод (пут) стицања боголикости. Древнословенски израз васпитања, открива метод исправног *ийићања* (храћења) душе, оног који духовно узраста, ко се храни и одгаја. Дакле, угледање на Христа који је *алфа* и *омега* православног васпитања, обнова божијег образа у нама, обожење и светост општи су циљеви васпитања Православне вјеронауке. „По Свцу који вас је позвао будите и ви свети у свему живљењу“ (Свето писмо, 1 Пет. 1, 15-16; Радовић, 1993; Сандо, 2019). Као методолошки начин примјене васпитања у сљедећем поглављу представимо анализу теоепистемиолошког метода. Међутим, прије свега, треба истаћи да он нема карактер религијске самозатворености вјеронауке већ се у васпитању ослања на друге предмете и читав образовно-васпитни процес у средњим школама Републике Српске. Према пројави васпитних изазова, насиља, неправде и отуђивања Православна вјеронаука посједује методолошки потенцијал да свједочи развоју самосвјести љубави према Богу, другом човјеку и цијелој творевини. С друге стране, Крнета је с правом истакао да не треба одлазити у некритички став и пренаглашавати њен васпитни значај у контексту односа према другим предметима (Крнета, 2003, стр. 15-16). Дакле, Методика православне вјеронауке, њени васпитни циљеви и њихова реализација треба да се изводе у корелацији са другим наставним предметима ради остваривања пуноће образовно-васпитног процеса ученика.

Корелација Методике православне вјеронауке са другим методикама наставе

Критичко испитивање граница умног, емоционалног, психолошког и духовног, као и обогаћивање знања и васпитања подразумијева корелацију предмета. Њу можемо дефинисати као функционално повезивање и усклађивање наставних садржаја различитих предмета који су слични или се тематски допуњавају. Градиво једног предмета и напредовање у образовању и васпитању у току школовања лакше се усваја са тематским предзнањем из другог предмета. Корела-

ција омогућава интеграцију и трансфер између различитих наставних дисциплина и предмета. Корелације се морају предвидјети мјесечним планом и програмом. „Наставни садржај Православне вјеронауке може да има корелацију са српским језиком и књижевношћу, биологијом, филозофијом, музичком и ликовном културом, као и са другим предметима“ (Лукић, 2020, стр. 413; Сандо, 2012, стр. 5). Све методике наставе предмета подразумевају интегрални процес који служи заједничком циљу образовања и васпитања ученика. У том смислу, између осталих Методика православне вјеронауке има своје мјесто и методологију као одговор у задацима васпитања ученика.

Васпитни потенцијал теоепистемиолошке методе

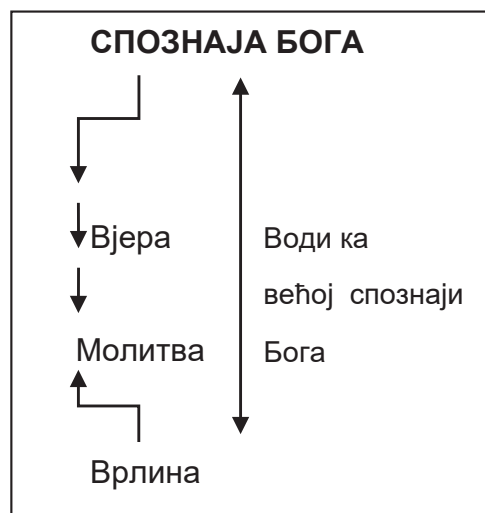
Као што је истакнуто у савременим васпитним изазовима Методика православне вјеронауке може да понуди теоепистемиолошки метод. Шта он конкретније подразумева? Он је начин богоспознаје као темеља *йравославной и доброї* васпитања. Православно васпитање које посједује тријадолошки, христолошки, антрополошки, космолошки, еклисиолошки, сотиролошки и есхатолошки карактер (Радовић, 1993; Сандо, 2019) сажима се у теоепистемиолошкој методи. Можемо рећи да она прожима и цјелокупно тематско градиво и наставни план и програм Православне вјеронауке. Да би се успијешно реализовао васпитно-образовни процес, методологија Православне вјеронауке одређује се релацијом педагошког садржаја, наставног градива, ученика и њихових могућности као и способности вјероучитеља (Лукић и Вуковић, 2011). Имајући у виду поменуто, сам начин примјене методе *од идеје до реализације* назваћемо „теоепистемиолошки пут“. Он почиње са гносеолошком **спознајом Бога** као Свете Тројице, као Творца и крајњег моралног и законодавног ауторитета човјечанства. Ту се појам богоспознаје јавља као предавање мотивације која је иначе први изазов који треба превазићи на путу узрастања ученика у васпитању. Мотивација у контексту Методике православне вјеронауке је незамислива без емпиријског доживљаја вјере и њених метафизичких компоненти. Васпитавати у вјери значи живјети по вјери и у исправном васпитању. Васпитање је обнављање и обликовање човјека по *ар-*

хетинју онога који га је створио, односно према Богу. Овакав приступ је увијек савремен и даје смисао православном васпитању као савременском човјековом назначењу (Радовић, 1993). Дакле, основ теоепистемиолошке методе јесте мотивација **вјером**, као трансцендентно-иманентним феноменом заједнице „са Богом који је Отац“, апсолут и управитељ свим добрима и спасењем човјека. Бог дарује Царство небеско и од човјека захтјева морално исправан живот као и животне задатке (заповијести) у којима се остварује заједница и јединство са другим (теосоциолошки аспект Цркве као заједнице). Као највиша вриједност вјере јавља се очување живота и усмјеравање ка правилном живљењу, односно васпитавању у добру (Кубурић, 2005: 37). Вјера метафизички повезује човјека и Бога који је апсолутна истина свега постојећег, а смисао богооткривених истина манифестује се у васпитним категоријама врлина. Концепт теоепистемиолошког метода испуњава циљ средњошколског васпитања (Закон о средњем образовању и васпитању, Лукић, 2024: 8-9). Вјеровати значи живјети у складу са својим вјеровањем и знањем, дакле васпитне импликације вјеронауке су животне. Када је вјерник лош, онда је он заборавио моралне принципе. То чини карактер Православне вјеронауке више васпитним него образовним. Проблем односа између теорије и праксе, између когнитивног и конативног у вјеронауци је лакше ријешити него у другим предметима због морално-етичких циљева емпиријске вјере која се доказује животом, љубављу и добрим дјелима (Кубурић и Дачић, 2004: 21, 34). Дакле, православном вјером као животним концептом превазилази се јаз теорије и праксе методике наставе. Узевши у обзир речено у контексту васпитања, вјера се дјелатно и опитно проживљава. При томе теоријско-емпиријски („од теорије до праксе“) јаз у методици наставе премोшћава феномен молитве, као основни аспект теоепистемиолошког метода васпитања. У **молитви** човјек срце и ум, читава своје психосоматско биће усмјерава ка Богу као највишем извору добра. Молитва је благодарно средство остварења циљева и превенција гријеха (грешака у понашању). Молитвеност развија врлине. Свети оци и искуство Цркве молитву су називали „царском врлином“ (Сандо, 2012: 23). Васпитање према теоепистемиолошкој методи захтјева чврсту повезаност са усађивањем **врлине**. Оно је немогуће без моралног ауторитета наставника. Својим понашањем, вјероучитељ демонстративно свиједочи своју вјеру. Тако вјероучитељ да би причао о врлинском практиковању

богослужења и молитвености – сам треба да их практикује. То свједочење обухвата наставне и ваннаставне респонсбилне активности. Примјера ради, приликом посјете светом храму, богослужењу, у харитативним пројектима које организује вјероучитељ са ђацима и сл. То су прилике у којима се развија доживљај врлине као моралне карактеристике која се манифестује конкретним дјелом. Будући да се моралне одлике испољавају врлинама (Дмитровић, 1996: 214-215; Лукић, 2020: 403-418) метод васпитања не заснива се на ријечима већ на дјелима. По свједо-чанству Светог писма: „Вјера без дјела је мртва“ (Свето писмо, Јак 2, 26). Дјела врлине, као основ божанске педагогије, садржане су у *десет божјих заповијести* (Свето писмо, Изл 2, 17). Њих дјелатно сажимају *двје новозавјетне заповијести*, које се практикују кроз три највеће светописамске (новозавјетне) врлине:

Шема 1.

Теогистемиолошки њуи, „од теорије до праксе“



Извор: властити

Двје новозавјетне заповијести о
БОГОЉУБЉУ и ЧОВЈЕКОЉУБЉУ
(Мт 22, 37-39).

Три највеће врлине православља
(1Кор 13, 13):
ВЈЕРА НАДА ЉУБАВ

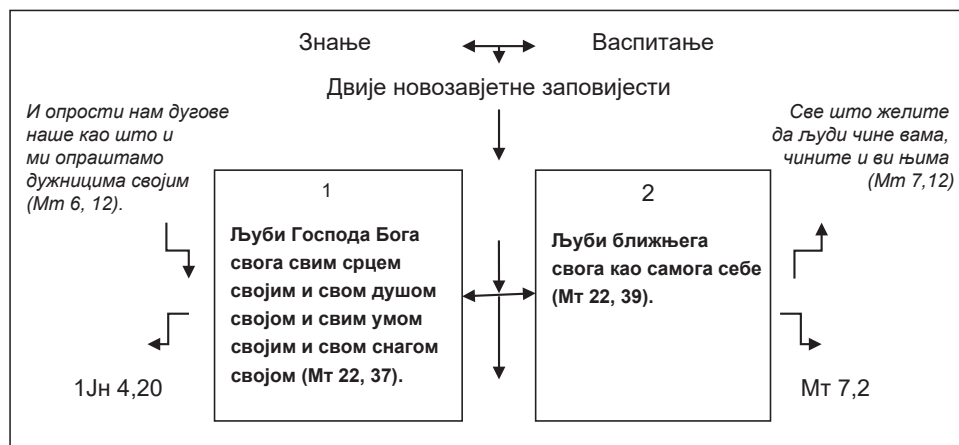
Моралан живот је крајња инстанца васпитања у којој централно мјесто заузима светиња права и поштовања живота. Свеукупно васпитни смисао Мето-дике православне вјеронауке није изграђивање ученика само као васпитаника –

доброг човјека – већ као човјека који тежи концепту светости као савршенства – „Будите савршени као што је савршен Отац ваш небески“ (Свето писмо, Мт 5, 48). Концепт светости као циља моралног, али и свеобухватног људског живота и васпитања кореспондира са идиографским методским приступом. Сходно томе, Бог је као биће јединствен и непоновљив. Он је биће личности, односно заједница три личности (Света Тројица) које посједују личне карактеристике међу којима су светост и савршенство. Начин, тј. идиографски приступ анализи (онолико колико је то човјеку могуће) Божијег бића јесте у изучавању Светог писма као биографског основа богопознања и обрасца човјекопознања. Будући да је сваки човјек створен по Божијој слици и прилици, као јединствено и непоновљиво биће, морално ће напредовати онолико колико се угледа на творца и колико у своме животу практикује, тј. понови живот јеванђеља (Светог писма). Практиковање јеванђеља је немогуће без изучавања његовог садржаја. У вези с тим, наставник светописамски садржај приближава ученицима комбиновањем разних метода у настави. Навешћемо неке од примјера, нпр. методу усменог излагања и дескриптивну методу. Такође, васпитни потенцијал у циљу спознаје „концепта светости“ може се користити компаративном методом када се људска историја сагледава очима Библије, односно када се њеним текстом бави на начин поређења позитивних и негативних (светих и гријешних) примјера и догађаја у човјечанству (нпр. Прича о блудном сину). Исто тако методом демонстрације и илустрације у настави, кроз примјере црквене умјетности (иконе, фреске, химнографију) ученици се упознају са изгледом светитеља као са образцем достигнуте светости и њиховим животом као са начином истинског моралног живљења.

Методика православне вјеронауке у свјетлу теоепистемиолошког концепта треба да пружи успјешан начин извођења наставе, од чијег исхода зависи рецепција Божије воље, као манифестације највиших моралних и етичких вриједности живота. Васпитаник треба опитно да доживи не само предану науку у смислу образовања већ и као путоказ Божије воље у свом животу. У том контексту успјешна примјена теоепистемиолошког метода испунила би општи циљ методике православног васпитања као методике спасења човјека од зла (Сладоје Бошњак, 2019: 75).

Шема 2

Теоеписистемиолошка метода васпитања



Извор: властити

Методологија истраживања

Ставови као предмет емпиријског истраживања могу бити важни индикатори методологије васпитања јер кроз испитивање судова ученика долазимо до извора сазнања о потенцијалној успјешности Православне вјеронауке и њене методологије у васпитном процесу. Циљ задатог истраживања је препознавање успјешности теоеписистемиолошког васпитног метода према ставовима ученика. У том контексту циљеви истраживања ће се бавити питањима: позитивне спознаје Бога као највећег моралног ауторитета, практиковања вјере, молитве и моралног живљења као основе примјене „теоеписистемиолошког пута“, утврђивања значаја и потенцијала Методике православне вјеронауке. Истраживачке технике и инструменти подразумевају анкетирање и процјењивање. С обзиром да раније нису вршена истраживања из области Методике православне вјеронауке на ову тему, конструисана је оригинална (добровољна и анонимна) анкета. Узорак истраживања обухвата 902 испитаника од првог до четвртог разреда средњих школа. Када је ријеч о организацији и току истраживања треба истаћи да је оно вршено школске 2023/2024. у средњим школама Републике Српске. У питању су:

ЈУ Гимназија „Филип Вишњић“ у Бијељини, ЈУ Економска школа у Бијељини, ЈУ Пољопривредна и медицинска школа у Бијељини, ЈУ Техничка школа „Михајло Пупин“ у Бијељини, ЈУ Средња музичка школа „Стеван Стојановић Мокрањац“ у Бијељини, ЈУ Медицинска школа у Добоју, ЈУ Гимназија „Васо Пелагић“ у Брчком, ЈУ СШЦ „Вук Караџић“ у Лопарама, ЈУ СШЦ „Петар Кочић“ у Зворнику и ЈУ СШЦ „Никола Тесла“ у Броду.

Емпиријски резултати

У наставку рада биће приказани подаци о структури узорка испитаника с обзиром на пол.

Табела 1

Узорак испитаника према полу

Пол	Ф	%
Мушки	340	37.70
Женски	562	62.30
Укупно	902	100

Извор: властити

У Табели 2 приказани су подаци добијени испитивањем ставова ученика и одговори на постављени циљ и задатке емпиријског истраживања.

Табела 2

Индикатори примјене теоријско-методолошке методе у средњошколској настави

Питање	Одговор	Ф	%
Да ли је у твом животу Бог највећи морални ауторитет?	ДА	764	84.70
	НЕ	69	7.65
	ДЈЕЛИМИЧНО	69	7.65

Питање	Одговор	Ф	%
Да ли 10 Божијих заповијести требају бити образац живота човјека?	ДА	889	98.55
	НЕ	13	1.45
Да ли ти молитва помаже?	ДА	868	96.23
	НЕ	34	3.77
Да ли наставни садржај Православне вјеронауке кроз вјеру има за тебе потенцијал васпитне и моралне мотивације?	ДА	853	98.85
	НЕ	49	1.15
Искуство којег предмета ти највише помаже у негативним изазовима живота и школовања?			
Опционо:			
Православна вјеронаука:	В	799	88.60
Остали предмети:	ОП	103	11.40
Укупно		902	100

Извор: властити

Дискусија

Анализирајући успјешност теоепистемилошке методе кроз већински позитивне судове ученика јасно се уочава да је примијењен темељни концепт *боѣосѣознаје*. При реченом Бог се именује главним моралним ауторитетом, а вјера у њега мотивацијом ка добру као крајњој врлини. Обрасцем моралног живота јављају се божије заповијести, морална мотивација, практиковање вјере и молитве. Чак, и у односу на све остале предмете збирно, искуство Православне вјеронауке у теоепистемиолошком методу испитаницима пружио је моменат за превазилажење негативних животних изазова. Судећи према ставовима испитаника, односно ученика средњих школа у Републици Српској, закључно можемо рећи да смо имплементацијом анкете и њеном анализом испунили постављени циљ и препознали васпитни значај Методике православне вјеронауке.

Закључак

Православна вјеронаука свој традиционални просветитељско-васпитни задатак обавља и данас у средњем школском образовању ученика. Методика наставе православне вјеронауке посједује метафизички карактер. Због тога теоепистемиолошки метод васпитања има синтетички, обједињујући карактер. Он подразумемијева богоспознају као темељ доброг теoантрополошког и теосоциолошког васпитања. Његова примјена подразумемијева пут вјере, молитве, врлине и на концу моралног живљења. Проблем мотивације према моралном васпитању могуће је превазићи примјеном теоепистемиолошке методе, тачније њеног основног (когнитивно-емпиријског) начела вјере. Вјера у Христа, сједињује гносеолошки и емпиријски карактер и манифестује се практиковањем молитве. Вјера захтјева дјела, односно живот украшен врлинама (максимално изграђивање доброг карактера). На тај начин превазилази се јаз између теоријског и емпиријског у контексту правилног васпитавања православном вјером. Из практиковања врлинског као моралног начела живота евидентно је да двије новозавјетне заповијести постављају модел *богољубља* и *човјекољубља* као императив личног васпитања и не само поштовања већ и љубави према другом.

Зависно од методолошког успјеха примјене теоепистемиолошког метода у настави и његове рецепције – на концу можемо закључити да Методика православне вјеронауке има потенцијал доброг васпитног одговора у савременим изазовима васпитања. Одговор се састоји у примјени појмова ауторитета Бога, богољубља, човјекољубља и усвајања врлине у савременом свијету као начина доброг и моралног васпитања – насупрот појму зла као недостатку добра и насиља као феноменолошком продукту страха и мањка љубави – богопознања („Бог је љубав“: Свето писмо, 1Јн 4, 8).

На концу, треба истаћи да је сам предмет Православне вјеронауке, у контексту свога постојања, стар свега неколико година у средњем школском образовању. Ово истраживање није имало за свој циљ свеобухватну анализу васпитног значаја Методике православне вјеронауке. Напротив, овај рад као пионирско истраживање у Методизи православне вјеронауке (средњег школског образовања) позива на даља и студиознија теоријска и нарочито, емпиријска истраживања.

Фактор ограничења истраживања овог рада, у његовом емпиријском дијелу, је то што је спроведено у квалитативном смислу као мини истраживање, које је имало за циљ да испита само основне индикаторе примјене теоепистемиолошке методе. Приједлози даљих истраживања, свакако, обухватали би прецизније теоријско разматрање онога што смо ми назвали у овој раду *тееоеистемиолошким методом*. То би подразумјевало анализу предавања наставника, садржаја наставног градива, начина и модела његовог извођења и искуства у виду молитвене праксе у овом методу, као и изучавања резултата поменутог метода у настави кроз даља и садржајнија емпиријска, квалитативна истраживања. Даља проучавања у будућности, свакако, довешће до ширих и потпунијих истраживања резултата и специфичности у методикама васпитно-образовног рада, међу којима своје мјесто има и Методика православне вјеронауке.

Литература

- Дмитровић, П. (1996). *Васпийиџање у свейџу йромена*. Учитељски факултет.
- Живковић, И. (2019). *Студије о верској настџави Православне цркве*. Православни богословски факултет, Педагошко-катихетски институт.
- Закон о средњем образовању и васпитању (2018). *Службени йласник Рейублике Срйске*, 41, 1-32.
- Крнета, Д. (2003). Вјеронаука у школи – између апологетике и оспоравања. *Настџава*, 1, 7-21.
- Кубурић, З. и Дачић, С. (2004). *Метйодика верске настџаве*. ЧЕИР.
- Кубурић, З. (2005). Увод у методикy верске наставе. *Religija i tolerancija*, 3, 23-41.
- Лукић, С. и Вуковић, В. (2011). *Настџава йправославне вјеронауке*. Катихетски одбор.
- Лукић, С. (2020). Допринос Православне вјеронауке васпитно-образовном процесу у Босни и Херцеговини. *Теолошки йййлеги, др. 2*, 403-418. <https://doi.org/10.46825/tv/2020-2-403-418>
- Лукић, С. (2024). Улога Православне вјеронауке у религиозности младих Републике Српске. *Видослов*, 91, 5-16.
- Максимовић, Б. (2016). Правни положај вјерске наставе у бившим републикама СФР Југославије, *Годишњак*, 15, 116-139. <https://doi.org/10.7251/CPBFSVO1615116M>
- Радовић, А. (1993). *Основи йправославној васпийиџања*. Братство Св. Симеон Мироточиви.
- Свеййо Писмо* (2008). Глас Цркве.
- Сандо, Д. (2012). *Метйодика верске настџаве: уџбеник за ученике V разреда дойословије*. Свети Архијерејски Синод СПЦ.
- Сандо, Д. (2019). *Основи йправославне йдегайоије*. Православни богословски факултет.
- Сладоје Бошњак, Б. (2019). *Теоанйройолошки асйекти у васпийиџању*. Јасен.

Methodology of orthodox religious education in secondary schools as a potential answer to modern educational challenges

Slaviša Tubin

University of Belgrade, Faculty of Orthodox Theology

SUMMARY: In contemporary educational challenges, Orthodox Religious Education justifies its institutionalization in the educational system of the Republic of Srpska. Methodology of Orthodox Religious Education provides potential answers to educational challenges through a model of application of Theopistemological Method. With the help of correct education, the goal of the Methodology of Orthodox Religious Education is realized in the ideas of theosis, the renewal of God's image in man and in salvation. The Theopistemological Method as a way of applying education implies a path that begins with the epistemological knowledge of God. The motivation that arises in faith leads to its practice in the form of prayer. Prayer further becomes the practice of a life virtue in which God's Ten Commandments and two New Testament Commandments become a pattern of life and good education. The application and adoption of the Theopistemological Method of moral living appears as the ultimate educational goal in salvation from evil. Empirical research also points in that direction. His results prove that God is the greatest

moral authority and that his commandments represent a mandatory pattern of life.

KEYWORDS: Methodology of Orthodox Religious Education, Theopistemological Method, Religious Studies, education, correlation, teaching program.

Integrativno učenje u nastavi klavira

Tina Raković¹

Muzička škola „Konstantin Babić“,
Prnjavor

SAŽETAK: Čas klavira ili uopšte instrumentalna nastava, ne mora nužno biti samo rad na notnom tekstu, već cjelokupan proces učenja i usvajanja opšteg znanja i kulture kroz integrativni pristup. U radu je prikazano istraživanje koje se sprovodi među djecom uzrasta od 6 do 19 godina u muzičkoj školi „Konstantin Babić“ u Prnjavoru na individualnoj nastavi klavira u klasi jednog profesora instrumenta. Suština integrativnog pristupa u ovom istraživanju jeste u tome da se podstaknu radoznalost i motivacija za učenje i samostalno istraživanje, razvije cjelovita ličnost učenika, zadrži fokus i poveća nivo pažnje i koncentracije na nastavi, te da se korelacijom sa sadržajima drugih nastavnih predmeta učenik podstakne na cjeloživotno učenje. Dosadašnji rezultati pokazuju da se u pozitivnoj atmosferi na času uz zajedničko istraživanje novih informacija kroz igru može usvojiti znanje i iz opšte kulture.

1

rakovictina27@gmail.com

KLJUČNE RIJEČI: integrativno učenje; individualna nastava klavira; motivacija; cjeloživotno učenje; multidisciplinarnost.

Uvod

Svjedoci smo činjenice da se u današnjem vremenu, u velikom procentu, obrazovni proces i dalje realizuje po tradicionalnim principima, gdje učenici usvajaju znanje tako što nastavnik dominira u učionici, a oni većinom imaju pasivnu ulogu. Preopterećenost obimnim gradivom koje nije u korelaciji sa drugim nastavnim predmetima za učenika predstavlja opterećenje, te se znanje usvojeno na takav način lako i brzo zaboravi. Strategija razvoja vaspitnoobrazovnog sistema na nivou predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja u Republici Srpskoj za period od 2022. do 2030. godine zasniva se na principima koji se odnose na to da je učenik centar vaspitno-obrazovnog rada. U XXI vijeku nastavnik treba da bude osposobljen i motivisan za rad stavljajući interesovanje i mogućnosti učenika na prvo mjesto, te da škola bude zdravo, podsticajno i sigurno okruženje. Sve navedeno ukazuje na potrebu sve češćeg uvođenja integrativnog načina učenja u vaspitnoobrazovni sistem, koji više neće biti usmjeren ka predmetu i izlaganju nastavnika, već ka učeniku. Postignuća učenika, pored njegovog ličnog angažmana, zavise i od kompetencija nastavnika, podsticajne sredine i podrške roditelja. Individualna nastava, usljed niza specifičnosti, jeste odličan primjer organizacije nastave koja doprinosi afektivnom, kognitivnom i psihomotornom razvoju učenika. Uloga nastavnika u individualnoj nastavi je najjača, jer u zavisnosti od spremnosti nastavnika i pruženim mogućnostima ka učeniku doprinosimo jednako znanju i razvijanju ljubavi prema predmetu (instrumentu, muzici). U ranom periodu učenja dominantna je vaspitna uloga škole i vaspitni ciljevi, stavlja se veći akcenat na kontinuirani rad, posvećenost, svakodnevno vježbanje, razvoj motivacije i kreativnosti kod učenika. Pored savladavanja izvođačke tehnike i muzičkog opismenjavanja u osnovnoj školi, nastavnik treba učenika da edukuje u skladu sa sadržajima nastavnog plana i programa, dodatnoj literaturi, vremenu i muzičkim periodima kada je djelo stvoreno, vrste tehnika sviranja, kao i opšte kulture koje su u vezi sa umjetnošću. Na pitanje, koliko nam je integracija potrebna i u kojoj je mjeri poželjna, možemo dati odgovor u zavisno-

sti od toga koliko nam je proces važan u datom trenutku i koliko će integrativni pristup doprinijeti povećanju motivacije kod učenika srednje ili osnovne škole.

Integrativno učenje i nastava

Muzičko obrazovanje (na svim nivoima obrazovanja) u svom organizacionom radu poznaje individualnu nastavu, ali i dalje ne koristi sve prednosti individualnog pristupa. Predmetnu nastavu koja se organizuje u grupi učenika u osnovnoj muzičkoj školi i dalje pohađa manji broj učenika u odnosu na odjeljenja u redovnim školama, te se integrativno učenje može sprovoditi lakše nego kada je grupa prevelika. Broj učenika u odjeljenjima u srednjim muzičkim školama je manji od uobičajenog zbog specifičnosti izučavanja muzičkih predmeta. Srednje muzičke škole imaju veliki broj stručnih predmeta koji su međusobno usko povezani, te je potrebno u što većoj mjeri koristiti različite metode učenja koje imaju za cilj da povežu nastavne teme i jedinice između predmeta. Za početak, potrebno je integrisati stručne predmete, pa im pridružiti i sadržaj opšteobrazovnih predmeta. „Integrisanje nastavnih sadržaja ima za cilj:

- Podsticanje kreativnosti i intelektualne radoznalosti učenika;
- Pomaganje učenicima razumijevanju suštine nastavnih sadržaja;
- Omogućavanje učenicima usvajanje funkcionalnih znanja;
- Uključivanje učenika u planiranje, pripremanje i realizaciju aktivnosti;
- Pružanje dovoljno vremena za pravično vrednovanje aktivnosti;
- Povećavanje zadovoljstva učenika i nastavnika;
- Omogućavanje timskog rada nastavnika;
- Osnježivanje nastavnika za međupredmetno povezivanje“ (Đukić, 2008).

Konstantno stručno usavršavanje mora biti omogućeno svim nastavnicima i učesnicima u vaspitnoobrazovnom procesu, te je nastavnike potrebno osposobiti i

obučiti najprije za prenošenje funkcionalnih znanja, shvatanje značaja koncepta cjeloživotnog učenja koji je usmjeren prema pojedincu, timski rad, te planiranje i pripremanje integrativne nastave, istraživački duh pri pronalaženju horizontalne povezanosti kao i organizaciju efikasnog međupredmetnog povezivanja.

Podsticajna i stimulativna nastava za učenike zasnovana je na integrativnom učenju. Pod integralnošću nastave podrazumijeva se ostvarivanje principa po kojem su svi elementi nastavnog procesa (sadržajni, psihološki, saznajni, sociološki i organizacioni) funkcionalno povezani i čine harmoničnu cjelinu (Drobnjak, 2007). Integrativna nastava je nastava u kojoj su granice između različitih predmeta ili disciplina izbrisane ili zamagljene, ali i nastava koja spaja sadržaje nastavnih predmeta. Tu se ostvaruju smislene veze između sličnih aspekata različitih disciplina. To je pristup u kojem se integrišu, međusobno prožimaju i sintetišu perspektive nekoliko disciplina u novu cjelinu, koja je veća i značajnija od prostog zbira sastavnih elemenata, u ovom slučaju – pojedinačnih disciplina ili predmeta. Integrativno učenje podrazumijeva sagledavanje različitih dimenzija jednog problema, iz različitih uglova i sa različitih strana. Mozak najbolje stiće i pamti informacije onda kada se one mogu povezati u smislenu mrežu značenja (Đorđević, 2007). Cjeloživotno učenje okrenuto ka pojedincu, koje čini harmoničnu cjelinu, gdje su granice između disciplina neprimjetne su jedan od ciljeva integrativnog pristupa.

U tradicionalnoj nastavi u fokusu je bio sadržaj učenja, a zanemarena je činjenica da planovi treba da budu organizovani fleksibilno, interdisciplinarno i u vezi sa stvarnim životom, kako bi omogućili učenje (Jensen, 2003). Planiranje učenja, nasuprot planiranju nastavne jedinice, uključuje strategije međudjelovanja za podsticanje i olakšavanje učenja te višestruke stilove učenja koji pridonose aktivnoj nastavi usmjerenoj ka učeniku, odnosno nastavi usmjerenoj prema djelovanju i integrativnom učenju (Wood, 1995). Uvođenje elemenata integrativne nastave na časovima biće dovoljno za širenje svijesti o olakšavanju učenja na interesantan i dugotrajan način. Integrativni koncept učenja traži aktivnog učenika koji se bavi traženjem rješenja, postavlja pitanja i traži odgovore iz okoline i okruženja, a sa druge strane savremenog nastavnika koji se usavršava, koristi moderne tehnologije i učenike svrstava u saradnike u cjeloživotnom obrazovanju.

Primjer dobre prakse kroz muzičke igre

Na časovima individualne nastave klavira, u radu sa učenicima uzrasta od 6 do 19 godina koji su pohađali nastavu u osnovnoj i srednjoj muzičkoj školi „Konstantin Babić“ u Prnjavoru, uočeno je da im nedostaje mnogo znanja iz oblasti istorije muzike i opšte kulture, npr. uočava se nerazumijevanje muzičkih perioda (vrijeme i karakteristike muzičkih stilova), kad su nastali muzički instrumenti i kako su se razvijali, kako je izgledalo vrijeme kada su kompozitori stvarali i živjeli. Dodatno je uočeno da učenici ne razumiju koje su prednosti šireg opšteg znanja, koje im treba služiti za poboljšanje sviranja određenog instrumenta, stvaranje lične interpretacije i detaljnije sagledavanje i analizu muzičkih djela. Ideja o istraživanju i uvođenju promjena proizšla je iz želje da se učenicima pomogne da jasnije poimaju vrijeme u kojem su stvarali razni kompozitori, te da se motivišu za samostalno istraživanje.

Bilo je potrebno naći način na koji će se „oživjeti“ vrijeme u kom su stvarali autori kompozicija koje učenici sviraju na času klavira. Pored klavirske literature, važno nam je da se usvoji znanje i iz druge muzičke literature, koja je ostavila trag u istoriji muzike. Metoda integrativnog učenja, sa akcentom na povećanju motivacije učenika da samostalno istražuju i grade sopstveni stil učenja, u ovom radu primijenjena je povezivanjem pojedinih znamenitosti, proizvoda ili izuma koji su stvoreni u periodu kada su živjeli kompozitori, te i danas imaju vrijednost.

Istraživanje na temu integrativnog učenja i motivacije učenika na individualnoj nastavi klavira sprovodi se od septembra 2021. godine na uvodnom dijelu svakog časa u trajanju od 10 minuta. Uključeno je ukupno 25 učenika, uzrasta od 6 do 19 godina koji pohađaju nastavu klavira u osnovnoj i srednjoj muzičkoj školi. Nakon uvodnog (istraživačkog) dijela časa, glavni dio časa zasnovan je na detaljnom radu na notnom tekstu, muzičkom izražavanju i usavršavanju klavirske tehnike u trajanju od 30 minuta. U završnom dijelu časa integrišemo znanje iz igre, teorije i prakse u trajanju od 5 minuta. Cilj je da se podstakne dodatna motivacija učenika za učenje, samostalno istraživanje, da se razvije cjelovita ličnost učenika, napravi korelacija sa drugim predmetima i usvoji cjeloživotno znanje.

Osmišljene igre koje se koriste u radu obuhvataju integraciju biografija kompozitora sa različitim istorijskim i kulturnim događajima, pronalascima i drugim inte-

resantnim pojedinostima u vezi sa vremenom u kojem su živjeli čuveni kompozitori. One će upravo dovesti do usvajanja novih znanja, te podsticati učenika da sam istražuje i stvori sopstvene igre. Muzičke igre koje se koriste su: „Kompozitori u pohodu na poznate brendove“, „Kompozitori na godišnjem odmoru“, „Muzičke memorije: kompozitori“, „Pogodi ko sam“ i „NTC pitalice“. Autori muzičkih igara su Marijana Milošević (muzički pedagog) i Tina Raković (muzički izvođač – pijanista).

Svaka muzička igra koristi se određen vremenski period tokom istraživanja u trajanju od 3 mjeseca. Uz svaku igru korišteni su zvučni zapisi kompozicija i vizuelni prikazi aktuelne tematike za taj čas. Sve igre bile su primjenjive uzrastu učenika osnovne i srednje škole, te je svaka igra bila prilagođena kompozicijama i biografijama kompozitora koje učenik svira u tom trenutku. Učenik prvo istražuje o kompozicijama i kompozitorima u okviru klavirske literature, a potom i o drugim kompozitorima koji su iz tog muzičkog perioda u muzičkoj literaturi koja nije samo klavirska. Svaki čas tokom istraživanja upotrijebili smo igrom, koja je odmah na početku časa stvarala pozitivno raspoloženje za dalji tok časa. U obrazloženju igara koje slijede biće prikazano samo nekoliko primjera sa časova. Zbog dugog perioda istraživanja, u ovom radu nije moguće prikazati sve primjere.

Kompozitori u pohodu na poznate brendove

Igra „Kompozitori u pohodu na poznate brendove“ bila je prva igra u kojoj je bilo potrebno da učenici povežu njima nepovezive činjenice. Ovu igru osmislila je Marijana Milošević (muzički pedagog), te je dala dozvolu za korištenje igre i dodatnog materijala u svrhu ovog istraživanja. Kroz razgovor sa učenicima iz klase, zaključeno je da učenici smatraju da periodi u kome su živjeli i stvarali kompozitori su iz daleke prošlosti, te da se nisu bavili izučavanjem drugih pojmova koje su njima interesantni iz tog perioda. Sa druge strane, poznati „brendovi“ koji se i danas koriste na prvu pomisao nemaju nikakvu povezanost sa klasičnom muzikom i povezuju ih samo za 21. vijek. U početku su korištene zanimljivosti i činjenice koje nisu imale direktnu vezu sa muzičkim obrazovanjem, te nisu bile ključne za klavirsku interpretaciju, ali su se koristile kako bi se povećala znatiželja učenika za izučavanjem muzičkih perioda. Učenicima bih postavila pitanje na koje treba da daju odgovor: da li je moguće da su se ti pojmovi i

ličnosti našli u istom vremenskom periodu? Nastavnik im je dao na raspolaganje razne muzičke enciklopedije koje posjeduje školska biblioteka kako bi došli do informacija usko vezanih za muzički sadržaj. Cilj igre je bio da učenici pronađu informacije o kompozitorima i kompozicijama koje sviraju, te razviju interesovanje za klasičnu muziku, dok očekivani ishodi da učenik u narednim igrama i lekcijama, sviranju kompozicija primjeni usvojeno znanje kroz interpretaciju muzičkog djela. Slijede neki od primjera primjene ove igre:

Da li je Pahelbel mogao da pije *Löwenbräu*, šest vijekova staro pivo, dok je pisao svoj čuveni *Kanon u D-duru*? (Milošević, 2021). U svom istraživanju učenik će doći do nekoliko informacija iz različitih oblasti, koje će se povezati kroz integrativno učenje i multidisciplinarnost. Johan Pahelbel bio je njemački kompozitor koji je živio u periodu baroka, od 1653. do 1706. godine, a jednu od najpoznatijih kompozicija, *Kanon u D-duru*, napisao je 1680. godine. Poznato njemačko pivo *Löwenbräu* potiče još od 1383. godine, čak tri vijeka prije napisane kompozicije. Nastavnik i učenik su razgovarali i istraživali svaki primjer, slušali muzičke kompozicije, tražili adekvatne fotografije i karakteristike. Interesantno je da je svaki učenik imao jedinstven istraživački rad koji ga je uputio na drugu stranu. Od života i djela Pahelbela, drugih njemačkih kompozitora i poznatih ličnosti tog perioda do hemijskog sastava piva – svaki primjer nosio je sa sobom kompletnu listu pitanja i potpitanja iz različitih sfera interesovanja učenika.

Drugi primjer ove igre – J. S. Bah je živio u vrijeme kada su već osnovani čuveni univerziteti Harvard i Jejl. Kroz proučavanje ovih podataka učenici su utvrdili da je J. S. Bah živio u periodu baroka (1685–1750. godine), da je univerzitet Harvard osnovan 1636., a Jejl 1701. Sa učenicima se istražuje i vodi diskusija o temama koje se odnose na pitanje da li su ovi univerziteti bili mjesta na kojima se sticalo muzičko obrazovanje, gdje se danas stiče, koje su razlike i sličnosti u radu J. S. Baha i J. Pahelbela, te druga pitanja koja su nadolazila u skladu sa interesovanjem učenika za ove činjenice.

Kompozitori na godišnjem odmoru

Nakon što se povećala radoznalost učenika, uvodimo novu igru koja ima za cilj izučavanje i korelaciju sa disciplinama i naukama kao što su geografija, likovna i savremena umjetnost i arhitektura. Igru je osmislio autor ovog teksta i nazivamo je

„Kompozitori na godišnjem odmoru“. U uvodnom dijelu časa postavljamo pitanja i izučavamo šta je moguće da su posjetili kompozitori kada su bili na odmoru, ali i šta je sve postojalo u to vrijeme. Za ovu igru koriste se biografije kompozitora i činjenice koje nisu isključivo iz klavirske literature, već se odnose na druge velikane i njihov rad koji je ostavio trag u istoriji muzike i drugim umjetnostima.

Prvi primjer iz ove muzičke igre odnosi se na činjenice da je Ričard Štraus mogao posjetiti Ajfelov toranj, najvišu građevinu u Parizu, visine čak 300 metara, a usput i obići prvo remek-djelo gotičke umjetnosti – čuveni Notr Dam. Učenici će prvo doći do saznanja da je R. Štraus živio u periodu 1864–1949. godine, da je Ajfelov toranj sagrađen 1889. godine, a Notr Dam 1345. Shodno njihovim ličnim interesovanjima, istraživanje će biti usmjereno prema izučavanju činjenica o životu, radu i opusu R. Štrausa, drugim građevinama u Francuskoj, vrstama arhitekture, likovnoj i savremenoj umjetnosti. Ukoliko se učenik zainteresuje za izučavanje činjenica na prostoru Francuske, dalje će se nastaviti izučavati primjeri o životu i radu drugog kompozitora. Ludvig van Betoven živio je u periodu 1770–1827. godine, nije mogao vidjeti Ajfelov toranj, ali je zato mogao posjetiti Trijumfalnu kapiju, izgrađenu 1808. godine, neklasičnu interpretaciju starorimskog Titovog slavoluka, kao i čuveni Luvr, jedan od najvećih i najpoznatijih muzeja na svijetu. Iako je palata sagrađena 1546. godine, muzej je otvoren tek 1793, a staklena piramida završena je 1989. godine.

Usvajanje gradiva iz različitih oblasti na ovaj način učenicima nije stvaralo poteškoće, već naprotiv, prihvatili su ga sa velikom radošću i istraživali o biografijama istaknutih kompozitora, klavirskoj i drugoj muzičkoj literaturi, poznatim kulturnim znamenitostima. Igra je primjenjiva za učenike uzrasta od 6 do 19 godina, s tim da se količina informacija prilagođava učeniku, te se na osnovu njihovog prethodnog znanja gradi naredni nivo. S obzirom da je u pitanju individualna nastava, svi primjeri su prilagođeni svakom učeniku ponaosob.

Igre memorije sa slikama kompozitora

Za „Muzičke memorije: kompozitori“ korištena je društvena igra u vidu kartica autorke M. Milošević (Slika 1. „Muzičke memorije: kompozitori“). Igra se sastoji od dva seta kartica, na kojima se nalaze slike ili osnovni podaci o kompozitoru, kao što su: ime i prezime, godine rođenja i smrti, epoha. Klasična igra memorije pretvara se u

igru ponavljanja usvojenog znanja o muzičkim periodima i hronologiji, ali i saznavanja informacija koje nisu dio samo klavirske literature. Nakon što se završi igra otvaranja kartica i traženja srodnih sa slikom i podacima, učenici imaju nekoliko zadataka:

1. Da odvoje kartice po muzičkim periodima;
2. Da u okviru svakog perioda poredaju kompozitore od najstarijeg do najmlađeg na osnovu podataka sa kartica o godini rođenja svakog kompozitora;
3. Da poredaju kartice po godinama tako da se uoči da su neki kompozitori rođeni u vrijeme jednog muzičkog perioda, a da je njihov rad bio karakterističan za narednu epohu;
4. Da pronađu i odvoje kartice na kojima su imena kompozitora koji su pisali opere, koji su bili avangardisti svog vremena, te niz drugih klasifikacija koje su u skladu sa njihovim znanjem i godinama.

Nakon toga, trebalo je da učenici sami smisle pitanja posmatrajući kartice, ali i da dođu do odgovora uz pomoć nastavnika. Neka od pitanja koja su postavljali bila su: zašto kompozitori baroka i klasicizma nose perike; zašto je Šostakovič jedini na fotografiji, a ostali kompozitori prikazani putem naslikanih portreta; kad je onda nastala prva fotografija; kako je Šopen uspio postati toliko poznat i uspješan te nam ostaviti obiman opus, ako je umro u tridesetim godinama; kako je moguće da je List bio „zvijezda“ svog vremena? Ova igra pokazala se kao dobar primjer ponavljanja gradiva, ali i istraživanja novih saznanja uz pomoć serijacije i klasifikacije, što je ujedno i cilj igre.



Slika 1.

Muzičke memorije – kompozitori

Pogodi ko sam

Muzička igra „Pogodi ko sam“ nastala je po poznatoj igri „Guess who?“, koja takođe služi kao igra ponavljanja usvojenog znanja, ali i novog istraživanja sa brzim procesom obrade podataka. Igra „Pogodi ko sam“ (Slika 2) osmišljena je za istraživanje i nalazi se u *Zborniku radova Druge međunarodne Bim Bam konferencije* (Dabić, 2021). Sakriveni pojmovi su kompozitori predstavljeni slikom, a nalaze se na dvije table sa po 24 iste kartice za dva igrača, te 24 odvojene kartice sa slikama kompozitora. Igrači izvlače karticu sa likom koju će pogađati protivnik. Kako bi igrači odgonetnuli ime kompozitora sa kartice, potrebno je da postavljaju pitanja koja će ih odvesti do jednog kompozitora sistemom eliminacije kartica, u zavisnosti od toga dobiju li pozitivan ili negativan odgovor na postavljeno pitanje. Pitanja se razlikuju u odnosu na uzrast i znanje učenika, ali i stepen integrativnog znanja sa drugim disciplinama. Učenici koriste pitanja iz svih oblasti kako bi pobijedili u igri, a ne samo iz klavirske literature, na primjer, da li taj kompozitor ima bradu; da li je to kompozitor iz perioda baroka; da li je rođen iste godine kad i R. Šuman; da li je napisao operu *Fidelio*; da li taj kompozitor nosi periku; da li je bio poznati ruski kompozitor; da li je umro prije nego što je sagrađen Ajfelov toranj itd. Nakon različitih igara koje su se igrale tokom istraživanja, učenici su počeli koristiti znanje i pojmove iz prethodnih igara kako bi što lakše pobijedili. Ova igra kod učenika u velikoj mjeri probudila je i takmičarski duh, jer su željeli da pobijede nastavnika i prvi prepoznaju tajanstvenog kompozitora. Cilj igre je da se stimulise kontinuirani razvoj opšte i muzičke inteligencije, gdje će kao ishod učenik biti sposoban da na osnovu naučenog znanja brže i lakše savlada materiju i primjeni je u interpretaciji muzičkog djela.



Slika 2.

„Pogodi ko sam“

„NTC“ pitalice

Integrativno učenje osnova je i zagonetnih priča koje se koriste po „NTC“ metodi. Sistem učenja „NTC“ skraćena je za puni naziv „Nikola Tesla centar“, koji postoji u okviru organizacije Mensa Srbije, a koncipiran je od strane stručnjaka iz nekoliko država Evrope. NTC pitalice, kako ih zovemo, zahtijevaju kompleksniji proces razmišljanja i rješavanje zagonetnih priča. Primarna uloga NTC programa (Rajović, 2012) čiji je autor dr. Ranko Rajović jeste upotreba novih otkrića iz područja neurona-uke u učionicama i svakodnevnom životu. Program NTC učenja sastavljen je iz različitih aktivnosti i igara za djecu, koje se temelje na saznanjima o razvoju i radu mozga i koje imaju pozitivan efekat na razvoj mozga u periodu kada je to najvažnije. Potrebno je znati i postaviti pitanje koje odmah traži akciju od učenika, tj. da pretražuje informacije koje ima, podstakne povezivanje već postojećih znanja i iskustava. Kada se dva termina koja su u korelaciji povežu u pitanju koje je u formi „u kakvoj su vezi X i Y“, počinje proces stimulacije razvoja funkcionalnog razmišljanja. Neki od primjera koje smo koristili na časovima klavira povezani su sa kompozicijama ili kompozitorima koje su učenici svirali ili obrađivali kroz nastavne jedinice, a primjeri povezuju znanje iz oblasti klasične muzike i opšteg znanja iz različitih disciplina. Drugi dio primjera odnosi se na kompozitore, ličnosti i pojmove koji nisu usko vezani za klavirsku literaturu, već predstavljaju informacije iz istorije muzike i opšte kulture. Pitanja su takođe bila prilagođena uzrastu i znanju učenika: u kakvoj su vezi Mocart i broj 11; u kakvoj su vezi klavir i bicikl; u kakvoj su vezi broj 9 i kompozitori Betoven, Šubert, Maler, Dvoržak i Brukner; u kakvoj su vezi opera i vojska; u kakvoj su vezi Verdi i Šekspir? Kako bi se došlo do tačnog odgovora, učenici moraju znati mnogo informacija o X i Y terminu, te tražiti spone između pojmova. Tako da, na pitanje „u kakvoj su vezi opera i vojska?“, odgovor je – čin. U kakvoj su vezi Verdi i Šekspir? Odgovor je svakako *Otelo*. *Otelo* je opera Đuzepea Verdija, ali i tragedija Vilijema Šekspira. Jednostavan metod za koji nisu potrebni dodatni materijali, ali je svakako potrebno mnogo znanja.

Zapažanja u radu i motivacija učenika

Izučavanje istorije i usvajanje opšte kulture može biti zabavno i jednostavno kada je učenje usmjereno prema učeniku. Dašak savremenog kroz igru dovodi do lak-

šeg usvajanja istorijskih i drugih činjenica te stvara pozitivno i stimulativno okruženje za učenike. Pozitivna atmosfera na času, zainteresovanost učenika za usvajanje novog znanja i samoinicijativa u istraživanju primijetili su se već u prvom mjesecu istraživanja. U početku je inicijativu za kreiranje zabavnog sadržaja okrenuo nastavnik, ali kako je istraživanje odmicalo, moglo se uočiti da učenici preuzimaju vodeće istraživačke aktivnosti u traženju činjenica, sa glavnim polazištem u muzičkom obrazovanju. Tokom istraživanja primijetilo se da učenici uzrasta od 6 do 12 godina sa lakoćom usvajaju informacije i gradivo prilagođeno njihovom uzrastu čim se dodaju muzičke igre i poboljša dinamika časa sa aktivnostima koje se ne tiču samo rada na klavirskom djelu, interpretaciji i tehnici sviranja. Kod učenika uzrasta od 13 do 19 godina uz ovakav pristup i integrativne elemente učenja došlo je do povećane zainteresovanosti za nastavni predmet klavir. Igra i ovakav vid integrativnog učenja na individualnoj nastavi klavira ne poznaju granice u pozitivnom okruženju ni za učenike starije dobi. Igre postaju još interesantije i opširnije, jer učenici imaju više saznanja iz dosadašnjeg učenja, te se interesuju više i za druge discipline kako bi nadogradili svoje znanje iz opšte kulture. U pozitivnoj atmosferi na času učenici bolje usvajaju gradivo koje se radi na glavnom dijelu časa i koje je usko povezano sa klavirskom literaturom, interpretacijom i tehnikom.

Izazovi nastavnika u radu sa učenicima ovog uzrasta jesu pripremiti adekvatan nastavni materijal koji prati nastavni plan i program, te motivisati učenike da samoinicijativno istražuju. Primjetno je da su učenici postali zainteresovaniji i za usvajanje znanja na koje nisu direktno upućeni na nastavi i u školi, već u svoje slobodno vrijeme istražuju o klasičnoj muzici. S obzirom na to da određene informacije plasirane na internet stranicama nisu pouzdane i relevantne, na časovima je vođena i diskusija o istraženim materijalima i njihovim izvorima. Postavljanje granica, poštovanje učeničke ličnosti i produktivno okruženje doveli su do toga da dio časa koji nije integrativni učenici lakše savladaju, imaju bolju pažnju, stalozeniji su pri vježbanju problematičnih muzičkih obrazaca, imaju više strpljenja u procesu vježbanja tehnički zahtjevnijih pasaža. U radu sa učenicima srednje muzičke škole najbrže se primijetila dobra korelacija sa predmetima kao što je istorija muzike i muzički oblici, potom i sa kamernom muzikom, harmonijom, uvodom u komponovanje, dirigovanjem i drugim stručnim predmetima. Od predmetnih nastavnika u grupnoj nastavi dobili smo informacije da učenici koji su pohađali instrument klavir i koji su dio istraživačkog procesa rado dijele

znanje sa drugim učenicima koji nisu uključeni, te da su bolje koncentrisani kada se obrađuju nove nastavne jedinice.

Zaključak

S obzirom na to da istraživanje i dalje traje, u ovom trenutku nije moguće dati jasan pregled i detaljan prikaz postignutih rezultata. Trenutni rezultati, koji su dobijeni na osnovu evaluacija na kraju časova, provjere znanja učenika, učeničke aktivnosti na nastavi i van nastave, pokazuju da integrativno učenje može značajno doprinijeti poboljšanju motivacije učenika i usvajanju novog znanja iz različitih disciplina, koje se kasnije povezuju u harmoničnu cjelinu. Možemo reći da su to upravo dobre strane ove prakse na individualnoj nastavi klavira, te da do sada nisu primijećene negativne strane u ovom pristupu.

Sušтина korištenja navedenih igara bila je da se učenicima približi vrijeme u kojem su živjeli i stvarali veliki muzičari, ali i da se motivišu da sami istražuju dalje šta se dešavalo za života nekog velikog kompozitora, te da grade svoj način i metodu učenja. U ovom slučaju proces učenja možemo predstaviti kao važniji element, ne zanemarivši ishod učenja koji će se tek kasnije kroz budući rad pokazati kao primaran.

Dakle, postignuto je podsticanje inicijative novog učenja od strane učenika, povezivanje već postojećih znanja i iskustava, razmjena novih ideja među drugim učenicima iz klase i okruženja, motivacija za dodatan rad na notnom tekstu i sviranju kompozicija kreirajući priču na osnovu usvojenog znanja, dodatno proširenje znanja iz različitih oblasti u skladu sa učeničkim interesovanjima.

Integrativnim pristupom učenju, pa čak i u manjem obimu, možemo utvrditi da je motivacija učenika znatno povećana, te da na individualnoj nastavi ima još prostora za uvođenje i drugih savremenih metoda rada. Važno je da ne zaboravimo da muzika zaista pomaže razvoju svih tipova inteligencije, te pomaže djetetu u podsticanju rada na sopstvenim vrijednostima i izražavanju sopstvene jedinstvenosti. Želja za napredovanjem i postavljanjem viših ciljeva potiče od dobrog, pozitivnog okruženja i podrške. Roditelji, nastavnici, kompletan školski sistem i učesnici u vaspitnoobrazovnom radu jesu ti koji grade pozitivno okruženje za svako dijete i u obavezi su prilagoditi i olakšati načine učenja u vremenu u kojem odrastaju djeca 21. vijeka.

Literatura

- Dabić, T. (2021). Pogodi ko sam. U: M. Milošević (Ur.), *Zbornik radova Druge međunarodne Bim Bam Konferencije* (str. 17). Motiv MT.
- Drobnjak, N. (2007). Integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1–2, 81–91.
- Đukić, J. (2008). Tematska integrativna nastava. *Obrazovna tehnologija*, 1–2, 80–88.
- Đorđević, V. (2007). Inovativni modeli nastave. *Obrazovna tehnologija*, 4, 77.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Educa.
- Milošević, M. (2021). *Da li je Čajkovski pio Koka Kolu?* Muzički centar Bim Bam. <https://muzickaradionicabimbam.com/2021/02/26/da-li-je-cajkovski-pio-koka-kolu/>. Pristupljeno 1. 03. 2024.
- Rajovic, R. (2012b). NTC sistem učenja – metodički priručnik za primenu programa. Novi Sad: Smart Production.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče*. Educa.

Integrative learning in piano lessons

Tina Rakovic

Music school „Konstantin Babic“, Prnjavor

SUMMARY: A piano lesson, or any other instrument, does not necessarily have to be only work on the sheet music, but the entire process of learning and acquiring general knowledge and culture through an integrative approach to work. The paper presents research that is conducted among children aged 6 to 19 at the “Konstantin Babic” music school in Prnjavor on individual piano lessons in a class of instrument professors. The essence of the integrative approach in this research is to encourage curiosity and motivation for learning and independent research, to develop the complete personality of the student, to maintain focus and increase the level of attention and concentration in class, and to encourage the student to lifelong learning. The results so far show that in a positive atmosphere in the class, with the joint research of new information through the game, knowledge from general culture can also be acquired.

KEYWORDS: Integrative learning; individual piano lessons; motivation; lifelong learning; multidisciplinary.

ТОМ II

Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: результати и специфичности

Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности је заједнички назив за годишњи Научно-стручни скуп *Каиџедре за педагогију и методике Филозофског факултета у Бањој Луци*. Суорганизатори скупа су: Друштво учитеља РС; Републички педагошки завод РС; Друштво педагога РС; Удружење радника у предшколским установама РС и Удружење васпитача и стручних сарадника РС. Скуп се у континуитету одржава од 2022. године, а 2024. године је учешће узело преко 100 учесника.

На трећем по реду Научно-стручном скупу *Истраживања у методикама васпитно-образовног рада* изложена су 23 саопштења распоређена у три радне секције (Секција за методiku предшколског васпитања и образовања; Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави и Секција за методике васпитно-образовног рада у предметној настави у основној и средњој школи).

Скуп је отворен пленарним предавањем научних радника из Србије и БиХ.

Научно-програмски одбор

Проф. др Тамара Прибишев-Белеслин,

Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,

Проф. др Игор Радска,
Филозофски факултет Свеучилишта у Задру,
Проф. др Милица Балабан,
Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Јурка Лепичник-Водопивец,
Педагошки факултет Универзитета у Приморском,
Проф. др Сања Маричић,
Педагошки факултет у Ужицу, Универзитет у Крагујевцу,
Проф. др Дијана Вучковић,
Филозофски факултет, Универзитет Црне Горе,
Проф. др Тања Станковић-Јанковић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Маргарета Скопљак,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Сања Јосифовић-Елезовић,
Филолошки факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Драган Матић,
Природно-математички факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Драгиша Васић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Александра Шиндић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Сања Партало,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Славиша Јењић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Бране Микановић,
Друштво педагога Републике Српске,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,

Проф. др Мирослав Дрљача,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци,
Проф. др Маријана Жупанић-Бенић,
Учитељски факултет Свеучилишта у Загребу,
Проф. др Желимир Драгић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Слађана Танасић, Р
епублички педагошки завод Републике Српске
МА Гордана Симић,
Удружење васпитача и стручних сарадника Републике Српске
мр Свјетлана Цакић,
Удружење радника предшколских установа.
МА Биљана Лакић,
Друштво учитеља Републике Српске

Организациони одбор

Доц. др Сњежана Кевић-Зрнић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Александра Симановић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци
Зоран Санковић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Секретар редакције

Доц. др Дарко Ратковић,
Филозофски факултет Универзитета у Бањој Луци

Садржај

ТОМ II.	299
----------------	-----

Пленарна предавања	305
---------------------------	-----

Значај експерименталног рада у савременој настави физике – примјери добре праксе Драгана Маливук Гак	307
--	-----

Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави	325
---	-----

Пецепције родитеља о наставном предмету Дигитални свијет у контексту развијања дигиталних компетенција ученика Данило Васиљевић, Бојана Васиљевић	327
---	-----

Inkluzivna praksa u rada sa učenikom sa autizmom Branka Medić	347
--	-----

Реализација садржаја из Моје околине у амбијенталној настави Јована Кончар	373
---	-----

Секција за методике васпитно-образовног рада у предметној и средњој школи	391
--	-----

Компаративна анализа истраживања утицаја и перспективе примене дигиталних технологија у настави: Географије, Природе и друштва и Света око нас	
Марија З.Крстић Радојковић	393
Утицај пројеката на социјалне компетенције ученика у настави немачког језика	
Milana Vojvodić	405

Пленарна предавања

Значај експерименталног рада у савременој настави физике – примјери добре праксе

Драгана Маливук Гак

*Универзитет у Бањој Луци, Природно-математички факултет, Студијски програм физика, Катедра за општу физику

САЖЕТАК: Чињеница да се физика често доживљава као тежак и неразумљив предмет указује на потребу за промјеном приступа у настави. Овај рад разматра значај увођења експерименталног рада и иновативних метода у наставу физике како би се повећала приступачност предмета, мотивисали ученици и подстицао њихов интерес за физику. Истраживања показују да експериментални приступ олакшава усвајање физичких концепата и развија критичко мишљење код ученика. Као пример, представљен је пројекат „Мала школа физике“ организован на Природно-математичком факултету у Бањој Луци, који је омогућио ученицима основних школа да кроз практичне активности развијају концептуално разумијевање физике. Учествовало је 450 ученика и 20 наставника, а пројекат је пружио обуку наставницима за коришћење експерименталних метода, укључујући и савете за израду елементарне

ојреме за настави. Рад указује на значај оваквих иницијатива у унапређењу наставе физике и истиче потребу за системским побољшањем наставних пракси у образовном систему.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: настава физике, експеримент, лабораторијске вјежбе.

Увод

Настава, као организовани облик преношења и усвајања знања, представља основу образовног процеса. Наставник има улогу преносиоца знања, док је ученик активни учесник који то знање усваја. Кроз историју, наставна пракса еволуирала је у складу са друштвеним и културним промјенама, развијајући три основна типа наставе: догматски, објашњавајуће-показивачки и истраживачки.

Догматски тип наставе, доминантан од средњег до 17. вијека, заснивао се на преношењу знања у облику непобитних догми које су ученици прихватили без критичког промишљања. За разлику од њега, објашњавајуће-показивачки тип наставе, произашао из потребе за ослобађањем науке од догматских оквира, укључивао је објашњавање и демонстрацију појмова кроз доказе и примјере. Ипак, упркос напретку, овај тип није у довољној мјери подстицао ученикову самосталност и креативност.

Од педесетих година прошлог вијека, истраживачки тип наставе постепено постаје доминантан. Усмјерен је на подстицање ученика да самостално открива нова знања, развијајући тиме истраживачке способности и креативно мишљење. Савремени образовни системи теже управо оваквом приступу, гдје је ученик у средишту наставног процеса, док наставник има улогу ментора. Овај приступ доприноси развоју критичког мишљења и омогућава ученицима да преузму већу одговорност за своје образовање (Петровић, 1994; Распоповић, 1992).

Поред преноса знања, савремена настава обухвата и васпитни процес, у којем значајну улогу, осим наставника, имају педагози и психолози. Они усмјеравају образовни процес према развоју позитивних вриједности и друштвено одговорног понашања код ученика.

Настава физике је прошла дуг историјски развој, који је одражавао шире промјене у образовању, науци и друштвеном контексту. Физика, као самостална научна дисциплина, почела је да се развија са делима Галилеја и Њутна у 17. вијеку. У том периоду, настава физике била је ограничена на веома уске кругове научника и богатих појединаца. Образовање је било засновано на теоријским принципима и доказима који су потврђивани логичким разматрањем, са врло мало експерименталног рада.

Током 18. и 19. века, физика је постала дио ширег академског образовања, посебно у гимназијама и на универзитетима широм Европе. Са појавом просветитељства, образовање је добило нагласак на рационалности и експериментима, па је почело увођење основних лабораторијских вјежби. Овај период обиљежава и почетак оснивања првих научних института за експериментални рад, а индустријском револуцијом и брзим развојем технологије, наставни планови за физику постали су практичнији и оријентисани ка примјени знања. Експерименталне методе су добиле већи значај и уведене су практичне вјежбе у оквиру наставе, које су омогућиле ученицима да директно искусе законе физике. Развијале су се и различите наставне методе, укључујући демонстрације и групни рад (Cohen & Manion, 1995). Средином 20. вијека, посебно након Другог свјетског рата, дошло је до наглих промјена у педагошким приступима (Сајори, 2018). Настава физике почела је све више да се оријентише на учениково активно учешће и критичко размишљање. Уведене су нове наставне методе, као што су истраживачка и пројектна настава, и унапређени су наставни планови са више фокусираних експерименталних активности. Савремена настава физике данас се ослања на информационе технологије и дигиталне алате, који омогућавају симулације и визуелизацију сложених физичких процеса (Arons, 1998).

Упркос извјесном напретку у настави физике, исходи које ученици постижу и даље нису на задовољавајућем нивоу. Настава је претежно организована кроз традиционални приступ, са нагласком на фронтални облик рада и коришћење монолошке методе, што наставника ставља у централни положај, док ученици углавном остају пасивни. Акценат је постављен на меморисање теоријских садржаја, а мање пажње се посвећује разумјевању и активном укључивању

ученика у процес учења (Ђургуз et al., 2023; Žekić et al., 2019). Савремени дидактички модели наставе физике усмјеравају се ка активном укључивању ученика у процес стицања знања, са нагласком на развој истраживачких вјештина, критичког мишљења и креативности. Један од најзначајнијих приступа јесте истраживачко учење, које подразумијева да ученик самостално или у мањој групи поставља питања, формулише хипотезе, осмишљава и спроводи експерименте, те анализира добијене резултате. Оваквим приступом физика престаје бити скуп формула и постаје процес откривања природних закона кроз активно искуство (Hofstein & Lunetta, 2004).

Поред претходно наведеног, значајну улогу у савременом школском систему има и пројектна настава. Она представља дидактички модел који омогућава ученицима да кроз дужи временски период раде на конкретном задатку или проблему из реалног живота. Комбиновањем теоријског знања и практичних активности, ученици развијају способност повезивања физичких појмова са свакодневним појавама, као и вјештине тимског рада, комуникације и планирања. Проблемска настава се заснива на рјешавању ситуација у којима нема унапријед датог поступка или одговора. Ученици, уз подршку наставника као ментора, анализирају проблем, предлажу могућа рјешења и експериментално их провјеравају. Овим се подстиче развој логичког и апстрактног мишљења, што је посебно важно у настави физике, гдје се многи појмови не могу директно посматрати (Silitonga et al., 2020).

Последњих година све више се развија STEAM приступ (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics), који интегрише више дисциплина ради развоја примјенљивог знања и иновативног начина размишљања. У настави физике, овај приступ омогућава повезивање научних појмова са технолошким и инжењерским решењима, чиме се ученицима приближава практична вриједност научних знања (Bybee, 2013).

Значајну улогу у савременој настави има и интеграција дигиталних симулација и виртуелних лабораторија, које омогућавају визуелизацију и експерименталну анализу физичких појава које су у школским условима тешко изводљиве. Коришћење симулација као што су PhET Interactive Simulations или Algodoo доприноси већој мотивацији ученика и бољем разумјевању сложених

концепата, јер омогућава интерактивно и искуствено учење у дигиталном окружењу (Wieman, 2010).

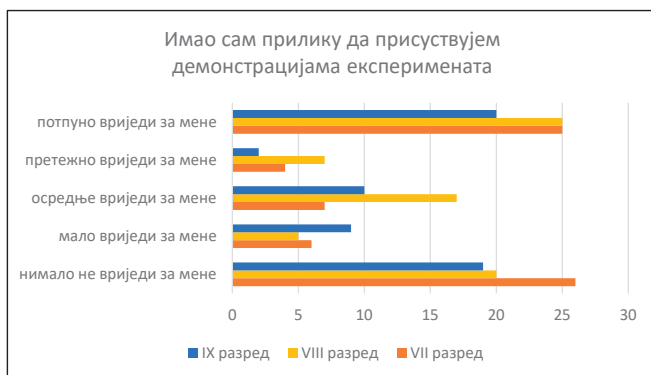
Метод

Мотиви за спровођење овог истраживања проистекли су из уочених проблема у разумијевању и усвајању физичких појмова у школској настави, као и из искустава студената који наводе да током свог претходног школовања нису имали прилику да активно учествују у демонстрационим експериментима или лабораторијском раду. Наведено указује на потребу за унапређењем наставе физике у правцу веће експерименталне заступљености, активног учешћа ученика и развоја истраживачког духа. Основно истраживачко питање гласи: како се физика подучава у школама и у којој мјери се у настави користе савремене стратегије и облици рада који подстичу експериментално и истраживачко учење? У раду је примјењена дескриптивна метода са елементима студије случаја, којом се настоји описати и анализирати конкретан примјер наставне праксе у оквиру пројекта Мала школа физике. Као истраживачка техника коришћено је анкетирање наставника физике у основним и средњим школама, како би се добио увид у учесталост примјене различитих наставних метода и облика рада, као и у њихова искуства и ставове о савременој настави физике. Узорак истраживања чинили су наставници физике из основних и средњих школа са подручја града Бања Лука који су учествовали у анкетирању, ученици VII, VIII и IX разреда који су похађали радионице у оквиру пројекта Мала школа физике, као и наставници који су са ученицима присуствовали експерименталним радионицама. Укупно је у активностима пројекта учествовало око 450 ученика и 20 наставника физике из различитих школа. Овај узорак је намјерно изабран јер представља групу која је директно укључена у наставни процес физике и релевантна је за анализу примјене савремених метода рада. За потребе истраживања коришћен је анкетни упитник састављен од двије цјелине: општи дио, који се односио на податке о наставнику (пол, радно искуство, тип школе, степен образовања), и садржајни дио који је обухватао питања о учесталости примјене различитих метода и облика рада, коришћењу експерименталних и дигиталних алата, као и о изазовима у реализацији

наставе физике. Инструмент је конструисан за потребе овог истраживања, а прије спровођења главног истраживања извршена је провјера садржајне валидности кроз консултације са наставницима и универзитетским професорима који се баве методиком наставе физике. Истраживање је реализовано у двије фазе. Прва фаза односила се на реализацију едукативно-експерименталног програма Мала школа физике, који је организовао Студијски програм физика Природно-математичког факултета Универзитета у Бањој Луци, са циљем промоције физике кроз једноставне и занимљиве експерименте прилагођене Наставном плану и програму за основну школу. Акценат је био на развоју концептуалног разумијевања, мотивације, тимског рада и информатичке писмености ученика. Друга фаза обухватила је анкетирање наставника који су учествовали у активностима пројекта, како би се утврдили њихови ставови о изазовима у настави физике и могућностима имплементације експерименталног и истраживачког рада у редовну наставу. Програм Мала школа физике реализован је у лабораторијама Природно-математичког факултета, уз коришћење адекватне опреме и мјерних инструмената. Ученицима је пружена прилика да кроз експериментални рад развијају когнитивне и моторичке способности из области механике, термодинамике, електричних, магнетских и оптичких појава. Наставницима је, с друге стране, омогућена бесплатна обука, као и увид у начине импровизације наставних помагала уз минимална финансијска средства. Овим је подстакнуто развијање савремених метода активног учења и наставе усмјерене на ученика, што представља значајан допринос унапређењу наставе физике у основним школама.

Резултати

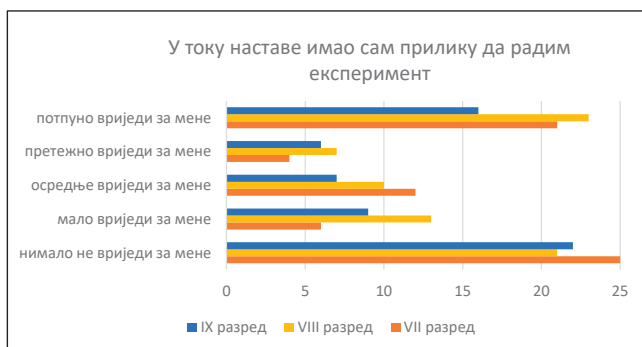
Ученици су анкетирани на почетку и на крају радионица, при чему су изнијели своја мишљења о искуству у радионици и самој школи. Њихови одговори указују на позитиван став према експерименталном раду и лабораторијским вјежбама, које су, према њиховим ријечима, ријетко доступне у редовној настави. Ученици су нагласили да им је овај облик рада омогућио лакше и дубље усвајање градива, што су оцијенили као посебно корисно и мотивишуће. У наставку су представљени неки од добијених одговора.



Слика 1.

Ученички одговори на констатацију: „Имао/ла сам прилику да присуствујем демонстрацијама експеримената“

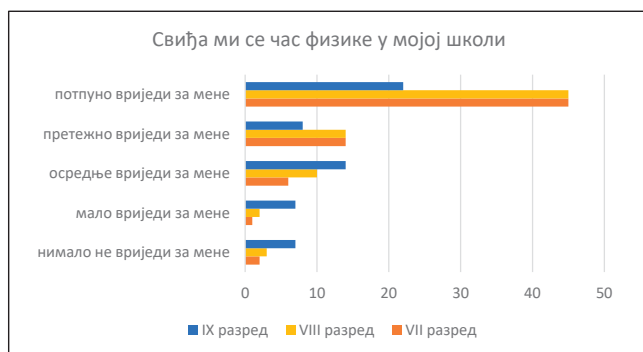
Резултати приказани на Слици 1 показују да већина ученика VII и VIII разреда сматра да „није имала прилику да присуствује демонстрацијама експеримената“, док ученици IX разреда у већем проценту наводе да им то „потпуно вриједи“. Ови подаци указују на неравномјерну заступљеност експерименталног рада у настави физике, што може бити посљедица различитих услова рада и опремљености кабинета по школама.



Слика 2.

Ученички одговори на констатацију: „У току наставе имао сам прилику да радим експеримент“

Графички приказ показује да већина ученика VII и VIII разреда сматра да током наставе није имала прилику да самостално ради експерименте („нимало не вриједи за мене“), док је у IX разреду нешто већи број ученика изјавио да им је овај облик рада „потпуно вриједи“. Ови резултати указују на то да се самостални експериментални рад ученика недовољно примјењује у настави, посебно у нижим разредима. Разлика у одговорима између разреда може се објаснити постепеним повећањем компетенција ученика и доступности лабораторијских услова у вишим разредима.



Слика 3.

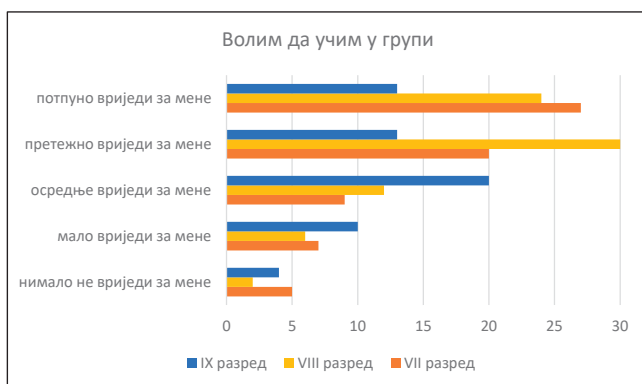
Ученички одговори на констатацију: „Свиђа ми се час физике у мојој школи“

Резултати показују да се већини ученика свиђа наставни предмет физика, посебно у VII и VIII разреду, гдје је највећи број испитаника оцијенио да им се часови физике свиђају такви какви јесу. У IX разреду је тај проценат нешто мањи, што може указивати на пораст тежине градива или смањење интересовања због сложенијих теоријских садржаја.

Ови подаци указују да ученици у нижим разредима углавном имају позитиван став према предмету, што је значајна полазна основа за развијање дубљег интересовања за природне науке. Мотивисаност ученика у овом узрасту може се додатно подстаћи увођењем више експерименталних и истраживачких активности које би одржале и појачале њихову радозналост и позитиван став према учењу физике.

Посматрањем резултата представљених на три графика може се уочити занимљив и значајан образац. Већина ученика истиче да током наставе физике ријетко има прилику да присуствује демонстрацијама или самостално изводи експерименте, што указује на недовољну заступљеност експерименталног приступа у редовној настави. Ипак, упркос томе, већина испитаника исказује позитиван став према часовима физике и наводи да им се овај предмет свиђа. Овај налаз је посебно значајан јер показује да ученици, иако често немају прилику да уче кроз практичан рад, и даље показују интересовање за физику. То сугерише да постоји потенцијал који би се могао додатно развијати увођењем већег броја експеримената, демонстрација и практичних активности у наставни процес. Експериментални приступ би могао не само да повећа мотивацију ученика, већ и да омогући дубље разумијевање физичких појава, чиме би се побољшали наставни исходи и квалитет учења, што је у сагласју са истраживањима provedеним у свијету (Snětinová et al., 2018; Gericke et al., 2022; Olufunke et al., 2012).

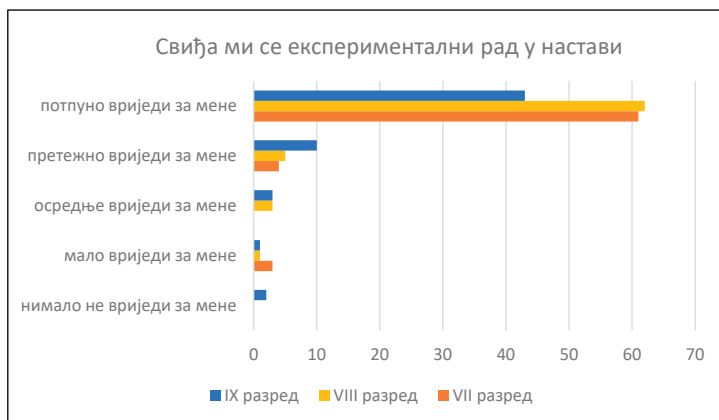
Резултати ученичких одговора приказаних на Слици 4 показују да већина ученика воли групни, односно тимски рад. Највећи број испитаника изразио је висок степен слагања са тврдњом („потпуно важи за мене“ и „углавном впиједи за мене“), што указује да ученици позитивно доживљавају сарадничко окружење и заједничко рјешавање задатака.



Слика 4.

Ученички одговори: „Волим да учим у групи“

Резултати приказани на Слици 5 јасно показују да ученици имају изразито позитиван став према експерименталном раду. Већина испитаника изабрала је одговоре „потпуно важи за мене“ и „углавном важи за мене“, док је број оних који су исказали неутралан или негативан став занемарљив.

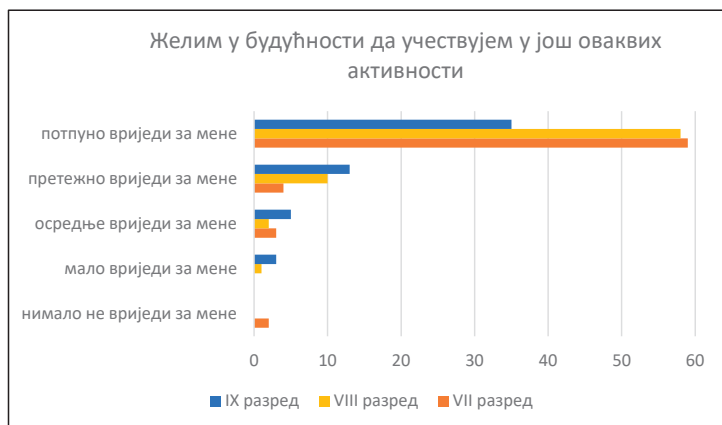


Слика 5.

Ученички одговори на констатацију: „Свиђа ми се експериментални рад у настави“

Ово указује да експериментални рад представља најактивнији облик учења физике, јер омогућава ученицима да непосредно посматрају и разумију појаве које иначе доживљавају као апстрактне. Практичан рад и могућност самосталног истраживања подстичу радозналост, критичко размишљање и активност ученика током наставе.

Ови резултати су у складу са савременим истраживањима (Olufunke, 2012; Kotsis, 2024), која истичу да експериментално учење доводи до дубљег разумевања физичких појмова и дугорочнијег памћења градива. У том контексту, резултати потврђују да је неопходно у већој мјери уводити експерименталне активности у редовну наставу физике, јер оне директно утичу на ученичку мотивацију и квалитет усвојеног знања.



Слика 6.

Ученички одговори на констатацију: „Желим у будућности да учествујем у још оваквих активности“

На Слици 6 видимо да је већина ученика изразила јаку жељу да поново учествује у радионицама сличним „Малој школи физике“. Скоро сви испитаници навели су да би радо поново били дио оваквих активности, што указује на висок степен задовољства и мотивисаности ученика.

Анализом приказаних резултата може се уочити јасан образац ученичких ставова према настави физике и различитим облицима рада. Ученици су истакли да у редовној настави ријетко имају прилику да учествују у експерименталним активностима, али су управо такве активности препознали као најзанимљивији и најкориснији дио учења. Већина испитаника изразила је позитиван став према часовима на којима се примјењује експериментални приступ, нагласивши да им он помаже у лакшем и дубљем разумијевању градива. Ово указује на јаку потребу за већом заступљеношћу практичног рада у настави физике, што је у складу са савременим дидактичким моделима као што су истраживачко учење и STEM приступ.

Поред тога, резултати показују да ученици посебно цијене групни и тимски рад, који им омогућава размјену идеја и заједничко рјешавање задатака. Такав начин рада подстиче сарадњу, развија комуникацијске и социјалне вјешти-

не, те доприноси бољем разумијевању физичких појава кроз заједничку дискусију и експерименте. Позитиван став ученика према тимском раду и експерименталном приступу указује да савремена настава физике треба да тежи већем степену интерактивности и ученичког учешћа.

Најзад, чињеница да је већина ученика изразила жељу да поново учествује у радионицама сличним „Малој школи физике“ потврђује да су овакви облици наставе не само занимљиви, већ и изузетно мотивишући. Они подстичу активно учење, истраживачки дух и позитиван однос према науци, те представљају важан корак ка модернизацији наставе физике и њеном приближавању интересовањима ученика.

Закључак

Током историје, настава физике је значајно напредовала, али и данас наставници и ученици настављају да се суочавају са бројним изазовима. Ученицима се овај предмет често чини тежак и апстрактан, док наставници, уз ограничене ресурсе и недовољно опремљене кабинете, наилазе на потешкоће у преношењу знања на савременији и интерактивнији начин. Додатни изазови укључују недостатак одговарајућих наставних средстава и литературе, што ограничава могућности за модернизацију наставе.

Резултати provedеног истраживања указују да експериментални рад и тимске активности изазивају значајно интересовање међу ученицима и олакшавају им усвајање и дубље разумијевање градива. Ученици преферирају активности које укључују практичан рад, што им омогућава боље повезивање теорије са примјеном и рјешавање конкретних проблема. Ови резултати су у складу са савременим дидактичким моделима као што су истраживачко учење, пројектна и проблемска настава, STEM приступ и интеграција дигиталних симулација, који истичу значај активног укључивања ученика у наставни процес.

Импликације овог истраживања за наставну праксу и образовну политику су бројне. Прво, неопходно је обезбиједити континуирану обуку наставника како би могли ефективно користити експерименталне и интерактивне методе у настави. Друго, важно је улагати у опремање кабинета физике са савременим

наставним средствима и лабораторијском опремом, како би се омогућила реализација практичних активности. Треће, требало би размотрити прилагођавање наставних планова и програма, тако да се експериментални рад и пројектне активности систематски интегришу у редовну наставу. Примјена оваквог приступа доприноси развоју критичког мишљења, тимског рада и практичних компетенција код ученика, што је у складу са савременим захтјевима квалитетног образовања.

Резултати овог истраживања потврђују да интегрисање експерименталног и истраживачког рада у наставу физике може значајно побољшати мотивацију ученика, квалитет усвајања знања и укупне педагошке ефекте наставе, те пружају конкретне смернице за унапређење наставне праксе и образовне политике.

Literatura

- Adams, W. K., & Wieman, C. E. (2011). Development and validation of instruments to measure learning of expert-like thinking. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1289–1312.
- Arons, A. (1998). Research in physics education: The early years. In *Proceedings of the 1998 Physics Education Research Conference*. Retrieved October 3, 2024, from <http://physics.unl.edu/~rpeg/perc98/PERCpdfs.html>
- Bybee, R. W. (2013). *The case for education: Challenges and opportunities, grades K–college*. NSTA Press.
- Cajori, F. (2018). *A history of physics in its elementary branches: Including the evolution of physical laboratories*. Forgotten Books. <https://www.amazon.com/dp/9780265237786>
- Cohen, L., & Manion, L. (1995). *Research methods in education* (4th ed.). Routledge.
- Ćurguz, A., Kovačević, B., & Malivuk Gak, D. (2024). Analiza zastupljenosti eksperimentalnog rada u nastavi fizike u osnovnim i srednjim školama. In *Zbornik radova Drugog naučno-stručnog skupa „Istraživanja u metodikama vaspitno-obrazovnog rada: rezultati i specifičnosti”*. Univerzitet u Banjoj Luci, Filozofski fakultet.
- Gericke, N., Höglström, P., & Wallin, J. (2022). A systematic review of research on laboratory work in secondary school. *Studies in Science Education*, 59(8), 1–41. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2090125>
- Hofstein, A., & Lunetta, V. (2003). The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science Education*. Wiley Press.
- Kotsis, K. (2024). ChatGPT in teaching physics hands-on experiments in primary school. *European Journal of Education Studies*, 11(1). <https://doi.org/10.46827/ejes.v11i10.5549>
- Olufunke, T. B. (2012). Effect of availability and utilization of physics laboratory equipment on students' academic achievement in senior secondary school physics. *World Journal of Education*, 2(5).
- Petrović, T. (1994). *Didaktika fizike: Teorija nastave fizike*. Beograd: Fizički fakultet Univerziteta u Beogradu.

- Raspopović, M. (1992). *Metodika nastave fizike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Silitonga, H. T. M., Panjaitan, M., & Supriyati, Y. (2019). Problem solving based physics learning strategy to enhance students' higher order thinking skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1567 (6th International Conference on Mathematics, Science, and Education – ICMSE 2019, 9–10 October 2019, Semarang, Indonesia).
- Snětinová, M., Kácovský, P., & Machalická, J. (2018). Hands-on experiments in the interactive physics laboratory: Students' intrinsic motivation and understanding. *CEPS Journal*, 8(1), 55–74. <https://doi.org/10.26529/cepsj.319>
- Žekić, A., Nedeljković, Z., Carević, D., Malivuk, D., & Misailović, B. (2019). Kako podučavamo fiziku u školi? *Zbornik radova sa 7. Međunarodne konferencije o nastavi fizike u srednjim školama*. Aleksinac.

The importance of experimental work in modern physics education – examples of good practice

Dragana Malivuk Gak

University of Banja Luka, Faculty of Natural Sciences and Mathematics, Department of Physics,

SUMMARY: The fact that physics is often perceived as a difficult and incomprehensible subject highlights the need for a change in teaching approaches. This paper discusses the importance of introducing experimental work and innovative methods into physics education to increase the subject's accessibility, motivate students, and foster their interest in physics. Research shows that an experimental approach facilitates the understanding of physical concepts and develops critical thinking among students. As an example, the 'Little School of Physics' project, organized by the Faculty of Natural Sciences and Mathematics in Banja Luka, is presented. This project enabled elementary school students to develop a conceptual understanding of physics through practical activities. A total of 450 students and 20 teachers participated, and the project provided teachers with training on using experimental methods, including tips on creating basic teaching equipment. This paper emphasizes the importance of such initiatives in improving physics education and highli-

ghs the need for systematic improvements in teaching practices within the educational system

KEYWORDS: Physics Education, Experiment, Laboratory Exercises

Секција за методике васпитно-образовног рада у разредној настави

Перцепције родитеља о наставном предмету Дигитални свијет у контексту развијања дигиталних компетенција ученика

Данило Васиљевић^{1*}, Бојана Васиљевић^{2*}

**ЈУ ОШ „Сунђеска“ Могрича*

САЖЕТАК: Предмет овог истраживања јесу родитељске перцепције наставног предмета Дигитални свијет, посматране кроз димензије вриједности и ограничења које овај предмет доноси у контексту развијања дигиталних компетенција ученика млађе школског узраста. Кроз емпијски дио приказан је методолошки оквир истраживања, као и интерпретација добијених резултата. Наставни предмет Дигитални свијет у основном образовању Републике Српске се изучава се од школске 2021/22. године и има за циљ развијање дигиталних компетенција код ученика у раном школском узрасту. Како се ради о новом наставном предмету, чија имплементација није у потпуности завршена, жељели смо истражити на који начин родитељи, у односу на њихова социједатонска обиљежја, перципирају увођење овог наставног предмета и његову употребу, односно да ли су њихове перцепције умјерене ка његовим вриједностима

1 danilovasiljevic@gmail.com

2 vasiljevicbojana84@gmail.com

или оїраничењима. У емїиријском исиїраживању коришћене су шехнике анализе садржаја, иилої инїиервју и шехника скалирања. Исиїраживање је сїроведено на узорку 290 родићела у једанаесї школа, на шериїиорији шесї ойиїиина и їрадова Реїублике Срїске, исиїраживање је обављено їоком друїої їолуїодишїа школске 2022/23. їодине. Након обраде и анализе резулїаїа їриказани су добијени резулїаїи коїи указују на їо да родићели їреїознају значаї увођења једної оваквої їредмеїа и їоїїредбу за унайїређењем диїїїалних комїеїенциїа код ученика у наїранијем школском узрасїу, као и да код родићела їосїїоје одређене разлике у їерцейциїама у односу на њихова социїоїедаїошка обїеїсїа. Преїознавање їоїїредбе за развиїањем диїїїалних комїеїенциїа код ученика, од сїїране родићела їредсїавља наївећу вриједносї їроведеної исиїраживања и сїївара основу за нова исиїраживања на ову їему.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: родитељи, перцепције, вриједности и ограничења, наставни предмет „Дигитални свијет“.

Увод

Улога родитеља у васпитању и образовању ученика има веома важну улогу и њихова добра сарадња са школом један је од темеља за стварање повољног окружења у коме ће ученици исказати лични максимум. Амерички часопис Њујорк тајмс је 1985. године објавио податак да недовољна укљученост родитеља у школовање њихове дјеце има негативнији утицај на њихово образовање него мала улагања и у образовни систем и недостатак дисциплине у школама (Radd 1993; према Раћїї і саг., 2010). Убрзани технолошки развој поставља нове захтјеве пред образовне системе, при чему дигитално описмењивање постаје императив, а не избор. Међутим, успјех сваке образовне иновације умногоме зависи од њеног прихватања од стране родитеља. Како Петерсон (Pettersen, 1989) наглашава, очекивања родитеља и ставови према образовању имају кључну улогу у школским постигнућима дјетета. Слично томе, нека истраживања указују да родитељске дигиталне компетенције утичу на ставове према интеграцији технологије у об-

разовање. На примјер, Livingstone и Helsper (2008) показују да родитељска посредничка политика (parental mediation) има важну улогу у формирању дигиталног понашања дјете. Ова перспектива је посебно значајна у контексту предмета Дигитални свијет, гдје се очекује да родитељи активно подржавају дјететов развој критичког односа према дигиталним садржајима. Ово упозорење добија посебну тежину у контексту увођења наставног предмета Дигитални свијет, гдје родитељи могу имати амбивалентан однос према технологији – између препознавања њене важности и забринутости око могућих негативних ефеката.

Интензиван технолошки развој друштва довео је до потребе за развијањем дигиталних компетенција код ученика од најранијег школског узраста, што је препознала и Европска Унија и позиционирала развој дигиталних компетенција међу осам темељних компетенција за цјеложивотно учење (European Commission, 2006). Развој дигиталних компетенција у складу је са европским оквиром DigComp 2.2 (Vuorikari et.al. 2022), који наглашава не само техничку писменост, већ и критичко промишљање, етичку употребу и дигитално грађанство. Овај оквир представља надоградњу претходне верзије DigCompEU (Ferrari, 2013), и користи се као основа за планирање наставних садржаја, процјену дигиталних вјештина и развој образовних политика у Европској унији. Слична истраживања (Pomäki et al, 2016) истичу да развој дигиталних компетенција није ограничен на технолошке вјештине, већ обухвата и критичко мишљење, сарадњу и одговорно учешће у дигиталном окружењу. Задатак савремене школе је увођење ученика у цјеловитост свијета који га окружује (Tot, 2013), а развој дигиталних компетенција заузима значајно мјесто у процесу унапређења и дигитализације наставе (Николић и сар. 2020). Узимајући у обзир наведену потребу за развијањем дигиталних компетенција дошло је до креирања³ наставног предмета Дигитални свијет. Наставни предмет Дигитални свијет у образовном систему Републике Српске изучава се од школске 2021/22. године⁴,

3 Акциони план спровођења реформских процеса у области предшколског, основног и средњег образовања у Републици Српској – Влада Републике Српске од 02.12.2019. године.

4 Републички педагошки завод – Приједлог наставног плана за основну школу, допис број 07/2.01/01-614-189/21 од 01.06.2021. године

почевши од другог разреда и сукцесивно се уводи до петог разреда у школској 2024/25. години⁵.

Објављивање информације о увођењу новог наставног предмета, код свих учесника васпитно-образовног процеса изазвало је одређене реакције и сумњичавост, која је својствена нечему новом. Постојала је одређена доза бојазни да ли се кроз овај предмет ученици подстичу да у још већој мјери користе дигиталне уређаје и на тај начин повећавају проблем са прекомјерном употребом дигиталних уређаја и њиховим негативним утицајем на здравље код дјеце. Ученички родитељи имају значајну улогу васпитању и образовању дјеце и добра сарадња са њима представља основу за напредак ученика. Стога, одлучили смо се да провјеримо на који начин родитељи перципирају увођење новог наставног предмета који њихова дјеца изучавају, те ћемо покушати да одговоримо на нека од постављених питања, а такође претпостављамо да ће се створити и нека нова на која ће требати одговорити у будућности. Провјерићемо перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима које предмет са собом доноси, узимајући у обзир различите социопедагошке аспекте родитеља. Ово истраживање ради се на половини имплементационог периода предмета, када још увијек родитељи нису у потпуности упознати са предметом, а такође ни већина учитеља није имала прилику да предаје овај предмет. Надамо се да ће резултати овог истраживања помоћи и подстаћи нека будућа истраживања која ће допринијети унапређивању садржаја и наставе наставног предмета Дигитални свијет. Дигитално описмењивање ученика, а заједно са њима и учитеља и родитеља, неопходно је како би се пратио друштвени напредак, али је такође потребна правовремена и потпуна припрема и упознавање свих актера образовног процеса са оним са чиме се сусрећу, како би образовање било што ефикасније и допринијело максималном остварењу предвиђених исхода. Како би ученици развили дигиталне компетенције неопходно је да развијају и компетенције које им помажу у остваривању животних задатака у заједници, а који се заснивају на знању и информацијама (Gerhmann, 2004; prema Vrkić Dimić, 2014). Овај став намеће образовном систему обавезу

5

Министарство просвјете и културе – Наставни план и програм о измјенама наставног плана и програма за основно образовање и васпитање, документ број 07.041/61-19/21 од 22.07.2021. године.

да дигитално описмењавање не схвата као циљ сам по себи, већ као интегрални дио ширег васпитно-образовног процеса усмереног ка изграђивању самосталне и компетентне личности.

Истраживања указују да родитељи имају кључну улогу у посредовању дигиталних активности дјете. Parental mediation може се испољити кроз разговоре, заједничко коришћење технологија или постављање правила употребе (Livingstone & Helsper, 2008). Управо однос родитеља према дигиталним уређајима често одређује степен дјечје саморегулације и критичког односа према садржајима које конзумирају. Ови аспекти оправдавају потребу за истраживањем перцепција родитеља о предмету Дигитални свијет.

Проблем истраживања огледа се у непотпуном сагледавању ставова једне од кључних група учесника у васпитно-образовном процесу – родитеља – према новом наставном предмету 'Дигитални свијет' у фази његове прогресивне имплементације. Иако је увођење предмета оправдано стратешким документима и потребама друштва, постоји ризик да се, без разумијевања родитељских перцепција, пропусти могући отпори, забринутости или, напротив, подршка која би могла да унаприједи његову реализацију. Нејасно је да ли родитељи, на половини пута имплементације, препознају образовне вриједности предмета или су њихови ставови претежно обликовани страховима од потенцијалних ограничења, као што су прекомјерна употреба дигиталних уређаја и њихов утицај на здравље ученика. Ова нејасноћа представља централни проблем овог истраживања.

Методолошки оквир истраживања

Истраживање перцепција родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет проведено је у мају, школске 2022/23. године, на узорку од 290 родитеља, у једанаест школа у бањалучкој (Бања Лука и Мркоњић Град) и добојској регији (Дервента, Модрича, Вукосавље и Шамац). Наведени узорак сачињен је од дијела који је обрађен кроз израду мастер рада, као и додатни дио од 20% испитаника, чији резултати нису обухваћени у раду, те су резултати сагледани из другачије перспективе. Узорак је формиран методом доступног избора, уз претходно добијену сагласност Министарства просвјете

и културе Републике Српске за реализацију овог истраживања. Истраживање је спроведено уз поштовање етичких принципа, а подаци су прикупљени анонимно.

Предмет овог истраживања јесу родитељске перцепције наставног предмета Дигитални свијет, посматране кроз димензије вриједности и ограничења које овај предмет доноси у контексту развијања дигиталних компетенција ученика млађег школског узраста.

Циљ нам је био да утврдимо перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет, узимајући у обзира различита социопедагошка обиљежја.

На основу циља дефинисана су три истраживачка задатка:

1. Испитати ниво перцепција родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет
2. Утврдити да ли постоје разлике у перцепцијама о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на старост родитеља
3. Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на стручну спрему родитеља
4. Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на разред који њихово дијете похађа.
5. Утврдити да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на локалитет школе.

Према наведеним задацима, дефинисали смо и хипотезе истраживања, које су гласиле:

Помоћне хипотезе:

1. Вјерујемо да постоје разлике у перцепцијама родитеља према наставном предмету Дигитални свијет у односу на њихову старосну доб;

2. Могуће је да постоје разлике у перцепцијама о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на стручну спрему родитеља;
3. Претпостављамо да постоји разлика у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на разред који њихово дијете похађа.
4. Могуће је да постоје разлике у перцепцијама родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на локалитет школе.

Према карактеру истраживања, његовом циљу и задацима, примијењене су истраживачке методе теоријске анализе и синтезе, те су кориштене технике анализе садржаја, пилот интервју и техника скалирања. При истраживању кориштена је скала за испитивање перцепција родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет. Скала је самостално креирана и састојала се из два дијела. Први дио односио се на социолошка обиљежја родитеља (пол, старосна доб, стручна спрема, разред који дијете похађа и локалитет школе), а други је се састојао од петостепене скале процјене Ликертовог типа (од у потпуности се не слажем до у потпуности се слажем). Скала се састојала од 51 тврдње, које су се односиле на опште ставове родитеља о предмету и познавању рада на рачунару (тврдње бр. 1-6), оне које су настале на основу исказаних ставова (опасности по здравље и начин заштите, развијање информатичке писмености код ученика, предности и опасности кориштења дигиталних уређаја) на проведенем пилот интервјуу са родитељима (тврдње бр. 7-36) и оне које су креиране на основу исхода учења (тврдње бр. 37-51). Под редним бројевима 20, 21, 29, 30, 31, 33, 35 и 36 су неафирмативне тврдње и у овим тврдњама је обрнут смјер бодовања. При анализи резултата вриједности више од средње вриједности 3 (на нивоу скале $M=153$) представљају определијељеност родитеља ка вриједностима, а ниже ка ограничењима наставног предмета Дигитални свијет. Помоћу Cronbach Alpha коефицијента поузданости утврдили смо да је поузданост $r=0,93$, што указује да се ради о инструменту са врло високом поузданошћу. Анализа података извршена је у програму JASP 0.17.2, коришћењем дескриптивне статистике, t -теста и χ^2 -теста. Ниво статистичке значајности постављен је на $p < .05$.

Резултати и дискусија

На почетку ћемо представити општи ниво перцепција родитеља у односу на наставни предмет Дигитални свијет. Добијена средња вриједност износи на нивоу скале износи $M = 173.3$ (просјек по тврњи 3.4) и указује да родитељи више перципирају вриједности предмета у односу на ограничења. Када говоримо о заступљености родитеља резултати указују да 82,4% родитеља препознаје вриједности (239 родитеља), а 17,6% своје ставове је усмјерило ка ограничењима (51 родитељ). Добијени резултати указују да родитељи препознају значај развијања дигиталних компетенција код ученика од најмлађег школског узраста, како би се упознали са свим предностима и опасностима који дигитално окружење са собом доноси.

У наставку ћемо приказати добијене резултате узимајући у обзир различите социопедагошке факторе код родитеља. У Табели 1 приказани су резултати који се односе на разлике у перцепцијама родитеља узимајући у обзир њихову старост.

Табела 1

Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на њихову старост

Родитељи	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Млађи	151	174.6	25.05	0.933	288	.352
Старији	131	171.7	26.51			

Кренули смо из претпоставке да старији родитељи имају мање искуства са дигиталним уређајима и да их теже прихватају, на шта указују и друга истраживања (Ivanković i Igić, 2021), те да то утиче и на ниво критичности према њиховој употреби у свакодневном животу. Родитеље које смо испитали подијелили смо на млађе и старије, гдје је медијана износила $Mdn = 38.1$ година. Из наведених резултата можемо закључити да млађи родитељи исказују нешто више перцепције, али

да та разлика није статистички значајна, те да су перцепције код обје групе родитеља знатно веће од аритметичке средине на нивоу скале ($M = 153$), што значи да су оне наклонене ка вриједностима које са собом доноси изучавање наставног предмета Дигитални свијет. Иако разлике нису статистички значајне, чињеница да млађи родитељи исказују нешто више позитивних ставова може указивати на њихову већу изложеност дигиталном окружењу и отвореност ка новим образовним приступима.

У трећем истраживачком задатку жељели смо провјерити на који начин предмет Дигитални свијет перципирају родитељи различитог нивоа образовања. Узећи у обзир структуру испитаника, родитеље смо подијелили на оне са завршеним основном и средњом школом (55,2%) као једном групом, док су другу групу чинили родитељи са академским образовањем (44,8%). На који начин родитељи перципирају у односу на степен стручне спреме можемо видјети у Табели 2:

Табела 2
Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на стручну спрему

Стручна спрема родитеља	N	M	SD	t	df	p
Основна и средња школа	160	175.9	25.16	1.958	288	.051
Академско образовање	130	169.9	26.19			

Анализа резултата открива тенденцију разлике у перцепцијама која је на самој граници статистичке значајности ($p = .051$), а коју поткрепљују и више аритметичке средине и t-вриједност ($t = 1.958$) код родитеља са нижим образовањем. Овај налаз може се протумачити кроз призму различитих потреба и очекивања. Родитељи са основним и средњим образовањем, који су могуће свјесни ограничења у властитим дигиталним компетенцијама, јаче препознају вриједност предмета Дигитални свијет и виде га као кључни алат за усмјеравање дјеце ка сигурној и корисној употреби технологије, надопуњујући тако васпитну улогу породице. Насупрот томе, родитељи са академским образовањем, који су чешће

изложени дигиталном окружењу и имају више ресурса за самостално савладавање ових вјештина, иако подржавају његово увођење, перципирају га са нешто ниже, могуће због већ успостављених пракси или виших очекивања од образовног система. Добијени налази имају практичне импликације у области педагошког рада са родитељима. На основу резултата, могуће је планирати радионице или семинаре за родитеље с циљем развијања дигиталних компетенција и јачања сарадње са школом у процесу дигиталног описмењивања ученика.

Кроз четврти задатак испитивали смо да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља у зависности од разреда које дијете похађа. Претпоставили смо да је могуће да постоје одређене разлике обзиром да су ученици трећег разреда „пионири“ у изучавању овог предмета и су њихови родитељи имали мање информација о самом предмету, као и да су за његово увођење сазнали непосредно прије његове имплементације (Латиновић, 2021) и да ученици нису имали адекватне уџбенике. Са друге стране у другој години изучавања родитељи су имали много више информација, те су за ученике били припремљени уџбеници (Јеринић, Лендић и Ристић, 2022). На који начин родитељи ученика различитог разреда перципирају предмет можемо видјети у Табели 3.

Табела 3

Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет у односу на разред који дијете похађа

Разред	N	M	SD	t	df	p
Други	148	173.6	24.31	0.274	288	.784
Трећи	142	172.8	27.26			

Прегледом резултата видимо да су перцепције готово идентичне и да не постоји значајна разлика у перцепцијама. Родитељи ученика оба разреда своје перцепције усмјерили су ка вриједностима и то показује да и поред свих ограничавајућих фактора који су имали утицај на сам начин и квалитет имплементације предмета, ипак, схватају важност праћења друштвеног развоја кроз образовни си-

стем. Како бисмо имали објективније показатеље сматрамо да би било пожељно поновити једно овакво истраживање након што заврши период имплементације предмета и унаприједе се учитељске компетенције за реализацију наставе Дигиталног свијета. Вјерујемо да би тада ниво перцепција био значајније усмјерен ка вриједностима.

У нашем посљедњем задатку жељели смо да провјеримо да ли постоје разлике у перцепцијама родитеља у односу на локалитет школе. Упоредили смо родитеље по два основа, први је био да ли њихова дјеца похађају градску, односно сеоску или приградску школу. У Табели 4 можемо видјети добијене резултате.

Табела 4
*Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима
наставног предмета Дигитални свијет у односу на локалитет
школе*

Локалитет школе	N	M	SD	t	df	p
Градске школе	198	174.4	26.17	1.113	288	.267
Приградске школе	92	170.8	24.78			

Као што можемо видјети број родитеља који су учествовали у истраживању већи је у корист оних чија дјеца похађају градске школе, што је процентуално приближно сразмјерно броју ученика који похађају градске и остале школе у Босни и Херцеговини (Jošić i saradnici, 2022). Наша претпоставка била је да постоје значајне разлике у ресурсима са којима школе располажу, а које посебно могу бити од утицаја за изучавање једног оваквог предмета, те смо сматрали да ће то имати утицаја на родитеље и њихове перцепције, на шта указује и истраживање TIMSS 2019, гдје је уочена разлика у ресурсима са којима школе располажу (Jošić i saradnici, 2022). Као што видимо из резултата, разлика у корист градских школа постоји, али она није на нивоу значајности ($p = .267$), што значи да услови рада не утичу значајно на погледе родитеља. Добијене резултате можемо повезати са резултатима студија које кажу да ресурси нису кључни за постигнућа ученика (Hanushek, 1997), а ученичка постигнућа и представљају основу за креирање ставова родитеља.

Како су у истраживању учествовали родитељи из двије регије, жељели смо упоредити да ли постоји разлика у перцепцијама родитеља у односу на регију из које ученици долазе. У Табели 5 можемо видјети добијене резултате.

Табела 5

*Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима
наставног предмета Дигитални свијет у односу на регију*

Регија	N	M	SD	t	df	p
Бањалучка	90	170.9	26.76	1.113	288	.289
Добојска	200	174.3	25.28			

Из табеле можемо видјети да родитељи из добојске регије исказују нешто више перцепције у односу на родитеље из бањалучке регије, али та разлика није на нивоу статистичке значајности. Увидом у структуру анкетираних родитеља можемо видјети да у оквиру регије Бања Лука (Бања Лука, Мркоњић Град) чак 73% родитеља има виши ниво образовања, док су у регији Добој (Дервента, Модрича, Вукосавље, Шамац) родитељи са вишим нивоом образовања заступљени са 22%. Можемо рећи да је оваква заступљеност донекле и очекивана, обзиром да је Бања Лука универзитетски центар и да је значајан број родитеља након завршених студија остао да живи у Бањој Луци, а самим тим тај проценат се у руралнијим срединама смањивао. Када укрстимо категорије регија и ниво образовања добијамо следеће резултате (Табела 6).

Табела 6

*Перцепције родитеља о вриједностима и ограничењима
наставног предмета Дигитални свијет у односу на регију*

Стручна спрема	БЛ	ДО	χ^2	df	p
Основна и средња школа	24	136	42.875	1	< .001
Академско образовање	66	46			

На основу резултата можемо закључити да постоји значајна разлика у нивоу образовања код родитеља који долазе из различитих регија. На то нам указује и Хи квадрат ($\chi^2 = 42.875$), као и p вриједност ($p < .001$), који потврђују нашу претпоставку о разликама у перцепцијама између родитеља. Без обзира на добијене резултате можемо увидјети обје групе препознају предности овог предмета и вреднују његове вриједности.

Закључак

Кроз ово истраживање жељели смо да испитамо ниво перцепција родитеља о вриједностима и ограничењима наставног предмета Дигитални свијет, узимајући у обзир различита социопедагошка обиљежја, као што су: старосна доб, ниво образовања, разред који дијете похађа и локалитет школе. Увидом у добијене резултате долазимо до податка да родитељи у свим варијацијама исказују перцепције које су наклоњене на вриједностима, што даје значајну дозу педагошком оптимизму и сврсисходности изучавања наставног предмета кроз који ће ученици у најранијој школској доби развијати и унапређивати своје дигиталне компетенције и повећавати свијест о сигурној и безбједној употреби дигиталних уређаја. На почетку смо поставили четири хипотезе и након обраде и анализе резултата дошли смо до закључка да у три хипотезе, које се односе на старост родитеља, разред који ученици похађају и локалитет школе не постоји значајна разлика у перцепцијама, док у четвртој хипотези која се односи на перцепције засноване на стручној спреми родитеља добијени резултати налазе се на граници значајности и можемо претпоставити да би ту била значајна разлика уколико да је кроз узорак био заступљен већи број родитеља. У наведеном случају дошли смо до интересантног резултата који нам говори да родитељи са нижим нивоом образовања имају више перцепције у односу на оне са вишим образовањем. Разлози за овакав резултат може бити жеља родитеља да се њихова дјеца институционално образују и усавршавају о употреби дигиталних уређаја. У разговору са колегама који су нам помагали у прикупљању резултата дошли смо до сазнања да су одређене колеге анкетирали родитеље на родитељском састанку, а у тим одјељењима су заступљени већински родитељи са нижим нивоом, те постоји могућност да

су родитељи жељели бољим оцјенама да „помогну“ учитељу свог дјетета. Обзиром да се ради о новом наставном предмету веома је мало доступних истраживања која се баве овим предметом (Раставац и сар., 2021; Ристић и Лукић, 2022), а у којима можемо наћи одређене закључке о томе са којим се ограничењима и предностима сусрећу учитељи, ученици и родитељи. Надамо се да ће након пуне имплементације предмета доћи до повећања броја истраживања, што ће позитивно утицати на унапређивање начина изучавања предмета, наставног програма, као и усавршавању уџбеника. Сматрамо да би било добро кроз неколико година поновити слично истраживање на већем узорку, како бисмо могли упоредити да ли је дошло до одређених промјена у начину перципирања предмета. и о новом наставном предмету још увијек нема доступних истраживања на ову тему у Републици Српској, док се у Републици Србији већ трећу годину изучава предмет под називом Дигитални свет чији су садржаји у великој мјери исти као у Републици Српској. Малобројна доступна истраживања у Србији на тему Дигиталног света указују на резултате сличне нашим, гдје се наводи да учитељи препознају значај и потребу развоја дигиталних компетенција и упознавања са опасностима које са собом доносе дигитални уређаји, спремно прихватају његово увођење и примјену, али се наводе и ограничења са којима се учитељи, родитељи и ученици сусрећу у његовој реализацији (Растовац и сар., 2021; Ристић и Лукић, 2022). Надамо се да ће у наредном периоду доћи до унапређења на пољу развијања дигиталних компетенција код учитеља и стварања бољих услова за реализацију наставе, како би се реализовали исходи учења и постигли максимални ефекти у образовном смислу. Вјерујемо да ће ово истраживање подстаћи нова истраживања у наредном периоду, као и да ћемо у одређеној мјери мотивисати учитеље да раде на унапређивању својих дигиталних компетенција, посебно учитеља без предавачког искуства, што би утицало на побољшање самог наставног процеса и у коначници позитивно утицало на развој дигиталних компетенција код ученика. Резултати истраживања указују на потребу за систематским укључивањем родитеља у процес дигиталног описмењивања, као и на важност континуираног професионалног развоја наставника у области дигиталних компетенција. Ограничење овог истраживања односи се на величину и структуру узорка, што оставља простор за проширивање на репрезентативнију популацију. Посебну пажњу у наредним истраживањима треба-

ло би усмјерити на квалитативну анализу родитељских искустава и поређење са перспективама наставника и ученика. На тај начин би се добила потпунија слика о ефектима наставног предмета Дигитални свијет на све актере образовног процеса.

Литература

- Влада Републике Српске (2019). *Акциони план спровођења реформских процеса у области предшколској, основној и средњој васпитања и образовања у Републици Српској*.
- Vrkić Dimić, J. (2014). Kompetencije ученика i nastavnika за 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10(1), 49-60.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: *The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. European Commission.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Ivanković, I., Igić, I. (2021). Stavovi roditelja osnovnoškolskih ученика grada Zagreba o uporabi IKT u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 28(1), 39-62.
- Јеринић, Т., Лендић, С. и Ристић, А. (2022). *Дигитални свијет за 2. разред основне школе*. ЈП Завод за уџбенике и наставна средства а.д. Источно Ново Сарајево.
- Јошић, С., Јапелј Павешић, В., Gutvajн, N. i Rožman, M. (2022). *Podupiranje učenja u seoskim i gradskim školama: sličnosti i razlike*. TIMSS 2019 Dinarske perspektive: Poučavanje i učenje matematike i prirodnoslovlja u Jugoistočnoj Europi, 219-243.
- Латиновић, М. (2021). *Ђаци другог разреда упознаваће дигитални свијет из више углова: Од уређаја у домаћинству до опасности на интернету*. <https://www.glassrpske.com/cir/drustvo/vijesti/djaci-drugog-razreda-upoznavace-digitalni-svijet-iz-vise-uglova-od-uredjaja-u-domacinstvu-do-opasnosti-na-internetu/370744>

- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Николић А. И., Банђур Р. В., & Мартиновић, Д. Д. (2020). Улога наставника у школи дигиталног доба, *Социолошки истраживања LIV* (1), 88–103.
- Министарство просвјете и културе (2021). *Наставни план и програм о измјени наставног плана и програма за основно образовање и васпитање*.
- Hanushek, E. A. (1997). *Assessing the effects of school resources on student performance: An update. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141–164.
- Pahić, T., Miljević-Ridički R., Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: Percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti, br. 2*, 329–346.
- Petterson, D. (1989). *Parent Involvement in the Educational Process*. ERIC Clearinghouse on Educational Management Eugene OR.
- Републички педагошки завод (2021). *Приједлог наставног плана за основну школу*, допис број 07/2.01/01-614-189/21 од 01.06.2021. године.
- Раставац, Д., Сиришки, Ј. и Мандић, М. (2021). *Информатичко знање кроз наставни предмет Дигитални свет – искуства наставника*. 7. Конференција са међународним учешћем Управљање знањем и информатика. 107–112.
- Ристић, Ј. З., и Лукић, Ј. С. (2022). *Интегративни приступи садржајима Дигиталног света и Света око нас*. Научни скуп Наука и образовање – изазови и перспективе Педагошки факултет у Ужицу, 279–294.
- Tot, Daria (2013), *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167>

Parents' perceptions of the Digital World subject in the context of developing students' digital competencies

Danilo Vasiljević*, Bojana Vasiljević*

* Public Primary School "Sutjeska" Modriča

SUMMARY: The subject of the research is the examination of parents' perceptions regarding the values and limitations of the subject "Digital World". The empirical part presents the methodological framework of the research, as well as the interpretation of the obtained results. The subject "Digital World" has been studied in primary education in the Republic of Srpska since the 2021/22 school year, aiming to develop digital competencies among students at an early school age. Since this is a new subject whose implementation is not yet fully completed, we wanted to investigate how parents perceive the introduction of this subject and its necessity concerning their socio-pedagogical characteristics, specifically whether their perceptions are oriented towards its values or limitations. In the empirical research, content analysis techniques, pilot interviews, and scaling techniques were used. The study was conducted on a sample of 290 parents across eleven schools in six municipalities and cities of the Republic of Srpska during the second semester of the 2022/23 school year. After processing and analyzing the results, it was shown that parents recognize the importance

of introducing such a subject and the need for enhancing digital competencies among students at the earliest school age, as well as that there are certain differences in perceptions among parents based on their socio-pedagogical characteristics. The recognition of the need for developing digital competencies among students by parents represents the greatest value of this research and lays the groundwork for further studies on this topic.

KEYWORDS: parents, perceptions, values and limitations, subject "Digital World".

Inkluzivna praksa u radu sa učenicom sa autizmom

Branka Medić¹

JU OŠ "Vuk Karadžić" Novi Grad

SAŽETAK: Poremećaji iz spektra autizma su veoma složeni neurorazvojni poremećaji koji zahvataju sve aspekte dječije ličnosti (komunikacija, motorika, ponašanje, učenje). U pedagoškoj praksi nastavnici se sve češće susreću sa učenicima koji imaju neki od oblika autizma, a metodički pristupi koje koriste u redovnoj nastavi često ne daju rezultate. Ovaj rad bavi se temom autizma u nastavi i prikazom inkluzivne prakse u radu sa osmogodišnjom djevojčicom S. S. Djevojčica je drugi razred osnovne škole, nastavu pohađa po redovnom Nastavnom planu i programu uz individualizovanje sadržaja i prilagođavanje obima i zahtjeva. Učenica ima personalnog asistenta, a tokom prve godine školovanja pohađala je logopedsko- defektološki tretman. Rad sadrži pregled provedenih aktivnosti u radu sa učenicom koje su rezultat proučavanja stručne literature, stručnih savjetovanja i dvogodišnjeg praktičnog rada sa učenicom. Posebnu važnost u procesu inkluzije imaju aktivnosti svih učenika odjeljenja. U radu se prikazuju načini i metode postizanja umirujuće i podsticajne klime, primjeri

1

medicbranka3@gmail.com

rasporeda aktivnosti po nastavnim predmetima koji umanjuju strah od školskog zvona i raspored aktivnosti nastavnog časa koji umanjuje strah od nepoznatog. Rad sadrži i načine vizualizacije nastavnih sadržaja koji doprinose uspješnom savladavanju nastavnog gradiva i primjere posebnog pristupa kreiranju provjere znanja. Prikazani su metodički pristupi u slučaju agresivnog ispada koji se kod ovakvih učenika može desiti neočekivano. Za praćenje napretka izrađene su ABC tabele i tabele strategija. U cilju stvaranja klime prihvatanja, solidarnosti i podrške realizovane su aktivnosti u kojima su učestvovali učenici cijelog odjeljenja. Primjeri radionica i posebno kreiranih dramskih nastupa pokazuju načine uspješne socijalizacije, inkluzije i razvoja empatije. Prikazane aktivnosti mogu poslužiti kao model za rad sa učenicima sa autizmom.

KLJUČNE RIJEČI: autizam, inkluzija, integracija, metode, literatura.

Poremećaji iz spektra autizma

“Spektar autističnih poremećaja je razvojni poremećaj koji značajno utiče na verbalne i neverbalne komunikacijske vještine i socijalnu interakciju, postaje vidljiv prije treće godine i može se pojaviti u rasponu od blago do jako izraženog poremećaja, te negativno utiče na učenikove obrazovne rezultate” (Woolfolk, 2010, str. 143). Učenici sa poremećajem iz spektra autizma čine posebnu i jedinstvenu grupu u okviru razvojnih teškoća, zato je potrebno primjenjivati odgovarajuće metodičke postupke i principe koji će pospješiti vaspitno- obrazovni proces. Prevalenca autizma prije dvadeset godina je bila 1: 10 000, a sada je 1: 59 (Autizam Srbija, 2024).

Po mišljenju prof. dr Nenada Glumbića, autizam je pervazivni razvojni poremećaj koji se prije svega ogleda u teškoćama u socijalnoj komunikaciji, ograničenim interesovanjima i ponavljajućem ponašanju. On naglašava da se autizam javlja u prve tri godine života, a da rana intervencija i strukturisana podrška mogu značajno uticati na razvoj deteta.

„Autizam je pervazivni razvojni poremećaj koji se ispoljava do treće godine života i koji značajno utiče na funkcionisanje u socijalnoj interakciji, komunikaciji i

ponašanju. Ne postoji lek za autizam, ali postoji niz intervencija koje mogu pomoći detetu da razvije funkcionalne veštine” (Glumbić, 2024, izvor: Centar za logopediju i ranu intervenciju).

Takođe, Glumbić ističe važnu razliku između „autizma“ i „ponašanja sličnog autizmu“ koje može nastati usljed ranog izlaganja digitalnim uređajima:

Ekranizacija ne može da napravi autizam, ali može da izazove ponašanja koja podsećaju na autizam kod dece koja nisu dovoljno socijalno stimulisana (Glumbić, 2024).

Inkluzivna praksa

Inkluzivna praksa u radu sa učenicom drugog razreda S. S. koja ima autizam nastala je izučavanjem stručne literature, praćenjem savjeta defektologa, kao i metodичkim stvaralaštvom. Učenica je verbalna, tokom prvog i drugog razreda nastavu pohađa po redovnom Nastavnom planu i programu, uz umanjivanje obima sadržaja i aktivnosti. Ima personalnog asistenta. Klasične metode rada sa učenicom često nisu dovoljne da bi se ostvarili očekivani ishodi časa, stoga je bilo potrebno iznalaziti rešenja i individualizovane metode koje će pospješiti usvajanje nastavnih sadržaja.

Početni koraci u inkluzivnoj praksi bili su individualizacija nastave, zatim vizuelna podrška, uočavanje i praćenje rutina učenika koje su omogućile da se napravi ugodan i stimulirajući prostor za rad i trenutke smirivanja i odmora. U okviru socijalizacije uvedene su društvene priče kao važan korak u sprečavanju nepoželjnog ponašanja. Saradnja sa stručnim timom škole, kao i porodicom učenice je veoma značajna za uspešnu inkluziju.

“Djeca sa autizmom uče drugačije, važno je da učitelj razumije potrebe djeteta i da nastavu prilagodi načinu na koji ono doživljava svijet” (Novović, 2020: 91).

Izazovi u radu sa djecom sa autizmom

Rad sa djecom sa poremećajem iz spektra autizma u inkluzivnom okruženju donosi niz izazova za učitelja, koji zahtijevaju posebna znanja, strpljenje i stalno prilagođavanje nastavnih metoda. Jedan od osnovnih problema jeste nerazvijena verbalna i

neverbalna komunikacija, zbog koje učitelj mora koristiti alternativne načine komunikacije poput vizuelne podrške ili simbola (Novović, 2016). Takođe, teškoće u socijalnoj interakciji, povlačenje ili neuobičajeno ponašanje učenika mogu otežavati uspostavljanje odnosa sa vršnjacima i zahtijevaju posredovanje učitelja u procesu socijalizacije. Djeca sa autizmom često imaju izražene senzorne smetnje, koje mogu uzrokovati preosjetljivost na zvukove, dodir ili svjetlo, što dovodi do nelagodnosti i gubitka pažnje u učionici (Novović, 2018).

Jedan od velikih izazova jeste i nerazumijevanje od strane drugih učenika, zbog čega dijete s autizmom može biti izolovano ili neprihvaćeno. Tu je uloga učitelja ključna u razvijanju empatije i stvaranju pozitivne klime u razredu.

Učitelji se često susreću sa nedostatkom stručne podrške, edukativnih materijala i sistemskog osnaživanja za rad u inkluziji, kao i sa varijabilnim nivoom saradnje s roditeljima učenika (Novović, 2020). Svi ovi izazovi zahtijevaju cjelovit, multidisciplinarni i kontinuirano reflektovan pristup radu sa djecom sa autizmom.

Metodologija istraživanja

Proces posmatranja (opservacije) u nastavi sa učenicom sa autizmom obavljan je putem ABC tablica za sistematsko evidentiranje događaja koji prethode ponašanju, samog ponašanja i posljedica. Ovaj pristup je omogućio je identifikaciju razloga neželjenih reakcija, kao i efikasnih strategija za njihovo ublažavanje. Posmatranje je vršeno nenametljivo sa ciljem da se što preciznije prikupe podaci o prirodnom učenikovom ponašanju i načinima eliminacije nepoželjnih ponašanja.

Proces akcionog istraživanja u nastavi sa učenicom sa autizmom sprovedeno je kao ciklus planiranja, djelovanja, posmatranja i refleksije sa ciljem unapređenja inkluzivne prakse i prilagođavanja nastavnih metoda potrebama učenika sa autizmom. Ovaj proces je sproveden putem **tabele strategija** djelovanja.

Prvo je definisan problem, zatim je planirana intervencija (uvođenje vizuelnih rasoreda, društvenih priča, rasporeda aktivnosti časa, igre uloga za razvoj empatije i slično), u praksi su primijenjene ove metode uz nenametljivo posmatranje i bilježenje promjena u učenikovom ponašanju i angažmanu. Na kraju, analizirani su rezultati i reflektovano o efikasnosti primijenjenih strategija uz zaključak o uspjehu.

Ovaj proces akcionog istraživanja i opservacije je omogućio kontinuirano prilagođavanje nastave i bolju inkluzivnu praksu.

Socijalizacija i integracija učenika sa autizmom

Prvi korak u inkluzivnoj praksi je uspostavljanje socijalnih kontakata sa učenicima odjeljenja.

Socijalna odbačenost podrazumijeva aktivno isključivanje osobe iz socijalnih aktivnosti, što podrazumijeva da vršnjaci čine namjerno isključivanje, ignorisanje ili sprječavanje djeteta da učestvuje u aktivnostima grupe. Nastavnik može ublažiti ili eliminisati vršnjačku odbačenost djece sa posebnim potrebama. Veoma je važno da svi učenici odjeljenja, njihovi roditelji i učitelj prihvate dijete sa posebnim potrebama. Ključnu ulogu u procesu integracije će imati učitelj koji će kroz rad sa učenicima i saradnju sa roditeljima doprinositi stvaranju klime prihvatanja.

“Učitelj ne treba da insistira na standardnom obliku komunikacije, već da se prilagodi komunikacijskim mogućnostima djeteta, bilo da je to govor, slika ili gest” (Novović, 2016: 58).

Aktivnosti koje su primjenom u praksi pospješile integraciju:

■ Iniciranje komunikacije

Učenici koji imaju autizam su otuđeni i često “u svom svijetu”, gotovo nikada se ne obraćaju prvi i ne započinju razgovor. Učitelj će podsticati učenike da svakodnevno započnu jednostavnu komunikaciju da bi se razvijala navika razgovora sa drugarima, kao i pokušala stvoriti dinamika i interakcija koja bi doprinosila lijepom raspoloženju i osjećaju prihvaćenosti.

■ Pomoć u radu

Kod učenika stvoriti osjećaj da je dobro pomagati drugima. Ukoliko osjete da mogu na neki način pomoći drugu koji ima teškoće, slobodno će prići do stola, pažljivo ponuditi pomoć, biti

strpljiv, ne ometati ostale drugove u odjeljenju, a zatim nakon ukazane pomoći tiho se vratiti na svoje mjesto.

■ **Fiksiranje pogleda**

Poremećaji iz spektra autizma najlakše se primjete na djetetu po njegovom pogledu koji se često opisuje kao izgubljen ili pogled u prazno. Učenike podstaknuti da kroz igru i razgovor prizovu učenika da ih pogleda, i na taj način učenik sa teškoćama postaje svjesniji svoje okoline i ljudi koji ga okružuju. Dok učenik usmjereno gleda, obratiti mu se ljubazno, nasmejšiti i pokušati održati pažnju zanimljivim razgovorom.

■ **Smjena učenika koji sjede sa učenicom u klupi**

Napraviti plan sjedenja tako da se svi učenici odjeljenja smjenjuju u klupi sa učenicom sa teškoćama. Smjenjivanje može biti periodično, da česta smjena ne bi izazvala zbunjenost, ali izbjegavati navikavanje na jednog učenika. Kako učenici sa autizmom imaju teškoće sa koncentracijom i nedostatak pažnje, praksa je pokazala da sjedenje u grupi nije preporučljivo, osim za potrebe nekog specifičnog časa.

■ **Uključivanje u igru, posvećivanje pažnje**

Razvijati kod učenika osjećaj da dijete sa teškoćama pozovu u igru, davanje pažnje i pohvala izazvaće lijepa osjećanja i osjećaj prihvaćenosti. Ukoliko dijete ne može razumjeti pravila igre, biće dovoljno da je u blizini drugara, da zajedno sa njima trči, ili imitira ono što oni rade.

■ **Podsticanje prihvatanja, razumijevanja i saosjećanja**

Kroz svakodnevni rad razvijati pozitivne osobine ličnosti učenika u cilju razumijevanja i prihvatanja učenika sa autizmom.

■ **Umjesto sažaljenja, stvaranje klime prihvatanja**

Ukoliko nastavnik pretjera u podsticanju učenika da pomognu djetetu sa posebnim potrebama, može se stvoriti situacija sažaljenja, te se na ovaj način hendikep preuveličava. Nastavnik treba odmjereno i postepeno stvoriti klimu prihvatanja.

Podsticanje psihološke otpornosti

Učenici koji nasuprot svojim teškoćama uspijevaju napredovati u školi aktivno su angažovani u nastavi. Oni se pouzdaju u svoje sposobnosti i imaju pozitivan stav prema školi. Da bi se razvio pozitivan stav kod učenika potrebno je stvoriti razrednu zajednicu koja ima osjećaj povezanosti. Brižni odnosi između nastavnika i učenika kao i učinkoviti odnosi sa vršnjacima ključni su u povezivanju učenika sa školom (Wolfolk, 2010, str. 185). Međusobna povezanost i stvaranje otpornih razreda razvija se kroz aktivnosti koje nisu nužno predviđene Nastavnim planom i programom. Nastavnik može da organizuje razne vrste razrednih proslava, isticanje uspjeha pojedinaca i podsticanje pozitivnih emocija zbog nečijeg uspjeha, obilježavanje značajnih datuma koji su povezani sa prirodom, kulturom ili sportom kroz radionice i igrolike aktivnosti. Boravak u prirodi i ambijentalna nastava stvaraju jače veze među učenicima.

Načini smirivanja, smanjivanja agresije i kontrole bijesa

Osobe sa autizmom često pokazuju frustraciju, zbunjenost, anksioznost i nedostatak kontrole. Ova osjećanja kod djece rezultiraju problematičnim ponašanjima. Najčešća problematična ponašanja kod djece sa autizmom su: razdražljivost, uplakanost, povređivanje sebe ili drugih osoba, agresija, odbijanje izvršavanja zadataka, ometanje nastavnog procesa. Problematična ponašanja mogu biti jedini način za učenika da se nosi sa određenim teškoćama. Bez odgovarajuće intervencije ova ponašanja imaju tendenciju da se pogoršavaju, pa je podsticanje i učenje primjerenog ponašanja, što je prije moguće, presudno za dugotrajan razvoj.

Umirujući ili bezbjedni kutak je važan dio inkluzivne učionice. Kutak treba da ima sadržaje koji će djelovati umirujuće na učenika sa autizmom. Sadržaji su bliski učeniku i u skladu su sa njegovim interesovanjima (knjige, slikovnice, bojanke, nastavni listići, društvene igre, slagalice i slično). Kutak može sadržavati prostor za izložbu radova. Učenik je djelimično izolovan od ostalih učenika da ne bi imao dodatne stimulanse koji odvlače pažnju u trenucima kada je potrebno smirivanje. Nastavnik će kutak koristiti u trenucima kada se javlja nepoželjno ponašanje, ili kada

učenik završi predviđene aktivnosti na času. Kutak za učenika predstavlja slobodu i nagradu. Kada nastavnik prepozna znakove uznemirenosti koji mogu dovesti do agresivnog ponašanja, upotrebiće kutak preventivno, kao mjesto smirivanja, a pri tom će umanjiti uznemirujuće stimulanse kao što su svjetla, buka, lupanje, razgovor i slično.

Svako dijete sa autizmom će imati različite reakcije na umirujuće metode koje se primjenjuju. Potrebno je praktičnom pronaći odgovarajuću metodu.

Jedan od načina umirivanja i razvijanja pozitivnog i prihvatljivog ponašanja je primjena *društvenih priča* koje su posebno kreirane da doprinesu izgradnji, jačanju i stvaranju vještina kod nastavnika koji rade sa djecom iz spektra autizma. Društvene priče opisuju dešavanja i aktivnosti na način koji je razumljiv osobama sa autizmom. Praktikum: DNEVNE RUTINE, ŠKOLA, PONAŠANJE, ZDRAVLJE daju detaljan prikaz situacija iz života kao i načina prevazilaženja problema. Praktikum su pisani na bijelom papiru po posebnoj metodologiji, a dostupni su i u audio verziji. Priče za učenje društvenih vještina obuhvataju širok spektar tema ili situacija u kojima se dijete sa autizmom može osjećati nesigurno ili uplašeno. Pored postojećih društvenih priča u praktikumima, moguće je kreirati nove društvene priče prema individualnim potrebama. Informacija koja se prenosi učeniku je jasna i nedvosmislena, a pri kreiranju priča se polazi iz gledišta djeteta. Koriste se kratke i jasne riječi i rečenice i termin “odrasla osoba” da bi se izbjeglo vezivanje za samo jednu osobu tokom aktivnosti koje se predstavljaju. Pokušavaju se objasniti osjećanja drugih, koja su za djecu sa autizmom nepoznata. Ilustracije su jasne i jednostavne, a nema dodatnih detalja ni boja jer se želi zadržati pažnja isključivo na datom sadržaju. Društvene priče se čitaju svakodnevno, uzimajući onu tematiku koja je kod djeteta aktuelna (odlazak ljekaru, strah od škole, čekanje u redu i slično) da bi se ponavljajući pravila i znanja usvojilo poželjno ponašanje.

Djeca sa autizmom često imaju potrebu da u rukama drže ili vrte predmete. Privlačni su im sjajni predmeti, ili predmeti koji se vrte ili lako oblikuju, a pokreti i igra sa njima mogu biti ponavljajući i trajati dugo. Jedna od aktivnosti koja djeluje umirujuće u situacijama agresije i ljutnje je obrada plastelina. Poželjno je da je plastelin uvijek dostupan učeniku koji može kada osjeti potrebu za smirivanjem otići u mirni kutak i oblikovati po želji.

Pripremljeni video snimci sa školskim aktivnostima i prizorima iz školskog života mogu da podstiču lijepo raspoloženje kod učenika sa autizmom, a samim tim i djelovati pozitivno u situacijama kada se javlja negativno ponašanje. Nastavnik može fotografisati ili snimiti aktivnosti ili situacije u kojima je dijete sa autizmom uživalo i rado učestvovalo, a zatim napraviti video ili prezentaciju koju će koristiti kao sredstvo smirivanja.



Slika 1.

Razredni raspored

Glasni i iznenadni zvukovi djeluju uznemirujuće na djecu sa autizmom. Školsko zvono kao zvuk koji označava prekid jedne aktivnosti i početak druge je promjena koja često stvara zbunjenost i otpor kod djece sa autizmom. Oni ne znaju šta slijedi i ta nesigurnost izaziva negativne reakcije. Da bi se reakcije izbjegle ili umanjile pomaže razredni raspored. Razredni raspored precizno pokazuje dan, nastavne predmete redom, kao i odmore između njih. Kada učenik pred sobom vidi na rasporedu šta slijedi nakon zvona, negativna reakcija izostaje. Raspored je osmišljen tako da čičak traka omogućava pomjeranje sastavnih dijelova, kao i zvona, koje učenik u trenutku kada čuje zvuk postavi na odgovarajuće mjesto, a to shvata kao igru te se zvuk zvona pretvara u zabavu i više ne izaziva strah.

Na sličan način djeluje i raspored aktivnosti u okviru jednog nastavnog predmeta. Kada ne zna koje aktivnosti ili zadaci slijede učenik sa autizmom pokazuje uznemirenost ili negodovanje. Tabela sa rasporedom i planom aktivnosti detaljno prikazuje korake rada i zadatke, kao i aktivnost koju učenik voli, a slijediće nakon završenih zadataka. Svaki odrađen korak se bilježi i učenik je zadovoljan kada prati realizaciju i čeka završni dio kao nagradu za trud i rad (slagalica, bajka, plastelin i slično).



Slika 2.

Raspored aktivnosti na času

Strategije za rješavanje problema

Da bi se problemska situacija riješila potrebno je sagledati dati problem sa više aspekata, utvrditi moguće uzroke, načine rješavanja problema, odgovorne osobe koje će kontinuirano raditi na tom problemu i isplanirati strategije koje će primjenjivati. Nakon primjene strategija potrebno je utvrditi da li su aktivnosti bile uspješne i dale pozitivne rezultate.

Tabela strategija za rješavanje problema značajno doprinosi objektivnom sagledavanju i razumijevanju samog procesa aktivnosti koje se provode sa učenikom, te su važne za dalje planiranje i realizaciju ciljeva.

Tabela 1.*Strategije rješavanja problema*

CILJ/ PONAŠANJE	ODGOVORNE OSOBE:
Učenik će umanjiti negativne reakcije na školske obaveze ;	UČITELJ: _____
Učenik će kontrolisati burne reakcije na nepoznato gradivo	ASISTENT: _____
	PEDAGOG: _____
	MAJKA: _____

Ishodi vezani za cilj:	Strategije:	Procjena uspjeha:
Pravljenje velikog zidnog rasporeda aktivnosti da bi učenik znao šta slijedi.	Učenica je učestvovala u pravljenju zidnog rasporeda.	Raspored je umanjio strah od školskog zvona. Burne reakcije su prestale.
Stvaranje pozitivne atmosfere- prvo realizovati aktivnost koju učenik voli, a zatim nastavne aktivnosti.	Učenica će za početak časa učestvovati u aktivnosti koju voli, zatim će preći na obavezne nastavne sadržaje.	Ova strategija nije dala dobre rezultate jer učenica nije željela prekinuti uvodnu aktivnost.

Pored samih strategija i djelovanja koje su planski i timski osmišljene, važno je vršiti kontinuirano praćenje ponašanja.

ABC tabela ponašanja uzima u obzir tri komponente:

- Situacija, događaj ili uslovi koji su se javili prije ponašanja (prethodni događaj- *antecedent*)
- Ponašanje (ponašanje- *behavior*)
- Situacije ili događaji koji su uslijedili odmah nakon ponašanja (posljedica- *consequence*).

Primjenjena bihevioralna analiza (ABA) prikazuje kako se ovaj pristup može koristiti u praksi, uključujući praćenje ponašanja ABC tabelom. “Individualno je rađeno, slijedeći ABA principe, ključni elementi su bili precizna identifikacija situacije prije ponašanja (A), same manifestacije ponašanja (B) i posljedica nakon (C), što je pomoglo u razumijevanju funkcije ponašanja i planiranju intervencija” (Gajić, 2015, str. 64).

Tabela 2.*ABC tabela praćenja*

Datum:	Vrijeme:	Prethodni događaj:	Ponašanje:	Posljedica:	Napomena:

Društveni život

Inkluzija kao proces uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole i ukupni društveni život predstavlja najčešći pojmovni kontekst shvatanja inkluzije, ali i najuži. Radi se o obezbjeđivanju humanih postavki za adekvatno uključivanje djece sa posebnim potrebama u nastavu redovnih odjeljenja, kao i o uključivanju ove djece u cjelokupan društveni život.

Školska zajednica organizuje razne aktivnosti u vidu radionica, manifestacija i priredbi, a škola je i aktivni učesnik manifestacija u široj društvenoj zajednici. Potrebno je naći načine da učenici sa teškoćama u razvoju, u skladu sa svojim mogućnostima uzmu učešće u društvenom životu.

Prvi korak učešća predstavljaju školske priredbe koje su veliki izazov za djecu sa autizmom jer se radi o velikom broju ljudi u publici, brojnim učesnicima kao i svjetlosnim i zvučnim nadražajima. Zato se učenik treba pripremiti kroz niz aktivnosti.

Da bi učenik sa autizmom razumio šta je priredba i nastup, za početak će prisustvovati jednoj priredbi kao gledalac u publici, a lice koje ga prati će davati detaljna objašnjenja svega što se dešava.

Postoje brojne slikovnice koje se bave temom javnog nastupa i na slikovit način oslobađaju djecu od straha. Slikovnice se tokom školskih aktivnosti čitaju i učenik se priprema za nastup. Iniciranje saradnje sa roditeljima doprinosi boljim rezultatima u

radu i stvaraju se čvrste veze između porodice i škole. Za školu je važno da iskoristi mogućnost pomoći koje pružaju roditelji, jer ima mnogo roditelja koji svojim znanjem, stručnošću i sposobnostima mogu pružiti pomoć školi, bilo kao članovi školskih komisija ili neposredni realizatori sadržaja. Učešće roditelja ima svoju višestruku praktičnu i pedagošku funkciju koja je veoma značajna za školu (Ilić i sar., 2012).

Školski projekti u vidu radionica, raznih akcija, bazara i sličnih aktivnosti veoma su česti u okviru društvenog života škole. Kako se učenici sa teškoćama u razvoju ne bi izdvajali i izolovali iz ovih dinamičnih aktivnosti potrebno je prepoznati funkcionalnu prednost ili sposobnost učenika kako bi on uzeo učešće u radu, radeći ono što može.



Slika 3.

Primjer kompenzacione aktivnosti (ekološka radionica)

Mnoge aktivnosti koje predstavljaju izazov za dijete sa normalnim sposobnostima, za dijete sa posebnim potrebama znače frustraciju. Zato nastavnik mora naći kompenzacione aktivnosti i zadatke koji će stimulirati dijete sa posebnim potrebama

Ukoliko se želi ukloniti strah od socijalnih kontakata potrebno je vršiti socijalnu promociju kao važan motivator za učenike sa autizmom. Socijalna promocija je usko vezana za funkcionalne sposobnosti. Na primjer, ukoliko učenik ima izražene

muzičke sposobnosti, nastavnik može prirediti časove muzičke kulture na kojima će ovo dijete imati posebnu ulogu, biti zvijezda i pokazati svoju sposobnost.

Učenici sa autizmom žele socijalnu promociju, ali je strah od socijalnih kontakata jači od ove želje. Ako nastavnik ukloni ovaj strah, ostaje socijalna promocija kao snažan motivator za ovu djecu.

Učenje

Osobe sa autizmom mogu lakše učiti i pamtititi informacije koje su prikazane vizuelno, a često mogu imati problema pri učenju predmeta gdje nije moguće slikovito razmišljati. Za osobe sa autizmom kaže se da “razmišljaju u slikama”. Takođe, mogu imati poteškoću u oslobađanju i prebacivanju pažnje sa jednog sadržaja na drugi što stvara otpornost prema promjeni i kratkotrajno zadržavanje pažnje.

Usmene informacije koje se prenose učeniku su za njih kratkotrajne, jednom kada se izgovore najčešće nisu razumljive za njega i nisu više dostupne. Usmeno se prenose samo kratke i jasne informacije, a sve ostalo vizuelnim putem.

Učenici sa autizmom su često frustrirani ukoliko ne mogu izvršiti postavljene zadatke. Zato je potrebno zadatke prilagoditi mogućnostima učenika, te postupno povećavati težinu.



Slika 4.

Računanje na brojevnoj pravoj

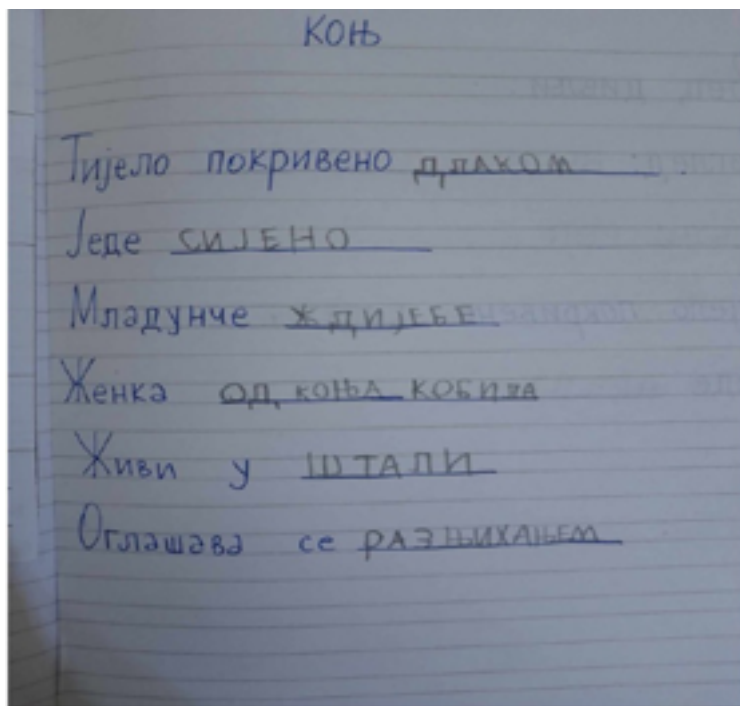


Слика 5.

Primjer vizualizacije kao pomoć pri učenju recitacije

Prilikom učenja matematičkih sadržaja veoma je važno koristiti didaktičke materijale, ilustracije i demonstracije. Didaktički materijali koje učenici koriste prilikom računskih operacija sabiranja i oduzimanja su najčešće drveni štapići, plastične figurice, bomboni, bojice i slično. Prilikom računanja učenik treba date predmete pomjerati (dodaje ili oduzima), a to pomjeranje izaziva drugačije interesovanje kod učenika i izostaje pažnja te se otežano računa i dolazi do tačnih rješenja.

Ilustracija je pregledno raščlanjivanje radi shvatanja određene matematičke veličine. Ona može biti verbalna pomoću adekvatnih matematičkih izraza, i likovna, pomoću odgovarajućih simbola, skica, shema, projekcija i drugih likovnih izraza u nastavi matematike. „Sjedinjavanjem likovnih i verbalnih izraza pojačava se misaonost učenika“ (Lekić, 1997: 394). Praksa je pokazala da računanje pomoću brojevne prave (ilustrovane u većem formatu) daje najbolje rezultate u početnoj obradi sabiranja i oduzimanja, jer su svi elementi prisutni, a učenik se samo “kreće” brojevnom pravom dodajući ili oduzimajući, a prateći verbalno tok računске radnje.



Слика 6.

Примјер питања- допуњавање одговора

Provjere znanja je potrebno posebno formulisati da bi učenik na odgovarajući način što bolje pokazao svoje znanje. U pisanim provjerama nisu poželjna pitanja uopštenog tipa, već raščlanjivanje gradiva i pitanja na manje smislene cjeline, po mogućnosti uz vizuelne sadržaje, kao i pitanja gdje se odgovori dopunjavaju.

Na primjeru sa slike, učenik na uopšteno pitanje- opiši konja, nije ponudio nikakav odgovor, dok je na pitanja gdje dopunjava odgovore dao većinom tačna rješenja.

Učenje sadržaja iz udžbenika može biti otežano zbog velikog broja ilustrovanih dodatnih znakova (šareni uzvičnici, sijalice, životinje i slično). Ukoliko učenik pažnju više usmjerava na ilustracije, a manje na sadržaje, učeniku se dati sadržaji ponude u jednostavnom formatu, štampanom na bijelom papiru gdje su dodane samo konkretne ilustracije i boje koje imaju posebno značenje za učenika.



Slika 7.

Prilagođavanje sadržaja i ilustracije

Nastavni sadržaji koje učenik usvaja u nižim razredima školovanja često su vezani za osnovna pravila ponašanja i aktivnosti učenika. Baš ta znanja su ključna za djecu sa autizmom da bi se što bolje integrisala u društvenu sredinu. Važno je da stečena znanja u školi učenik može funkcionalno primijeniti u svakodnevnom životu.

Primjer funkcionalnog primjenjivanja stečenih znanja je improvizovana saobraćajnica u učionici. Kako su prave saobraćajnice bučne, na pješačkim prelazima je mnogo ljudi, glasova, zvukova i svjetlosnih nadražaja. Razumijevanje saobraćajnih pravila u tim uslovima je za djecu sa autizmom znatno otežano. Pravljenje semafora, označavanje kolovoza i trotoara na razrednom tepihu uz pomoć ljepljive trake, pa čak i improvizovanje vozila uz pomoć kutija može poslužiti za učenje saobraćajnih pravila, koje će učenik moći primijeniti i koristiti u realnim situacijama.



Slika 8.

Saobraćajnica u učionici

Razvoj empatije kod djece sa autizmom

Djeca sa autizmom najčešće nemaju dovoljno razvijenu empatiju- razumijevanje osjećaja i doživljaja drugih.

Empatija (saživljavanje, saosjećanje) je „racionalno, razumsko uživljavanje u psihološku poziciju, mentalno stanje i stvarne okolnosti drugih, kako bi se objektivnije sagledala njihova osjećanja, misli, dileme, preokupacije, eventualna anksioznost i zabrinutost“ (Ilić, 2013: 275).

Empatija se kod djece najbolje razvija igrom uloga. Igre uloga se mogu realizovati putem razrednog pozorišta i tekstova koji obrađuju neku situaciju blisku učeničku iz kojih se može naučiti razumijevanje osjećaja i doživljaja drugih osoba.

Nastavnik će kreirati kratke priče koje učenici mogu naučiti, ali se ostavlja i mogućnost improvizacije kako bi učenici mogli ispoljiti svoja mišljenja i osjećanja i iskazati kreativnost. Svaki učenik će od kartona, platna i vunice napraviti spostveni lik za predstavu, kako bi se što bolje uživio i predstavio u igrama uloga.

Rezultati metodologije istraživanja u radu sa djetetom sa autizmom

Praćenje ponašanja ABC tablicom

Posmatranjem putem ABC tablice identifikovani su ključni razlozi neželjenih ponašanja i posledice koje ih pojačavaju ili smanjuju. Ovo je omogućilo precizno usmjeravanje djelovanja i pravovremenu reakciju učitelja na specifične situacije koje izazivaju stres i agresivne reakcije kod učenika.

А-В-Ц таблица					
ДАТУМ	ВРЕМЕ	ПРЕТХОДНИ ДОГАДАЈ	ПОНАШАЊЕ	ПОСЛЕДИЦА	НАПОМЕНА
8.2.2024	8:00	- долази у школу, изоста	- одређено време и одлази од 1. до 4.2	- одређено време и одлази од 1. до 4.2	- дан prije je imao slično ponašanje
16.2.2024	07:30 20:10h	- dolazi u školu	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	-
20.2.	10:00 h	- dolazi u školu, izоста	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- na dan prije je imao slično ponašanje
22.2.	7:30 - 10:55	-	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- dan prije je imao slično ponašanje
28.2.	7:30 -	-	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- dan prije je imao slično ponašanje
26.3.	7:30 - 11:45	- dolazi u školu, izоста	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- dan prije je imao slično ponašanje
10.4.	9:20 - 11:00	-	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- odredeno vreme i odlazi od 1. do 4.2	- dan prije je imao slično ponašanje

Slika 9.

ABC tabela praćenja

Tabela strategija djelovanja

Primjenom tabele strategija djelovanja učitelj je mogao precizno isplanirati, a zatim i uočiti uspješnost primjenjenih metoda, vrijeme koje je potrebno da učenik prihvati uvedenu promjenu i djelovanje, odraditi refleksiju i zaključak o uspješnosti realizacije, kao i dalje implikacije.

CILJ/ PONAŠANJE:		ODGOVORNE OSOBE:
Sasanka će umanjiti negativne reakcije na školske obaveze; Sasanka će kontrolisati бурне реакције на непознато градиво		УЧИТЕЉИЦА: Бранка Медић АСИСТЕНТ: Звездана Радаковић МАЈКА: Милијана Сумона
Исходи везани за циљ:	Стратегије:	Пројекта успјеха:
Прављење великог зидног распореда активности да би тачно знала шта слиједи	Сасанка је учествовала у прављењу распоредног распореда, додаје наставне предмете, тачно зна шта слиједи	- Распоред је умањило страх од школског зидног - Плате само збо не знања
Креирање друштвене приче о школским обавезама ученика	Сасанка ће у школи и код куће истраживати друштвену причу	И након читања прича реакције постоје, само је свјесна да нису добре. Ова стратегија није валидна
Стварање позитивне атмосфере- прво радити нешто што Сасанка воли, а затим задатке	Сасанка ће за почетак часа учествовати у активности коју воли, затим ће прећи на обавезне наставне садржаје	Дobre резултате јер није желела прецизно значајну активност.
Развити систем награђивања за позитивно понашање	Сасанка ће за награду добити 5- 10 минута рада на лаптопу у програму Paint, услов је да изврши задано; Наградити урађено похвалом сваки пут	Ученица има негативне последице због изложених екранима. Није препоручљиво
Прилагодити садржаје могућностима, не оптеретити Сасанку количином градива	Сасанка ће на табли и у уџбенику имати тачно означене „своје“ задатке, које треба завршити у току часа уз помоћ учитеља и асистента	Прилагођавање садржаја је смањило напетост и плач. Често стиже све задатке а прилагођени садржаји не узрокују сазнавање.

Slika 10.

Tabela strategija djelovanja

Primjena vizualizacije (vizuelni rasporedi)

Uvođenje vizuelnih rasporeda i jasnih slika kao podrške u toku časa doprinijelo je boljoj organizaciji rada, samostalnosti učenika i smanjenju burnih reakcija pri prelazu između sa jedne aktivnosti na drugu. Razne vrste vizualizacije nastavnih sadržaja omogućile su uspješno usvajanje nastavnog gradiva.

Pomoć učenika u razredu u socijalizaciji

Uključivanje vršnjačke podrške i podsticanje saradnje sa drugarima rezultiralo je povećanjem društvenih interakcija učenika, boljim razumijevanjem društvenih pravila i boljom integracijom u razrednu zajednicu.

Primjene društvenih priča

Prilagođavanje i češće korišćenje socijalnih priča pomoglo je učeniku da bolje razumije različite društvene situacije, razvije očekivana ponašanja i efikasnije komunicira sa okolinom.

Pravljenje umirujućeg kutka

Formiranje posebno uređenog kutka za smirivanje u učionici i čitalačkog kutka omogućilo je učeniku da samostalno kontroliše emotivnu preopterećenost i da se povuče u sigurnu sredinu kada za to osjeti potrebu.

Uključivanje učenika u društveni život škole

Organizovanje grupnih aktivnosti, radionica i zajedničkih projekata doprinijelo je boljoj integraciji učenika i razvoju njegovih socijalnih i komunikacijskih vještina.

Socijalna promocija i podizanje svijesti

Rad sa ostalim učenicima na razumijevanju autizma putem socijalne promocije učenika sa teškoćama pospešio je stvaranje pozitivnijeg i inkluzivnog školskog okruženja.

Navedenim istraživanjem i sprovedenim aktivnostima možemo utvrditi da kvalitetna inkluzija učenika sa autizmom ne zavisi samo od dijagnoze, već od spremno-

sti škole, učitelja i odjeljenja da razumiju, podrže i podstiču svakog učenika u skladu sa njegovim mogućnostima.

Inkluzivna praksa nije privremeno prilagođavanje, već je to trajni proces koji se zasniva na empatiji, znanju i želji učitelja za profesionalnim usavršavanjem i sticanjem novih znanja iz ove oblasti.

Zaključak

Analizirajući promjene u ponašanju i uspješnost u usvajanju nastavnih sadržaja nakon primjene ciljanih postupaka specijalno osmišljenih za dati slučaj može se utvrditi da su realizovane aktivnosti pospješile i unapredile vaspitno- obrazovni proces. Kako bi aktivnosti koje se realizuju sa učenikom sa posebnim potrebama bile uspješne i dale rezultate nastavnik mora kroz praktičan rad prepoznati koja aktivnost bi mogla biti odgovarajuća, ali i istraživati dostupnu literaturu koja nudi praktična rješenja za problematiku slučaja koji se izučava.

Napredak kod djece sa autizmom je često spor, ali vrijedan. Samo učitelj koji uči može donijeti promjenu, zato je potrebno pratiti seminare, stručnu literaturu i usavršavati svoju pedagošku praksu.

Većina učitelja tokom svog formalnog obrazovanja ne stiče dovoljno znanja o autizmu, kao ni o specifičnim pedagoškim pristupima koji su potrebni u radu sa djecom iz spektra autizma. Bez dodatne stručne edukacije učitelji se često osjećaju nespremno i nesigurno kada imaju učenika sa autizmom u svom odjeljenju.

U mnogim sredinama, naročito u manjim gradovima nema dovoljno seminara, radionica ni savjetovanja koji su posvećeni ovom poremećaju koji je sve češće zaspupljen u školama. Često se organizuju opšti seminari o inkluziji, ali se specifičnostima autizma još uvijek ne posvećuje dovoljno pažnje. Takođe, učitelji često rade bez adekvatne podrške stručnih saradnika (defektologa, logopeda i psihologa) i bez jasnih smjernica za rad sa djecom sa autizmom.

Bez kvalitetne i kontinuirane edukacije učitelja o specifičnostima poremećaja iz spektra autizma nemoguće je ostvariti inkluzivno obrazovanje.

Kada se dijete sa posebnim potrebama nađe u redovnoj nastavi, kada bude prihvaćeno i podržano od vršnjaka, kada napreduje, socijalizuje se i integriše u zajed-

nicu, dobiće se pozitivan primjer uspjehnosti inkluzije, što doprinosi dobrobiti djece sa posebnim potrebama, koji su često odbačeni i isključeni iz društvenog života.

Rad sa djecom sa autizmom je veoma senzibilan posao i zavisi prvenstveno od nastavnika, njegove stručne osposobljenosti, spremnosti da se usavršava i stiče nova znanja koja će unapređivati kroz sopstvenu praksu. Ono što treba da karakteriše nastavnika koji radi sa djecom sa autizmom je sposobnost razumijevanja za karakteristike i razvojne potrebe ove djece.

Literatura

- Gajić, T. (2015). *Primijenjena bihevioralna analiza (ABA) u radu s djetetom s poremećajem iz autističnog spektra: Studija slučaja*. JU Centar "Zaštiti me".
- Glumbić, N. (2011). Deca sa smetnjama u razvoju u redovnom obrazovanju. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Glumbić, N. (2024). Šta je autizam i zašto rana dijagnostika menja život deteta. Centar za logopediju i ranu intervenciju. Preuzeto 24. juna 2025. Sa <https://centarzalopediju.rs/digitalni-detoks/>
- Ilić, M., Nikolić, R., Jovanović, B. (2012). *Školska pedagogija*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
- Ilić, M. (2013). *Porodična pedagogija*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci
- Lekić, Đ. (1997). *Metodika razredne nastave*. Nova prosveta
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. (A. Woolfolk, prev.) Naklada Slap
- Novović, T. (2016). *Specifičnosti komunikacije kod djece sa autizmom i edukativni pristupi*. Zavod za udžbenike Beograd.
- Novović, T. (2018). *Inkluzija djece sa autizmom: Priručnik za nastavnike i roditelje*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u Novom Sadu.
- Novović, T. (2020). *Podrška djeci sa autizmom u obrazovnom sistemu: teorija i praksa*. Institut za psihologiju

Inclusive practice in working with a student with autism

SUMMARY: Autism spectrum disorders are very complex neurodevelopment disorders that affect all aspects of a child's personality (communication, motor skills, behaviour, learning). In pedagogical practice, teachers meet more and more often with the children who have some form of autism. The methodical approaches that teachers use in teaching often do not produce results. This paper deals with the topic of autism in teaching and it represents an example of inclusive practice in working with an eight-year-old girl, S.S. S.S. is the second grade of elementary school and she attends the regular classes according to the Curriculum, with individualized content and adaptation to volume and requirements. She has a teaching assistant. During the first year of schooling she attended speech therapy and special education treatment. The paper contains an overview of specific activities in working with the student, which are the result of studying professional literature, educational counseling and two years of practical work. Special importance in the inclusion process is the involvement of all students in the class. The paper contains methods for creating a calming and stimulating atmosphere in the classroom as well as the examples of lessons and activities that help reduce fear of the school bell and the fear of the unknown. The study also includes methods of visualizing teaching content that contributes successful

mastery of teaching material and also the examples of the specific approaches in knowledge assessments. Methodical strategies for aggressive outburst, which may occur unexpectedly among students with autism, are also discussed. ABC charts and strategy tables are developed in order to monitor progress. All students in the class were involved in many activities in order to create an atmosphere of acceptance, solidarity and support. Examples of workshops and specially created drama performances illustrate achievement of successful socialization, inclusion and the development of empathy. The activities presented in the paper may serve as a model for working with students with autism.

KEY WORDS: autism, inclusion, integration, methods, literature.

Реализација садржаја из моје околине у амбијенталној настави

Јована Кончар

ЈУ ОШ „Доситеј Обрадовић“ Приједор

САЖЕТАК: Циљ истраживања био је утврђивање ставова учитеља о амбијенталној настави и степен њене примјене у контексту предмета Моја околина. Истраживање је обухватило случајни узорак од 42 учитеља од I до III разреда, регија Приједор, од којих је 41 жена и 1 мушкарац. Користећи дескриптивну методу и технику анкетирања, спроведен је упитник који је омогућио прикупљање података о ставовима и пракси учитеља у вези са амбијенталном наставом. Задаци истраживања укључивали су утврђивање у којој мјери су учитељи упознати са појмом амбијентална настава, учесталост организације амбијенталне наставе и услове неопходне за њену реализацију, као и проблеме са којима се сусрећу током припреме и реализације. Резултати истраживања показали су да већина учитеља зна шта представља амбијентална настава и да је спремна да је примјени, али се истовремено суочавају са одређеним препрекама. Сходно томе, обрађени подаци указују на потребу за бољим материјалним условима, као и ближим приступом

природним и друштвеним објектима. Поред тога, учитељи истичу значај организацијских промјена у образовном систему, укључујући прилагођавање наставних садржаја и повећање фонда часова.

Резултати истраживања не само да идентификује тренутно стање, већ и предложу смјернице за будућа унапрјеђења у области образовања, са акцентом на потребу за бољим материјалним условима, професионалним усавршавањем учитеља и интеграцијом локалне заједнице у образовни процес.

КЉУЧНЕ РИЈЕЧИ: моја околина, амбијентална настава, наставни садржаји, ученик, наставник.

Увод

У свијету педагогије током низа година вршена су малобројна или недовољна истраживања која су показала да најбоље резултате постижу ученици који су подручје моје околине сазнавали управо посредством амбијенталне наставе. „У савременој настави колективно образовање се замјењује индивидуалним образовањем, гдје је ученик афирмисан као активни истраживач који до знања долази на основу истраживања и личних интелектуалних напора те је овдје наглашена улога онога који учи, тј. ученика, а не онога који поучава или наставника те је тежиште рада пребачено на ученика“ (Stevanović, 1999, стр. 20). Изразиту вриједност и важност у настави са оваквим приступом има наглашен процес прелаза са поучавања на учење.

Постоје различите парцијалне или потпуне дефиниције појма амбијентална настава. Дрењак под амбијенталном наставом подразумева „процес образовања у којем се учење одвија у спољашњем окружењу, и у којем ученици истражују и истичу контекстуалне и социјалне аспекте свог окружења, користећи различите методе и ресурсе“ (Дрењак, 2015, стр. 45). Знања усвојена на овакав начин дуже времена одолијевају процесу заборављања, истовремено омогућујући развој иницијативности и упорности у савладавању тешкоћа на које ученици наилазе у току рада.

Амбијентална настава је настава која се фокусира, за разлику од традиционалне наставе, на учење ученика у њиховом природном или друштвеном окружењу. Како кажемо природно или друштвено окружење, притом, мислимо на природу, музеј, библиотеки и сл. Овакво окружење, за разлику од учионице, помаже ученицима са стекну нова знања и искуства, али и да учврсте и обнове постојећа, на интерактиван, стваралачки и критички начин. Амбијентална настава примјењује се са циљем да поваже образовне садржаје са стварним животом. „Дјеца требају проводити истраживања и самостално доносити властите закључке. Говорити им што је мање могуће, а потицати на истраживање што је више могуће“ (Spencer, 1861, стр. 77). Амбијентална настава моје околине треба да има усађене темеље на учењу откривањем путем властитог искуства што ће у крајњем циљу довести до трајног знања и до интердисциплинарног приступа наставним садржајима. Учешће у амбијенталној настави може узети цијели разред, група ученика, колектив, појединци. „При томе се учење не посматра само као учење о окружењу, већ се промовишу значај и потреба критичке рефлексије односа човјека и природе и односа човека са човјеском (промовисање социјалне праведности)“ (Ристић и Благоданић, 2017, стр. 2). Може се десити, и то није риједак случај, да затворени простор учионице код ученика изазове смањење заинтересованости за учење и сазнавање. Приступајући наставном процесу примјеном амбијенталне наставе, ученици се усмјеравају да продукују већи број замисли, идеја и рјешења, да истражују, да на сасвим обичне ствари и ситуације гледају на нов и необичан начин, траже нове везе и релације између објеката, ситуација, појава, путем мисаоних процеса конструктивно вршећи анализу, а потом и синтезу. „Ученици изучавају ствари, појаве и процесе интегрисано како се налазе у природи, уочавањем узрочно-посљедичних веза и односа, међузависношћу и условљеношћу човјека од природних појава и обрнуто, али и стицањем вјештина комуникације и тимског рада“ (Анђелковић и Станисављевић-Петровић, 2013, стр. 43). Рјешавајући реалне животне проблеме и превазилазећи изазове које се пред њих постављају омогућава ученицима да стекну сазнања али и увид на који начин њихова знања, вјештине и учешће могу имати стваран утицај на рјешавање неког проблема.

Амбијентална настава омогућава ученицима да активно врше рефлексију приликом чега ће ученици дискутовати о томе која знања су усвојили, какви су били њихови напори и залагања приликом усвајања одређених знања и вјеш-

тина, те које кораке би могли предузети да побољшају како властити тако и заједнички рад и учинак. У том контексту „знања, вјештине и умјења стечена учењем путем амбијенталне наставе трајнија су и примјењивија, а ученици постају свјесни да се истина открива активним размишљањем, а не само примањем информација“ (Борић и сар., 2010, стр. 362). Ученици добијају, такође, и повртану информацију о свом раду, што им омогућава да добију реалну слику о свом раду и напретку у усвајању садржаја из моје околине.

Кроз амбијенталну наставу ученици могу учествовати у теренским истраживањима, пројектима о одрживом развоју, на примјер смањење отпада и рециклажа, те на тај начин учествовати у конструкцији рјешења одређених проблема школе или њихове заједнице. Ако ученике лишимо контакта са природом, не само да ћемо им ускратити природан начин учења, него ћемо им одузети право да мисле да припадају свом природном окружењу (Tranter i Pawson, 2010). Акције чишћења зелених површина унутар своје локалне заједнице, садња дрвећа, конституисање повртњака, воћњака, ботаничке баште омогућава ученицима директан допринос очувања природног окружења, развој личне и колективне одговорности, као и интринзичке мотивације.

Метод

Предмет истраживања је примјена амбијенталне наставе у реализацији наставних садржаја предмета Моја околина. Циљ истраживања је утврдити ставове учитеља о амбијенталној настави и степен примјене амбијенталне наставе у реализацији садржаја Моје околине. Општа хипотеза истраживања: Учители су упознати са амбијенталном наставом и редовно је примењују у реализацији наставних садржаја из предмета Моја околина, али постоје одређени материјални и организацијски услови који утичу на учесталост и квалитет њене примјене. Посебне хипотезе: а) Учители су добро упознати са појмом амбијенталне наставе и њеним значајем за образовни процес у предмету Моја околина, б) Учители организују амбијенталну наставу неколико пута у току школске године, али њена учесталост зависи од услова у којима раде, в) Учители сматрају да су материјални услови, близина објеката и подршка управе и локалне заједнице кључни фактори

за успјешну реализацију амбијенталне наставе, и препознају разне проблеме у њеној припреми и реализацији, укључујући недостатак времена и ресурса.

Случајни узорак испитаника - учитељи од I до III разреда, регија Приједор. Укупан број испитаника био је 42, од чега је 41 женског пола, а 1 мушког пола. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника анкетирања, а као инструмент коришћен је упитник. Подаци добијени путем анкетних листова обрађени су квалитативно и квантитативно.

Статистичке мјере и инструмент истраживања

У истраживању коришћене су дескриптивне статистичке мјере за анализу ставова и праксе учитеља у примјени амбијенталне наставе. Примјењена је фреквентна дистрибуција за приказ учесталости одговора о познавању амбијенталне наставе, учесталости њене примјене, кориштеним просторима и погодним наставним садржајима. Такође, кориштена је процентуална анализа, којом је приказан удио учитеља који су одговорили одређеним начином, док је за отворена питања примјењена квалитативна анализа, која је омогућила идентификацију образаца мишљења и ставова.

Инструмент истраживања био је упитник са комбинацијом затворених и отворених питања. Затворена питања прикупљала су квантитативне податке о учесталости примјене и доступним ресурсима, а отворена омогућила увид у ставове учитеља, проблеме у реализацији и приједлоге за организацијске промјене. Комбинована примјена ових питања омогућила је интегрисану анализу квантитативних и квалитативних података, што је пружило свеобухватан увид у стање примјене амбијенталне наставе. Упитник је претходно тестиран на мањем узорку како би се осигурала јасноћа и релевантност питања.

Резултати истраживања и дискусија

а) Сазнања учитеља о амбијенталној настави

Истраживање је показало да су 42 испитаника (сви испитаници) упознали са појмом *амбијентална настава*. Питање је било у облику упитника затвореног

типа, те је гласило: Да ли знате шта подразумејева амбијентална настава? Резултати истраживања указују да у узорку није било учитеља који нису знали шта је амбијентална настава, што је веома значајно јер указује на висок степен свијести и теоријског познавања ове методе. Овај резултат може значити да су учитељи у регији Приједор генерално добро образовани или обавјештени о савременим педагошким приступима, као што је амбијентална настава. Такође, ови подаци су добијени анкетирањем, што подразумева да је свих 42 испитаника одговорило на питање и да је постојао консензус међу њима о познавању појма, што указује на могућност његове практичне примјене у настави. Тиме смо потврдили нашу прву посебну хипотезу. Међутим, било би корисно додатно испитати да ли ово познавање подразумејева и практичну примјену, јер је теоријско познавање само један аспект ефективног коришћења амбијенталне наставе. Такође, постављају се следећа питања: Колико прецизно би учитељи навели одређење амбијенталне наставе? (уколико би поставили питање отвореног типа), Колико би се наведена одређења међусобно разликовала и колико би била научно утемељена?

Ако би учитељима било постављено питање отвореног типа да дефинишу амбијенталну наставу, прецизност њихових одговора могла би да варира у зависности од њиховог нивоа образовања, искуства, као и степена праксе и познавања овог приступа. Учитељи који су упознати са теоријским аспектима амбијенталне наставе могли би прецизно навести да се она односи на наставу која се реализује у природном окружењу или ван традиционалне учионице, користећи околину као средство и простор за учење. С друге стране, учитељи који имају мање искуства са амбијенталном наставом или су је ређе примјењивали могли би дати мање прецизне одговоре или оне који су више интуитивни него научно утемељени. Њихова објашњења могу садржати општије одреднице као што су „настава у природи“ или „излети“. Учитељи који су више образовани у педагошким методама и теорији могли би понудити дефиниције које су ближе стандардним педагошким концептима. Насупрот томе, неки учитељи би могли дати субјективне или непотпуне дефиниције, више засноване на искуству него на теорији.

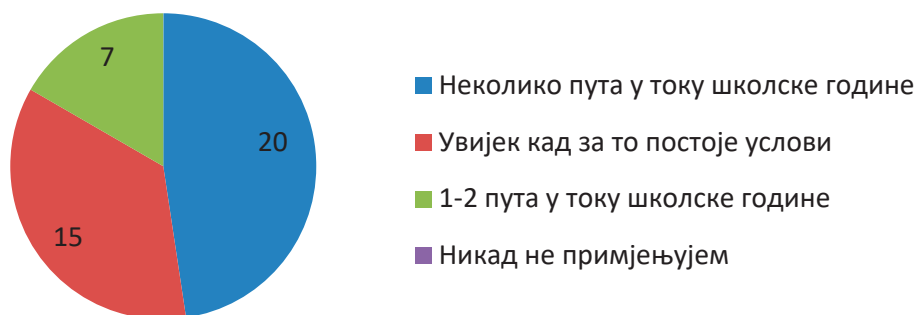
Истраживање путем отвореног питања дало би могућност да се процјени не само степен упућености учитеља у амбијенталну наставу већ и дубина њиховог разумијевања и способност да ове концепте примјене у пракси, што би неким будућим истраживањима требало и испитати.

6) Заступљеност амбијенталне наставе у реализацији
садржаја предмета Моја околина

42 испитаника (сви испитаници) навело су да примјењују амбијенталну наставу у реализацији садржаја из моје околине. Стога, можемо констатова-ти да је примјена амбијенталне наставе у реализацији садржаја из предмета Моја околина заступљена у довољној мјери. Графиконом 1 приказали смо учесталост примјене амбијенталне наставе у оквиру наставног предмета Моја околина, гдје смо дошли до података да највећи број учитеља примјењује амбијенталну наставу у реализацији наставних садржаја моје околине неколико пута у току школске године, што даље имплицира да је примјена амбијенталне наставе у реализацији садржаја из моје околине заступљена у довољној мјери.

Графикон 1.

Структура одговора о учесталости примјене амбијенталне наставе

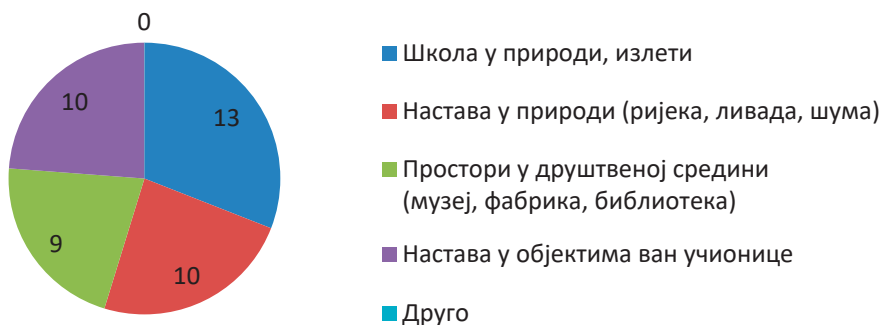


На основу Графикона 1, који приказује одговоре учитеља о учесталости примјене амбијенталне наставе, закључујемо: а) Највећи број испитаника, њих 20, навело је да примјењује амбијенталну наставу „неколико пута у току школске године“. Ово показује да је овај приступ широко прихваћен, али да није свакодневно присутан у наставној пракси; б) 15 испитаника изјавило је да организују амбијенталну наставу „увијек када за то постоје услови“. Ово указује на спремност да се овај облик наставе примјени кад год је то могуће, али такође на то да

постоје одређене препреке (као што су услови рада, временске прилике, доступност простора и ресурса); в) рјеђа примјена - 7 испитаника изјавило је да амбијенталну наставу примјењује само „1-2 пута у току школске године“, што указује на повремене покушаје увођења овог приступа, вјероватно због организационих или логистичких изазова; г) одсуство одговора да се амбијентална настава не примењује-на графикону нема података о учитељима који су одговорили да „никад не примјењују“ амбијенталну наставу, што сугерише да сви учитељи у неком степену користе овај метод. Такође, потенцијални разлог за овакав одговор могао бити тај што испитаници нису пажљиво читали постављена питања или су давали друштвено пожељне и прихватљиве одговоре. На основу анализе података можемо закључити да подаци указују да већина учитеља у регији Приједора редовно користи амбијенталну наставу, али углавном неколико пута током године, при чему је примјена чешћа када постоје адекватни услови. Тежили смо и да утврдимо које просторе учитељи најчешће користе за реализацију амбијенталне наставе.

Графикон 2.

Структура одговора о најчешће коришћеним просторима



Добијени подаци указују да је најчешће примјењени облик амбијенталне наставе са 13 одговора школа у природи и излети. Ово су активности које се организују ван школе, обично на природним локацијама, са циљем да ученици кроз практично искуство и контакт са природом уче и истражују. Десет испитаника примјењује наставу у природним срединама попут ријека, ливада и шума.

Ово указује на важност контакта са природом у образовном процесу, гдје ученици могу директно посматрати природне феномене. Девет испитаника организује наставу у установама које су дио друштвене инфраструктуре, попут музеја, фабрика или библиотека. Ово су мјеста која омогућавају ученицима да стекну практична знања кроз интеракцију са локалном заједницом и њеним ресурсима. Још десет испитаника примјењује наставу у објектима који нису у учионици, али могу укључивати школе, дворишта или друге затворене просторе погодне за практично учење. Нема одговора који указују на примјену других облика амбијенталне наставе, што сугерише да су наведене опције покриле све тренутно примјењене облике наставе код испитаника. Ови подаци показују да учитељи користе разнолике амбијенте за реализацију наставе, са нагласком на природу и друштвене установе.

Поставља се питање да ли школе у природи и излети могу бити сматрани амбијенталном наставом? Одговор зависи од начина на који су осмишљени и реализовани. Амбијентална настава подразумијева коришћење окружења, било природног или друштвеног, као активног ресурса за учење. Основни елемент је повезивање наставних садржаја са контекстом у ком се ученици налазе, чиме се омогућава дубље разумијевање кроз практично искуство. Дакле, школа у природи и излети могу се сматрати амбијенталном наставом ако су структурисани на тај начин да ученици активно уче из окружења у коме се налазе. На примјер, ако се на излету у националном парку ученицима пружи прилика да истражују биодиверзитет, мапирају терен или уче о екосистему, то би било у складу с принципима амбијенталне наставе. Међутим, ако излети и школе у природи служе само као рекреативне активности без јасне везе са наставним садржајима, онда то није амбијентална настава у правом смислу ријечи. Сходно томе, школе у природи и излети могу бити дио амбијенталне наставе, али само ако укључују организоване наставне активности које користе околину као средство за учење. Ако су осмишљени као продужетак наставе у учионици, али у природном амбијенту, онда се могу сматрати амбијенталном наставом.

Испитивање мишљења учитеља о наставним садржајима (наставним темама) предмета Моја околина који су погодни за реализацију помоћу амбијенталне наставе обављено је преко питања отвореног типа, Табела 1.

Табела 1.*Структура одговора о наставним садржајима*

Наставни садржаји	Број испитаника
Животињски и биљни свијет	10
Изглед мјеста и околине и рад људи	9
Саобраћај у мом мјесту	8
Нежива природа, појаве и материјали	5
Оријентација у времену и простору	4
Екологија	3
Човјек и здравље	2
Породица	1

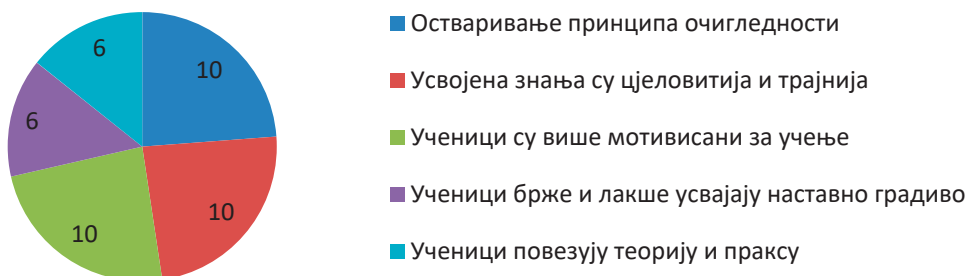
Табела 1. пружа увид у одговоре учитеља о наставним садржајима предмета Моја околина који су погодни за реализацију путем амбијенталне наставе. Испитивање је обављено постављањем питања отвореног типа (Који наставни садржаји (наставне теме) су најпогоднији за извођење амбијенталне наставе?), а резултати показују да учитељи различито перципирају које теме су најпогодније за ову врсту наставе.

Животињски и биљни свијет, је наставни садржај који је најчешће наведен као погодан за амбијенталну наставу. То је очекивано јер се ради о темама које се природно надовезују на окружење и омогућавају директно посматрање и истраживање у природи. Породица, наставни садржај који је најмање наведен као погодан за амбијенталну наставу, вјероватно због природе теме која се више односи на друштвене односе и вриједности, што је теже уклопити у амбијенталну наставу. Из резултата истраживања је јасно да учитељи највише вриједнују теме које омогућавају директну интеракцију са природом и локалним окружењем, док су теме које су више повезане са друштвеним и здравственим аспектима мање заступљене у њиховим одговорима. Амбијентална настава најчешће се примјењује тамо гдје ученици могу кроз практичне активности истраживати природне феномене и социјалне контексте у свом окружењу. Претпостављамо да су учитељи одабрали ове теме јер пружају прилику за искуствено учење, где ученици директно уче кроз активност,

посматрање и истраживање у реалним условима. На Графикону 3 приказали смо разлоге због којих је потребно да се амбијентална настава више примјењује у реализацији садржаја моје околине, према мишљењу наших испитаника.

Графикон 3.

Разлози/попријеке веће примјене амбијенталне наставе



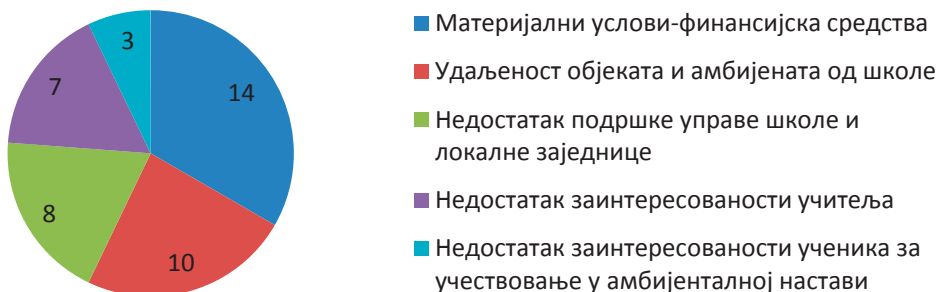
Најчешће наведени разлози за већу примјену амбијенталне наставе односе се на принцип очигледности, cjелокупнија и трајнија знања, као и повећање мотивације ученика. То указује на то да учитељи виде амбијенталну наставу као значајан метод који доприноси квалитетнијем и дубљем учењу. Такође, учитељи сматрају да амбијентална настава има велику улогу у повезивању теорије и праксе, као и убрзавању усвајања градива, што су важни фактори у савременој настави. Сходно свему претходно наведеном можемо констатовати да смо потврдили нашу другу посебну хипотезу.

в)Услови неопходни за припрему и реализацију амбијенталне наставе и проблеми током припреме и реализације амбијенталне наставе

Испитивање мишљења учитеља о условима потребним за реализацију амбијенталне наставе показује: да 29 испитаника сматра да има потребне услове за извођење амбијенталне наставе и да 13 испитаника сматра да нема потребне услове за реализацију амбијенталне наставе. Ставови учитеља о условима неопходним за чешћу реализацију амбијенталне наставе приказани су на Графикону 4.

Графикон 4.

Условима који недостају за реализовање/чешће реализовање амбијенталне наставе



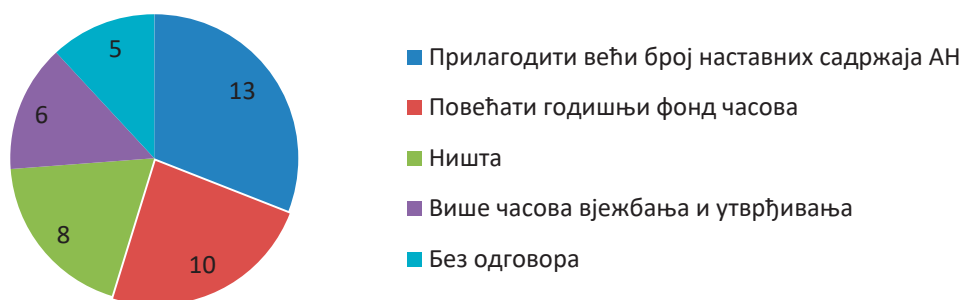
Да бисмо статистички објаснили добијене податке о условима који недостају за реализацију или чешће реализовање амбијенталне наставе, анализирали смо резултате према неколико кључних аспеката: а) учесници анкетаирања су препознали недостатак финансијских средстава као најважнији фактор који отежава амбијенталну наставу. Могуће је да школе немају довољно буџетских средстава за организацију ових активности, што може утицати на квалитет и учесталост наставе; б) удаљеност може отежати приступ потребним ресурсима или мјестима за реализацију амбијенталне наставе. Већа удаљеност може захтјевати додатне трошкове превоза и времена, што може бити изазов за учитеље и ученике; в) подршка је кључна за успјех амбијенталне наставе. Ако управа школе и локална заједница не пружају потребну подршку, то може смањити мотивацију учитеља и ученика да учествују у овим активностима; г) учитељи су можда неинформисани о предностима амбијенталне наставе или се не осјећају довољно оснаженима за њено спровођење. Оснаживање учитеља кроз обуке и радне радионице може повећати њихову мотивацију; д) постоји мања препрека у вези са интересовањем ученика у поређењу са другим факторима. Међутим, и даље је важно радити на повећању заинтересованости ученика кроз креативне и ангажоване приступе учења.

Анализа података показује да су финансијски ресурси најважнија препрека за реализацију амбијенталне наставе, док се и удаљеност објеката, као и подршка управе и заједнице, истичу као значајни фактори. Оснаживање учитеља и повећање интересовања ученика могу додатно допринјети успјешној имплементацији ових настава. Препоручује се да се ови фактори узму у обзир приликом планирања и спровођења амбијенталне наставе у школама.

На основу анализе одговора шта би учитељи хтјели, када би били у могућности да промјене, у организацији наставе моје околине долазимо до података да би ученици највише хтјели или жељели да прилагоде већи број наставних садржаја амбијенталној настави, Графикон 5.

Графикон 5.

Могућности организацијске промјене наставе моје околине



Да бисмо статистички објаснили добијене податке о могућностима организацијске промјене наставе предмета Моја околина на основу одговора учитеља, анализирали смо резултате и дошли до сљедећих података: а) учитељи сматрају да је прилагођавање и проширивање наставних садржаја најважнија промјена која би допринјела побољшању наставе. Учитељи желе већи избор и разноврсност материјала како би могли боље прилагодити наставу потребама ученика; б) учитељи осјећају потребу за додатним временом у оквиру наставног процеса. Повећање фонда часова може омогућити учитељима да дубље истраже теме и пруже више прилика за активно учење; в) учитељи сматрају тренутни систем задовољавајућим или не виде потребу за промјенама. Ово може указивати на постојање задовољства тренутном

практиком или на отпор према новинама; г) учитељи су, такође, изразили жељу за већим бројем часова посвећених вјежбању и утврђивању градива. Ово може указивати на свијест о важности понављања и примјене знања у учењу, као и на потребу за јачањем практичних вјештина ученика; д) одређени број учитеља можда је био неодлучан или није имао конкретне приједлоге за промјене. Ово може указивати на несигурност или недовољну информисаност о могућностима побољшања наставе.

Анализа података показује да учитељи препознају потребу за прилагођавањем наставних садржаја и повећањем фонда часова као кључне промјене које би побољшале наставу предмета Моја околина. У исто вријеме, постоји одређени дио учитеља који сматра да тренутни систем функционише добро, као и потреба за више вјежби и утврђивања градива. Стога можемо закључити да смо потврдили трећу посебну хипотезу нашег истраживања.

Резултати нашег истраживања указују да учитељи знају шта представља амбијентална настава; да реализују амбијенталну наставу неколико пута у току школске године, те увијек кад за то постоје услови; да сматрају да имају неопходне услове за њену реализацију; да би требало још више да се примјењује. Такође, учитељи сматрају да су садржаји о биљном и животињском свијету и садржаји о изгледу мјеста и околине и раду људи најпогоднији за организовање амбијенталне наставе; да учитељи најчешће реализују амбијенталну наставу кроз школу у природи, излете, у природи и друштвеној средини; да су разлози за учесталију примјену: остваривању принципа очигледности, цјеловитије и трајније знање, већа мотивација. Учитељи сматрају да за учесталију примјену недостају бољи материјални услови, близина друштвених објеката и природних амбијената школама; те да су неопходне организацијске промјене - прилагођавање већег броја наставних садржаја амбијенталној настави и повећање годишњег фонда часова. Дакле, долазимо до закључка да анализа и интерпретација добијених података указује да смо потврдили општу хипотезу нашег истраживања.

Закључак

Амбијентална настава моје околине омогућава ученицима да стичу нова знања, вјештине и навике, али и да их примјене у свакодневном животу и раду. На

основу резултата нашег истраживања, можемо закључити да учитељи имају добру свијест о значају амбијенталне наставе и уважавају њену примјену у образовном процесу. Они су свјесни позитивних аспеката који произлазе из реализације ове наставе, као што су остваривање принципа очигледности, стварање цјеловитијег и трајнијег знања, као и већа мотивација ученика. Међутим, истраживање је показало да постоје значајни изазови који утичу на учесталост примјене амбијенталне наставе. Недостатак бољих материјалних услова, близина друштвених објеката и природних амбијената, као и потреба за организацијским промјенама, представљају кључне препреке. Учитељи истичу потребу за прилагођавањем наставних садржаја амбијенталној настави и повећањем годишњег фонда часова, што би довело до боље реализацији ове наставе.

У закључку, постоји значајан потенцијал за развој амбијенталне наставе у образовном систему, али је потребно предузети конкретне кораке у циљу превазилажења постојећих препрека. Остваривање ових циљева може довести до побољшања квалитета образовања и успостављања чвршћих веза између ученика, њиховог учења и локалне средине. Остваривање ових циљева захтјева сарадњу између наставника, школских администрација, локалне заједнице и образовних власти. Такође, кључно је оснажити учитеље у њиховој способности да интегришу амбијенталну наставу у своје педагошке стратегије, како би ученици могли да стекну практично и теоријско знање. Будућа истраживања ове теме могла би да буду усмјерена на примјену вјештачке интелигенције у амбијенталној настави моје околине.

Литература

- Анђелковић, С., Станисављевић-Петровић, З. (2013), Учење и поучавање ван учионице, *Настава и васпитање*, 1, 39–51.
<https://aseeistant.ceon.rs/index.php/nasvas/issue/view/2142/203>
- Борић, Е., Шкугор, А и Перковић, И. (2010). Самопроцјена учитеља о изванучионичкој истраживачкој настави природе и друштва, *Одgoјне знаности*, 12/2, 361–371.
<https://hrcak.srce.hr/file/101923>
- Милутиновић, Ј. (2014). Алтернативне школе и имплементација конструктивизма у школску праксу, *Настава и васпитање*, 63/1, 19–32.
- Ристић, М., Благоданић, Р. (2017). Нове перспективе у образовању – ванучионичка настава у дигиталном окружењу. *Иновације у настави*, бр. 2, стр. 1-14. <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2017/0352-23341702001R.pdf?>
- Stevanović, M. (1999). *Kreatologija*. Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, moral, and physical*. London: John Childs and son printers. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi_3tqpsfz1Ah-WY_6QKHWOxDDIQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fbooks.google.hr%2F&usg=AOvVaw2guN8nVqbNKQr-9moU2K3v
- Tranter, P., Pawson, E. (2001). Children's access to Local Environments: a Case-Study of Christchurch, New Zealand, *Local Environment* 6/1, 27–48. <https://doi.org/10.1080/13549830120024233>

Implementation of content from my environment in environmental education

Jovana Končar

Elementary School "Dositej Obradović" Prijedor

SUMMARY: The aim of the research was to determine the attitudes of teachers towards environmental education and the extent of its application in the context of the subject *My Environment*. The research included a random sample of 42 teachers from grades I to III, in the Prijedor region, of whom 41 were women and 1 was a man. Using the descriptive method and survey technique, a questionnaire was conducted that enabled the collection of data on teachers' attitudes and practices regarding environmental education. The research tasks included determining to what extent teachers are familiar with the concept of environmental education, the frequency of organizing environmental education, and the conditions necessary for its implementation, as well as the challenges they face during preparation and implementation. The results of the research showed that most teachers are aware of what environmental education entails and are willing to apply it, but they also face certain obstacles. Accordingly, the processed data indicate the need for better material conditions, as well as closer access to natural and social objects. Additionally, teachers emphasize

the importance of organizational changes in the education system, including the adaptation of teaching content and an increase in the number of teaching hours. The research results not only identify the current state but also propose guidelines for future improvements in the field of education, with an emphasis on the need for better material conditions, professional development of teachers, and the integration of the local community into the educational process.

KEYWORDS: My Environment, environmental education, teaching content, student, teacher.

Секција за методике васпитно-образовног рада у предметној и средњој школи

Компаративна анализа истраживања утицаја и перспективе примене дигиталних технологија у настави: Географије, Природе и друштва и Света око нас

Марија З.Крстић Радојковић¹

Факултет педагошких наука у Јагодини, Универзитет у Крагујевцу, Србија

РЕЗИМЕ: Овај рад анализира утицај дигиталних технологија на постојећу мотивацију ученика, истражујући различите аспекте примене ових технологија у образовном процесу у областима географије, природе и друштва и света око нас. Анализом релевантних научних радова истражујемо различите аспекте примене дигиталних технологија у образовном контексту. На тај начин добијамо увид у различите примене и резултате примене дигиталних технологија у образовању, као и у предности и изазове које доноси њихово коришћење у процесу усвајања знања. Рад се такође бави могућностима и потенцијалом ових технологија у развоју образовних стратегија које би се ефикасно носиле с изазовима савременог образовања. Осим тога, представљени чланци указују и на то како дигиталне технологије утичу на унапређење ангажованости ученика, олакшавају приступ информацијама и подстицају

1 marijakrstic016@hotmail.com

интерактивно учење. Рад даје осврт и на изазове у примени дигиталних технологија у образовању, начине њивовој превазилажења и интeграције у образовни процес, како би се највећој мери искористиле њихове предности. Закључак нам доноси констатацију да су анализирани истраживачки радови важан ресурс за дубљу анализу и развој образовних ситуација, и да у том смислу могу послужити као полазна тачка у процесу увођења и имплементације иновативних практици у наставу географије, природе и друштва и света око нас, прилагодених захтевима савременог образовања и деце које учи и одраста у дигиталном добу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дигиталне технологије у настави, дигитални алати, мултимедија у настави, примена ИКТ-а у настави

Увод

Употреба дигиталних технологија у образовању омогућава проширење креативних могућности наставника и позитивно утиче на различите аспекте развоја ученика. За разлику од уобичајених средстава за учење, дигиталне технологије омогућују ученицима усвајање велике количине готовог знања и развијање интелектуалних способности.

Могућност употребе дигиталних технологија у васпитно-образовном раду је прилично широк. Оне олакшавају процес перцепције и памћења информација уз помоћ живих слика и комбинује динамику, звук и слику, управо оне факторе који најдуже задржавају дететову пажњу. Истовремени утицај на два најважнија органа перцепције (слух и вид) омогућава постизање много већег ефекта у раду.

Употреба дигиталних технологија у образовању је свакако неизбежна и неопходна. Бројни аутори који се баве применом дигиталних технологија на раном дечјем узрасту наглашавају да је ограничавање и контрола употребе ИКТ-а једнако важна, како не би дошло до прекомерне употребе која би довела до негативних ефекта.

Позитивни и негативни ефекти примене дигиталних технологија

На основу бројних истраживања која недвосмислено потврђују позитивну примену ИКТ-а у настави, образовни значај примене ИКТ-а препознаје се у томе што омогућава ученику учење путем истраживања и откривања, подстиче радозналност, жељу за истраживањем и победу у игри. Ученици су заинтересовани за нове дигиталне алате, а посебно су им занимљиве игре.

Рачунарске игре помажу деци при усвајању новог знања и утврђивању већ стеченог, при усвајању нових речи, а омогућавају и вежбање fine моторике и координације између ока и руке. Посебно треба нагласити помоћ у раду са децом која имају потребу за додатном подршком. Ове погодности се остварују у највећој мери захваљујући мултимедијалности, хипермедијалности и интерактивности рачунарских система (Христов и сар., 2013).

Када су у питању истраживања која се баве испитивањем примене ИКТ-а, током истраживања које је спроведено у Анкари (Tuzun, Yilmaz-Soylu, Karakus, Inal, Kizilkaya), 2005. године испитивана је успешност имплементације компјутерских игара за учење географије код ученика основних школа. Истраживачи су развили образовну компјутерску игру коју су ученици четвртог и петог разреда играли на часовима географије како би испитали ефекте игре на постигнућа и мотивацију ученика. Утврђено је да су ученици остварили значајне успехе у учењу током коришћења компјутерске игре. Приликом упоређивања мотивације током учења у окружењу заснованом на компјутерским играма у односу на традиционално школско окружење, утврђено је да ученици показују статистички значајно већу мотивацију, постигнућа и фокус. Позитивни ставови који су произишли из овог истраживања сугеришу да ученици и наставници компјутерске игре могу користити као дигитални алат у формалном окружењу за учење као подршка ученицима у што ефикаснијем учењу географије.

Милићевић и Тодорић-Вукашин (2009) спровели су истраживање у основним и средњим школама у Старој Пазови и Руми које се заснива на примени мултимедијалних алата у образовању. Дошли су до закључка да ученици желе на часовима да користе рачунаре за учење, да су предавања која укључују мултиме-

дијалне садржаје занимљивија и интересантија од традиционалног учења. Интересантно је уједно и запажање да веома мали број ученика код куће користи рачунар за учење, односно исти се највише користе за интернет, игре, слање порука, гледање филмова...

У истраживању које су спровели Маричић, Ивков-Џигурски и Стојшић (2020), дошло се до истоветних резултата. Иако је од тада прошло петнаест, односно једанаест година између истраживања која су спровели Тузун и сар. и Милићевић и Тодорић-Вукашин и технологија знатно напредовала, резултати су истоветни. Данашње школе су опремљеније, поседују интернет и опремљене рачунарске кабинете, ученици су позитивније настројени у вези примене дигиталних технологија у образовне сврхе, а наставници овладавају дигиталним компетенцијама. Истраживање је спроведено у две основне школе у Сомбору, а узорак су чинили ученици четвртог разреда који су у периоду од два месеца, применом мултимедије, изучавали садржаје у предмету Природа и друштво. Утврђено је да више од половине испитаних ученика сматра да је примена мултимедије позитивно утицала на повећање њихове мотивације за учење, да им је олакшала савладавање градива и омогућила његово дуже памћење, а више од половине испитаника жели да се мултимедија примењује на будућим часовима Природе и друштва.

Са друге стране, морамо обратити пажњу и на негативне утицаје примене дигиталних технологија. На развој и учење негативан утицај могу имати развојно неприлагођени начини примене компјутера. Потребно је поставити јасна правила у коришћењу дигиталних технологија. Родитељи и наставници морају деловати у складу са узрастом ученика, бирати садржаје прилагођене узрасту и имати потпуну контролу свих медија. Садржаји које ученици прате треба да буду повезани са искуствима, интересовањима и развојним потребама деце.

Време које деца проводе уз дигиталне медије, такође је веома чест извор критика. Медицински стручњаци саветују да деца што мање времена проводе поред екрана, јер негативни ефекти могу да буду тренутни, али и дугорочни (American Academy of Pediatrics, 2010).

Дакле, неопрезно коришћење дигиталних медија може довести до низа негативних последица као што су недостатак мотивације, самоконтроле, емоционалну отуђеност, социјалну изолованост и ограниченост креативности. Важно

је развијати свести о утицају медија, примењивати зреле приступе и временска ограничења у њиховом коришћењу, ради одржавања баланса и позитивних аспеката живота.

Испитивање утицаја савремених медијских технологија (Nikken, de Naap, 2015), показује да поред пажње стручњака, истовремено је и предмет интересовања родитеља. Испитивања рађена на узорку родитеља указују да међу родитељима постоје различити ставови када је реч о употреби нових технологија. Ти ставови се крећу од крајње позитивних, када родитељи сматрају да ће познавање рада на рачунару њиховој деци бити од велике важности за будућност, до екстремно негативних, када родитељи сматрају да време које деца пороводе на рачунару негативно утиче на њихов развој и васпитање. Чињеница да родитељи нису у свом детињству имали искуства са новим технологијама иде у прилог сумњама или негативним ставовима у вези са коришћењем медија на раним узрастима (Станисављевић Петровић, Павловић, 2017).

Анализа ефеката и значаја примене дигиталних технологија у настави

Дигитални алати, као што су образовни софтвери и дигиталне дидактичке игре могу обогатити постојеће ресурсе учења. Виртуелни свет рачунарских игара у којем деца одрастају често се доживљава као супротан традиционалном свету одрастања у игри (Marsh, 2010). Међутим, рачунарске игре као нови медији постале су пожељно средство које треба употребити у процесу учења. „Утврђено је да рачунарске игре обезбеђују ангажовање свих чула деце у процесу стицања знања, развијају креативност и подстичу активност при учењу“ (Анђелић и Милосављевић, 2007). Многе земље су препознале васпитно-образовни значај модерних дигиталних алата и као приоритет одредиле неопходност да се свој деци, почев од веома раног узраста омогући подједнак приступ ИКТ-а, нарочито рачунарима и едукативним рачунарским играма (Величковић, 2014).

Током исраживања које су спровели Милићевић и Тодорић-Вукашин (2009) у основној школи у Новој Пазови, а током којег се испитивало стечено знање кроз експерименталну и контролну групу, након недељу дана од реализа-

ције часова, доказано је да су исто градиво много боље савладали ученици који су имали мултимедијално предавање у односу на традиционално.

До истих података дошли су Маричић, Ивков-Цигурски и Стојшић (2020) полазећи од претпоставке да ће мултимедија допринети да се ученици и после одређеног временског периода и даље сећају детаља којих се можда у толикој мери не би сећали да је учитељ преносио знања на ученике искључиво вербалним путем. 61% испитаника сматра да им је мултимедија помогла да лакше савладају градиво што је допринело већој ефикасности усвајања знања, а 32% испитаника је недвосмислено потврдило претпоставку одговарајући да им је огледани мултимедијални садржај омогућио дуже памћење и касније присећање на одређени део пређеног градива. Аутори такође истичу да потврђују да су часови обнављања, током спровођења истраживања, на којима су ученици били мисаоно активни, подстакнути и заинтересовани за понављање и систематизацију градива. У овом истраживању учитељи су изнели мишљење да су ученици у већој мери били сконцентрисани на садржаје које су гледали на часовима што им је омогућило да боље запамте градиво, док је занимљивост садржаја додатно мотивисала ученике за поменути предмет.

Примену стеченог знања у свакодневном животу и у образовним садржајима, доказали су и Тузун и сар. (2009). Ученици су наводили да им је компјутерска игра омогућила стицање нових сазнања који су у директној вези са упознавањем географских појмова.

Наведени проучени и анализирани радови наглашавају важност интеграције дигиталних технологија у настави географије и природе и друштва. Коришћење рачунарских игара, мултимедије и развој дигиталних компетенција наставника значајно доприносе повећању постигнућа ученика и унапређује мотивацију за учење. Ипак, даља истраживања су неопходна како би се дубље разумели специфични механизми утицаја дигиталних технологија на процес образовања.

Анализирајући резултате истраживања различитих обрађених студија, увидели смо утицај дигиталних технологија на образовни процес у области географије и природе и друштва, фокусирајући се на децу школског и предшколског узраста. Различите студије обухватају различите аспекте примене рачунарских

игара, мултимедијалних алата и развој дигиталних компетенција наставника, учитеља и васпитача.

Тако на пример, истраживање Тузуна и сарадника (2009) показује како се рачунарске игре могу успешно применити у настави географије, истовремено подстицајући ученика и његову мотивацију за учење. Овакви резултати представљају значајан допринос дискусији о употреби игрових метода у подстицању интересовања и усмеравања пажње деце у области географије.

С друге стране, истраживање Маричића и сар. (2020) фокусира се на ставове ученика и учитеља о примени мултимедије у настави природе и друштва. Резултати ове студије истичу значај перцепције и прихватања мултимедијалних алата у образовном процесу, што је од велике важности за успешну интеграцију.

Хронолошки гледано, ова истраживања приказују континуитет интересовања за употребу дигиталних медија, брз технолошки напредак и промене у образовном систему. Такође доказују посвећеност научне заједнице разумевању, коришћењу, примени и утицају дигиталних медија на учење и образовање.

Сагледавајући сва наведена истраживања, долази се до закључка да дигиталне технологије имају значајан утицај на учење и образовање на свим нивоима образовног система. Уз позитивне ефекте, студије такође указују и на изазове који захтевају пажљиво управљање, континуирани развој и усавршавање дигиталних компетенција наставника, учитеља и васпитача. Овакав рад представља допринос разумевању савремених тежњи у образовању и отвара простор ка будућим истраживањима образовних политика које ће подржати ефикасну интеграцију дигиталних технологија у образовање.

Закључак

Сви радови указују да дигиталне технологије, када су пажљиво интегрисане, могу значајно побољшати ангажовање ученика. Рачунарске игре ученицима пружају едукативно искуство које је истовремено и забавно чиме се повећава њихова мотивација и учење. Мултимедија, са својом разноврсном понудом визуелних и аудитивних елемената, такође значајно доприноси повећању интересовања и разумевања наставних садржаја.

Наглашена је и кључна улога наставника у коришћењу дигиталних технологија. Наставници који поседују одговарајуће дигиталне компетенције, ефикасно примењују дигиталне алатке, а њихова улога у вођењу ученика кроз дигитални свет кључна је у постицању позитивних исхода ученика.

Међутим, никако не смемо заборавити и на недовољно испитане недостатке ИКТ наставе. Различити приступи, потреба за дугорочним праћењем ефеката и индивидуалне разлике међу ученицима истичу важност даљег истраживања и развоја приступа који ће адекватно задовољити различите потребе ученика.

Предлог за даља истраживања огледа се у потреби лонгитудиналног праћења. Већина истраживања пружа тренутне резултате, па би дугорочна праћења била корисна за процену крајних ефеката примене дигиталних технологија у образовању.

Наведени радови јесу значајан искорак у разумевању интеграције дигиталних технологија у образовни процес.

Наставак истраживања и даљи развој дигиталних образовних стратегија допринеће стварању ефикаснијег образовног оквира, задовољавајући потребе ученика у дигиталном добу. Сходно томе, неминовно је и у интересу је ученика примена дигиталних технологија у васпитно – образовном раду. С тим у вези неопходно је дигитално описмењавање наставника, учитеља и васпитача и унапређење њихових компетенција за примену дигиталних алата, а које мора бити у складу са потребама ученика и друштва који се крећу у правцу све веће дигитализације.

Литература

- Анђелић, С., & Милосављевић, Г. (2007). *Нове информационе технологије у образовању деце*. Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву.
- Величковић, С. (2014). Едукација васпитача за примену ИКТ у вртићу. У *Зборник радова са међународној научној скупштини „СИНТЕЗА“* (стр. 375–378). Универзитет Сингидунум.
- Маричић, О., Ивков-Џигурски, А., & Стојшић, И. (2020). Ставови ученика и учитеља о примени мултимедије у почетној настави природних наука. *Норма*, 25(1), 43–52.
- Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), UK, University of Sheffield.
- Милићевић, М., & Тодорић-Вукашин, Д. (2009). Примена мултимедијалних алата у образовању. *Педагошка стварност*, 55(9/10), 955–961.
- Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), Article 3. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-3>
- Станисављевић Петровић, З., & Павловић, Д. (2017). *Нови медији у раном образовању*. Филозофски факултет у Нишу.
- Tüzün, H., Yılmaz-Soylu, M., Karakus, T., Inal, Y., & Kızılkaya, G. (2009). The effects of computer games on primary school students' achievement and motivation in geography learning. *Computers & Education*, 52(1), 68–77.
- Hristov, R., Kaevik, Z., Gelev, S., & Hristova, S. (2013). *Нови образовни технологији за деца од предучилишног возрасног*. Европски универзитет Републике Македоније, Факултет за информатика.

Comparative analysis of research on the impact and perspectives of digital technologies in teaching

Marija Z. Krstić Radojković¹

Faculty of Education in Jagodina, University of
Kragujevac, Serbia

ABSTRACT: This paper examines the impact of digital technologies on students' achievement and motivation, exploring various aspects of their application in the educational process within the subjects of Geography, Environmental and Social Studies, and the World Around Us. By reviewing relevant scientific literature, the paper explores different aspects of applying digital technologies in the educational context. This approach provides insights into diverse pedagogical methods and outcomes of technology integration, as well as the advantages and challenges accompanying their implementation in the learning process. The paper also discusses the possibilities and potential of digital technologies in developing educational strategies that effectively respond to the challenges of modern education. Furthermore, the reviewed studies highlight how digital technologies enhance student engagement, facilitate access to information, and promote interactive learning. The paper also reflects on the challenges of integrating digital techno-

logies into teaching practice and proposes approaches for overcoming them to maximize their benefits. The conclusion emphasizes that the analyzed research represents an important resource for deeper inquiry and the development of educational strategies. In this sense, these findings can serve as a foundation for introducing and implementing innovative teaching approaches in Geography, Environmental and Social Studies, and the World Around Us—adapted to the demands of modern education and to children who learn and grow in the digital age.

KEYWORDS: digital technologies in teaching, digital tools, multimedia in education, ICT implementation in teaching

Uticaj projekata na socijalne kompetencije učenika u nastavi njemačkog jezika¹

Milana Vojvodić²

JU Gimnazija „Sveti Sava“ Prijedor

SAŽETAK: Projektna nastava je vid nastave koji traje ograničeno vrijeme, ima jasno definisan cilj ili krajnji proizvod, a učenicima pruža priliku da rade samostalno i u grupama. Tema ovog rada jeste uticaj projekata na socijalne kompetencije učenika, a problem je zapostavljanje socijalnih kompetencija učenika. Predmet ovog rada predstavlja uticaj projekata na socijalne kompetencije učenika četvrtog razreda gimnazije koji uče njemački kao prvi ili drugi strani jezik. Cilj istraživanja je steći uvid u to u kojoj mjeri i na koji način projektna nastava utiče na socijalne kompetencije učenika četvrtog razreda gimnazije koji uče njemački kao prvi ili drugi strani jezik. Pored toga, prikazuju se i utisci učenika nakon odrađenih projekata, te njihovo mišljenje o ovom vidu nastave. Istraživanje je kvantitativno i kvalitativno. Istraživački instrumenti su protokol posmatranja, anketni upitnik i intervju, a rezultati su opisani de-

1 Dio master rada: Vojvodić, M. (2023). *Projekte im DaF-Unterricht und ihr Einfluss auf die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenz*. Filološki fakultet.

2 vojvodicmilana@gmail.com

skriptivnom metodom. Rezultati pokazuju da je uticaj projekata na socijalne kompetencije učenika primjetan. Projekti su poboljšali međusobne odnose učenika. Pored toga, poboljšali su i vještine rada u timu, a sve vrijeme su bili aktivni, međusobno ostvarili više komunikacije i pri tome se više služili njemačkim jezikom. Međutim, zbog malog broja učesnika i kratkog trajanja istraživanja, istraživački podaci su ograničeni i ne mogu se generalizovati.

KLJUČNE RIJEČI: nastava njemačkog jezika, projekti u nastavi, socijalne kompetencije.

Teorijski okvir rada

U savremenoj nastavi, pred učenicima i nastavnicima javljaju se brojni izazovi. Kako škola nije samo obrazovna nego i vaspitna ustanova, njena uloga je da učenike pripremi i na budući život. Jaz između škole i života postaje sve dublji, naučeno često ne nalazi svoje mjesto u praksi. Pored toga, učenici su sve manje zainteresovani za nastavu, a sve manje i međusobno komuniciraju. Da bi aktivno učestvovali u nastavi, najčešće su motivisani isključivo ocjenom. Projektna nastava je vid nastave koji pokreće sve učenike i svako od njih treba i može da doprinese rješavanju zadataka. Osim toga, rad se odvija u grupi što im omogućava da se međusobno bolje upoznaju i da otkriju zajednička interesovanja. To ih priprema na situacije koje se kasnije mogu desiti u životu, uče da komuniciraju i sa onim ljudima s kojima možda nemaju puno zajedničkog.

Tema ovog rada se razvila iz želje za češćom primjenom projekata u svakodnevnoj nastavi, budući da su oni često zapostavljeni. U okviru njih, značajan je razvoj socijalnih kompetencija učenika. Iako su u istom odjeljenju, često se dešava da se učenici grupišu tako da najviše vremena provode sa pripadnicima iste grupe, dok ostale kolege iz razreda i ne upoznaju u značajnijoj mjeri. Projekti ih, međutim, primoravaju da ostvare interakciju sa svima, pronađu zajednički jezik i uspješno ostvare konačan rezultat.

Projekti u nastavi

Projekti, projektna nastava, projektno učenje ili projektna metoda su pojmovi koji se mogu posmatrati kao sinonimi. U središtu stoji riječ *projekat* koja potiče od

latinskog glagola *proicere* i znači *baciti naprijed*. Shodno različitim nazivima ovog vida nastave, javljaju se i različite definicije. Blažević (2007) opisuje projektnu nastavu kao sve što u kraćem vremenskom periodu izlazi izvan tradicionalnih okvira škole i dovodi do promjene. Projekte možemo posmatrati i kao otvoreni oblik rada koji iziskuje dosta vremena i zaduženja, a tokom cijelog procesa bavljenja određenim sadržajem, učenici preuzimaju odgovornost (Rösler, 2012). Šart (Schart, 2020) upotrebljava izraz *projektna metoda* koju opisuje kao vremenski ograničen vid nastave s određenim ciljem do kojeg učenici treba da dođu radeći samostalno. Pored toga, u upotrebi je i izraz *projektno učenje* kojim Bender (2020) smatra inovativni i uzbudljivi oblik nastave u kom učenici bivaju motivisani za rad pomoću stvarnih problema, a njihovim rješavanjem utiču pozitivno na svoju okolinu. Poređenjem svih navedenih definicija dolazimo do zaključka da su projekti vid kooperativnog oblika nastave u okviru kojeg se učenici bave autentičnim problemima. Akcenat je na tome da rade samostalno, preuzimaju odgovornost i svojom kreativnošću rješavaju različite zadatke. Pritom su vremenski ograničeni, a treba da ostvare određen rezultat koji mogu predstaviti na različite načine.

Tokom rada na projektu, učenici uče glavom, srcem i rukom, što znači učenje pomoću svih čula tj. cjelovito učenje koje podrazumijeva uključivanje kognitivnih, emocionalno-afektivnih, psihomotoričkih, manualnih i kinestetičkih aspekata. Cilj projekta jeste da učenici povežu školu sa životom, tj. da uvide kako naučeno gradivo mogu primijeniti i u svakodnevnicu. Ovo je i jedan vid diferencirane nastave jer svaki učenik može pronaći zadatak koji odgovara njegovim znanjima i vještinama i time doprinijeti ostvarenju zajedničkog cilja grupe (Bender, 2020).

Projekti se mogu grupisati na osnovu različitih kriterijuma, npr. prema trajanju, ciljevima, broju učesnika, predmetu i slično. Međutim, najčešće ih dijelimo na mikroprojekte i makroprojekte (Wicke, 2009). Mikroprojekti su manji projekti tokom kojih učenici uče da rade samostalno, sistematično i praktično. Može da traje tokom jednog ili nekoliko školskih časova. U nastavi stranih jezika, mikroprojekti mogu poslužiti tome da se učenici navikavaju da se stranim jezikom koriste kao radnim jezikom (Wicke, 2009). Nasuprot tome, makroprojekti su veliki projekti koji mogu trajati nekoliko dana ili čak sedmica. Da bi se došlo do konačnog rezultata, potrebno je da se učenici detaljnije bave zadatim problemom i da već imaju razvijene vještine za rad na projektu (Funk et al., 2014).

Prema Briniceru i saradnicima (Brinitzer et al., 2018), rad na projektu se može podijeliti na sljedeće faze: iniciranje projekta (gdje se učenici odlučuju za određenu temu projekta), početak rada na projektu (sakupljaju se ideje, određuje trajanje projekta, zadaci), sprovođenje projekta (učenici u najvećoj mjeri samostalno rade na projektu i pripremaju prezentaciju), prezentacija (na različite načine se predstavljaju rezultati projekta).

Matijević (2008) navodi različite uloge koje učenici preuzimaju tokom rada na projektu. Postaju pomagači, moderatori, savjetnici, istraživači, koordinatori, ilustratori... S druge strane, nastavnik takođe dobija novu funkciju. On je tu da pomogne učenicima, posavjetuje ih ukoliko naiđu na prepreku, kontroliše njihov rad i nudi im različite materijale. Za uspješnu realizaciju projekta neophodno je da i učenici i nastavnik na vrijeme i uspješno ispune svoje zadatke.

Socijalne kompetencije

Socijalna kompetencija obuhvata različite kompetencije, opšte i specifične (Kanning, 2002). Samim tim, nije se pogrešno koristiti i množinom i govoriti o socijalnim kompetencijama koje se odnose na različita znanja, vještine i sposobnosti. Prema Kaningu (Kanning, 2002), možemo ih definisati kao sposobnost prilagođavanja pojedinca na norme i vrijednosti društva. Pritom se ostvaruju lični ciljevi i prava, ali tako da njihovo ostvarivanje ne ugrožava prava drugih. Pored toga, to je sposobnost koja omogućava stvaranje i održavanje pozitivnih društvenih odnosa (Arnold i Lindner-Müller, 2012).

Vrlo je teško razgraničiti socijalne kompetencije, a, pored toga, važno ih je razlikovati od socijalnog ili društvenog ponašanja. Socijalne kompetencije predstavljaju samo potencijal, postoje nezavisno od situacije i ne mora nužno značiti da će se osoba u svakoj prilici ponašati socijalno kompetentno. Ono što u jednoj situaciji može važiti za socijalno kompetentno ponašanje, u drugoj može biti potpuno pogrešno (Kanning, 2002).

Na razvoj socijalnih kompetencija u velikoj utiče okolina u kojoj se pojedinac nalazi. Kako je komunikacija osnova za njihov razvoj, važnu ulogu kod učenika u tom slučaju imaju porodica, škola i vršnjaci. U okviru toga, posebno su značajna dva odnosa: između nastavnika i učenika i između samih učenika. Nastavnik je taj koji svo-

jim ponašanjem predstavlja primjer, podstiče ih na određene radnje i može doprinijeti povećanju interesovanja učenika za gradivo, kako bi on učio iz želje, a ne iz obaveze. Nastavnik to može postići kooperativnim učenjem i omogućavanjem interakcije među učenicima (Jerusalem & Klein-Hefling, 2002). Pored nastavnika, međusobni odnos učenika doprinosi razvoju brojnih kompetencija, pa tako i socijalnih. Učenici stvaraju svoje grupe koje onda imaju uticaj na interesovanja, ali i ponašanje njihovih pripadnika. To se može ispoljiti i pozitivno i negativno. Usvajaju ponašanja jedni od drugih i na osnovu toga izvlače zaključke kako treba da djeluju u određenim situacijama, šta bi bilo primjereno, a šta ne (Drössler, 2010). U nastavi stranih jezika, razvoj socijalnih kompetencija se može podstaći na različite načine, igranjem uloga, diskusijama, govornim vježbama i slično. Tokom navedenih aktivnosti, učenici spontano uče i usvajaju ponašanja jedni od drugih. Dresler (Drössler, 2010) opisuje načine na koje kooperativni oblici rada utiču na ponašanje i kompetencije učenika. Ukoliko rade zajedno i streme ka zajedničkom cilju, uče da pružaju pomoć i podršku jedni drugima i zajedno pokušavaju prevazići probleme i konflikte koji se jave tokom rada. Svi zavise jedni od drugih i kako bi ispunili zadani cilj, neophodno je da pronađu zajednički jezik.

Metodologija istraživanja

Uprkos razvoju mnogih oblasti, pa tako i same metodike, i dalje se u većini škola zadržao tradicionalni vid nastave. Samim tim, projekti su slabo zastupljeni (Matijević, 2008). Problem koji je u centru ovog istraživanja jesu projektna nastava i socijalne kompetencije učenika. Iako prilikom toga učenici imaju mogućnost da razvijaju brojne vještine, potrebno je uložiti mnogo vremena i rada, kako učenika, tako i nastavnika. Zbog složenosti organizacije i sprovođenja, rad na projektima nije uvijek redovan dio nastave, pa je teško donijeti zaključke o njegovom uticaju na socijalne kompetencije učenika. Uticaj projekata na socijalne kompetencije učenika četvrtog razreda gimnazije koji uče njemački kao prvi ili drugi strani jezik predstavlja predmet ovog rada.

Cilj istraživanja jeste utvrditi u kojoj mjeri i na koji način projektna nastava utiče na učenike četvrtog razreda gimnazije koji uče njemački kao prvi ili drugi strani jezik. Pored toga, prikazuju se i utisci učenika nakon odrađenih projekata, te njihovo mišljenje o ovom vidu nastave. Međutim, potrebno je naglasiti da su rezultati ovog

istraživanja ograničeni i ne predstavljaju nužno stvarnu sliku budućih da broj učenika koji su učestvovali nije velik.

Ovo istraživanje predstavlja kombinaciju kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja. Kako bi se sakupili potrebni podaci, korištene su tehnike posmatranja i anketiranja, u okviru kojih instrumente čine protokol posmatranja, upitnik i intervju, a rezultati su opisani deskriptivnom metodom. Tokom rada na projektima, nastavnik aktivno posmatra učenike. Posmatranje je kombinovano, i ciljno i slučajno. Protokol posmatranja obuhvata sistematski i strukturisan pristup praćenju rada učenika u grupama. Posmatra se raspodjela zadataka, sposobnost učenika da sarađuju i podržavaju jedni druge tokom rada na projektu, kao i njihova međusobna komunikacija i rješavanje problema unutar grupa. S obzirom na to da je nastava živ i promjenljiv proces, uzimaju se u obzir i bilježe i druge pojave relevantne za ovo istraživanje.

Na kraju školske godine, učenici popunjavaju upitnik u onlajn verziji i odgovaraju na pitanja koja se tiču njihovog iskustva tokom rada na projektima. Pitanja se odnose na zajednički rad, interakciju sa drugim učenicima, pogotovo onima s kojima inače manje komuniciraju, kao i na njihov cjelokupan utisak i pogled na njemački jezik nakon odrađenih projekata:

Odgovorite na sljedeća pitanja.

1. Da li ste u toku prethodnog polugodišta radili na projektima u nastavi njemačkog jezika?

- Da
- Ne

2. Na kojim projektima ste učestvovali? Moguće je odabrati više odgovora.

- Film
- Muzički video
- Božićni kalendar
- DDR i BRD
- Bajka
- Anketiranje mladih o potrošnji novca
- Neobično putovanje

3. Kakva je bila atmosfera u grupi tokom rada na projektu?

4. Da li je postojao timski duh?

- Da
- Ne

5. Da li ste bili u grupi sa kolegama iz razreda sa kojima se inače baš i ne družite?

- Da
- Ne

6. Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje da, da li vam je zajednički rad pomogao da se bolje upoznate i imate bolji odnos?

- Da
- Ne

7. Da li je bilo svađa ili nesuglasica u grupi?

- Da
- Ne

8. Ukoliko je odgovor na prethodno pitanje da, objasnite na koji način je došlo do toga i kako ste riješili problem.

9. Da li biste rad u grupi tokom projekta ocijenili kao uspješan?

- Da
- Ne

10. Zašto?

11. Šta ste naučili tokom projektne nastave? Moguće je odabrati više odgovora.

- Da bolje sarađujem sa drugima.
- Da sklapam kompromise.
- Da prihvatim tuđe mišljenje i ideje.

- Da mogu pronaći zajednički jezik i sa onima sa kojima se inače ne družim.
- Nisam naučio/naučila ništa novo.
- Drugo

12. Kako ste se osjećali tokom rada na projektima? Moguće je odabrati više odgovora.

- Zainteresovano
- Nezainteresovano
- Aktivno
- Pasivno
- Aktivnije nego inače na času
- Manje aktivno nego inače na času
- Više ste se koristili njemačkim jezikom nego inače
- Manje ste se koristili njemačkim jezikom nego inače
- Drugo

13. Da li ste radije prisustvovali tradicionalnom času ili času na kom se radio projekat?

- Tradicionalni čas
- Projekti
- Isto

14. Zašto?

15. Da li vas je rad na projektima motivisao više nego inače za učenje njemačkog jezika?

- Da
- Ne

16. Zašto?

17. Da li biste voljeli češće imati projekte i iz ostalih predmeta u školi?

- Da
- Ne

18. Zašto?

19. Koje su, prema vašem iskustvu, prednosti projektne nastave?

20. Na kakve poteškoće ste nailazili tokom rada na projektima?

Nakon analize odgovora slijedi polustrukturisan grupni intervju kako bi se dodatno razjasnili ili dopunili njihovi odgovori. On se sastoji iz sljedećih pitanja:

- 5. Kako biste opisali svoje utiske i iskustva tokom rada na projektima?
- 6. Šta su bile najveće prepreke?
- 7. Šta je najveća prednost ovog vida nastave?

Sakupljene informacije se analiziraju, opisuju i na kraju se izvlači zaključak o značaju projekata za razvoj socijalnih kompetencija.

Istraživanje je trajalo od decembra 2022. do maja 2023. godine. U njemu je aktivno učestvovalo 37 učenika JU Gimnazije „Sveti Sava“ u Prijedoru. Svi učenici su pohađali četvrti razred opšteg ili društveno-jezičkog smjera.

Obrađene su sljedeće teme: film, putovanja, muzika, bajke, potrošnja i Božić. Mikroprojekti su se sprovodili kroz teme: *Putovanja*, *Muzika*, *Potrošnja* i *Božić*, a teme *Film* i *Bajke* su predstavljene pomoću makroprojekata. U zavisnosti od cilja projekta birana je i njegova vrsta. Sljedeća tabela prikazuje nazive projekata i ukupan broj učenika koji su učestvovali u njima:

Tabela 1
Sprovedeni projekti

Naziv projekta	Broj učesnika
Film	25
Muzički video	19
Adventski kalendar	5
DDR i BRD	16

Naziv projekta	Broj učesnika
Bajka	13
Rukovanje novcem	5
Neobično putovanje	15

Navešćemo ciljeve sprovedenih projekata. U okviru makroprojekta *Film*, učenici su samostalno snimili kratki film na njemačkom jeziku na osnovu fragmenata filma *Ko to tamo peva*. Konačni proizvodi mikroprojekta *Muzički video* bili su, u zavisnosti od izbora grupe učenika, kratki muzički spot u kom su domaće pjesme preveli na njemački jezik i tako ih otpjevali ili su na času na isti način izveli muzički nastup. Na kraju rada na mikroprojektu koji se zove *Adventski kalendar*, učenici su bili u stanju da odgovore na zadata pitanja na temu Božića u zemljama njemačkog govornog područja, a rezultat je predstavljao njihov adventski kalendar u onlajn verziji. U okviru mikroprojekta *DDR i BRD* učenici su se pobliže upoznali sa jednim dijelom njemačke istorije i u vidu postera predstavili rezultate svojih istraživanja. Makroprojekat *Bajka* pomogao je učenicima da bolje upoznaju život i rad braće Grim, ali i detaljnije obrade bajku *Stočiću, postavi se*, na kraju čega su mogli samostalno osmisliti modernu verziju navedene bajke i prikazati je u vidu kratke predstave. Tokom mikroprojekta *Rukovanje novcem* učenici su imali priliku da putem ankete ispitaju svoje vršnjake o tome na koji način troše novac, ali i da saznaju kako štede. Cilj mikroprojekta *Neobično putovanje* bio je da učenici mogu samostalno isplanirati neobično putovanje i predstaviti ga drugima. Na kraju rada na drugom mikroprojektu koji se zove *Adventski kalendar*, učenici su bili u stanju da odgovore na zadata pitanja na temu Božića u zemljama njemačkog govornog područja, a rezultat je predstavljao njihov adventski kalendar u onlajn verziji.

Rezultati

U ovom poglavlju biće predstavljeni rezultati istraživanja sakupljeni posmatranjem, upitnikom i intervjuom.

Tokom posmatranja, cilj je bio da se stekne utisak o ponašanju učenika, da li nailaze na probleme, na koji način ih rješavaju, da li su vremenom uspješniji u rje-

šavanju konflikata i kako protiče zajednički rad. Odmah je bilo primjetno da je na samom početku projektna nastava bila nova za sve. Dok su se jedni odmah snalazili, drugima je trebalo malo više vremena. Nisu se javljali problemi tokom podjele zadataka, a povremeno je nastavnik dijelio učenike u grupe tako da su članovi jedne grupe oni učenici koji inače nemaju puno interakcije. Nekima to nije odgovaralo, ali su na insistiranje nastavnika nastavili raditi u zadatom sastavu. Ispostavilo se da je saradnja prošla uspješno i da su bez nekih problema odradili projekat zahvaljujući već postojećim socijalnim kompetencijama. Manje nesuglasice tokom rada su brzo riješene. Do najvećih poteškoća dolazilo je zbog razlika u mišljenju. Bilo je potrebno da sakupe sve ideje i da zajedno odluče šta bi im najviše odgovaralo. Da bi se takve situacije riješile, morali su praviti kompromise. Tokom rada su čak i učenici slabijeg uspjeha pokazali veću inicijativu nego inače. Mnogi su talentovani za umjetnost, pa su na projektima mogli da iskažu svoju kreativnost, uz to se koriste njemačkim jezikom i tako doprinesu konačnom rezultatu. Za ranije pomenuti projekat *Kratki film* bilo je potrebno sklopiti brojne kompromise, a učenici su dokazali da je timski duh bio i te kako prisutan. Međutim, još jedna grupa je pokušala da se pozabavi istim projektom, ali to nije proteklo tako uspješno. Iako je u početku sve teklo po planu, učenici su se dogovarali, napravili scenario po zajedničkim idejama, kada su izvan nastave željeli da snime film, došlo je do sukoba mišljenja. Film je snimljen, ali je vidljivo da nije uloženo ni približno onoliko truda kao u fim *Ko to tamo peva*. Ovo pokazuje da manje grupe ne znače nužno i bolji međusobni rad. Ipak, na kasnijim projektima se pokazalo da su učenici ove grupe naučili nešto iz prethodnog iskustva i više nije dolazilo do sličnih problema.

Upitnik koji se sastoji od 20 pitanja je popunilo ukupno 37 učenika. Bila su i otvorenog i zatvorenog tipa. Sproveden je između 8. i 16. maja, a učenicima je bilo potrebno 10 do 15 minuta da ga popune. Formulisan je na srpskom jeziku kako bi se učenici mogli detaljnije izraziti. Prva dva pitanja su provjerala da li su učenici učestvovali u projektnoj nastavi i u kojim projektima. Odgovori na naredno pitanje su dali sliku o stanju atmosfere tokom rada. Svi su je opisali kao odličnu, opuštenu, produktivnu, prijatnu i sl. Neki navode da im je taj rad prčinjavao mnogo zadovoljstva i da su se, takođe, mnogo smijali. Kada je u pitanju timski duh, 97,3 % učenika je odgovorilo da je on bio prisutan, a 2,7 % da nije. Narednim pitanjem se željelo provjeriti koliko učenika je bilo u grupi sa kolegama s kojima se inače ne druže toliko. Ukupno je 91,9 % odgovo-

rilo potvrdno, a 8,1 % odrično. Za one koji su odgovorili potvrdno, sljedeće pitanje je trebalo da pokaže da li im je zajednički rad pomogao da se bolje upoznaju i imaju bolji odnos, pa je tako 86,5 % steklo pozitivna iskustva i poboljšalo odnos sa drugim kolegama, a 13,5 % nije. Većina učenika tj. 78,4 % tvrdi da nije bilo svađa, dok je kod 21,6 % učenika došlo do određenih problema. U narednom pitanju je trebalo da objasne kako je došlo do problema i kako su ga riješili. Uzroci su bili podjela zadataka i sukob mišljenja, ali su sve prevazišli kompromisima. Skoro svi su rad na projektu opisali kao uspješan, i to 97,3 %, a za 2,7 % učenika on nije bio uspješan. Razlozi za uspješnost jesu to što su mnogo naučili, radili zajedno, oprobali se u nečemu novom, postigli cilj i dobili odličan završni rezultat. Učenik koji je rad na projektu opisao kao neuspješan, smatra da je to zbog toga što su neki radili mnogo, a neki previše malo. Na pitanje *Šta ste naučili tokom projektne nastave?* bilo je ponuđeno više odgovora i nije ograničeno samo na jednu mogućnost, a mogli su dopisati i dodatne stvari. Tako je 81,1 % učenika naučio da bolje sarađuje sa drugima, 59,5 % da sklapa kompromise, 83,8 % da prihvati tuđe mišljenje i ideje, a 64,9 % da mogu pronaći zajednički jezik i sa onima sa kojima se inače ne druže. Niko nije odgovorio da nije ništa naučio. Pored toga, 81,1 % učenika smatra projektну nastavu boljom od tradicionalne, dok 2,7 % ipak preferira tradicionalnu nastavu. Za 16,2 % su tradicionalna i projektна nastava podjednako zanimljive. Na projektноj nastavi su aktivnije učestvovali, više se koristili njemačkim jezikom i atmosfera je bila opuštenija. S druge strane, jedan učenik je mišljenja da je tradicionalna nastava neophodna za potpuno razumijevanje gradiva. Svi učenici bi voljeli imati projekte i u sklopu nastave drugih predmeta jer, kako navode, bili bi aktivniji, podstiče se timski rad, grade bolje odnose i nisu napeti. Navode i sljedeće prednosti projekata: imaju više kontakta sa drugim učenicima s kojima inače nisu bliski, nesvjesno uče, razvijaju timski duh i rade zajedno, uče brže i otkrivaju nove talente. Na kraju je trebalo da opišu poteškoće na koje su nailazili. Za 45,9 % učenika nije bilo poteškoća. Drugi navode tehničke probleme i razlike u mišljenju.

Intervju je poslužio da se potvrde i dopune podaci sakupljeni upitnikom. Nije bio previše opširan budući da su učenici već dali detaljne odgovore.

Svi učenici su zajedno odgovarali, tako da su se mogli međusobno dopunjavati. Odgovori na prvo pitanje su prilično slični. Bilo im je zabavno, bili su aktivniji nego inače, više su naučili i više se koristili njemačkim jezikom: *Bilo je zanimljivo, zabavljali*

smo se i nije nam bilo teško uraditi projekat; Koristio sam njemački jezik praktično, na nekom primjeru; Svi su ažurniji, bolje se savlada gradivo. Takođe su mogli povezati njemački jezik sa drugim predmetima i upotrijebiti znanja iz drugih oblasti. Bolje su upoznali druge učenike, a poboljšali su i svoje vještine koje se tiču timskog rada i rješavanja konflikata: *Imali smo timski rad, mogućnost stvaranja i prilagođavanja kompromisu, a bili opušteni i zainteresovani.* Javljale su se i određene prepreke. Nekima je trebalo više vremena da se naviknu na ovaj vid nastave: *Projektna nastava je za mene predstavljala nešto potpuno novo pa je bilo potrebno određeno vrijeme da se naviknem.* Međutim, najčešći problemi su se ticali razlika u mišljenju. Nekima je teško palo da prihvate ideje drugih i promijene svoje mišljenje: *Imali smo poteškoće zbog drugačijeg mišljenja, neko tjera po svom, neko nesto ne zna.* U odgovorima na treće pitanje se vide mnoge prednosti projekata koje se uglavnom preklapaju sa odgovorima iz upitnika. Jedan učenik dodatno navodi da je projektna nastava jedno od najljepših iskustava tokom školovanja i da će se svakako uvijek rado sjećati cijelog procesa. Mnogo su komunicirali jedni sa drugima i dobili veću motivaciju za učenje. Nikada ranije nisu toliko pričali na njemačkom jeziku: *Kreativnost, timski duh, otkrivanje talenata za koje nismo ni znali; Zanimljiviji način rada, bolji rezultati; Više smo komunicirali s drugima, a mogli i iskazati svoje misli i ideje; Novo je iskustvo, nauči se neka nova vještina, zbliži s prijateljima.*

Diskusija

Na osnovu navedenih rezultata, može se zaključiti da su projekti u nastavi višestruko značajni. Oni obuhvataju brojne principe savremene nastave time što se orijentišu na učenika, na zadatke, učenici rade samostalno, povezuju različite oblasti i predmete, bave se autentičnim situacijama i stupaju u interakciju. Pored toga, prisutna je i diferencirana nastava budući da svaki učenik može pronaći zadatke koji su u skladu s njegovim nivoom jezika i gdje pokazati i druge talente, npr. za umjetnost. Tokom rada u grupama, učenici preuzimaju različite uloge i djeluju u skladu s njima. Usljed toga, dešavalo se da nastanu različiti konflikti, ali su bile potrebne odgovarajuće reakcije kako bi se oni riješili.

Budući da je ovo istraživanje sprovedeno u kraćem vremenskom razmaku, tokom jednog polugodišta, a učesnici su bili učenici četvrtog razreda gimnazije, po-

trebno je naglasiti da su njegovi rezultati ograničeni. S obzirom na starost učenika, mnoge kompetencije su već razvijene. Međutim, značaj projekata za razvoj socijalnih kompetencija je primjetan. Prema komentarima učenika, projekti jesu poboljšali njihove međusobne odnose. Imali su brojne prilike da komuniciraju s ostalima, više ili manje uspješno, što im je omogućilo da testiraju svoje sposobnosti za rješavanje konflikta i sklapanje kompromisa. Takođe, poboljšali su i vještine rada u timu, a sve vrijeme su bili aktivni, međusobno ostvarili više komunikacije i pri tome se više služili njemačkim jezikom. Pored toga, mogli su pokazati svoje dobre strane koje tokom tradicionalne nastave nemaju priliku da dođu do izražaja. Tako su se neki istakli kao veliki talenti za informatiku, muziku, likovnu umjetnost, istoriju, geografiju i slično. Uključujući predmete koje posebno vole, bili su više motivisani za rad i uspješnije obavili zadatke.

Zaključak

U ovom radu je istražen uticaj projektne nastave na socijalne kompetencije učenika. Pritom, mora se uzeti u obzir ograničenost istraživanja. Broj učesnika nije velik i istraživanje nije trajalo dovoljno dugo da bi se mogle opaziti značajnije promjene u ponašanju učenika. Pored toga, i starost učenika igra značajnu ulogu budući da se radi o učenicima četvrtog razreda gimnazije koji su uglavnom punoljetni. Samim tim, uticaj projektne nastave vjerovatno ne bi bio isti kao na učenike nižih razreda ili učenike osnovne škole.

U savremenom društvu sve je češća pojava da mladi više komuniciraju putem digitalnih uređaja nego direktno, u ličnom kontaktu. Takav vid komunikacije bi mogao dovesti do određenih poteškoća u direktnoj interakciji, kao što je i manjak pažljivog slušanja. Naša pretpostavka je da se na navedene poteškoće može uticati projektom nastavom. Rezultati našeg istraživanja ukazuju da su učenici suočeni sa drugima, treba da razmjenjuju mišljenja i vode razgovore, zastupaju sopstvene ideje, ali i da zajednički dođu do određenog cilja. Tokom cijelog procesa, socijalno ponašanje je bilo od velike važnosti. Iako je u učionici vladala prijatna i opuštena atmosfera, neophodna je bila svijest o okolini i reagovanje u skladu sa tim. Za budući život mladih ljudi je izuzetno važno da ove kompetencije savladaju na vrijeme. Naime, u poslu će biti suočeni sa raznim situacijama, moraće imati timski duh, znati uspješno komunicirati, rješavati

konflikte i slično. Iako su svi učesnici već odrasli, imali su priliku da razvijaju i poboljšaju već postojeće kompetencije, te da ih primijene u novim situacijama.

Kako bi se dobili pouzdaniji i opširniji podaci, bilo bi vrijedno pažnje istražiti na koji način i u kojoj mjeri bi projekti uticali na razvoj socijalnih kompetencija učenika osnovne škole budući da su njihove ličnosti tek u procesu razvoja. Pored toga, trebalo bi da traje duže i mogao bi se pratiti razvoj socijalnih kompetencija kod učenika koji imaju projekte i kod onih koji ne rade na njima. To bi moglo biti izuzetno značajno za buduće generacije s obzirom na to da se javljaju sve veće poteškoće u međusobnoj komunikaciji učenika koji su češće spremni na konflikte nego na kompromise. Osim toga, projektima bi se mogli povezati i različiti predmeti, što bi dovelo do otkrivanja raznih talenata, ali i razvoja brojnih kompetencija, čime bi motivisanost učenika za nastavu postala mnogo veća.

Literatura

- Arnold, K. H., & Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence: introduction to the special issue. *Journal for Educational Research*, 4(1), 7-19.
- Bender, V. (2020). *Projektno učenje. Diferencirana nastava za XXI vek.* (J. Petrović, prev.). Clio.
- Blažević, N. (2007). *Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache.* Filozofski fakultet.
- Brinitzer, M., Hantschel, H., Kroemer, S. et al. (2018). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Ernst Klett Sprachen.
- Drössler, S. (2010). *Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht – Prozessorientierte Evaluation eines Fortbildungsprojekts für die Sekundarstufe I.* ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/279829758_Forderung_sozialer_Kompetenzen_im_Unterricht
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D. et al. (2014). *DLL4: Aufgaben, Übungen, Interaktion.* Ernst Klett Sprachen.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 164-174.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), 154-163.
- Matijević, M. (2008). Projektno učenje i nastava. *Nastavnički suputnik*, 2008/2009, 188- 225.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung.* Verlag J. B. Metzler.
- Schart, M. (2020). Die Projektmethode. Hallet, W. et al. (Ed.) *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (pp. 49-51). Klett Verlag.
- Wicke, R. (2009). *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht.* Max Hueber Verlag.

The effect of project-based learning on students' social competencies in german language teaching

Milana Vojvodić

JU Gimnazija „Sveti Sava“ Prijedor

SUMMARY: Project-based learning is a teaching method in which students work independently or in groups to achieve a clearly defined goal or create a final product within a limited time frame. This study focuses on the effect of projects on students' social competencies and addresses the issue of the neglect of students' social skills. It examines the impact of projects on the social competencies of fourth-grade high school students learning German as a first or second foreign language. The study aims to gain insight into the extent to which project-based learning influences these students' social competencies and the manner in which it does so. Additionally, it presents students' impressions after completing the projects, as well as their opinions about this instructional method. The research employs both quantitative and qualitative methods. Instruments include an observation protocol, a questionnaire, and interviews, and the results are described using a descriptive approach. The findings suggest that projects have a noticeable impact on students' social competencies. Projects improved interpersonal relationships, enhanced teamwork skills, increased active partici-

pation, promoted communication among peers, and encouraged the use of German. However, due to the small number of participants and the short duration of the study, the research data are limited and cannot be generalized.

KEYWORDS: German language teaching, project-based learning, social competencies

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна и универзитетска библиотека
Републике Српске, Бања Лука

373.2/.3.022(082)(0.034.2)

ЗБОРНИК радова са другог и трећег Научно-стручног скупа: Истраживања у методикама васпитно-образовног рада: резултати и специфичности [Elektronski izvor] / [уредници Дарко Ратковић, Тамара Прибишев Белеслин]. - Ел. зборник. - Бања Лука : Филозофски факултет, 2025

Način pristupa (URL): Начин приступа
(URL): <http://ff.blupress.unibl.org/>. - Ел. публикација у PDF формату опсега 422 стр. - Насл. са приступне странице. - Текст ћир. и лат. - Опис извора дана 28.01.2026. - Библиографија уз радове. - Abstracts. - Системски захтјеви нису наведени.

ISBN 978-99997-40-18-0

COBISS.RS-ID 143865345