

ISSN 1840-0922

UDK 37

DOI 10.7251/NSK

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У БИЈЕЉИНИ**

## **НОВА ШКОЛА**

**ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ  
САВРЕМЕНЕ ШКОЛЕ И ПРЕДШКОЛСТВА**

**РАДОВИ СА VII НАУЧНОГ СКУПА СА МЕЂУНАРОДНИМ  
УЧЕШЋЕМ  
„НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКЕ И ДРУШТВЕНЕ ПРОМЈЕНЕ И  
ЊИХОВ УТИЦАЈ НА СИСТЕМ ОБРАЗОВАЊА И  
ВАСПИТАЊА“**

**Бијељина, 11.11.2016. године**

**Година XII**

**Свеска (1)**

**Бијељина, јун 2017.**



## **Часопис НОВА ШКОЛА**

### **ИЗДАВАЧ:**

Педагошки факултет у Бијељини

### **Преводаца на енглески језик**

Др Татјана Думитрашковић  
Универзитет у Источном Сарајеву

### **УРЕДНИШТВО**

#### **Главни и одговорни уредник**

Проф. др Владо Симеуновић  
Универзитет у Источном Сарајеву

#### **Лектори**

Др Милена Ивановић  
Мр Сузана Бунчић  
Универзитет у Источном Сарајеву

#### **Секретар редакције**

Др Сања Милић  
Универзитет у Источном Сарајеву

#### **Техничка припрема текста**

Мр Саша Ђукић

### **Рецензентски савјет:**

Др Бранко Милосављевић, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Др Ненад Сузић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Даниел А. Романо, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Данимир Мандић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Драган Мартиновић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Ненад Лалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Љубиша Прерадовић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Бранка Ковачевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Јелина Ђурковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Ивица Радовановић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Стево Пашалић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Сања Опсеница, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Перо Спасојевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Далибор Стевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Вељко Брборић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Миленко Ђурчић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Богдан Марић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драгица Милинковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

### **Издавачки савјет**

Др Иван Чарота, Белоруски државни универзитет, Белорусија  
Др Pia Brinzeu, West University of Timisoara, Румунија  
Др Ана Цепкова, Универзитет Новосибирск, Русија  
Др Слађана Јакимовић, Универзитет „Свети Кирил и Методиј“, Македонија  
Др Сања Бошковић Данојлић, Универзитет у Поатјеу, Француска  
Др Игор Лакић, Институт за стране језике, Универзитет Црне Горе, Црна Гора  
Др Срето Танасић, Српска академија наука и уметности, Београд, Србија  
Др Милан Матијевић, Свеучилиште у Загребу, Хрватска  
Др Јурка Лепничек Водопивец, Univerza na Primorskem, Koper Slovenija  
Др Мара Сотич, Univerza na Primorskem, Koper Slovenija  
Др Ранко Поповић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Митар Новаковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Момчило Пелемиш, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

Др Миланка Бабић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Радослав Грујић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Младен Вилотијевић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Бранко Летић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Мр Сретко Дивљан, Универзитет у Крагујевцу, Србија  
Др Милица Андевски, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Др Боријанка Трајковић, Универзитет у Новом Саду, Србија  
Др Тиодор Росић, Универзитет у Крагујевцу, Србија  
Др Миле Илић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Радивоје Кулић, Универзитет у Приштини – Косовска Митровица, Србија  
Др Урош Дојчиновић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Љиљана Јовковић, Универзитет у Београду, Србија  
Др Петар Пенда, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Светозар Богојевић, Универзитет у Бањалуци, БиХ  
Др Биљана Сладоје Бошњак, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Бранислав Драшковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Горан Јовић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драго Вуковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драгољуб Крнета, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Драгутин Мирковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Саша Кнежевић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Златко Павловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Мирко Бањац, Универзитет у Београду, Србија  
Др Миленко Пикула, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Цвијетин Ристановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Десанка Тракиловић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Срђан Дамјановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Стана Цвејић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Миладин Лукић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Бранка Брчкало, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Нина Милановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Оливера Петровић Томанић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Милена Ивановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Татјана Думитрашковић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ  
Др Гордана Спасојевић-Стојановић, Универзитет у Источном Сарајеву, БиХ

## Садржај

<i>Миленко Ђурчић, Слађана Петронић и Нина Јањић</i> <b>КОМУНИКАЦИЈА ИЗМЕЂУ БИЉАКА И ЊИХОВОГ ОКРУЖЕЊА-МИТ ИЛИ СТВАРНОСТ</b> .....	7
<i>Миленко Ђурчић</i> <b>МРГУДА, ЦРКА (UMBRA KRAMERI WALBAUM, 1792) УГРОЖЕНА ВРСТА У МОЧВАРИ ГРОМИЖЕЉ</b> .....	14
<i>Миленко Ђурчић</i> <b>ЗАШТИТА РЕБРАТИЦЕ (NOTTONIA PALUSTRIS L.) У МОЧВАРИ ГРОМИЖЕЉ</b> .....	19
<i>Марина Зубац, Драгица Милинковић и Миленко Пикула</i> <b>КАКО ПОВЕЋАТИ МОТИВАЦИЈУ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ</b> .....	24
<i>Драгица Милинковић и Наталија Будински</i> <b>ОБРАДА МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ МОДЕЛОВАЊЕМ РЕАЛНИХ СИТУАЦИЈА</b> .....	38
<i>Далибор Стевић Небојша Митровић</i> <b>РАЗЛИКЕ У СТАТУСУ СВОДА СТОПАЛА ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ БИЈЕЉИНЕ</b> .....	46
<i>Небојша Митровић, Далибор Стевић, Давор Томић и Дара Шишљагић</i> <b>ПРЕВАЛЕНЦА ДЕФОРМИТЕТА КИЧМЕНОГ СТУБА КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ БИЈЕЉИНЕ</b> 54	
<i>Бранка Ковачевић и Милка Грмуша</i> <b>МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА</b> .....	62
<i>Мирко Бађац</i> <b>СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА У ПОДРУЧЈУ НЕУРОЕДУКАЦИЈЕ ЗА ПОТРЕБЕ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ</b> .....	76
<i>Перо Спасојевић и Сања Опсеницар</i> <b>КАКО ДО ЦЕЛОВИТЕ, СВЕОБУХВАТНЕ И ПОСТЕПЕНЕ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И НОВЕ ШКОЛЕ</b> .....	89
<i>Радомир Арсић, Србољуб Ђорђевић, Бојана Вуковић и Луција Ђорђевић</i> <b>ПИСАЊЕ КОД ГЛУВИХ УЧЕНИКА КОЈИ СЕ ШКОЛУЈУ У ПОСЕБНИМ ШКОЛАМА И У РАЗЛИЧИТИМ СИСТЕМИМА СТАНОВАЊА У ПРОЦЕСУ ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ</b> .....	105
<i>Далиборка Шкитина и Јелена Бозало</i> <b>МЕТОДИЧКО-МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА НА ПЕДАГОШКИМ АКАДЕМИЈАМА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ</b> .....	116
<i>Драгана Радивојевић</i> <b>СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА О СОФТВЕРСКОМ ОБЛИКУ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ</b> .....	130
<i>Сања Милић и Владо Симеуновић</i> <b>УТИЦАЈ НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКИХ ПРОМЈЕНА НА РАЗУМИЈЕВАЊЕ ФЕНОМЕНА ДАРОВИТОСТИ</b> .....	141
<i>Наташа Цвијановић</i> <b>ДРУШТВЕНА РАНОГ ВАСПИТАЊА И ПОРОДИЦА</b> .....	149
<i>Маја Пердан Илић, Јелена Ђерманов и Драгана Марић</i> <b>ИНОВИРАЊЕ НАСТАВЕ У КОМБИНОВАНИМ ОДЈЕЉЕЊИМА</b> .....	169
<i>Јелена Милићевић Тракиловић, Десанка Тракиловић и Гордана Спасојевић Стојановић</i> <b>УЛОГА ПЈЕСМЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ</b> .....	181
<i>Јелена Милићевић Тракиловић, Младен Тракиловић и Десанка Тракиловић</i> <b>ПРЕЦИЗНОСТ ИЗВОЂЕЊА МУЗИКЕ ИЗ НОТНОГ ТЕКСТА КОД ДЈЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА</b> .....	189
<i>Ранка Перућица, Горица Вуксановић, Оливера Калајић и Ивана Зечевић</i> <b>УЛОГА РОДИТЕЉА И ЊИХОВ ОДНОС ПРЕМА ДЈЕТЕТУ У ПЕРИОДУ НАУЧНО – ТЕХНОЛОШКИХ И ДРУШТВЕНИХ ПРОМЈЕНА</b> .....	198

<i>Драгана Матић, Стевка Кандић, Ивана Панић и Јелена Гавриловић</i> <b>ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА УТИЦАЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ТРЕТМАНА БОРИЛАЧКИХ СПОРТОВА НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА .....</b>	<b>211</b>
<i>Даница Мојић</i> <b>РОДИТЕЉ - ПАРТНЕР У САВРЕМЕНОЈ ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ .....</b>	<b>224</b>
<i>Јелина Ђурковић</i> <b>ЋОПИЋЕВ ПОВРАТАК У КЛАНАЦ ПРИЧА.....</b>	<b>239</b>
<i>Рада Мандић и Александра Поповић</i> <b>УТИЦАЈ БРАКА НА ДЕМОГРАФСКО СТАЊЕ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ .....</b>	<b>252</b>
<i>Сузана Бунчић</i> <b>УМЈЕТНИЧКИ ПОСТУПАК У ПРИПОВИЈЕТКАМА ИВА АНДРИЋА .....</b>	<b>262</b>
<b>РИЈЕЧ ГЛАВНОГ И ОДГОВОРНОГ УРЕДНИКА .....</b>	<b>274</b>

**Миленко Ђурчић<sup>1</sup>**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

**Слађана Петронић**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Пољопривредни факултет Источно Сарајево

**Нина Јањић**

Универзитет у Бањој Луци  
Природно-математички факултет Бања Лука

doi 10.7251/NSK1701007C

удк

Оригинални научни рад

## КОМУНИКАЦИЈА ИЗМЕЂУ БИЉАКА И ЊИХОВОГ ОКРУЖЕЊА- МИТ ИЛИ СТВАРНОСТ

*Апстракт: Комуникација је нешто што је сасвим уобичајено у нашем окружењу. Комуникације су вербалне, писане, медијске... Да ли тако комуницирају биљке између себе, или пак са човјеком? Да ли оне говоре, мисле, осјећају? Сасвим потврдно можемо рећи да. Биљке својим излучевинама кроз низ биохемијских реакција могу дјеловати на друге биљке инхибиторно или стимулативно, или речено биолошким језиком-алелопатски. Алелохемикалије се ослобађају евапорацијом из надземних дијелова биљке (листови, стабло, кора, цвјетови, плод), а ексудацијом из коријена и ризома.*

*Колико су биљке данас предмет бројних истраживања говори и податак да имамо посебну науку која се бави реакцијама биљака на различите подражаје из њиховог окружења, а везане су за њихове емоције, њихове реакције на потенцијалне непријатеље који могу угрозити њихов интегритет, односно њихов живот. То је биљна неурофизиологија. Да ли је она пандам неурофизиологији у људском роду? У извјесном смислу да. То смо показали видео записом на неколико примјера. Биљке користе софистицирану хемијску комуникацију за пренос информација. Оне могу јаком хемијском поруком упозорити сусједи када им се приближе предатори. Биљке реагују на активности човјека којима се нарушава њихов интегритет. Биљке и музицирају, осјећају музику и бригу човјека за њихов живот.*

*Кључне речи: комуникација, биљка, окружење, реакција, информација, предатор*

---

<sup>1</sup> ljekobilje@teol.net

## Увод

Човјек мора прихватити истину закона природе који кажу да сва жива бића имају нешто да поруче (кажу). Људи прихватају своју способност да невербално комуницирају са животињама, али се биљке не сматрају осјећајним бићима. Биљке егзистирају у стању дубоког прихватања и мира, и на тај начин другачије доживљавају свијет око нас.

Нова истраживања показују да, иако немају централни нервни систем, биљке спадају у чулна бића. Биолози су открили да постоје ћелије које им омогућавају да осјећају, миришу, памте. Очигледно је да су биљке много комплексније него што смо до сада мислили и да су потпуно свјесне свијета око себе. Бројна истраживања су вршена да би се докучио њихов скривени свијет комуникације. Једна од претпоставки је да оне међусобно комуницирају телепатски, преко наномеханичких осцилација-најосјетљивијих вибрација на атомској и молекулској скали.

Посматрајући биљку како се окреће према свјетлости, што је објашњено фотосинтезом, ипак се поставља још једно питање: Како биљка зна на којој је страни извор свјетлости да би се према том извору савила? Зашто цвјетају много брже и раскошније уз класичну музику и уз његу баштована који им је посвећен? Неке биљке много боље и брже расту у присуству других, због чега се и заједно саде, док је нека друга лош „комшија“.

## Комуникација у биљном свијету

Интеракција међу биљкама позната је од давнина (Li et al., 2010). Теофраст је у својим ботаничким радовима (300 год. п.н.е.) писао о томе да леблебија (*Cicer agiētinum*) уништава коров. Негативан утицај ораха (*Juglans regia*) на друге биљке истиче Катон Старији (234-140 год. п.н.е.). Биолошким језиком речено овај облик интеракције биљака обиљежава се термином алелопатија и дефинише као инхибиторни утицај једне биљке на другу.

Овом дефиницијом служе се многи аутори који се данас баве проучавањем алелопатских односа међу биљкама (Blum, 2011). Прецизнију дефиницију је дао Рице 1984 (in Kazinczi et al., 2004) као директан или индиректан, позитиван или негативан утицај једне биљке на другу путем излучевина-алелохемикалија. Већина ових супстанци припада секундарним метаболитима, чија улога је мање позната, али се зна да неки од њих имају улогу у лигнификацији или су укључени у одбрамбени одговор биљака на напад хербивора или патогена (Niemeyer et Perez, 1995).

Темељна истраживања о ослобађању алелохемикалија из биљака путем евапорације и ексудације врше Weir i sar. (2004).



Према Aldrichu i Kremeru (1997) ове супстанце могу утицати на бројне процесе код биљака. Утицај алелохемикалија може се одразити кроз палету метаболичких активности биљака као што су дијељење и дужина ћелија, дјеловање регулатора раста, минерална исхрана, фотосинтеза, дисање, отварање стома, синтеза протеина и масти, метаболизам органских киселина, пропустљивост мембране, дјеловање специфичних ензима и др.

### **Комуникација биљака са околином**

Алелопатских реакција биљака у природи је веома много, а неке од њих су посебно интересантне. Тако, нпр. биљке које нападну црвени пауци испуштају хемијску материју којом сигнализирају да су у невољи, а која веома брзо привлачи друге паучњаке који се хране пауцима.

Слична реакција запажена је и код биљака кукуруза, дувана и памука које у случају напада гусјеница испуштају у ваздух хемијске материје које привлаче осе-непријатеље гусјеница. У сваком случају нападнуте биљке неовисно о томе јесу ли их напале гусјенице, гљивице, црвени пауци, лисне ваши, испуштале су хемијске материје које су потакнуле здраве биљке у њиховој близини да се припреме за одбрану.

Наука је открила да биљке преносе једна другој информације о нападу биљних ваши преко мреже гљива испод тла. То је уствари један облик симбиозе, односно микоризе између коријена биљака и гљива. Гљиве чувају биљку јер требају њене продукте фотосинтезе.

Постоје и други облици комуникације биљака који су између науке и мита. Биљке међусобно „разговарају“ помоћу звучних сигнала. Научници Универзитета Западне Аустралије тврде да биљке на звук одговарају „кликтањем“. Установили су да коријен младих биљака кукуруза ствара кликтеће звукове. Експериментално је доказано да се коријење, потопљено у води, ако му се из одређеног правца емитује звук (220 Hz), нагиње у правцу извора звука, као и то де је ова фреквенција управо фреквенција кликтања коријена кукуруза.

Многе биљке од биљних ваши штите се помоћу бубамара. Бубамаре могу заштитити неке биљне врсте својим присуством на листовима биљака који су нападнути лисним (биљним) вашима тако што их једу, односно што су им ваши храна (слика 1).



Слика 1. Бубамара штити биљку од лисних ваши

Међутим, бубамаре на листовима биљака често нападају мрави који се хране меденом росом коју производе биљне ваши. Често мрави отјерају бубамаре са листова биљака јер тако обезбјеђују више хране за себе, а на тај начин бране лисне ваши (слика 2).



Слика 2. Бубамара у „борби“ са мравима

Пелин (*Artemisia absinthium*) лучи једињење абсинцин које инхибиторно дјелује на низ биљака као што су морач, ким, босиљак, матичњак, жалфија. Орах (*Juglans regia*) лучи активну материју југлан чијом хидролизом настаје једињење које је токсично за зељасте биљке, па зато веома често испод ораха и око њега нема зељастих биљака. Кукољ лучи активну материју која убрзава клијање сјемена лана.

Биљке из рода *Mimosa*, односно врста *Mimosa pudica* реагује на додир услед чега специфичне регије њених ћелија отпуштају хемикалију, укључујући калијеве јоне, који тјерају воду из ћелија. Та се вода потом распршује, губи се, односно слаби тургоров притисак у ћелијама и оне „колабирају“, због чега се листови затварају. Сматра се да је мимоза то својство развила да би могла одбити потенцијалне предаторе (слика 3).



Слика 3. *Mimosa pudica* реагује на додир затварањем листова

Електрофизиолози су експериментално доказали да *Mimosa pudica* чак распознаје људска осјећања. Експеримент се састојао у томе да су уз одређене филмске записе и биљка и човјек били прикључени на детектор осјећања који региструје емоције човјека, али и емоције биљке што се манифестује записом на траци.

Јапански научници су са експериментом на кактусу доказали да су биљке у стању да препознају глас и да га понове помоћу уређаја који претвара излазне електросигнале које ствара биљка у модулирани глас биљке кактуса.

Такође, експериментом је доказано да су биљке способне да размишљају. Најбољи примјер за то је сјеча главике купуса, односно агресивност човјека према биљци у присуству друге биљке, такође купуса. Реакција биљке купуса се региструје на посебном уређају који емитује звучне електроталасе.

А како биљке реагују на музику? Јапанци су креирали апарат за мјерења биљних реакција на музику коју јој пуштате. Апарат посједује двије сијалице које се пале у зависности од реакције биљке. Када се биљци нешто не допадне пали се црвена сијалица, а када ужива, рецимо у Моцартовој музици пали се зелена сијалица.

### Закључак

Кроз историју људи су увијек били зависни од биљака. Оне су ту да нам дају потребан кисеоник, хране нас, уљепшавају околину и симболишу наша осјећања у различитим приликама.

Којуникација са биљкама није тешка. Све што вам је потребно је трачак знатижеље и мало љубави. Опустите се, вјерујте и пронађите свог најбољег пријатеља међу биљкама, макар то била једна ружа, маслчак, јела, храст, лук или наранџаста шаргарепа.

### Литература

- Aldrich, R.J., Kremer, R.J. (1997). Principles in Weed Management. Second Edition. Iowa: State University, Press/ Ames.
- Blum, U. (2011). Plant-Plant Allelopathic Interactions. London-New York: Springer.
- Li, Z. H., Wang, Q., Ruan, X., Pan, C. D., Jiang, D. A. (2010). Phenolics and plant allelopathy. *Molecules*, 15, 8933-8952.
- Kazinezi, G., Beres, I., Horvat, A. P. (2004). Sunflower (*Helianthus annuus* ) as recipient species in allelopathic research. *Herbologia*, 5 (2), 1-9.
- Niemeyer, H. M., Perez, F. J. (1995). Potential of hydroxamic acids in the control of cereal pests, diseases and weeds. *Allelopathy. Organisms, Processes and Applications*, ACS Symposium Series 582. In: Inderjit, K. M., Dakshini, M., Einhellig, F. A. Eds. (pp. 260-270). Washington: American Chemical Society.
- Weir T. L., Park, S. W., Vivanco, J. M. (2004): Biochemical and physiological mechanisms mediated by allelochemicals. *Current Opinion in Plant Biology*, 7, 472-479.
- [https:// matrixworldhr.com.tajni život biljaka.](https://matrixworldhr.com.tajni_zivot_biljaka)
- [https:// www.newphytologist.org.](https://www.newphytologist.org)

Milenko Ćurčić  
Slađana Petronić  
Nina Janjić

COMMUNICATION BETWEEN PLANTS AND THEIR ENVIRONMENT  
- MYTH OR REALITY

*Summary*

*Communication is something that is quite common in our environment. Communications are verbal, written, media ... that how plants communicate among themselves, or with a man? Do they speak, think, feel? It can be said that the affirmative. Plants your fluids through a series of biochemical reactions can affect the other plants inhibit or stimulate, or said biological tongue-allelopathic. Allelochemicals released by evaporation from the aboveground plant parts (leaves, stem, bark, flowers, fruit), and exudation from the roots and rhizomes.*

*How many plants are still the subject of numerous studies is the fact that we have a special science dealing with the reactions of plants to different stimuli from their environment, and are related to their emotions, their reactions to potential enemies that may threaten their integrity or their life. This is a vegetable neurophysiology. Did she panda neurophysiology of the human race? In a sense, yes. We showed a video recording for a few examples.*

*Plants use sophisticated chemical communication to transmit information. One can be a strong chemical messages to alert neighbors when they are approaching predators.*

*Plants react to human activities that violate their integrity. Plants and play music, feel the music, and concern for their human life.*

*Key words: communication, plant, environment, reaction, information, predator*

**Миленко Ђурчић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

дои 10.7251/NSK1701014C  
удк 597.55(497.6-751.3)  
Оригинални научни рад

## **МРГУДА, ЦРНКА (UMBRA KRAMERI WALBAUM, 1792) УГРОЖЕНА ВРСТА У МОЧВАРИ ГРОМИЖЕЉ**

*Апстракт:* Најзначајније откриће у новембру 2008. године у мочвари Громижељ на локалитету Лакетића вир је веома ријетка риба *Umbra krameri*, позната у народу под именом мргуда или црнка. Ова мала риба дужине 10-12 cm настањује споротекуће и стајаће воде Евроазије. Углавном је везана за муљевито дно гдје се при опасности од исушивања укопава у муљ.

*Umbra krameri* је крајње угрожена врста на свим стаништима у којима живи. У Лакетића виру гдје је откривена и детерминисана заступљена је са великим бројем јединки што указује да је бројност њене популације на овом локалитету веома изражена у односу на бројност њене популације у Специјалном резервату природе "Засавица" у Републици Србији.

Налаз *Umbre krameri* на локалитету Лакетића вир у мочвари Громижељ је до сада једино доказано станиште ове врсте у Републици Српској и Босни и Херцеговини. До данас ова мочвара је добила статус Претходне заштите првог степена.

*Umbra krameri* се налази на црвеној листи IUCN заштите у категорији VU (рањива).

*Кључне речи:* мргуда, популација, заштита првог степена, рањива

### **Увод**

Мочвара Громижељ се налази на подручју Семберије, на територији Општине Бијељина, у Велином Селу. Сама мочвара захвата укупну површину од 831 хектар над којом је успостављен први степен заштите који обухвата површину од 67,39 хектара и други степен заштите који обухвата површину од 763,61 хектар. Централно мјесто у мочвари је Лакетића вир површине око 1200 m<sup>2</sup> чија је дубина воде 4-5 m (слика 1). Са свим својим карактеристикама мочвара Громижељ представља изузетно добро очувану низијску тресаву.

---

<sup>1</sup> ljekobilje@teol.net



Слика 1. Громижељ – Лакетића вир

Најзначајнији налаз у Лакетића виру је риба *Umbra krameri* (Stanković, M., Ćurčić, M., 2009). Род *Umbra* је заступљен само у Европи, Азији и Сјеверној Америци са 3 врсте. У централним и источним дијеловима Сјеверне Америке регистроване су *Umbra limi* (Kirtland, 1841) и *Umbra pigmaea* (Du Kay, 1842). *Umbra pigmaea* је унешена у Француску, Холандију, Белгију и Њемачку (Lelek, 1978).

На подручју некадашње Југославије *Umbra krameri* је идентификована на више локалитета. Вуковић и Ивановић (1971) наводе да насељава Дунав, Ристић (1977) наводи да ова риба насељава Дунав, Мораву и Тису, а Бојчић и др. (1982) истичу да насељава Дунав. Ареал распрострањења *Umbre krameri*, осим Србије регистрован је у Словенији (Povz, 1990), у Мађарској (Banarescu, 1977), у сливовима Дњестра (Vuković, Ivanović, 1971).

Међутим, Секулић и др. (1998) истичу да *Umbra krameri* у Републици Србији насељава само Засавицу. Управо то је и био један од разлога да Засавица добије статус Специјалног резервата природе.

Откриће мргуде у мочвари Громижељ је било повод да се ураде фаунистичка и флористичка истраживања биодиверзитета ове веома ријетке низијске тресаве (Stanković, M., Ćurčić, M., 2009, 2010), те (Petronić et al., 2009).



## Опис таксона

*Umbra krameri* (Valbaum, 1792) је веома ријетка врста рибе интересантног облика и боје. У народу је позната као црнка или мргуда. Тијело је црвенкастосмеђе боје и не достиже дужину већу од 15 cm и масе рибе до 30 грама. Крљушти су крупне без израженог центра и радијалних каналића. По глави и боковима се уочавају неправилно разбацане тамномрке пјеге, а на репном перају полукружна линија која је карактеристика врсте. Уста су релативно мала, а рило кратко. Зуби су слабо развијени. Леђа су мрка или мркоцрвена са перајем које почиње иза половине тијела. Анално пераје је веома кратко и налази се испод леђног пераја (слика 2).

Слика 2. *Umbra krameri*

## Бројност популације у Лакетића виру

Први налази мргуде у мочвари Громижељ, односно у Лакетића виру указују да се ради о веома густој популацији ове веома ријетке и можемо слободно рећи раритетне рибе чија еволуција је почела прије 450 милиона година. Компаративно гледано са налазима мргуде у Специјалном резервату природе у Засавици у Републици Србији, потпуно је сигурно да наши налази мргуде указују да је бројност популације ове рибе далеко, далеко већа у Лакетића виру. У то су се



увјерили и истраживачи и студенти који су долазили са неколико Универзитета из БиХ и Републике Србије. Иако је мргуда присутна у великом броју, она нема никакав економски значај за човјека.

### Закључак

Истраживања мочваре Громижељ почела су новембра 2008. године када је у Лакетића виру откривена и детерминисана веома ријетка риба мргуда која настањује веома мали број станишта само у Европи и Азији. Потом су слиједиле идентификације и детерминације бројних других биљних и животињских врста.

Најзначајније откриће у мочвари Громижељ на локалитету Лакетића вир је свакако риба *Umbra krameri* позната у народу као мргуда или црнка. Углавном је везана за муљевито дно гдје се при опасности од исушивања укопава у муљ.

Аутохтони европски представник *Umbra krameri* насељава југоисточни дио Европе, док се на простору Србије налази једино у Специјалном резервату природе Засавица, а према литературним подацима некад је мргуда живјела и у сливу Дунава, долине Мораве и у доњем току ријеке Тисе.

*Umbra krameri* је крајње угрожена врста на свим стаништима у којима живи. У Лакетића виру гдје је откривена и детерминисана, заступљена је са великим бројем јединки што указује да бројност, односно густина њене популације на овом локалитету је веома изражена у односу на бројност популације у Специјалном резервату природе Засавица у Републици Србији.

Налаз *Umbra krameri* у мочвари Громижељ као једином доказаном станишту ове врсте у Републици Српској и БиХ, умногоме повећава значај оваквих станишта. Због мргуде покренута је студија за проглашење Специјалног резервата природе Громижељ. До данас Громижељ је добио статус претходне заштите првог степена.

*Umbra krameri* се налази на Црвеној листи IUCN заштите у категорији VU (рањива).

Међутим, досадашња истраживања субпопулација на регионалном и националном нивоу у оквиру ареала ове врсте указују на њихову велику угроженост, па се чак могу сврстати у оквиру категорије угрожена (EN).

### Литература

- Banarescu, P. et al. (1977). The fish fauna of the Cris Koros river basin. Tiscia monograph series, pp. 301-325. Szulnok-Szeged-Targu Mures.
- Bojčić, C. et al. (1982). Slatkovodno ribarstvo Jugoslavije. Zagreb: Ribozajednica.
- Lelek, A. (1987). The Freshwater Fishes of Europe, pp.70-73. Wiesbaden: Aula Verlag.

- Povz, M. (1990). Conservation of the Mudminnow, *Umbra krameri* Walbaum. Journal of fish biology Slovenija, 37, 243.
- Petronić et al. (2009). Ugrožene i rijetke biljne i životinjske vrste močvare Gromiželj, Četvrta regionalna konferencija o integralnoj zaštiti - Procjena potreba i prioriteta u zaštiti kulturnog i prirodnog nasleđa. Banja Luka.
- Ristić, M. (1977). Ribe i ribolov u slatkim vodama. Beograd: Nolit.
- Sekulić, N. et al. (1998). Distribution of the European mudminnow *Umbra krameri* in Serbia. J. Zool, 65, 381-382.
- Stanković, M., Ćurčić, M. (2009). Rezultati preliminarnih faunističko-florističkih istraživanja lokaliteta Gromiželj (Velino Selo, Bijeljina, RS-BiH), Zbornik radova sa Naučnog skupa Filozofskog fakulteta u Istočnom Sarajevu.
- Stanković, M., Ćurčić, M. (2010). Review species diversity special nature reserve Gromiželj (Velino Selo, Bijeljina, RS, BiH). Zbornik EKOIST 10 sa Naučnog skupa sa međunarodnim učešćem. Apatin.
- Vuković, T., Ivanović, B. (1971). Slatkovodne ribe Jugoslavije, 134-135. Sarajevo: Zemaljski muzej Bosne i Hercegovine.

Milenko Ćurčić

*MINDERS, BRUNETTE (UMBRA KRAMERI WALBAUM, 1792) ENDANGERED SPECIES IN THE SWAMP GROMIŽELJ*

*Summary*

*The most significant discovery in November 200. in a swamp at the site Gromiželj Laketić source is very rare fish *Umbra krameri*, known popularly as the minders or brunette. This small fish length of 10-12 cm inhabits slow and standing waters of Eurasia. Is usually related to a muddy bottom where the danger of drying out in the buried into the slurry.*

**Umbra krameri* is extremely endangered species in all habitats in which they live. In Laketić source where it is detected and determined is represented by a large number of specimens, which indicates that the number of the populations at the site to great extent in relation to the number of the populations in the special nature reserve "Zasavica" in Serbia.*

*Finding *Umbra krameri* on site Laketić source in the swamp Gromiželj is so far the only proven habitat of this species in the Republic of Srpska and Bosnia and Herzegovina. To date, these wetlands was given the status of previous protection of the first degree. *Umbra krameri* is on the red list of IUCN protection category VU (vulnerable).*

*Key words: minders, population, protection of the first degree, vulnerabl*

**Миленко Ђурчић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

дои 10.7251/NSK1701019C  
удк 582.689.2(497.6-751.3)  
Оригинални научни рад

## **ЗАШТИТА РЕБРАТИЦЕ (*HOTTONIA PALUSTRIS* L.) У МОЧВАРИ ГРОМИЖЕЉ**

*Апстракт:* Водена јагорчевина, ребратица, жабљи љиљан из фамилије *Primulaceae*, крајње угрожен таксон, идентификован је у мочвари Громижељ у атару Великог Села код Бијељине. Читаве површине плавне зоне мочваре обрасле су овом терестричном вишегодишњом биљком са пузећим коријеном. Ребратица је веома важна индикаторска врста мочварне вегетације. *Hottonia palustris* треба под хитну заштиту у мочвари Громижељ јер је већ у Србији крајње угрожен таксон (CR), у Бугарској је ишчезао (EX), у Словенији, Италији, Румунији и БиХ је у категорији рањивог (VU), а у Мађарској ријетког (R) таксона.

*Hottonia palustris* за флору РС први пут је регистрована у децембру 2008. год у Лакетића виру у Громижељу. Уписана је на Прелиминарну црвену листу БиХ, као рањива врста према IUCN категоризацији. Треба покренути процедуру уписа ове врсте за флору Републике Српске.

*Кључне речи:* ребратица, мочвара, индикаторска врста, угрожен таксон

### **Увод**

Недалеко од Бијељине, у непосредној близини ушћа ријека Саве и Дрине у сјевероисточном дијелу БиХ, познатијем као Семберија, у атару мјеста Велико Село налази се депресија која по свим карактерима представља једну низијску тресаву, дужине око 100 m и ширине око 40 m. Испуњена је водом максималне дубине 3-4 m, гдје се на двије локације констатују подземни извори који пуне депресију свјежом водом.

Неотектонске депресије образују се послије отицања палудиских језера на дну Панонског базена када се вршило диференцијално размицање блокова, а чије је дно захваћено сталним и повременим замочваривањем и формирањем тресава. Познато је да су на дну Панонског базена сконцентрисане неке од великих ријека попут ријеке Саве и доњег тока ријеке Дрине, чији токови у алувијалним равнинама на различите начине граде корита у облику рукаваца и меандара који током времена прерастају у мртваје са тресетиштем (Tešić et al., 1979). Мочвару

<sup>1</sup> ljekobilje@teol.net

Громижељ геоморфолошки гледано можемо сврстати у инудациону раван алувијума ријеке Дрине.

Управо *Hottonia palustris* насељава станишта као што је Лакетића вир у мочвари Громижељ, односно улази у састав мочварне вегетације у оквиру шума из класе *Alnetea glutinosae*. У овом станишту које припада споротекућим или стајаћим водама гради монодоминантну заједницу *Hottonietum palustris*. Ребратица захтијева сјеновита, водом покривена, влажна или муљевита станишта, умјерено снабђевена хранљивим материјама и сиромашна кречом. Индикатор је мезотрофних вода. Распрострањена је у скоро свим државама Европе осим Грчке, Шпаније и Португалије.

#### Таксономска и фитогеографска припадност

Интеракција *Takson Hottonia* припада олиготипском реликтном роду који обухвата још и викарну сјеверноамеричку врсту *Hottonia inflata*. Ове удаљене филогенетске везе указују на реликтност врсте, односно на њену припадност елементима аркто-терцијарне акватичне флоре. Данас је она елемент азоналне водене вегетације у умјереној средњеевропској клими, избјегавајући екстреме крајњег сјевера и Медитерана. С обзиром да као хидрофита насељава станишта која постепено нестају због предузетих хидромелирационих мјера, ова биљка је постала природна ријеткост, те је због тога посебна и важна за очување специјског диверзитета наше флоре (Petronić et al., 2009).

#### Опис таксона

Ребратица је водена вишегодишња биљка са пузећим корјеном (слика 1). Стабљика може достићи висину до 1 m која је при основи разграната лебдећи у води као флотантна биљка. Ваљкаста је и пршљенаста. Са пршљенова полазе бројни, дуги, бијели адвентивни корјенчићи покривени бијелим чекињастим и црвенкастим жлезданим длакама и перасто дијељени листови који подсећају на чешљеве.



*Слика 1. Пузећи коријен ребратице*

Листови су веома њжни, спирално распоређени, двоструко перасти. Режњевии линеарни, потопљени и пливајући. Цваст терминална, гроздаста из 3-9 цвјетних пршљенова изнад воде. Цвјетови могу бити бијели, рјеђе свијетлоружичасти (слика 2). Чашница исте дужине као цијев крунице, дубоко режњевита. Плод многосјемена чаура која пуца по средини. Сјеме мркоцрне боје. Цвјета од маја до јула.



*Слика 2. Цвјетови ребратице*

### Бројност популације у Лакетића виру

С обзиром да је Лакетића вир за сада једино регистровано станиште *Hottonia palustris* у Републици Српској њена бројност се процјењује на неколико стотина репродуктивно способних примјерака (Stanković, M., Ćurčić, M., 2009, 2010). Ово налазиште не указује на њено ширење, јер ова врста се налази у фази повлачења усљед све интензивнијег уништавања водених и мочварних станишта. Последњих година хидромелиоративни радови на подручју Семберије су допринијели да током љетних мјесеци недостаје вода у мочвари Громижељ што је угрожавајући фактор за опстанак ове прелијепе декоративне биљке. Током јесени када је мочвара богатија водом она се бори да преживи. Бројност њених популација зависиће од очувања ових станишта од стране човјека. Укупна бројност свих субпопулација ребратице у Србији се процјењује на нешто више од 1000 репродуктивно способних јединки. На основу ових података може се закључити да је њена бројност и у Србији веома угрожена (Butorac, B., 1999).

### Закључак

*Hottonia palustris* је у Босни и Херцеговини у категорији рањивог (VU) таксона (Šilić, 1996).

Ова врста се налази у фази повлачења усљед све интензивнијег уништавања водених и мочварних станишта или пак деградације и убрзане еутрофикације вода.

Ова хидрофита за флору Републике Српске први пут је регистрована у Лакетића виру у мочвари Громижељ у атару Велино Село на територији општине Бијељина. Уписана је на Прелиминарну црвену листу БиХ као рањива врста према IUCN категоризацији. Што прије треба покренути процедуру уписа ове врсте за флору Републике Српске. Такође треба што прије зауставити дјеловање негативних фактора кроз хидромелиорационе захвате који нису у функцији очувања и заштите мочварних станишта којих је све мање.

### Литература

- Butorac, B. (1999). Krajnje ugroženi takson *Hottonia palustris* L. (Fam. Primulaceae) in Stevanović, V. Crvena knjiga flore Srbije I – Iščezli i krajnje ugroženi taksoni. Beograd: Zavod za zaštitu flore Srbije.
- Petronić et al. (2009). Ugrožene i rijetke biljne i životinjske vrste močvare Gromiželj, Četvrta regionalna konferencija o integralnoj zaštiti - Procjena potreba i prioriteta u zaštiti kulturnog i prirodnog nasleđa. Banja Luka.

- Šilić, Č. (1996). Pregledna lista vaskularnih biljaka za Crvenu knjigu BiH. Glas. Zemaljski muzej BiH. Sarajevo.
- Stanković, M., Ćurčić, M. (2009). Rezultati preliminarnih faunističko-florističkih istraživanja lokaliteta Gromiželj (Velino Selo, Bijeljina, RS-BiH), Zbornik radova sa Naučnog skupa Filozofskog fakulteta u Istočnom Sarajevu.
- Stanković, M., Ćurčić, M. (2010). Review species diversity special nature reserve Gromiželj (Velino Selo, Bijeljina, RS, BiH). Zbornik EKOIST 10 sa Naučnog skupa sa međunarodnim učešćem. Apatin.
- Tešić et al. (1979). Tresave Srbije. Zbornik radova Geografskog instituta "Jovan Cvijić", knjiga 31. Beograd.

Milenko Ćurčić

#### *PROTECTION PALUSTRIS (HOTTONIA PALUSTRIS L.) IN THE SWAMP GROMIŽELJ*

##### *Summary*

*The aqueous primrose, Water Violet, frog lily of the family Primulaceae, extremely compromised taxon, was identified in the area of the bog in Gromiželj Velino Selo near Bijeljina. Entire area flood zone swamps are covered with the terrestrial perennial herb with creeping roots. Water Violet is a very important indicator species of wetland vegetation. Hottonia palustris be under the immediate protection of the swamp Gromiželj because it is already in Serbia extremely endangered taxon (CR) in Bulgaria has disappeared (EX), in Slovenia, Italy, Romania and Bosnia and Herzegovina in the category of vulnerable (VU), and in Hungary rare (R) taxa.*

*Hottonia palustris flora RS was first registered in December 2008 in Laketić source in Gromiželj. Is on the Preliminary Red List of BiH, as a vulnerable species according to the IUCN categorization. You must start the procedure of registration of this species for the flora of the Republic of Srpska.*

*Key words: Water Violet, wetlands, indicator species, endangered taxa*

**Марина Зубац**

Свеучилишта у Мостару  
Факултет природословно-математичких  
и одгојних знаности

**Драгица Милинковић<sup>1</sup>**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

**Миленко Пикула**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале

дои 10.7251/NSK1701024Z

удк 371.3:51

159.947.5.072-057.874

Прегледни рад

## КАКО ПОВЕЋАТИ МОТИВАЦИЈУ УЧЕНИКА ЗА УЧЕЊЕ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

*Апстракт:* Мотивисање ученика за учење математике није нимало лаган задатак, али и пред ученика и пред наставника доноси цијели низ изазова. У овом раду се износи неколико идеја за мотивацију ученика у настави математике. Прилагођавање онога што се учи ученичким интересима, потицање радозналости, активно судјеловање ученика у настави математике, повезивање онога што се учи са животом ученика, историцизми, занимљиви задаци, домаћи и самостални рад ученика, добар наставник, кооперативно учење су неки од начина за повећање мотивације ученика за учење математике. Сви ови начини поткрепљени су примјерима из учионице.

*Кључне ријечи:* мотивација, настава математике, ученик, учионица, учење

### Увод

Мотивација је оно што изнутра подстиче ученика на рад. Мотивисан ученик постиже боље резултате у учењу од оног ученика који није довољно мотивисан. Данас се у психологији мотивација најчешће дефинише као стање у којем смо изнутра побуђени неким потребама, поривима, жељама или мотивима на одређено понашање усмерено према постизању неког циља (Petz, 1992; преузето од Визек Видовић и др. 2003: 207).

Истраживачи су дали неколико препорука за наставнике којима је циљ повећати мотивацију за учење математике. Тако Веге (Waege, 2010) кроз своје истраживање, за повећање мотивације препоручује „давање простора“ ученицима у математичкој учионици како би задовољили своје потребе за стручношћу и самосталношћу. Други пак препоручују да се ученицима да већа аутономија

<sup>1</sup> sadra@teol.net



(Guthrie, 2000; Hidi и Harackiewicz, 2000; Pintrich, 2003; Stipek и др., 1995; Stipek, 1996; Turner, 1995). Хиди и Харакиевич (2000) тврде да ученици који контролишу своје учење, имају стабилан интерес за учење математике. Стипек (1996) препоручује коришћење груписања ученика мјешовитих способности за повећање мотивације за учење математике.

У овом раду су дате неке од идеја за мотивисање ученика за учење математике.

### Прилагођавање наставног градива математике ученичким интересима

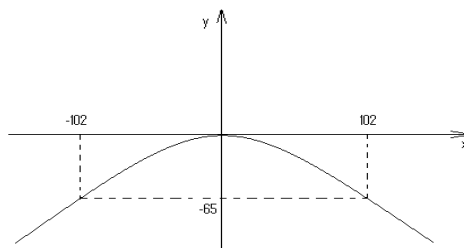
Подстицање мотивације значи да наставник математике одабере активности у којима ученици желе учествовати зато што у њима уживају или су за њих заинтересовани. Међутим, оно што је у настави математике занимљиво неким ученицима, не мора бити занимљиво и свима другима. Наставник математике, када год је то могуће, требало би да у свој рад укључи оне активности и садржаје који су занимљиви већини ученика. Зато је важно познавати субкултуру, тј. које књиге читају, које филмове гледају, ко су им идоли или најпопуларније ТВ емисије. Нпр. ученици ће сигурно бити заинтересовани ако им наставник математике каже да је лук Шибенског моста, кога су недавно гледали у документарцу, облика параболе и да можемо наћи њену једначину.

*Задатак:* Лук преко Крке код Шибеника има распон од 204 метра, а његова највиша тачка изнад Крке на висини је од 65 метара. Како гласи једначина параболе чији облик има тај мост?

*Рјешење:*

Поставимо параболу у координатни систем као на слици. Функција чији је граф ова параболоа има облик  $f(x) = ax^2$ . Тачка (102,-65) припада параболу, што значи да је  $f(102) = a \cdot 102^2 = -65$ .

Слиједи:  $a = -\frac{65}{102^2}$ , па једначина ове параболу гласи:  $y = -\frac{65}{102^2}x^2$ .



Слика 1. Парабола Шибенског моста

При избору садржаја треба водити рачуна да садржај буде занимљив, али и да мора бити повезан са оним што треба научити. Интересантан, али тривијалан и неважан материјал, може зауставити учење (Reppinger i sur. 1992). Тако, послје обрађене теме о пропорционалности дужина можемо од ученика тражити да сазнају висину своје куће, али да је не мјере, што се види са слике 2:



Слика 2. Мјерење куће

Ученицима се такође може омогућити избор између неколико различитих задатака или начина на које могу удовољити обавезама. Тако ученици могу сами бирати које ће задатке радити за домаћи задатак или из које ће збирке рјешавати задатке.

### Активно судјеловање ученика у настави математике и брзе повратне информације

Већина ученика воли начине рада који им омогућавају да активно судјелују, а не само пасивно слушају или читају. Такви начини рада су пројекти, експерименти, играње улога, симулације, едукацијске игре или креативна примјена онога што су учили. Учење математике може укључити примјену наученог у стварном животу (у трговини, банци, пошти и сл.). Симулације су изузетно добро средство за подстицање ученичког интереса. Симулација је вјежба у којој ученици преузимају одређене улоге и понашају се на начин који те улоге захтијевају. Предност симулације је да ученици науче одређени садржај изнутра. Иако истраживања показују да коришћење симулације није ефикасније од традиционалног начина поучавања (Van Sickle, 1986), оно подстиче интерес и

мотивацију ученика (Dukes и Seidner, 1978). Ученици посебно воле задатке у којима могу активно судјеловати, али и добити тренутне повратне информације које им омогућавају да наставе са задатком. То је један од најважнијих разлога који чини компјутерске игре популарним. Посебну привлачност имају активности које завршавају готовим производом који се може изложити. Нпр. подијелити ученике у групе и дати им задатак да израде плакат са одређеним математичким формулама, свака група различите формуле.

Кад ученик добије повратну информацију о томе како је ријешео неки задатак, та повратна информација може у одређеним условима дјеловати као награда. Да би се то догодило, повратна информација мора бити јасна и специфична и дата непосредно након ријешеног задатка (Kulik и Kulik, 1988). Специфична повратна информација даје ученику објашњење зашто је добио похвалу тако да зна шта убудуће треба радити. Нпр. код прегледања домаћих задатака потребно је нагласити шта је ученик урадио добро, а шта лоше. И негативне повратне информације (о грешкама) могу дјеловати мотивирајуће, ако се дају у комбинацији са позитивном повратном информацијом (Clifford, 1990).

*Примјер активног судјеловања у настави математике:*

Наставник дефинише квадратну једначину и појам рјешења. Затим подијели ученике у групе према нивоу знања, интересима и способностима.

Прва група рјешава посебан случај квадратне једначине, кад је  $c=0$ , и то прво примјер, а затим једначину са општим бројевима:

$$\begin{array}{ll} 2x^2 - 3x = 0 & ax^2 + bx = 0 \\ x(2x - 3) = 0 & x(ax + b) = 0 \\ x_1 = 0 \text{ ili } x_2 = \frac{3}{2} & x_1 = 0 \text{ ili } x_2 = -\frac{b}{a}. \end{array}$$

Друга група рјешава случај кад је  $b=0$ , уз дискусију о позитивности  $-\frac{c}{a}$

$$\begin{array}{ll} 9x^2 - 4 = 0 & ax^2 + c = 0 \\ 9x^2 = 4 & ax^2 = -c \\ x^2 = \frac{9}{4} & x^2 = -\frac{c}{a} \\ x_{1,2} = \pm\sqrt{\frac{9}{4}} & x_{1,2} = \pm\sqrt{-\frac{c}{a}}, \text{ ако је } -\frac{c}{a} \geq 0, \\ x_{1,2} = \pm\frac{3}{2} & x_{1,2} = \pm i\sqrt{\frac{c}{a}}, \text{ ако је } -\frac{c}{a} \leq 0. \end{array}$$

Трећа група, група одличних ученика, добија задатак да ријешу општи облик квадратне једначине надопуном до потпуног квадрата, при чему изводи формулу за рјешавање квадратне једначине.

$$\begin{array}{l}
 x^2 + 4x + 3 = 0 \\
 x^2 + 4x + 4 - 4 + 3 = 0 \\
 (x^2 + 4x + 4) - 1 \\
 = 0 \\
 (x + 2)^2 = 1 \\
 (x + 2)_{1,2} = \pm 1 \\
 x_1 = -3, \quad x_2 = -1
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{l}
 ax^2 + bx + c = 0 \\
 x^2 + \frac{b}{a}x + \frac{c}{a} = 0 \\
 x^2 + \frac{b}{a}x + \left(\frac{b}{2a}\right)^2 - \left(\frac{b}{2a}\right)^2 + \frac{c}{a} = 0 \\
 \left(x + \frac{b}{2a}\right)^2 = \frac{b^2}{4a^2} - \frac{c}{a} \\
 x + \frac{b}{2a} = \pm \sqrt{\frac{b^2 - 4ac}{4a^2}} \\
 x_{1,2} = -\frac{b}{2a} \pm \frac{\sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \\
 x_{1,2} = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}
 \end{array}$$

Кад заврше са радом представници група износе своје резултате на плочи. Тако су ученици сами дошли до формуле за рјешавање квадратне једначине, што им даје самопоуздање и мотивацију за учење математике.

### Креативни час математике

Ученици уживају у изазову када су инспирисани да буду креативни (Erwin, 2015). Салвадор Раментол из Шпаније (Raméntol, 2011) види повећање мотивације у креативности ученика, а увео је и тзв. *Дане бројева*. Он сугерише да се ученицима препусти одабир математичких задатака о којима желе разговарати. Турнер (Turner, 1995) такође подстиче креативност у математичкој учионици, што повећава учениково судјеловање у настави математике, уз признање њихових идеја и мисли за рјешавање властитих задатака.

Приликом обраде тригонометријске кружнице ученици су на картону нацртали тригонометријску кружницу на коју су прилијепели платнену траку (бројевна права). Приликом вјежбања, ученици су радили у пару, постављали један другоме задатке и провјеравали резултате на кружници.

Код обраде геометријских тијела ученици су сами правили мрежу тих тијела и на часу су показивали дијелове тих тијела, а затим састављали геометријска тијела.

### Подстицање радозналости у настави математике

Многи психолози тврде да и код човјека и код животиња постоји урођени мотив радозналости (Atkinson и сар. 2003). То је мотив који већ од ране доби подстиче дијете на истраживање и откривање околине. Коришћење овог мотива у разреду темељи се на идеји да ученици уживају у активностима које укључују оптимални ниво изненађења, необичност и неочекиваност и да такве активности побуђују њихову пажњу. Такав је случај када наставник пође од погрешних тврдњи које ученицима изгледају увјерљиво и тражи гдје је грешка, нпр.

$$\sqrt{-9} \cdot \sqrt{-25} = \sqrt{(-9) \cdot (-25)} = \sqrt{225} = 15 ?$$

Затим наставник може постављати оваква питања:

- Да ли је једначина  $4x^2 + 9 = 0$  рјешива у скупу  $\mathbb{C}$  или није?
- Да ли је скуп  $\mathbb{R}$  подскуп скупа  $\mathbb{C}$  ?

### Повезивање наставног часа математике са свакодневним животом

Ствари које имају директне везе са свакодневним животом ученика увијек су им занимљиве. Велики дио садржаја који се учи у школи, а посебно у настави математике, није ни на који начин повезан са животом ученика. Школско учење догађа се у околини која је одвојена од вањског свијета и припрема ученике за задатке у далекој будућности, а врло ријетко за оне у садашњости. Често пута ученици у настави математике стичу знања и вјештине које су им потребне само у школи. Да би наставник математике повезао учење математике са животом ученика, мора повезати оно што ученици већ знају, њихову радозналост, амбиције, проблеме, са оним што се учи у школи.

*Примјер:* Мјесечна примања једне породице износила су 2375 КМ. Мјесечни трошкови режија износе 24% тих примања. За подмиривање осталих потреба, потребно је 1640 КМ. Колико је КМ остало породици?

$$\text{Рјешење: } 2375 - 2375 \cdot \frac{24}{100} - 1640 = 165.$$

Породици је остало 165 КМ.

Мидлтон (Middleton, 1993) је истраживао мотивацију ученика за учење када су њихове активности повезане са стварним ситуацијама и дошао до закључка да су у таквим ситуацијама више мотивисани за учење математике.

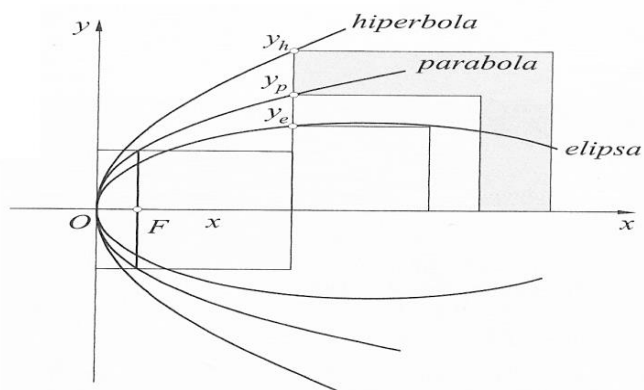
### Историцизми као мотивација за учење математике

Ученике можемо заинтересовати за учење математике ако им испричамо неки историјски догађај везан за тај наставни час, како су неки задатак ријешили стари народи, ако им кажемо анегдоту о математичару који се помиње на часу и

сл. Нпр. код обраде скупа природних бројева, можемо им показати Gaussovu досјетку о суми првих 100 природних бројева:

$$\begin{aligned} &1 + 2 + 3 + \dots + 98 + 99 + 100 = \\ &(1 + 100) + (2 + 99) + \dots + (50 + 51) = \\ &50 \cdot 101 = 5050. \end{aligned}$$

Нпр. код обраде кривуља другог реда, можемо им објаснити како су добиле имена. Она проистичу из упоредбе површине правоугаоника са страницама дуљина  $2p$  и  $y$ , те квадрата са страницом дуљине  $y$ . Нацртајмо у истом координатном систему елипсу, параболу и хиперболу. Износ  $2p \cdot x$  једнак је површини правоугаоника којему је дуљина једне стране параметар  $2p$  кривуље, а дуљина друге стране једнака је апсциси тачке. Упоредимо његову површину са површином квадрата странице  $y$ . За параболу су те двије површине једнаке (грч. Παβολή - једнакост), за елипсу је површина квадрата мања од површине правоугаоника, па тој површини нешто недостаје (грч. Ἐλλειψις - недостатак), а за хиперболу површина квадрата надмашује (грч. Ἵπερβολλή - сувишак) површину правоугаоника (Дакић, Елезовић, 2008: 146).



Слика 3. Имена кривуља

### Занимљиви задаци

Већина ученика сматра да је математика досадан предмет јер су им задаци често неразумљиви и апстрактни. Зато би требало задатке учинити интересантним за ученике. Ево неколико примјера.

Код обраде геометријског реда можемо им поставити задатак о Ахилеју и корњачи.

*Примјер 1.* (Dakić, Elezović, 2009)

По предаји брзоноги Ахилеј никад неће моћи престићи корњачу ако она почне „трчати“ 10 стадија (око 92m) испред њега. Док Ахилеј који је 10 пута бржи од корњача, претрчи 10 стадија, корњача претрчи један. Док Ахилеј претрчи 1 стадиј, корњача се удаљи 0,1 стадиј и тако до бесконачности. Дакле Ахилеј никад неће престићи корњачу. Међутим старогрчки филозоф Зенон је знао да ће Ахилеј престићи корњачу. Израчунајте кад и гдје.

*Рјешење:*

$t$ - вријеме потребно Ахилеју да претрчи првих 10 стадија,

$\frac{t}{10}$  – вријеме потребно Ахилеју да претрчи сљедећи 1 стадиј, итд.

Значи, укупно вријеме потребно Ахилеју да достигне корњачу је сума бесконачног геометријског реда:

$$t + \frac{t}{10} + \frac{t}{100} + \dots = \frac{t}{1 - \frac{1}{10}}, \quad \text{па је сума:} \quad T = \frac{t}{1 - \frac{1}{10}} = \frac{10}{9}t.$$

Одсјечци пута на којима је корњача у предности чине геометријски ред:

$$10 + \frac{1}{10} + \frac{1}{100} + \dots \quad \text{чија је сума} \quad \frac{1}{1 - \frac{1}{10}} = 11.111 \dots \text{ стадија.}$$

*Примјер 2.* (Peške, Klepić, 1988)

Један Арабљанин остави својим синовима 17 камила, али тако да најстарији син добије половину свих камила, средњи трећину, а најмлађи деветину свих камила. Синови нису знали како извршити подјелу, па су замолили мудраца да им помогне. Мудрац је извео ту подјелу, како? (Посуди једну камилу од комшије и након подјеле је врати).

Овакве задатке треба постављати на оним часовима чији садржаји одговарају обрађиваном градиву.

**Сарадничко учење у настави математике**

Људске заједнице не могу живјети изоловано и одвојено од других. Зато кооперативно понашање постаје све више императив савременог доба па многи сматрају да учење таквог понашања мора бити један од основних циљева образовања (Визак и др., 2003).

Кооперативне структуре наводе ученике да се усредоточе на труд и заједнички рад као на првобитну основу мотивације. У кооперативној атмосфери ученици су мотивисани осјећајем обавезе: појединац је дужан покушавати, придоносити и помагати задовољењу норми групе (Ames & Ames, 1984).

Код сарадничког учења два или више ученика заједно раде на неком задатку са циљем да га успјешно ријеше. При томе сваки од ученика ради на одређеном задатку како би циљ био постигнут. Ако постигну успјех, сваки од чланова пара (групе), ће бити награђен. Тимови ученика могу бити хомогени или

хетерогени. Веб (Webb, 1991) је утврдио да хомогене групе, гдје су изнад просјечни ученици, постижу лошије резултате од изнад просјечних ученика који се налазе у хетерогеним тимовима. Веб је до истих резултата дошао и са испод просјечним ученицима. Груписања која побољшавају мотивацију ученика била су само хомогене групе просјечних ученика. Веб препоручује коришћење хетерогених група које представљају узак распон способности, тј. груписање изнад просјечних ученика са просјечним, односно просјечних са испод просјечним.

*Примјер.* Послије обрађене наставне јединце квадратне једначине, наставник подијели ученике у групе од по 4 ученика. Групе су хетерогене (у свакој групи има и одличних и слабих ученика). Наставник припреми тестове са задацима и сваком ученику из групе заокружи један задатак који ће рјешавати. Наставник сваком ученику даје задатак према његовим могућностима.

Ријешите следеће једначине (Дакић, Елезовић, 2008):

1.  $6x^2 - x - 2 = 0$ ,
2.  $\frac{x+1}{2x^2-3x} - \frac{4x+1}{4x^2+6x} = \frac{10}{4x^2-9}$ ,
3.  $s = s_0 + vt - \frac{1}{2}gt^2$ , (по  $t$ )
4. Два брата иду сваки дан пјешке до школе удаљене 400 метара. При том старији брат начини 300 корака мање, а корак млађег брата је 30 cm краћи. Колика је дуљина корака сваког дјечака?

Задаци су овдје поредани по тежини и најтежи задатак рјешава најбољи ученик у групи. Приликом рјешавања задатака ученици у групи могу помагати једни другима. Сваки ученик рјешава свој задатак у свесци. Кад заврше, ученици мијењају свеске и њихов рад ће „оцијенити“ колега. Задаци се затим рјешавају на табли, и то онај ученик кога изабере наставник. Најуспјешнија група биће награђена оцјенама.

### **Добар наставник математике**

Наставник математике је један од узора својим ученицима. Зато је потребно да наставник математике буде морална личност, да је досљедан и принципијелан, да је објективан и самокритичан, а поготово да је хумана личност. Однос наставника према раду је примјер какав однос према раду треба да имају његови ученици. Због свега тога наставник математике може бити узор, али и разочарење својим ученицима.

Вилијамс (Williams, 1993) је у свом истраживању утврдио велику улогу наставника у помагању ученицима да развију позитивне мотивацијске обрасце и повећају ефикасност у учењу математичких садржаја.



Гани и О'Гин (Giani и O'Guinn, 2010) наглашавају у свом раду да наставници математике могу повећати мотивацију за учење математике стварањем позитивног окружења у разреду. Према њима наставници могу створити позитивно окружење:

- Усредоточењем на циљ учења, а не на постигнуће;
- Наглашавањем циља испред интелигенције;
- Усредоточењем на лично побољшање испред релативног успеха;
- Охрабрењем ризикујућег и експериментисања,
- Показивањем бриге за своје ученике.

Према свему наведеном, од личности наставника зависи и учење математике, па смо провели анкету у којој се тражило да ученици наведу неколико особина доброг наставника. Ево неких одговора:

- Разумијевање и повјерење - 22,33%;
- Праведност, искреност и поштење - 30,19%;
- Способност да своје знање пренесе на ученике - 20,44%;
- Брига за ученике: прати њихов рад и активност, усмјерава их на учење - 7,23%;
- Ауторитет - 5,36%;
- Приступачност - 3,14%;
- Стрпљивост и толеранција - 5,36%.

### Домаћи рад ученика

Домаћи рад ученика је уско повезан са наставним часом математике. Претпоставља се да је домаћи рад ученика самосталан, иако то није увијек. Занимање за математику постаје најјаче када ученик сам дође до рјешења задатка. То му даје подстицај за даље проучавање математике. То потврђује Веге (Waege, 2009) у свом истраживању и долази до закључка да је осјећај успеха код ученика пуно већи кад разумије како ријешити неки задатак, него само знање рјешавања задатка.

Ефикасно је од ученика тражити да на крају сваког домаћег задатка напишу објашњење како су ријешили задатке и што им није јасно. Кад наставник прегледа домаћи рад и види шта им није јасно, додатно ће то објаснити. Ево неких коментара из домаћег задатка:

„Два задатка нисам знао ријешити, покушавао сам, али никако доћи до рјешења. Питаћу наставницу за помоћ.“

„Ово сам знао ријешити, али уз помоћ старијег колеге. Кад ми је он објаснио, ишло је све лакше.“

„Кад сам схватио зашто су рјешења једначине реална и различита, било ми је задовољство радити домаћи задатак, али и објаснити осталим колегама.“

„Сад је математика мој драг предмет.“

„Кад сам схватио да је реални дио оно што нема и, а имагинарни она вриједност која стоји уз и, нисам имао проблема. Па ово је тако интересантно.“

У задавању домаћег задатка не треба претјеривати. Треба их задавати у оквиру ученикових способности. Ученици се не би требали превише оптеретити јер то може довести до контра ефекта. У планирању наставе треба тачно одредити задатке за домаћи рад, али и ту треба пазити на принцип поступности. Треба избјегавати предугачке задатке који не дају ништа ново, јер не подстичу ученике на учење. Више ће заинтересовати ученике краћи задаци који ће заголицати ученикову машту. Зато је најбоље да наставник унапријед ријеши задатке које ће дати за домаћи рад. Вушовић (1967:129) и Џонс (Jones, 2008) предлажу да учитељи ангажују ученике да биљеже своје напредовање у математици током године. Кад ученици примијете своје напредовање, повећаће се и мотивација за учење математике

### Закључак

Мотивација ученика је веома битна за учење математике. Подстицати мотивацију ученика наставник може на више начина. Наставник би требао познавати ученике и дознати шта их мотивише за учење математике. Већини ученика је занимљиво повезати математику са личним животом, нпр. како израчунати мјесечне трошкове једне породице, како повезати математику са неком ТВ емисијом и слично. Ученици ће се мотивисати за учење математике ако их ангажујемо на часу, ако им задамо да сами изведу неке формуле, ако сами направе моделе геометријских тијела. Веома битно за мотивацију ученика је и подстицање њихове радозналости, коришћење занимљивих задатака и кооперативног учења у настави математике, као и писање забиљешки при изради домаћег задатка. За мотивацију ученика за учење математике незаобилазан је и наставник математике. Од његове личности и опхођења према ученицима зависи њихова заинтересованост за учење математике.

### Литература

- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, R. C., Atkinson, R. L. & Smith, E. E. (2003). *Introduction to Psychology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- Clifford, M. M. (1990). Students need challenge, not easy success. *Educational psychologist*, 19, 108-120.
- Dakić, B., Elezović, N. (2008). *Matematika 2, Udžbenik i zbirka zadataka za drugi razred gimnazije*. Zagreb: Element.
- Dakić, B., Elezović, N. (2008). *Matematika 3, Udžbenik i zbirka zadataka za treći razred gimnazije*. Zagreb: Element.
- Dakić, B., Elezović, N. (2008). *Matematika 4, Udžbenik i zbirka zadataka za četvrti razred gimnazije*. Zagreb: Element.
- Dukes, R., Seidner, C. (1978). *Learning with simulations and games*. Beverly Hills: Sage.
- Erwin, S. (2014). *Increasing Motivation by Promoting Engagement in the Mathematics Classroom*. Running Head: Increasing motivation by promoting engagement.
- Giani, M. S. & O'Guinn, C. M. (2010). Motivation to Learn: Igniting a Love of Learning in All Students (25.02.2015.) [https://www.google.hr/?gws\\_rd=ssl#q=Matt+S.+Giani+Cristina+M.+OGuinn%2C+Motivation+to+Learn](https://www.google.hr/?gws_rd=ssl#q=Matt+S.+Giani+Cristina+M.+OGuinn%2C+Motivation+to+Learn)
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341.
- Hannula, M. S. (2006). Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 165-178.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.
- Jones, F. (1979). *The gentle art of classroom discipline*. New York: Mc Graw-Hill.
- Kulik, J. A. & Kulik, C. L. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research Journal*, 21, 79-97.
- Middleton, J. A., Littlefield, J. & Lehrer, R. (1992). Gifted students' conceptions of academic fun: An examination of a critical construct for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 36, 38-44.
- Middleton, J. A. (1993a). An analysis of the congruence of teachers' and students' personal constructs regarding intrinsic motivation in the mathematics classroom (Doctoral dissertation). Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Middleton, J. A. (1993b). *The effects of an innovative curriculum project on the motivational beliefs and practice of middle school mathematics teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

- Owens, J. E. (1987). Personal constructs of mathematics and mathematics teaching. In J. C. Bergeron, N. Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40.
- Owens, J. E. (1987). Personal constructs of mathematics and mathematics teaching. In J. C. Bergeron, N. Herscovics & C. Kieran (Eds.), *Proceedings of the eleventh annual meeting of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 163-169). Montreal, Canada: Authors.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Raméntol, S. V. (2011). Good morning, numbers day: motivating for mathematics. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 16(3), 25-28.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The encourage students' decision making and ownership*. *Educational Psychologist*, 39, 97–110.
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D. & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209–223.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*, 85–113). New York: Macmillan.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410–441.
- Van Sickle, R.L. (1986). A quantitative review of research on instructional simulation gaming: A twenty-year perspective. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V., Rijavec, M. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Vušović, LJ. (1967). *Razvijanje interesa i stvaralačkog rada u nastavi matematike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Waage, K. (2009). Motivation for learning mathematics in terms of needs and goals. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of CERME 6* (84–93). Lyon France: European Society for Research in Mathematics Education.
- Webb, N. M. (1991). Task related verbal interaction and mathematical learning in small groups. *Research in Mathematics Education*, 22 (5), 366–389.
- Williams, M. D. (1993). *Interaction among attributional style, attributional feedback, and learner-controlled CBI*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

*Marina Zubac  
Dragica Milinković  
Milenko Pikula*

## *HOW TO INCREASE MOTIVATION FOR LEARNING IN MATHEMATICS*

### *Summary*

*Motivating students to learn mathematics is not an easy task, it brings the full range of challenges for both students and teachers. This paper presents several ideas for motivating students in learning mathematics. Customization of what is taught by student's interest, stimulating curiosity, active participation of students in mathematics, linking what is learned from the student's life, historicisms, interesting assignments, homework and independent work of students, good teacher, cooperative learning are some of the ways to increase student's motivation to learn mathematics. All of these methods are supported by examples from the classroom.*

*Key words: motivation, mathematics, student, classroom, learning.*

**Наталија Будински**

Основна и средња школа  
са домом ученика “Петро Кузмјак”  
Руски Крстур, Србија

**Драгица Милинковић<sup>1</sup>**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

doi 10.7251/NSK1701038B

удк 371.1::51-028.31

Прегледни рад

## ОБРАДА МАТЕМАТИЧКИХ САДРЖАЈА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ МОДЕЛОВАЊЕМ РЕАЛНИХ СИТУАЦИЈА

*Апстракт: Математичко моделовање почиње да заузима све значајније место у настави математике, тако да је веома корисно да се са учењем математике кроз реалне ситуације почне већ у раном узрасту ученика. У том контексту, у раду се описује примена математичког моделовања у млађим разредима основне школе у функцији активне употребе и разумевања математике у свакодневном животу.*

*У првом делу се даје теоријска подлога и разматра начин примене математичког моделовања у усвајању математичких појмова, правила и решавању животних проблема који имају математичку основу. У другом делу се наводи практични пример моделовања реалних ситуација у функцији учења математике у настави базичног циклуса.*

*Кључне речи: математичко моделовање, настава математике, основна школа, реални контекст.*

### Увод

Моделовање се у функцији унапређења образовања прво појавило у инжењерским наукама, а затим се проширило и на друге области (Pollak, 1968). Његова сврха је била да премости јаз између математичког мишљења и размишљања у проблемским ситуацијама из стварног света (Blum, Galbraith, Henn & Niss, 2007).

Математичко моделовање реалних ситуација се може применити у обради математичких садржаја без обзира на узраст ученика. Погодно је, како за само увођење ученика у математичке појмове у млађим разредима, тако и за проучавање савремених научних проблема, све до универзитетског образовања. Процес математичког моделовања креће од неке појаве, односно ситуације у природи или друштву, а завршава се разумевањем и описивањем те ситуације

---

<sup>1</sup> sadra@teol.net

употребом математике. Избор почетне ситуације се прилагођава захтевима наставних ситуација чиме је омогућена мултилатералност математичког моделовања. Једна од најопштијих дефиниција математичког моделовања, али и оних које веома добро описују моделовање, је дата од стране Мершерта и гласи: „Математичко моделирање је веза између математике и остатка света“ (Meerschaert, 2010). Кључни кораци за успешну примену моделовања и решавање проблема су: постављање питања, бирање начина моделовања, формирање модела, решавање и одговарање на постављено питање. Концептуално схватање моделовања подразумева добијање математичког модела када се суштина проблема издвоји и преведе на математички језик.

### Математичко моделовање у настави

Значај математичког моделовања је неоспоран са становишта рационализације васпитно-образовног процеса. Ученици који успешно примењују одређене моделе знатно лакше и брже усвајају математичке појмове, лакше се сналазе у проблемским ситуацијама, сигурнији су приликом давања одговора и знатно су мотивисанији за рад (Милинковић, 2013).

Кроз примену моделовања у настави, ученици математику уче са разумевањем, подстичу се да решавају проблеме различите сложености на више начина и са различитих аспеката, да образлажу своје идеје, као и да проверавају, пореде и побољшавају своја решења. Моделовање, као начин решавања реалних проблема, подстиче ученике да разговарају о проблему како међусобно, тако и са наставником, да анализирају решења, писмено или усмено, да прате шта су други ученици урадили, да дискутују, размењују различите могућности, као и да доказују своја решења.

Након примене PISA (PISA је скраћеница за међународни програм процене ученичких постигнућа, енгл. Programme for International Student Assessment) тестирања, математичко моделовање се нашло у фокусу образовних кругова. Ови тестови су допринели промени парадигме у оцењивању онога што су ученици постигли током наставног процеса. PISA тестови процењују стечена знања и вештине ученика током основног образовања које су значајне за даљи, лични и професионални живот. Акцент у овим тестовима се ставља на применљива знања, а задаци су везани за реалне ситуације блиске ученицима. Важно је напоменути да се уместо термина „знање“ користе термини „писменост“ или „компетенција“, због провере која се односи на основна знања која се стичу образовањем. PISA тестовима се процењује писменост из три области: читање, наука и математика.

Према OECD-у (Организација за економију, сарадњу и развој, енгл. Office of Economic Cooperation and Development) која спроводи тестирање, математичка писменост је способност појединца да препозна и разуме улогу математике у

свету, да доноси утемељене одлуке и да примењује математику на начине који одговарају потребама живота појединца као конструктивног, заинтересованог и промишљеног грађанина (OECD, 2010; OECD, 2014). Она се не ограничава само на познавање математичке терминологије, чињеница и математичких поступака, као и на извршавање одређених операција, иако подразумева поседовање тих компетенција. Она се односи на активну употребу и разумевање математике у свакодневном животу. Задаци на PISA тестовима нису увек из учионице и подразумевају решавање реалних проблема који имају математичку основу, а то је свакако област примене математичког моделовања.

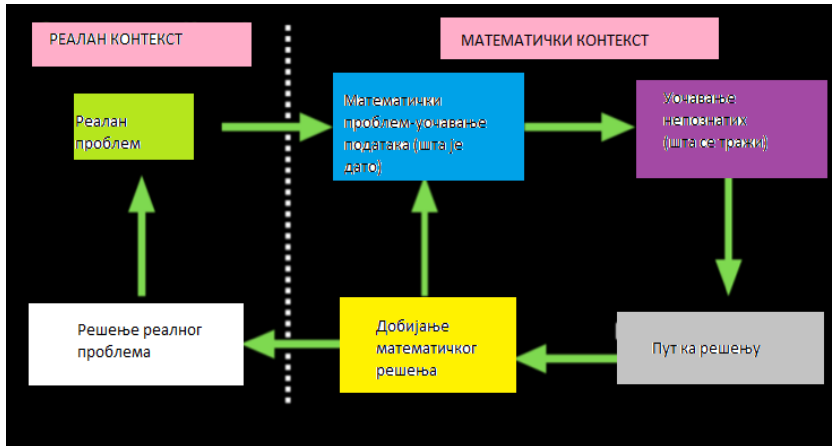
У овом раду приказујемо како се ученици млађих разреда основне школе, узраста 9-10 година, кроз математичко моделовање могу упознати са математичким појмовима. На *слици 1* је приказана упрошћена шема на који начин тече примена математичког моделовања у наставном процесу. Слика симболично приказује да се почиње од проблема из реалног живота или контекста, и кроз различите активности на крају се добија решење које се може применити у реалном контексту.



Слика 1. Симболични приказ процеса моделовања од проблема из реалног контекста до решења

Међутим, прелаз од реалног проблема до решења је испуњен конкретним корацима кроз које треба провести ученика. Првенствено то је уочавање математичког проблема у реалном проблему, затим уочавање непознатих, рачунање или пут као решењу и добијање математичког решења које води до решења реалног проблема. Кроз одређене кораке повезује се реалан и математички контекст. На *слици 2* је приказана детаљна шема на који начин се математичко моделовање примењује у наставном процесу. Шема је настала проучавањем савремене литературе и истраживања у области образовања (Kaiser et al., 2006, Cai et al., 2014).





Слика 2. Примена математичког моделовања у наставном процесу

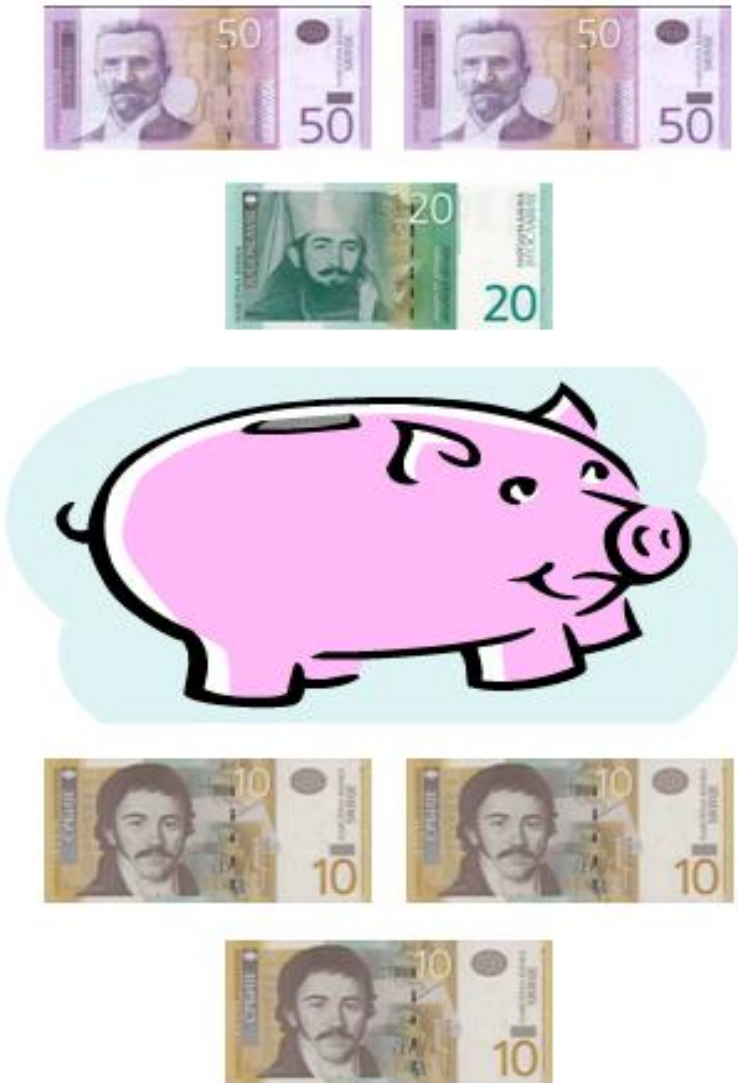
Као први корак у процесу примене математичког моделовања у настави је одабир реалног проблема. Приликом избора проблема треба водити рачуна да буде занимљив узрасту ученика који га решавају, али и да у себи садржи математички проблем кроз који се жели пренети неки математички концепт. Када се ради о узрасту деце од 9-10 година, проналажење одговарајућег реалног проблема није једноставан задатак. Ученици у млађим разредима основне школе имају ограничено животно и математичко искуство, тако да то у великој мери сужава избор проблема. На пример, што се тиче математичких компетенција ученици знају да броје, да користе математичке операције, основне појмове везане за разломке, једноставније једначине са једном непознатом, као и базичне појмове из геометрије.

Међутим и то се може искористити да се кроз математичко моделовање проблема ученицима на том узрасту објасне сложенији математички појмови (Милинковић, 2003). На пример, може се употребити за увођење појмова као што су променљиве или њихова зависност. Иако је увођење појма функције у њеном математичком смислу у овом узрасту немогуће, само изграђивање појма пресликавања и формирање идеје о функцији је могуће кроз различите реалне ситуације (Службени гласник РС-Просветни гласник, 2006). Наиме, реалне ситуације блиске ученицима могу послужити за утврђивање промена резултата у зависности од промене компонената, као и за установљавање пропорционалности промена појединих елемената. Истражујући различите ситуације, ученици упознају функције, а то знање им у каснијем математичком образовању може послужити као темељ за изучавање овог веома важног математичког појма.

У процесу моделовања посебно је важна визуелна компонента, јер се унутрашњи мисаони обрасци обликују кроз манипулисање предметима и графичко приказивање решења (Милинковић, 2016). Визуелизацијом као психолошким феноменом научници се баве више од једног века. Иако бројна истраживања потврђују да визуелизација подразумева предочавање апстрактних појмова „сликом“ и способност тумачења и разумевања представљених информација, веома често она није експлицитно дефинисана. У стручној литератури користе се бројни синоними и појмовна одређења. Визуелизација, према Беигриу, подразумева израду менталних слика (Baigrie, 1996); Милер ју назива чином спознаје (Miller, 1986), а Филипс и сарадници су, бавећи се истраживањем широког спектра релевантне литературе, дали хронолошки приказ експлицитних дефиниција визуелизације (Philips et al., 2010).

### **Пример примене математичког моделовања реалне ситуације штедње новца у млађим разредима основне школе**

Један од примера примене математичког моделовања реалне ситуације штедње новца у млађим разредима основне школе може се искористити за увођење, односно откривање и изграђивање почетне идеје о функцији. Кроз реалну ситуацију штедње новца се код ученика ради на изграђивању појма пресликавања које се користи за утврђивање промене компонената, као и за установљавање пропорционалности промјена појединих елемената операције, кроз таблично и дијаграмско моделовање реалне ситуације. Реална ситуација је у овом случају ученицима представљена кроз слику као што је приказано на слици 3. Ученицима је објашњено да се на слици налази Павлова касица прасица, а први задатак је био да се изброји колико је Павле уштедео новца.



Слика 3. Илустративни увод у реални проблем и математичко моделовање

Након тога је реалан проблем проширен на то да Павле жели да купи нову играчку која кошта 3000 динара, са питањем колико новца треба да штеди, ако сваки дан када иде у школу добија 100 динара, а од деде сваки викенд добија 200 динара. Осим тога, Павле сваки дан потроши 50 динара за ужину, а викендом иде

у биоскоп и улазницу плаћа 100 динара. Главно питање је било да се одреди колико дана треба Павле да штеди, да би купио нову играчку?

Да би се лакше одредило колико дана треба да штеди, ученици су добили упутство да почну са рачунањем колико новца Павле добија, колико троши дневно, а затим недељно.

На овај начин, кроз илустрације, дијалог и једноставне математичке задатке, ученици уочавају зависност, на пример између времена и уштеђеног новца. Такође, они увежбавају записивање математичких израза и њихово тумаче, што свакако утиче на развијање математичких компетенција. Што се тиче самог процеса моделовања, ученици повезују реалан и математички контекст, где им је реалан контекст близак и познат из њиховог сопственог живота, док се математички концепт надограђује на њега.

### Закључак

Савремена методичка литература која се бави укључивањем моделовања у наставни процес биће обогаћена конкретним иновативним приступом који даје упутства како обрађивати математичке садржаје моделовањем у млађим разредима основне школе. Пратећи савремене европске и светске образовне трендове, у савременој настави математике јавља се потреба да се наставни процес реструктурира кроз прилагођавање садржаја, примену знања и иновативних приступа настави, под утицајем нових технологија, медија и интернета. Настава уопште, али и настава математике, треба да омогући динамичније и ангажованије комбиновање знања, вештина и ставова важних за различит реални контекст. У потрази да се испуне ови специфични захтеви образовања, математичко моделовање и његова примена се показују као веома ефикасан начин.

### Литература

- Baigrie, B. (1996). *Descartes scientific illustrations and 'la grande mécanique de la nature'*. In: B. S. Baigrie (Eds.), *Picturing knowledge: Historical and philosophical problems concerning the use of art in science*, 86–134. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Blum, W., Galbraith, P. L., Henn, H. W., & Niss, M. (2007). *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI Study*. New York, NY: Springer.
- Kaiser, G., Blomhøj, M. & Sriraman, B. (2006). Towards a didactical theory for mathematical modeling. *ZDM*, 38 (2), 82-85.
- Meerschaert, M. (2010). *Mathematical Modeling*. Elsevier Science.
- Miller, A. I. (1986). *Imagery in scientific thought*, Cambridge, MA: MIT Press.

- Миљинковић, Д. (2003). Моделски приступ диференцираној обради аритметичких проблема, *Значења*, 47, 265-279.
- Миљинковић, Д. (2013). *Методика математичког моделовања за разредну наставу*, Пале: Универзитет у Источном Сарајеву Филозофски факултет Пале.
- Миљинковић, Д. (2016). Визуелизација у функцији развијања математичког мишљења, *Зборник радова са Научног скупа Наука и евроинтеграције*, (327-341). Пале: Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Pisa 2009 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science I*. Paris: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Pisa 2012 results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science I*. Paris: Author.
- Pollak, H. O. (1968). On some of the problems of teaching applications of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 1 (1/2), 24-30.
- Philips, L. et al. (2010). *Visualization in Mathematics, Reading and Science Education*, Dordrecht Heidelberg London New York: Springer.
- Службени гласник РС (2006). *Просветни гласник*, 3/06.
- Cai, J., Cirillo, M., Pelesko, J. A., Borromeo Ferri, R., Borba, M., Geiger, V., Stillman, G., English, L. D., Wake, G., Kaiser, G. & Kwon, O. N. (2014). Mathematical modeling in school education : mathematical, cognitive, curricular, instructional and teacher education perspectives. In P. Liljedahl et al. (Eds.) *Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36, PME-NA, Vancouver, Canada* (pp. 145-172).

*Natalija Budinski*

*Dragica Milinković*

TEACHING MATHEMATICS THROUGH MATHEMATICAL MODELING OF REAL-WORLD SITUATION IN THE ELEMENTARY GRADES

*Summary*

*Mathematical modeling begins to occupy an increasingly important place in the teaching of mathematics, so it is very useful to learning mathematics through real situations starts at an early age students. In this context, the paper describes the application of mathematical modeling in the elementary grades as a function of active use and understanding of mathematics in everyday life.*

*The first part provides a theoretical basis and considers how the application of mathematical modeling in the adoption of mathematical concepts, rules and solving life problems that have a mathematical basis. The second part alleges a practical example of modeling the real situation in the function of learning mathematics in teaching the basic cycle.*

*Key words: mathematical modeling, elementary grades, mathematical education.*

**Небојша Митровић**  
**Далибор Стевић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет Бијељина

дои 10.7251/NSK1701038B  
удк 616.782.5-053.4(497.6  
Бијељина  
Оригинални научни рад

## **РАЗЛИКЕ У СТАТУСУ СВОДА СТОПАЛА ИЗМЕЂУ ДЕЧАКА И ДЕВОЈЧИЦА ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ БИЈЕЉИНЕ**

*Апстракт: Деформитети стопала представљају здравствени изазов 21. века, пошто велики проценат деце предшколског и млађег школског узраста има неки од деформитета стопала, а то је најчешће, спуштен свод стопала. Истраживање је реализовано са циљем да се испитају разлике у статусу свода стопала код деце предшколског узраста из Бијељине (Босна и Херцеговина). Трансверзалним истраживањем је обухваћено 50 испитаника подељених у два субузорка. Један субузорок су чинили дечаки и то њих 25, а други субузорок су чиниле девојчице, њих 25. У тренутку мерења, сва деца су похађала Предшколску установу „Чика Јова Змај“ из Бијељине. За мерење спуштеног статуса свода стопала, примењена је најсавременија компјутерска метода за детекцију равног стопала, дигитални компјутерски снимак. На основу добијених вредности у овом истраживању, констатује се да већина анализираних деце има спуштен свод стопала. Пројекција добијених резултата омогућиће квалитетније сагледавање и анализу постојећег проблема у анализираној предшколској установи, са циљем да се дају конкретни предлози за превенцију али и корекцију деформитета у будућности.*

*Кључне речи: Разлике, деформитети стопала, предшколски узраст.*

### **Увод**

Научно технолошка револуција и седентерни живот као последица многих погодности које су данашњем човеку на располагању довеле су до тога да се деца у 21. веку суочавају са бројним деформитетима који се манифестују кроз проблематичан физички развој. Хипокинезија поред тога што доводи до гојазности, лошијег здравственог статуса, узрок је и неправилног држања тела код деце, што доводи до разних постуралних поремећаја, као и деформитета стопала. Од тренутка када дете крене у школу, оно велики проценат времена у току дана проведе у седећем положају, било да су у питању игрице на рачунару, разни забавни садржаји на телевизији, а то све доводи до дисконтинуитета физичке активности (Medojević, Jakšić, 2007; Mihajlović, Tončev, 2008). Стопало је један од

<sup>1</sup> dalibor.stevic@pfb.ues.rs.ba

најкомпликованијих анатомских сегмената организма који се састоји од 26 костију, 32 зглоба, 114 лигамената, 20 мишића (Jovičić, 2007), а његова стабилност и еластичност се постижу са три тачке ослонца. За настајање деформитета стопала, поред осталих, одговорни су наследни фактори, конституција, слабост мускулатуре и лигамената (Mihajlović, Smajić, Sente, 2010). Као и кичмени стуб и стопало је филогенетски најмлађи део локомоторног апарата који се још увек није прилагодио новонасталим условима живота, и због тога се на тим сегментима у највећем проценту јављају постурални поремећаји и телесни деформитети различитог степена.

Поред проблема са коленима последица равних стопала су и болови у доњем делу леђа. Леђа почињу да боле када се наруши нормална функција зглоба кука. То се управо дешава када колена заузимају унутрашњи положај (valgus), као последица тога мења се и положај костију натколенице. Бутне кости се под утицајем промене положаја прво стопала а затим и потколенице ротирају ка унутра, чиме се смањује амплитуда покрета у трансверзалној равни, тј смањује мобилност кука. Као и у претходном случају смањена мобилност зглоба кука утиче на губитак стабилности у доњем делу леђа и мало по мало јавља се бол (Avramović, 2012).

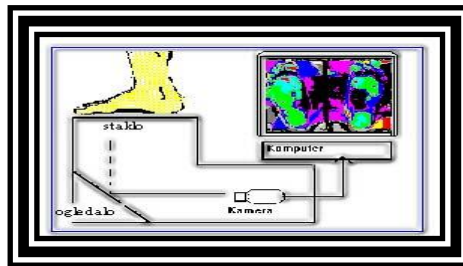
Недостатак кретања и физичке активности довели су до неправилног држања тела код деце, што доводи до разних деформитета кичме, стопала, кукова и колена. На статус свода стопала утицај има и прекомерна телесна маса што у својим радовима наводе (Jankowicz-Szymanska, Posiecha, Mikołajczyk, Kolpa, 2015).

Посматрајући разлике у деформитетима стопала код деце, аутори (Schilling, 1985; Echarrri, Forriol, 2003; Sabo, 2006; Pfeiffer, Kotz, Ledl, Hauser, Sluga, 2006; Mickle, Steele, Munro, 2008; Bogdanović, Marković, 2010; Marinković, Ujsasi, Peulić, 2014) наводе да постоји статистички значајна разлика код стања свода стопала која иде у корист девојчица. Указује се на чињеницу да девојчице више ходају босе, као и да је заступљеност равних стопала изражена у мањем проценту код девојчица у односу на дечаке, што може бити последица различитих егзогених и ендогених фактора. Равна стопала су један од најчешћих деформитета са којима се данашња деца сусрећу, а разлике између полова се у неким пак студијама не уочавају него се констатује прогресивни раст проблема и код девојчица и код дечака подједнако (Gilmour, Burns, 2001; Videmšek, Klopčić, Štihec, Karpljuk, 2006; Romanov, Stupar, Mededović, Brkin, 2014).

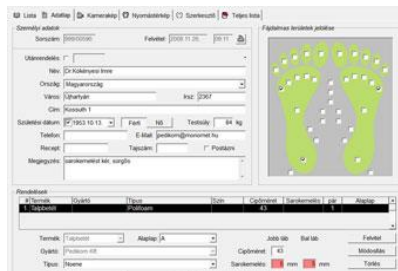
## Метод

Трансверзалним истраживањем је обухваћено 50 испитаника подељених у два субузорка. Један субузорок су чинили дечаци и то њих 25, а други субузорок

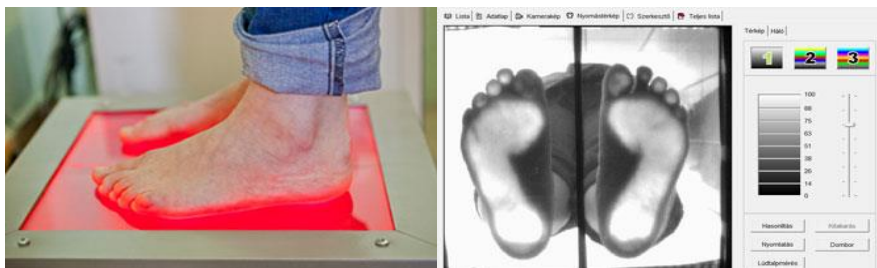
су чиниле девојчице, њих 25. У тренутку мерења, сва деца су похађала Предшколску установу „Чика Јова Змај“ из Бијељине. За мерење спуштеног статуса свода стопала, примењена је најсавременија компјутерска метода за детекцију равног стопала, дигитални компјутерски подоскоп (SupOrt). Пре мерења, у складу са Хелсиншком декларацијом за биомедицинска истраживања (Declaration of Helsinki, 2013), сви родитељи анализираних деце су потписали писану сагласност за истраживање. Статистичка обрада података подразумевала је израчунавање учесталости спуштеног свода стопала, проценат заступљености спуштених сводова стопала у 4 степена (%), те израчунавање разлика између полова Хи квадрат тестом ( $\chi^2$  test);



Слика 1. Принцип функционисања дигиталног компјутерског подоскопа

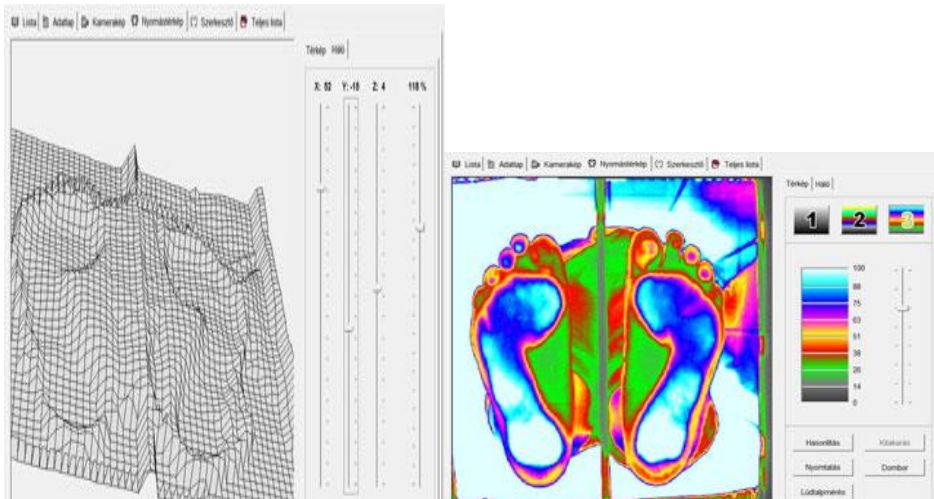


Слика 2. Картон који се попуњава пре сваког мерења



Слика 3. Поступак мерења





Слика 4. Снимак измереног испитаника

## Резултати

У складу са методологијом кинезиолошких истраживања, у табели 1. је приказана контингенцијска табела статуса свода стопала код дечака и девојчица.

Табела 1. Контингенцијска табела статуса свода стопала код дечака и девојчица

Варијабле	н	%	Дечаци	Девојчице
Без деформитета РР	5	10	2	3
РР1	12	24	7	5
РР2	17	34	10	7
РР3	9	18	5	4
РР4	7	14	3	4

$$\chi^2 = 1,78; p = 0,27; df = 2$$

Легенда: н – Број испитаника; % - Процент од укупног броја испитаника; РР1 – *Pes planus 1* степен; РР2 – *Pes planus 2* степен; РР3 – *Pes planus 3* степен; РР4 – *Pes planus 4* степен;  $\chi^2$  – Хи-квадрат; n- ниво статистичке значајности Хи-квадрата; df – степени слободе

Пројекцијом резултата у табели 1. може се констатовати да постоји велики проценат деце са деформитетом стопала код деце предшколског узраста из Бијељине. Уочава се да је 10% укупног узорка од 50 испитаника без деформитета, од чега је 2 дечака а 3 девојчице предшколског узраста. Први степен спуштености свода стопала има 24 процената од укупног броја измерене деце, појединачно посматрано, то је 7 дечака и 5 девојчице. Други степен спуштаности свода стопала има 34 процената од укупног броја испитаника, поједначно гледано, 10 испитаника мушког пола и 7 испитаника женског пола. Трећи степен спуштености свода стопала уочава се код 18 процента измерене деце, од чега 5 дечака и 4 девојчица. Четврти степен спуштености свода стопала има 14 процената од укупно измереног узорка, од чега 3 дечака и 4 девојчице. Инспекцијом вредности  $\chi^2$  теста и његове статистичке значајности, уочава се да не постоје статистички значајне разлике на анализираном узорку испитаника, ни у корист дечака ни у корист девојчица. Анализом појединачних вредности може се констатовати да су код девојчица бољи резултати у односу на дечаке, што се види обичном инспекцијом вредности за оба пола.

### Дискусија

Лук стопала формира се растом детета и добија свој нормалан облик до основно школског узраста, но ипак 20% укупне популације деце има овај поремећај у касној животној доби и на њега је касније тешко или немогуће утицати. Већи број истраживача (Bogdanović i Marković, 2010; Trajković i Nikolić, 2008) истиче да је равно стопало најчешћи поремећај доњих екстремитета и да је у великом проценту заступљен и код деце предшколског и млађег школског узраста. На основу анализе добијених резултата може се констатовати да је равно стопало веома присутан поремећај код предшколске деце у Бијељини, али да нису уочене разлике између полова у присутности спуштених сводова стопала. Добијени резултати су слични са резултатима које у својим истраживањима наводе (Bogdanović i Marković, 2010; Đokić i Stojanović, 2010; Jovović i Čanjak, 2012; Mihajlović, Šolaja, Petrović 2010; Milošević i Obradović, 2008). Равно стопало је најчешће стечена деформација, мада није искључено да буде и урођена. Ова деформација може да буде веома непријатна јер после дужег пешачења и стајања долази до појаве бола у ногама, крстима и леђима, а карактерише је и ограничена моторичка способност. Код градског становништва знатно је већа учесталост настанка равних стопала (Вјекović, 2004). Проблем деформитета код предшколске деце захтева вежбе које ће се изводити одмах по откривању истих, а вежбе које ће се изводити биле би усмерене на јачање мишића и истезање оних скраћених (Antoniјеvić, 2008).

## Закључак

Добијени резултати се не могу генерализовати, због малог узорка испитаника, али морају бити озбиљан аларм како би се ангажовале све институције прво у превенцији па затим у корекцији деформитета стопала. Васпитачи играју велику улогу у превенцији, јер могу да уз правилну едукацију уоче појаву равног стопала код деце и упуте родитеље да потраже помоћ стручног лица за корекцију. Према резултатима из земље и региона, трећина данашње деце има неки од деформитета, што је поражавајући податак пре свега због дугорочне лоше здравствене слике становништва у будућности, али и материјално гледано ако знамо да један болестан становник државу кошта око 50.000,00КМ. Учесталије физичке активности би свакако биле пожељне у том ланцу превентивног деловања, посебно ако имамо на уму препоруку Светске здравствене организације (WHO), која саветује свакодневну физичку активност у трајању од 60 минута поред свих свакодневних активности за децу. Неопходна је и боља координација између педијатара, кинезиолога и васпитача, који би морали да објасне родитељима колико је значајно да дете благовремено почне са вежбама за корекцију деформитета стопала, јер је то касније много теже кориговати. Такође, потребна је и агресивнија кампања државе како би се ставио акценат на овај стално растући проблем код деце.

## Литература

- Avramović, B. (2012). <http://smart-movement.com/2012/12/09/ravna-stopala-su-veliki-problem/> postavljeno 9.12.2012.
- Bogdanović, Z. & Marković, Ž. (2010). Prisustvo deformiteta stopala u zavisnosti od pripadnosti polu. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 45, 397-402.
- Echarri, J.J. & Forriol, F. (2003). The development in footprint morphology in 1851 Congolese children from urban and rural areas, and the relationship between this and wearing shoes. *Journal of pediatric orthopedics*, 12(2), 141-146.
- Đokić, Z. Stojanović, M. (2010). Morfološke karakteristike i posturalni status dece od 9 do 12 godina na području Sremske Mitrovice. *Opšta medicina*, 16(1-2), 41-49.
- Gilmour, J.C., Burns, J. (2001). The measurement of the medial longitudinal arch in children. *Foot & ankle international*, 22(6), 493-8.
- Jovičić, M. (2007). Flexible flat foot in children: Problem or not? *Sport Med*, 33-35.
- Jovović, V., Čanjak, R. (2012). Frekvencija angularnih deformiteta zgloba koljena kod školske djece u odnosu na pol i uzrasno doba. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 47, 1-7.

- Jankowicz-Szymanska, A., Pocięcha, M., Mikołajczyk, E., Kolpa, M. (2015). The nutritional status and the height of the arch of the foot in preschool children. *Minerva Pediatrics*, 67(4)311-319.
- Milošević, Z., Obradović, B. (2008). Posturalni status dece novosadskih predškolskih ustanova uzrasta 7 godina. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 43, 301-309.
- Marinković, D., Ujsasi, D., Peulić, J. (2014). Stanje svoda stopala i oblika nogu kod dece predškolskog uzrasta iz sombora. 3<sup>rd</sup> International methodological conference the influence of teaching methodology on the quality of teacher and pre-school Teacher training.
- Medojević, S. i Jakšić, D. (2007). Razlike u posturalnim poremećajima između devojčica i dečaka od 7-15 godina na teritoriji Vojvodine. [Differences in postural disorders between 7-15 year old girls and boys on the region of Vojvodina]. U G. Bala (ur.), Zbornik radova interdisciplinarnе naučne konferencije sa međunarodnim učešćem "Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih, 6,7. 49-54, Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Mihajlović, I., Tončev, I. (2008). Establishment of the foot arch initial status in pre-school child. *Sport Science* 1(2), 44-49.
- Mihajlović, I., Smajić, M., Sente, J. (2010). Frequency of foot deformity in preschool girls. *Vojnosanitetski pregled*, 67(11), 928-32.
- Mihajlović, I., Šolaja, M., Petrović, M. (2010). Deformiteti stopala kod predškolske dece u odnosu na pol i uzrasnu dob. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 45, 475-481.
- Mickle, K.J., Steele, J.R., Munro, B.J. (2008). Is the foot structure of preschool children moderated by gender? *Journal of pediatric orthopedics*, 28(5), 593-596.
- Pfeiffer, M., Kotz, R., Ledl, T., Hauser, G., Sluga, M. (2006). Prevalence of flat foot in preschool-aged children. *Pediatrics*, 118(2), 634-639.
- Romanov, R., Stupar, D., Mededović, B. & Brkin, D. (2014). Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji Novog Sada. *TIMS Acta*, 129-135
- Sabo, E. (2006). *Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji AP Vojvodina*.
- Schilling, FW. (1985). The medial longitudinal arch of the foot in young children. *Zeitschrift fur orthopadie und ihre grenzgebiete*, 123(3), 296-299.
- Videmšek, M., Klopčić, P., Štihec, J. & Karpljuk, D. (2006). The analysis of the arch of the foot in three-year-old children – a case of Ljubljana. *Kineziologija*, 38, (1), 78-85.

Nebojša Mitrović

Dalibor Stević

*THE DIFFERENCES IN THE STATUS OF THE ARCH OF THE FOOT BETWEEN  
GIRLS AND BOYS OF PRESCHOOL AGE FROM BIJELJINA*

*Summary*

*Foot deformities pose a health challenge of the 21st century, since a high percentage of preschool and early school age have some of the deformities of the foot, which is the most common, with sloping instep. The survey was conducted in order to examine the differences in the status of the arch of the foot in preschool children, from Bijeljina (Bosnia and Herzegovina). Transversal study included 50 subjects divided into two subgroups. One sub-sample consisted of boys and 25 of them, and another subsample was composed of girls, their 25. At the time of measurement, all children attending Preschool institution "Čika Jova Zmaj" from Bijeljina. To measure the status of the suspended arch of the foot, the most advanced computer implemented method for the detection of flat feet, a digital recording of a computer. Based on the obtained values in this study, it is noted that most of the analyzed children have lowered the instep. The projection of the results will enable better understanding and analysis of the existing problems in the analyzed pre-school, in order to give concrete proposals for the prevention or correction of deformities in the future.*

*Keywords: differences, foot deformities, preschool age.*

**Далибор Стевић**  
**Небојша Митровић<sup>1</sup>**

**Дара Шишљагић**

**Давор Томић**

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет

дои 10.7251/NSK1701046M

удк 616.711-053.4(497.6

Бијељина

Оригинални научни рад

## **ПРЕВАЛЕНЦА ДЕФОРМИТЕТА КИЧМЕНОГ СТУБА КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА ИЗ БИЈЕЉИНЕ**

*Апстракт: Налази бројних истраживања и систематских прегледа у земљи и региону говоре да су деформитети кичменог стуба у порасту из године у годину. Разне деформације које су присутне у коштаном мишићном систему код деце у развоју могу бити плод ендогених и егзогених фактора. Спроведено је трансверзално истраживање, са циљем да се испита учесталост деформитета кичменог стуба код деце млађег школског узраста из Бијељине (Босна и Херцеговина). Узорак испитаника чинило је 50 испитаника подељених у два субузорка. Један субузорак су чинили дечаки и то њих 25, а други је био састављен од 25 девојчица. Истражевање је реализовано у школској 2014/15, а сви испитаници су у тренутку мерење похађали други разред основне школе „Јован Дучић“ из Бијељине. За детекцију и учесталост постуралних поремећаја коришћена је једна од најсавременијих компјутерских метода која у 3Д формату мери закривљеност кичменог стуба Win Spine Pointer Zebris Medical. Добијени резултати показују забрињавајући тренд пораста деформитета кичменог стуба код анализираног узорка испитаника млађег школског узраста из Бијељине.*

*Кључне речи: Преваленца, деформитети кичменог стуба, млађи школски узраст.*

### **Увод**

На постуралне поремећаје деце школског узраста утичу многи ендогени и егзогени фактори, поремећаји који се манифестују под утицајем тих фактора доводе до дисбаланса, мишићи нису довољно јаки за одржавање правилних односа између појединих сегмената тела што доводи до поремећаја на кичменом стубу, грудном кошу, екстремитетима и стопалу (Jakšić, Medojević, 2007). Постурални поремећаји једни су од најчешћих код деце млађег школског узраста. Неки облици торакалне кифозе, торако лумбалне сколиозе и кифосколиозе представљају чест налаз код деце школског узраста, а плод су неадекватне

<sup>1</sup> nebojsa.mitrovic@pfb.ues.rs.ba

физичке активности, као и лошег држања (Mihailović, Spasić, Mladenović, Marković, Dimtriјеvić, Karpetanović, 2006). У последњој деценији проценат поремећаја кичме код деце се знатно повећао, а резултати неких истраживања говоре да се тај тренд наставља, и да је потребна свеобухватна стратегија за превентивно деловање у циљу правилне здравствене заштите. (Ortega, Rodriguez, Morales, Sanchez, Garcia, Manrique Linares, 2014). Учешће образовних и здравствених професионалаца, у сврху побољшања лоших навика држања, један је од начина за превентивно деловање и корекцију наведених проблема. (Bueno Rde, Rech, 2013). Редовна контрола постуралног статуса кичме, која се спроводи једном годишње, довољна је да се утврди евентуално постојање деформитета у почетном стадијуму (Petровић, Puzовић, Ђорђевић, Obrenović, Mediћ, Jakovljević, 2012). Савремена научна сазнања указују на постојање два облика лошег држања тела: неуролошко и кинезиолошко (Brkin, Mededović, Romanov, Stupar, 2014). Почетак школе, улазак у школску средину представља „погодно“ тло за настанак одређених постуралних поремећаја. Због школских обавеза, физичка активност је у паду за око 50% (Stanišić, 2013). Када говоримо о полним разликама између дечака и девојчица у погледу деформитета кичменог стуба, резултати појединих аутора показују да се те разлике манифестују у оним узрастима који представљају критичне периоде на настанак деформитета, а то су: период поласка деце у школу и период пубертета (Protić-Gava, 2015). Узимајући у обзир ом да се постурални поремећаји у највећем проценту јављају код деце млађег школског узраста, улога школе и наставе физичког васпитања је веома битна у правилном развоју деце школског узраста, а у оквиру тога и раног откривања и превенције ових деформитета (Duvnjak, 2013). Развијене земље имају институте за превентивни рад са децом који су опремљени савременим дијагностичким инструментима чији је задатак да открију деформитете на време и израде терапијске и превентивне програме (Mihajlović, Sente, Smajić, 2010). Проценом и систематским праћењем постуралног статуса деце многи здравствени проблеми се могу установити на време, пре него што постану озбиљни (Milošević, Obradović, 2008).

Циљ овог рада био је да се испита преваленца деформитета кичменог стуба код деце млађег школског узраста из Бијељине.

### Метод

Трансверзалним истраживањем је обухваћено 50 испитаника подељених у два субузорка. Један субузорок су чинили дечаци и то њих 25, а други субузорок су чиниле девојчице, њих 25. У тренутку мерења, сва деца су похађала други разред основне школе „Јован Дучић“ из Бијељине. За детекцију и учесталост постуралних поремећаја кориштена је једна од најсавременијих компјутерских метода која у 3Д формату мери закривљеност кичменог стуба Win Spine Pointer

Zebris Medical. Пре мерења, у складу са Хелсиншком декларацијом за биомедицинска истраживања (Declaration of Helsinki, 2013), сви родитељи анализираних деце су потписали писану сагласност за истраживање. Статистичка обрада података подразумевала је израчунавање фреквенцију деформитета кичменог стуба, проценат заступљености три најчешћа деформитета, сколиозе, кифозе и лордозе (%), те израчунавање разлика између полова Хи квадрат тестом ( $\chi^2$  test);



Слика 1. Пример процене статуса кичменог стуба помоћу ултра звучне сонде Win Spine Pointer Zebris Medical



## Резултати

У складу са методологијом кинезиолошких истраживања, у табели 1. је приказана контингенцијска табела статуса кичменог стуба код дечака и девојчица млађег школског узраста из Бијељине.

Табела 1. Контингенцијска табела статуса кичменог стуба код дечака и девојчица млађег школског узраста из Бијељине

Варијабле	н	%	Дечаци	Девојчице
Без деформитета	20	40	13	7
Сколиоза	10	5	3	7
Кифоза	16	32	7	9
Лордоза	4	8	1	3

$$\chi^2 = 3,56 \quad p = 0,023 \quad df = 2$$

Легенда: н – Број испитаника; % - Процент од укупног броја испитаника;  $\chi^2$  – Хи-квадрат; п- ниво статистичке значајности Хи-квадрата; df – степени слободе

Инспекцијом резултата у табели 1. уочава се да око 60% деце анализираног узорка имају неки од постуралних поремећаја, и да је свега 40% деце млађег школског узраста из Бијељине без деформитета кичменог стуба. Појединачно гледано, код 13 дечака и 7 девојчица није уочен никакав деформитет. Девиијацију кичменог стуба у леву или десну страну, односно сколиозу има 10 испитаника од укупно анализираног узорка, појединачно посматрано сколиоза је уочена код 3 дечака и 7 девојчица. Деформитет кичменог стуба са постериорним избочењем у торакалном делу кичменог стуба, односно кифозу имало је 16 испитаника, од тога 7 дечака и 9 девојчица. Прекомерна закривљеност кичменог стуба у доњем делу леђа, односно лордозу имало је 4 испитаника, појединачно посматрано 1 дечак и 3 девојчице. На основу вредности  $\chi^2$  теста и његове статистичке значајности уочава се да постоје статистички значајне разлике на анализираном узорку у погледу заступљености деформитета кичменог стуба између дечака и девојчица млађег школског узраста из Бијељине у корист дечака, што се види из појединачне фреквенције заступљености деформитета.

## Дискусија

Девојчице млађег школског узраста имају већу заступљеност кифозе у односу на дечаке истог узраста, што се поклапа са сличним истраживањима које износе (Jorgić, Milenković, Ždrale, Milenković, Stanković, & Bubaњ, 2015). Лордотично држање тела је уочљивије код девојчица у односу на дечака што у својим радовима наводе (Bogdanović, Marković, 2010). Сколиотично држање тела такође се више уочава код девојчица на анализираном узорку испитаника, што је делимично у складу са налазима које у својим радовима износе (Mihailović, Spasić, Mladenović, Marković, Dimitrijević, Karpetanović, 2006).

Истраживања показују да преко 50 процената данашње деце има лоше држање тела (Motylewski, Pawlicka-Lisowska, Poziomska-Piatkowska, Zientala, 2015). Деформитети кичменог стуба и равно стопало су по многим ауторима најчешћи проблеми код деце (Jovović, Čanјak, 2011; Umar, & Tafida, 2013; Wong, Hui, Rajan, & Chia, 2005; Jenyo, & Asekun-Olarinmoye 2005; Puzović, Rotim, Jurišić, Samardžić, Živković, Savić, Rasulić, 2015). Поремећаји у држању тела код деце, судећи по тренутним истраживањима и статистикама су углавном узроковани слабостима мишића леђа, груди или абдоминалног дела тела (Bogdanović, Marković, 2010). Прве промене у држању тела се обично испољавају на мишићима, затим лигаментима, а последња промена се дешава на скелету (Bogdanović, Marković, 2010). Најважнију улогу у формирању правилног држања тела, ногу и свода стопала, имају мишићи као активан део апарата за кретање (Živanović, 2014). Због осетљивости дечијег организма правилан постурални статус је од посебног значаја у периоду развоја деце у школском периоду, првим годинама школовања (Goјković, Milinković, 2016). Од самог почетка школовања потребно је деци усадити свест о нужности правилног држања тела. Превенција постуралних поремећаја би требала да се спроведе у предшколском узрасту (Ђурић, Пић, 2014). Статичан начин живота деце никако не доприноси очувању правилног и доброг држања тела у доста осетљивом периоду живота деце који карактерише убрзан раст и развој (Marić, 2010). Усвајања позитивних навика правилног држања доста зависи од укључивања наставника, родитеља, професора у сам процес, али такође и од укључивања деце у спортске активности (Krnetа, Protić-Gava, Šćeranović, Vuković, 2012). Било би добро када би већ васпитачи учили прве знаке лошег држања тела и одмах превентивно деловали применом превентивних вежби, кроз спорт и забаву (Stanišić, 2013), али и кроз упозерење родитељима да се обратe стручњацима из те области како би се проблем на време дијагностификовао и специфичним тренажним третманима отклонио.

### Закључак

Утврђено је да је постурални статус кичменог стуба у лошем стању код већине испитаника оба пола, али с обзиром на величину узорка ови налази се не могу генерализовати. Посматрано по полу већи је број мушких испитаника без деформитета кичме у односу на женски пол. Професори разредне наставе имају значајну улогу у превенцији, јер уз правилну едукацију могу уочити да ли постоји неки постурални поремећај или не, и дати савет родитељима да потраже помоћ стручног лица за корективни третман.

Како би се превентивно деловало у борби против поремећаја држања тела и деформитета кичменог стуба, неопходна је сарадња родитеља и професора разредне наставе, као и свих осталих укључених у образовно-васпитни процес. Међутим, у данашњем модерном времену поред свих нових технологија које су на располагању деци од најранијег периода детињства, готово и да не постоји свест о неопходности бављења спортским активностима у циљу правилног развоја деце, који мора и да буде основни задатак бављења спортом и физичком активношћу уопште.

### Литература

- Bogdanović, Z., Marković Ž. (2010). Prisustvo deformiteta stopala u zavisnosti od pripadnosti polu. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 45, 397-402.
- Bogdanović, Z., Marković, Ž. (2010). Presence of lordotic poor posture resulted by absence of sport in primary school children. *Acta kinesiologicala*, 1, 63-66.
- Bueno, R., Rech, R. (2013). Postural deviations of students in Southern Brazil. *Revista paulista de pediatria*, 31(2), 237-242. Declaration of Helsinki, 2013.
- Duvnjak, (2013). *Posturalni status dece mlađeg školskog uzrasta u Kragujevcu. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.*
- Đurić, S., Ilić, D. (2014). Postural status model younger school age children. *Activities in physical education and sports*, 4(2), 120-124.
- Gojković, Z., Milinković, D. (2016). Učestalost deformiteta skolioze i ravnih stopala kod učenika III, V, VII razreda osnovne škole. *Sport Mont*, 37, 38, 39, 67-73.
- Jenyo, M.S., Asekun-Olarinmoye, E.O. (2005). Prevalence of scoliosis in secondary school children in Osogbo, Osun State, Nigeria. *African Journal Medical Science*, 34, 361-364.
- Jorgic, B., Milenković, M., Ždrale, S., Milenković, S., Stanković, R., & Bubanj, S. (2015). Spinal cord posture in the sagittal plane among young schoolchildren

- residing in the area of Knjaževac. *Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport*, 13 (2), 311-318.
- Jovović, V., Čanjak, R. (2011). Oscilacije devijacija kičmenog stuba kod školske djece zavisno od uzrasnog doba. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 46, 369–376.
- Krneta, Ž., Protić-Gava, B. (2010). Posturalni status dece mlađeg školskog uzrasta četiri okruga Vojvodine. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 45, 375-383.
- Krneta, Ž., Protić-Gava, B., Šćepanović, T., Vuković, M. (2012). A comparative analysis of the postural status of young girls volleyball players from Vojvodina and their peers. *Facta Universitatis, Series Physical Education and Sport*, 10(4), 311-318.
- Marić, M. (2010). *Uloga profesora fizičkog vaspitanja u prevenciji posturalnih poremećaja*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Medojević, S., Jakšić, D. (2007). Razlike u posturalnim poremećajima između devojčica i dečaka od 7-15 godina na teritoriji Vojvodine. u: Antropološki status i fizička aktivnost dece, omladine i odraslih, Zbornik radova, Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, str. 49-55.
- Mihailović, S., Spasić, S., Mladenović, M., Marković, V., Dimtrijević, D., Kapetanović, B. (2006). Deformiteti torakolumbalne kičme kod dece školskog uzrasta. U Zborniku radova za 2005. godinu, 39-40.
- Mihajlović, I., Sente, J., Smajić, M. (2010). Učestalost deformiteta stopala kod devojčica predškolskog uzrasta. *Vojnosanitetski pregled*, 67(11), 928-932.
- Motylewski, S., Pawlicka-Lisowska, A., Poziomska-Piatkowska, E., Zientala, A. (2015). Assessment of body posture in 12 - and 13 - year-olds attending primary schools in Pabianice. *Polski merkurijusz lekarski*, 39(234), 368-371.
- Obradović, B., Milošević, Z. (2008). Posturalni status dece novosadskih predškolskih ustanova uzrasta šest godina. *Glasnik antropološkog društva Srbije*, 43, 310-318.
- Ortega, Z., Rodriguez, R., Morales, Z., Sanchez, F., Garcia, F., Manrique, L. (2014). Analysis of the prevalence of scoliosis and associated factors in a population of Mexican school children using sifting techniques. *150(5)*, 432-439.
- Protić-Gava, B. (2015). *Dobro držanje tela u detinjstvu – sigurnost za budućnost kvalitetnijeg života*. Novi Sad: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Puzovic, V., Rotim, K., Jurisic, V., Samardzic, M., Zivkovic, B., Savic, A., Rasulic, L. (2015). The Prevalence of Spine Deformities and Flat Feet among 10-12 Year

- Old Children Who Train Basketball-Cross-Sectional Study. *Collegium antropologicum*, 39(3), 625-629.
- Romanov, R., Stupar, D., Međedović, B., Brkin, D. (2014). Posturalni status dece predškolskog uzrasta na teritoriji Novog Sada. *TIMS Acta*, 8(2), 129-135.
- Stanišić, J. (2013). *Telesni status dece mlađeg školskog uzrasta*. Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Umar, M.B., Tafida, U.R. (2013). Prevalence of flatfoot and anthropometric comparison between flat and normal feet in the Hausa ethnic group of Nigeria. *Journal of the American podiatric medical association*, 103(5), 369-373. WHO – World Health Organization
- Wong, H.K., Hui, J.H.P., Rajan, U., Chia, H.P., (2005). Idiopathic Scoliosis in Singapore schoolchildren. A prevalence study 15 years into the screening program. *Spine*, 30(10), 1188-1196.

Рад је настао у оквиру пројекта “Софтверски алати у детекцији постуралних поремећаја код деце у узрасту 6-11 година”.

*Nebojša Mitrović, Dalibor Stević, Dara Šišqagić, Davor Tomić*

#### *Summary*

#### **THE PREVALENCE OF SPINAL DEFORMITY IN YOUNGER SCHOOL-AGE CHILDREN FROM BIJE LJINA**

*Findings of numerous studies and systematic reviews in zemiLji and the region say they are deformities of the spinal column rising from year to year. Various deformities that are present in the musculoskeletal system in children in the developing fetus may be endogenous and exogenous factors. Transversal study was conducted with the aim to determine the frequency of spinal deformity in children younger school-age children from Bijeljina (Bosnia and Herzegovina). The sample consisted of 50 patients were divided into two subgroups. One sub-sample consisted of boys and 25 of them, and the other was made up of 25 girls. Istraževanje was conducted in 2014/15 school year, all of the respondents at the time of measurement attended the second grade of elementary school "Jovan Ducic" in Bijeljina. For detection and frequency of postural disorders used is one of the most sophisticated computer methods to the 3D measure the curvature of the spine Spine Win Pointer Zebris Medical. The results show a worrying trend of increasing spinal deformity with the analyzed sample of respondents younger school-age children from Bijeljina.*

*Keywords: Prevalence, deformities of the spine, the younger school age.*

**Бранка С. Ковачевић<sup>1</sup>**  
**Милка А. Грмуша**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале

doi 10.7251/NSK1701054S  
удк 371.3::3/5  
Оригинални научни рад

## **МОГУЋНОСТИ ПРИМЈЕНЕ ИНОВАТИВНИХ МОДЕЛА НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА**

*Апстракт:* У теоријском дијелу рада аутори анализом дидактичко-методичке литературе указују на досадашње могућности примјене иновативних модела наставе природе и друштва. Аутори експлицирају да проблематика могућности примјене иновативних модела наставе природе и друштва није довољно истражена, те да је неопходно приступити комплекснијем проучавању подручја примјене развијајуће, искуствене и пројектне наставе.

Циљ истраживања био је методом анализе садржаја уџбеника природе и друштва сагледати могућности примјене иновативних модела наставе, односно утврдити у којој мјери су наставни садржаји природе и друштва за V разред погодни за примјену развијајуће, искуствене и пројектне наставе.

Резултати истраживања указују на то да наставни садржаји природе и друштва у одређеној мјери могу бити погодни за примјену развијајуће, искуствене и пројектне наставе. Међутим, анализа наставних садржаја природе и друштва показује да примјена развијајуће, искуствене и пројектне наставе подразумева стварање одређених предуслова за њихову примјену (иновирање наставних садржаја, редефинисање наставних тема и наставних јединица, те стављање акцента на стваралаштво ученика...).

*Кључне ријечи:* иновативни модели, настава природе и друштва.

### **Увод**

Педагози деведесетих година прошлог вијека истичу да подржавање и увођење иновација у образовну дјелатност, а тиме и у наставу природе и друштва, представља реакцију на традиционални систем образовања и позив на критику и негацију традиционалног извођења наставног процеса (Милијевић, 1994). Учитељу се упућивала замјерка да постојеће садржаје интерпретира рационално, односно да не напушта вербално-рецептивне моделе што може довести до далекосежних посљедица за наставу. Због тога се приступило иновирању програмских садржаја природе и друштва у складу са актуелним промјенама у технолошкој и друштвеној стварности. Задатак учитеља био је да иновирани

---

<sup>1</sup> kovacevicbrana@yahoo.com

програмске садржаје стручно интерпретира уз примјену иновативних модела наставе и отклони постојеће стереотипе у организацији наставе природе и друштва.

Разлика између традиционалне и активне школе огледа се у томе да је код традиционалне школе улога ученика да усвоји утврђени програм, да слуша, да покуша да разумије и да запамти обавезно градиво, док је активна школа више усмјерена на дијете, које се третира као цјеловита личност. Код активне школе су доминантне методе активне наставе/учења – практичне, радне, мануелне активности, експресивне активности (као што су цртање или литерарни састави), лабораторијске вјежбе, социјалне активности, теренски рад, посматрање природних појава итд. (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Због тога је потребно омогућити ученику различит избор активности. Улога наставника се мијења, пред њима је захтјев да оспособе ученике за стицање знања дефинисаних стандардима, да код њих развијају мишљење (креативност, критичко мишљење, рјешавање проблема, доношење одлука, учење учења) (Симеуновић, 2014).

Садржаји наставе природе и друштва су интердисциплинарног карактера и захтијевају посебан приступ. „Ниједан други наставни предмет или област у разредној настави не обухвата толику разноврсност чињеница. Наставни предмет Природа и друштво је, заправо, резултат дидактичко-методичке трансформације садржаја који потичу из живе и неживе природе, из историје, географије, производње, социологије, екологије, технике, технологије, саобраћаја, опште културе, културе рада, образовања, умјетности и свакодневног човјековог живота“ (Лазаревић и Банђур, 2001, стр. 57).

У настави природе и друштва доминирају биолошки, географски и историјски садржаји. Биолошки садржаји се реализују кроз садржаје о живој природи, односно биљкама, животињама и човјеку. Географски садржаји се односе на усвајање основних појмова, као што су простор, рељеф, клима, природна богатства, дјелатност човјека у простору. Историјски садржаји се заснивају на елементарном тумачењу историјских догађаја, личности, промјена у друштву, традиција и обичаја итд. (Ћурђић и Ждерић, 2000). Велика комплексност и разноликост садржаја природе и друштва, може бити и предност и недостатак, истовремено. Недостатак се огледа у захтјевнијем раду самог наставника, а предност је што такви садржаји пружају већу могућност примјене различитих наставних модела.

„Психолошки смисао ових садржаја је у њиховој мотивационој снази, али и у привлачној актуелности, односно у подстицању на сазнавање и учење“ (Лазаревић и Банђур, 2001, стр. 57). Нарочито је значајно подстицање дјечије радозналости и њихове интелектуалне активности. Због тога је неопходно, нарочито код изучавања природних појава, да се садржаји проблемски

структурирају и да се проводе истраживачке активности, као што су експерименти и сл.

Треба напоменути да о увођењу ученика млађег школског узраста у рјешавање проблема експерименталним путем у природним наукама постоје различита дидактичка опредјељења. Нека мишљења се заснивају на пијажеовском моделу развоја који указује да хипотетичко-дедуктивна расуђивања потребна за успостављање потпуног експерименталног расуђивања нису доступна прије овладавања формалним мишљењем, тј. прије навршене 12. године, ако не и много касније. Ово се може схватити као немогућност да се од ученика млађег школског узраста, који не располажу потребним логичким структурама, захтијева примјена експерименталних поступака. Међутим, сходно васпитно-образовним циљевима, постоји потреба да се ученици млађег школског узраста подстакну на природнонаучне активности које су прилагођене њиховом узрасту. На тај начин се циљ усвајања знања подређује васпитном циљу, као што је развој истраживачке активности коју представљају запиткивања, радозналост, жеља за тражењем одговора путем властитог истраживања и размјене мишљења међу једнакима (Astolfi, Develay, 1998). Да би ученици схватили сложени систем знања о природи, неопходно је да се још у разредној настави упућују у начине и путеве долажења до научне истине. Ученици треба да разумију да знање произлази из интерпретације података. То подразумева да их учитељ ставља у ситуацију да тумаче податке до којих су дошли самосталним истраживањем, односно да их усмјерава на самостално извођење експерименталних резултата за провјеру одређених тврдњи и знања. При учењу наставних садржаја ученици би требало да посматрају и описују природне појаве и процесе, да постављају питања, конструишу објашњења на различите начине и да преносе своје идеје другима (Цвјетићанин, Бранковић и Самарџија, 2008). С друге стране садржаји из друштва би требало да буду појмовна припрема за проучавање друштвених наука историје и географије јер ученици усвајају одређене друштвене појмове и поступно се воде од свакодневних животних, искуствених појмова о друштву ка научним.

### **Теоријске основе**

Ала Степановна Сиденко (2006) у наставни модел убраја циљеве образовања, наставни садржај, образовну технологију, дефинисан положај наставника и ученика у наставном процесу, карактер односа између њих, методе и облике организације наставног процеса, тип и карактер наставне дјелатности. У складу са теоријском и применијеном дидактиком у нашем раду определијели смо се за класификацију иновативних модела Младена Вилотијевића (2007) и установили да се у посљедње вријеме указује на значај иновативних модела наставе, попут развијајуће, искуствене и пројектне наставе. Насупрот



традиционалној настави познавања природе, која обилује вербалним методама и доминантним статусом учитеља, налази се проблемска настава познавања природе, стваралачка настава, истраживачки усмјерена настава, рад ученика на мини-пројектима и сл. (Цвјетићанин, Бранковић и Самарџија, 2008).

Развијајућа настава код ученика развија потребу као унутрашњи покретач за овладавање духовним вриједностима, усвајањем моралних и друштвених норми, те поштовањем другачијих мишљења. Овај модел наставе темељи се на системности, хеуристичности, конструктивности, самоевалуацији и евалуацији, информатизацији, критичко-еманципаторским и рефлексивним чиниоцима, као и на схватањима самовриједности и уникатности сваке личности, њене неограничене могућности саморазвоја уз поштовање унутрашње слободе стваралачког саморазвоја (Вилотијевић, 2007).

Наставни процес представља мјесто у коме се поставља основа за хијерархију вриједносних оријентација. Стога је у наставном процесу неопходно код ученика упорно подстицати стварање потреба да се размишља, сазнаје и правилно процјењује свачије (и своје) остварење. Развијањем духовних потреба ученика стварају се услови да потреба буде саставни дио ученикове личности, да буде поунутарњена, а не споља наметнута, јер само тада ученик тежи да експериментира материјалом, да тражи унутрашње одлике, суштину неке појаве и да је повезује са спољашњим манифестацијама (Ibidem). Наставници у развијајућој настави постављају ученицима задатке у којима је неопходно експериментисање.

У развијајућој настави природе и друштва могу се примјењивати сљедећи поступци: 1) *трансформација* – засновани на истоме принципу. Ученик је у стању да стечено знање пренесе на нове ситуације које у себи садрже исти основни елемент; 2) *моделовање* – то је процес у коме се структурише садржај који треба научити. Могуће је моделовати структуру поступака помоћу којих се рјешавају задаци. Модел садржаја који се припрема за учење мора да буде у складу са структуром научних сазнања у одговарајућој области, као и психолошким условима за учење тих садржаја. Учење језика мора да буде у складу са граматичком структуром тога језика; 3) *трансформација модела* – познати модел који се не може потпуно примијенити на нови задатак могуће је трансформисати, донекле измијенити прилагодити новој ситуацији. Модел се трансформише ради проучавања одлика запаженог општег односа, а затим се тај однос може примијенити на мноштву различитих задатака истог типа и 4) контрола – успјех сваке активности, па и наставне, сагледава се провјером и контролом (контролише учитељ, а контролише и ученик самога себе – самоконтрола). Ученик сазнаје да ли је правилно примијенио наставне операције, а вредновањем (оцјеном) да ли је, и у којој мјери, усвојио општи начин рјешавања одређеног наставног задатка (Ibidem).

Успјешна примјена развијајуће наставе подразумијева неколико елемената: прво, да ли је учитељ код ученика развио потребу да овладају теоријским знањима; друго, да учитељ припреми погодан материјал који је могуће трансформисати; треће, да учитељ поставља задатке који се рјешавају по претходно наведеним поступцима (Ibidem).

Искуствена (витагена) настава заснована је на актуелизацији животног искуства ученика ради стицања знања. Животна информација, док се преточи у животно искуство, прелази пут од а) примарне, још неиздиференциране перцепције, б) улази у процес вредновања када појединац сагледава њен општељудски значај и њену вриједност за себе лично и в) долази у завршну оријентациону фазу када је појединац усмјерава да би је запамтио (Ibidem).

У моделе искуствене наставе природе и друштва убрајамо: 1) ретроспективу анализе животног искуства, 2) актуелизацију животног искуства ученика, 3) временску, садржајну и просторну синхронизацију и 4) допунско конструисање незавршеног образовног модела.

*Ретроспективна анализа животног искуства* у настави природе и друштва користи се да би се искуство ученика повезало са градивом које треба обрадити. Учитељ се ослања на аналитичке способности и вјештине ученика, чији је задатак да упореде вриједносне информације из градива са животним информацијама које сами посједују и да, на основу тога, извуку закључке потребне за реализацију образовних циљева. Важно је нагласити да учитељ сучељава искуствена знања ученика и њихова знања из градива и настоји да сагледа у чему су несагласности и одступања и при томе се ослања на научне чињенице, покушавајући да максимално искористи ученичка искуства у наставном процесу.

Под моделом *актуелизације животног искуства* подразумијева се настојање учитеља да, прије излагања новог градива, утврди резерве знања која су ученици стекли у животној свакодневници. Учитељ улаже напор да дијагностикује мисаоне могућности појединачних ученика и одјељења као цјелине, да ученике психолошки припреми за пријем и коришћење нових информација потребних за стварање проблемске ситуације. Типично питање које се поставља ученицима је: *Шта ви знате о ...* (Ibidem). У овом моделу искуствене наставе природе и друштва мора се водити рачуна да учитељ постављене задатке који су повезани са актуелизованим животним искуством усклади са могућностима ученика (да облик актуелизације одговара узрасту, ученичком успјеху, те да подстиче оптимизам код ученика).

*Временска, садржајна и просторна синхронизација* – учитељ излаже градиво откривајући временске, просторне и садржајне везе између чињеница, догађаја, појава и процеса. За ту сврху погодна је међусобна условљеност хемијских, физичких, физиолошких процеса, картографске пројекције итд.

Животно искуство се овдје не испољава у савладавању знања и формирању вјештина него у перцепцији садржаја који треба савладати (Ibidem). Учитељ од ученика очекује да наставни материјал доживљава свестрано јер је и живот вишедимензионалан.

*Допунско конструисање незавршеног образовног модела* – примјењује се када треба актуелизовати не толико искуствена знања колико креативни потенцијал личности и њену тежњу да се самореализује. Учитељ даје ученицима почетну иницијативу, започиње рад или предлаже контуре, а ученици треба да га заврше користећи своје животно искуство (Ibidem).

Утемељивачи пројектне наставе (Дјуи и Килпатрик) почетком двадесетог вијека наглашавају да знања ученика морају да имају практичну примјенљивост и вриједност, треба да буду у функцији побољшања животних услова и рјешавања конкретних проблема (на примјер, како околину школе учинити хуманијом и љепшом, шта учинити да оближњи парк буде лијеп и чист преко цијеле године, како се повезати са заинтересованим организацијама да би се тај циљ остварио). Пројектна настава подстиче радозналост ученика и учење с разумијевањем насупротив традиционалној настави која почива на акумулацији чињеница и података (Кранјчев, 1985). Овај модел је проблемски и истраживачки усмјерена настава поткријепљена самосталним ученичким истраживачким радовима и састоји се од модела наставе организованих око пројекта (Thomas, 2000).

Савремени дидактичари (Вилотијевић, 2007) констатују да је пројектна настава заснована на потребама друштвеног окружења и на интересовањима и мисаоним могућностима ученика, односно темељи се на активности ученика што води ка убрзаном интелектуалном развоју и припреми ученика за практично дјеловање. У пројектној настави ученицима се дају задаци који захтијевају знање интегралног карактера из различитих предметних области и који их подстичу на истраживачки приступ (на пример, истраживање односа човјек – природно окружење у конкретној средини, загађења земљишта, воде, ваздуха, однос индустријских предузећа према животној средини). У учионици која је оријентисана на учење ученици играју сложенију улогу у процесу руковођења наставним процесом и давања инструкција. Умјесто учења на основу наставникових упутстава, они почињу да развијају аутономију, што укључује развијање одговорности према другима и себи. Умјесто да раде сами, ученици уче како да постану дио заједнице у којој чланови сарађују када добију задатак (Evertson and Neal, 2006).

Пројектна настава обезбјеђује конструктивистичко окружење за учење, у којем ученици сами конструишу своје знање. Ученици усвајају основне појмове о природи и друштву активним укључивањем у своје окружење, односно, док истражују околину, активно конструишу сопствен систем знања. У пројектној настави природе и друштва код ученика се подстиче развој способности

самосталног прикупљања информација, стваралачког мишљења, унутрашње мотивације за учење, доброг представљања идеја и информација, моторичких вјештина експерименталног рада, комуникационих вјештина и тимског рада.

Да би се могло приступити унапређивању и усавршавању наставе природе и друштва, потребно је, првенствено, испитати и сагледати тренутно стање у нашим школама, како би се на тим темељима градила концепција модернизације наставе (Радивојевић, 2011). Настава природе и друштва крајем прошлог вијека напредовала је на научном пољу, а у практично-технолошком извођењу је заостајала, технолошки упрошћено и методички симплификовано презентovala је ученицима садржаје (Милијевић, 1994). У том периоду све је више заговорника наставе природе и друштва која се заснива на примјени телевизије, компјутера, индивидуализоване наставе, наставних листића, егземпларне наставе и сл. Двадесет и више година касније може се поставити питање да ли су те промјене биле само на папиру или је у пракси дошло до неких помака? Искуства из праксе указују да приликом реализације програмских садржаја у настави природе и друштва треба имати у виду да су најтемељитија она знања до којих се дошло путем рада, експеримента, уз активно учествовање и ангажовање ученика. Међутим, ако је ученик пасивни рецептор, можемо очекивати да та знања буду површна, односно на нивоу присјећања, препознавања и репродукције. Задатак учитеља је да уведе ученика у свијет знања, да га усмјерава и подстиче, изазива у њему радозналост, повећава ниво аспирације, да га упућује у методе и технике учења, да га оспособљава за самоучење (Милијевић, 1994). На основу анализе садржаја уџбеника за природу и друштво у Босни и Херцеговини, сматрали интересантним сагледати у овом раду могућности примјене неких иновативних модела наставе природе и друштва.

## Методологија

Циљ истраживања био је да методом анализе садржаја уџбеника природе и друштва (издвојене наставне јединице) сагледамо могућности примјене иновативних модела наставе, односно утврдимо у којој мјери су наставни садржаји природе и друштва за V разред погодни за примјену развијајуће, искуствене и пројектне наставе. У раду су анализирани уџбеници о природи и друштву за V разред основне школе. Анализирана су четири важећа уџбеника која се користе на територији Босне и Херцеговине и у складу су са актуелним наставним плановима и програмима<sup>2</sup>.

<sup>2</sup>Два уџбеника користе се у Републици Српској, два уџбеника у Федерацији Босне и Херцеговине. Од укупно четири уџбеника два уџбеника имају садржаје о природи и два о друштву.

Код анализе уџбеника за примјену развијајуће, искуствене и пројектне наставе на основу теоријских разматрања (Вилотијевић, 2007) одредили смо сљедеће критеријуме:

1) колико су садржаји природе и друштва усмјерени на подстицање ученика да размишља, сазнаје и правилно процјењује, да експериментише материјалом, да тражи унутрашње одлике, суштину неке појаве и да је повезује са спољашњим манифестацијама;

2) колико се садржаји природе и друштва могу повезати са ранијим искуством ученика, односно колике су могућности повезивања искуствених знања ученика и њихових знања из градива;

3) колико садржаји природе и друштва имају практичну примјенљивост и вриједност, односно колико су у функцији побољшања животних услова и рјешавања конкретних проблема.

### Резултати истраживања

Резултати који су добијени за развијајућу наставу представљени су у табели 1 и указују на ограничене могућности примјене развијајуће наставе, односно те могућности су сведене на мање од половине садржаја код сва четири анализирана уџбеника. Процентуално, могућности примјене развијајуће наставе природе и друштва код анализираних садржаја крећу се од 38,23% до 44,82 %, односно ове процентуалне вриједности односе се на садржаје природе и друштва усмјерене на подстицање ученика да размишља, сазнаје и правилно процјењује, да експериментише материјалом, да тражи унутрашње одлике, суштину неке појаве као и да је повезује са спољашњим манифестацијама. Добијени резултати су уједначени за садржаје о природи и садржаје о друштву.

Табела 1. Могућности примјене развијајуће наставе природе и друштва

Уџбеник		Познавање природе за пети разред (2015)	Природа за пети разред (2009)	Познавање друштва за пети разред (2015)	Друштво за пети разред (2008)
Развијајућа настава	f	9	12	13	13
	%	42,86	40	38,23	44,82
Укупно анализирано	f	21	30	34	29
	%	100	100	100	100

У табели 2. представљени су резултати могућности примјене искуствене наставе природе и друштва.

Табела 2. Могућности примјене искуствене наставе природе и друштва

Уџбеник		Познавање природе за пети разред (2015)	Природа за пети разред (2009)	Познавање друштва за пети разред (2015)	Друштво за пети разред (2008)
Искуствена настава	f	18	27	24	20
	%	85,71	90	70,58	68,96
Укупно	f	21	30	34	29
анализирано	%	100	100	100	100

На основу резултата представљених у табели можемо закључити да садржаји природе и друштва у високом проценту омогућавају примјену искуствене наставе. Настава која је оријентисана на искуствено учење омогућава ученицима да на основу ранијег искуства откривају и самостално долазе до одређених спознаја. Процентуално учешће, по појединим анализираним уџбеницима се креће од 68,96% па до чак 90 %, што је знатно више него код развојне наставе.

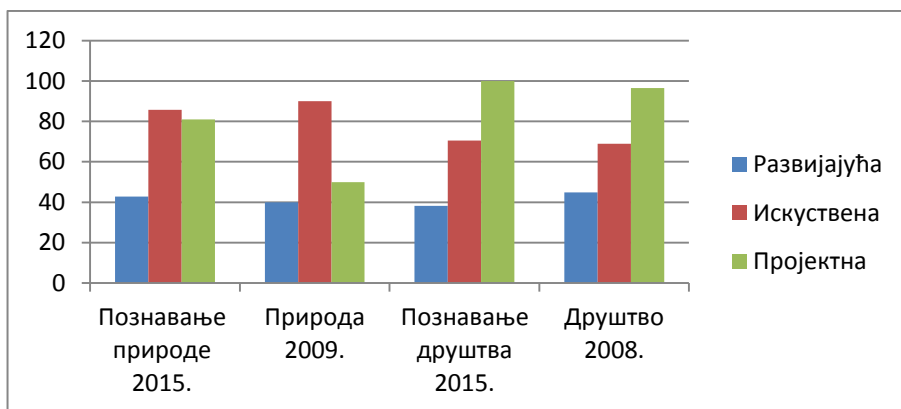
Резултати о могућностима примјене пројектне наставе природе и друштва приказани су у табели 3.

Табела 3. Могућности примјене пројектне наставе природе и друштва

Уџбеник		Познавање природе за пети разред (2015)	Природа за пети разред (2009)	Познавање друштва за пети разред (2015)	Друштво за пети разред (2008)
Пројектна настава	f	17	15	34	28
	%	80,95	50	100	96,55
Укупно	f	21	30	34	29
анализирано	%	100	100	100	100

Из анализе представљених резултата можемо закључити да постоје знатне разлике у могућности примјене пројектне наставе код анализираних садржаја четири уџбеника. Процентуално изражене, могућности се крећу од 50% па до 100%.

У графикону 1 представљен је упоредни преглед могућности примјене модела развијајуће, искуствене и пројектне наставе у анализираним уџбеницима природе и друштва.



Графикон 1. Упоредни преглед могућности примјене модела развијајуће, искуствене и пројектне наставе у анализираним уџбеницима природе и друштва

Установили смо да садржаји природе у уџбенику новијег издања дају више могућности за примјену пројектне наставе.

### Дискусија

Разлог ограничених могућности примјене развијајуће наставе може бити и у самом специфичном карактеру ове наставе. То нас упућује на важност израде специјализованих програма за примјену развијајуће наставе. Поједина емпиријска истраживања (Цукерман, Елизарова и др. 1993) говоре да се код ученика специјалним програмима могу развити: способност децентрације (изводити акције уз уважавање акција партнера; разумијети релативност, субјективност мишљења; откривати богатство емоционалних стања учесника заједничких акција); иницијативност (добити информацију помоћу питања; спремност да се партнеру предложи план општег дјеловања) и способност да се интелектуализује конфликт, односно способност да се конфликт ријеша не агресивно, већ рационално, развијајући самокритичност и добронамјерност у оцјени партнера.

У центру развијајуће наставе природе и друштва је самоактивност ученика и подстицајно-инструктивна улога учитеља, односно настава је усмјерена на подстицање критичко-рефлексивне самоактивности ученика у развијању личносних потенцијала (квалитет ума, мишљења, моралне особине, емоције, здравље, интересовања, култура, односи, стил живота, научити како учити и научити како мислити и сл.) (Вилотијевић, 2007). У развијајућој настави ученик се образује ради самопромјене и при томе његов развој, од споредног и случајног фактора, постаје главни задатак не само за педагога већ и за самог ученика. Ученик мора осјећати потребу и способност за самопромјену, односно мора стећи

мотив за саморазвој. У том случају наставну дјелатност или просто учење ученик доживљава као осмишљен посао који има директну сврху – сопствени развој (Сиденко, 2006).

Такође, на основу резултата анализе, важно је напоменути, да су могућности примјене искуствене наставе код садржаја о природи веће него код садржаја о друштву. Према Вилотијевићу (2007), само животне информације које су проживљене и које имају животну вриједност значајне су за искуствену наставу. То је само оно ученичко знање које је ученик осјетио, разумио, доживио и ускладиштио у дугорочну меморију. У искуственој настави природе ученик користи животно искуство да знања претвори у вриједност (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016). Настава природе за пети разред најтјешње је повезана са животом и омогућава ученику да помоћу искуства лакше учи.

Анализа резултата показала је нешто веће могућности примјене пројектне наставе код садржаја о друштву, мада Мирко Бањац и Нада Вилотијевић (2009) закључују да су најчешће теме које се могу обрадити продуктним пројектом: вода, земља, шуме, врт око куће, школски врт, садржаји из историјско-културне баштине.

Пројектна настава друштва подстиче ученика да истражује, открива, те критички приступа пројектном задатку. Ученици у пројектној настави самостално усвајају одређене форме знања, просуђивања, вредновања и дјеловања о појавама и процесима у природи и друштву. У складу са властитим потенцијалима ученици истражују, искуствено проживљавају и рјешавају пројектне задатке о околини и друштвеној средини.

Наведено указује да би ученике разредне наставе (кроз наставу познавања природе) требало путем практичних задатака упознавати са поступцима сазнања које користе научници када истражују природу, а то су: посматрање, описивање, упоређивање, мјерење, прикупљање и записивање података, разврставање и вредновање података, приказивање података, закључивање и објашњавање података, избор и повезивање зависних и независних величина, обликовање претпоставке, планирање огледа и истраживања, одабир материјала и прибора за истраживање, извођење истраживања, извештај о истраживању и сл. (De Zan, 2001).

Примјена развијајуће, искуствене и пројектне наставе природе и друштва претпоставља прилагођавање садржаја и метода рада индивидуалним могућностима ученика и могућностима ученичких група, подстицање критичког мишљења, флексибилности и иницијативе ученика, односно смањење доминантне улоге учитеља у наставном процесу. Код ученика је неопходно развијати и потребу за учењем социјалних вјештина, као што су учење за живот, учење за рад, лична и друштвена одговорност, оспособљавање за демократију и сл.



Настава природе и друштва претпоставља и примјену информационих и комуникационих технологија као извора знања. При томе се мора водити рачуна да се технолошка и друштвена стварност мијењају брже него што се мијења представа о њима.

### **Закључак**

Установили смо да су наставни садржаји природе и друштва у већој мјери погодни за примјену искуствене и пројектне наставе. Анализом је установљено да постојећи садржаји природе и друштва не могу у потпуности одговорити захтјевима развијајуће наставе, те да је неопходно приступити изради специјализованих програма за примјену развијајуће наставе. Евидентно је да примјена развијајуће наставе претпоставља иновирање постојећих садржаја природе и друштва, као и редефинисање наставних тема и јединица. У избору и систематизацији наставних садржаја природе и друштва потребно је узети у обзир методолошке структуре наставних дисциплина и водити рачуна о повезивању садржаја. То свакако налаже учитељу добро познавање структуре научне дисциплине, а како је ријеч о интердисциплинарном наставном предмету Природа и друштво, учитељ би требало да добро познаје структуру корпуса природних и друштвених научних дисциплина: биологије, физике, хемије, географије и социологије (Бранковић, Бошњак и Маричић, 2011).

Питање измјена садржаја из природе и друштва неопходно је иницирати од стране наставника, просвјетно-педагошке службе, самих ученика, као и експерата из области методике природе и друштва. Акцент је на фундаменталним садржајима и функционалним знањима, односно програмски садржаји природе и друштва треба да буду у функцији развоја ученика. Важно је подстицати ученике да индивидуализовано, критички конструктивно, рефлексивно, инвентивно, интерактивно, откривалачки усвајају егземпларне програмске садржаје и интернализују хуманистичке и интеркултуралне вриједности (Илић, 2013).

Може се закључити да стално иновирање наставе природе и друштва доприноси ефикаснијем и бољем остваривању задатака васпитања и образовања. Живољуб Лазаревић и Вељко Банђур (2001) закључују да ће највише у свом раду успјети они учитељи који не очекују да иновације неко од њих захтијева споља, да их намеће. Од учитеља се очекује да сами буду иницијатори примјене иновативних модела наставе природе и друштва, односно да буду носиоци припремања, програмирања, увођења у праксу, праћења тока иновација и вредновања добијених резултата.

Поставља се питање колико су наставници оспособљени за извођење иновација и употребу модела развијајуће, искуствене и пројектне наставе, односно у којој мјери посједују одређена знања и практичну оспособљеност за

програмирање, увођење у наставну праксу, праћење и вредновање иновативног модела рада. Евидентно је да оспособљеност учитеља за примјену развијајуће, искуствене и пројектне наставе подразумијева не само познавање садржаја (знања из стручне области у којој се врши иновирање) него и одређена педагошко-психолошка и дидактичко-методичка знања.

### Литература

- Astolfi, J., Develay, M. (1998). *Didaktika prirodnih nauka*. Sarajevo: Svjetlost.
- Бањац, М., Вилотијевић, М. (2009). *Увод у методiku наставе природе и друштва*. Бања Лука: НОБИН- NEI.
- Бранковић, Н., Бошњак, М. и Маричић, О. (2011). Садржина образовних стандарда и курикулума за интегрисану наставу природних наука као полазиште за организацију минипројекта у: *Примена ученичких минипројеката у реализацији наставе интегрисаних природних наука и математике у разредној настави* (стр. 26-46). Сомбор: Педагошки факултет.
- Вилотијевић, М. (2007). *Иновације у настави*. Београд: Школска књига.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модели развијајуће наставе*. Београд: Учитељски факултет.
- De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S., (2001). *Aktivno učenje 2*, Priručnik za primjenu metoda aktivnog učenja/nastave. Београд: Institut za psihologiju.
- Илић (2013). Васпитање у настави традиционалне и савремене школе у: *Васпитни рад школе и наставника: уводна излагања* (стр. 95-136). Београд: САО.
- Кранјчев, В. (1985). *Увођење ученика у истраживачки рад*. Zagreb: Školska knjiga.
- Лазаревић, Ж. и Банђур, В. (2001). *Методика наставе природе и друштва*. Јагодина- Београд: Учитељски факултет у Јагодини и Учитељски факултет у Београду.
- Милијевић, С. (1994). *Иновирање наставе природе и друштва /приручник за наставнике/*. Бања Лука: Глас Српске.
- Радивојевић, Д. (2011). Облици индивидуализације наставе природе и друштва. Преузето 26.10. 2016. године са <http://www.pfb.unssa.rs.ba/Casopis/Broj%208/DraganaRadivojevic.pdf>
- Симеуновић, В. (2014). Професионални стандарди и компетенције професора разредне наставе. *Нова школа*, IX (1), стр. 15-29.
- Степанова-Сиденко, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса, *Настава и васпитање*, вол. 55, бр. 2, стр.109-121.
- Thomas, J.W. (2000). A Review of Research on Project-Based Learning. Преузето 25.11.2016. са [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf).

- Ђурчић, М. и Ждерић, М. (2000). *Методика наставе природе и друштва*. Бијељина: Учитељски факултет у Бијељини
- Цукерман, Г. А., Елизарова, Н. В., Фрумина, М. И., Чудинова, Е. В. (1993). *Обучение учебному сотрудничеству, Вопросы психологии, 2.*
- Цвјетићанин, С., Бранковић, Н. и Самарџија, Б. (2008). Ставови ученика четвртог разреда основне школе о самосталном истраживачком раду у настави познавања природе, *Настава и васпитање*, вол. 57, бр.2, стр.157-164.

Уџбеници о природи и друштву коришћени за анализу

- Kulašin, E. (2008). *Društvo, udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: Bosanska knjiga.
- Mujakić, V., Kovačević, D. i Hamidović, Ž. (2009). *Priroda 5, udžbenik za peti razred devetogodišnje osnovne škole*. Tuzla: NAM i Zenica: Vrijeme.
- Пашалић, С., Станојловић, С. и Вукадин, М. (2015). *Познавање друштва, за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђурчић, М., Новаковић, М. и Пашалић, С. (2015). *Познавање природе, за 5. разред основне школе*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

*Branka S. Kovačević, Milka A. Grmuša*

#### POSSIBILITIES OF APPLYING INNOVATIVE MODELS IN NATURE AND SOCIETY TEACHING

*Summary:*

*In the theoretical part of the paper the authors analyze the didactic-methodical literature and point to previous possibilities of applying innovative models in Nature and Society teaching. The authors explicate that the issue of the possibility of applying of innovative models in Nature and Society teaching is not sufficiently explored and that is necessary to apply more complex study of areas of applying developmental learning, experiential learning and project - based learning in the teaching Nature and Society.*

*The aim of the research is that through the method of content analysis Nature and Society textbooks to assess the possibilities of application of innovative teaching models, and determine to what extent teaching contents of Nature and Society for V grade may be suitable for use in developmental, experiential and project - based learning.*

*The research results indicate that the teaching content of Nature and Society to some extent may be suitable for the application of developmental, experiential and project - based learning. However, analysis of the teaching contents of Nature and Society shows that the application of developmental, experiential and project - based learning implies creation of certain preconditions for their application (teaching content innovation, teaching themes and teaching units redefinition, and putting emphasis on the creativity of students` creativity ...).*

*Keywords: innovative models, teaching Nature and Society.*

**Мирко Бањац<sup>1</sup>**  
 Универзитет у Бањој Луци  
 Филозофски факултет

doi 10.7251/NSK1701062K  
 удк 159.91:371.1]:51  
 Прегледни рад

## **СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ УЧИТЕЉА У ПОДРУЧЈУ НЕУРОЕДУКАЦИЈЕ ЗА ПОТРЕБЕ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ**

*Анстракт:* За потребе овог рада стручно усавршавање дефинишемо као оспособљавање учитеља који су у процесу васпитања и образовања и које је изричито усмјерено на побољшање наставне праксе у подручју неуроедукације за потребе Почетне наставе математике. У раду се неуроедукација дефинише као педагошка дисциплина у саставу неуропедагогије у којој су синергијски интегрисане Школска педагогија, Школска хигијена, Психотерапијска педагогија, Школска и Развојна психологија и менталне науке (нпр: Неурологија, Биологија, Ментална хигијена, Анатомија, а које су стављене у функцију образовања с циљем стварања услова за дјелотворније учење засновано на откривању најбољих начина подучавања дјеце у подручју Почетне наставе математике. У процесу стручног усавршавања учитеља циљ је да учитељи прихвате и схвате да у неуроедукацији није примаран резултат и оцјена, него је примарна креативност и стваралаштво засновано на учењу размишљања, закључивања, проијектовања, моделовања процеса, повезивања идеја и знања у концепте, тј. генерисање знања и потврђивање његове дјелотворности кроз праксу, што ће бити предуслови примјене знања с циљем критичког приступа рјешењима задатака и проблема у Почетној настави математике. Неуропедагогију аутор дефинише као дисциплину у саставу Педагогије као науке која проучава и истражује опште васпитне и образовне процесе који су у функцији унапређења менталних функција дјетета, а главни предмет проучавања Неуропедагогије су опште законитости неуроедукације. У раду су дефинисана правила којих се требају придржавати учитељи у васпитно-образовном раду како би унаприједили менталне способности ученика за учење садржаја Почетне наставе математике.

*Истраживачки дио рада се односи на истраживање садржаја стручног усавршавања учитеља у 25 основних школа са подручја Републике Српске ( Босна и Херцеговина).*

*Циљ истраживања је утврдити садржаје стручног усавршавања учитеља из узорка.*

*Основни закључци:*

- 1. Садржаји стручног усавршавања учитеља нису адекватни потребама актуелне наставе на млађем основношколском узрасту;*
- 2. Садржајима стручног усавршавања учитеља нису обухваћени актуелни проблеми и потребе у подручју Почетне наставе математике;*
- 3. Промјеном садржаја стручног усавршавања учитеља може се промјенити приступ реализацији садржаја у Почетној настави математике;*

*У раду су наведени и садржаји стручног усавршавања учитеља који могу промијенити приступ реализацији садржаја Почетне наставе математике.*

<sup>1</sup> mbanjac05@yahoo.com

*Кључне ријечи: стручно усавршавање, неуроедукација, Неуропедагогија, садржаји стручног усавршавања.*

## Увод

Не може се појавити нова школа на старим структурама васпитања и образовања и старим структурама васпитно-образовног процеса. Неопходно је повећати професионалне компетенције наставника, прије свега, учитеља основних школа.

Нема стратегије развоја основног васпитања и образовања, а када се и појаве стручно скромни документи они се у називу односе на институцију, а не на процес. У таквој околности не може бити, а нити има система стручног усавршавања учитеља.

Да би се стекли услови за промјене у процесу неопходно је кренути у потрагу за ефикаснијим моделима организације и процесима управљања учењем у школи. Наши учитељи још увијек „предају“. Разлог томе је недостатак „комуникације“ између нових циљева процеса учења у школи и стручних компетенција учитеља.

Потребе за промјенама стручних компетенција учитеља настају:

- Због припрема промјена у систему, или подсистему васпитања и образовања насталим новим стратегијама развоја;
- Због мањкавости у програмима наставничких факултета;
- Због потреба унапређења праксе до којих се дошло анализом и истраживањем;
- Због промјена и /или мањкавости у медотикама појединих наставних предмета;
- Због личних потреба појединих наставника и/или група наставника;
- Због потреба појединих група ученика.

Нема и не може бити нове структуре процеса учења са старим облицима и методама рада у учионици.

Припреме за иновацијске активности у разредној настави подразумијевају иновативну зрелост и индивидуални стил учитеља. Савремена школа тражи неконвенционална рјешења за проблеме у васпитно – образовном раду. Посебан проблем чини и ниска свијест учитеља о потреби промјена у реализацији садржаја и потреби системског приступа стручном усавршавању.

Учитель формира ум и душу ученика, а од квалитета овог процеса у великој мјери зависи будућност сваке државе.

Стање у Почетној настави математике на нашим просторима нас је асоцирало на Кантову философску критику догме, јер, по Канту, догма добија негативну конотацију и представља синоним за некритичку и немотивисану

сигурност. Управо знање наших ученика у подручју Почетне наставе математике је некритичко и немотивисано на сигурност. Знања ученика су површна, неаргументована, вербализована, репродуктивна и са лошом примјенљивости.

У овом раду одлучили смо да се бавимо стручни усавршавањем учитеља у подручју неуроедукације за потребе Почетне наставе математике.

Наш став је да математику може да учи свако дијете, да математика може да буде занимљива сваком ученику и да математика може постати користан алат у рукама сваког дјетета.

Наш став заснивамо на три тезе:

- Математика је заиста у стању да развије начин размишљања;
- Мотивацију за учењем и разумијевањем математике школа вјештачки убија, а математика може бити интересантна сваком дјетету;
- Не постоји математичка способност, способност имају сви, а надареност појединци. Треба разликовати способност као општу диспозицију и надареност као специфичну диспозицију. Дакле, математика је доступна апсолутно свима, али под одређеним условима. Ти услови су диференцијација садржаја учења и диференциран приступ оцјењивању!

Мозак није пумпа, него је мишић. Промјене у структури мозга су могуће током читавог живота. Ако се на мозак дјелује прикладним садржајима и задацима нервне ће ћелије расти и структурно ће се мијењати.

О томе како долази до промјена у неуропластичности одређених људских активности могу се наћи садржаји у уџбеницима Неурологије (Крстић, 2013. стр. 45 – 89). У овом уџбенику могу се наћи и одговори на питања о односу неуропластичности и људских активности.

Ова сазнања сматрамо кључним за едуковање учитеља о важности неуроедукације за Почетну наставу математике.

### **Дефинисање основних појмова**

За потребе овог рада стручно усавршавање дефинишемо као оспособљавање учитеља који су у процесу васпитања и образовања које је изричито усмјерено на побољшање наставне праксе у подручју неуроедукације за потребе Почетне наставе математике.

Неуроедукацију дефинишемо као педагошку дисциплину у саставу неуропедагогије у којој су синергијски интегрисане Школска педагогија, Школска хигијена, Психотерапијска педагогија, Школска и Развојна психологија и менталне науке (нпр: Неурологија, Биологија, Ментална хигијена, Анатомија и др) које су стављене у функцију образовања с циљем стварања услова за дјелотворније учење засновано на откривању најбољих начина подучавања дјеце у подручју Почетне наставе математике.

Неуропедагогију дефинишемо као дисциплину у саставу Педагогије као науке која проучава и истражује опште васпитне и образовне процесе који су у функцији унапређења менталних функција дјетета, а главни предмет проучавања Неуропедагогије су опште законитости неуроедукације.

### Теоријски приступ проблему

У процесу стручног усавршавања учитеља у подручју неуроедукације, а за потребе Почетне наставе математике циљ је да учитељи прихвате и схвате да у неуроедукацији није примаран резултат и оцјена, него је примарна креативност и стваралаштво засновано на учењу размишљања, закључивања, процјењивања, моделовања процеса, повезивања идеја и знања у концепте, тј генерисање знања и потврђивање његове дјелотворности кроз праксу, што ће бити предуслови примјене знања с циљем критичког приступа рјешењима задатака и проблема у Почетној настави математике.

Правила којих се требају придржавати учитељи у васпитно-образовном раду како би унаприједили менталне способности ученика за учење садржаја Почетне наставе математике су:

1. Диференцирати садржаје учења и оцјењивања; (Обзиром да свако дијете има различите могућности мозга, и сва дјеца су различита и на различите начине сагледавају информације из спољњег свијета, јединственост образовања и заједнички стандарди образовања, у том погледу, нису добра идеја. Диференцијација је рјешење);
2. Мозак „обраћа пажњу“ само на изазове;
3. Физичка активност стимулише мозак;
4. Треба побудити више чула;
5. Добар сан доприноси размишљању, а стрес потискује способност мозга да учи;
6. Дјечаци и дјевојчице су различити, али то их не спречава да уче;
7. Људски мозак је способан за доживотно учење, па, према томе, и учење садржаја Почетне наставе математике.

Припреме за иновацијске активности у Почетној настави математике подразумевају иновативну зрелост и индивидуални стил учитеља. Савремена школа тражи неконвенционална рјешења за проблеме Почетне наставе математике. Посебан проблем чини и ниска свијест учитеља о потреби промјена у реализацији садржаја Почетне наставе математике и потреби системског приступа стручном усавршавању за потребе Почетне наставе математике.

Учитељ формира ум и душу ученика, а од квалитета овог процеса у великој мјери зависи будућност сваке државе.

Нови технолошки процеси и правци у развоју Почетне наставе математике се налазе у чињеници да се функције обуке ученика у свим фазама процеса учења почетних математичких садржаја проводе у реалним ситуацијама синергијски (учитељ, родитељ, стручно-развојне службе, медији, друштво, итд).

Кључне глобалне улоге васпитања и образовања на почетним математичким садржајима у актуелном времену и простору су:

- јачање улоге почетног математичког васпитања и образовања у решавању социо-економских, социо-психолошких, културних и моралних проблема човјека у актуелном и будућем времену (математика је инкорпорирана у све);
- јачање улоге ученика у процесу организовања властитог учења почетних математичких садржаја;
- инкорпорирање у васпитно-образовни процес Почетне наставе математике нових теоријских приступа учењу;
- употреба нових технологија и техника обуке на почетним математичким садржајима.

У актуелном и будућем времену, главни потрошачи образовних услуга постају појединци. За ову улогу и потребу ученике треба спремати од најранијег узраста. Ова промјена, у односу на актуелно стање у васпитању и образовању, треба се реализовати флексибилношћу у сфери образовања, користећи варијабилност и адаптације на промјене образовних потреба појединца, државе и друштва. Оваква оријентација доводи до сталне потребе за усавршавањем појединца, а учитељи требају бити носиоци, како би квалитетно утицали на развој ученика за потребе садашњег и будућег времена, те ажурирали актуелне потребе ученика и на тај начин побољшавали ефикасност наставе и учења, а посебно подигли ефикасност у процесу учења почетних математичких садржаја.

Педагошки менаџмент образовних активности ученика почиње са стварањем услова за реализацију приступа ученицима. Лично оријентисан приступ је стратегија развоја образовања за будућност која је фокусирана на ученика, у којој се траже начини најбољих задовољавања образовних потреба све захтјевнијег дјетета. Кључно мјесто треба да заузме питање како да се ријеше проблеми развоја Почетне наставе математике и подршка ученицима у том процесу. Лично оријентисано образовање, схваћено као трајан процес, треба да помогне развоју субјективитета, културне идентификације, социјализације и животног самоопредјељења ученика. Централна тачка педагошког вођења ученика у процесу учења почетних математичких садржаја није само вршење утицаја на ученике, већ и процес комуникације, сарадње, коакције ученика и наставника, образовне подршке ученицима у самоостварењу и самоорганизовању учења почетних математичких садржаја.



Активности наставника у процесу учења почетних математичких садржаја могу бити беспрекорне у погледу опште прихваћених критеријума савремених приступа настави и учењу, а креативну атмосферу у раду, модерну технологију, имплементацију диференцираног учења и индивидуалног приступа, ефикасност акција, манифестацију културе у комуникацији, исказивање интелигенције (апстрактност математичких садржаја), фер однос према професији, употреба таквих метода рада који ће помоћи ученицима да се буде, да се осјећају пријатно у одјељењу и у школи, да се не плаше математиком, учитељи требају манифестовати на начин да то ученици осјете и прихвате.

Модеран учитељ је, прије свега, човјек обдарен са великим бројем предности. Посједује: систем размишљања, организационе способности, интуицију, иницијативу, имагинацију, независност, тачност, дисциплину, посвећеност, одговорност, постојаност, мобилност, флексибилност у професионалним активностима, изражајан говор, адекватне гестове, изразе лица, осјећај за такт, савјест, марљивост, пријемчивост за нове и нетрадиционалне идеје и добар укус.

Учитељ треба бити креативан и емпатичан и на манифестације импровизације. Нема математике без креативности. Његове акције треба да иду у правцу подизања интересовања за учење садржаја Почетне наставе математике и потреба за знањем и разумијевањем почетних математичких садржаја, за постизање циљева ПНМ које учитељ поставља заједно са ученицима, да створи оптималне услове за изражавање потенцијала сваког ученика, за креативну самореализацију појединог ученика, да заједно са ученицима формулише циљ и преведе га у конкретне практичне математичке задатке, да упути ученике да користе информације у процесу рјешавања математичких задатака и проблема, да дистрибуира и пренесе математичке задатке на ученике, а не да им он „преноси знање“ у почетном математичком васпитању и образовању.

Учитељ треба да је у стању да активно користи више облика, метода и техника у раду, изабере одговарајући начин организације наставних и ваннаставних математичких активности, изгради хуман третман дјете, да је толерантан на самоконтролу, да импровизује дизајн учења, комуницира са дјецом на начин да они виде перспективу у учењу садржаја Почетне наставе математике, да ствара простор за слободу испољавања индивидуалности ученика креацијама, закључцима, самоконтролом у одређеним ситуацијама, да успоставити психолошки контакт са ученицима и на тај начин створи услове за успјех у учењу почетних математичких садржаја и психопедагошки механизам дејства, односно развој одређених особина појединог ученика ( повјерење у властити математички потенцијал), да на часовима ПНМ допринесе обликовању моралне и психолошке климе у одјељењском колективу.

Савремена истраживања о улози наставника у развоју млађег школарца (Шпицер, 2004. стр. 28) показују да је у раду наставника важно да широко користе методе дијалога и расправе у образовању ученика и да код ученика развију склоност ка индивидуалном избору, што је за ПНМ од изузетне важности. Такођер

је важно да учитељи укључе ученике у процес припреме учења почетних математичких садржаја, па чак и у припрему наставника за рад на часу ПНМ. Овакав приступ значајно доприноси зближавању наставника и ученика и, по нашем мишљењу, у великој мјери може да допринесе позитивном имиџу учитеља и ослобађању ученичког страха од математике. Анализа повратних информација, у овој активности, помаже наставнику да правилно процијени интеракције са ученицима и да, према потреби, промијени свој однос са ученицима, те да их укључи и у друге, различите, врсте сарадње током процеса учења почетних математичких садржаја ( истраживања, теренско учење, прикупљања података о успјешним људима којима је математика помогла у успјеху, итд.).

Наставникова ријеч има ефективан утицај само ако наставник зна ученицима показати пажњу и ако са њима успостави везу кроз заједничке активности. У процесу комуникације млађи основношколци уче и због квалитетне везе са учитељем. Ово је посебно важно за ученике млађег основношколског узраста, када је у процесу формирање међуљудских (међуученичких) односа и контаката.

- Критеријуми за ефективност активности наставника у развоју когнитивних способности ученика значајних за ПНМ, између осталих, су:
- квалитетно организоване активности ученика у процесу припреме и реализације почетних математичких садржаја;
- мотивисање ученика за будуће активности у ПНМ;
- употреба другачијих приступа учењу почетних математичких садржаја, укључујући и техничке извора знања;
- да ученици уче различите начине обраде математичких информација;
- другачији приступ ученицима у процесу учења (подршка);
- учење у којем се користе јаке стране и предности ученика;
- ослањање на ученичку аутономију и иницијативу у рјешавању математичких задатака и проблема.

Овакав приступ ПНМ од стране учитеља захтијева, поред високог професионализма, високо развијене психолошке и педагошке компетенције. Он треба имати отклон од стереотипа и педагошке догме. Треба бити креативан и треба имати висок ниво психолошке и педагошке обуке, те високо квалитетне културе и хумане ставове према дјечи.

Једана од главних препознатљивих карактеристика учитеља за имплементацију квалитетног приступ ученицима у ПНМ оријентисаној на ученика је да учитељи имају жељу да разумију и прихвате ученике, узимајући у обзир његове године и индивидуалне карактеристике, ослањајући се на предности сваког ученика.

Маргрет Арнолд (2009. стр. 182 -195) наводи дванаест принципа који би требали чинити структуру и организују учења / наставе:

- Ученици требају имати прилику да се користе конкретним искуствима;
- Ако је процес учења уграђен у социјалне ситуације, он је ефикаснији;
- Учење је ефикасније када су интереси и идеје ученика узети у обзир;
- Учење је ефикасније када је мобилисано постојеће знање;
- Ако су позитивне емоције укључене у учење, учење је ефикасније;
- Разумијевање цјелине од стране ученика омогућује ученицима да боље и детаљније запамте детаље;
- Учење у одговарајућем окружењу за учење, интензивира учење;
- Учење се побољшава ако се не робује времену;
- Учење је квалитетније када ученици могу комбиновати информације и искуства једни са другима;
- Процес учења је ефикаснији када се учење прилагођава индивидуалним разликама;
- Ученици уче боље ако имају подршку, мотивацију и изазовно окружење;
- Учење је ефикасније када су таленти и индивидуалне способности узети у обзир.

Ови принципи су високо примјењиви у Почетној настави математике и имају своје квалитетно мјесто и педагошку вриједност.

### **Методологија истраживања**

Циљ истраживања је утврђивање садржаја стручног усавршавања учитеља у основним школама.

#### Хипотезе

##### 1. Главна хипотеза

У садржајима стручног усавршавања учитеља основних школа нема садржаја који се односе на развој и унапређење менталних функција млађих основношколаца на садржајима Почетне наставе математике.

##### 2. Главна хипотеза

Другу главну хипотезу операционализовали смо помоћу следеће посебне хипотезе:

Садржајима стручног усавршавања учитеља нису обухваћени актуелни проблеми и потребе у подручју Почетне наставе математике .

#### Поступак

У истраживању смо користили Рад на документацији (програми стручног усавршавања учитеља основних школа), јер нисмо имали никаквог удјела у

њиховој изради, а послужили су нам као сирови материјал да даљњу анализу и даљњи истраживачки рад.

Узорак истраживања

Структуру узорка чини 25 основних школа са подручја Републике Српске (Ентитет у саставу Босне и Херцеговине).

Узорак чини 13,88 % основних школа из основног скупа (180 основних школа).

### Резултати истраживања

Уважавајући вриједност и значај стручног усавршавања учитеља за наставну праксу утврдили смо теме и области на узорку од 13,88% основних школа у Републици Српској (ентитету у саставу Босне и Херцеговине).

Преглед тема стручног усавршавања учитеља разредне наставе по областима:

Ред. Број	Назив тематске области	Број тема	Број наставника реализатора
1.	Теме везане за садржаје учења	61	81
2.	Психолошке теме	57	98
3.	Опште дидактичке теме	58	70
	Посебне дидактичке теме	-	-
4.	Инклузија у настави	12	15
5.	Наставне методе	13	19
6.	Наставни системи	16	24
7.	Докимолошке теме	15	23

Табеларно су приказане тематске области, број тема и број наставника реализатора.

### Дискусија

Према показатељима закључујемо да су најзаступљеније теме везане за садржаје учења по предметима. Увидом у програме стручног усавршавања по школама из узорка није могуће утврдити да се теме везане за садржаје учења обрађују садржајно, методички, или са оба аспекта. Из понуђених програма није могуће утврдити нити начин реализације тема везаних за садржаје струке.

Према наведеном потврђујемо прву главну хипотезу која гласи: *У садржајима стручног усавршавања учитеља основних школа нема садржаја који се односе на развој и унапређење менталних функција млађих основношколаца на садржајима Почетне наставе математике.*

Стручно усавршавање учитеља у подручју Почетне наставе математике „протјерано“ је из основним школама узорка, а ова се тврдња посебно односи на тотално запостављање усавршавања учитеља када је у питању унапређење менталних функција ученика. У оваквој околности Почетна настава математике мора бити „баук“ којег се млађи основношколци у већини плаше. Стручно усавршавање учитеља у подручју неуроедукације, а за потребе Почетне наставе математике не постоји у основним школама из узорка, а садржајно је запостављено и стручно усавршавање учитеља из других области Почетне наставе математике.

На основу анализе тема стручног усавршавања учитеља потврђујемо и другу посебну хипотезу која гласи: *Садржајима стручног усавршавања учитеља нису обухваћени актуелни проблеми и потребе у подручју Почетне наставе математике.*

Анализом тема утврдили смо да у већини школа из узорка доминира општа педагошка и психолошка проблематика, изузимајући теме везане за садржаје учења, а такве теме се понављају из године у годину.

Тематску релевантност и теоријску утемељеност садржаја стручног усавршавања учитеља у основним школама из узорка не можемо довести у везу са актуелним потребама школе у 21. вијеку, што умањује улогу и значај основне школе у актуелном времену и простору.

Увидом у програме стручног усавршавања учитеља у основним школама из узорка нисмо могли утврдити да је поштован било који од критеријума које смо навели:

- припрема промјена у систему, или подсистему васпитања и образовања насталим новим стратегијама развоја;
- мањкавости у програмима наставничких факултета;
- потреба унапређења праксе до којих се дошло анализом и истраживањем;
- промјена и /или мањкавости у методикама појединих наставних предмета;
- личних потреба појединих наставника и/или група наставника;
- потреба појединих група ученика.

Нема назнака о истраживањима потреба о стручном усавршавању у основним школама из узорка.

Узевши у обзир претходне резултате и експликације закључујемо да приступ стручном усавршавању учитеља у основним школама из узорка значајно

доприноси кризи основне школе као институције и њеном удаљавању од актуелних потреба ученика у основној школи 21. вијека.

### Закључак

Шаблонски, традиционални, по принципу нека се нађе, приступ стручном усавршавању учитеља основних школа несумњиво има негативне посљедице на развој основне школе као институције за потребе ученика у основној школи 21. вијека. Поред евидентних слабости стручног усавршавања учитеља основних школа не смијемо занемарити улогу и значај стручног усавршавања за промјене у приступу учењу и позиционирању ученика у основној школи 21. вијека.

Респектујући резултате ове торијске анализе стручног усавршавања учитеља основних школа, а имајући у виду улогу и значај стручног усавршавања учитеља закључујемо:

1. да садржаји стручног усавршавања учитеља нису адекватни потребама актуелне наставе на млађем основношколском узрасту;
2. да садржајима стручног усавршавања учитеља нису обухваћени актуелни проблеми и потребе у подручју Почетне наставе математике;
3. да се промјеном садржаја стручног усавршавања учитеља може промјенити приступ реализацији садржаја у Почетној настави математике,
4. да ће се јачањем улоге почетног математичког васпитања и образовања у актуелном и будућем времену промијенити начин рада у комплетном васпитно-образовном процесу, јер, није случајно, што математику називамо гимнастиком ума;
5. да је неопходно јачање улоге ученика у процесу организовања властитог учења почетних математичких садржаја, и не само математичких;
6. да је неопходно инкорпорирање у васпитно-образовни процес Почетне наставе математике нових теоријских приступа учењу;
7. да је употреба нових технологија и техника обуке на почетним математичким садржајима захтјев времена у којем живимо;
8. да ученицима треба обезбиједити могућност и прилику да се у ПНМ користе конкретним искуствима и да мобилишу своје постојеће знање;
9. да у процесу учења садржаја ПНМ треба уважити могућности, потребе, интересе и идеје ученика – диференцирати ПНМ;
10. да се у процесу учења садржаја ПНМ не робује времену – увести интегрисани дан као временски оквир учења;

Промјени стања у ПНМ може допринијети стручно усавршавање учитеља основних школа у сљедећим тематским подручјима:

- Везе и односи унутар садржаја Почетне наставе математике као фактор успјешне неуроедукације;
- Уочавање важности редосљеда мисли за успјех у рјешавању математичких задатака и проблема;
- Реконструкција догађања унутар математичког задатка и/или проблема ради утврђивања грешке (грешака);
- Допринос рјешењу математичког проблема путем властитих имагинарних идеја;
- Анализа података у математичким задацима и проблемима као фактор успјешности неуроедукације;
- Развој вјештина и способности употребе једноставних математичких модела, те критичког приступа претпоставкама, ограничењима и примјени тих модела као фактора успјешне неуроедукације.

### Литература

- Арнолд, Маргарет (2009). Учење и настава - принципи и елементи неуродидактике. Вајинхајм: Белц. (превод)
- Berezina T.N. (2009). Razvitie kognitivnykh sposobnosti kak problema prakticheskoi psikhologii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiya. № 4. S. 6-19.
- Dennison, P. (2007.): Brain Gym. Priručnik za obitelj i edukatore. Ostvarenje. Buševac (str. 40 – 98)
- Ђорђевић, Јован (1975). Општа педагогија – интелектуално васпитање. Београд: Издавачко-информативни центар студената.
- Фасхутдинова Ју.Ф. Мотивација и развитије когнитивних способности у шкољников. // NB: Педагогика и просвешчење.-2013.-1.-С. 140-154. URL: [http://www.e-notabene.ru/pp/article\\_5113.html](http://www.e-notabene.ru/pp/article_5113.html)
- Курасон, Ч. (1995). Темелјна наставна умјећа. Загреб: Educa.
- Костић, Владимир (2013). Неурологија. Београд: Медицински факултет. Катедра за неурологију.
- Марентич – Пожарник, Б.(1987). Нова пота в изображавању учитељев. Љубљана: Државна заложба Словеније.
- Rodžers, K. (1985). Kako postati ličnost. Zagreb: Znamen.
- Spitzer, Manfred (2004). Von Geistesblitzen und Hirngespinnsten neue Miniaturen aus der Nervenheilkunde. Stuttgart: Schattauer.
- Stokes, Gordon (2001). Bez stresa učenje može biti lakše. Zagreb: Ostvarenje:

Сергеева Т. А. Развитие мышления младших школьников с задержкой психического развития средствами математики. // электронный ресурс <http://festival.1september.ru/articles/594867/>

Mirko Banjac

*EACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT TRAINING IN THE FIELD OF NEUROEDUCATION FOR THE PURPOSES OF THE INITIAL MATHEMATICS TEACHING*

*Summary*

*For the purposes of this paper, I define professional development as training teachers, who are in the process of educational practice, that is expressly aimed at improving educational practices in the field of neuroeducation for the needs of Mathematics.*

*In this paper neuroeducation is defined as a pedagogical discipline within the Neuropedagogy in which the School pedagogy, School hygiene, Psychotherapeutic pedagogy, School psychology and mental science (e.g.: Neurology, Biology, Mental Hygiene, Anatomy, etc.) are synergistically integrated. They are placed in the function of education to create the conditions for effective learning based on the best ways to teach children. In neuroeducation result is not the primary, but the priority is placed on creativity based on the teaching of thinking, reasoning, evaluation, recognition and modeling process, linking ideas and knowledge in the concepts in order to critically approach the solving of (in this case) mathematical tasks and problems in the younger school age.*

*Author defines the Neuropedagogy as a discipline within the Pedagogy as a science that studies and investigates general development and educational processes that are aimed at improving the mental functions of the child. The main object of study in Neuropedagogy are the general postulates of neuroeducation.*

*The paper defines the rules to be followed by teachers in educational process, in order to improve mental ability of pupils for learning the contents of Mathematics.*

*The research part of the paper refers to the research of contents in teachers' professional development training in 25 primary schools in Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina).*

*The aim of the research is to determine the contents of professional development of teachers in the sample.*

*The main conclusions:*

*1. The contents of teachers' professional development training are inadequate to the needs of current teaching at younger school age;*

*2. Teachers' professional development contents are not covering the current problems and needs in teaching the initial Mathematics.*

*3. With changing the contents of teachers' training it can be changed the approach to the realization of contents in teaching the initial Mathematics;*

*The paper also lists the contents of teachers' training that can change the approach to the realization of contents in teaching the initial Mathematics.*

*Key words: advanced training, neuroeducation, Neuropedagogy, professional development activities.*



**Перо Спасојевић**  
**Сања Опсеница<sup>1</sup>**

Педагошки факултет у Бијељини

дои 10.7251/NSK1701076B

удк 371.13(497.6)

37.014.3

Оригинални научни рад

## **КАКО ДО ЦЈЕЛОВИТЕ, СВЕОБУХВАТНЕ И ПОСТЕПЕНЕ МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СИСТЕМА ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА И НОВЕ ШКОЛЕ**

*Апстракт:* Будући да је наслов скупа постављен у облику својеврсне језичке инверзије (тешко је одгонетнути, шта је старије, шта на нешто дјелује), вјероватно је то и прави одраз стања духа и идеја у педагошкој науци, васпитању и образовању као систему којег педагогија узима као свој предмет. Очекивања од научно-технолошких и, поготово, друштвених промјена, у оквиру неслућених размјера анархолиберализма и општег стања духовне кризе, кризе вриједности, или, боље речено, непостојања система вриједности на којима се заснива друштвена пракса, нескривено је иронична теза којом се очекује дјеловање на систем васпитања и образовања, нечега што би требало бити претеча, творац овога првог. Очигледно је да нешто није смислено, стање праксе и теорије, а у најмању руку, да ли је умјесно очекивање да се научно-технолошке и друштвене промјене (онакве какве јесу) утичу на систем образовања, или је он потпуно дисонантан од научно-технолошких и друштвених промјена.

Аутори се у овом раду баве критичком анализом стања „школе“ као институције и њеним могућим опоравком, модернизацијом, како би нарастао научни подмладак (којег, неспорно је, увијек има) и био адекватно оспособљен за за потребе друштвеног развоја.

*Кључне ријечи:* Криза школе и научне мисли, свеобухватна и постепена модернизација школе и друштвени планови развоја

### **Уводна дискусија**

Основна питања су, имамо ли уопште научно-технолошке творевине, или смо их узели из свијета са намјером да дјелујемо на наш друштвени и економски развој, имамо ли систем васпитања и образовања који је стабилан и нераскидиво везан са научно-технолошким и друштвеним развојем, или то двоје иду паралелно једно поред другог. Шта је педагошкој, васпитно-образовној јавности пласирано јасно, у виду резултата који су одмах примјениви и који доносе просперитет, унапређивање и константно мијењање система ка напретку. Шта може исходovati модернизацију и промјене у развоју система образовања?

Праве опасности леже у конформистичком ставу да систем васпитања и образовања функционише сам по себи, а још више у томе да он не дјелује обрнуто, на научно-технолошки и друштвени развој. Имамо ли довољно храбрости и мудрости да признамо наше слабе стране, те да на њих дјелујемо како бисмо развој уопште могли покренути, није ли школа прва окосница у којој се врши и „прво научно описмењавање“ па примјена свих доступних информатичко-

<sup>1</sup> sanja.opsenica@pfb.ues.rs.ba

техничких достигнућа примјењивих у васпитању и образовању, или баштинимо хербартовско европско наслеђе у школи, док нам, у исто вријеме, ученици користе информатичко-технолошка достигнућа свијета далеко успјешније од њихових наставника. Нисмо ли читав систем „заробили“ прецењивањем знања, које је опредмењено у пракси највише у виду дидактичког и методичког формализма и материјализма?

Проблем за себе су ефекти породичног васпитања (као предшколског, јер се највише, као аутономно, одвија у доби предшколског дјетињства) и уопште дјеловања породице на цјеловитост система. Уобичајено је да се као ефекти предшколског васпитања уопште, узимају само институционални ефекти остварени у оквиру вртића, иако је више него очигледно, да вртићи нису лако доступни већини предшколске дјеце (14-15% популације), а њихове развојне могућности су још увијек „под знаком сумњи и оспоравања“, очигледно су потцијењене и у нашој официјелној педагошкој мисли, са доста јасном филозофијом да се „оно“, „ако не може“ и „не мора“ практиковати, у интересу квалитета система образовања као цјелине. Велика је недоумица зашто је у пракси настао толики јаз, неслагање око очекивања (и укључивања) од породице у мисији школе и оспоравања могућности раног учења. Још увијек је доминантно увјерење, као својеврсан стереотип, да „прије школе нема учења“. Иако је породица формално изван система образовања, иако су неки теоријски ставови потпуно опречни, почев од револуционарних теза о пресудној улози породице, она је, објективно говорећи, „остављена да сама дјелује“ током наосјетљивијег периода развоја на промјене, које суштински одређују развој, формирање личности и ефекте васпитања који су итекако значајни и у свим каснијим периодима формалног институционалног васпитања и образовања и будућност дјетета. Када је колумбијски научник Антонио Херера (А. Негера), почетком деведесетих, упозорио да је неспорно, кад се приближавамо преласку у XXI стољеће, поред јачања мултикултуралног покрета и глобалне перспективе свих свјетских проблема, да ће доћи до „запањујуће брзине цјелокупног технолошког развоја“ (Херера, А. Мандић, П., 1989, стр. 8.), мало је научника тај развојни изазов школе добро разумио.

Није ли школа предуго заиста претјерано конзервативна и резервисана у том погледу и због чега? У међувремену, у свијету се сасвим озбиљно уводе „велике идеје научног образовања“ (Вин Харлен, 2010) који су, код нас, свесрдно прихватили и промовисали Универзитет у Београду и САНУ, са јасном поруком да је данас готово универзално правило у свијету да би ђаци требало да заврше основну школу са основним разумијевањем научних идеја и процедура. То имплицира став, да школу може поправити „нови приступ“ јачању интересовања младих за свијет науке, јер су бројна истраживања у свијету указала на опадање интереса младих за науку са образложењем да то нема неког битног утицаја на њихову будућност. Да ли постојећи односи у школи и начин рада доприносе томе? Могу ли се макар занимљиве теме и садржаји учења, погодни за самостални рад, оријентисати на „истраживачки“, у складу са узрасним могућностима ученика?

Ако су за то веома заинтересована предшколска дјеца у својим програмима учења, а јесу, шта се догађа приликом њиховог преласка на виши степен образовања? Посебно је упитна улога образовања наставника, која, сасвим сигурно, представља једну од најважнијих темеља за пут у будућност школе. М. Ратковић упозорава на нове, увелико измијењене улоге наставника, ученика и студената, које не захтијевају само то, већ су одређене потребом за другачијом... „научном оријентацијом педагошког рада у школи. Проблем научне организације педагошког рада у школи јесте у чињеници да имамо застарелу, чак веома оскудну теорију школе и класичну праксу са незнатним иновацијама које најчешће кратко трају.“ (Ратковић, М. 2007).

### Осврт на породицу у јединству са функцијама школе

Имајући у виду бројне теоријске нодоумице о укључивању родитеља у подршку институционалним програмима васпитања и образовања, какав је основношколски, посебно у вријеме врло осјетљивог периода развоја у раном и средњем дјетињству, апсурдно је да се од породице не очекује да активно допринесе **успјешнијем повезивању школе и породице, као „природних савезника“ у квалитетнијој подршци одрастању и формирању личности сваког дјетета.** По свему судећи, породица је много брже и флексибилније ишла у сусрет промјенама у XXI стољећу, за разлику од институционалног васпитања и образовања у којем је увелико сачувана „светост књишког знања“, на уштрб припреме за „научно-истраживачки рад“, за функционалне животне потребе савременог човјека-дјетета. Поуке су многобројне, али се највише доима идеја о нужности приближавања и „мијењања природе, структуре и циљева образовних система у читавом свијету, јер ни једна дисциплина није независна од културе нити је било који људски подухват независан од ергономских посљедица“ (Херера, А. Мандић, П., 1989, стр. 8.). Упоређујући се са свијетом неки системи су далеко брже и успјешније напредовали (посебно тзв. „кинески и читав источноазијски образовни бум“, скандинавске земље, Русија) што би могло да значи да су на вријеме уочили „поруке за будућност“ образовања.

Актуелна институционална васпитно-образовна пракса занемарује значај дјеловања средине, посебно породице, што свакодневно продубљује кризу школе, иако је сасвим јасно да је формирање личности најбитнија функција цјелокупног система васпитања и образовања. Умјесто тога често се срећемо са тезама да школа само „образује, а не васпитава“, па се поставља питање „ко васпитава“, ако то није породица? Иако се не можемо сагласити са неприродним раздвајањем, по свему судећи јединственог, цјеловитог процеса, на „васпитање“ и „образовање“, нити са нарушавањем јединства породице и институција васпитања и образовања, оваква теза је све чешћа склоност школа ка тзв. „едукологији“, што је настало због глорификовања „светости знања“ и програма заснованих искључиво на „садржајима учења“. На тај начин се јасно занемарује личност у цјелини, циљне оријентације младих и њихово формирање у складу са јасним вриједностима и „оспособљавањем за живот“. Ове околности ће родитељство

чинити много сложенијим, оно више неће моћи да се враћа патријархалним узорима, нити да се пренесе на институције, што је већ изразита тенденција у васпитању и образовању, родитељи ће морати родитељству дати приоритет, у чему касни друштвена трансформација, наклоњеност друштва „његовом величанству“, дјетету, његовим развојним потребама, без чега, једноставно речено, нема будућности ни за једно „здро друштво“.

### **Реформа и/или свеобухватна модернизација школе**

У разликовању ових појмова тешко је разлучити шта је трајније и универзалније, чиме се може очувати цјеловитост, континуитет или је у питању њихово јединство као константа која систем и чини цјеловитим, заправо да једно без другог не могу, поготово у нашим актуелним искуствима са реформама. Кад говоримо о реформи теоретичари имају различите приступе и подјеле али овдје није нужно детаљније образлагање самих појмова. Па ипак, „модернизација“ је константа која их уједињује, увијек подразумијева постепен и добро промишљен процес промјена које су извјесне по трајању и квалитетима који се могу очекивати, започиње са уласком у професију, што би школу морало увијек довести у склад са временом.

У исто вријеме, породица, доста често, данашњу школу пореди са неком претходном и имагинарном, о којој се прича као „безгрешној институцији“, што је, у основи, неодрживо, а вјероватно је сачувано у носталгичним сјећањима и искуствима старијих, иако су се, у међувремену, драстично промијенили функције и услови у којима „нова школа“ настаје, прије свега, у техничкој и технолошкој револуцији, значајно повољнијом образовном структуром породице, битно другачијој научној оријентацији и реформама школе, битно другачијим срединским условима, на које се раније није могло рачунати. Уосталом школа се у недавној прошлости далеко више бавила само пуким описмењавањем и просвећивањем на традиционалан начин, при чему су чињена огрешења, посебно у начину рада, првенствено у „присиљавању“ на учење, умјесто охрабривања, свеобухватности циљева у погледу „учења и припремања за живот“, што је такву школу чинило „тешком“, монотоним и досадном, па ипак, цијењеном и уздизаном до митских вриједности. Савремена школа вјероватно има све претпоставке које је тешко поредити са претходном, далеко је више приговора и оспоравања ефеката које постиже, незадовољства односом према дјец и родитељима чије су актуелне компетенције постале далеко квалитетније у односу на недавну прошлост.

Па ипак савремена школска пракса никада није била више оптерећена противрјечностима какве су, са једне стране реформски пројекти о „свеобухватним промјенама“, декларације о вјеровању у васпитање и образовање као истински најбољи друштвени ослонац и најбољу инвестицију за будућност друштва и, с друге стране, постојање мноштва идеја „названих пројектима(!?)“ какви су напр. „школа без насиља“, „школа отворених врата“ или „школе пријатељи дјец“, „дуална школа“. Самим тим, не само да се негира и доводи у питање педагошко насљеђе, раширено вјеровање да је школа „пријатељско окружење“ за дјецу, већ се доводи у питање да ли је уопште корисна за развој

дјетета, да ли може остварити мисију васпитања и образовања и да ли јој можда треба тражити алтернативу? Надаље, у сличним идејама се увијек иде корак даље, постављањем „педагошког оквира“, коме се не може поуздано утврдити „поријекло“ нити научна заснованост, довољно јасна и разумљива теоријска основа за практичаре. Осим опште „привлачности“ у правилу је пропраћена „пропагандистичким“ тоновима и обавезним обиљежјима „спасоносне идеје“ за нашу „остарјелу школу“ и праксу „уморну од иновирања“, на коју теорија врло ријетко адекватно одговара. Стиче се утисак да се теоретичари дистанцирају од свега скоро искључиво „ћутањем“, иако и они који на то упозоравају углавном траже „радикална освјешћења“ у формули „нови профил наставника“, као да је у школи могуће направити промјене „сад и одмах“, као да је могуће „све школе укинути“ и „основати нове“, са „новим профилем наставника“, умјесто „стабилности мисије“, благовременог и сталног усавршавања свих компетенција наставника (оних који то јесу и оних који се спремају да то постану) неопходних за „нашу квалитетну школу будућности“ у којој процес модернизације никада не престаје.

Дакле, нити има безгрешних школа нити породица. Једини разлог за огрешења породице о дијете који дјелимично оправдава та огрешења, је њихова непросвијећеност о васпитању и образовању, и то што породица према дјетету нешто чини искључиво из „најбољих намјера“ за дијете. Та сурова замка родитељства, у садејству са школом, би могла бити неутралисана само ако се проблем активног укључивања родитеља у школу разријешу у корист обје стране. Разумије се, то ће захтијевати врло озбиљно преиспитивање праксе и једних и других, како би најлакше дошли до закључка да је у „средишту интересовања“ и једних и других дијете и што је могуће квалитетнија подршка одрастању. Очигледно је да тај заједнички циљ никада не може бити доведен у питање, штавише, они су у непрекидном континуитету, иако је јасно да се најбитније ствари у васпитању и образовању ипак започињу у породици. Истовремено, најчешћа огрешења школе су „занемаривање личности дјетета“, његових развојних потреба и могућности, од свих се захтијева једнако и сви се пореде са најбољим, а не „сами са собом“. Надаље, школа се више бави „сачекивањем неуспјеха неког дјетета“, умјесто „откривањем истине“ о његовом одрастању, укључујући и његово „право на грешке“ током процеса сазнавања, храбрењем дјетета да оно што још није научило (што не зна да вербализује на питање наставника) може да постигне у једном од наредних корака, сталним присуством родитеља и њиховим јачањем за улогу родитеља.

Дуго се упозорава на проблем што ни једна досадшња програмска реформа није озбиљно евалуирана, што су наставни програми и даље остали само полигон за лична мишљења и уско стручне преокупације, или, што није ријеткост, међупредметну прерасподјелу фонда времена који је потребан у неком разреду. То говори да смо далеко од идеја о интеграцији и цјеловитости свих школских дејстава и њиховог смјера ка изградњи личности, у којој је и формативни процес образовања, стицања знања и изградње компетенција за нову доб, који је, руку на срце, „огрезао у формализму“, робовању знању и дидактичком материјализму,

устајалом и стерилном чувању и одбрани и онога што више није могуће одбранити (напр. „униметодизам“, ауторитарни односи и неповјерење у школској клими, „ускраћивање“ позиције „ученика актера школских активности“). Доминација дидактизираних функција школе, спорије иновирање и свеобухватна модернизација усклађена са технолошким и научним развојем школе у свијету, највећа је опасност да школа све дубље заостаје за својим временом, да постане маргинална институција у односу на мисију која јој је додијељена. Свеобухватна модернизација, као сталан процес који се односи на све подсистеме образовања, у директној је одговорности оних који одлучују о образовној политици, прије свега краткорочној, али је и она у директној зависности од дугорочних стратешких одређења, око којих, након што су донесени, не може бити колебања и радикалног мијењања у ходу, мада се то најчешће односи на рђаве процјене ресурса који су сигурно доступни за неки развојни период за који се стратешки документи доносе. Једна од ургентних тешкоћа о међусобним односима родитеља и наставника и њиховим ставовима о школским проблемима испитивана је на узорку од 108 родитеља и 101 наставника. У овом раду приказаћемо неколико најважнијих налаза у којима вјероватно треба тражити пут ка цјеловитости школе и сталној модернизацији школе.

#### Ставови о односима родитеља и наставника према учљивим тешкоћама школе

Питање је, шта је истински дјеловало да она постане „непривлачна“ и неудобна за оне којима је намијењена, јесу ли родитељи и наставници сагласни о „потенцијалним изворима неспоразума“ о својим одговорностима за школу, да ли су и око чега су сукобљени из угла позитивне теорије школе и у контексту ефеката школског процеса. Није ријеч дакле само инвентарисању „постојећих сукоба и неспоразума“, већ о покушају анализе са указивањем на оне противрјечности које су генерисане свеобухватном, општом друштвеном кризом вриједности.

Истраживање је обављено на *пригодним узорцима родитеља и наставника* у основним школама на ширем подручју Бијељине и Источног Сарајева, почетком јуна 2012. године (101 родитељ и 108 наставника) *са задацима* да се утврди: (1) У којој мјери савремена школа уважава развојне потребе дјецe и какав је реални статус ученика унутар школских активности, (2) Да ли су родитељи пожељни као „активни помагачи“ у школским активностима и постоје ли стереотипи и предрасуде о функцијама школе које се заговарају актуелним промјенама, (3) Који су елементарни савремени проблеми школе који могу ометати њене функције укључујући и дјеловање средине, и, на крају, (4) Постоји ли сагласност између наставника и родитеља о кључним упориштима наше савремене школе у њеним функцијама.

За потребе овог истраживања конструисана је оригинална Ликертова петостепена скала ставова који одговарају наведеним задацима. Испитаницима у оба узорка су постављени исти ставови и дата је могућност да се о сваком од њих

изјасне са: (1) Сасвим се слажем, (2) Углавном се слажем, (3) Неодлучан сам, (4) Углавном се не слажем, и (5) Уопште се не слажем). Унутар скалера родитељи и наставници су се изјашњавали о 12 ставова у виду ајтема који се могу посебно анализирати и укрштати у погледу значења, како би се могло говорити о чињеничном стању, на основу којих су формулисане општа и посебне **хипотезе**:

**Општа:** Нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика, родитељи и наставници дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, и посебне:

- (1) Ученици савремене основне школе су, према мишљењима наставника и њихових родитеља, активни учесници и уважени као субјекти у школским активностима, поклања се одговарајућа пажња њиховим развојним потребама;
- (2) Родитељи су пожељни као реални партнери у активностима школе, школа је отворена за све њихове идеје и приједлоге у оквиру заједничке мисије дјеловања на развојне промјене код ученика;
- (3) Савремена школа као институција је заснована на модерној стратегији и новим концепцијама школског рада, те извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада.
- (4)

Табела 1. Структура узорака испитаника

Родитељи- укупно: 108 испитаника										
Пол		Брачно искуство			Бр. дј. у пород.			Укључени у инст.		
м	ж	11-20	21-30	преко 30	1	2	3 и в	вртић	школа	остало
55	53	21	69	0	29	55	24	2	104	2

Наставници- укупно 101 испитаник							
Пол		Наставничка улога			Школско искуство		
м	ж	Разредна	Предметна	до 10 г.	11-20 г.	21-30 г.	преко 30
22	79	53	48	37	29	18	17

У овом истраживању *први задатак* је био да се утврди постоји ли разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају дјетета у данашњој школи и у којој мјери савремена школа уважава развојне потребе дјете, какав је реални статус ученика унутар школских активности? Чињенице су груписане око ајтема: (1) „Данашња школа не уважава потребе дјетета, премало пажње посвећује његовом активнијем учешћу у животу и раду школе“, (2) На школске дужности дјетета (ученика) углавном се гледа из угла одраслих (о садржају и циљевима одлучују наставници, рјеђе родитељи, дјеча се о томе уопште не питају), (5) Школа не прилази сваком поједином дјетету као јединственој и непоновљивој индивидуи и (12) У школи се занемарује улога дјетета као активног и одговорног учесника процеса који има прилику да утиче на своје учење и резултате.

Иако су наша хипотетичка очекивања била да постоји сагласност између родитеља и наставника, чињенице указују на потпуну подијељеност и на оштро

изражене опречне ставове испитаника, што је уједно доказ да се прва хипотеза одбаци, са јасним општим обиљежјима слабијег уважавања развојних потреба дјетета његовог општег положаја у школи. Наставници и родитељи слабо вјерују у субјекатску и кооперативну позицију дјетета:

Табела 2. Положај дјетета у школи

Субскала (1,2,5,12)	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Положај дјетета у школи	наставници	101	14.04	3.603	.358
	родитељи	108	9.49	4.233	.407

Субскала (1, 2, 5, 12)	Левинов тест једнак. варијансе		t-test једнакости и упоредивости средњих вриједности				95% интервал повјерења разлика	
Положај дјетета у школи	F	Ниво значајности	t	Степени слободe	Sig. (2-tailed)	Разлика средње вриједности	Разлика стандардне грешке	Доња граница
Претпостављене једнаке разлике	4.191	.042	8.339	207	.000	4.549	.545	3.473
Једнаке разлике које нису претпостављене			8.384	205.216	.000	4.549	.543	3.479

Очигледно је да родитељи нису задовољни положајем дјетета, иако је варијабилност одговора већа, наставници то углавном негирају и нису спремни на „дискусију о положају дјетета“, како се то у савременој теорији школе заговара. Вриједност т-теста (8.384) и његова значајност (.000,) указују да су разлике између аритметичких средина у ставовима испитаника о статусу ученика у школи статистички значајне, што може бити значајан генератор кризе.

У покушају да утврдимо постоји ли разлика у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о положају родитеља у данашњој школи, једноставном тезом да „родитељи у школи немају шта да траже, довољно је да се интересују о успјеху ученика“, постоји сагласност да тај став не може да се прихвати, испитаници су то одбацили, што је неочекивано сазнање да можемо прихватити нашу хипотезу да је пожељно активније укључивање родитеља у школу. Вјероватно је још увијек неизграђен адекватан модел партнерства, па више дјелује наслијеђени модел сарадње.



Табела 3. Положај родитеља у школи

Субтест 2	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Положај родитеља у ш коли	наставници	101	3.62	1.377	.137
	родитељи	108	3.12	1.599	.154

Субтест 2	Левинов тест једнакости варијансе		t-test једнакости средњих вриједности				95% интервал повјерења разлика	
	F	Ниво значајности	t	Степени слободе		Средње вриједности	Разлика стандардне грешке	Доња граница
Предпостављене једнаке разлике	Доња граница	.000	2.431	207	.016	.503	.207	.095
Једнаке разлике које нису предп.			2.443	205.645	.015	.503	.206	.097

Уочљиво је да су просјечне вриједности у ставовима о положају родитеља у данашњој школи процијене као „прихватљиве“, иако је варијабилност одговора већа код родитеља него код наставника. Будући да је вјероватноћа Левиновог теста једнакости варијанси мања од .05 (овдје је .000) читавамо резултате из другог реда у анализи варијансе гдје величина т-теста 2.443, и његова значајност од .015 упућује на закључак да *разлике између аритметичких средина нису статистички значајне*.

Сљедећи корак у овом истраживању био је да се утврди *постоје ли разлике у ставовима и мишљењима наставника и родитеља о односу према учењу у данашњој школи*, у смислу постојања сагласности око крупних питања као што су: „Да ли наша школа и даље гледа на учење као тежак и напоран рад, који ће се исплатити, да се не може довести у везу са игром“, „Да ли су знања која се стичу животна и да ли развијају способности за примјену знања ван школе“. „Да ли се подстиче критичко размишљање код доношења одлука, ефикасно комуницирање, напредовање и продуктивност у раду па и у учењу“.

Табела 4. Однос према учењу

Субтест 2	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Однос према учењу	Наставници	101	10.62	3.120	.310
	родитељи	108	7.68	3.120	.300

Разумије се, наша поставка да видимо савремену школу као институцију у свјетлу новијих концепција рада и са модерном стратегијом школског рада, те да извршава своју улогу у складу са научним поставкама школског рада, хипотетички је била више него оправдана. Па ипак, овдје су испољене највеће противрјечности у ставовима. Стиче се утисак да испитаници у овој сфери виде најзначајније узроке „кризе школе“, те на њу недвосмислено указују значајним удаљавањем у својим ставова о њеним функцијама. Ријеч је о неповјерењу таквих размјера да треба много озбиљније провјерити која страна не функционише на добар начин, школа или породица, или и једна и друга. Надаље, треба се присјетити не баш тако далеког времена када је школа уживала неупоредиво већи углед у своје окружењу

Табела 5. Статистичка анализа

Субтест 3	Левинов тест једнакости варијансе				t-test једнакости средњих вриједности			95% интервал повјерења разлика	
	F	Ниво значајности	t	Степени слободe	(S2-tailed)	Разлика средње вриједности	Разлика стандардне грешке	доња граница	
Однос према учењу									
Претпостављене једнаке разлике	.106	.745	6.825	207	.000	2.948	.432	2.096	
Једнаке разл. које нису прет.				206.063	.000	2.948	.432	2.096	

Кад је у питању однос према учењу у данашњој школи, просјечне вриједности у ставовима испитаника су такође опречни, код родитеља је јасна скептичност и мање повјерење али је варијабилност одговора иста у обје групе испитаника. Вриједност т-теста 6.825 и његова значајност.000, нам говори да су разлике између аритметичких средина статистички значајне.

У оквиру четвртог задатка и у складу са општом хипотезом испитаници су се изјашњавали о томе да ли школа чува своје конзервативно наслеђе и којој мјери је повољна као систем за промјене, каква је по природи мотивација ученика да се укључе и наставника да чине постепене промјене, те да ли су углавном засноване на мисији очувања „светости знања“ и да ли су поборници ауторитарних педагошких поступака у школском раду.

Табела 6. Структура ставова и статистичка анализа

Субтест	Одговори	Укупно	Средња вриједност	Стандардна девијација	Стандардна грешка
Застарјелост школе	наставници	101	13.84	3.429	.341
	родитељи	107	9.91	3.733	.361

Субтест	Левинов тест једнакости варијансе		t-test једнакости средњих вриједности				95% интервал повјерења разлика	
	F	Ниво значајности	t	Степени слободе		Средње вриједности	Разлика стандардне грешке	Доња граница
Положај родитеља у школи								
Предпостављене једнаке разлике	2.004	.158	7.904	206	.000	3.935	.498	2.954
Једнаке разлике које нису предп.			7.924	205.850	.000	3.935	.497	2.956

Сасвим је јасно у аргументима до којих се дошло у овом истраживању, да је просјечна вриједност ставова о застарјелости данашње школе, уз мању уздржаност и резервисаност код родитеља него код наставника, што је прилично изненађујуће, уз већу варијабилност одговора код родитеља, свједочанство о оштрој супростављености најодговорнијих актера школске дјелатности. Величина т-теста (7.924) и његова значајност (.000,) говори да су *разлике између аритметичких средина статистички значајне*. То би могло бити довољно за закључак да се одбаци наша општа хипотеза да нема разлика у ставовима између родитеља и наставника о битним функцијама савремене основне школе и њеној ефикасности у постигнућима ученика. Напротив, родитељи и наставници не дијеле одговорност за васпитно-образовне ефекте који се остварују, разлике су итекако видне и веома јасно указују на постојање сложене кризе савремене школе, с једне стране о врло опречним ставовима о најкрупнијим функцијама школе, а с друге, о типичном комформизму наставника, који негирају узроке конфронтације са родитељима, нису спремни да признају реалност кризе савремене школе.

### Закључна разматрања

1. Мисија школе, већ одавно, није само описмењавање и просвјетљивање, већ, далеко више од тога, општи препород човјека, његовог идентитета, моралности, мудрости и „моћи“ за вријеме које долази, изградње компетенција за укључивање у свијет брзих и неумољивих промјена у скоро свим сферама људског

постојања. Вјероватни бржи излаз из кризе је у што ранијем увођењу младих у свијет науке, „научно описмењавање“, промјену начина рада у школама, далеко више изборних активности према уоченим интересовањима ученика, прије свега, константну модернизацију школа, што подразумева усавршавање на најсавременијим изворима знања и најбољим промјерима праксе. Такав приступ захтијеваће константну размјену или ИТ технолошку подршку како би већина добре примјере праксе могло посматрати и критички анализирати више пута.

2. Породица и родитељи као носиоци примарне социјализације, одговорни су у великој мјери за ток и ефекте раног и учења у млађем школском узрасту, али и за успостављање партнерских односа са школом, без којих се не могу остварити пуни ефекти васпитања и користи за развој дјетета. У том контексту, улога одговорних родитеља који су пожељни у "школи будућности" је успостављање реалних међусобних веза с циљем остваривања заједничког циља - добробити дјетета. При томе је неки вид сталног учења и подршке родитељима у остваривању њихове улоге више него потребан, али и добро смишљене акције побољшавања услова средине, .

3. У критичком преиспитивању актуелног стања „наше нове школе“, поставља се питање, шта је потребно мијењати усклађивати и постоји ли сигурна рационала, или цјеловита национална стратегија тих промјена, али промишљена константна модернизација и усавршавање у складу са свијетом. Али, оно што брине обичног човјека, јесу неизвјесни и многобројни, штетни, некритички преузети модели са импликацијама за општи друштвени развој, за развој васпитања и образовања као најсигурнијег ослонаца „здравог и хуманог друштва“, „обећаног друштва благостања“ у јединственој Европи, ако је она уопште могућа. Дакле, носиоци образовне политике морају имати, осим стратегије дугорочног развоја и средњорочне пројекте модернизације којим се покреће учење о новинама и замишљеним дугорочним промјенама у систему.

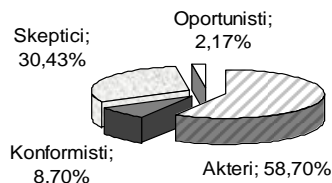
4. *Гдје смо данас? На шта указују емпиријске чињенице?* Једна од важних странпутица је претјерана „централизација управљања системом умјесто аутономије институција и појединаца“ укључених у образовање, углавном због конфузних и недовољно промишљених стратешких одлука, који се или слабо разумију, или је на дјелу основни ментални модел „управљања образовањем“, којим, умјесто слободе, опште еманципације, доминира потчињавање ауторитетима, претварајући, на тај начин, установе у „сервис“, а појединце у „извршиоце нечије воље“ и „прописаних идеја“, а не активне ствараоце, како то природа образовања захтијева. Таквом стратегијом установама и појединцима се емитују поруке да „чекају рјешења“, умјесто да активно трагају за њима, да се баве средњим условима у складу са оним што они објективно могу понудити у процесу васпитања и образовања, да стварају нове моделе, умјесто да „примјењују туђе“. (Како бисмо, макар дјелимично провјерили ове ставове и мишљења, навешћемо неке чињенице из истраживања на пригодном узорку од 92 испитаника у основним школама у Бијељини - 75 наставника 17 директора и школских педагога), прије свега, о томе да ли су они добри познаваоци стратегије промјена у

којима по природи своје улоге свакодневно учествују?). Заправо, у контексту аутономије, на коју појединци и установе с правом морају рачунати, занимљиве су емпиријске чињенице о томе у којој мјери познају реформске мјере, да ли су обучени и оспособљени, да ли су „довољно освијешћени“ у погледу природе мотива са којима улазе у процес мијењања праксе и какав је њихов лични однос према промјенама? Чињенице до којих смо дошли упућују на сљедеће закључке:

- Већина испитаника (63 наставника и 14 директора или школских педагога, што је 81,69%) иако су свјесни своје одговорности, нису довољно упућени у суштину промјена, нити су озбиљније консултовани о њима, нису прошли обуку и много тога им је остало нејасно.

- Само 15,22% испитаника потврдили су да им је „све јасно“ о предмету, садржају и начину промјена уведених у пракси њихових школа (3 из реда директора школских педагога и 11 наставника). Полазећи од разумне стратешке опције да су они „главни ослонац“ свих функција школе, није ли ријеч о томе да су промјене, у старту засноване, у најмању руку, на врло несигурној подршци најважнијих актера. Зашто су, чак и у односу на скорашња искуства у „великој држави“, ауторитарност и „потчињавање централизованом управљању“ основни избор у тако сложеним и, у исто вријеме, системима предодређеним за слободу и „моћ стваралаштва“?

- О „личном односу“ испитаника према промјенама, можемо наслутити кроз „слободно“, критичко мишљење о промјенама, да ли су добро утемељене, провјерене у пракси, односно, у којој мјери су „прихватљиве“ и упоредиве са искуством, будући да су, стратешки, они једини директни носиоци промјена? Доминантна већина испитаника (58,70%) „прихвата промјене са резервом“, јер „има и промашаја“ на које они нису могли утицати, не сматрају се одговорним за њих, или најдиректније, „наметнуте су“. Њихов лични однос јесте најкориснији, сматрају се „актерима“, чврсто су увјерени да су промјене неминовност. Приближно једна десетина испитаника (8,70%) је мишљења да су све прихватљиве, најближи су категорији „конформиста“, највише им је стало до властитог komodитета, док су, у исто вријеме, за приближно једну трећину (30,43%) промјене углавном неприхватљиве, јер је много тога „магловито“, „скептици“ су, што се не смије занемарити, не због „скептицизма“ којег испољавају, иако ни то не треба потцјењивати, већ због реалности да су они најбројнија категорија „посматрача“. Занимљиво је да међу наставницима има и мишљења да ништа није требало мијењати (2,17%) што су недвосмислено само критизери и „опортунисти“. Очигледно је да, према личном односу, можемо јасно препознати четири типа учесника промјена, а у овом истраживању, на срећу, у већини су они који заслужују више повјерења у погледу њиховог директног укључивања у процес промјена.



5. У процјенама успјешности и ефикасности функционисања конкретне школе под утицајем вишегодишњих реформских промјена, кроз „лични доживљај“, испитаници су доста подијељени: по једна петина су потпуно супростављени, на оне који мисле „школа је постала успјешнија“ (22,83%) и оне којима је „мање успјешна него раније“ (18,48%), тачно једна половина тврди да нису сигурни, али им се чини да је мало успјешнија него раније (50,00%), док је, типичних „критизера“ нешто мање од једне десетине, којима је ово, у њиховом искуству, до сада најгоре (8,69%). Више је него очигледно да најодговорнији школски кадрови нису у довољној мјери увјерени у своју мисију, што би могао бити кључни разлог да неким промјенама не могу кавалитено одговорити, или их се о томе ријетко или мало пита! Оваквим управљањем не постиже се ефикасност система, већ управо обрнуто, његова тромост и инертност, запостављеност, тако постаје претежно „административни проблем“ а не „креативни чин“.

6. На крају, основни утисци испитаника, на овдје покренуте дилеме о томе да ли су школе постале „самосталније и независније“ у својим функцијама, шта у њима треба мијењати, су забрињавајући, питање је да ли је курс „реформског брода“ добар, вјероватно највише због изостајања „повјерења“ у аутономију институција и постојећу моћ сваког појединца, као „рђавих кормилара и једара“, или, можда је умјесније питање, „зашто брод нема моторе“, што би могли бити школски кадрови, прије свега, „добри учитељи“, а ако је већ „запловио“, да ли га „гура само добар вјетар“?

## Литература

- Амонашвили, Ш. А. (1997): *Школа живота*, Учитељски факултет, Београд
- Dauber, Н. (koautor) (1994.): *"Теорије школе"*, у редакцији Клауса Јирген-а  
Tillmann-a, Educa, Zagreb,
- Greene, В. (1996): *Нове парадигме за стварање квалитетних школа*, Алинае,  
Загреб,
- G. Dryden i dr J. Vos (2004): *Револуција у учењу, Како променити начин на  
који свет учи*, Тимграф, Београд,
- Ђорђевић, Ј. Ђ. (2000): *Реформни педагошки покрети у 20. веку*, Учитељски  
факултет у Београду и Научна књига, Београд,

- Негрера, А., Мандић, П. (1989): *Образовање за XXI стољеће*, „Свјетлост“, ООУР Завод за уџбеника и наставна средства Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства Београд,
- Каменов, Е., Спасојевић, П. (2008): *Предшколска педагогија*, Педагошки факултет Бијељина,
- Кулић, Р. (2011): *Компаративна педагогија – теорија, системи и реформе*, „Свет књиге“, Београд и Филозофски факултет, Бања Лука,
- Miler, V. (Bonni Miller) (2001): *"Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima"* – Priručnik za nastavnike, Izdavač: S. Hadžimuratović, Sarajevska tribina, Sarajevo,
- Вин Харлен (Wynn Harlen) и др. (2010): *Научно описмењавање деце – Принципи и велике идеје научног образовања*, Просветни преглед, Београд, уз сагласност и подршку Српске академије наука и Универзитета у Београду,
- Прибишев Белеслин, Т. (2016): *Математичко образовање и деца – Педагошко-методичке идеје и модели кроз историју*, Графид, Бања Лука,
- Ратковић, М. (2007.): *Школа – кризе и перспективе*, Мисао, Нови Сад,
- Ратковић, М. (2003.): *Наставник у реформи школе*, Каирос, Сремски Карловци,
- Ратковић, М. (1996.): *Школа у променама*, Учитељски факултет, Београд,
- Спасојевић, П. (2006.): *Шестогодишњаци у школи – теоријска основа и емпиријска истраживања*, Филозофски факултет, Бања Лука и ИП „Нова школа“, Бања Лука,
- Спасојевић, П. (2003.): *Игра и рано учење – програми раног учења усмјерени на дијете*, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево,
- Станојловић, С. (2011): *Школа и развој компетенција*, „Нова школа плус“, Бања Лука,
- Стојаковић, П. (2012): *Првих шест година*, Графид, Бања Лука

*Pero Spasojević*

*Sanja Opsenica*

*RULES AND LIMITATIONS AS PEDAGOGICAL PROBLEMS RELATED TO  
DEVELOPMENT OF CHILDREN'S BEHAVIOUR IN FAMILIES AND KINDERGARTENS*

*Summary*

*Since the title of the meeting is set as a form of linguistic inversions (it's hard to figure out what is older, what something works), it is probably true reflection of the spirit and ideas in pedagogical science, in education as a system that pedagogy takes as its subject. Expectations of science and technology and, especially, social changes within unimaginable proportions anarcholiberalism and the general state of spiritual crisis, a crisis of values, or rather, the lack of a system of values that is based on social practice, openly is ironic hypothesis in witch we expected effect on the education system, something that should be the forerunner, the creator of this first. It is obvious that something is meaningful, state practice and theory, but at the very least, whether it is fitting that the expectation that the scientific-technological and social change (as they are) affecting the education system, or on a completely dissonant from the scientific, technological and social changes. The authors of this paper dealing with cpitical analysis of the state of "school" as an institution and its possible recovepy, modernization, to increased scientific youth and was adequately equipped for the needs of social development.*

*Keywopds: crisis, schools, scientific thinking, modepnization of schools and social development plans*



**Радомир Арсић<sup>1</sup>**

Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу

**Србољуб Ђорђевић**

Педагошки факултет у Врању

**Бојана Вуковић**

Медицински факултет у Фочи

**Луција Ђорђевић**

ШОСО „Вуле Антић“, Врање

дои 10.7251/NSK1701089S

удк 159.946.4-056.263-053.5

376.1-056.263-053.5

Оригинални научни рад

## **ПИСАЊЕ КОД ГЛУВИХ УЧЕНИКА КОЈИ СЕ ШКОЛУЈУ У ПОСЕБНИМ ШКОЛАМА И У РАЗЛИЧИТИМ СИСТЕМИМА СТАНОВАЊА У ПРОЦЕСУ ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ**

*Апстракт:* Читање и писање су когнитивне вештине које су нераскидиво повезане и имају велико учешће у развоју писмености. Тешко је замислити како би се глува деца описменила и социјализовала без ових вештина, ма како оне биле тешко савладљиве за њих. Глуве особе не могу живети у изолацији, без интеракције са чујућом средином, па је због тога савладавање вештине читања и писања значајно у њиховом изражавању и комуникацији.

*Истраживање се бави односом средине у којој глуво дете живи (породица или интернат) у односу на развој и употребу вештине писања у њиховој социјализацији и учешћу у друштвеној заједници. У истраживању је коришћена Долова скала социјалне зрелости (Vineland social maturity scale – Doll) односно њена подскала за комуникацију. Узорак је сачињавало 52 глува ученика од 7 до 16 година, уједначен по степену оштећења слуха (више од 80 dB) и редовној интелигенцији.*

*Добијени резултати указују на непостојање статистичке значајности укупних просечних резултата на подскали за комуникацију ( $t=0,470$ , нема значајности). Значајност се појавила само код неколико ајтема, па је општи закључак да нема доказа о негативном утицају институционалног смештаја глуве деце на коришћење вештине писања, већ да коришћење ове вештине зависи само од старости деце.*

*Кључне речи:* глува деца, писање, комуникација, социјализација

### **Увод**

Познато је да код глувих ученика развој језика знатно касни у односу на чујуће вршњаке. Вештине читања и писања представљају саставни део сваког образовног процеса и представља његов успех у социјалној интеракцији и тешко је замислити шта би било када глуви не би овладали овим вештинама. Писање представља изазов у образовању, поготово у социјализацији и која се данас све више ослања на савремене писане медије у комуникацији као што су мобилни телефон и интернет.

<sup>1</sup> racal3ar@gmail.com

Писани говор као и говорење предствља начин изражавања мисли. Tiedt & Tiedt (Wilson, 1972, према: Dimić, 1996) су дефинисали писање „као мисао која је трансферована на папир“. Ова дефиниција указује на велики значај писања као средства комуникације. Пажња која се упућује учењу писања, као начину комуникације сматра се основом у развоју комуникације, посебно код глувих ученика, јер побољшава вештину комуникације са чујућом средином, као и развој критичког мишљења на вишем нивоу способности схватања. Такође сматра се да је савладавање вештине писања већи проблем од савладавања читања, јер писање чини сплет искустава - визуелних, акустичких и моторних. Писани говор не садржи у себи гест, мимику, интонацију, паузу који су врло значајни у усменом говору, тако да је од почетка писање сазнајни чин који дуже траје.

Традиционални приступ у настави вештине писања наглашава учење правила писања од стране ученика као основе његовог савладавања. Зато се често код наставника, као циљ свих инструкција које се уче од глувих ученика наилази на правило које промовише писање без граматичких грешака као и писање у композицији. Врло често, наводи Шример (Schirmer, 2000) ови поступци су неуспешни код глувих ученика јер се они не мотивишу за писање у интеракцији са другим ученицима као и у комуникацији путем писања, у изражавању својих осећања писањем, и уопште у развоју својих идеја, тражењу помоћи, развоју маште или пак давању информација другим људима. Данас је у наставном процесу присутан принцип који дозвољава развој ових идеја као подлоге у развоју процеса мишљења код глувих и зато се наглашава чињеница да се путем писања изражава оно што та деца мисле о свим видовима живота као и о развоју њихових идеја. Сматра се, од стране многих наставника, да овој деци треба дозволити да се развију као „писци“ и то без обзира на многобројне грешке које се при том појављују. Понеки од наставника организују чак и „радионице за писање“ као учење вештине и модела писања од стране глуве деце, и то се веома добро спроводи кроз рад у малим и релативно хомогеним групама (Schirmer, 2000).

Истраживање које је спроведено од стране Тимса и сарадника (Tymms, Brien, Merrell, Collins, & Jones, 2003) је показало да се деца која имају благо или средње оштећење слуха битно не разликују од чујуће деце у развоју вештине писања. Али сва досадашња истраживања су показала и да је веома тешко направити позудану и валидну процену писања код глуве деце, и врло често постоји осетљивост у процени размера развоја вештине писања код ученика различитог узраста.

Наши аутори сматрају да је суштина формативне стране текстуалне методе (методе писања) у осмишљеној и развијеној примени у настави, при чему се формира функционална писменост, остварује култура писања и развија способност за савремену текстуалну комуникацију (Димић, 2004). Ово практично значи да се метода текста, може пре свега дефинисати као метода стицања знања путем штапане речи или посредством текста. Међутим, систематско и активно сазнање може да постоји само у случају оспособљености ученика за коришћење текста, односно за оно што је написано, јер је писана форма говора код глуве деце

увек у служби обучавања комуникацијским вештинама, односно социјализацији као крајњем циљу образовања и васпитања глуве деце. Овде требамо да имамо у виду да писана реч не представља, за глуво дете доступнији начин комуникације у односу на чујуће вршњаке. Једноставно, писана реч је начин на који глуво дете може да развије говор а што је супротно ономе што његов чујући вршњак ради и који говор развија оралном комуникацијом. Писана реч се боље види, може да се рашчлани, на њој дете може дуже да задржи пажњу, може да је понавља и да се поново враћа како би разумео њен смисао (Димић, 1996), насупрот усменом презентовању речи које треје веома кратко па глуво дете нема времена да правилно чује реч и да је анализира као што то чини код писања. Димић указује : „ писани израз слушно оштећене деце је често неразумљив исто као и њихов говорни језик“ (Димић, 2003). Исти аутор даље наводи да су многе студије слободног избора показале низак ниво способности деце оштећеног слуха у писаном изражавању и то поредећи их са много млађом децом која чују, као и велико заостајање слушно оштећене деце у стандардном писаном језику (Димић, 2003).

Писани говор за глуву децу представља значајни аспект комуникације због отежаности или недоступности усменог (оралног) говора. У односу на децу која чују код којих је у центру интересовања говорни језик, код глуве деце он је често ограничен или неразумљив, па се због тога писање јавља, некад као једино средство општења са популацијом која чује (Ковачевић, Исаковић, 2009). Међутим, писани говор је увек говор који се јавља у одсуству сабеседника, а говорни и писани речник рефлектују ниво дечијег разумевања речи које су научили, па је због тога писани речник код све деце мањи у односу на говорни речник, а и иначе се писани речник много спорије увећава (Димић, 1996). То је и био разлог зашто се писани говор сматрао као једино социјално средство споразумевања на даљину. Данас је то мобилна телефонија и интернет који су писани говор много чвршће утврдили у начине масовне комуникације у односу на писмо које у ранијем периоду било доминантно средство писане комуникације. Код глуве деце се развој и вербалног и писаног говора одвија истовремено за разлику од чујуће деце код којих се прво устаљује орални говор па тек онда писани говор. Исто тако, глува деца када је реч о писању, најлакше савладавају проблеме технике писања, али у односу на децу која чују, због недовољно развијеног говора пишу споро, аграматично, имају сиромашнији речник, не повезују адекватно речи у реченици и не увиђају односе међу реченицама (Шешум, 2008). Због своје природе, граматика и правопис представљају највећи проблем чујућим ученицима а код глувих ученика ово је још израженије. Због потребе да се орални говор прво добро и правилно усвоји како би се даље утврдио, и у писаном говору јављају се многобројне грешке, и то пре свега зато што писање није проста механичка радња већ она у себи укључује активности одређених центара у мозгу као и развој fine моторике. Интелигенција, такође представља један од несумљиво важнијих фактора који омогућава брже, боље и лакше схватање писане речи и успешнију примену прочитане речи. Велики утицај

на употребу писаног говора има и породица, пре свега родитељи и средина у којој деца живе, јер уколико се у породици писање користи као нешто што је нормално у комуникацији, онда можемо очекивати да ће и дете писање користи у комуникацији. Ова ситуација се појављује пре свега у посебним школама за образовање глуве деце које у свом саставу имају интернате а у којима се образују глува деца и где наставник и васпитач стварањем повољне атмосфере утичу на коришћење вештине писања у развоју говора, некада кроз вежбе писања писама а данас све више кроз употребу компјутера и мобилних телефона. На овај се начин код глувог детета много боље развија алтернативни облик комуникације у односу на орални говор а који побољшава њихову писменост и на крају и њихову социјализацију са околином, јер им у тој комуникацији није потребан орални говор.

Може се тврдити, да се најважнији индикатор социјалног развоја односи на аспект комуникативних способности и вештина. С обзиром на примарни дефицит глуве деце у области вербалне комуникације очекују се нижи резултати у области ове комуникације у односу на чујућу децу истог узраста. Негативне последице глувоће на социјални развој дефинисане су многобројним истраживањима (Bradway, 1937; Streng&Kirk,1938; Mayklebust,1966; Андријевић,1994) међутим, сва ова истраживања код глуве деце рађена су углавном у циљу процене повезаности социјалне зрелости са временом настанка и степеном оштећења слуха и интелектуалним и/или емоционалним развојем код глувих особа. Прегледом литературе, утврдили смо да недостају емпиријска истраживања у којима би се истраживали ефекти посебних социјалних контекста, породичног или институционалног, у коме се развијају глуве особе. Тако да данас немамо још увек јасан одговор на питање у којој мери средина (социјални контекст развоја) може да буде стимулишући или ометајући фактор социјалне зрелости као и ком амбијенту дати предност за смештај глуве деце за време школовања-породици или институцији. У нашем раду смо управо покушали да дамо један од могућих одговора, кроз проверу резултата на подскали комуникације на ајтемима за писање у Доловој скали.

### Методологија истраживања

У нашем истраживању је као основни инструмент коришћена Долова или Вајнладска (Vineland) скала социјалне зрелости која је примењена на две групе испитаника, децу која за време школовања остају у својим породицама и децу која су, због различитих индикација, смештена у интернате посебних школа, и тиме за време школовања измештена из својих природних породица. Обе групе деце се школују у посебним школама („Специјалне школе“) за децу оштећеног слуха. Модификација *Vineland social maturity scale – Doll-ове скале*, примењена је на процену социјалне зрелости ученика старости од 7 до 16 година у области подскеле комуникације, а за наш рад смо приказали само резултате испитиване деце постигнуте на ајтемама који се тичу писања. Статистички подаци су обрађени

програмом СПСС-ом, коришћењем: мере централне тенденције (аритметичке средине, стандардне девијације), поступцима за утврђивање статистичке значајности, Хи квадрат и анализа варијансе.

Истраживање је спроведено у три посебне основне школе за ученике оштећеног слуха: Основној школи за децу оштећеног слуха и говора „Радивој Поповић“ у Земуну, Школи за оштећене слухом-наглуве „Стефан Дечански“ у Београду и Школи за децу оштећеног слуха „Бубањ“ у Нишу.

Узорак истраживања је формиран од ученика основних школа за децу оштећеног слуха а критеријуми за формирање група су били: тешко оштећење слуха (више од 80 dB), узраст ученика од 7 до 16 година и IQ већи од 80.

За наше истраживање одабрано је укупно 52 ученика који су задовољавали ове критеријуме. Испитаници су подељени у две групе, а прву су групу чинили 26 ученика са тешким оштећењем слуха, оба пола, корисника интернатског смештаја при наведеним школама. Другу групу испитаника је такође, чинило 26 ученика, истих особина али који су за време школовања смештени у својим породицама и који не користе интернатски смештај.

Групе су уједначене по: броју, полу, времену и степену настанка оштећења слуха, коефицијенту интелигенције и начину школовања у посебним школама. А ради лакше манипулације групе су прво подељене према старосном узрасту (табела 1, старост испитаника од 7 до 11 година; табела 2, старост испитаника од 11 до 16 година).

### Резултати истраживања

Табела 1. Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста од 7 – 11 година на подскали Комуникација (ајтеми: писање)

Параметри	Група 1			Група 2			Sig
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Употреба оловке	2,50	0,85	10	3,00	0	13	0,000;p < 0,01
Писање речи	1,60	0,52	10	1,92	0,28	13	0,000;p < 0,01
Писање писма	1,10	0,32	10	1,23	0,44	13	0,102;p > 0,05
Адресирање коверта	1,20	0,42	10	1,31	0,48	13	0,258;p > 0,05
Писање порука мобилним телефоном	1,00	0	10	0,54	0,88	13	0,000;p < 0,01
Укупно	1,48	0,42	10	1,60	0,46	13	t=2,178 ниво - 0,05

У табели 1 дат је компаративни приказ просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста од 7-11 година на Доловој скали у области комуникације. Добијени резултати указују на статистичку значајност укупних просечних резултата у корист прве групе (институционални смештај), ( $t=2,718$ , ниво значајности  $p>0,05$ ). Компарацијом просечних постигнућа на појединим параметрима евидентиране су статистички значајне разлике у корист друге групе испитаника (породични смештај) параметри 1, 2 и 3, на нивоу значајности  $p<0,01$  као и параметри 3 и 4 на нивоу значајности  $p>0,05$ .

Упоредна анализа индикатора на којима се исказује предност деце која се за време школовања налазе у интернатима посебних школа показује да је углавном реч о активностима које боље подстиче интернат (додатни рад васпитача) у односу на породицу: писање порука мобилним телефоном, употреба оловке, писање речи.

Табела 2. Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста од 11-16 година

параметри	група 1			група 2			Sig
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Употреба оловке	2,88	0,34	16	2,69	0,48	13	0,021;p<0,05
Писање речи	2,00	0	16	1,85	0,38	13	0,000;p<0,01
Писање писма	1,81	0,75	16	1,31	0,63	13	0,372;p>0,05
Адресирање коверта	1,81	0,40	16	1,54	0,52	13	0,011p<0,05
Писање порука мобилним телефоном укупно	1,63	0,62	16	1,23	0,83	13	0,180;p>0,05
	2,02	0,42	16	1,72	0,56	13	$t=0,875$ ; није значајно

Табела 2 нам приказује компарацију просечних резултата испитаника узраста 11-16 година. Прва група (институционални смештај) је показала бољи просечни резултат у односу на другу групу, а компарацијом на нивоу појединачних параметара статистички значајна разлика је добијена на параметру 2 где статистичка значајност је на нивоу  $p<0,01$ , а на параметрима 1 и 4 статистичка значајност је нивоу  $p<0,05$ . И код ових резултата се увиђа, као у табели 1 на већој и учесталијој употреби писане речи, употреби оловке и адресирању коверта код деце која се налазе у првој групи (институционални смештај).

Табела 3. Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе на целокупном узорку (7-16 година)

параметри	група 1			група 2			Sig
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Употреба оловке	2,73	0,60	26	2,85	0,37	26	0,071;p>0,05
Писање речи	1,85	0,37	26	1,88	0,33	26	0,426;p>0,05
Писање писама	1,54	0,71	26	1,27	0,53	26	0,023;p<0,05
Адресирање коверта	1,58	0,50	26	1,42	0,50	26	1,000;p>0,05
Писање порука мобилним телефоном	1,38	0,57	26	0,88	0,91	26	0,001;p<0,01
Укупно	1,81	0,55	26	1,66	0,52	26	t =0,470; није значајно

Табела 3 даје компарацију просечних постигнућа код целокупног узорка (узраст 7-16 година) обе испитиване групе. Евидентна је већа просечна постигнућа прве групе (институционални смештај) који су постигнути у свим испитиваним параметрима. Међутим, добијена разлика између укупних резултата статистички није значајна ( $t=0,470$ ). Али је на појединим испитиваним параметрима добијена статистичка значајност, тако је код параметра 5. добијена статистичка значајност на нивоу  $p<0,01$ , а на параметру 3. добијена је статистичка значајност на нивоу  $p<0,05$ . Дакле, наше истраживање, на основу добијених резултата показује боља постигнућа код глуве деце која се за време школовања налазе смештена у интернатима школа (институционални смештај) у односу на децу која свакодневно долазе у школу из својих породица. Резултати показују да глува деца из интерната чешће и више пишу писма и поруке у односу на децу која у школу долазе из својих породица.

### Дискусија

Постоје многобројна истраживања којима су се доказивали проблеми у писању код глуве деце у односу на децу која чују. Наше истраживање се базирало на проблему писања који се појављује код глуве деце која се школују у посебним школама, али која у школу долазе из две различите социјалне средине: своје породице и интерната.

У другим истраживањима се указује на проблем писања, тако Дисон (Dyson, 1981,1983,1989,1993, према: Williams, 1999), указује да развој вештине писања код деце предшколског узраста истовремено повећава и њихову социјалну интеракцију. Вилијамс (Williams) наводи да се и писање код глуве деце као и њихов когнитивни развој јавља идентично као и код деце која чују. Муселманова и Сантова су на узорку од 69 глувих адолесцената указали на низак ниво развоја

писаног језика, али пре свега на проблеме у граматички као и на релативно добре резултате које су глуви показали у коришћењу правописних правила и семантике (Musselman, Szanto, 1998). Наши аутори потврђују ову тезу и наводе да „писани и говорни израз карактеришу аграматизам, изостављање знакова интерпункције као и доминантна употреба именица“ (Димић, Исаковић, 2008). И уопште савладавање комуникацијских баријера код глувог детета у његовој интеракцији са вршњацима који чују има огромне тешкоће, али они у међусобној комуникацији (глуви са глумима) могу те комуникацијске баријере минимизирају кроз гестикулацију или показивањем на предмете. Међутим, све то смањује њихову социјалну интеракцију са чујућом средином и ограничава је на непосредну средину или саму просторију у којој се налазе. Те према томе, писани облик комуникације може послужити овој групацији за тачан пријем информација као и за сопствено изражавање у случајевима када комуницирају са чујућим особама на даљину и без визуелног додира.

Резултат овог истраживања показује да не постоји статистички значајна разлика између испитиваних група (глува деца која у школу долазе свакодневно из својих породица и глуве деце која се за време школовања налазе у интернатима) у области комуникације, односно на ајтемама које се тичу писања. Због тога се може констатовати да се нивои статистичке значајности као разлике између испитиваних група, бележе пре свега, на старосном узрасту ове деце (разреду у којем се дете налази), као и врстом испитиваног параметра. Резултатима добијеним на нашем истраживању потврђују се резултати истраживање које су спровели Поверс и Вилгус који су испитивали глуву децу у Rhode Island School for the Deaf, на узрасту од 7-12,5 година и указали да „резултати истраживања показују значајни пораст у коришћењу писаног језика у зависности од разреда у коме се дете налази“ (Powers, Wilgus, 1983). Да би писани говор код глуве деце био што успешнији, зависи и од правилно организоване наставе, али како је у нашем истраживању наставни процес за обе испитиване групе био истоветни, овај веома важан фактор у развоју вештине писања није узет у обзир. Истраживање које је спровела Филомена (Philomena, 2003) у Индији, у пилот студији, којом се истражује писани језик код глуве деце која су резиденционално смештена у интернат и ону која нису, на узорку од 300 детета са тешким оштећењем слуха (61-90dB), добила је резултате који показују да не постоји статистички значајна разлика између ових група што је и резултат нашег истраживања. Она је у свом истраживању указала још на неке параметре који утичу на развој писаног језика код глуве деце, а то су: коришћење слушног апарата, тип школе (приватна-државна), број ученика у разреду, као и смештај (интернатски или не) што ми нисмо узимали у обзир јер је наш систем образовања на другим основама, а деца са оштећењем слуха већим од 80 dB, и при коришћењу слушног апарата веома тешко развијају орални говор.



### **Закључак**

Морамо да истакнемо да добро развијен писани говор представља најразвијенији облик језичког изражавања, јер се у њему морају истаћи сви детаљи одређене ситуације како би она била јасна ономе ко прима ту поруку. Глува деца истовремено уче и орални говор и писање и то подразумева појаву одређених тешкоћа. Јасно је да глува деца заостају у свим видовима оралног говорног изражавања па тако и код писаног изражавања не могу достићи способност као њихови чујући вршњаци.

У погледу социјалне зрелости, многи истраживачи (Musselman i Szanto, 1998; Philomena, 2003.) потврђена је теза да постоје значајна статистичка одступања код глуве деце у односу на децу која чују, и то без обзира на услов који смо ми посебно истраживали: институционални или ваниституционални смештај у току школовања. Како је у свом истраживању указао Дисон, који се бавио развојем писања код предшколске глуве деце, развој вештине писања повећава њихову социјалну интеракцију (Dyson, 1999, према: Williams, 1999.)

Наше истраживање је показало различите варијабилности понашања испитиваних група. Структура добијених резултата међутим, показује већу хомогеност добијених резултата код глуве деце која се за време школовања налазе у интернатима посебних школа за глуву децу (институционални смештај) али истовремено су добијена и боља варијабилна постигнућа код глуве деце која свакодневно у школу долазе из својих породица. Такође постоји карактеристична и различита варијабилност унутар самих испитиваних група које структурирају припадништво групи, врсту испитиваног параметра као и старосни узраст испитаника.

Савремени феномен писања порука мобилним телефоном, није ограничен само на чујућу децу, јер можемо речи да је употреба мобилног телефона, поготово употреба функције писања порука код мобилног телефона умногоме поспешило развој писаног говора код глуве деце. Употреба мобилног телефона не привлачи нарочиту пажњу те глуви на тај начин избегавају привлачења пажње од стране чујућих особа а самим тим избегавају и обележавање своје инвалидности, за разлику од гестикалације која се користила у њиховој комуникацији, али која је истовремено привлачила и пажњу људи који чују. Данас се повечава и употреба компјутера (пре свега интернета, фејсбука, итд) где постоје многобројне могућности комуникације са људима без директног контакта (нема контакта као код оралне комуникације, употребе мимике, геста) што такође смањује стигматизацију која се појављује код глувих људи.

Уколико резултате нашег истраживање посматрамо глобално можемо закључити да они не подржавају тезу о негативним ефектима институционалног смештаја код глуве деце у домену комуникације, односно на на подскали која се тиче писања.

У контексту планирања и унапређења едукације и рехабилитације глуве деце добијени резултати имају двоструко значење, прво, они помажу да се боље

разумеју процеси које писање има на социјални развој глуве деце, и друго, они могу да се искористе у даљем осавременавању наставно-васпитних поступака и мера а у циљу оптималног подстицања процеса социјализације код глуве деце, који је крајњи циљ њиховог васпитања и образовања.

### Литература

- Димић, Н. (1996). *Специфичности у писању слушно оштећене деце*, Дефектолошки факултет, Београд и ОШ „Радивој Поповић“ у Земуну,
- Dimić, N., Kovačević, T. (2004). *Znakovni, govorni i pisani rečnik kod dece oštećenog sluha*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 2-3, 69-77,
- Dimić, N. (2004). *Problemi u jezičkom izrazu kod gluve i nagluve dece*, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore, Beograd,
- Dimić, N. (2003). *Govorno jezički deficiti kod gluve i nagluve dece*, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore, Beograd,
- Dimić, N., Isaković, Lj. (2008). *Specifičnosti odgovaranja na pitanja i postavljanje pitanja kod gluve i nagluve dece u govornom, pisanom i znakovnom izrazu*, Edicija: Radovi i monografije: *U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi*, ur. Zorica Matejić-Đuričić, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, 363-374,
- Kovačević, T., Isaković, Lj. (2009). *Specifičnost pisanja pisama kod gluvih i nagluvih učenika*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 3, 65-75,
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). *The written language of deaf adolescents: Patterns of performance*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245–257. Retrieved from <http://jdsde.oxfordjournals.org/>
- Powers, A., Wilgus, S. (1983). *Linguistic complexity in the written language of learning-impaired children*, *The Volta Review*, 85 (4), 201-210,
- Philomena, J. (2003). *A study on certain factors influencing language performance of hearing impaired students*, *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 14 (2), 201-208,
- Ромаева, М.В. (2011). *Исследование коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха во внеурочное время*, Журнал: Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Россия, 3(6), 272-273.
- Schirmer, B. (2000). *Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf*, Allyn & Bacon.
- Heward, W. (2000). *Exceptional children an introduction to special education*, Upper Saddle River, NY, Merrill/Prentice,
- Tymms, P., Brien, D., Merrell, C., Collins, J., & Jones, P. (2003). *Young deaf children and the prediction of reading and mathematics*. *Journal of Early Childhood Research*, 1, 197-202.

- Šešum, M., Dimić, N. (2008). *Specifičnosti pisanog izraza kod gluve i nagluve dece*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 2, 47-64,
- Šešum, M. (2008). *Deficiti u pisanom izrazu kod gluve i nagluve dece*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 2, 41-57
- Williams, C.L. (1999). *Preschool Deaf Childrens Use of Signed Language during Writing Events*, Journal of Literacy Research, 31(2), 183-212, online version: <http://sagepub.com/kontent/31/2/183>

Radomir Arsić, Srboљjub Đorđević, Bojana Vuković, Lucija Đorđević

WRITING IN DEAF STUDENTS WHO ARE EDUCATED IN SPECIAL SCHOOLS AND IN DIFFERENT SYSTEMS HOUSING IN PROCESS THEIR SOCIALIZATION

Summary

*Reading and writing are the cognitive skills that are inextricably linked and have a lot of participation in the development pismenosti. Teško to imagine how to deaf children literate and socialized without these skills, no matter how hard they were conquered by them. Deaf people can not live in isolation without interacting with the middle of the hearing, and therefore mastering the skills of reading and writing significantly in their expression and communication.*

*This study examined the relationship of the environment in which the deaf child lives (family or boarding school) in relation to the development and use of writing skills in their socialization and participation in the community. We used Doll Social Maturity Scale (Vineland social maturity scale - Doll) and its sub-scales for communication. The sample included 52 deaf students from 7 to 16 years, according to a uniform level of hearing loss (more than 80 dB) and a regular intelligence.*

*The results point to the lack of statistical signaficance in total average on the subscale for communication ( $t=0,470$ ; no significance). Statistical significance appeared only a few items, but the general conclusion that there is no evidence of the negative impact of institutional accommodation of deaf children to use writing skills, but to use these skills depends not only on the age of children.*

*Key words: deaf children, writing, communication, socialization*

**Далиборка Шкипина**  
**Јелена Бозало**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Филозофски факултет Пале

дои 10.7251/NSK1701105А  
удк 371.13::51  
371.13(497.6)::51  
Прегледни рад

## **МЕТОДИЧКО-МАТЕМАТИЧКО ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА НА ПЕДАГОШКИМ АКАДЕМИЈАМА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ**

*Апстракт:* Почетком седамдесетих година 20. вијека у Босни и Херцеговини јавила се потреба за подизањем учитељског кадра на виши ниво образовања, услед општег друштвено-културног и техничко-технолошког развоја друштвене заједнице тог времена. Учитељске школе више нису могле формирати профил наставног кадра, јер су, како наводе неки аутори, стагнирале и заостајале у погледу савременог опште-културног образовања и одговарајућег стручног педагошко-психолошког и дидактичко-методичког оспособљавања. Поред осталих република у бившој СФРЈ Закон о оснивању педагошких академија донијела је и Скупштина Социјалистичке Републике Босне и Херцеговине. Мјеста у којима се оснивају педагошке академије у Босни и Херцеговини била су: Сарајево, Мостар, Бања Лука и Тузла. На свим студијским групама које су тада формиране на педагошким академијама упис редовних и ванредних студената почео је исте године када су и отворене (1969), осим на групи Разредна настава и Предшколско васпитање на којима је упис кренуо нешто касније. Оснивање педагошких академија значило је и промјене наставних планова и програма. Аутори ће у раду посебну пажњу посветити анализи наставних планова и програма на педагошким академијама за групу Разредна настава, с посебним акцентом на програме наставних предмета Основи математике и Методика наставе математике, која до тада није постојала у наставним плановима учитељских школа и која се по први пут појављује у процесу оспособљавања учитељског кадра.

*Кључне ријечи:* методичко-математичко образовање, педагошке академије, наставни план и програм.

### **Увод**

Развој институција за образовање учитељског кадра у Босни и Херцеговини текао је од учитељских течајева послје Другог свјетског рата, учитељских школа (четворогодишњих и петогодишњих), преко педагошких академија до учитељских факултета гдје се стицала висока стручна спрема. Посматрајући њихов развој кроз 20. и 21. вијек, прво су настале учитељске школе и учитељски течајеви, затим педагошке академије (у Босни и Херцеговини седамдесетих година 20. вијека), а учитељски факултети непосредно након

---

<sup>1</sup>jelena.bozalo@gmail.com

престанка ратних дешавања у Републици Српској и Федерацији Босне и Херцеговине. Наставни планови и програми за образовање учитеља мијењали су се, прецизније речено, допуњавали. Тако се и методичко-математичко образовање учитеља мијењало и развијало. Упоредо са развојем научних области педагогије, психологије и других научних области, претпоставка је да је и образовање учитеља постајало квалитетније и потпуније.

У овом раду пратићемо развој методичко-математичког образовања учитеља у другој половини 20. вијека. На учитељским школама оно је стицано у оквиру предмета Методика и школски рад и Математика. На педагошким академијама, које се оснивају на просторима Босне и Херцеговине у Сарајеву, Бањој Луци, Мостару и Тузли и на којима почиње са радом Одсјек за разредну наставу 1972. године, поред предмета Математика или Основи математике, први пут се појављује студијски предмет Методика наставе математике. Циљ који желимо остварити јесте да дамо одговор на питање: Када у формално образовање учитеља улази и постаје обавезно ужестручно методичко-математичко образовање и шта оно ново доноси у образовању учитељског кадра?

Циљ смо конкретизовали кроз сљедеће задатке:

Анализирати и компарирати наставне планове и програме четворогодишњих и петогодишњих учитељских школа и педагошких академија у Босни и Херцеговини са акцентом на предмете кроз које су учитељи стицали методичко-математичко образовање.

Представити научно-стручну литературу која је штампана из области методике наставе математике у периоду после Другог свјетског рата до 70-их година 20. вијека у бившој Југославији, која је послужила као једна од полазних основа за иновирање наставних планова и програма за образовање учитеља.

Поред тога што ћемо остваривањем ових задатака покушати одговорити на напријед постављено питање, намјера нам је да на основу утврђеног развоја ужестручног методичко-математичког образовања учитеља дамо футуролошки слијед на његов даљи могући развој и евентуалне потребе за истим.

#### Методичко-математичко образовање учитеља у Босни и Херцеговини у учитељским школама

Послије Другог свјетског рата, на просторима бивше Југославије обновљен је рад учитељских школа (четворогодишњих и петогодишњих) и настављен је развој учитељског кадра. Рад учитељских школа трајаће до њиховог прерастања у више школе – педагошке академије (на просторима Босне и Херцеговине 70-их година 20. вијека). Како наводи Поткоњак, „у неколико првих послератних година Савезно министарство за науку и културу утврђује јединствен наставни план и програм за све учитељске школе у земљи (1949/50. године)“ (2006, стр. 313). Тај план и програм важио је и за Босну и Херцеговину. Према њему методичко-математичко образовање учитељи су стицали кроз предмет Математика и предмет Методика и школски рад. Математика се изучавала у све четири године, са

слједећим фондом часова: први разред 4 часа, други разред 3 часа и трећи и четврти разред по 2 часа недјељно. Предмет Математика и школски рад изучава се у трећем разреду са фондом од 7 часова недјељно и четвртом разреду са 6 часова недјељно.

Убрзо се у бившој Југославији доноси и почиње да важи нови наставни план за школску 1950/51. годину. Промјене у методичко-математичком образовању огледале су се само у промјени фонда часова додијелених предметима Математика и Методика и школски рад (фонд часова из ових предмета смањује се за по један час недјељно). Нови наставни план за петогодишње учитељске школе донесен је 1954. године и „био је то последњи јединствени (заједнички) наставни план за учитељске школе у ФНРЈ“ (Поткоњак, 2006, стр. 315). По овом наставном плану Методици и школском раду посвећено је у четвртом разреду 5 и петом разреду 7 часова недјељно, а Математици по 3 часа недјељно у прва четири разреда. Касније, послије процеса децентрализације и увођења друштвеног управљања, након 1958. године, републике свака за себе доносе наставни план учитељских школа (Исто, стр. 316).

Анализирајући наставне планове видимо да је методичко-математичко образовање учитеља у Босни Херцеговини и даље стицано кроз предмете Математика и Методика и школски рад. По наставном плану за петогодишње учитељске школе из 1956. године, заступљеност предмета Методика и школски рад је у четвртој години (у оба полугодишта) са по 6 часова и петој години са 9 часова, што је укупно 21 час, а заступљеност предмета Математика је у првом разреду са 8 часова, а другом, трећем и четвртом по 4 часа недјељно. По наставном плану за четворогодишње учитељске школе из 1961. године (видјети табелу бр. 1) за предмет Методика и школски рад предвиђено је 12 часова недјељно у четвртом разреду, а за предмет Математика по 4 часа недјељно у првом, другом и трећем разреду.

Табела 1. Наставни план за четворогодишње учитељске школе из 1961. године

Редни број	Наставни предмет	Недјељни број часова				Укупно
		I	II	III	IV	
1.	Педагогија са дидактиком	-	-	2	4	6
2.	Општа психологија са логиком	-	-	3	-	3
3.	Дјечија и педагошка психологија	-	-	-	4	4
4.	Методика и школски рад	-	-	-	12	12
5.	Српскохрватски језик	5	5	5	5	20
6.	Основи науке о друштву	-	-	-	3	3
7.	Филозофија	-	-	-	3	3
8.	Страни језик	3	3	3	2	11
9.	Историја	3	3	3	-	9
10.	Географија	2	3	2	-	7

11.	Биологија	4	3	3	-	10
12.	Физика	2	3	2	-	7
13.	Хемија	4	2	-	-	6
14.	Математика	4	4	4	-	12
15.	Техничко образовање	2	2	2	-	6
16.	Физичко васпитање	3	3	3	3	12
17.	Ликовно васпитање	2	2	2	-	6
18.	Музичко васпитање	2	2	2	-	6
19.	Ванармијско војно васпитање	-	-	-	2	2
УКУПНО НЕДЈЕЉНИХ ЧАСОВА		36	35	36	38	145

Из Математике ученици су стицали стручна математичка знања, односно усвајали математичке садржаје, као што су и кроз друге стручне предмете (Историја, Географија, Биологија, Физика) усвајали садржаје из тих области. Методичка знања, како теоријска тако и практична, стицана су у завршним разредима кроз јединствен предмет Методика и школски рад.

Задаци наставе овог предмета били су:

- да упозна ученике с педагошком теоријом која се односи на наставу појединих предмета и да их оспособи да теорију стваралачки примјењују у пракси како би с успјехом остварили задатке наставе у основној школи;

- да разним облицима практичног рада у основним школама оспособи ученике за самосталан рад;

- да код ученика развија љубав према учитељском позиву.

Методике које су ученици изучавали, кроз Методику и школски рад у учитељској петогодишњој школи (према *Наставном плану и програму из 1956. године*) у четвртном разреду, биле су:

- Методика наставе матерњег језика (Методика почетног читања и писања, Методика почетне стварне наставе, Методика читања и обрада штива, Методика писмених радова и Методика граматике и правописа);

- Методика наставе природних наука;

- Методика лијепог писања;

- Методика наставе цртања;

- Методика наставе пјевања;

- Методика наставе физичког васпитања;

- Методика наставе ручног рада.

У петом разреду биле су сљедеће методике:

- Методика наставе рачуна и геометрије;

- Методика наставе земљописа;

- Методика историје.

Предвиђено је да се настава Методике реализује у педагошком кабинету који треба да буде опремљен наставним средствима која су у теорији усвојена, као и разним врстама уџбеника и приручника како домаћих тако и страних аутора. На крају обраде једне методике наставник ће практично показати планирање

градива тог предмета, а у другом полугодишту петог разреда посебно ће се показати планирање с обзиром на међусобну повезаност предмета.

На часовима Школског рада ученици су, како је било предвиђено овим наставним плановима и програмима, хоспитовали и сами одржавали часове наставе. Хоспитовањем се настојало да се код ученика пробуди интерес за изучавање педагошких предмета као и да их уведе у посматрање рада у вјежбаоници. Хоспитовање је пружало могућност ученицима да полако улазе у проблематику школског живота и да у пракси сагледају примијењене педагошке принципе. Ученици су хоспитовали у вјежбаоници и о томе подносили извјештаје о којима се дискутовало на посебним часовима. То је омогућавало ученицима да својим запажањима учвршћују и продубљују знања из теорије, али требало је водити рачуна о томе да сви ученици воде биљешке које наставник прегледа и сви ученици су били обавезни да учествују у дискусији. Хоспитовање је било разредно, групно и појединачно.

Методичко-математичко образовање у учитељским школама учитељи су стицали, као што видимо, кроз предмете Математика и Методика и школски рад. Садржајима из области методике наставе математике, кроз овакав начин рада, посвећено је часова и времена колико и методикама других предмета. Мишљења смо да је у овим околностима недостатак могао бити, када је у питању ужестручно методичко-математичко образовање учитеља, то што они нису могли стећи ширу и чвршћу теоријску основу за практично извођење часова математике у прва четири разреда основне школе.

Иако се методичке идеје, као и идеје методичко-математичког образовања, јављају доста раније, Методика наставе математике, као интердисциплинарна научна дисциплина, значајније почиње да се развија у 20. вијеку, нарочито у другој половини 20. вијека. О томе нам свједочи штампање литературе из ове области, као и организовање научних конференција посвећених овим питањима. Како наводе Шпијуновић и Маричић „методичко-математичко образовање учитеља у Србији све до 70-их година прошлог века, најчешће је било испреплетано и уткано у опште педагошко-дидактичко и математичко образовање, а ретко се истицало у оквиру посебног наставног предмета“ (2016, стр. 39). Такво стање било је и на босанско-херцеговачком простору.

Методичко-математичко образовање наставника разредне наставе (учитеља) на педагошким академијама у Босни и Херцеговини

Учитељске школе више нису могле формирати профил наставног кадра, јер су, како наводе неки аутори, стагнирале и заостајале у погледу савременог општекултурног образовања и одговарајућег стручног педагошко-психолошког и дидактичко-методичког оспособљавања. Поред осталих република у бившој СФРЈ, Закон о оснивању педагошких академија донијела је и Скупштина Социјалистичке Републике Босне и Херцеговине. Мјеста у којима се оснивају педагошке академије у Босни и Херцеговини била су: Сарајево, Мостар, Бања



Лука и Тузла. Оснивање педагошких академија значило је и промјене наставних планова и програма. Педагошке академије, а у оквиру њих Одсјек за разредну наставу, почиње са радом 70-их година 20. вијека. Тада се у наставним плановима и програмима за образовање учитеља први пут јавља самосталан студијски предмет Методика наставе математике, намијењен студентима за стицање ужестручног методичко-математичког образовања. Поред Методике наставе математике, у наставним плановима и програмима задржани су предмети Математика и Основи математике из ког су студенти педагошке академије стицали основна математичка знања. За потребе овог рада анализирали смо Наставни план и програм за Одсјек разредна настава Педагошке академије Бања Лука из 1971/72. године, Наставни план и програм за научно-наставни Одсјек разредна настава Педагошке академије Бања Лука из 1989. године, Наставни план и програм Педагошке академије у Сарајеву из 1972. године и Наставни план и програм за Одсјек разредна настава Педагошке академије у Сарајеву из 1995/96. године.

У *Наставном плану* за групу Разредна настава на Педагошкој академији у Бањој Луци школске 1971/72 –1972/73. године (слика 1) налазили су се, као и на Педагошкој академији у Сарајеву сљедећи општи предмети: Филозофија и социологија, Психологија, Педагогија, Основи народне одбране и Обавезни курсеви. Поред ових општих предмета из привременог Наставног плана можемо видјети који су се то још предмети изучавали на овој Студијској групи као стручни – Српскохрватски језик, односно Хрватскосрпски језик и методика, Основи математике и методика, Познавање природе и познавање друштва и методика, Ликовно васпитање и методика, Техничко образовање и методика, Физичко и здравствено васпитање и методика, Музичко васпитање и методика.

Анализирајући наставне програме из овог Наставног плана може се видјети који су конкретни задаци сваког од колегијума за наставне предмете који су се изучавали на Педагошкој академији. У раду смо издвојили задатке предмета Основи математике и Методике наставе математике.

За Основе математике, задаци наставе били су:

- да оспособи студенте за успјешно извођење наставе математике у разредној настави;
- да код студената развија дијалектичко-материјалистички поглед на свијет;
- да развија смисао за уредност, тачност и прегледност у раду;
- да оспособи студенте да схвате, уоче и разумију функционалне везе;
- да код студената развија способност мишљења и логичког закључивања, комбиновања, процјенивања и просторног представљања;
- да оспособљава студенте да се самостално служе математичком литературом.

Задаци колегијума Методике наставе математике били су сљедећи:

- да студенте оспособи за извођење наставе математике у разредној настави основне школе;

- да студентима омогући усвајање савремене методичке теорије која ће им помоћи у рјешавању проблема наставе математике;

PRIVREMENI NASTAVNI PLAN I PROGRAM STUDIJSKE GRUPE				
R A Z R E D N A N A S T A V A				
PLAN NASTAVE ZAJEDNIČKIH PREDMETA I PREDMETA RAZREDNE NASTAVE				
	I	II	III	IV
Filozofija i sociologija	1-1	1-1 /i/	-	-
Psihologija	2-1	1-1	2-1 /i/	-
Pedagogija	2-1	1-1 /k/	1-1	2-1 /
Osnovi narodne odbrane	2	2	2	2 /i/
UKUPNO:	10	8	7	5
Srpskohrvatski, odnosno hrvatskosrpski jezik i metodika	4	4-2	4-3/i,i/	4-1/D/
Osnovi matematike i metodika	1-1	3-2	3-2/i/	2-1 /D/
Poznavanje prirode i poznavanje društva i metodika	2-0 3-1	1-1 3-1/k/	3-2/k/	2-2 /D/
Likovno vaspitanje i metodika	2	1 /k/	1	2 /i/
Tehničko obrazovanje i metodika	2	1 /k/	1	2 /i/
Fizičko i zdravstveno vaspitanje i metodika	2	1 /k/	1	2 /i/
Muzičko vaspitanje i metodika	2	1 /k/	1	2 /i/
UKUPNO:	18	19	21	20
UKUPNO ČASOVA	28	27	28	25

Слика 1. Привремени наставни план и програм Педагошке академије Бања Лука из 1971/72 – 1972/73. године

- да студенте упозна са савременим тенденцијама у настави математике, са поријеклом тих тенденција и облицима њиховог остваривања у настави;

- да студенте оспособи за постизање бољих резултата у настави математике;

- да студенте оспособи за праћење и регистровање напредовања ученика у настави, те за коришћење резултата објективних испитивања;

- да се код студената развије смисао и воља за рад у основној школи, те да их оспособи за оставаривање правилног односа према дјечи.

Према овим наставним плановима и програмима, Математика односно Основи математике изучавали су се у првом и другом семестру, а Методика наставе математике у трећем и четвртном семестру. Фонд часова предвиђен за предмет Основе математике, односно Математика јесте 2 часа предавања и 2 часа вјежби у оба семестра, док је за предмет Методика наставе математике предвиђен већи фонд часова. Према Наставном плану и програму Педагошке академије у Бањој Луци из 1971/72. године за овај предмет предвиђен је фонд од 3 часа предавања и 2 часа вјежби у трећем семестру и 2 часа предавања и 1 час вјежби у четвртном семестру. Према програму Педагошке академије у Сарајеву из 1972. године у трећем семестру фонд часова износи 2 часа предавања и 3 часа вјежби а у четвртном семестру по 3 часа предавања и вјежби недјељно. Програмом Педагошке академије у Бањој Луци из 1989. године одређен је фонд часова у трећем и четвртном семестру по 2 часа предавања и 3 часа вјежби. Програм Педагошке академије у Сарајеву из 1995/96. предвиђа фонд часова у трећем семестру 2 часа предавања и 2 часа вјежби, а у четвртном 3 часа предавања и 3 часа вјежби за предмет Методика наставе математике.

Математичка знања студенти стичу из општеобразовног предмета Основи математике. Кроз њега, како је програмом предвиђено, студенти стичу знања из области скупова, аритметике, алгебре и геометрије који и чине окосницу математичких садржаја који се изучавају у разредној настави. За разлику од пређашњих програма учитељских школа, на педагошким академијама у програм Математике уведена је теорија скупова. Темелј на коме се заснива програм наставе математике у разредној настави основне школе јесте појам скупа. Зато је програм математике за студенте изграђен тако да се прво обрађују основе теорије скупова, а затим, да се изврши систематски преглед бројева (од природних до реалних) користећи се при томе појмовима теорије скупова. Тако студенти стичу основе за изучавање осталог градива предвиђеног програмом. Те тенденције уочене су у свим анализираним програмима за овај студијски предмет.

Програм Методике наставе математике по Наставном плану и програму Педагошке академије Бања Лука из 1971/72. године предвиђа изучавање цјелина: Опште теме, Методика наставе аритметике, Методика наставе геометрије. У оквиру цјелине Опште теме изучавају се: појам, предмет, задаци елементарне наставе математике, положај и карактеристике наставе математике у систему наставних предмета у основној школи; наставне методе и облици рада у настави математике; наставна средства у настави математике; врсте задатака и процес

рјешавања појединих врста задатака; додатна настава математике и сл. Темом Методика наставе аритметике предвиђено је изучавање подтема: примјена скупа у разредној настави у основној школи; упознавање природних бројева до 10; операције сабирања и одузимања до 10; закон комутације; природни бројеви до 20; увођење ученика у множење и дијелење; множење као скраћено сабирање једнаких сабирака; разломци; мјерне јединице и рачунање именованим бројевима итд. Методиком наставе геометрије обухваћене су сљедеће подтеме: формирање појма предмет; упознавање односа између предмета у простору; упоређивање предмета по величини; упознавање облика; цртање равних и изломљених линија; описивање геометријских својстава предмета; формирање појма прав угао; појмови правоугаоника и квадрата као дијелови равни; појмови круг и кружница; права и дуж; појам обима и површине правоугаоника и квадрата, итд.

Анализом доступних програма у раније наведеним наставним плановима педагошких академија може се уочити велика сличност садржаја програма Методика наставе математике. Такође, и кроз све године ови садржаји се нису драстично мијењали, скоро да су у потпуности исти. Увидом у наставне програме методика наставе математике учитељских факултета (који наслеђују педагошке академије) уочавамо исте садржаје, с тим да им је посвећен већи фонд часова.

Оно што можемо закључити након ове анализе и компарације наставних планова и програма јесте то, да је ужестручно методичко-математичко образовање учитеља обogaћено тиме:

- да се методика наставе математике изучава као самосталан предмет;
- да се више пажње посвећује појединим методичко-математичким темама, оне се изучавају шире и дубље;
- почиње да се изучава теорија скупова и њен значај за почетну наставу математике;
- као и то, да се методика наставе математике истиче као интердисциплинарна научна област у оквиру математике, педагогије, психологије, дидактике, логике и сл.

#### Научно-стручна литература из области методика наставе математике од краја Другог свјетског рата до 70-их година 20. Вијека

Навели смо да се Методика наставе математике као научна дисциплина почела интензивније развијати у 20. вијеку, а нарочито у његовој другој половини. Она се све више истицала као самостална научна дисциплина, у оквиру које се издвојила Методика почетне наставе математике, као важан студијски предмет у образовању учитељског кадра. Како констатују Шпијуновић и Маричић (2016), у Србији се све до завршетка Другог свјетског рата о методици наставе математике веома мало писало и она се углавном изучавала у оквиру предмета Педагогика, односно Педагогија.

Међутим, анализирајући доступну литературу можемо закључити да се овој проблематици посвећивала већа пажња након завршетка Другог свјетског

рата у бившој Југославији, те је и опус литературе много шири. Због тога у раду представљамо списак објављене литературе из области методике наставе математике за период од завршетка Другог свјетског рата до 70-их година 20. вијека, на просторима бивше Југославије. Тиме бисмо дали увид у то шта је послужило као једна од полазних основа за иновирање наставних планова и програма за образовање учитеља.

Како наводе Шпијуновић и Маричић, „непосредно након Другог светског рата *Методика наставе математике* развијала се, пре свега, под утицајем идеја совјетских аутора и совјетске литературе која је масовно превођена на српски језик. Од аутора који су се у Србији у то време бавили методиком наставе математике треба поменути Милана Јањушевића, Марију Ђорђевић и Живојина Ђорђевића“ (2016, стр. 39) Такође, исти аутори, наводе и Ђ. Курепу, П. Моачанина, М. Бертолина, В. Девидеа, М. Николића и С. Првановића као ауторе који су, у том периоду, дали значајан допринос развоју методике наставе математике (Исто, стр. 39).

Увидом у наставне програме за предмет *Методика наставе математике* на педагошким академијама у Босни и Херцеговини, из предложене обавезне и додатне литературе, издвајамо ауторе и њихове радове из области методике наставе математике за период од завршетка Другог свјетског рата до 70-их година 20. вијека. Класификујемо их према наставним плановима и програмима педагошких академија.

Наставни план и програм Педагошке академије у Сарајеву, 1972. година:

- Првановић, С. *Методика савременог математичког образовања у основној школи*.

- Пенавин В. и др. *Савремена настава математике*.

- Пенавин, В., Деспотовић, Р. и др. *Методички приручник за нека питања почетне наставе математике*.

- Ивић, И. и др. *Развој операционог мишљења и учење почетне наставе математике*.

Наставни план и програм Педагошке академије у Бањој Луци, 1989. година:

- Мрочек, В. и Филиповић, Ф. *Педагогија математике*, Београд, 1957. година.

- Пенавин, В. *Структура и класификација метода у настави математике*, Београд, 1966. година.

- Јовановић, В. *Методика наставе математике у основној школи*, Бања Лука, 1972. година.

Такође, служећи се различитим изворима, можемо издвојити монографије и чланке из области методике наставе математике за период који смо навели, по хронолошком реду:

- Бескин, Н. М. *Методика геометрије*, Београд, 1948. година (монографија)

- Првановић, С. *Методика наставе рачуна – приручник за наставнике*, Београд, 1952. година (приручник).
- Моачанин, П. *Методика наставе рачуна и геометрије*, Београд, 1956. година (монографија)
- Поља (Polya) Г. *Како ћу ријешити математички задатак*, Загреб, 1956. година (превод USA) (монографија)
- Пенавин, В. *Структура и класификација метода у настави аритметике и алгебре*, Београд, 1966. година (монографија)
- Николић, М. *Уводне теме у методичку математичког образовања*, Београд, 1967. година (чланак)
- Девиде, В. *О развоју појма природног броја*, Разговори о математици, Загреб, 1970. година (чланак)
- Ивић, И. *Мogućност предшколског детета за учење елемената математике*, Предшколско дете, бр. 2. Београд, 1971. година (чланак).

Посебно бисмо издвојили богат издавачки рад Станка Првановића из области методике наставе математике, који је трајао од 1948. до 1974. године и нарочито је допринио модернизацији методичко-математичког образовања.

Из његовог широког опуса радова издавајемо само неке наслове:

- *Методика наставе рачуна – приручник за наставнике*, Београд, Педагошко друштво НРС „Савремена школа“ 1959.
- *Бројимо, меримо, рачунамо*, уџбеник за други разред основне школе, Завод за издавање уџбеника СРС, 1961, 1962, итд.
- *Настава геометрије у основној школи – приручник за наставнике*, Београд, Завод за издавање уџбеника СРС, 1964.
- *Радна свеска за математику и збирка задатака за I разред основне школе*, Београд, „Техничка књига“, 1967, 1969.
- *Упутство за учитеље уз радне свеске за I и II разред*, Београд, „Техничка књига“, 1967.
- *Збирка математичких задатака за VIII разред основне школе*, Београд, „Техничка књига“, 1966, 1967,...
- *Модерна математика за учитеље и наставнике*, Завод за издавање уџбеника, Београд, прво издање 1971, друго издање 1972.
- *Увод у модерну математику*, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1972.

Сматрајући да горе наведеним списковима литературе није обухваћен цијели опус који је значајан за тај период, ипак закључујемо да су аутори програма за предмет Методика наставе математике имали солидне основе за његово креирање, са овог аспекта.

Увођење студијског предмета Методика наставе математике на педагошким академијама праћено је све већим интересовањем научника за ову област, што је резултирало објављивањем бројних универзитетских уџбеника, монографија, чланака и радова из ове области. То свакако говори о константном развоју методике наставе математике као научне дисциплине.

## Дискусија и закључци

Методичко-математичко образовање учитељи су стицали у учитељским школама кроз предмете Математика и Методика и школски рад. Тек на педагошким академијама свака од методика изучава се засебно. Тиме се више пажње посвећује теоријским и практичним знањима из методика, па тако и методике наставе математике. Ужестручно методичко-математичко образовање учитељи почињу стицати отварањем педагошких академија, 70-их година 20. вијека у Босни и Херцеговини и увођењем аутономног предмета Методика наставе математике. Његовим увођењем на педагошким академијама, методичко-математичко образовање учитеља постаје ужестручно, бар посматрајући са аспекта циљева и задатака изучавања тог предмета и фонда научно-стручних знања из те области, којима се у то вријеме располагало.

Као предност у начину изучавања методичких садржаја у учитељским школама, кроз јединствен предмет, може се навести то да су ученици могли боље уочити и примијенити корелацију садржаја предмета која се изучавају у прва четири разреда основне школе. Тврдња да методичко-математичко образовање учитеља у учитељским школама није било добро или потпуно, никако не стоји. Како наводи Радуловић, учитељске (средње) школе, у којима велики број часова је посвећен Методизи и школском раду (у IV или V разреду) производиле су добро методички оспособљене учитеље. Они су „улазили у IV годину васпитања и образовања за учитељски позив, прихватили методiku као велику и драгу обавезу, примарни наставни предмет. Неоспоран је допринос том чину свих других дисциплина које су изучаване, али и неупоредиво с оним што је формирању њихове личности доприносила методика и као теоријско педагошка и као практична научно-наставна дисциплина“ (1989, стр. 390).

Питајући се да ли је методика на студију разредне наставе на педагошким академијама испунила очекивања, неки аутори, као што је Радуловић, оштро закључују „да су педагошке академије не само незаконит насљедник учитељске школе него наставно-научни и сваки други промашај, чије ће посљедице неколико деценија унапријед сносити недужне генерације у првом реду наших најмлађих васпитаника, па онда и њихови васпитачи“ (Радуловић, 1989, стр. 392).

Као разлоге за то, Радуловић наводи, између осталих, омогућавање ученицима стручних средњих школа наставак школовања на неком од одсјека Педагошке академије. До тога је дошло „негативном селекцијом, не само студената, него и многих наставника, који су били неуспјешни у средњим школама, а преко ноћи су постајали наставници више школе“. Као други разлог наводи то што је предавање, сада већ осамостаљених методика, додјељивано недовољно стручним лицима који нису полазили од педагошких, дидактичких, развојно-психолошких, логичких и филозофских основа методике (Радуловић, 1989). Из овога се може закључити да педагошке академије нису биле спремне ни

кадровски ни технички за остваривање циљева у процесу образовања учитељског кадра који су у програмима поставиле и задале.

Посматрајући из данашњег угла и са ове временске дистанце, можемо рећи да заиста, двије године (четири семестра), колико су и трајале педагошке академије, није довољно да се стручно оспособи адекватан кадар наставника разредне наставе, још ако се узме у обзир да су педагошке академије, студиј разредне наставе, уписивали студенти који нису имали никаква претходна знања ни сазнања о томе. Отварањем учитељских факултета крајем 20. вијека образовање учитељског кадра се подигло на виши ниво, па тиме и њихово методичко-математичко образовање, чиме је овај недостатак превазиђен или бар ублажен. Међутим, како би се ишло у корак са данашњим развојем научних сазнања и брзим технолошким напретком, учитељима је омогућен и наставак студија на мастер и докторским студијама, као и перманентно стручно усавршавање. Како су методичка знања окосница учитељског позива, требало би да стручна усавршавања из методика (па и методике почетне наставе математике) учитељима постану стално доступна, али и обавезна.

### Литература

- Митровић, Д. (1971). *Образовање и усавршавање наставника*. У Просвета образовање и васпитање у Србији (стр. 228–239). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.
- Наставни план и програм Педагошке академије Бања Лука, 1971/72 – 1972/73. година.
- Наставни план и програм Педагошке академије у Сарајеву, 1972. година.
- Наставни план и програм Педагошке академије Бања Лука, 1989. година.
- Наставни план и програм Педагошке академије у Сарајеву, 1995/96. година.
- Наставни план и програм Учитељске школе, 1956. година.
- Наставни план и програм Учитељске школе, 1961. година.
- Николић, М. (1971). *Средње школе*. У Просвета образовање и васпитање у Србији (стр. 151–178). Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке републике Србије.
- Поткоњак, Н. (2006). *Образовање учитеља у Срба* (друго допуњено и илустровано издање). Београд – Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Првановић, С. (1970). *Методика савременог математичког образовања у основној школи* (друго издање). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Србије.
- Radulović, LJ. (1989). *Metodika – sekundarna i primarna pedagoška disciplina u pripremi učitelja i drugih nastavnika za poziv*. У Zbornik radova sa simpozijuma 100 godina učiteljstva u BiH (str. 388–393). Sarajevo: SOUR „Veselin Masleša“.
- Шпијуновић, К., Маричић, С. (2016). *Методика почетне наставе математике*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.



Шпијуновић, К., Маричић, С. (2011). *Почеци методичког математичког образовања учитеља у Срба*. Тематски зборник „Учитељ у балканским културама“ (стр. 143–155). Врање: Учитељски факултет.

Шпијуновић, К. (2003). *Методика почетне наставе математике - библиографија*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.

*Daliborka Škipina, Jelena Bozalo*

*EDUCATING TEACHERS ABOUT METHODS OF MATHEMATICS TEACHING AT THE FACULTIES OF EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA*

*Summary*

*At the beginning of the '70s of the 20<sup>th</sup> century, the need to place teachers at a higher level of education due to general socio-cultural and technical and technological advancement of the population of that time emerged in Bosnia and Herzegovina. Faculties of Education could no longer educate teaching-related majors due to the fact, according to certain authors, that they stagnated in terms of modern general knowledge education and adequate professional pedagogical and psychological as well as didactic and methodical education. Among other Republics in former SFRY, Faculty of Education Foundation Act was enacted also by Parliamentary Assembly of Socialistic Bosnia and Herzegovina. The places where Faculties of Education were founded in Bosnia and Herzegovina were: Sarajevo, Mostar, Banjaluka and Tuzla. All departments founded then at the Faculties of Education started enrolling full-time and part-time students the same year they were opened (1969) with the exceptions of Department of Teacher Education and Department of Preschool Education Studies which enrolled students later. The Faculties of Education and their work signified also changes in academic plans and syllabuses. The authors of this paper will devote special attention to analysis of academic plans and syllabuses at the Faculties of Education, i.e., Department of Teacher Education with special emphasis on syllabuses for Fundamentals of Mathematics and Methods of Mathematics Teaching which did not exist in academic plans at the Faculties of Education but which appear, for the first time, in the process of education teaching-related majors.*

*Key Words: Methods of teaching mathematics, Faculties of Education, Academic plan and syllabus.*

**Драгана Радивојевић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

дои 10.7251/NSK1701116S  
удк 371.3::5/3]:004.4  
Оригинални научни рад

## **СТАВОВИ И МИШЉЕЊА УЧЕНИКА О СОФТВЕРСКОМ ОБЛИКУ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈЕ У НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ**

*Апстракт:* Ово истраживање је било саставни дио већег емпиријског истраживања које је обухватао дидактички експеримент са паралелним групама, а у коме је потврђена ефикасност софтверског облика индивидуализације. У складу с тим, циљ овог истраживања се односио на анализу ставова и мишљења ученика (корисника софтверског облика индивидуализације) о примијењеном моделу учења и ефектима таквог начина рада у настави познавања природе.

*Истраживањем је обухваћено 125 ученика петог разреда, примијењена је дескриптивна метода и техника анкетирања. Подаци су обрађени статистичким поступцима и приказани текстуалним и графичким путем.*

*Добијени резултати су афирмисали позитивна очекивања и спремност ученика да примијењени софтверски облик индивидуализације прихвате као ефикасан модел учења.*

*Кључне ријечи:* индивидуализација, настава познавања природе, образовни рачунарски софтвер.

### **Увод**

Нова информациона технологија, мултимедијални системи и образовни софтвери доносе нов (савремен) приступ учењу у настави уопште, па тако и у настави познавања природе. Савремени приступ учењу подразумијева примјену активних модела наставе подржане компјутерском технологијом, уз обезбјеђивање сталне повратне информације у образовно-васпитном процесу, као и прилагођавање наставе могућностима ученика. Једна од основних претпоставки за остваривање наведених захтјева у настави познавања природе јесте увођење образовног рачунарског софтвера (ОРС-а) који представља велики извор могућности у диференцирању и индивидуализовању: учење личним темпом; прилагођавање нивоима способности ученика; правовремена повратна информација; перманентно праћење напредовања ученика; напредна и континуирана интеракција ученика и садржаја; флексибилност времена и мјеста учења (кад и гдје одговара).

---

<sup>1</sup> dragana.radivojevic@pfb.ues.rs.ba

## Модел софтверског облика индивидуализације у настави познавања природе

Радивојевић (2016) је истакла да је креирање софтверског материјала за учење веома сложен процес који подразумева низ активности од избора садржаја, преко њиховог структурисања до провјере готовог програмског пакета. ОРС намијењен ученицима млађег школског узраста мора имати општу структуру која се састоји од основног текста обликованог кроз секвенце, задатака за провјеру усвојености информација и правовремене повратне информације.

Модел ОРС-а, креиран за потребе истраживања, осмишљен је као презентација мултимедијалног карактера чији је циљ да, на занимљив, неуобичајен и забаван начин ученицима прикаже знања која треба да стекну у оквиру култивисаних станишта и животних заједница. Намијењен је за усвајање, проширивање и понављање знања ученика петог разреда, а конципиран је тако да пружи могућност индивидуалног напредовања што је омогућено кроз модуле индивидуализације.

Модул *интерпретације садржаја* је остварен кроз обликовање основних и повратних информација при чему се водило рачуна о логичкој структури садржаја, поступности и усклађености са очекиваним исходима учења будући да је проучавани садржај саставни дио редовне наставе. Имајући у виду разлике међу ученицима, пошло се од разноврсног начина интерпретације садржаја који се проучава (текст, слика, анимација, видео запис...), поштујући основне принципе које је, на основу емпиријских истраживања, утврдио Мајер (Maier, 2009), а за потребе овог истраживања важни су: *принцип мултимедијалности* (ученик успјешније учи помоћу ријечи и слика, него само помоћу ријечи); *принцип просторног ограничења* (бољи ефекти учења се остварују када су ријечи и слика представљени једних поред других него када су удаљене); *принцип временског ограничења* (учење је ефикасније када се ријечи и слике приказују истовремено); *принцип кохерентности* (ефикасније учење се постиже када су садржаји елиминисани сувишних ријечи, слика и звукова); *принцип индивидуалних разлика* (утицаји процеса обликовања ефектније се одражавају на слабије, него на ученике са већим знањем).

Циљ интерпретације садржаја путем мултимедијалних система је да се на брз, очигледан и ефикасан начин дође до сазнања, а у зависности од приоритета исхода учења садржаји су обликовани и у повратној информацији. Осим обликовања информација, повратна информација садржи и елементе помоћи у раду, чиме је остварен *модул инструкције*. Она се даје при сваком кораку учења, при чему се кроз додатну и допунску информацију, са посебним освртом на корекцију знања, омогућава сагледавање нивоа оствареног постигнућа и усмјеравања даљег тока активности корисника (ученика).

*Модул провјере усвојености знања* остварен је кроз диференцираност задатака уз примјену разноврсних питања текстуалне (питања алтернативног избора, питања вишеструког избора, проналажење одговарајућег пара, уметање

израза, уметање бројева, сажети одговор) и графичке садржине (венови дијаграми, топ листа, мрежа, мапа ума, табела са стрелицама, обична табела, слике).

Флексибилност учења намијењена за ученике који теже или са лакоћом савладавају градиво, подстичући стваралачке потенцијале, остварена је кроз *модул додатне и допунске информације*. У оквиру њих дати су задаци виших когнитивних структура као и занимљивости које обезбјеђују проширивање знања о проучаваним садржајима.

Употребом ОРС–а, наглашава Радивојевић (2014), ученици лакше могу разумјети многе појмове, природне појаве, процесе, односе између живих бића, живе и неживе природе те као такав треба да прати рад ученика, помаже му, даје повратну информацију, вреднује његова постигнућа и мотивише га за упознавање природног и друштвеног окружења.

### Методологија истраживања

Ово истраживање је било саставни дио већег емпиријског истраживања у коме је потврђена ефикасност софтверског облика индивидуализације. Током школске 2014-2015. године кроз реализацију дидактичког експеримента са паралелним групама провјерена је ефикасност пројектованог софтверског облика индивидуализације на часовима Познавања природе у односу на традиционалну наставу, а резултати су потврдили ефикасност примijeњеног модела учења.

У складу с тим, *циљ истраживања* је да се сагледају ставови и мишљења ученика (корисника софтверског облика индивидуализације) о примijeњеном моделу и ефектима оваквог начина рада у настави познавања природе.

У овм раду постављене су сљедеће хипотезе истраживања:

*Општа хипотеза:* Очекује се да ученици имају позитивне ставове, те да прихватају софтверски облик индивидуализације као ефикасан модел учења у настави познавања природе.

*Помоћне хипотезе:*

X1: Очекује се да ученици изражавају висок степен задовољства учењем по моделу софтверског облика индивидуализације.

X2: Очекује се да софтверски облик индивидуализације доприноси активнијем односу ученика према наставним садржајима познавања природе.

X3: Очекује се да ученици који су учили путем софтверског облика индивидуализације имају позитивна искуства и мишљења о примijeњеном моделу и да га радо прихватају као модел учења.

У складу са природом проблема, циљем истраживања, те са постављеним хипотезама кориштена је дескриптивна *метода, техника* анкетирање, а као мјерни *инструмент* анкетни упитник за ученике који су у наставном раду користили софтверски облик индивидуализације.

Узорак је 125 ученика који су чинили експерименталну (Е) групу, односно ученици који су садржаје о *култивисаним стаништима и животним заједницама*

усвајали самостално користећи пројектован софтверски облик индивидуализације, док су ученици контролне групе исте садржаје реализовали традиционалним начином рада.

Након реализоване подтеме извршено је анкетање ученика експерименталне групе са циљем да се сагледају искуства, ставови и мишљења ученика о примијењеном моделу рада и тиме утврде вриједности софтверског облика индивидуализације у настави познавања природе.

Подаци добијени истраживањем су обрађени употребом статистичког програмског пакета SPSS, при чему су кориштене мјере дескриптивне статистике, а подаци приказани табелама, графиконима и текстуалним путем.

### Резултати истраживања и дискусија

Анкетни упитник којим су сакупљени подаци о ставовима ученика се састоји од 10 питања затвореног типа (петостепена скала ставова Ликертовог типа) и 2 питања отвореног типа (вриједности и слабости примијењеног модела учења). Категорије ставова крећу се од 1 (потпуно негативан став) до 5 (потпуно позитиван став). Резултати анкетног упитника су приказани у Табели 1.

Табела 1. Ставови ученика о софтверском облику индивидуализације у настави познавања природе

Ставови	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Варијанса
1. Веома ми се допада овакав начин рада.	4,68	0,75	0,56
2. У односу на досадашњи начи учења ово учење помоћу компјутера ми је било забавно.	4,67	0,77	0,60
3. Изглед програма (садржај, слике, задаци) и самосталан рад ме је посебно подстицао на учење.	4,57	0,69	0,72
4. Овакво учење ме је навело да више заволим наставу природе.	4,49	0,89	0,78
5. Лакше сам савладао садржај него учећи само из књиге.	4,46	0,86	0,73
6. Градиво је изложено на занимљив начин (комбиновање текста, слике, анимације и уочљивих кључних појмова). Употреба рачунара на протеклим часовима Познавања	4,72	0,61	0,38
7. природе ми је била једноставна и лака (помогла су ми јасна упутства за рад).	4,53	0,77	0,59
8. Сматрам да сам учећи помоћу компјутера доста научно, јер сам стално добијао потврду о тачности одговора.	4,54	0,81	0,65
9. Допада ми се што сам могао да одаберем и једноставнија питања ако су ми се понуђена учинила тешким.	4,71	0,75	0,56
10. Имао сам могућност да сазнам више (да проширим знања) него учећи само из књиге.	4,50	0,83	0,69

Анализом приказаних података уочавамо да је општи став анкетираних ученика углавном позитиван, што је исказано кроз позитивно вредновање свих

појединачних аспеката примијењеног начина рада. Вриједности аритметичких средина се крећу од 4,46 као најниже за став ученика о томе колико им је лакше било да савладају садржај користећи ОРС него учећи само из књиге до 4,72 као највише вриједности за став који указује на занимљив начин интерпретације садржаја у комбинацији звука, текста, слике, анимације и видео записа. То већ наводи на закључак да ставови ученика потврђују очекиване позитивне вриједности софтверског облика индивидуализације.

Прва хипотеза која представља очекивања да ученици изражавају висок степен задовољства учењем по моделу софтверског облика индивидуализације провјерена је кроз прве четири тврдње.

Високе вриједности аритметичких средина указују на потврду задовољства ученика који су учили новим моделом. Будући да ученици рад на рачунару, углавном, доживљавају као игру, став о софтверском облику индивидуализације као забавном облику учења (иако се ради о веома озбиљном образовном садржају), указује да је софтверски модел учења својом мултимедијалношћу ненаметљивао, на забаван и једноставан начин, мотивисао ученике за рад и комплексне односе између биљног и животињског свијета у култивисаним стаништима и животним заједницама учинио очигледнијим и приступачнијим за учење. Да се већини ученика допао изглед софтвера те да позитивно утиче на мотивацију показује и однос података у којима су ученици изражавали став о прихватању тврдње да их изглед програма (садржај, слике, задаци) и самосталан рад посебно подстичу на учење јер је 88% ученика изразило неки облик слагања са овом тврдњом (73,60% сасвим се слаже, а 14,40% углавном се слаже). 8,80% ученика је несигурно у овај став, а свега 3,20% има неки облик неслагања са тврдњом (1,60% ученика се углавном не слаже и 1,60% никако не слаже са датом тврдњом). Осим тога, ученици су имали позитивне ставове и о томе колико је реализација часова путем ОРС-а навела да заволе наставу познавања природе (67,20% изражава потпуно слагање и 20,00% умјерено слагање). Извјестан број ученика 9,60% није сигуран у ову тврдњу, 0,80% углавном се не слаже и 2,40% у потпуности се не слаже са наведеном тврдњом.

Наставни предмет Познавање природе је веома комплексан јер га чине садржаји који представљају основу за касније проучавање природних наука. У оквиру њега се обрађују појмови и садржаји са којима се ученици први пут сусрећу, или захтијевају добро теоријско и практично знање сродних садржаја из претходних разреда да би схватили сложеност апстрактних појмова из живог и неживог свијета и њихове међусобне повезаности. Од усвојености појмова у настави познавања природе зависи и развој мишљења. Недовољно посједовање јасних, логички повезаних и функционалних појмова често је препрека у овладавању укупним системом знања. Резултати које ученици постижу у процесу усвајања знања у великој мјери зависе од квалитета усвојености појмова као и способности ученика да те појмове повезује и функционално користи како у сродним областима, тако и у свакодневном животном окружењу. Да би ученици лакше схватили апстрактне и сложене наставне садржаје неопходно је остварити

визуелизацију, односно очигледност наставе. Будући да се у настави познавања природе проучава биљни и животињски свијет као и сложени односи између живе и неживе природе, често нисмо у могућности остварити непосредну чулну перцепцију, посебно када говоримо о сложеним односима у животним заједницама као што се дугорочни процеси разградње материја у ланцу исхране, промјене на биљкама и животињама у току њиховог развоја као и уочавање веома ситних или плашљивих животиња у животним заједницама. У таквим околностима, очигледност се знатно боље може постићи помоћу образовних рачунарских софтвера него помоћу традиционалног учбеника, јер се стварају веће могућности за постепено откривање међусобних односа и зависности флоре и фауне, уз интерактивност са садржајем, провјеру знања и сталну повратни информацију што ученицима приближава садржај и даје додатну мотивацију за учење.

Позитивна очекивања да софтверски облик индивидуализације доприноси активнијем односу ученика према наставним садржајима познавања природе истичу највеће вриједности примијењеног модела учења. Њима су модули индивидуализације потврђени јер су ученици изражавали позитивне ставове у најважнијим сегментима који се односе на обликовање информација, могућност „кретања“ кроз питања, вођења кроз садржај и проширивање знања. Посебна вриједност ОРС-а у остваривању индивидуализације се огледа у могућности избора питања различитог нивоа сложености (репродукција, разумијевање и примијењено–оперативно знање), али и задатке за више когнитивне структуре у рубрикама *за оне који желе знати више*. То је доприносило смањивању страха од неуспјеха, јер су ученици имали могућност кретања кроз нивое сложености што их је усмјеравало да сами пронађу ниво ком припадају, чак и ако су њихова знања у почетку „потцијењена“ или „прецијењена“. Слагање са том тврдњом ученици су изржавали кроз став о томе колико им се допада могућност избора једноставнијих питања ако су им се понуђена учинила тешким. Највећи проценат ученика показао је висок степен слагања (82,40% у потпуности се слаже и 10,40% углавном се слаже) док 2,40% није сигурно у ову тврдњу, а 4,80% у не слаже са овом тврдњом (4,00% углавном се не слаже и 0,80% никако се не слаже) што је занемарљиво у односу на 92,80% оних који имају позитиван став. Иако је вриједност аритметичке средине (4,46) од свих анализирани параметара најнижа за тврдњу да је учење путем компјутера ученицима омогућило да науче више него учећи само из књиге, ипак су процентуални омјери високи, јер је 87,20% ученика изразило слагање са тврдњом (63,20% у потпуности се слаже, 24,00% углавном се слаже), док 9,60% ученика није сигурно у тврдњу, а по 1,60% ученика се углавном не слаже или никако не слаже са датом тврдњом, што је последица, претпостављамо, утицаја традиционалне наставе и укоријењених навика које се тешко мијењају. Задовољство и слагање са овом тврдњом сигурно би било и веће да је проучавани материјал ученицима био доступан и код куће. Наиме, функционално осмишљен и ефикасно кибернетички пројектован образовни софтвер посебно надокнађује слабости и недостатке традиционалних учбеника и процеса учења.

Традиционални уџбеник, као штампани медиј, може да понуди учење наставног градива по дијеловима (логичким цјелинама), али не постоји успешан механизам да се провјери да ли и колико ученици поштују инструкције дате у вези са таквим начином учења, нити да ли је ученик стекао неопходне услове за прелазак на наредни дио градива који подразумијева успешно савладану претходну дионицу. Код образовног рачунарског софтвера овај проблем је ријешен хипертекстуалним везама у којима постоје системи заштите отварања одређених података као и провјере испуњености услова за прелазак на наредни захтјев. Уколико ученик у савладавању одређене дионице има проблем, нуде му се додатне информације и вјежбања која олакшавају савладавање препреке. За разлику од њих, ученици који немају проблем у усвајању садржаја прескачу ове, њима већ познате, информације (инструкције), те брже напредују, а своје вријеме и енергију користе за учење и вјежбање у зони свог развоја.

Очекивања да ученици који су учили путем софтверског облика индивидуализације имају позитивна искуства и мишљења о примијењеном моделу и да га радо прихватају као модел учења су такође потврђена. На то указују ставови ученика да је употреба ОРС-а једноставна и лака (66,40% сасвим се слаже и 23,20% углавном слаже, 7,20% неутралан став, 3,20% се углавном не слаже са тврдњом и ниједан одговор није био у скали *уопште се не слажем*). ОРС конципиран као мултимедијални програмирани материјал обезбјеђује постепено усвајање информација елиминисано сувишних дијелова обезбјеђује поступност и систематичност у раду ученика, као и могућност напредовања личним темпом. Да је градиво занимљиво обликовано и презентовано ученицима, показује висок степен слагања ученика са овом тврдњом (80,00% у потпуности се слаже, 14,40% углавном се слаже, док 4,00% није сигурно и свега 1,60% се углавном не слаже са овом тврдњом). Оваквом, позитивном, ставу доприноси мноштво слика и анимација које садржај чине занимљивијим и сликовитијим, прилагођавајући га различитим стилевима учења. Осим што доприноси лакшем савладавању садржаја у настави познавања природе, софтверски облик индивидуализације је обезбјеђује ученицима могућност да прошире своја знања и науче више кроз рубрике *За оне који желе знати више*. Материјал изложен у овим рубрикама је мултимедијалног карактера у облику анимација, слика, видео записа, симулација при чему се активирају различита чула, а знања стечена на овакав начин постају ефикаснија у квантитативном и квалитативном смислу. То је допринијело и општем позитивном ставу ученика о учењу путем компјутера уз сталну повратну информацију (71,20% у потпуности се слаже, 14,40% углавном се слаже, 12,80% нисам сигуран, 0,80% углавном се не слаже и 0,80% уопште се не слаже).

Увидом у предочене резултате уочава се доминирање позитивних ставова ученика према примијењеном моделу учења. Ученици желе наставу у којој ће они имати активнију улогу уз могућност кориштења савремене образовне технологије, посебно ОРС-а који омогућава учење личним темпом, самосталност у раду без страха од погрешке као и континуирано обавјештавање о резултатима рада и нивоу личног постигнућа.

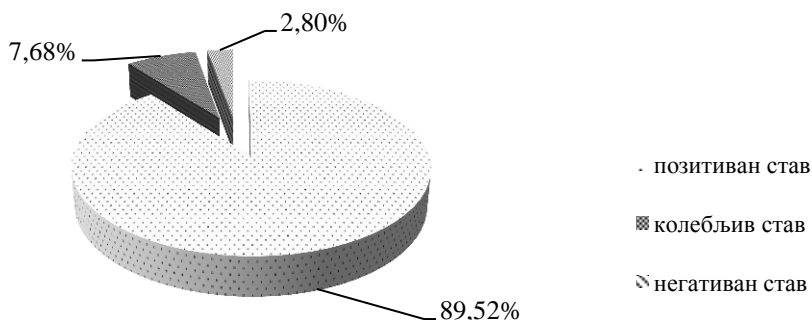


С циљем потпуније анализе општег става ученика према софтверском облику индивидуализације утврђен је укупан резултат што је приказано у Табели 2.

Табела 2. Општи однос ученика према образовном софтверу у настави познавања природе

Интензитет става	Скална вриједност	Сума	Проценти
Изразито негативан	до 1,50	14	1,12
Умјерено негативан	од 1,50 до 2,50	21	1,68
Колебљив	од 2,51 до 3,50	96	7,68
Умјерено позитиван	од 3,51 до 4,50	201	16,08
Изразито позитиван	4,51 до 5,00	918	73,44

Примјеном наведене подјеле интензитета ставова утврђено је да 89,52% ученика има позитиван став, 7,68% колебљив, а свега 2,80% ученика има негативан став о софтверском облику индивидуализације што је приказано на Графикону 1.



Графикон 1. Општи однос ученика према софтверском облику индивидуализације

Добијени подаци су у складу са сродним истраживањима у области мотивације и учења примјеном ОРС-а (Џерни, Таs & Көse, 2006; Цвјетићанин, Сегединац и Бранковић, 2008; Efe, H., A., & Efe, R., 2011; Nemestovski, 2013; Serin, 2011; Солеша 2000; Soyibo & Hudson, 2000; Станковић, 2009; Yusuf & Afolabi, 2010).

Своја искуства и мишљења, ученици су испољавали и кроз истицање највећих вриједности и слабости примијењеног модела рада.

Анализирајући одговоре истичемо неке од позитивних карактеристика пројектованог модела учења:

- „Занимљива су питања, нисмо до сад радили на овакав начин.“

- „Допада ми се због занимљивих тема и слика.”
- „Допало ми се то што сам податке могао видјети у сликама и видео снимцима.“
- „Допало ми се то што у току учења радимо и задатке за провјеру па ми садржај буде јаснији.“
- „Допали су ми се снимци, слике и што смо одмах добијали одговоре.“
- „Допало ми се што је много јасније, забавно, а и доста сам научила.“
- „То што смо могли више да научимо и да се вратимо на питање које нисмо одговорили.“
- „Много ми се допала рубрика 'За оне који желе знати више'.“

Изнесени ставови већине ученика који су учили путем софтверског облика индивидуализације јасно указују на њихово одобравање и прихватање примјењеног модела учења, посебно истицањем значаја сталне повратне информације и могућношћу избора питања.

У оквиру питања које се односи на изношење става или сугестије шта им се није допало или шта би мијењали у претходном раду велики број ученика је, и тада, износио своје слагање са радом путем компјутера који је подржан ОРС-ом као и одушевљење увођењем новина у рад.

Као слабости пројектованог модела учења ученици су, углавном, износили следеће тврдње:

- „Навикла сам да учим из књиге, па ми је овакав начин рада био тежак.“
- „У почетку ми је било теже да учим помоћу компјутера.“
- „Није ми се допало кад погријешим.“
- „Не допада ми се кад се компјутер рестартује.“
- „Све ми се допало, али ми је жао што неће бити још оваквих часова.“

Негативни одговори ученика могу се посматрати кроз призму тежег прихватања новина у наставном раду. Осим тога, доминантан је утицај традиционалне наставе и навика да наставник интерпретира наставни садржај, што је очигледно кроз негативне ставове ученика који се односе на то да су навикли да уче из књиге и што им је тешко да сами читају садржај. Осим тога, примјена компјутера треба да буде учесталија како би се ученици навикли на овакав начин рада. Како и сами наводе, у почетку им је било теже да уче помоћу компјутера, али су се касније навикли.

Извјесно је да се укоријењене навике тешко мијењају, али охрабрује спремност и жеља ученика за савременим приступом учењу.

### Закључак

Сумирајући укупне резултате анализе анкетног упитника, уочава се доминирање позитивног става ученика према сафтверском моделу индивидуализације чиме су потврђена позитивна очекивања.

Утврђено је да постоји висок степен задовољства новим начином учења уз допринос софтверског облика индивидуализације активнијем односу ученика према наставним садржајима Познавања природе.

Афирмисана су позитивна искуства, мишљења и заинтересованост учесника наставног процеса за иновативне моделе рада који омогућавају прилагођавање учења могућностима и интересовањима ученика.

На основу анализираних података можемо извести закључак да софтверски облик индивидуализације доприноси формирању пожељних ставова ученика према примијењеном моделу учења, а с обзиром да је позитиван утицај очигледан у свим категоријама ученика можемо предложити и његову масовнију употребу у наставном процесу.

То је само карика у ланцу бројних позитивних могућности које са собом носи реализација наставе помоћу образовних рачунарских софтвера, а која се заснива на подстицању цјеловитог оспособљавања појединца да се успјешно носи са токовима савременог друштва.

### Литература

- Efe, H., A., & Efe, R. (2011). Evaluating the effect of computer simulations on secondary biology instruction: An application of Bloom's taxonomy. *Scientific Research and Essays*, 6(10), 2137-2146.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed). New York: Cambridge University Press.
- Nemestovski Ž. (2013). *Analiza efekata primene obrazovnih softvera na motivisanost nastavnika i učenika u nižim razredima osnovne škole*. doktorska disertacija, Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin”.
- Радивојевић, Д. (2014). Модели активног учења у диференцираној и индивидуализованој настави природе и друштва. *Нова школа, бр. IX (2)*, 91-106.
- Радивојевић, Д. (2016). Образовни рачунарски софтвер у настави природе и друштва. *Бијељински методички часопис, вол. 3*, 24-30.
- Serin, O. (2011). The Effects Of The Computer-Based Instruction On The Achievement And Problem Solving Skills Of The Science And Technology Students. *The Turkish Online Journal of Educational, TOJET, 10 (1)*, 183-201. Преузето 25. новембра 2014. са:  
<http://kisi.deu.edu.tr/oguz.serin/2011.yili.makaleler/tojet.2011.pdf>
- Солеша, Д. (2000). Образовна технологија у индивидуализованој и диференцираној настави. У зборнику *Диференцијација и индивидуализација наставе–основа школе будућности* (стр. 187-204), Педагошки факултет у Сомбору.
- Soyibo, K. & Hudson, A. (2000). Effects of Computer-Assisted Instruction (CAI) on 11th Graders' Attitudes to Biology and CAI and Understanding of Reproduction

- in Plants and Animals, *Research in Science and Technological Education*, 18(2), 191-199.
- Станковић, Д. (2009). Интерактивни електронски извори информација у функцији подизања квалитета наставе природе и друштва. *Иновације у настави*, бр. 12/3, 51-56.
- Çepni, S., Tas, E. & Köse, S. (2006). The Effects of Computer-Assisted Material on Students' Cognitive Levels, Misconceptions and Attitudes Towards Science, *Computers & Education*, 46, 192-205.
- Цвјетићанин, С., Сегединац, М. и Бранковић, Н. (2008). Примјена наставе помоћу рачунара у формирању знања ученика трећег разреда о биљкама листопадне шуме. *Педагошка стварност*, бр. 54/1-2, 57-68.
- Yusuf, M., O. & Afolabi, A., O. (2010). Effects of Computer Assisted Instruction (CAI) on Secondary School Students' Performance in Biology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET*, 9(1), 62-69. Преузето 25. новембра 2014. са: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875764.pdf>

Dragana G. Radivojević

*VIEWS AND EXPERIENCES OF STUDENTS ON SOFTWARE KIND OF  
INDIVIDUALIZATION IN TEACHING NATURE*

*Summary*

*This research was part of a larger empirical research that included the didactic experiment with parallel groups, in which he confirmed the effectiveness of Software forms of individualization. Accordingly, the aim of this study was related to the analysis of the attitudes and experiences of students (user software form individualization) of applied learning model and the effects of such work in the teaching of natural science.*

*The study included 125 fifth-grade students, was used descriptive methods and techniques of interviewing. Data were analyzed by statistical methods and displayed textual and graphical way.*

*The results affirmed the positive outlook and the willingness of students to applied software of individualization accepted as an effective model of learning.*

*Key words: Individualization, nature teaching, educational computer software.*

Сања Милић<sup>1</sup>  
Владо Симеуновић  
Педагошки факултет у Бијељини

дои 10.7251/NSK1701130R  
удк 37.025:159.92  
376.017-056.45  
37.042:159.928.23-057.874  
Прегледни рад

## УТИЦАЈ НАУЧНО-ТЕХНОЛОШКИХ ПРОМЈЕНА НА РАЗУМИЈЕВАЊЕ ФЕНОМЕНА ДАРОВИТОСТИ

*Апстракт:* У раду је дат сажет преглед историјског развоја поимања поријекла и природе даровитости. Од почетка проучавања даровитости развило се неколико различитих приступа феномену даровитости. Она се крећу од мистичног вјеровања у „натприродно божанско поријекло“, преко психодинамичког, у којем је даровитост посљедица напетости између свјесног и несвјесног, затим когнитивног, који је посматра као дио мишљења, па све до савременог гледишта, које указује на значај одређених особина личности, креативних процеса, као начина стварања креативних продуката, али и окружења у коме јединка живи и дјелује. Циљ је да се прикаже како развој науке и технологије мијења, чак и радикално, поглед и приступ скоро свим облицима људског стварања и свијести, па тако и разумијевању даровитости.

*Кључне ријечи:* историја даровитости.

### Развој схватања идеје о природи и поријеклу даровитости

Много прије него што ће постати психолошки феномен, даровитост је препознавана као потенцијални извор друштвене, а потом и личне добробити, као драгоценост коју ваља благовремено откривати и његовати (Altras, 2006). Прва објашњења за постојање изузетних способности, највјероватије су потекла од вјеровања у „натприродно божанско поријекло“. Изузетна достигнућа изузетних појединаца су се традиционално објашњавала концептом урођеног талента или даровитости. Неки аргументи за урођени таленат произилазе из претпоставке да многе екстремне индивидуалне разлике пркосе објашњењу када је ријеч о познатим механизмима за учење и развој (Gojtkov, 2008). У прегледу који је урадио Гриндер (Grinder, 1985; види код: Robinson and Clinkenbeard, 2008) историјски коријени даровитости су подијељени у три епохе: даровитост и божанство, даровитост и неуроza и даровитост и развој тестова интелигенције. У првој епохи учење о даровитости ослања се на вјеровања Грка и Римљана да талентовани и даровити поједници имају божанско надахнуће и да свим њиховим моћима управљају више силе. Током друге епохе, медицинска пракса обезбиједила је платформу за посматрање људског тијела и понашања, и на крају довела до повезивања интелектуалних снага са неурозом и нестабилношћу. У том периоду излази књига Цезара Ломброза (1864) у којој он подвучава: „генијалност

<sup>1</sup> sanja.milic@pfb.ues.rs.ba

– обавезно лудило“. Коначно, у трећој епохи, у историјском развоју даровитости фокус је стављен на тестирање интелектуалних способности, што доводи до настанка сасвим нових теорија способности чији су постулати и данас актуелни.

Проучавање проблема даровитости кроз историју и филозофију обухвата значајан временски период, те је сматра Можилловска (Можилловская, 2008) оправдано да се подијели на два периода: досколастички и постсколастички.

### Досколастички период

У почетку досколастичког периода постојало је вјеровање да развој човјека искључиво зависи од унапријед „одређене судбине“ и „више силе“, према чему је појединац са изванредним способностима, „срећник“ кога је изабрао један од богова и послао га на земљу да просвијетли дух народа. Представници овог становишта Платон и Сенека идеје о природи даровитости овјековјечили су у својим круцијалним дјелима. Платон је, примјећујући да се разлике у способностима манифестују још у раном дјетињству, издвојио младе са високо развијеним потенцијалом даровитости, креативности и интелектуалних способности, називајући их „златни људи“, одвајајући их од група са просјечним и нижим способностима. Сенека (Расправа о блаженом животу) зна да му је домовина космос чији су чувари богови и да ће природа кад-тад затражити награду дух који му је дала.

Други правац досколастичког периода развоја идеје о даровитости представљен је у дјелима Хераклита, Епикура и Аристотела. Они су се водили идејом о слободној вољи човјека. Идеалан за све је мудрац-филозоф, савршен човјек, који стоји што ближе боговима, или чак и сам постаје божанство и као таква особа има апсолутно знање и апсолутну вољу (Можилловская, 2008). Стари грци нису имали термин који би означавао „стваралаштво“, израз којим су они располагали јесте „роенини“ и означавао је оног ко нешто ради, радника. Нису га користили да би означавали умјетност или умјетника јер за њих умјетник је био подражавалац оног што је већ било у природи. Код њих разлика између ствараоца и умјетника састојала се у слободи дјелатности. Стваралац мора бити ослобођен од друштвено прихваћених правила да би могао да ствара, а умјетник је морао да ради по правилима, законима природе, тако да он не ствара већ репродукује постојеће.

Аристотел у дјелу Политика говори да се васпитање ослања на природну обдареност, рад и непрестано вјежбање, истичући да да је природна надареност узалудно потрошен дар богова уколико се не одгаји, уколико се не развије радом и одржава непрестани вјежбањем.

У Риму је грчко гледиште модификовано. За разлику од Грка, Латини су имали термин за „стварање“ (creatie). Иако ни Грци, а ни Римљани нису имали ниједну ријеч која директно одговара ријечи креативност, њихова умјетност, архитектура, музика, изуми и открића јесу бројни примјери онога што би се данас назвало креативан рад.

### Сколастички период

Фундаментална промјена се догодила у Хришћанском периоду када је дошло до опште стагнације науке и образовања у средњем вијеку, када је готово цијела Европа била под утицајем католичке цркве. Црква и Инквизиција нису биле за развој научног критичког мишљења, те је због тога увријезано схватање да је таленат само урођени квалитет, који је дао Бог (Можиловская, 2008). Концепт „генија“ у средњем вијеку није ни постојао. Ријеч „creati“ попримила је сасвим другачије значење. Престала је да се употребљава да би се њоме означило не људско, већ божије дјело „стварања“ (стварања свијета ни из чега).

### Постсколастични период

Становиште да умјетност није у домену стваралаштва одолијевало је времену. Промјена старог погледа на умјетност десила се тек у модерном времену. У XVIII вијеку, када је наука почела да се нагло развија, концепт о даровитости и креативности је потпуно измијењен. У књизи Критика моћи суђења Кант говори да је генијалност природена душевна диспозиција којом природа даје умјетности правило.

Крајем XIX и почетком XX вијека почеле су да се воде полемике и расвјетљавају проблеми природе и поријекла даровитости. Даровитост, пише Алтрас (2006), није морала да чека 1884. годину и отварање антропометријске лабораторије да би тада, на врата Кенсингтонског музеја, закорачила у поље науке. Већина савремених аутора из области даровитости без даљњег би се сложила да је почетак систематских проучавања изузетних способности и постигнућа представљало појављивање Галтонове књиге Наследна генијалност (Hereditary Genius), која је први пут објављена 1869. године. Францис Галтон је у књизи Насљеђивање генијалности: увод у законе и последице проучио 100 мушкараца истакнутих у историји, као што су Дарвин, Бах и Њутн, те њихову браћу и синове. Открио је да је 23% браће и 36% синова тих истакнутих људи, такође постало истакнуто, што је много више од омјера у нормалној популацији: 1: 400 (Vinner, 2005). Галтон је закључио да је генијалност колала у породицама, те да се, стога, преносила генетски.

Иако је Голтон етикетиран као прототип научника романтичара који, вођен интуицијом, буја од идеја, али не мари много за њихову логичку основаност (Мауг, 1982, види код: Bulmer, 2003), овом аутору припада посебна заслуга за превођење проблематике даровитости са терена спекулације на терен емпирије (Рекіћ, 2011).

Схватање појма даровитост претрпјело је значајне измјене и током XX вијека. У почетку се то схватање односило само на одрасле чија су се достигнућа сматрала истакнутим. Постепено се тај појам почиње везивати и за дјецу, узимајући у обзир њихов интелектуални развој, који се искључиво односило на

успјех у школском учењу. У даровите су спадала дјеца која су на тестовима интелигенције постизала високе резултате. Први тест који мјери интелигенцију настао је 1905. године, а израдили су га психолог Алфред Бине и љекар Теодор Симон, на захтјев француског министарства просвјете. Тест је израђен у сврху издавања дјеце која услед заостајања у интелектуалном развоју нису била у стању да прате редовну наставу. Састојао се од 30 задатака различите тежине. Дјеца која нису успјела урадити тест који је већина њихових вршњака успјешно радила, означавања су као интелектуално заостали. Иако тест није био без мана, показао се веома корисним и употребљивим.

Са укупним друштвеним развојем, и схватање даровитости је узнапредовало. Полако се потискивало мишљење да је интелигенција јединствена ментална активност помоћу које се постжу изванредни успјеси, те да високи показатељи добијени мјерењем интелигенције не гарантују ни веома успјешну каријеру, нити истакнута стваралачка достигнућа. Први који је поставио научне темеље у области проучавања даровитости, те дао прву статистичку дефиницију даровитости био је Луис Терман. Према Термановој дефиницији даровити су они појединци који на тесту интелигенције постижу резултат који може постићи до 2,5% појединаца у популацији. Да би сазнао да ли интелектуална супериорност у рјешавању тестова има везе са достигнућима у животу, Терман је 1921. године започео истраживање кроз које је пратио и шта се догађало са око 1500 дјечака и дјевојчица, рођених између 1903. и 1917. године, који су на његовом тесту остварили IQ 140 и већи. Пратио их је кроз цијели живот те закључио да је ова група углавном задржала своју супериорност у односу на своје вршњаке, јер су многи из њеног састава постали познати научници, врхунски стручњаци и угледни грађани (према: Стојаковић, 2000). Просјечна интелигенција која се добија овим тестом је између 90 и 109 бодова, а Терманови испитаници варирали су од 135 до 196, с просјеком око 150.

Тридесетих година прошлог вијека стручњаци изражавају негодовање према искључивом коришћењу тестова интелигенције за идентификацију даровите и креативне дјеце, сматрајући да је за разоткривање стваралачких способности потребан нестандардизовани прилаз и оригиналност. Након већег броја експеримената одређење даровитости и креативности постаје све шире – посматра се као способност ка истакнутим достигнућима у свакој социјано значајној сфери човјековог дјелања.

Међутим, почетак научног разматрања појмова даровитост и креативности, са становишта научне психолошке литературе, јавља се педесетих година и приписује се Гилфорду и Америчком друштву психолога које је популаризовало ову тему и довело у жижу интересовања научни приступ концепту о креативности, те дало прве покушаје мјерења психометријским тестовима. Основу Гилфордове концепције (1956) представља коцкасти структурални модел интелекта: материјал X резултати X садржај – SOI (structure of the intellect). Гилфорд је указао на разлику између два типа мисаоних операција: конвергентних и дивергентних. Гилфорд операцију дивергенције заједно са



операцијама конверзије и импликације сматра основом креативности, те као опште стваралачке способности издваја четири основна параметра креативности: оригиналност, семантичку гипкост, адаптивну флексибилност, семантичку спонтану флексибилност.

### Савремени приступи проучавању даровитости

Дефиниција коју нека школа прихвати у својој политици према даровитој и интелигентној дјечи нарочито је важна јер ће се на темељу ње одређивати дјеца која ће бити укључена у посебан програм који та школа одлучи производити (Georg, 2005). Зовко (Zovko, 1999) дијели дефиниције даровитости на једнодимензионалне и вишедимензионалне. Сузић (2005) дефиниције даровитости дијели у три групе: дефиниције са нагласком на интелектуалној компоненти, дефиниције које даровитост поистовјећују са креативности и дефиниције које даровитост тумаче интеракцијом високо развијених способности, креативности, особина личности и окружења.

Најстарије и најраспрострањеније схватање даровитости произлази из психометријске дефиниције интелигенције. Из опажања да се људска способност сналажења у различитим типовима проблема распоређује према звоноликој кривој (највише има просјечно успешних, а подједнак број испотпросјечних и напросјечних појединаца) произашла је могућност мјерења те способности – интелигенције. По психометријској дефиницији даровити су они појединци који у тесту интелигенције постижу резултат што га може постићи до 2,5% појединаца у популацији. Међутим, даровитост и интелигенција нису синоними. Појам „интелигенција“ је у психологију увео Спенсер, а на основу Цицероновог превода Аристотеловог појма „разумијевање“ (Brand, 1996; види код: Zarevski, 2000). На латинском *intellectus* има два значења: ум и моћ схватања. Коријен савременог појма „интелигенција“ лежи, такође, у латинској ријечи *intellegere* која значи разумијевати (Zarevski, 2000).

Интелигенција се најчешће одређује као способност успешног рјешавања проблема или способност успешног сналажења у новим и различитим ситуацијама у којима не помаже стереотипно нагонско понашање, нити учењем стечене навике, вјештине и знања (Исто, 2005). Очигледно је да се овом дефиницијом не исцрпљује дискусија о томе шта је интелигенција, јер да је тако онда би интелигентне особе увијек успијевале у обављању дјелатности. Истраживање интелигенције је највећи успјех психологије двадесетог вијека.

Нови концептуални приступи даровитости развили су се под утицајем најпризнатијих теорија способности и интелигенције. Као најчешћа основа за рађање нових концепата даровитости јављају се Спирманова факторска теорија способности из 1927. године, Торндајкова мултифакторска теорија когнитивних способности (атомистичка теорија), Томсонова (1939) самплиг теорија, Терстонов модел примарних менталних способности (1936), Гилфордова структура интелекта (1956), Кателова теорија о флуидној и кристализованој интелигенцији

(1971), теорија неуро-лингвистичког програмирања (John Grinder, Bandler, R. Dilts, F. Perls, V. Satir, M. Erickson). Теоретски, савремене студије даровитости односе се на психологију појединца. У деветнаестом, двадесетом и двадесет првом вијеку, психолошка истраживања интелигенције, креативности и мотивације обезбиједила су темеље за разумијевање даровитости (Robinson and Clinkenbeard, 2008).

Дакле, способности и интелигенција су биле предмет многих истраживања, па су тако и настале велике разлике у схватањима њихових структура. Такав приступ рефлектовао се и на схватање појма даровитости. Разноврсност термина који означавају сложени феномен даровитости указује на одсуство једне униформно прихваћене одредбе, било од стране истраживача, било од стране оних који непосредно раде са даровитима. Иако се у литератури помиње стотињак дефиниција даровитости, чија ширина обухвата различита схватања од коефицијента интелигенције па све до процјена продуката, гледиште на тај феномен може се подијелити у двије велике групе: једнодимензионалну (висока општа интелигенција) и вишедимензионалну (интеракција више фактора као што су способности, мотивација, креативност).

Монкса и Мејсона (Mönks & Mason, 2000) увиђају да је немогуће дефинисати даровитости на концизан начин због условљености образовним контекстом у коме се користи и истражује, те долазе до закључка да су дате дефиниције више везане за практичне разлоге него за теорије. На основу тога одлучили су се за четири критеријума дефинисања даровитости, те дали уз њих и репрезентативне, већ постојеће, теорије: Даровитост као особина (Hovard Gardner, 1983, 1993, 1999, 2006), Даровитост као сазнајна компонента (Robert Sternberg, 1986), Даровитост као постигнуће (Joseph Renzulli, 1978) и Социокултурални-психосоцијални модел (Abraham Tannenbaum, 1983).

Robert J. Sternberg и Janet E. Davidson у књизи „Conceptions of giftedness“, објављеној 2005. године дају приказ најпознатијих теорија даровитости. Из бројних чланака познатих аутора можемо да сазнамо шта, заправо, значи бити надарен, како школе и друге институције откривају ученике са посебним даровима. Када се говори о даровитости никако се не смије занемарити социокултурна средина у оквиру које и посматрамо тај феномен, јер се даровитост, као и свака друга појава, не може посматрати изван контекста. Даровитост је у различитим историјским периодима и различитим културама била различито тумачена, а све у зависности од тога које су способности биле важне за опстанак и напредак људске заједнице. У књизи „Conceptions of Giftedness: Socio-Cultural Perspectives“, коју су приредили Shane N. Phillipson и Maria McCann из 2007. године описано је 14 концепција јединственог и разноврсног схватања даровитости у различитим социо-културним срединама. Из ових концепција може се видјети како припадници различитих културно-социјалних заједница схватају даровитост, тј. како је текао историјски развој даровитости, кога сматрамо даровитим, како се даровитост испољава и сл. Овакав приступ проучавању даровитости подстиче разумијевање, уважавање и очување „интелектуалне различитости“.

### Закључак

У погледу развоја теорије даровитости постоје многа истраживања која су у довољној мјери поставила основу за стална обогаћивања теорије и праксе. Углавном се савремене теорије даровитости ослањају на сазнања у погледу комплексног приступа овом феномену, не истичући у први план ни један од многобројних фактора који нас упућују на сазнање о нечијој даровитости. Почев од најранијих писаних извора у којима се помиње овај феномен, односно Платонове „Државе“, Аристотелове „Политике“, затим преко Канта и његове „Критике моћи суђења“, па све до литературе с краја 19. и почетка 20. вијека, тј. до првих правих научних истраживања Франциса Галтона, Луиса Термана, Алфреда Бинеа, приказано је како се развијала идеја и мисао о посебним даровима.

Поставља се питање како ће се тумачити и идентификовати даровитост у новој информатичкој ери када је све потпуно дигитализовано и доступно, почев од боја за сликање, нота, гласа, дизајнерских пројеката. Да ли ће вјештачка интелигенција у скорој будућности угушити даровитост и креативност којом су појединци 'награђени од Бога', да ли ће мотивација и воља таквих поклекнути пред снагом и моћи оних који су отворили простор за 'узимање готових производа' или ће то примити као изазов и борбу за надилажење. Осим наде у ово друго остаје и простор за истраживање феномена даровитости у новом информатичком свијету.

### Литература

- Altras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Beograd: Institut za psihologiju i Društvo psihologa Srbije.
- Bulmer, M. (2003). Francis Galton: Pioneer of heredity and biometry. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Galton, F. (2000). *Hereditary Genius*. First published in 1869. Second Edition, with an additional preface, 1892. Third corrected proof of the first electronic edition, 2000.
- George, D. (2005). *Образовање даровитих: како идентификовати и образовати даровите и talentirane ученике*. Zagreb: Educa.
- Gojkov, G. (2008). *Didaktika darovitih*. Vršac: VŠV.
- Guilford, J. P. (1956). *Fourteen Dimensions of Temperament*. American Psychological Association.
- Kant, I. (прев. 2004). *Kritika moći sudjenja*. Beograd: Dereta.
- Lombroso, Ch. (1864). *Genio e follia*. СПб: Питер.
- McCann, M. (2007). 'Such Is Life ... in the Land Down Under : Conceptions of Giftedness in Australia'. In: *Conceptions of giftedness : socio-cultural perspectives / edited by Shane*

- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories and research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 141–155). Amsterdam: Elsevier.
- N. Phillipson and Maria McCann. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2007. Chapter 14, pp. 413-458.
- Pekić, J. (2011). Karakteristike porodica sa akademski darovitim adolescentom. Neobjavljena doktorska disertacija, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Platon (прев. 1976). *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. Pfeiffer, S. I. (ed.), *Handbook of Giftedness in Children*. Vol. VIII.
- Seneka, L. A (1981). *Rasprava o blaženom životu; Oda brana pisma Luciliju*. Beograd: Grafos.
- Sternberg R. J. & Davidson, J. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Press.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banjaluka: TT-Centar.
- Viner, E. (2005). *Darovita djeca: Mitovi i stvarnost*. Zagreb: Ostvarenje.
- Zarevski, P. (2000). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zovko, G. (1999). Učenici s osobitim potrebama. U: A. Mijatović (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 367 – 385.
- Можилловская И. М. (2008). *История проблемы одаренности* [Электронный ресурс]// URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/664-scientific-theoretical-conference-problems-of-gifted-students> (очитано: 25. 08. 2013).
- Стојаковић, П. (2000). *Даровитост и креативност*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Sanja Milić

Vlado Simeunović

#### IMPACT OF SCIENTIFIC AND TECHNOLOGY CHANGES ON UNDERSTANDING OF GIFTEDNESS PHENOMENON

##### Summary

*This paper gives brief overview of historical development of understanding of origin and nature of giftedness. Several various approaches to phenomenon of giftedness have been developed since the beginning of giftedness studying. It ranges from mystical belief in "supernatural divine origin", through psychodynamic, where giftedness is a result of tension between conscientious and subconscious, then cognitive, which consider it as a part of mind, to modern view which points to the importance of particular personality traits, creative processes as well as way of creation of creative products, but also environment where individual live and act. The aim is to present the way science and technology change, even radically, the view and approach to almost all shapes of human creation and conscience, as well as in understanding the giftedness.*

*Key words: giftedness history.*

**Наташа Цвијановић<sup>1</sup>**

Министарство просвјете и културе  
Републике Српске  
Бања Лука

doi 10.7251/NSK1701141M

удк 37.018.1

37:314.6

Оригинални научни рад

## **ДРУШТВЕНА ПАРАДИГМА РАНОГ ВАСПИТАЊА И ПОРОДИЦА**

*Апстракт: У раду се разматра питање раног васпитања дјеце у свјетлу друштвеног контекста који је посматран кроз политичку, економску и културолошку условљеност раног васпитања, те програме заједнице као подрике раном васпитању са освртом на програм за рани раст и развој у Републици Српској. Такође, узета је у разматрање и породица која представља један од најважнијих фактора у животу дјетета које у породици реализује неке своје најважније примарне и секундарне потребе, усваја ставове и вриједности и формира навике које ће га касније пратити током живота. Посматрана је улога породице у одрастању дјетета на основу родитељске посвећености родитељској улози и изражености појединих развојних аспеката дјеце. Рад указује на шири круг социјалних чинилаца и институција који могу бити подршка раном васпитању, али и важности породичног учешћа у раном васпитању дјеце које остварује различите ефекте на поједине аспекте дјечијег развоја.*

*Кључне ријечи: рано васпитање, политичка, економска и културолошка условљеност, програм за рани раст и развој, породица, аспекти развоја дјеце*

### **Увод**

Уколико прихватимо стајалиште нове истраживачке парадигме, по коме, у процесу истраживања, човјека треба посматрати као цјелину у свом природном контексту (Ristić, 2006, стр. 262) можемо слободно рећи да се свака друштвена појава, њен настанак и развој, треба посматрати у оквиру друштвеног контекста у којем се јавља и у којем егзистира. Тако је и са појавом раног васпитања, које се најчешће и посматра у односу са осталим друштвеним манифестацијама, јер се васпитање дјеце одвија увијек у одређеном срединском контексту, засновано на одређеним вриједностима, етичким начелима, увјерењима о дјетету и раном дјетињству, те приступу процесу учења и усвајања новог (Vudhed, 2012).

Ако посматрамо предшколске програме као основу институционалног васпитања и образовања у првим годинама живота и ако их посматрамо као важну карику у процесу раног учења у различитим срединама и у различитом временском периоду, примјећујемо да се о раном васпитању дјеце промишљало на

---

<sup>1</sup> n.cvijanovic@mp.vladars.net

неуједначен и различит начин, а потом и дјеловало кроз васпитну праксу, што је било једним дијелом условљено и различитим схватањима о раном учењу.

Сваким даном све је више научних доказа који истичу важност раног учења за развој људских потенцијала, чак наглашавајући и његову пресудну улогу у развоју, чиме овом периоду људског живота дају посебно мјесто и значај. Не тако давно, на развојни период до поласка у школу се гледало као на нешто што и није толико важно са становишта учења, јер се у том периоду одвија спонтани развој кроз који дјеца расту најчешће играјући се, а на темељу традиционалне педагошке парадигме и на њој заснованих програма игра и „академско учење“ су били неспојиви. „Снажно су раширене невјерице да је рано учење уопште учење, више се вјерује да оно долази само од себе и да га није могуће повезивати у погледу континуитета са каснијим, академским програмима учења ...“ (Спасојевић, 2013, стр. 39). На основу оваквог становишта, стварани су предшколски програми који су, наглашавајући формално учење и академска знања, у погледу своје структуре највише личили школским програмима (Bredenkamp, 1996, str. 7), притом занемарујући развојно примјерену праксу (*developmentally appropriate practice*) за свако раздобље и период дјечјег дјетињства.

Међутим, нова сазнања у области раног учења, али и промјене у друштву у погледу изражене урбанизације и развоја науке и технологије, што је условило бржи проток информација за све, наметнули су сасвим другачије виђење феномена раног учења и развоја дјете. Упоредо са истраживањима из педагогије која се односе на рано учење, истраживања других научних дисциплина, посебно психологије, медицине и биологије, те њихових грана обједињених у неуронауци, довела су до промјена у схватању и поимању процеса раног учења, а заједнички закључак свих био је усмјерен на прихватање пресудне важности раног учења за даљи развој људских потенцијала.

На такав начин нова сазнања у области раног учења доносе промјене у васпитно-образовни процес тако што се нове и нове спознаје о учењу и развоју уграђују у васпитно-образовну праксу, што имплицира појаву њиховог узајамног дјеловања и међузависности (Clarke & Clarke, 2000). То потврђује и податак да је у посљедњој четвртини прошлог вијека дошло до нових спознаја заснованих на заједничким сазнањима науке о развоју дјетета и неуробиологије, те искуствима у процесу учења кроз политике и програме раних интервенција широког спектра, што је довело до стварања разноврсних модела и креативних теоријских формулација о процесу људског развоја<sup>2</sup> (Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 340).

<sup>2</sup> „Најистакнутији међу њима је трансакциони модел који су прво формулисали Самероф и Чендлер (Sameroff and Chandler, 1975), који су касније Самероф и Фисе прилагодили изазовима ране интервенције (Sameroff and Fiese, 1990, 2000), затим еколошки модел Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1979), који је касније проширен и дефинисан као биоеколошки модел (Bronfenbrenner and Ceci, 1994); Вернеров и Смитов концепт рањивости и еластичности који се примјењује на широком спектру биолошких и

Руковођени оваквим теоријским оријентацијама, скренућемо пажњу на још неке битне компоненте за даље тумачење раног учења и развоја дјече, с једне стране, и раног васпитања, с друге стране, попут: политичке и економске, културолошке условљености дјечјег развоја, програма заједнице као подршке раном васпитању, те породице као „неинституционалне“ компоненте дјечјег развоја.

### Политичка и економска условљеност раног васпитања

Последњих деценија били смо свјedoци мијењања једног признатог политичког система и свега што он са собом носи у свим подручјима друштвених збивања: економским, социјалним, политичким, културним, па и образовним, што је доводило неријетко до мијењања образовних политика операционализованих у стратегијама и њиховим акционим плановима и законима, које су тако постављале нови однос према васпитању и образовању уопште. Све је то довело до дефинисања нових смјерница приликом одређивања циљева васпитања и њихових задатака као најважнијих карика образовног система у свим нивоима образовања, почев од предшколског, па све до високошколског.

Историјски гледано, свако друштвено уређење одређује и поставља циљеве васпитања и образовања на основу одређених вриједности које су значајне за то друштвено уређење, али у односу на човјека као централне фигуре сваког васпитања и образовања у свим друштвено-политичким системима, у свим епохама развоја људске цивилизације (Ђорђевић, 2007, стр. 6). Циљеви у области васпитања и образовања су дакле условљени политичким одређењем државе, али и сазнањима у области развојне психологије и психологије личности. Ђорђевић сматра да је најкомплетнију разраду циљева васпитања и образовања у педагошкој литератури изложио пољски педагог и психолог Мушињски који полази од ставова на основу којих издваја конкретизоване циљеве, које је груписао према: „свијету вриједности (идејни), друштву (друштвени), другим људима (интерперсонални), самом себи (интраперсонални), личним животним вриједностима (егзистенцијални), разуму и његовим могућностима и достигнућима (интелектуални), природној средини (еколошки), култури (културни)“ (према: *ibidem*, стр. 11). У овако широко постављеној лепези циљева,

---

срединских стања и утицаја (Werner and Smith, 1982); процес модел родитељства развио је Белски (Belsky, 1984); модел социјалне помоћи за породице са дјецом са сметњама у развоју популаризовао је Дунст (Dunst, 1985); модел развојно контекстуалне перспективе предложио је Лернер (Lerner, 1991); биосоцијални модел који је заснован на интервенцији код пријевремено рођене дјече ниске порођајне тежине понудио је Рамеј (Ramey, 1992); модел принципа развојне психопатологије формулисали су Цићети и Коен (Cicchetti and Cohen, 1995); модел социјалног контекста конструисаног од стране Мек Артурове фондације за истраживање мреже за психопатологију и развој (Bouse et al., 1998); развојни оквир за рану интервенцију биолошки и средински угрожене дјече који је изнио Гуралник (Guralnick) 1998. године“ (Shonkoff & Phillips, 2000, pp. 340).“

свакако се поставља питање да ли је могуће ускладити друштвене циљеве и личне захтјеве и могућности појединца. Нама једино прихватљив одговор био би да се цијеловит, холистички развој личности са његовим тежњама и интересовањима, не може посматрати одвојено од објективних захтјева друштвених потреба и одређења, чиме се постиже образовни идеал који се манифестује путем социјалне (да одговара одређеним друштвеним потребама), психолошке (да одговара могућностима и потребама појединца) и педагошке (да омогућава практично извођење на васпитно-образовном плану) димензије (Ђорђевић, 2010, стр. 6). Међутим, врло често се дешавало, како у прошлости, тако и у новије вријеме, да су систем васпитања и образовања и његови дефинисани циљеви у функцији остварења друштвено-политичких циљева, притом занемарујући стварне потребе дјете, законитости дјечјег развоја и њихова лична, здравствена, културна и образовна права. Зато неки аутори (Поткоњак, 2003) подсјећају да 20. вијек није био „ни вијек дјетета ни вијек педагогије“, иако су се годинама и вијековима уназад, стварале различите линије педагошке теорије и васпитне праксе које су изнедриле разне врсте педагогија, различите педагошке правце и покрете који су настајали са увјерењем да сваки од њих нуди права рјешења за битна питања васпитања и образовања<sup>3</sup> (ibidem, стр. 137).

У таквим околностима, васпитање и образовање на предшколском узрасту има још једну димензију која се односи на одређивање јасног става у погледу прихватања предшколског васпитања и образовања као базичног институционалног подсистема јединственог система васпитања и образовања. Још увијек често можемо примијетити да у државним политикама изостаје увјерење да је предшколско учење уствари учење, због чега изостаје и спремност да се овом нивоу образовања посвети значајнија пажња која се врло често завршава на декларативном прихватању теза о важности раног учења за друштво уопште, али и за дијете, док посвећеност у погледу израде модела за већи обухват и укључивање све дјете у овај систем неријетко изостаје. Претпоставља се да разлог за такав однос према предшколском васпитању треба да тражимо у националним традицијама које обликују његов даљи развој на основу одабраних начина организовања предшколског васпитања и образовања у прошлости (Scheiwe & Willekens, 2009). Углавном, у већини земаља у Европи у основи институционализације бриге о дјети лежала су два основна политичка мотива: усклађивање рада и родитељства с једне стране (као нпр. у Њемачкој, Великој

<sup>3</sup> У својој књизи *XX век: Ни „век дјетета“, ни век педагогије* Никола Поткоњак класификује разноврсне правце педагогије дијелећи их на *педагогију есенције* (педологија, индивидуална, персоналистичка, функционална, прогресивистичка педагогија и педагогија слободног васпитања), *педагогију егзистенције* (социјална, социјалдемократска, совјетска, фашистичка и реконструктивистичка педагогија), те педагогију која представља покушај „премошћивања“ педагогије есенције и педагогије егзистенције (културна педагогија, прагматистичка педагогија и „трећа“ педагогија Суходолског).



Британији и нордијским земљама<sup>4</sup>) и образовање дјеце с друге стране (као нпр. у Белгији, Француској, Италији и Шпанији), што је довело до постојања различитих система предшколског васпитања и образовања (*ibidem*). Кроз модел који подржава усклађеност рада и родитељства, у институционално предшколско васпитање и образовање укључују се дјеца запослених родитеља и дјеца из депривираних породица, док образовни модел држи да сва дјеца требају друштвено васпитање и образовање кроз социјализацију, једнакост шанси и развијање друштвених вриједности. Холистичка природа дјетета свакако нас упућује на чињеницу да се овдје ради о условној подјели и да политике једног модела могу имати различите коријене и извирати из различитих идеологија, због чега често долази до интеграције ова два модела, када се циљеви произашли из јавнополитичких подручја као што су родна равноправност, усклађеност рада и родитељства, запошљавање, сузбијање сиромаштва и слично, суочавају са потребом кретања ка универзализму и образовном моделу (Baran i saradnici, 2011, стр. 523). Овакви односи неминовно су условили и начин улагања и издвајања средстава за финансирање наведених модела.

Напријед наведеном морамо додати и то да, поред ове традиционалне компоненте која утиче на избор модела бриге о дјечи, треба имати у виду и то да се у новије вријеме у домен улагања и дефинисања образовних политика све више укључују резултати истраживања из области неуронауке, посебно на пољу раног развоја мозга, који скрећу пажњу на значај најранијих мјесеци и година живота за даљи развој дјетета. То некад доводи и до инструменталног приступа по коме је мало дијете природни ресурс који треба искористити (Vudhed, 2012, стр. 36), због чега се идеји заснованој на улагању у људски капитал у раном дјетињству могу упутити озбиљне критике са етичког аспекта. С друге стране, улагање у рано дјетињство, уколико се посматра као подршка дјечи у њиховом развојном процесу, или као стратегија унапређења предшколског васпитања и образовања, лако ће се препознати као оправдано и неопходно за остваривање пуног потенцијала сваког човјека, али и за свеукупну добробит друштва.

### Културолошка условљеност раног васпитања

Још један врло утицајан приступ у теорији и истраживању раног дјетињства је приступ који трага за односом срединске и културолошке перспективе и раног васпитања и учења дјеце предшколског узраста. Посматрајући овај однос, притом дотичући се антрополошких питања, неријетко педагошка истраживања проучавају питања као што су: својства човјека и утицај спољних фактора на њега, како се човјек развија и мијења и да ли је он производ културе, да ли друштвени и културни контекст дјетета утиче на његово учење и развој, да ли је детерминисан културом.

<sup>4</sup> Посљедњих година, нордијске земље у погледу функције предшколства виде: бригу о дјечи, образовање, улазак у друштво, родну равноправност и сл.

Широм свијета јављају се многобројне културе које стварају веома изражене културолошке разлике у односу према самом себи и према другима. Ако посматрамо културу као „заједничку традицију, вјеровање, обичаје, митове, вриједности и симболе“ (Božilović, 2006, стр. 243), учавамо да се услед тога јављају изражене разлике у свим видовима људских манифестација: од поимања живота и смрти, стратегија мишљења, расположења, начина васпитавања и подизања дјеце, квалитета родитељства, испољавања емоција, постављања личних циљева, одређивања општег циља васпитања, односа према материјалном и духовном, према природи и слично. На основу тога ствара се најопштији контекст развоја – културни контекст, који представља важан фактор дјечијег развоја, јер одмах по рођењу схватања одређене културе о томе шта је дијете и како га васпитавати одређују и однос родитеља према дјетету. Због тога је веома тешко одвојити социјалну и културну средину, јер су и социјални односи и интеракција одређени културом. Наиме, социолози су утврдили да различите културе различито поимају своје „властито ја“, што заузврат утиче и на властито понашање и избор циљева. Оно што је типично за западну културу јесте то да они своје „ја“ сагледавају веома одвојено од осталих људи, укључујући чак и родитеље, браћу и сестре, док припадници азијске културе себе виде повезане са другима, као саставни дио друштвеног контекста (Goleman, 2004, стр. 254). Још је Виготски, као зачетник социокултурног приступа у развоју дјетета, уочио да социјална интеракција и култура одређују развој менталних функција (Vygotsky, 1978), јер су појавни облици културе у сваком друштву различити, што доводи до културно специфичних и различитих облика интеракције, а они опет одређују специфичан начин менталног функционисања. И Ериксон је, као и Виготски, наглашавао значај културе и друштва у ком дијете расте, наводећи да социокултурне карактеристике играју значајну улогу у развоју дјетета јер оне кроз образце понашања посредују у стварању виших менталних функција (Erikson, 1963), тако да се његова теорија с правом назива теорија психосоцијалног развоја, имајући у виду да се кроз развој шире контакти особе са средином и окружењем у којој сваки степен на такав начин отвара нове могућности за развој.

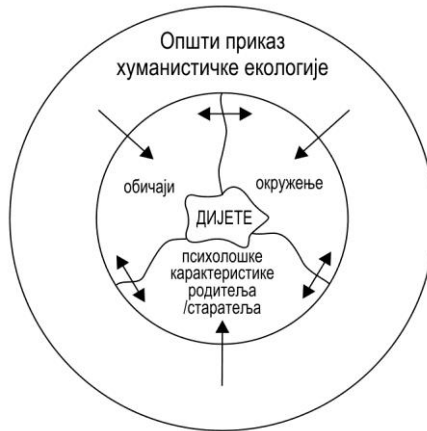
Неки други приступи и теорије, попут Пијажееве структуралне теорије развоја или Колбергове теорије моралног развоја, засноване су на схватању да сви једнако пролазе кроз утврђене развојне фазе, али да од културе и срединских услова зависи којим ће се темпом то одвијати, што значи да су менталне функције више генетички а мање културно и социјално детерминисане (Vudhed, 2012, стр. 44). То значи да је редослијед развојних фаза непромјенљив, али да темпо односно брзина пролажења кроз фазе може да буде неуједначена у зависности од индивидуалних особина, социјалних и културних разлика. Ова претпоставка о развоју као универзалном и индивидуалном процесу током кога дијете пролази кроз стабилне стадијуме развоја без обзира на окружење у коме се налази, преиспитивана је кроз многа антрополошка истраживања која су се бавила развојем човјека, јер се чини да овакве претпоставке не узимају на адекватан начин у обзир друштвене и културне димензије раног развоја. Ова истраживања

позивају се на теоријски оквир у коме је развој дјетета исто толико културни колико и природни процес (Rogoff, 2007, Super & Harkness, 1994, Vudhed, 2012) и у коме се при испитивању посматрају различите ствари попут васпитања дјецe, социјалних релација, независности и аутономије, развојне транзиције током животног вијека, родних улога, привржености, учења и когнитивног развоја и социјалног идентитета (Rogoff, 2007, pp. 5). Кроз анализу свих наведених елемената, ауторка је установила да у односу социокултурног модела развоја и раног дјетињста доминира концепт „вођеног учешћа“ у оквиру кога дјеца усвајају когнитивне и социјалне вјештине које се сматрају релевантним у њиховој заједници. Открила је да је вођено учешће карактеристично за све заједнице у којима је испитивање вршено (Индија, Гватемала, Турска и САД) али да се „циљеви и процеси учења и подучавања разликују, зависно од степена одвојености живота дјецe од свијета рада одраслих“ (према: Vudhed, 2012, стр. 45). Овоме можемо још додати и то да се свака култура, усљед друштвених промјена и кретања, налази у својеврсном развојном процесу, који кроз временску димензију условљава постојање одређених културолошких образаца онаквих какви они јесу.

По узору на еколошки модел Бронфенбренера (Bronfenbrenner, 1994), једна група истраживача сматра да оквир за разумијевање о томе како култура води процес развоја обезбјеђује *развојна ниша*. Користећи тај оквир могуће је видјети како су околина и култура у било које вријеме организоване у односу на свако посебно дијете (Super & Harkness, 1994, pp. 96). Развојну нишу треба посматрати кроз три међусобно условљене компоненте:

- физичко и социјално окружење у коме дијете живи (*physical and social settings*),
- културно обликовани обичаји и праксе подизања и васпитања дјецe (*customs of child care and child rearing*) и
- психолошке карактеристике родитеља/старатеља, односно вјеровања одраслих који су одговорни за подизање и васпитање дјецe (*psychology of the caretakers*).

На такав начин социјални контекст, обичаји и особине родитеља формирају непосредно микроокружење дјетета и они представљају ту развојну нишу, што је и приказано на сљедећој шеми:



Шема 1. Шематски приказ развојне нише (Super & Harkness, 1994, pp. 98)

Како видимо, између ових категорија постоји међузависност што је приказано стрелицама између њих (тако, на примјер, родитељи неће оставити своје дијете у околини која може бити опасна по њих), а неправилне линије које раздвајају компоненте сугеришу да су тачке контакта донекле флексибилне, те да као дјелимично независни дијелови стално утичу и прилагођавају се једна другој. Веће стрелице илуструју другу динамику нише, што значи да разни аспекти хуманог еколошког развоја различито утичу на ове компоненте, те да границе између првог и другог круга носе посебну тежину историјског и социолошког наслеђа, те тако представљају „конзервативну силу“ због које дјеца одрастају у истим „традиционалним“ условима. Укратко, на темељу овакве поставке закључујемо да постоји много начина да се услови у којима дијете одраста мијењају и да се умјесто „развојно примјерене праксе“ (*developmental appropriate practice* – DAP, Bredekamp, 1996) стварају „контекстуално примјерене праксе“ (*contextual appropriate practice* – CAP) које узимају у обзир контексте у којима дјеца живе, материјалне и културне ресурсе доступне њиховим родитељима и заједници (Vudhed, 2012, стр. 40), што онима који креирају образовне политике даје прилику да стварају програме који ће бити утемељени на „контекстуализованом“ процесу развоја кроз који ће дјеца стицати културне компетенције и градити властити идентитет, овладавати когнитивним способностима и културним компетенцијама које су производ људске цивилизације и свјетске интелектуалне баштине.

### Програми заједнице као подршка раном васпитању у Републици Српској

Поред институционалног оквира предшколског васпитања и образовања који је утемељен на закону, наслијеђеној васпитно-образовној пракси, новим сазнањима о раном учењу, али и на економској, политичкој и социјалној

реалности, свакако су врло значајни за дијете и васпитно-образовни утицаји који имају „ванинституционални“<sup>5</sup> карактер. Веома је важно обратити пажњу на шири круг институција и социјалних чинилаца који могу бити подршка раном васпитању, посебно због тога што је у Српској мали број дјеце обухваћен институционалним предшколским васпитањем и образовањем<sup>6</sup>.

С обзиром на то да су прве године живота дјетета везане за васпитни утицај породице, квалитет раног васпитања дјеце биће одређен унутрашњим факторима породице, али и спољашњим факторима који обухватају агенсе друштвене бриге о дјечи, социјалне и здравствене заштите, као и осталим услугама заједнице у којој породица живи, кроз које су пружене разне врсте подршке породици у заштити здравља дјеце, обезбјеђивању адекватне његе и одговарајуће стимулације дјечијег развоја (Klemenović, 2014, стр. 49). Имајући у виду да су дјеца у Републици Српској у значајној мјери ускраћена у димензијама које се првенствено односе на исхрану, здравље, развој и стамбене услове живота<sup>7</sup> (Ferrone & Chzhen, 2015, pp. 2), потреба да се заједница укључи у организацију услуга за заштиту здравља и унапређења развоја дјеце, те услуга унапређења родитељских вјештина, све више добија на значају. Поред системских рјешења у овом погледу, мора се имати у виду да инфраструктура и услови живота са животним стандардом у коме породица живи (стамбени услови, близина предшколске установе, библиотеке, културне, спортске, здравствене установе, јавне површине уређене за игру дјеце и слично) обликују спремност родитеља да адекватно одговоре задатку који им је постављен. Такође, веома је важно успоставити везу између особа која се старају о дјечи и услуга и програма који се нуде унутар постојећег система (Rucker, 2010). Зато је неопходно да и локалне и

<sup>5</sup> Постоје дилеме око оправданости употребе термина „ванинституционални“ облици предшколског васпитања и образовања у овом контексту, као и границе која их дијели од „институционалних“ облика. Тако Каменов наводи да је прихватљиво стајалиште Ивића који, умјесто овог термина, предлаже употребу термина „цјеловити“ или „дјелимични“, будући да су и „институционални“ и „ванинституционални“ у ствари „ванпородични“ облици васпитања, јер остварују функције које је некад искључиво остваривала породица попут чувања дјеце, бриге о здрављу и тјелесном развоју, социјална и културна функција и слично (Kamenov, 1990, стр. 144).

<sup>6</sup> Број дјеце обухваћене предшколским васпитањем и образовањем у радној 2016/17. години у Републици Српској је 18%.

<sup>7</sup> Анализа вишеструког преклапања ускраћености (MODA) је нова методологија коју је развио Уницеф како би се утврдиле размјере и природа материјалне ускраћености које доживљавају дјеца. Ослања се на међународни оквир дјечијег права како би се изградиле нове димензије добробити дјетета у области опстанка, развоја, заштите и друштвене партиципације. N-MODA индикатори груписани су као: исхрана (прекомјерна тежина, учесталост храњења), здравље (морбили, полио), развој дјетета (играчке, књиге, програм раног развоја, укљученост родитеља), насилна дисциплина (физичко, психолошко), приступ информацијама (рачунар, интернет) и стамбени услови (тоалет и пренасељеност).

државне власти поступају у правцу унапређења капацитета породице и стварања веза између породице и сусједства.

Узимајући у обзир наведено, Влада Републике Српске је 13. августа 2015. године усвојила Информацију о унапређењу раног раста и развоја дјече<sup>8</sup>, у којој је дат пресјек стања и активности које су реализоване претходних година у погледу унапређења раног раста и развоја дјече, као и приједлог активности и мјера које треба подузети у наредном периоду. Посљедњих неколико година активности на унапређењу раног раста и развоја дјече (РПРД) у Републици биле су усмјерене на усвајање политика за унапређење раног раста и развоја, исхране дјече до пет година живота и здравља становништва. Постављајући наведене политике створили су се услови и за успостављање иновативних модела за пружање услуга из области раног раста и развоја дјече. Тако је од 2010. године уз подршку Уницефа, у Републици отворено неколико Центара за рани раст и развој при домовима здравља, основним школама и предшколским установама као могућа подршка постојећем систему здравства, образовања и социјалне заштите, како би ови системи квалитетније одговорили на потребе социјално искључених породица, а посебно оних са дјецом узраста од 0-10 година. Формирањем центара<sup>9</sup>

<sup>8</sup> У Информацији је наведено да ће се Република Српска залагати за: стварање услова за унапређење раног раста и развоја сваког дјетета до његовог пуног потенцијала; предузимање свих одговарајућих мјера које осигуравају заштиту дјетета од дискриминације; јачање и заштиту дјече и породице; стварање минимума социјалне сигурности и основних развојних могућности за сву дјецу; јачање постојеће интерсекторске сарадње и координације и предлагање нових видова те сарадње и координације; израду и спровођење интегративних програма за рани раст и развој дјече који ће бити усмјерени на различите популационе групе (младе, будуће родитеље, труднице, породице и дојиље, породице са дјецом, дјецу у прве три године живота); правремено препознавање и оснаживање талената; што раније откривање (детекцију), хабилитацију и рехабилитацију (интервенције) дјече са посебним потребама; пружање доступних и квалитетних услуга у областима здравља, васпитања, образовања, социјалне, породичне и дјечије заштите; и стварање сигурног окружења у којем се дијете рађа, расте, развија, храни, игра, учи и живи.

<sup>9</sup> Центри су отворени у сљедећим општинама: Билећа (2010. год.), Котор Варош (2010. год.) и Масловаре (2012. год; у оквиру основне школе), Лакташи (2010. год.), Слатина (2012. год. у оквиру основне школе) и Фоча (2010. год.). Такође, у оквиру школа отворени су у: Броду, Миљевини, Тјентишту – Попов Мост у 2011. години. Успостављени су и у оквиру домова здравља на сљедећим локацијама: Челинац (2013. год.), Дервента (2013. год. – у оквиру Дома за слабовиду дјецу), Гацко (2014. год.) и Фоча (2015. год.) За рад ових Центара Уницеф је набавио опрему, намјештај и дидактику за рад са дјецом, обезбиједио средства за рад запослених и организовао обуку за њих. Центри су несметано функционисали док је постојала подршка Уницефа. Међутим, када су Центри требали сами наставити са дјеловањем, дошло је до потешкоћа које се односе на утврђивање правног статуса тих центара. Тако је Центар у Лакташима наставио рад као Удружење, док су Центри у Билећи и Котор Вароши угашени, а активности Центра у Челинцу преузео је Центар за заштиту менталног здравља у оквиру њиховог дома здравља. Центар за рани

настојао се промовисати интегрисани приступ с циљем пружања универзалних услуга дјечи и родитељима и то посебно групама дјеце са потешкоћама у развоју, дјеце из социјално угрожених породица, те дјеце из заједнице националних мањина као и дјеце повратника са фокусом на узраст до три године. Осим формирања центара, израђени су и бројни водичи и писани материјали потребни у раду на унапређењу раног раста и развоја дјеце. Публиковани су: Водич из социјалне и дјечије заштите за запослене на пословима породичне заштите у интегрисаним центрима; Водич кроз права за родитеље дјеце сметњама у психофизичком развоју; Водич и материјали (исхрана, дијареја, емоционални развој) за запослене у интегрисаним центрима у области здравствене заштите; адаптирани програм „Peace Education“<sup>10</sup> за родитеље дјеце од три до седам година и васпитаче; адаптирани програм „Right to Play“<sup>11</sup>; водич за родитеље „Психолошке потребе дјетета“.

Како су наведене активности биле остварене кроз пројекне активности, које су, између осталог, указале и на потребу да се проблематика раног раста и развоја дјеце посматра интегрисано, што значи да у овим активностима морају бити заступљене све релевантне институције из различитих сфера друштвеног дјеловања, а посебно здравствене, предшколске, школске, високошколске (медицински и педагошки факултети) и установе социјалне заштите, донесена је одлука да представници Министарства здравља и социјалне заштите, Министарства просвјете и културе и Министарства породице, омладине и спорта формирају Тим за координацију активности у области раног раста и развоја дјеце, који ће имати задатак да припреми Протокол о сарадњи у области унапређења раног раста и развоја дјеце у Републици Српској<sup>12</sup> и Програм за рани раст и развој дјеце у Републици Српској, те да прати његову имплементацију и проводи потребне активности које ће допринијети стварању оптималних услова за

---

раст и развој у Фочи и даље успјешно ради у склопу ЈУ Дјечијег вртића „Чика Јова Змај“. Активности овог Центра у Фочи усмјерене су на обезбјеђење адекватног предшколског васпитања првенствено дјечи са потешкоћама у развоју. У том смислу ради се на раном откривању и препознавању дјеце са потешкоћама у развоју, едукацији родитеља за рад са овом дјецом, организовању посјета стручних лица из области здравства и социјалне заштите. Центар у свом раду блиско сарађује са Домом здравља Фоча, Универзитетском болницом Фоча, Медицинским факултетом Фоча и Центром за социјални рад Фоча. Како би ови Центри наставили свој рад, потребно је дефинисати даље кораке у погледу лоцирања (у институционалном смислу) и финансирања истих.

<sup>10</sup> Прилагођена верзија програма са преводом *Учимо живјети у миру од раног дјетињства* ауторице Елвире Санчез Игуал (*Elvira Sanchez Igual*) коју је Босни и Херцеговини уступила Свјетска асоцијација едукатора у раном дјетињству (World Association on Early Childhood Educators: WAECE).

<sup>11</sup> Прилагођена верзија канадског програма „Право на игру“ који је уредила Емили Варгас Барон (*Emily Vargas Baron*).

<sup>12</sup> Протокол је, од стране три ресорна министра, потписан 05. октобра 2015. године поводом обиљежавања Дјечије недеље.

правилан раст и развој дјече кроз унапређење раног раста и развоја<sup>13</sup>. Тиме је показана спремност да се постави међусекторска стратегија (која је усмјерена на укључивање прво органа власти, а потом и заједнице на свим нивоима) којом ће се обезбиједити подршка дјечијем развоју унутар породице, сусједства и ширег друштва (Doherty, 2007, према: Klemenović, 2014, стр. 49) и то кроз организовање програма ране интервенције, компензационих програма, те промовисање важности раног учења за раст и развој дјетета<sup>14</sup>, што је и дефинисано Програмом за рани раст и развој дјече у Републици Српској, који је донесен у априлу 2016. године<sup>15</sup>. Само кроз међусобно усклађене и надопуњујуће програме и услуге које

<sup>13</sup> Прва од активности Тима била је усмјерена на дефинисање закључака који су усвојени на Конференцији под називом „Перспективе раног раста и развоја дјече у БиХ“ која је одржана у Сарајеву, 26. јуна 2015. године, под покровитељством Уницефа, а закључци конференције су да реба: унаприједити интерсекторски и мултидисциплинарни приступ у области раног раста и развоја дјече, укључујући невладин сектор; интензивирати учешће релевантних институција на свим нивоима власти с циљем унапређења раног раста и развоја дјече у Босни и Херцеговини; израдити дугорочне планове дјеловања надлежних органа власти у области раног раста и развоја; организовати едукације и стручно усавршавање професионалаца из ране детекције, дијагностике и интервенције; омогућити доступност и примјену у пракси већ израђених материјала за професионалце и родитеље у области унапређења раног раста и развоја; сензибилизирати јавност и јачати свијест о важности унапређења раног раста и развоја; промовисати важност модела добрих пракси и радити на промоцији на свим нивоима власти; осигурати доступност и ојачати постојеће и успоставити нове услуге у области ране детекције, дијагностике и интервенције, засноване на потребама; увезати постојеће ресурсе на нивоу локалних заједница ради њиховог рационалног коришћења и усмјеравања на стварне потребе.

<sup>14</sup> У оквиру кампање коју је Министарство просвјете и културе Републике Српске организовало, а која се односи на промовисање важности „првих шест година“ за даљи развој дјетета и потребе да се дјеца укључе у неке од предшколских програма, у тексту спота који се емитовао на Радио-телевизији Републике Српске наведено је да „учење почиње рођењем. Навике и основе стечене у дјетињству остају у нама заувјек, зато је битно ко ће и на који начин усмјерити развој дјетета.

(...) Сви родитељи могу утицати на развој свог дјетета. Омогућите свом дјетету здраво и сретно одрастање у брижном и креативном окружењу. Не заборавите: Прве године живота вашег дјетета су најважније за његов развој“.

<sup>15</sup> Програмом за рани раст и развој дјече у Републици Српској постављени су циљеви програмских активности: 1. Јачати породицу кроз развој активности на подстицању одговорног, здравог родитељства и друштвену и економску подршку заједнице; 2. Обезбиједити сигурно и стимулативно окружење за правилан рани раст и развој дјетета; 3. Унаприједити систем откривања сметњи у расту и развоју дјече, хабилитације и рехабилитације; 4. Успоставити интегрисани приступ раном расту и развоју дјече путем јачања постојећих и развоја нових видова интерсекторске сарадње и координације; 5. Унаприједити квалитет и доступност услуга из области унапређивања раног раста и развоја дјече; 6. Унапређивање међународне сарадње у вези са активностима на унапређивању раног раста и развоја дјече у Републици Српској.



креирају и проводе заједнице, исходи развоја дјече могу бити унапријеђени стварајући тако могућности да свако дијете оствари максимум својих развојних потенцијала, чиме ће се у коначници ублажити ефекат негативних утицаја уколико су таквим утицајима дјеца изложена у првим годинама живота.

### Породица и рано васпитање

Чини нам се да ниједан фатор васпитног дјеловања, као што је породица, није толико узиман као предмет писања и истраживања, не само у педагогији као науци која се бави питањима васпитног дјеловања, него и у њеним тангентним научним дисциплинама. Разлоге због којих је то тако налазимо у важности породице у животу појединца, који у породици реализује неке своје најважније примарне и секундарне потребе, усваја ставове и вриједности и формира навике које ће га касније пратити током живота. Истраживање породице у новије вријеме највише се спроводи путем системске породичне теорије „која је трансформисала фокус истраживања породице са односа родитељ–дијете на функционисање породице у цјелини. Истраживања породице имају за циљ да докажу концепте, везе међу њима и да на друге начине помогну да се предвиде неки исходи и препознају и дефинишу правилности развојних ефеката различитих аспеката породичног функционисања“ (Zuković, 2008, стр. 432). Овакав начин изучавања третира породицу као цјелину која се састоји од својих чланова међусобно повезаних и усмјерених ка циљевима који се пажљиво бирају, тако да се ствара унутарпородична подршка међу њеним члановима.

Налази бројних истраживања упућују нас на стајалиште да породица, посебно родитељи, својим васпитним поступцима и понашањем утичу на испољавање свих горепомнутих појава, а преко њих и на формирање особина и црта личности своје дјеце (Koestner, Weinberger & Franz, према: Орачић и saradnici, 1995, стр. 110). Поред ових, растао је и број истраживања која су испитивала однос породичног окружења (као што је на примјер социоекономски статус породице) и дјечјег развоја (Sameroff & Seifer, 1983, Olson et al., 1990, Campbell & Ramey, 1994, Landry et al., 2000, Ramey et al., 2000, Bradley & Corwyn, 2002, Evans, 2004, Lipina & Colombo, 2009), као и других подручја истраживања у процјени породичних утицаја на специфичне развојне механизме код дјеце, попут: односа родитељског стреса и развоја социјалних компетенција (Baker et al., 2003, Anthony Gutermuth et al., 2005), ефеката родитељских стилова на понашање дјетета (Baumrind, 1966, Grolnick & Ryan, 1989, Darling & Steinberg, 1993, Robinson et al., 1995, Winsler et al. 2005), родитељског утицаја на развој дјечјег говора (McDonald Connor et al., 2005, Rowe et al., 2008), емоционалног прилагођавања (Denham et al., 1997), дјечјег постигнућа (Anderson et al., 2001, Frome & Eccles, 1998, Davis-Kean, 2005), родитељске укључености и учешћа у васпитању дјетета (Rothbaum & Weisz, 1994, Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, Fantuzzo et al., 2000, Collins et al., 2000), једнакости оба родитеља у васпитању дјеце (Holden & Miller, 1999), утицаја мајчинске депресије на дјечји развој (Cummings & Davies, 1994), образовног нивоа

родитеља, породичне писмености на развој академских вјештина дјетета (Christian et al., 1998) и још многа друга истраживања.

С друге стране, друштво преко родитеља дјелује на породицу, па и дјецу као чланове породице, настојећи пренијети у породицу друштвено пожељне и прихватљиве облике понашања, који ће се касније из породице, обрнутим процесом, манифестовати и испољавати у друштво управо преко дјече. Породица постаје посредник између друштва и личности, настојећи створити пожељан тип личности кроз процес подстицања одговарајућег друштвеног карактера (Грандић, 2001, стр. 91). Како видимо, дотакли смо се сложеног и слојевитог односа породица–друштво, посматрајући породицу као саставни дио и „основну ћелију друштва“.

Познато нам је да је наше друштво у фази дубоких промјена, да смо дио општег процеса глобализације, али и плурализације друштва, да живимо у свијету наглог научног и технолошког напретка и бума медијалне комуникације, али и да смо свједоци кризе идентитета и изражених промјена у породици, те промјена у систему школовања и образовања дјече. Економска самосталност чланова породице довела је до промјена у дистрибуцији ауторитета која је установљена у такозваној патријархалној породици, тако да се стварају услови у којима сваки члан породице постаје носилац ауторитета у одређеној области живота, што је неминовно довело и до веће диференцијације дјелатности и редукције породичних функција, као и промјена њене организације. „Од свих функција које су традиционално сматране породичним, њена примарна функција остаје социјализација и развој личности дјетета“ (Луковић, 2004, стр. 205). Ту своју примарну функцију породица остварује на различите начине и то путем различитих стилова породичног васпитања, као и родитељских поступака у односу са својом дјецом.

Цјелокупан приступ и однос родитеља и дјече остварује се у породичној атмосфери, која зависи од низа фактора, као што су: карактеристике родитеља (пол, емоционална зрелост и психолошко здравље, ставови, ниво образовања), породични контекст (економска сигурност, структура породице, међусобни односи родитеља, шира породична подршка), друштвени контекст (породично законодавство, радно законодавство, усклађеност радне и родитељске улоге, приступачна институционална брига о дјечи), карактеристике дјетета (пол, доб, темперамент, способности) и његов развој (Belsky, 1984). Сви ови фактори могу да утичу на стварање различитих васпитних ситуација, што се одражава на стварање топле породичне климе која је предуслов за правилан васпитни утицај родитеља на њихову дјецу (Чокорило, 1989, стр. 116).

До оваквих процјена долазило се најчешће на основу инструмената који су дизајнирани да испитају утицај породичног окружења и укључености (квалитет и квантитет стимулације) на дјечје исходе у погледу когнитивних способности, спремности за школу, академских постигнућа, развоја писмености и емоционалног прилагођавања попут, на примјер, инструмента за посматрање породице ради испитивања породичног окружења: HOME – *Home Observation for Measurement of*

*the Environment*, (аутор: Bradley, 1993), упитника за испитивања породичног окружења: *Home and Family Questionnaire – HFQ*, (аутор: Pierce et al., 1998, према: Totsika & Sylva, 2004), упитника породичне укључености (*Family Involvement Questionnaire – FIQ*) на основу којег је испитивана мултиваријантна процјена породичног учешћа у раном васпитању дјецe (Fantuzzo et al., 2000) и многи други помоћу којих се трагало за утврђивањем посвећености родитеља родитељској улози и важности породице за раст и развој дјецe.

У истраживању које је спроведено у Републици Српској (Цвијановић, 2017) кориштен је *Упитник за родитеље* помоћу кога су прикупљани подаци на основу којих се настојао сагледати однос породичних прилика и развојних аспеката дјецe, али и сазнати да ли је породично окружење чинилац који може дјеловати на тај однос. Посматрани су показатељи који се односе на социоекономски статус породице и родитељско ангажовање, односно укљученост и посвећеност родитељској улози, као и карактеристике које могу да услове родитељско ангажовање као што су: запошљавање родитеља, брачно стање, ниво образовања, број дјецe у породици, ред рођења дјетета, материјалне прилике (Barnes et al. 1999, Castro et al. 2004, Fantuzzo et al. 2006, Mc Wayne et al. 2008, према: Keys, 2014). Посматрајући карактеристике породице утврђено је да, од свих испитиваних варијабли, разлике постоје у испољавању појединих аспеката развоја у односу на пол дјетета, тип породице, мјесто пребивалишта породице и ниво образовања родитеља. Тако су сви аспекти развоја израженији код дјевојчица у односу на дјечакe. У односу на тип породице, када под овим термином подразумевамо структуру породице, резултати су показали да дјецa са оба родитеља имају развијеније све аспекте развоја. Посматрајући средину у којој породица живи, уочено је да дјецa из градске средине, у односу на дјецu из приградске и сеоске средине, такође имају развијеније све аспекте развоја. Високо образовање родитеља, и мајки и очевa, остварује значајне ефекте на израженост свих развојних аспеката. Посматрајући материјалне прилике у породици, уочено је да у односу на ову варијаблу постоји израженост само за интелектуални развој, што значи да уколико су материјалне прилике боље (задовољавајуће), скорови на процјени интелектуалног развоја су већи (Цвијановић, 2017).

Трагајући за разликама у развијености појединих аспеката развоја као индикатора раног учења у односу на самопроцјену родитеља у погледу њихове родитељске укључености, уочили смо да је израженост родитељске укључености највећа за активности које се односе на развој моторике дјетета, али и да постоје разлике у процјени родитељске укључености у односу на пол родитеља. Тако мајке процјењују да су више укључене у активности које су у истраживању дефинисане као активности оријентисане на школу. Исто тако, активности родитељске укључености оријентисане на креативност и интелектуални развој остварују значајне позитивне ефекте на све аспекте развоја, посебно на интелектуални развој.

## Закључак

Расправа о раном дјетињству као посебно важној фази у развоју дјетета подједнако је актуелна и данас, као и прије једног вијека (Vudhed, 2012, str. 21), због како смо навели, добијених резултата истраживања у овој области, а с друге стране, због чињенице да се сада информације много брже преносе, да садашње генерације проживљавају „нељудску експлозију“, гдје друштво за три године доживи такву промјену за коју је на почетку прошлог вијека требало тридесет година (Vožović, 2007, стр. 7). Поред тога, анализа друштвене парадигме раног васпитања упућује на постојање сложене интеракције, узајамног дјеловања и међузависности свих социјалних чинилаца и институција које могу бити подршка раном васпитању.

Могли бисмо рећи да боље познавање утицаја породице, односно родитељског дјеловања на дјецу као фактора развоја дјете, може помоћи како самим родитељима тако и људима којима је професија брига о дједи, чиме би им се омогућио бољи приступ у избору метода, поступака и активности у сложенем процесу васпитања. Тако, посебна научна дисциплина, породична педагогија, великим дијелом партиципира са својим сазнањима и резултатима истраживања у креирању политике унапређења породице у Републици Српској, те доношењу стратешких докумената из овог поља, када се као основ за њихову израду користе анализе, извјештаји, информације и оцјене постојећих мјера надлежних институција, реално исказане потребе организација и појединаца који се баве развојем подршке породицама, али и општа сазнања утемељена на најновијим научним истраживањима.

## Литература

- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. and Wright, J. C. (2001). Early Childhood Television Viewing and Adolescent Behavior: The Recontact Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 66, No. 1, pp.1–154.
- Anthony Gutermuth, L., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naimanb, D. Q., Waanders, Ch. and Shaffer, S. (2005). The Relationships Between Parenting Stress, Parenting Behaviour and Preschoolers' Social Competence and Behaviour Problems in the Classroom. *Infant and Child Development*. Vol. 14. pp. 133–154.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C. and Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 47, Part 4/5, pp. 217–230.
- Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T.(2011).Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o priједenom putu. *Napredak*, br. 3–4, str. 521–540.

- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*. Vol.37 (4), pp. 887–907.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model, *Child Development*. Vol. 55, No 1. pp. 83–96.
- Božilović, N. (2006). Identitet i značenje stila u potkulturi. *Filozofija i društvo*. 2, str. 233–250.
- Božović, R. (2007). Od dosade do dokolice. *Sociološka luča br. 1*, str. 7–18.
- Bradley R. H. and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Psychology Reviews*. Vol. 53. pp. 371–399.
- Bredekamp, S. (1996). Kako djecu odgajati. Razvojno primjerena praksa u odgoju djece od rođenja do osme godine. Zagreb: Educa.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education*. Vol 3. 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. pp. 37–43.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Vudhed, M. (2012). Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Winsler, A., Madigan, A.L. and Aquilino, S.A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.20, pp.1–12.
- Goleman, D. (2004). *Destruktivne emocije*. Beograd: Geopoetika.
- Грандић, Р. (2001). *Породична педагогија*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Grolnick, W. S. and Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 81, No. 2, pp.143–154.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*. Vol. 19, No. 2, pp. 294–304.
- Darling, N. and Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An integrative Model, *Psychological Bulletin*. Vol. 113, No 3. pp. 487–496.
- Denham, A.S., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. and Blair, K. (1997). Parental Contributions to Preschoolers Emotional Competence: Direct and Indirect Effects. *Motivation and Emotion*, Vol. 21, No. 1, pp. 65–86.
- Ђорђевић, Ј. (2007). Циљеви васпитања и образовања и моралне вредности. *Педагошка стварност* бр. 1–2, стр. 5–20.
- Ђорђевић, Ј. (2010). Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања. *Педагошка стварност*, бр. 1–2, стр. 5–18.
- Evans, G. W., (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American Psychologist*. Vol. 59, No. 2, pp. 77–92.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Zuković, S. (2008). Sistemski pristup proučavanju porodice. *Pedagogijabr. 3*, str. 428–435.

- Kamenov, E. (1990). *Predškolskapedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školovanje u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R. and Miller, C. L., (2000). Early Maternal and Child Influences on Children's Later Independent Cognitive and Social Functioning. *Child Development*. Vol. 71, No 2. pp. 358–375.
- Lipina, J.S. and Colombo, J.A. (2009). *Poverty and Brain Development During Childhood*. Washington. D.C.: American Psychological association.
- Луковић, И. (2004). Односи и вредности у породичном васпитању деце – између традиционализма и модернизма. *Зборник Института за педагошка истраживања* бр. 36, стр. 204–221.
- McDonald Connor, C., Son, S., Hindman, H. A. and Morrison, J. F. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*. No. 43, pp. 343–375.
- Olson, Sh. L., Bates, J. E. and Bayles, K. (1990). Early Antecedents of Childhood Impulsivity: The Role of Parent-Child Interaction, Cognitive Competence, and Temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 18, No. 3, 1990, pp. 317–334.
- Орачић, Г., Пјурковска-Петровић, К., Шевкушић-Мандић, С. и Јоксимовић, С. (1995). Улога породице у формирању вредности код младих. *Психологјабр. 1–2*, стр. 109–122.
- Поткоњак, Н. (2003). *XX век: Ни век детета, ни век педагогије*. Нови Сад: Савез педагошких друштава. Бања Лука: Педагошко друштво Републике Српске.
- Ramey, T.C., Campbell, A.F., Burchinal, A., Skinner, L.M., Gardner, M.D. and Ramey, L.S. (2000). Persistent Effect of Early Childhood Education on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science*, Vol. 4, No. 1, pp. 2–14.
- Ristić, Ž. (2006). *O istraživanju, metodi i znanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Robinson, C.C., Mandlaco, B., Frost Olsen, S. and Hart, H.C. (1995). Authoritative, authoritarian, and permissive parenting practices development of a new measure. *Psychological Reports*, Vol. 77, pp. 819–830.
- Rogoff, B. (2007). The Cultural nature of Human Development. *The General Psychologist*. Vol. 42, No. 1. pp. 4–7.
- Rowe, L. M. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, Vol. 35, pp. 185–205.
- Rothbaum, F. and Weisz, J. R. (1994). Parental Caregiving and Child Externalizing Behavior in Nonclinical Samples: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*. Vol. 116, No 1. pp. 55–74.

- Rucker, T. (2010). Promoting School Readiness by Improving Family, Friend and Neighbor Care. National League of Cities. Institute for Youth, Education and Families. Преузето: 18.12.2015. са <http://www.nlc.org/documents/Early-Childhood/school-readiness-ffn-care-mag-jun10.pdf>
- Sameroff, A. J. and Seifer, R. (1983). Familial Risk and Child Competence. *Child Development*. Vol. 54, No. 5, pp. 1254–1268.
- Спасојевић, П. (2013): Методика предшколског васпитања и образовања. Бања Лука: Нова школа плус.
- Super, M.C. and Harkness, S. (1994). The Developmental Niche. In: *Lonner, W. and Malpass, S.R., Psychology and Culture*. Boston: Allyn Bacon. pp. 95-99.
- Shonkoff, P. J. and Phillips, A. D. Ed. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington, D.C: National Academy Press.
- Scheiwe, K. and Willekens, H. (2009). Child Care and Preschool Development in Europe. UK: Palgrave Macmillan.
- Totsika, V. and Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health*. Volume 9, No. 1, pp. 25–35.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. and Child, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*. Vol 92, No 2, pp. 367–376.
- Ferrone, L. and Chzhen, Y. (2015). Analiza višestrukog preklapanja uskraćenosti (N-MODA). Sarajevo: Unicef BiH.
- Frome, P. M. and Eccles, J. S., (1998). Parents' Influence on Children's Achievement-Related Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 74, No. 2, pp. 435–452.
- Hoover-Dempsey, K. V. and Sandler, H. M. (1995). Parental Involvement in Children's Education: Why Does It Make a Difference? *Teachers College Record*. Vol 97, No 2, Columbia University.
- Holden, W.G. and Miller, C.P. (1999). Enduring and Different: A Meta-Analysis of the Similarity in Parents' Child Rearing. *Psychological Bulletin*, Vol.125, No.2, pp. 223–254.
- Campbell, F.A. and Ramey, C.T. (1994). Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-Up Study of Children from Low-Income Families. *Child Development*, Vol.65, No. 2, pp. 684–698.
- Clarke, A. and Clarke, A. (2000). Early Experience and the Life Path. London: Jessica Kingsley.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. and Bornstein, M. H. (2000). Contemporary Research on Parenting: The Case for Nature and Nurture. *American Psychologist*. Vol 55, No. 2. pp. 218–232.
- Cummings, E. M. and Davies, T. P., (1994). Maternal Depression and Child Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 35, No 1, pp. 73–112.

- Christian, H., Morrison, J.F., and Bryant, B.F. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions Among Child Care, Maternal Education and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol.13, No.3, pp. 501–521.
- Цвијановић, Н. (2017). Предшколски програм и дјечији развој. Источно Ново Сарајево:Завод за уџбенике и наставна средства.
- Чокорило, Р. (1989). Утицај породичног одгоја на вредносне оријентације ученика. *Наша школа бр. 3–4*, стр. 114–124.

*Nataša Cvijanović*

### SOCIAL PARADIGM OF EARLY EDUCATION AND FAMILIES

#### *Summary*

*The paper discusses the issue of early education of children in the light of the social context that is observed through political, economical and cultural conditionality of early education and community programs that aim to support early education program with emphasis on the program for early childhood development in the Republic of Srpska. Also the family is taken into consideration, as one of the most important factors in the life of a child, in the family it achieves some of its most important primary and secondary needs, adopted attitudes and values and form habits that will follow later in life. Role of the family has been observed in the upbringing of the child based on the parents' commitment to parental roles and severity of certain aspects of children's development. The paper points to a wider range of social actors and institutions that may support early education, and the importance of family involvement in early education of children who achieve different effects on certain aspects of child's development.*

*Key words: early education, political, economical and cultural conditionality, the program for early childhood development, family, aspects of child's development.*



**Маја Н. Пердан Илић\***

ОШ „Вук Караџић“, Бијељина

**Јелена Д. Берманов**

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

**Драгана Н. Марић**

ОШ „Кнез Иво од Семберије“, Бијељина

дои 10.7251/NSK1701149C

удк 371.311.5

37.026

Прегледни рад

## ИНОВИРАЊЕ НАСТАВЕ У КОМБИНОВАНИМ ОДЈЕЉЕЊИМА

*Апстракт: Егзистенција комбинованих одјељења данас је реалност великог броја школа, дјеце и наставника и то не само код нас, него и у свијету, те модел васпитно-образовне праксе који се посљедњих година иновира, реafirмише и све више заговара због низа предности које омогућава. Наставник у комбинованом одјељењу је кључ за планирање, пројектовање и управљање различитим активностима за ученике на начин да им задржи пажњу на учење. Дјелотворност и ефикасност заснива се на развијању узбудљивих и подстицајних активности, чије потребе задовољавају модели иновативне наставе. С тога, комбинована одјељења не би смјела бити схватана као реликт прошлости, нити нужно зло усљед неразвијености сеоских подручја, већ прилика да свако дијете добије адекватне услове педагошки обликоване средине за квалитетно образовање у свом сусједству и непосредном природном и социјалном окружењу. У раду је истакнут значај иновирања наставе у комбинованим одјељењима.*

*Кључне ријечи: комбиновано одјељење, наставник, иновирање наставе*

### Увод

Иако процеси континуиране миграције из села у градове упућују на економску оправданост гашења малих сеоских школа и комбинованих одјељења, усљед повећаних улагања финансијских средстава у одржавање разуђене мреже сеоских школа, искуства многих земаља свијета, нарочито у посљедњој деценији, показују да је са становишта укупног развоја друштва и економије, далеко више аргумената на страни развоја и јачања цјелокупне концепције сеоског школства.

Незамисливо је планирати ток наставног часа без кориштења иновативних модела у комбинованим одјељењима. „Свјетски стручњаци аргументовано констатују да иновације незадрживо израстају у велику развојну предност једне земље“ (Милијевић, 1999, стр.9). Низ предности које иновације заговарају су и већа побуђеност ученика, као и креативност која долази у први план а „сеоске школе су саме по себи веома интересантно и неистражено подручје унутар типологија школа и школских система“ (Трнавац, 1992, стр.19). Иновације су

\* maja\_perdan@hotmail.com

основни путоказ да школа неће заостајати иза друштвених и технолошких промјена у свијету, а увођење научно потврђених и доказаних иновација је потреба васпитно-образовне праксе како би се унаприједио цјелокупни наставни процес и усвојиле промјене за квалитетнији приступ раду.

Кључан сегмент рада јесу потребе и могућности иновирања наставе у комбинованом одјељењу, компетенције наставника за овакав рад, те иновативни модели и њихов значај у настави у комбинованом одјељењу.

### Потребе и могућности иновирања наставе у комбинованим одјељењима

Сама ријеч „иновирање“ представља уношење новина у васпитно-образовни рад. „Сваки нови период и реформски покрет у историји школства уносио је у наставу, у односе на линији наставник-ученик-наставни садржаји, нове елементе, нове комбинације, нове облике и начине рада, само да би допринио што ефикаснијем, рационалнијем и потпунијем остваривању задатака школе. Од тога није било и нема изузетака ни када је ријеч о раду у комбинованом одјељењу“ (Вуковић, 1968, стр. 113). Традиционална настава прилагођена просјечном ученику, прожета фронталним радом, обраћањем наставника и сервирањем готових рјешења, у великој мјери је превазиђена, па се све више јављају потребе да се у наставу уносе иновације које су употпуњене интеракцијом, индивидуализацијом и самосталним стицањем знања од стране самих ученика. Иновације које су се јавиле у посљедњих 50 година усмјерене су на то да се превазиђу ригидности старог система образовања, модернизују средства, облике и методе рада; конкретизују, прилагоде интересовањима и могућностима ученика (Mandić, 1977, стр.9). Познато је да су знања до којих дођу сами ученици много трајнија и квалитетнија и зато настава треба задовољити ученикове потребе.

Када говоримо о комбинованом одјељењу, увођење иновација представља нужност и потребу. Овакав начин рада уноси темпо и динамику у наставу, ученицима је много интересантније радити у условима у којима наставник не диригује и не наређује већ само усмјерава и посматра ученике. У традиционалној настави наставник је тај који поставља своја правила, о свему одлучује сам без сарадње са ученицима, док у иновативним односима наилазимо на сарадњу, демократичност и пружање могућности ученику да одлучује. Комбиновано одјељење је састављено из најмање два или више разреда, ако сваки разред посматрамо као групу, радићемо иновативно. Такав начин рада олакшаће наставнику посао, уколико адекватно запосли ученике и припреми довољно материјала за рад, те омогући ученицима да кооперативно сарађују и напредују.

„Предности таквог рада су велике, а једна од предности је и та што су иновативни облици рада везани за самостални рад ученика који је обавезан у организацији часова у комбинованом одјељењу“ (Rajlić, 2009, стр. 72). Истина је да се иновативна настава мора добро припремити, али резултати који се могу добити су реални показатељи знања ученика и спремности да се унаприједи рад. Познавајући ситуацију у подручним школама у Републици Српској могућност

реализације иновативне наставе није свијетла. Главни разлози су недовољна опремљеност школа материјално-техничком основом, недовољна стручно-методичка оспособљеност и обученост наставника за рад у комбинованом одјељењу, недостатак времена, број ученика у одјељењу и још низ разлога као што је мукотрпна и дуготрајна припрема наставника за овакав начин рада или неспремност наставника на индивидуално усавршавање. „Многе анализе говоре да је један од фактора који негативно дјелују на организацију рада школе њихова материјална основа. То се посебно односи на организацију рада школа са комбинованим одјељењима“ (Шпијуновић, 1998, стр.84).

Могућност „дјеловања школе на овом плану условљено је или ограничено и бројним факторима средине као што су образовни и културни ниво становништва и мали број различитих категорија становништва, низак ниво потреба односно образовних и културних потреба становништва од чега у великој мјери зависи образовна понуда школе; ограниченост културног дјеловања на селу због недостатка материјално -кадровских услова“ (Илић, Николић, Јовановић, 2008, стр. 286). Школа треба да буде природни сегмент сеоске заједнице и сеоског живота својом „отвореношћу“ према локалној средини. Она треба да буде израз интереса локалне заједнице, а да би то постала потребно је створити одређене услове који регулишу однос друштва и школе (ibidem, стр. 287). Могућности примјене иновација су отежавајуће због наведених околности али „без увођења иновација није ни могуће стварати школу која би била уистину револуционарни фактор промјена у друштву. Присуство иновација у школи је неминовност“ (Милијевић, 1993, стр.11). Треба нагласити да је социјална потреба друштва увођење иновација и у условима када то могућности не дозвољавају.

#### Компетенције наставника за иновирање наставе у комбинованом одјељењу

Појам компетенција „потиче од латинске ријечи *compertere*, што значи мјеродавност, способност или надлежност“ (Клајн, Шипка, 2008, стр.640). Дакле, компетентна особа је мјеродавна и оспособљена за одређену радну дјелатност. У самом објашњењу појма компетенција одмах се учача веза са способностима. Компетенција је можемо рећи доказана способност. „Способност представља могућност да се дјелује или диспозицију која може и не мора бити остварена, а у случају компетенције она мора бити остварена (Сузић, 2000, стр.160). Можемо закључити да код већине аутора појам компетенција подразумјева: особине, знање, способности, вјештине, искуства, ставове и вриједности као међусобно зависне и повезане елементе.

Кључне компетенције се темеље на циљевима који се уграђују у све наставне предмете, највећим дијелом нису везане уз специфична знања из појединих предмета и обавезују већи број или све наставнике на њихово остваривање. Ненад Сузић је дао значајан допринос операционализацији компетенција ученика код нас, те је развио модел „Двадесет осам компетенција за

XXI вијек“ (Сузић, 2005, стр.70) у коме шире расправља о четири групе компетенција: когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе. Ради се о новом погледу на компетенције који ће будућност безрезервно потврдити или оповргнути. Компетентност наставника све више постаје главна тема педагогије, јер се покушава истражити и сагледати што потпунији компетенцијски профил учитеља и наставника како би се могла унаприједити његова улога у васпитању и образовању дјецe.

За успјешан рад учитеља потребна је педагошка компетенција у сљедећим подручјима: подручје методологије изградње курикула наставе, подручје организације и вођења одгојнообразовног процеса, подручје обликовања разреда, подручје утврђивања ученикова постигнућа у школи и подручје изградње модела одгојнога партнерства с родитељима (Jurčić, 2012, према Nemet, 2013, стр. 82).

Велики број наставника у нашој и земљама широм свијета ради у комбинованим одјељењима, иако су услови рада више отежавајући него у „чистим“ одјељењима. У условима рада са два, три па чак и четири разреда истовремено, наставник се мора темељно и детаљно припремати, организовати и реализовати наставу тако да постоји константно смјењивање директног и индиректног рада, што представља доста напорнију припрему. Такође, наставници треба да проводе иновативне моделе наставе у свом одјељењу како би повећали квалитет и унаприједили цјелокупни васпитно-образовни рад. Да би један наставник све то могао постићи, треба да посједује одређене опште компетенције: когнитивне (вјештина одабирања информација, разумијевање материје и проблема, брзо проналажење, коришћење и складиштење информација, фабриковање нових идеја); емоционалне (емпатија и алтруизам, истинољубљивост, иновација, отвореност за нове идеје, приступе); социјалне (добра комуникација, уважавање различитости, толеранција, демократија); радно-акционе (познавање струке и професионалности, општеинформатичка писменост, истрајавање на циљевима упркос препрекама или неуспјесима, оптимизам, унутрашња мотивисаност, воља за рад) (Suzić, 2005, стр.70).

Осврнућемо се и на компетенције које су потребне сваком наставнику за иновирање наставе у комбинованом одјељењу, а то су да раду приступа креативно, маштовито и да самостално покреће иницијативу за иновирање наставе; да је у раду увијек оптимистичан а не песимистичан; да развија социјализацију; да подстиче интеракцију и кооперацију; да сваког ученика поштује и прихвата у цјелини без обзира на његове врлине и мане; да је отворен и да прихвата нове идеје и промјене; да је у раду асертиван и комуникативан (Рајлић, 2009). Посебна пажња се посвећује сензибилизацији и стручном припремању наставника, јер је познато да ефекти и одрживост образовних иновација пресудно зависе од наставника (Ђерманов, Косановић, и др. 2012).

Уочавамо да наставници у комбинованом одјељењу треба да посједују стрпљивост, упорност, смиреност, сталоженост, толерантност, духовитост, емпатичност, радозналост, самопоуздање, имагинативност, креативност и комуникативност. Рад у подручној школи захтијева сарадњу и тимски рад са

колегама, као и друге вјештине: рад са ограниченим ресурсима и настојање да их се прикупи још више, самопроцјена својих постигнућа и планова за побољшање школе, подршка од сиромашних и често незаинтересованих родитеља, добијање подршке од локалног вође заједнице (Practical tips for teaching multigrade classes, 2015).

Вишеразредна или комбинована настава се сматра као нежељена стварност већине наставника са једне, а са друге стране се стварају тактике како би се ријешили многобројни проблеми који отежавају рад у овим околностима у које убрајамо и компетентност наставника.

### Модел иновативне наставе

Иновативни модели рада у комбинованом одјељењу су разноврсни. Такав начин рада омогућава боље резултате, иновације су интересантне и занимљиве ученицима, мијења се положај дјетета у школи и циљ није само усвајање школског програма, већ развој личности и индивидуалности сваког дјетета. Педагошки смисао иновација у настави у комбинованом одјељењу је у сљедећем: мијења се систем образовања с циљем да буде што флексибилнији, демократичнији и животнији; садржаји наставе се модернизују, више прилагођавају потребама и могућностима ученика; настоји се остварити идеја да се на минимум чињеница развије максимум идеја; развијање способности за даље стицање знања и стваралачки друштвени рад; облици рада се организују у намјери да у наставном раду доминира индивидуалан рад, рад у паровима и рад у малим групама; у настави доминирају оне методе које подстичу ученика на интезиван рад и самостално стицање знања; омогућује се веће индивидуално проучавање и праћење ученика и с тим се уважавају његове способности, темпо и начин рада, интересовања; функција наставника се мијења утолико што је он све мање предавач и испитивач, а све више истраживач, програмер, педагошки дијагностичар, организатор васпитно-образовног рада; ученици се у оваквим условима равномјерно развијају и демократизује се настава и васпитање (Мандић, 1977, стр. 46).

Због обимности и различитости наставних садржаја из садашњег плана и програма осјећа се потреба за иновирањем наставе кроз тандемски рад, рад у групи, примјеном наставних листића, проблемску наставу, наставу различитих нивоа сложености, егземпларну наставу и стваралачке активности.

Тандемски рад у комбинованом одјељењу је лако примјенљив, остварљив и флексибилан. Може се комбиновати са осталим облицима наставног рада како би дао наставнику простор и вријеме за директан рад са другим разредима. Наставник треба пажљиво бирати садржаје које ће ученици реализовати у пару, што ће у многоме зависити од циљева и задатака који се у настави желе постићи. Рад у пару развија навике за сарадњу и прихватање мишљења другог, брже усвајање наставних садржаја, позитивну радну атмосферу, активну позицију ученика и рационално распоређено вријеме за рад. Било да се користи у

комбинацији са неким другим обликом наставног рада или изоловано, интерактивни рад у паровима даје продуктивне резултате, и њиме се значајно могу отклонити слабости традиционалне наставе.

Рад у групи је доста честа појава, нарочито у двојним комбинацијама у којима је могуће због броја ученика формирати двије до три групе у оквиру једног разреда. У комбинованом одјељењу постоји могућност примјене групног рада у комбинацији са традиционалном наставом. „Навикавање ученика да колективно живе и раде у настави не само да је потреба младих већ и друштвена потреба, јер је колективна активност у нашем друштву основни начин живота и рада личности“ (Filipović, 1977, стр. 216). Предности овог облика рада су многобројне: „Има уочљиву мотивациону и социјализацијско-комуникацијску вриједност. Доприноси мисаоно-критичкој вриједности. Уноси динамику у наставу“ (Branković, Ilić, 2003, стр. 239). Основни проблем који се јавља везан за овај облик рада у комбинованом одјељењу је тај што учитељ понекад не може да формира групу јер у једном разреду има једног ученика, у другом разреду два итд. Број ученика се константно смањује и јављају се потешкоће у формирању група у комбинованом одјељењу.

Примјена наставних листића пружа широке могућности у погледу самосталног рада ученика, почевши од индивидуализованог, преко групног и тандемског рада до савременијих наставних система у којима је њихова примјена незамањљива. „Примјена наставних листића у комбинованом одјељењу позитивно утиче на активизацију, мотивацију и осамостаљивање ученика, а тиме их оспособљавамо да самостално уче (Rajlić, 2009, стр.81). Употреба овог наставног средства „је драгоцен извор знања за самосталне активности ученика, при учењу новог градива, вежбању, понављању, систематизацији“ (Jukić, Gajić, 2006, стр.61). Настава различитих нивоа сложености је једна од најпогоднијих за рад у патуљастим школама, она је „теоријски заснован, вапитно-образовни рад наставника и ученика различитих нивоа и структура знања и осталих фактора битних за оптималну унутрашњу диференцијацију колективног наставног рада“ (Branković, Ilić, 2003, стр. 262). Овај модел се може успјешно реализовати, јер док учитељ ради са ученицима једног разреда, ученици другог разреда самостално рјешавају задатке који су прилагођени њиховом знању и нивоу сложености. Предност оваковог рада је да ученици индивидуалним темпом постигну свој пуни потенцијал (Little, 2008).

Проблемска настава представља корак у развоју логичког и стваралачког мишљења код ученика. Вилотијевић истиче да „рјешавање проблема је један од видова наставног рада којим се постиже велика мисаона активност ученика. Треба га користити у оним предметима и оним тематским цјелинама у којима за то постоје најбоље могућности. За то су најпогоднији математика и природне науке“ (Вилотијевић, 1999, стр. 247-258), а Пољак истиче да „самостално рјешавање проблема у проблемској настави истодобно значи и мисаоно самовођење ученика до рјешења“ (Poljak, 1982, стр.153). За проблемску наставу можемо рећи да је једна од продуктивнијих модела рада јер омогућава креативан и самосталан рад

ученика у комбинованом одјељењу, а да би ученици успјешно рјешавали проблеме треба да располажу са одговарајућом количином знања јер „рјешавање проблема је највиши облик учења који у случају људског учења прелази у мишљење и стваралаштво“ (Ničković, 1970, стр. 88). Овај модел рада уноси креативност и стваралаштво, доприноси обогаћивању наставног процеса и продукује знање које је трајније, а активност ученика је појачана.

Егземпларна или узорна настава представља иновативни модел гдје се садржаји бирају и обрађују на егземпларан (узоран) начин. За примјену ове наставе карактеристична је смјена директног и индиректног рада. Док учитељ са једним разредом ради директно, други разреди могу да раде на аналогним садржајима. Предности ове наставе јесу осамостаљивање ученика, оспособљавање за самообразовање и самоучење, те даје могућност учитељу за лакшу организацију рада са два и више разреда.

Стваралачке активности су јако занимљиве ученицима у комбинованом одјељењу јер им својом сврхом ослобађају машту и подстичу на креативно мишљење. „Своје стваралачке снаге дијете од најранијег узраста испољава кроз игру. Оно игром креира себе у свијету испољавајући своју креативност“ (Богојевић, 2011, стр.138). Могућност изведбе ових активности у комбинованом одјељењу је пожељна јер учитељ све разреде може спојити и на тај начин организовати стваралачке активности гдје ће сваки ученик самостално доћи до изражаја. Вјжбе које се могу спроводити у оквиру стваралачке активности су разноврсне и могу се остварити по учитељевом креативном избору. Оне подстичу стваралачко мишљење, а оно је „у смислу умјетничког и научног стваралаштва или способности рјешавања проблема један нов начин“ (Kvašček, 1974, стр. 9). Ученици су слободнији, комуникативнији јер их је мало, па из тог разлога учитељ може свакодневно припремати овакве активности, подстицати и усмјеравати их на стваралаштво.

Наведени модели доприносе обогаћивању и иновирању наше педагошке праксе, практично су примјенљиви, рационалнији и креативнији у непосредном раду са ученицима у комбинованим одјељењима. Такође, могу дати одговор на питање како у новим условима треба радити и како креирати васпитно-образовни процес уз активно учешће свих субјеката наставе.

### Значај примјене иновативних модела у комбинованом одјељењу

Значај примјене иновативних модела у комбинованом одјељењу огледа се у комуникацији и здравој интеракцији која помаже ученику да развија социјалне способности, да своје намјере усклађује са осталим ученицима како у истом разреду тако и у одјељењу. „Вриједност примјене интеракције је у томе што се у учионици остварују услови за пуну партиципацију ученика, без обзира на националност, боју коже или социјални статус,“ (Сузић и сарадници, 2001, стр. 391). Резултат примјене интеракције је повољна емоционална клима у одјељењу, развијање сарадње међу ученицима, преузимање одговорности од стране ученика

за директан и индиректан рад. Ученици се уче да усаглашавају ставове и сами користе изворе знања. Кроз интеракцију им је омогућена заједничка акција, а рад на задатку подразумијева дискусију, па се уједно тада и развија способност слушања другог, што је од великог значаја у комбинованом одјељењу, јер су приморани слушати не само своје вршњаке већ и другове из осталих разреда. Велика вриједност интеракције се огледа и у томе што омогућава ученицима да наставне садржаје уче заједно и један од другог, као и од наставника. Сваки ученик има свој начин учења, а размјена искустава у интеракцији доприноси честој примјени иновативних модела наставе те богаћењу његове личности.

Комуникација је природна људска потреба па је и „комуникација у образовном процесу одраз свакодневне комуникације“ (Симеуновић и Спасојевић, 2005, стр.254). Поред интраперсоналне, интерперсоналне, групне, вербалне и невербалне комуникације, у комбинованом одјељењу комуникација би се могла сводити на такозване „Ја поруке“, које доприносе бољем разумијевању међусобних односа.

Право питање је: Да ли је наставник спреман да, с циљем остваривања успјешне комуникације и интеракције „ТИ поруке“ трансформише у „ЈА поруке“. Ако је одговор потврдан, онда је наставник спреман да на такав начин каже нешто и о својим осјећањима која изазивају одређено учениково понашање. С обзиром да подручне школе имају мали број учитеља и ученика, овакве поруке могу допринијети још приснијем односу наставник-ученик. „Однос између наставника и ученика темељ је цјелокупног одгојног збивања. Тај однос је добар ако постоји отвореност, брижност, међузависност, самосталност, узајамно задовољење потреба, а све путем успјешне комуникације“ (Mustafičić, 2013) и зато настојање да се Ти-поруке кажу у виду Ја- порука допринијеће да ученици сазнају о томе како се наставник осјећа и како на њега утиче њихово понашање. Ја-поруке нису уперене на личност ученика, већ на процес, поступак, понашање. „Ако наставник упућује Ја-поруке, ученици ће бити спремнији да их уваже и да им изађу у сусрет, умјесто да се бране, љуте и претварају.

Ја-поруке испуњавају три битна услова дјелотворности:

- а) велика је вјероватноћа да ће оне покренути вољу и жељу ученика за промјеном свог понашања;
- б) ове поруке садрже минимум негативног вредновања ученика;
- в) оне, такође не нарушавају односе ученик-наставник“ (Stojaković, 2002, стр. 320).

Ученици највише цијене учитеља са којима су успјели да остваре искрену и блиску комуникацију. Ја-поруке доприносе успостављању блискости и помажу да се учитељи доживе као искрени и отворени људи, а не само као фигуре са којим је ученик провео дио свог одрастања. „Добра комуникација у настави подразумијева такав оквир за извођење васпитно-образовног рада који као кључне циљеве поставља: стварање стимулативне климе у одјељењу да свако успије, стекне самопоуздање, сигурност и наду за оптимистичку будућност“ (Станојловић, 2006, стр. 222).



О значају комуникације не треба пуно дискутовати јер је он и више него очигледан. „Аутори истичу да би у образовању већу пажњу требало посветити вјештинама говорења и слушања, јер се око двије трећине будног времена проводе у комуникацијским активностима које захтијевају способности слушања и говорења“ (Havelka, 1992, стр. 27). Резултат добро организоване школске интеракције је снажна мотивисаност ученика, јер учећи интерактивно дјеча постижу боље резултате.

С правом се може рећи да је успјешна интеракција и комуникација један од основних и најзначајнијих ствари у животу сваког појединца и сваке друштвене групе (ibidem), и од посебног је значаја у раду са ученицима различитог узраста.

### **Закључак**

Вријеме у којем живимо намеће потребу да се свим облицима и модалитетима образовања посвети адекватна пажња како би се сваком појединцу омогућило да се образује квалитетно и у складу са властитим потребама и могућностима. Кључна промјена у савременој улози наставника, је транзиција од онога ко „предаје знање“, ка ономе ко организује и ствара услове да ученици самостално властитим радом и трудом стекну знања. Учење примјеном иновативних модела наставног рада вишеструко мисаоно ангажује ученике, тако да они осим што слушају и пишу забиљешке (рецептивни ниво знања), развијају своје таленте и способности вишег реда које ће им омогућити да усвојена знања на адекватан и креативан начин примијене у пракси. Са компетентним наставником, ученици би стицали знања на разноврсне начине, радом у групи или пару кроз интеракцију и међусобну комуникацију. Ако се реално размотре и оцијене перспективе рада у комбинованом одјељењу, може се извести закључак да у основи прогресивног настојања свих наставника лежи њихово педагошко стваралаштво, а не толико њихова организациона способност. Наставни процес усмјерен развоју ученика је доминантно интеракцијски и комуникацијски процес, чији су најважнији фактори наставник и ученик.

Иновативни модели наставе доприноси постизању веће ефикасности, квалитетнијој очигледности и побуђују интерес ученика. Поред тога, њихов значај се огледа и у томе што доприносе развијању социјалних способности, повољнијој емоционалној клими у одјељењу, развијању сарадње међу ученицима, преузимању одговорности од стране ученика, ученици се уче да усаглашавају ставове и сами користе изворе знања. Рад на задацима подразумијева дискусију, па се уједно тада и развија способност слушања другог. Наставне садржаје уче заједно и један од другог, а не само од наставника, присутна је искрена и блиска комуникација и интеракција са учитељем. Иновативни модели наставе у комбинованим одјељењима се све више афирмишу захваљујући поменутиим предностима, и тако омогућавају да дјеча која живе у малим заједницама добију квалитетно образовање. Ученици чине предуслов добре организације вишеразредне наставе и из тог разлога неопходно је да наставници поштују њихова права. „Експлицитно

су формулисана следећа ученичка права: Сви ученици имају право да уче својим темпом; Сви ученици имају право да добију педагошки третман сразмеран нивоу њихових постигнућа и способности, без обзира на узраст; Сви ученици имају право на развој способности независног и критичког мишљења, на усавршавање вештине откривања и решавања проблема; Сви ученици имају право да се припремају за доживотно учење; Сви ученици имају право да на разноврсне начине и уз помоћ различитих средстава исказују оно шта знају и осећају; Сви ученици имају право на адекватну подршку и охрабрење како би прихватили сопствене и туђе индивидуалне разлике и развили поштовање према себи и према другима (Yewchuk, 1998/99 према: Ђукић, Ђерманов, Косановић, 2012). Оно што је још важно напоменути је да овакав приступ може помоћи и школама и наставницима да служе својим ученицима путем пружања образовања које је у исто вријеме и квалитетно и релевантно за заједницу у којој живе.

### Литература

- Berry, C. (2013). *Multigrade teaching: a discussion document*. University of London UK: Institute of Education.
- Богојевић, С. (2011). *Игра и симболизација*. Бања Лука: Комесграфика.
- Bonnie, M. (2000). *Комunikacija sa djecom*. Sarajevo: ABC Fabulas.
- Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Banja Luka: Comesgrafika.
- Brust Nemet, M. (2013). *Pedagoške kompetencije ucitelja u sukonstruktiji nastave*. *Život i škola* br.30, str. 79-95.
- Вилотијевић, М.(1999). *Дидактика I*. Београд: Научна књига – Учитељски факултет.
- Вуковић, Р. (1968). *Рад у комбинованом одјељењу основне школе*. Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке Републике Србије.
- Ђерманов, Ј., Косановић, М. и други (2012). *Спремност основношколских наставника на стручно усавршавање и ставови према инклузији*. У тематском зборнику „Инклузивно образовање: образовање за све“ (стр.15-39). Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
- Ђукић, М. (2003). *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђукић, М., Ђерманов, Ј. и Косановић, М. (2012). *Педагошки третман даровитих ученика у инклузивној школи*. У тематском зборнику „Инклузивно образовање: образовање за све“ (стр.61-89). Нови Сад: Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду.
- Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, Learning-friendly environments specialized booklet 4. (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes*. Bangkok Office: UNESCO

- Илић, М. (1998). *Настава различитих нивоа сложености*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. Николић, Р. и Јовановић, Б. (2008). *Школска педагогија*. Бања Лука: Comesgrafika.
- Клајн, И., Шипка, М.(2008). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад. Прометеј.
- Кваšчеv, R. (1974). *Razvijanje stvaralačkih sposobnosti kod učenika*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
- Krneta, D. (2006). *Interaktivno učenje i nastava*. Banja Luka: FPDN.
- Little W.A. (2008). *Create pathways to access*. University of London: Consortium for Research on Educational Access.
- Little W.A. (2009). *Multigrade Teaching: challenges and opportunities*. University of Cape Coast.
- Lučić, K. i Matijević, M. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mandić, P. (1977). *Inovacije u nastavi*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“ Zavod za udzbenike.
- Milijević, S. (1993). *Pedagoške inovacije u teoriji i nastavnoj praksi*. Banja Luka: Glas.
- Милијевић, С. (1999). *Иновирање наставе природе и друштва*“. Бања Лука: ЈП „Глас српски“.
- Mulryan-Kyne, C. (2005). *Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers*. Oideas 51.
- Mustafičić, N. (2013). *Verbalna i neverbalna komunikacija kao najznačajniji faktor u kvalitetnoj interakciji učenik-nastavnik*. 8. Naučno-stručni skup sa međunarodnim učešćem „Kvalitet 2013“, Neum.
- Ničković, R. (1970). *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Poljak, V. (1982). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1988). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rajlić, I. (2009). *Inoviranje nastave u kombinovanom odjeljenju*. Banja Luka: Grafid.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2012). *Комбинована одјељења - педагошки изазов савременог система образовања (Како сачувати сеоске „патуљасте“ школе?)*. Бијељина: Нова школа.
- Станојловић, С. (2006). *Дијете у породици и школи*. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Grafid.
- Stojaković, P. (2009). *Nastavna pitanja i zadaci u svjetlu stvaralačkih procesa učenja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbnike i nastavna sredstva.
- Stone J. S. (1994). *Strategies for teaching children in multiage classrooms*. Childhood Education.

- Сузић, Н. и сарадници. (2001). *Интерактивно учење III*. Бања Лука: ТТ-центар.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: ТТ- Centar.
- Сузић, Н. (2000). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Учитељски факултет Универзитета у Београду
- Трнавац, Н. (1992). *Мале сеоске школе – шансе за опстанак и даљи развој*. Београд: Дечје новине.
- Filipović, N. (1977). *Didaktika I*. Sarajevo: IGKRO Svjetlost.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Шпијуновић, К. (1998). *Организација рада у комбинованом одељењу*. Београд: Филозофски факултет.
- Шпијуновић, К. (2003). *Рационализација рада у комбинованом одељењу*. Ужице: Учитељски факултет.

*Maja Perdan Ilić, Jelena Đermanov, Dragana Marić*

#### *INOVATION OF TEACHING IN COMBINED CLASSES*

##### *Summary*

*Existence of combined departments today is the reality of a large number of schools, children and teachers not only in our country but also in the world, as well as model of educational practice that has been innovated and reaffirmed in recent years. It is also increasingly advocating due to a number of benefits that it provides. Teacher in combined classes is the key to planning, design and management of different activities for students on their way to keep the attention on learning.*

*Effectiveness and efficiency is based on the development of exciting and stimulating activities, whose needs is about to please innovative teaching models. Therefore, the combined classes should not be understood as a relic of the past or a necessary evil due to the underdevelopment of rural areas, but the opportunity that each child receives adequate pedagogical conditions of designed environment for quality education in its immediate neighborhood and the natural and social environment. The paper emphasizes the importance of innovating teaching in combined classes.*

*Keywords: combined class, teacher, teaching innovation*

**Јелена Милићевић Тракиловић**  
МШ „Стеван Стојановић Мокрањац“, Бијељина  
**Десанка Тракиловић<sup>1</sup>**  
Педагошки факултет у Бијељини  
**Гордана Спасојевић Стојановић**  
Педагошки факултет у Бијељини

doi 10.7251/NSK1701169P  
удк 371.3::784.67  
Стручни рад

## УЛОГА ПЈЕСМЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

*Анстракт: У раду се говори о пјевању пјесама намијењеним дјеци млађег школског узраста. Посебна пажња усмјерена је на методички приступ у раду са ученицима млађих разреда основне школе. Закључено је да вокална репродукција има изузетно значајну улогу у музичком и свестраном развоју дјеце млађег школског узраста. Пјевањем се развијају естетски ставови и музички укус. Образовни циљ учења пјесме обухвата развијање ритма и слуха, ширење обима гласа, учвршћивање интонације, савладавање основа вокалне технике. Ученици се оспособљавају да запажају и вреднују истинске квалитете лијепог, складног, хармоничног аутентичног у музици. Посебна пажња поклања се примјени пјесама које су дио традиционалног народног стваралаштва. Наводе се примјери погодни за коришћење у разредној настави и указује на неопходност веће заступљености вокалне репродукције у раду са дјецом млађег школског узраста.*

*Кључне ријечи: пјесма, музичка култура, разредна настава.*

### Увод

У раду се говори о улози и заступљености пјесме у настави музичке културе. Посебна пажња поклања се пјевању пјесме по слуху и музичкој игри уз пјевање. Квалитетним и добро организованим васпитно-образовним радом, почевши од вртића, преко разредне наставе па и даљим музичким напредовањем, дијете осјећа помјерање границе својих могућности, способности, креативности, интересовања и знања. Пјесма релаксира, побуђује креативност, покрет и игру, развија музички потенцијал, ослобађа енергију, те као таква, ствара осјећај задовољства и успјешности сваког дјетета. О пјесми, њеној улози, заступљености, значају и примјени у музичкој настави, писали су многи музички педагози, музиколози, естетичари, психолози, композитори и етномузиколози. Пјевање пјесама је најраспрострањенији облик музицирања. Од свих музичких активности пјевање је и најлакша активност. Некада је пјевање било једина музичка активност у основношколској настави или најзаступљенија музичко-наставна активност. Намјера нам је да у овом раду укажемо на значај и улогу пјесме у настави музичке културе. Имајући у виду значај, распрострањеност и свеобухватност ове теме, говорићемо о пјесми у настави музичке културе, раду са дјецом раног школског

<sup>1</sup> desanka.trakilovic@pfb.ues.rs.ba

узраста. Специфични задаци музичке наставе одређују се према узрасту и могућностима дјече. У погледу развијања способности музичког изражавања постављају се општи задаци који имају за циљ: развијање способности за извођење музике пјевањем и свирањем; подстицање, развијање и његовање способности музичког изражавања и стварања; упознавање дјече са богатством музике; развијање интересовања за музику; подстицање навика активног пјевања; култивисање природне склоности за учешће у ваннаставним активностима; његовање народног музичког стваралаштва; стварање услова за развој естетских вриједности; његовање слушне осјетљивости, музичког сензибилитета и музичких способности.

### **Значај пјесме у разредној настави**

У овом раду наше интересовање је усмјерено на значај пјесме у настави музичке културе. Квалитетни наставни садржаји остварују се путем непосредног контакта са ученицима кроз: извођење музике (пјевање и свирање), слушање, музике музичко стварање и изражавање. Музичка игра са пјевањем утиче на развој говорних, физичких и музичких способности. Наставни садржаји из области: пјевање пјесама, дјечије музичке игре, свирање на дјечјим инструментима, слушање музике, дјечије музичко стваралаштво, основе музичке писмености, међусобно се комбинују и преплићу кроз наставу музичке културе. Помоћу пјевања у разредној настави дјеца ће развијати музичку осјетљивост, креативност, мотивисаност, марљивост и самопоуздање. Свјестан великог значаја наставе пјевања у музичком образовању младих, композитор Исидор Бајић музику сматра вјештином „која најнепосредније утиче на унутрашњи живот, на срце човјечије“, а пјевање средством „којим најлакше можемо да продремо у све слојеве народа нашега и тиме да у душу његову уносимо оно, што је лепо, добро и племенито“ (Бајић, 1899, стр. 4). Савремено васпитање и образовање захтијева сталну промјену наставних метода и облика рада, који ће у процесу образовања подстицајно дјеловати на развој музичких способности код дјече раног школског узраста. Квалитет савремене наставе се огледа кроз практичну примјену а нарочито кроз интердисциплинарни приступ. Својим садражима, настава музичке културе код ученика треба да доприноси његовом естетском, етичком и когнитивном развоју. Упознавање великог броја пјесама, бројалица и музичких игара, код дјеча раног школског узраста доприноси развијају: осјећај за ритам, музичку меморију, интерпретацију, машту, пажњу, навике културног понашања и запажања. Наставни предмет музичка култура у разредној настави се учи са циљем да се код ученика: развија осјетљивост за вриједности традиционалне музике; његује смисао за извођење музике; стичу навике слушања музике; развија музичка осјетљивост и креативност; интересовање; упознају основе музичке писмености; подстиче стваралачко ангажонање; његије активно музицирање (пјевање и свирање); развија могућност музичког изражавања; развија осјетљивост за музичке вриједности; његовање и развијање љубави према

музичкој умјетности. Велики број методичара музичке наставе је писао о учењу и примјени пјесме у разредној настави. Да би квалитетније и лакше реализовали наставу у раду са дјецом раног школског узраста потребно је направити систематизацију пјесама. То су: народне пјесме, дјечије пјесме познатих и непознатих аутора, дјечије популарне пјесме и пјесме савремених композитора. Свакако, на првом мјесту су народне пјесме. Дјеца их најлакше изводе напамет, дјеца су најближе што представља велику педагошку вриједност. Народне пјесме, по својој музичкој структури и обиму су најпогодније у раду са дјецом раног школског узраста. Пјевање пјесама је најдражи, најраширенији и најприступачнији облик музицирања дјеце раног школског узраста. Пјевање је активност која утиче на развој музичких способности: слуха, ритма, вјештине пјевања, културе гласа и других особина у формирању свестране личности. Учење и увјежбавање интонативно тачног пјевања захтијева савлађивање низа потешкоћа, што свакако доприноси развоју самодисциплине и задовољства постигнутим успјехом. Само правилним избором пјесама „може се дјеловати на емоционалну осјетљивост, развијати естетски и умјетнички укус и утицати на формирање позитивних особина карактера“ (Сарајлић, Павловић, 2014, стр. 426). Добро одабрана пјесма за пјевање је она која се лако памти, умјереног темпа, одговарајућег обима, без већих интервалских скокова, једноставног и чврстог ритма. С обзиром да пјесма представља заокружену музичко-поетску цјелину, уз музичке елементе, при избору пјесме за пјевање професор разредне наставе мора водити рачуна и о васпитно-образовној улози литерарног текста пјесме. Предност се даје пјесмама са једноставним, јасним и за дјецу разумљивим текстом, који има литерарну вриједност, „што подразумева чистоту језика, јасно изражавање мисли, реалан опис догађаја, поетичност текста и друго. Тематика литерарних садржаја треба да буде из свијета дјечијег интересовања, да доноси савремене и за дјецу приступане, занимљиве и разноврсне садржаје“ (Сарајлић, Павловић, 2014, стр. 426).

### **Пјесма и музичка игра**

Многи педагози, учитељи и музички стручњаци су упућивали на значај и смисао примјене пјесме и музичке игре. Да би са успјехом могао утицати на развој музичких способности дјеце, професор разредне наставе поред познавања методике наставе музичке културе, мора да буде музикалан, да има музичко образовање, да познаје културу и технику гласа и да свира на инструменту. „Претпоставља се да музика и игра имају заједничко порекло. У ствари, битно је то да музика настаје у колективу и за колектив и било да је појединац пева или игра, то у суштини не мења много интензитет доживљаја код слушаоца и гледаоца“ (Ђурић, 2001, стр.1). Савремена концепција васпитно-образовног рада може значајно допринијети формирању личности која ће успјешно одговорити потребама друштва. Због своје љепоте, универзалности, пјесма је увијек била у фокусу теоријских и мелографских истраживања. Пјевање је

природна људска способност која за собом повлачи сензорне, сазнајне, социјалне, физичке и емоционалне аспекте. Истраживања показују да излагање дјетета раног школског узраста систематским музичким искуствима доприноси развоју одређених видова интелектуалних способности, бољој координацији покрета, памћењу, бољој концентрацији и естетском вредновању музике. Музичка литература намијењена дјечи млађег школског узраста, разликује се по сложености задатака и захтјева за њихово остваривање. При избору пјесама за пјевање посебну пажњу треба посветити детаљној музичкој анализи пјесме. Ритам мора да одговара способностима ученика, да буде јасан и једноставан. Мелодија треба да буде лака за памћење са поступним кретањима навише или наниже са мањим интервалским скоковима. Правилан избор пјесама за јевање обухвата избор пјесама различитог карактера, народних, домаћих и страних композитора. Психички развој дјеце раног школског узраста претежно је испуњен маштом која се нарочито испољава у дјечијој игри са певањем. Музичке игре са пјевањем се могу примјењивати на више начина: у кругу, кораку и паровима.

## НОЋНА СТРАЖА



Се - ло ми је ни - ско, ма - ло, то ј'ње - го - ва ствар,  
а ја сам му чу - вар, — ноћ - ни му стра - жар.



Ни - ко не сме при - ћи — бли - зу се - лу мом,



ту ја стра - жу чу - вам — с мо - јом жу - ти - јом.



## СИНОЋ ЈЕ КУЦА ЛАЈАЛА

*Larghetto* (♩ = 1) ♩ = 90

*p* Си - ноћ је ку - ца ла - ја - ла, ла - ја - ла на ме - сец  
*f*  
 и на зве - зди - це. На ме - сец и на  
*f*  
 зве - зди - це ма - ле - не. Си - ноћ је ку - ца ла - ја - ла.

## С ОНЕ СТРАНЕ ДУНАВА

*Весело*

*mf* С о - не стра - не Ду - на - ва и - ма јед - на ко - ли - ба,  
 Народно песма из Србије  
 у ко - ли - би се - ка, га - ра - ва па ле - па.

„Хајде, цуро гарава, да беремо трешања,  
 Трешњице у цвету, најлепше на свету.“  
 С оне стране Мораве све су цуре гараве,  
 Опа, цупа, сека, гарава па лепа!

Основни задаци учења пјесме су: развијање музичких способности ученика (осјећаја за ритам и мелодију, гласа, слуха, музичке меморије, као и извођачких способности), музичко описмењавање и образовање, развијање стваралачких способности ученика, упознавање ученика са традиционалном музиком свог и других народа, подстицање интересовања ученика за бављење

музичком умјетношћу, како би допринијели развоју културног и музичког живота средине у којој живе. „Народне игре са певањем омогућавају ученицима да покретима изразе музички доживљај, карактер песме, или њене изражајне елементе: ритам, темпо, динамику, мелодију, текст“ (Павловић, 2013, стр. 672). Пошто се народне игре изводе и уз певање, њима се доприноси и развоју дечјег гласа. Складно извођење покрета уз певање доприноси изграђивању смисла за лепо.

### Закључак

У раду смо говорили о улози пјесме у настави музичке културе као најраспрострањенијој активности у раду са дјецом предшколског и раног школског узраста. Указали смо на значај који има пјесма на музички емоционалном, социјалном и интелектуалном развоју дјетета. Успјех неће изостати уз адекватно ангажовање професора разредне наставе, и правилно осмишљен и организован рад са дјецом млађег школског узраста. Говорећи о улози и значају пјесме у раду са дјецом раног школског узраста, закључено је да је пјесма најзаступљенија и најдража активност у настави музичке културе. Поред општих смјерница и сугестија, наставни план и програм садржи и избор композиција за све музичке активности у оквиру предмета музичка култура. Професор разредне наставе има могућност и слободу у избору предложених пјесама али мора водити рачуна о музичком потенцијалу својих ученика, да у његовом раду буду заступљене народне, дјечије и пјесме савремених композитора. При извођењу музичких игара уз пјевање, пјевање пјесама по слуху је добра основа за развијање музичких способности код дјецe раног школског узраста. Навели смо примјере пјесама које су погодне за коришћење у разредној настави. Обзиром да народне пјесме имају недовољну заступљеност у савременој музичкој педагогији предшколском и породичном васпитању, истичемо потребу њихове веће инкорпорације како у оквиру породичног, предшколског тако и у оквиру институционалног васпитања и образовања. Педагошки значај развоја уметничких интересовања јесте у томе што се кроз пјесму и богаћење естетских вриједности код дјетета доприноси и развоју хуманих и моралних вриједности. „Морално васпитање је увек и друштвено васпитање јер припрема појединца за заједнички живот у оквиру друштвених група и заједница, а друштвено васпитање је увек и морално зато што представља припрему за поштовање тих и свих вредности у животу“ (Ђорђевић, 1996:12). Пјевање пјесама утиче на развој: говорних способности, музичких способности, ритмичког покрета, естетског васпитања, интелекта и свестране личности. У раду је посебно указано на улогу пјесме и игре и значај њихове дидактичко-методичке интерпретације усмјерене ка развоју музичких способности код дјецe раног школског узраста. Закључено је да се само правилним избором пјесама може развијати умјетнички и естетски укус, емоционална осјетљивост и музичке способности код ученика раног школског узраста.

## Литература

- Бајић, И. (1904), Теорија правилног нотног певања, Нови Сад: Парна штампарија Ђорђа Ивковића.
- Vasiljević, Z. (1999), *Teorija ritma*, Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vasiljević, Z. (2000), *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Васиљевић А. М. (1952), *Југословенски музички фолклор*, Београд: Просвета.
- Glascoe, F. P. (1996), *Suradnja sa roditeljima*, Zagreb: Naklada Slap.
- Ђурић, О. (2001), *Водић кроз историју музике*, Београд: Војна штампарија.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998), *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио.
- Ђоревећ, Ј. (1996) *Стратегија подстицања даровитости*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Kučukalić, Z.(1980), *Muzika i škola*, Sarajevo: „Svjetlost“- Zavod za udžbenike.
- Павловић, Б. (2013), *Васпитне вредности традиционалних народних песама и игара у настави музичке културе*, Настава и васпитање 4, Београд: Педагошко друштво Србије.
- Павловић, Б., Милићевић Тракиловић, Ј. (2013), *Неговање и значај традиционалних народних игара са певањем у настави музичке културе*, *Узданица*, Часопис за језик, књижевност и педагошке науке, X /1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Павловић, Б., Тракиловић, Д. (2014), *Народна музичка традиција северног Косова у функцији наставе музичке културе у основној школи*, *Узданица*, Часопис за језик, књижевност и педагошке науке, XI /1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Стојановић, Г. (1996), *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда*, Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тракиловић, Д. (1998), *Музичка култура са методиком у разредној настави*, Бијељина: Учитељски факултет.
- Цицковић Сарајлић, Д., Павловић, Б.( 2014), *Текстови савремених српских пјесника у основношколској настави музичке културе*, *Књижевност за децу у науци и настави*, Зборник радова са научног скупа, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

*Jelena Milićević Trakilović  
Desanka Trakilović  
Gordana Spasojević Stojanović*

*Summary*

*ROLE OF SONGS IN THE TEACHING OF MUSIC CULTURE*

*The paper discusses with the singing of songs intended for children younger school age. Special attention is focused on a methodical approach in working with students in lower grades of elementary school. It was concluded that vocal reproduction has an extremely important role in the music and the comprehensive development of children of early school age. Singing develops aesthetic views and music taste. The educational objective of learning song includes the development of rhythm and hearing, expanding the scope of voice, intonation fixing, mastering the basics of vocal techniques. Students are trained to perceive and evaluate the true quality of the beautiful, unison, harmonious authentic in music. Special attention is paid to the implementation of the songs that are part of the traditional folk art. The paper gives examples which are suitable for use in classroom teaching and points to the need for grater representation of vocal reproduction in working with children of junior school age.*

*Key words: song, musical culture, classroom teaching.*

**Јелена М Милићевић Тракиловић<sup>1</sup>**

МШ „Стеван Стојановић Мокрањац“ Бијељина

**Младен М Тракиловић**

МШ „Стеван Стојановић Мокрањац“ Бијељина

**Десанка С Тракиловић**

Педагошки факултет у Бијељини

дои 10.7251/NSK1701189M

удк 371.3::78

37.036-057.874:78

Оригинални научни рад

## **ПРЕЦИЗНОСТ ИЗВОЂЕЊА МУЗИКЕ ИЗ НОТНОГ ТЕКСТА КОД ДЈЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА<sup>2</sup>**

*Апстракт:* У раду су представљени резултати истраживања спроведеног током 2015. године на подручју Града Бијељина. Истраживањем је обухваћен изорак од 200 ученика петих разреда из осам одјељења основних школа. Мјерењем је утврђена прецизност извођења музике из нотног текста. Спроведено је истраживање са циљем да се утврди ниво знања из области музичке писмености дјевојчица и дјечака петог разреда основне школе. Исиче се значај народне пјесме у музичком описмењавању ученика у разредној настави. Добијени резултати показују да постоје статистички значајне разлике у исказаним способностима извођења музике из нотног текста између испитаника млађег школског узраста у односу на пол. Констатује се на бази резултата  $\chi^2$  теста да постоје разлике у исказаним способностима извођења музике из нотног текста у односу на пол.

*Кључне ријечи:* музичка писменост, народна пјесма, разредна настава.

### **Увод**

Музичка настава је сигурно незамјењљива активност у буђењу емоционалне способности код дјеце раног школског узраста. За квалитетно извођење музичке наставе, неопходно је да наставник свакодневно тражи нове изворе, могућности и начине, да дјеци дочара музику на њима приступачан начин, са методама прилагођеним дјечијем узрасту. Дјеца раног школског узраста показују велико интересовање за пјевање, игру, свирање на музичким инструментима и другим музичким садржајима предвиђеним за извођење наставе музичке културе. Циљ истраживања је да се утврди ниво знања из области музичке писмености код дјеце раног школског узраста у односу на пол. Обрада

\* jelena.trakilovic@yahoo.com

<sup>2</sup> Рад са темом „Прецизност извођења музике из нотног текста код дјеце млађег школског узраста“, саопштен на Седмом научном скупу Научно-техничке и друштвене промјене и њихов утицај на систем образовања и васпитања у организацији Педагошког факултета у Бијељини Универзитета у Источном Сарајеву.

народне пјесме из нотног текста обухвата: детаљну анализу нотног текста, обрада ритма на неутрални слог, обрада парлато читања, пјевање солмизацијом и пјевање поетским текстом. „Да би ученици основне школе изградили позитиван став према традиционалном музичком наслеђу, најпре га морају упознати. Неопходно је да се, пре свега, упозна властито изворно музичко наслеђе, а да се затим настави надоградња и тако сачува“ (Васиљевић:2000 б, стр. 173).

### Метод истраживања

У периоду од 01. до 30. марта 2016. године на подручју Града Бијељина спроведено је истраживање које је имало за циљ да се испита прецизност извођења музике из нотног текста дјецe раног школског узраста. У раду се говори о основама музичке писмености у оквиру васпитно-образовног рада у разредној настави. Мјерењем је обухваћено укупно 200 испитаника од којих 100 дјевојчица и 100 дјечака петог разреда основне школе.

### ПОШЛА ДУЊА ЖИТО ЖЊЕТИ

По - шла Ду - ња жи - то жње - ти, за - бо - ра - ви срп по - не - ти.

Хеј, Ду - њо, Ду - њо, Ду - њо, ја, Ду - њо, ја - бу - ко мо - ја, ко мо - ја.

### ДУЊЕ РАНКЕ

*Умерено брзо* Народна песма

И - ди ку - ћи о - бу - ци се, ле - ле ду - ње ран - ке.

Ду - ње ран - ке, ду - ње ран - ке, кру - шке ка - ра - ман - ке,

ду - ње ран - ке, ду - ње ран - ке, кру - шке ка - ра - ман - ке.

## ДЈЕВОЈАЧКО КОЛО

*Allegro* Народна (српска из околине Сарајева)

*f* До - шло пи - смо из Бо - сне да се ши - шке не но - се.

*p* До - шло пи - смо из Бо - сне да се ши - шке не но - се.

Ја их носим, па носим, па се њима поносим. (2×)  
 Ја ћу шишке носити да ћу хљеба просити. (2×)

## РАЗГРАНАЛА ГРАНА ЈОРГОВАНА

*Moderato* Народна песма с Косова

Раз - гра - на - ла гра - на јор - го - ва - на, ва - на,

ој, ла - не, Ми - ла - не, гра - на јор - го - ва - на, ва - на.

Под њом седи лепа Јулијана,  
 Ој, лане, Милане...

А пред њом је ћерџеф од мериана,  
 Ој, лане, Милане...

На ћерџефу свилена марама,  
 Ој, лане, Милане...

### Анализа и резултати истраживања

Табела 1. Успјешност на тесту провјере прецизности извођења музике из нотног текста код дјечака и дјевојчица раног школског узраста.

Испитаници	Дјечаци		Дјевојчице		Укупно	
	N	%	N	%	N	%
Бодови						
0	4	2,00%	4	2,00%	8	4,00%
1	36	18,00%	30	15,00%	66	33,00%
2	39	19,50%	42	21,00%	81	40,50%
3	17	8,50%	18	9,00%	35	17,50%
4	4	2,00%	6	3,00%	10	5,00%
Укупно	100	50,00%	100	50,00%	200	100,00%

Од укупно 373 освојена бода, група дјечака је освојила 181 а дјевојчица 192 бода. На тесту извођења музике 8 (4,0%) испитаника није ријешило ни један задатак. Број испитаника који нису испољили прецизно извођење је 4 дјечака (2,0%), и 4 дјевојчице (2,0%).

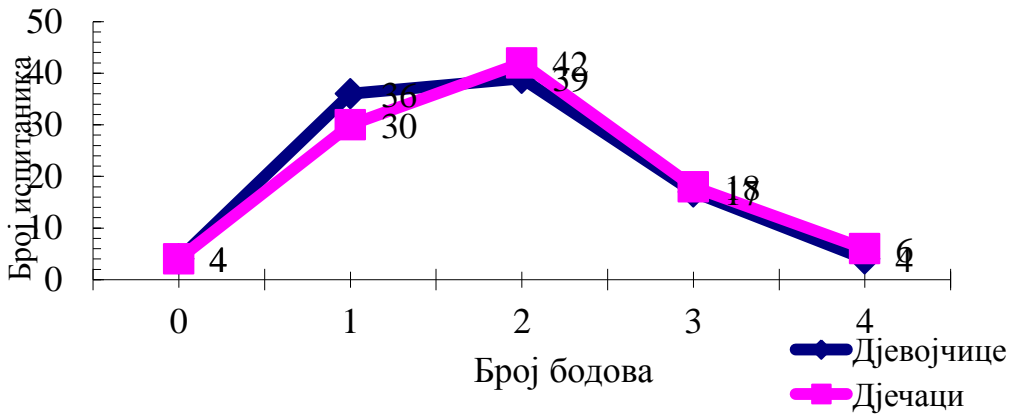
**Слабу** способност у рјешавању теста показало је чак 66 (33,0%) испитаника од укупне популације – дјечака 36 (18,00%) и дјевојчица 30(15,0%) . Из наведених података можемо закључити да је велики проценат испитаника испољио слабу способност прецизног извођења.

**Релативни добру** способност прецизног извођења показао је 81 испитаник у цијелом узорку. Нешто боље резултате показали су испитаници из групе дјевојчица 42 (21,0%), док су испитаници из групе дјечака били мање успјешни 39 (19,5%).

Број испитаника који су показали **добру** способност на тесту је приближан у обје групе. Дјечаци 17 (8,5%), а 18 (9,0%) дјевојчице.

Од укупне популације испитаника све постављене задатке са теста успјешно су ријешила испитаника 10 (5,0%), 4 (2,0%) дјечака и 6 дјевојчица (3,0%) и тиме су показали **веома добру** способност при извођењу из нотног текста.





Графикон 1. Способност при извођењу из нотног текста

Табела 2. Приказ значајности разлика између дјека и дјевојца

Група	N	M	SD	t	p
Дјечаци	100	1,81	0,90671	-3,498	0,001
Дјевојчице	100	1,92	0,93937		

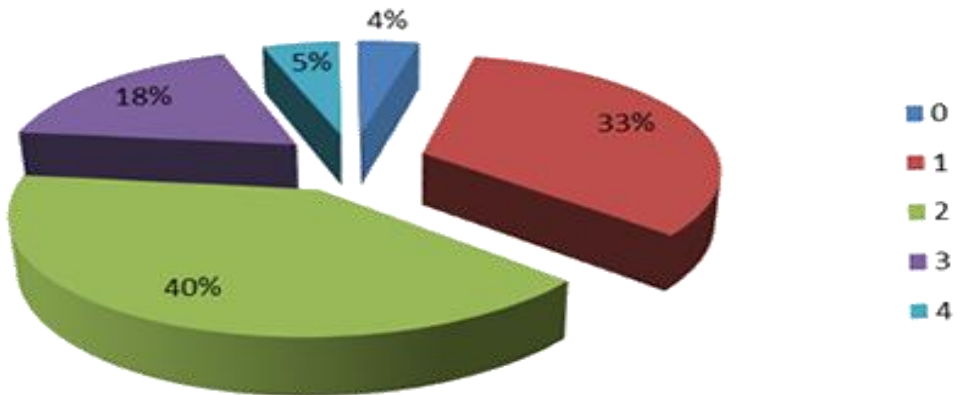
Појава нижих средњих вриједности код обје групе је очекивана с обзиром да испитаници у досадашњој настави немају никакво искуство. Из ових нумеричких података види се да је  $t = -3,498$ , а праг значајности 0,001.

Табела 3. Резултати  $\chi^2$  теста употребом програма SPSS

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	310.235 <sup>a</sup>	16	.000
Likelihood Ratio	200.445	16	.000
Linear-by-Linear Association	87.956	1	.000
N of Valid Cases	100		

a. 17 cells (68.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .16.

Добијене вриједности упућују да разлика у исказаним прецизног извођења музике између дјека и дјевојчица, статистички значајна, те можемо констатовати да је трећа хипотеза потврђена.



Графикон 3: Збирни резултати са теста извођења музике (дјечаци и дјевојчице)

### Дискусија

Тачност и прецизност извођења музике из нотног текста код ученика млађег школског узраста у великој мјери зависи од стручне оспособљености професора разредне наставе. У процесу музичког описмењавања, код дјеце раног школског узраста користимо народне пјесме. Правилним и стручним извођењем наставе музичке писмености постижемо значајне резултате кроз одабране методичке приступе и поступке који одговарају квалитетном знању ученика. Музичко описмењавање је веома дуг процес, напоран и условљен прецизном методологијом. Пјевањем из нотног текста уводимо ученике у разумијевање музике и усвајање њених законитости. Неопходно је да приступимо њиховом начину увођења преко најједноставнијих пјесама малог амбитуса, које може прихватити у разредној настави. Методика почетног описмењавања ослања се на методу која је утемељена на народном пјевању *пјесама - модела* аутора Миодрага А Васиљевића. Народне пјесме се уче по слуху, а онда се исписују на табли и читају из нотног текста. Функционална метода Миодрага А Васиљевића обухвата пјесме моделе: *Домаћине роде мој*, *Ресаво водо ладна*, *Ми идемо преко поља*, *Фалила ми се прошена мома*, *Сол ми дај*, *Лазара мајка карала* и *Сини сунце*. Сам модел не чини методу, већ принцип заснован на феномену памћења почетног слога сваке пјесме са текстом. Примјена и анализа пјесама модела обухвата приказ у потпуности преко: врсте такта, ритмичке структуре тоналитета музичког облика, мелидијског кретања хармонског плана, динамике и темпа. Ради оживљавања наставе, пјесме моделе Миодрага А. Васиљевића потребно је допунити новим пјесмицама. „Постоји у васиони неко језгро од куда ми добијамо сву снагу, сва надахнућа, оно нас вјечито привлачи, ја осјећам његову моћ и вриједности које оно емитује цијелој васиони и тиме се оно одржава у складу. Ја нисам продро у тајну тога језгра, али знам да постоји и кад хоћу да му придам какав материјални атрибут, онда мисли да је то свјетлост, а кад да га схватим духовно, онда је то

љепота и самилост. Онај који носи у себи ту вјеру осјећа се снажан, рад му чини радост, јер се сам осјећа једним тоном у свеопштој хармонији“ (Јеротић, 2007, стр. 14). С обзиром на нашу народну музику која је препуна композиција са једноставним кретањем пратећег гласа, најприроднији увод у двогласно пјевање је преко народних двогласних мелодија. На самом почетку савладавања двогласног пјевања користе се народне двогласне пјесме код којих доњи глас представља лежећи тон – исон (бордун). Ово је уједно и најједноставнији начин да се са ученицима ради на двогласном пјевању. У српској народној музици сусрећемо се и са мутацијама. Тако, на примјер поставка D-dur љествице одвија се преко примјера *Ноћни стражар*. Тонални план ове пјесме је (d-moll –D-dur –d-moll) из кога се јасно види да се ради о мутацији. Такође, у народној пјесми “Зец копа репу” налази се мелодијско кретање које одговара тоналном плану C-dur-c-moll-C-dur. Из наведених примјера јасно се може видјети да народне пјесме могу послужити за поставку нових тоналитета код којих је тонична квинта иста те се ради о такозваној мутацији. Овакав начин кретања мелодије у нашој народној мелодици др Зорислава Васиљевић је назвала “мало дур–мало мол“ (мутациони облици у народном пјевању). „Основно образовање је јединствена прилика да ученици стекну елементарно знање о свом традиционалном музичком наслеђу. У том периоду се зачињу и усмеравају интересовања од пресудног значаја за формирање свести о значају неговања и очувању властите националне и духоне баштине“ (Васиљевић, 2000 б, стр. 173). Српска традиционална музика, па тиме и традиционални музички инструменти, могу се посматрати као наслеђе словенске културе и као синкретизам разних култура истока, прије свега византијске, персијске, јеврејске, јерменске, османске као и западне културе.

### Закључак

Пројекцијом добијених резултата констатује се да су подаци из овог истраживања нису охрабрујући посебно ако се има у виду да постоји стручни кадар за извођење наставе музичке култура у раду са дјецом раног школског узраста. „За нашу наставну праксу навешћемо неколико важних чињеница мотивације: што је мотив јачи активност је већа, за вријеме дјеловања мотива напетост постаје јача, кад се задовољи потреба и постигне циљ, престаје и мотив, мотивацију треба стално подстицати и одржавати, потребно је водити рачуна да не наступи фрустрација јер она спречава да се оствари задатак, водити рачуна да не дође до конфликта у виду сукоба између два опречна мотива, уважити чињеницу да је код дјецe најјачи мотив самопотврђивања“ (Лекић, 1997, стр. 56). Анализа модела обухвата анализу пјесме у потпуности преко: врсте такта, обима пјесме, ритмичке структуре, тоналитета, музичког облика, мелодијског кретања, хармонског плана, динамике и темпа. „Савремена психологија музике се све више окреће истраживањима афективног доживљаја и понашања у различитим

облицима испољавања. У оквиру реаговања на музику разматра се природа естетског процењивања, као и емоционалних одговора-преференција и музичког укуса“ (Радош, 2010, стр. 26). Сагледавајући дидактичко-методички приступ и остварења музичких педагога, који су своја интересовања и дјелатност усмјерили ка побољшању наставе музичке писмености у разредној настави, приступило се са циљем изналажења што ефикаснијих начина превазилажења актуелних проблема везаних за извођење музике из нотног текста.

### Литература

- Vasiljević, Z. (1999), *Teorija ritma*, Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vasiljević, Z. (2000), *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Васиљевић А. М. (1952), *Југословенски музички фолклор*, Београд: Просвета.
- Glascoe, F. P. (1996), *Suradnja sa roditeljima*, Zagreb: Naklada Slap.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998), *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*, Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио.
- Kučukalić, Z. (1980), *Muzika i škola*, Sarajevo: „Svjetlost“- Zavod za udžbenike.
- Павловић, Б., Милићевић Тракиловић, Ј. (2013), Неговање и значај традиционалних народних игара са певањем у настави музичке културе, *Узданица*, Часопис за језик, књижевност и педагошке науке, X /1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Павловић, Б., Тракиловић, Д. (2014), Народна музичка традиција северног Косова у функцији наставе музичке културе у основној школи, *Узданица*, Часопис за језик, књижевност и педагошке науке, XI /1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Стојановић, Г. (1996), *Настава музичке културе од 1. до 4. разреда*, Приручник за учитеље и студенте учитељског факултета, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Тракиловић, Д. (1998), *Музичка култура са методиком у разредној настави*, Бијељина: Учитељски факултет.
- Цицковић Сарајлић, Д., Павловић, Б., (2014), Текстови савремених српских пјесника у основношколској настави музичке културе, *Књижевност за децу у науци и настави*, Зборник радова са научног скупа, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.

*Jelena Milićević Trakilović  
Mladen Trakilović  
Desanka Trakilović*

*Summary*

*PRECISION PERFORMANCE OF MUSIC FROM SHEET MUSIC AT YOUNGER SCHOOL AGE CHILDREN*

*The paper presents results of a research carried out in 2015 in the city of Bijeljina. The study included a sample of 200 fifth grade students from eight classes of primary schools. Precision of performing music from sheet music is determined by measuring. The study was conducted in order to determine level of knowledge in the field of musical literacy of fifth grade girls and boys. Emphasis is placed on importance of folk songs in the musical literacy of students in class teaching. The results show that there are statistically significant differences in the reported ability of performing music from sheet music between subjects younger school age in relation to gender. Based on the results of the X2 test, it is concluded that there are differences in the reported ability of performing music of performance in relation to gender.*

*Key words: musical literacy, folk song, classroom teaching.*

**Ранка Перућица<sup>1</sup>**  
**Горица Вуксановић**  
**Оливера Калајић**  
**Ивана Зечевих**

Универзитет у Источном Сарајеву  
Медицински факултет у Фочи

дои 10.7251/NSK1701198P  
удк 373.3-056.36  
Оригинални научни рад

## **УЛОГА РОДИТЕЉА И ЊИХОВ ОДНОС ПРЕМА ДЈЕТЕТУ У ПЕРИОДУ НАУЧНО – ТЕХНОЛОШКИХ И ДРУШТВЕНИХ ПРОМЈЕНА**

***Апстракт:** Друштвено – економске промјене које прате убрзан научно – технолошки развој утичу на систем образовања и васпитања. Развојем модерног друштва мијењају се многе улоге на самим тим и улоге родитеља, као и њихов однос према дјетету. Родитељи и њихов однос према дјечи веома су значајан па чак и незамјенив чинилац дјететовог успјешног развоја и васпитања. Сходно томе, циљ овог рада је био да испитамо колико родитељи често пружају помоћ при учењу својој дјечи и колика је њихова заинтересованост за организацију учења. Помоћу анализе варијансе испитали смо да ли постоји статистички значајна разлика у заступљености циљних оријентација у учењу код ученика у зависности од учесталости пружања помоћи у учењу као и заинтересованости родитеља за организацију учења њихове дјеце. Добијени резултати говоре да постоји статистички значајна разлика између наведених варијабли. Ученици чији се родитељи редовно интересују за учење, показују заступљенију овладавајућу циљну оријентацију, за разлику од ученика чији родитељи се никад не интересују за учење. Такође, ученици којима у учењу помоћ пружају оба родитеља подједнако имају заступљенију овладавајућу циљну оријентацију за разлику од ученика којима не помаже ни један од родитеља.*

***Кључне ријечи:** друштвене промјене, родитељска укљученост, родитељска заинтересованост, циљне оријентације у учењу*

### **Увод**

Континуиране друштвено – економске промјене и убрзан научно – технолошки развој својим садржајем, обимом, дубином и значањем све више су утицали да се васпитање трансформише у институционално и породично васпитање. Породица је задржала васпитну функцију, и сигурно остала најзначајнији чинилац развоја у васпитању младе личности. Институционално васпитање је задржало својства јавног васпитања које је имало и друштвено васпитање, али је изгубило његове суштинске карактеристике због институционализма који индукује. Научно истраживање и квалитетно образовање су најважнији предуслови за успјешан друштвени и културни живот појединца. Квалитет, ефикасност и савременост образовања у великој мјери су

<sup>1</sup> rankaskrkar78@gmail.com

детерминисани економским развојем друштва и економским стандардом породице. Многе промјене у породици десиле су се развојем модерног друштва. У савременом друштву дешавају се бројне промјене које утичу на породицу. Досегнути ниво економског развоја утиче и на структуру и материјални положај породице. Породица се налази у сталном процесу промјена и стално је у интеракцији са друштвом у коме егзистира. Развојем модерног друштва дошло је до промјена основе на којима се заснива породица. Функције породице су од посебног значаја за њено проучавање и оне се мијењају у складу са историјским условима, те се тако временом допуњавају, мијењају и усклађују са друштвеним промјенама. Најприје се мијења карактер појединих функција, неке функције се измјештају из породице а неке се редукују. Породична функција измјешта се из породичног окружења у фабрике, редукују се породичне функције и преносе се у цјелину или у појединим сегментима на специјализоване друштвене улоге. Такође те промјене су забиљежене и у све већем запослењу мајки, слабењу ауторитета мушкараца, све већи број разведених бракова, односи између самих чланова породице и слично. Промјена улога, настала усљед запошљавања жена, доприноси промјенама у организацији породичног живота и расподјели одговорности унутар породице. Многе друштвено – економске и друге промјене у великој мјери утичу на дјецу и на њихов однос према школи и учењу. Дјеца из тих породица су под сталним прилагођавањем на извор промјена и оне се позитивно или негативно одражавају на дјечији развој. Због тога млади имају проблема у „развоју, учењу и понашању“ (Будимир – Нинковић, 2008). Породични склоп у коме дјеца живе значајно се одражава на ниво и квалитет школског постигнућа, развој интересовања, унутрашње мотивације, ставова према школи и учењу као и на животну успјешност (Богуновић, Половина, 2007). Такође породична средина и однос родитеља према дјечији утичу и на одабир циљних оријентација у учењу. Родитељи могу да иницирају и учине мотивисаном дјечију активност, којом она без те врсте подстицаја не би почела да се бави. Пошто друштвене промјене се огледају и у промјенама које се дешавају у породици, однос родитеља према дјечији покушали смо да сазнамо преко варијабли које се односе на заинтересованост родитеља за учење и учесталости пружања помоћи у учењу. Због тога циљ овог рада био да испитамо да ли постоје статистички значајне разлике у заступљености циљних оријентација у учењу у зависности од заинтересованости родитеља за учење њихове дјеце као и учесталости пружања помоћи при учењу.

Пошто смо однос ученика према учењу посматрали преко циљних оријентација у учењу, потребно је рећи нешто и о циљним оријентацијама. Постоји доста дефиниција циљних оријентација. У дефинисању циљних оријентација постоји велика сагласност, а различити аутори се разликују у аспектима на које стављају нагласак. Двек и Легет кажу да се циљне оријентације односе на „[...] обраћање пажње на резултате у различитим обрасцима когнитивних, афективних и бихејвиоралних одговора на задатке постигнућа“ (Dweck and Leggett, 1988, према: Павловић, 2010: 17). Павловић, наводи да су циљне оријентације у учењу „општа усмјерења ка одређеним циљевима у

ситуацијама учења“ (Павловић, 2010: 14). Амес циљне оријентације дефинише као „сврху понашања у ситуацији учења“ (Ames, 1992: 261). Заједничко у свим овим дефиницијама је то што су циљне оријентације изражене као одређеним мотивационим усмјерењима, и да се та усмјерења односе на ученичко постигнуће. Бројна истраживања бавила су се одређивањем типова циљних оријентација и најчешће се наводе два супротна циљна усмјерења, циљна оријентација овладавања и циљна оријентација на изведбу (Ames and Archer, 1988). Различити аутори наводе различите називе ових оријентација. Ејмс је користио термине циљна оријентација овладавања (mastery goal orientation) и циљна оријентација изведбе (performance goal orientation) (Ames, 1984). Ми смо се одредјелили за ову подјелу користећи термине изведбена циљна оријентација и овладавајућа циљна оријентација (Павловић, 2010).

Циљна оријентација овладавања (mastery goal orientation) односи се на развој компетенција код ученика. Ученици који су оријентисани на овладавање, усмјеравају се на учење, усвајају информације, овладавају активностима и задацима (Ames, 1992) те на побољшавању нивоа знања, разумјевања, вјештина и компетентности (Dweck i Leggett, 1988). Ученици који имају ову циљну оријентацију вјерују да успјех долази из труда, и они свој успјех не упоређују са успјехом других ученика, него напротив бирају теже задатке.

За разлику од циљне оријентације на овладавање, циљна оријентација на изведбу (performance goals orientation) односи се на ученике који су усмјерени на то какав ће утисак оставити пред другим људима, и какво ће мишљење други имати о њима. Такви ученици желе створити утисак да су високо способни, а избјећи утисак да имају ниже способности (Dweck, 1986). Ученици са оријентацијом на изведбу ће учити да добију добру оцјену, похвалу, награду (Павловић, 2010) те тежити да покажу високе способности (Rupčić, Kolić – Vehovac, 2004).

### **Предмет и циљ истраживања**

Као што је већ наглашено у теоријском дијелу проблем друштвено - економских промјена и њихов утицај на породицу и односе у породици је већ актуелан и проучаван. Велики бој истраживања је посвећен овом проблему. Мишљења смо да је недовољно остало истражено подручје заступљености циљних оријентација у учењу у зависности од тога колико су родитељи заинтересовани за учење своје дјече и колико им пружају помажу у учењу. Зато је то и био главни циљ нашег истраживања.

### **Метод, технике и инструменти у истраживању**

У истраживању су кориштене двије методе и то метод теоријске анализе и емпиријско неекспериментални метод. Метод теоријске анализе кориштен је за теоријску обраду проблема истраживања, при чему су анализирани различити извори, те истраживања која су рађена у овој области. Од поступака за обраду



података коришћени су: поступци за утврђивање метријских карактеристика инструмената, те анализа варијенсе као показатељ разлика међу испитаницима у односу на испитиване варијабле. У истраживању су коришћена три инвентара за мјерење циљних оријентација у учењу, и анкетни упитник за испитивање заинтересованости родитеља за учење њихове дјеце као и учесталости пружања помоћи. Инвентари за мјерење циљних оријентација у учењу су преузети за потребе овог истраживања од Златка Павловића (Павловић, 2010). Анкетни упитник за испитивање заинтересованости родитеља за учење њихове дјеце и учесталости пружања помоћи у учењу конструисан је за потребе овог истраживања. Инвентари мјере три циљне оријентације у учењу код ученика. Ученици су имали задатак да уз сваку тврдњу на седмостепеној скали означе у којој мјери се дата тврдња односи на њих. На свим ставкама смјер бодовања је био од (1 = никад до 7= увијек). Релијабилност инструмента провјерена је методом анализе ставки.

Табела 1. Коefицијенти поузданости инвентара за мјерење циљних оријентација

Инвентари	Кронбах – алфа коefицијент
Изведбено – избјегавајућа циљна оријентација	0.84
Изведбено – потврђујућа циљна оријентација	0.86
Овладавајућа циљна оријентација	0.91

### Узорак истраживања

Истраживањем су обухваћена 802 ученика основних школа. Анкетирани су ученици седмих, осмих и деветих разреда.

### Резултати истраживања

Први сегмент нашег рада односи се на заинтересованост родитеља за учење њихове дјеце. Резултати истраживања приказани су у тексту који слиједи. Претпоставили смо да постоји разлика у заступљености циљних оријентација у учењу у зависности од заинтересованости родитеља за организацију учења њихове дјеце. У табели 2. приказани су резултати анализе варијансе скорова које су на инвентару за мјерење изведбено – избјегавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују своје учење.

Табела 2. Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење изведбено – избјегавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују учење

Избор варијабилитета	Сума квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	2594.797	2	1297.398	7.801	0.000
Унутар група	132888.202	780	166.318		
Тотал	135482.999	802			

Тест хомогености варијанси: Лавенов статистик износи 1.906, уз  $p = 0.127$

Пошто Лавенова статистика није показала значајну разлику међу варијансама, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама. Разлика међу аритметичким срединама је статистички значајна. Те разлике приказане су у табели 3.

Табела 3. Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова које су на инвентару за мјерење изведбено – избјегавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују учење

Колико се родитељи интересују за начин на који ученици организују учење	N	M	S	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)		
				Редовно	Понекад	Никад
Редовно	495	33.62	13.148		-3.825*(0.000)	-1.606(0.501)
Понекад	276	37.45	12.794	3.825*(0.000)		2.220(0.364)
Никад	31	35.23	9.080	1.606(0.501)	-2.220(0.364)	
Тотал	802	35.00	13.005			

Напомена: \* - разлике које су статистички значајне

У табели 4. приказани су резултати анализе варијансе скорова које су на инвентару за мјерење изведбено - потврђујуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују своје учење.

Табела 4. Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење изведбено - потврђујуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују своје учење

Избор варијабилитета	Сума квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	1790.613	2	895.307	3.837	0.022
Унутар група	186190.893	798	233.322		
Тотал	187981.506	802			

Тест хомогености варијани: Лавенова статистика износи 2.722, уз  $p = 0.066$

Пошто Лавенова статистика није показао значајну разлику међу варијаблама, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама. Разлика међу аритметичким срединама је статистички значајна. Те разлике приказане су у табели 5.

Табела 5. Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова које су на инвентару за мјерење изведбено – потврђујуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују учење

Колико се родитељи интересују за начин на који ученици организују своје учење	N	M	S	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)		
				Редовно	Понекад	Никад
Редовно	495	51.53	15.647		1.952(0.089)	6.819*(0.016)
Понекад	276	49.58	14.979	-1.952(0.089)	4.866(0.093)	4.866(0.093)
Никад	31	44.71	11.234	-6.819*(0.016)	-4.866(0.093)	
Тотал	802	50.59	15.329			

Напомена: \*статистички значајне разлике

У табели 6. приказани су резултати анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују своје учење.

Табела 6. Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују своје учење

Избор варијабилитета	Сума квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	5464.622	2	2732.311	9.634	0.000
Унутар група	226894.838	800	283.619		
Тотал		802			

Тест хомогености варијанси: Лавенова статистика износи 1.875, уз  $p=0.154$

Пошто Лавенова статистика није показала значајну разлику међу варијаблама, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама. Разлика међу аритметичким срединама је статистички значајна. Те разлике приказане су у табели 7.

Табела 7. Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова које су на инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према заинтересованости њихових родитеља за начин на који они организују учење

Колико се родитељи интересују за начин на који ученици организују учење	N	M	S	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)		
				Редовно	Понекад	Никад
Редовно	495	54.51	16.986		4.023*(0.002)	10.765*(0.001)
Понекад	277	50.48	16.748	-4.023*(0.002)		6.742*(0.035)
Никад	31	43.74	15.218	-10.765*(0.001)	-6.742*(0.035)	
Тотал	802					

Напомена: \* статистички значајне разлике

На крају можемо рећи, да је редовно интересовање родитеља за учење њихове дјеце повезано са пожељнијим мотивационим обрасцима када је ријеч о учењу.

Други сегмент нашег рада односи се на заступљеност циљних оријентација у учењу у зависности од тога ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу. Претпоставили смо да постоји разлика у заступљености циљних оријентација у учењу у зависности од тога ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу. Те разлике тестиране су помоћу анализе варијансе. Анализа варијансе за групе формиране према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу показала је да

разлике нема у заступљености изведбено – потврђујуће циљне оријентације у учењу. Значајне разлике су регистроване код изведбено – избјегавајуће циљне оријентације и овладавајуће циљне оријентације. Резултати су приказани у наставку текста. У табели 8. приказани су резултати анализе варијансе скорова које су инвентару за мјерење изведбено – избјегавајуће циљне оријентације постигли ученици из група формираних према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу.

Табела 8. *Анализа варијансе скорова које су инвентару за мјерење изведбено – избјегавајуће циљне оријентације постигли ученици из група формираних према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу*

Избор варијабилитета	Сума Квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	4480.755	4	1493.585	9.098	0.000
Унутар група	131002.244	798	164.163		
Тотал	135482.999	802			

Тест хомогености варијанси: Лавенова статистика је 1.201 уз  $p = 0.308$

Пошто Лавенова статистика није показала значајну разлику међу варијаблима, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама. Разлика међу аритметичким срединама је статистички значајна. Те разлике приказане су у табели 9.

Табела 9. *Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова које су на инвентару за мјерење изведбено - избјегавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу*

Ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)						
	N	M	S	Мајка	Отац	Подједнако обоје	Не помаже ниједно
Мајка	336	34.96	12.314		-1.811(0.226)	2.480*(0.019)	-4.876*(0.019)
Отац	94	36.77	12.398	-1.811(0.226)		4.290*(0.005)	-3.066(0.091)
Подједнако обоје	265	32.48	13.366	2.480*(0.019)	4.290*(0.005)		-7.356*(0.000)
Не помаже ни једно	107	39.83	13.298			-3.066(0.091)	-7.356*(0.000)
Тотал	802	35.00	13.005		4.876*(0.019)		

Напомена: \*- разлике које су статистички значајне

У табели 10. приказани су резултати анализе варијансе скорова које су на инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу.

Табела 10. Анализа варијансе скорова које су на инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу

Избор варијабилитета	Сума квадрата	df	Варијансе	F	p
Између група	7572.928	3	2524.309	8.973	0.000
Унутар група	224786.532	799	281.335		
Тотал	232359.460	802			

Тест хомогености варијанси: Лавенова статистика је 1.094, уз  $p=0.351$

Пошто Лавенов статистик није показао статистички значајну разлику међу варијансама, приступили смо израчунавању аритметичких средина, стандардних девијација и разлика међу аритметичким срединама. Разлика међу аритметичким срединама је статистички значајна. Те разлике приказане су у табели 11.

Табела 11. Аритметичке средине, стандардне девијације и разлике између аритметичких средина скорова које су на инвентару за мјерење овладавајуће циљне оријентације у учењу постигли ученици из група формираних према томе ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу

Ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу	Разлике међу аритметичким срединама (бројеви у заградама су нивои значајности)						
	N	M	S	Мајка	Отац	Подједнако обоје	Не помаже ниједно
Мајка	336	51.32	16.532		-2.224(0.256)	-5061*(0.000)	4.141*(0.026)
Отац	94	53.54	17.097	2.224.(0.256)		-2.837(0.159)	6.365*(0.007)
Подједнако Обоје	65	6.38	15.846	5.061*(0.000)	2.837(0.159)		9.202*(0.000)
Не помаже ни једно	107	7.18	19.303	4.141*(0.026)	6.365*(0.026)	-	9.202*(0.000)
Тотал	802	52.70	17.021				

Напомена: \*- разлике које су статистички значајне

## **Резултати и дискусија**

На основу добијених резултата можемо видјети да постоји разлика у заступљености изведбено – избјегавајуће циљне оријентације у учењу код ученика у зависности од заинтересованости родитеља за организацију учења њихове дјеце. Ученици чији родитељи се редовно и никад не интересују за учење приказују приближно једнако заступљене изведбено – избјегавајуће циљеве учења, и та заступљеност је значајно мања него код ученика чији родитељи се понекад интаресују за учење. То би значило да, иако се ученици чији се родитељи интересују редовно и никад не разликују у заступљености изведбено – избјегавајуће циљне оријентације, то њихово „неразликовање“ има унеколико различите основе. Код оних ученика чији се родитељи никад не интересују за учење, вјероватно се ради о ученицима чији је успјех такав да родитељи немају потребу да их контролишу и интересују се за њихово учење. Код таквих ученика је мало присутна изведбена оријентација. У ситуацијама гдје се родитељи редовно интересују за учење своје дјеце, можемо рећи да се вјероватно ради о бољим ученицима чији родитељи имају другачији образац понашања. Такви родитељи стално врше контролу над својом дјецом и њиховим учењем. Родитељи који се интересују понекад за учење своје дјеце пружају мању подршку дјецци него родитељи који се интересују редовно. Због тога ученици чији родитељи се понекад или никад не интересују за учење имају израженију изведбено – избјегавајућу циљну оријентацију.

Када је у питању изведбено – потврђујућа циљна оријентација добијени резултати говоре да ученици показују све присутнију изведбено – потврђујућу циљну оријентацију у учењу чији се родитељи редовно интересују за њихово учење, за разлику од ученика чији родитељи се никад не интересују за учење. То значи да родитељи који се интересују за учење своје дјеце код њих развијају изведбено – потврђујућу циљну оријентацију. Родитељима који се више интересују за учење своје дјеце вјероватно је стало до постигнућа у учењу. Због тога код њих развијају мотивацију постигнућа па је зато и развијенија изведбена оријентација. Исте резултате о заступљености изведбено – потврђујуће циљне оријентације у учењу у зависности од заинтересованости родитеља за учење њихове дјеце је добио Павловић (2010) у свом истраживању. Ти резултати говоре да родитељи који показују веће интересовање за учење своје дјеце постављају и теже захтјеве пред своју дјецу и на тај начин код њих развијају изведбено – избјегавајућу циљну оријентацију. У табели 6. и 7. приказани су резултати који говоре да постоји статистички значајна разлика у заступљености овладавајуће циљне оријентације у учењу у зависности од заинтересованости родитеља за организацију учења њихове дјеце. Ученици чији се родитељи редовно интересују за учење показују највећу заступљеност овладавајуће циљне оријентације, затим ученици родитеља који показују понекад заинтересованост за учење и на крају ученици чији се родитељи никад не интересују за учење. То би значило да родитељи који се редовно интересују за учење своје дјеце поспјешују и развијају

код ученика овладавајућу циљну оријентацију у учењу. Ови резултати су донекле слични резултатима код изведбено - потврђујуће циљне оријентације. Дојчер и ИБ у свом истраживању о повезаности између родитељске укључености, мотивације ученика и школског успјеха добили су резултате који говоре да су ученици чији родитељи показују интерес за њихово учење и рад постизали боље резултате и тражили додатне изворе знања (Deutcher, Ibe, према: Сремић, Ријавец, 2010). Родитељи који показују већи интерес за учење, учествују у њиховим школским обавезама, утичу на сам однос ученика према школи и учењу. Резултати истраживања показују да дјеца чији су родитељи у већем степену укључени у школске активности постижу бољи успјех у учењу од дјеце чији су родитељи у мањем степену укључени у школске активности (Stevenson i Baker, 1987).

Други дио резултата односи се на испитивање заступљености циљних оријентација у зависности од тога ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу. Добијени резултати говоре да постоји разлика у заступљености изведбено – избјегавајуће циљне оријентације у учењу у зависности од тога ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу. Уочљива је тенденција да је изведбено – избјегавајућа циљна оријентација најзаступљенија код ученика којима ни један од родитеља не помаже у учењу. Показано је да ученици чији се родитељи никад не интересују за њихово учење имају заступљенију изведбено – избјегавајућу циљну оријентацију. Ти резултати приказани су у Табели 9. На основу добијених резултата можемо извести закључак да родитељи који се не интересују за учење своје дјеце и не показују никакву помоћ приликом учења изазивају код ученика све више заступљену изведбено – избјегавајућу циљну оријентацију. Један од разлога овако добијених резултата могао би бити несклад између породичних односа, гдје родитељи равноправно не дјеле своје обавезе и гдје се смањује њихова заинтересованост за ученичко учење. Таква породична средина води неадаптивном понашању ученика у ситуацијама које су везане за учење па и саме циљне оријентације. Ученици који су се изјаснили да им ни један родитељ не помаже у учењу, вјероватно припадају породицама у којима је образовни аспект односа са дјецом запостављен, па су дјеца у активностима за учењем препуштена сама себи. Изведбено – избјегавајућа циљна оријентација је најмање заступљена у породицама гдје дјечи помоћ пружају оба родитеља. То је таква породична ситуација гдје влада складан однос између родитеља и подједнака брига када је у питању подизање дјеце. На основу приказаних резултата уочавамо тенденцију да је овладавајућа циљна оријентација у учењу најзаступљенија код ученика којима помоћ у учењу пружају оба родитеља подједнако, те да је разлика највећа између тих ученика и оних којима помоћ не пружа ни један од родитеља. И овдје један од разлога који утиче на то ко од родитеља чешће пружа помоћ у учењу може да буде складан породични живот, у коме се оба родитеља подједнако интересују за учење своје дјеце. Исте резултате добио је Павловић (2010) у свом истраживању.



## Закључак

Сумирајући овако добијене резултате можемо рећи да ученици чији се родитељи редовно интересују за учење своје дјече, у учењу пружају помоћ подједнако, развијају код ученика пожељније мотивационе обрасце понашања. Породица је заједница која најпотпуније и најефикасније брине о својим члановима. Она је најзначајнија и најодговорнија за развој, формирање и усмјеравање младих. Колико год друштво преузимало неке функције улога родитеља у васпитању дјече се неће моћи никад преузети ни у потпуности замјенити јер је дио човјека а он ње откако је постао.

## Литература

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., Archer, J. (1988). *Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Process*. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Будимир – Нинковић, Г. (2008). Васпитни проблеми у савременој породици. *Норма*, 13 (1-2), 37-46.
- Богуновић, Б., Половина Н. (2007). Образовно – материјални контекст породице и однос ученика према образовању. *Зборник института за педагошка истраживања*, 39, 1, 99-114.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A Social – Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Павловић, З. (2010). *Мотивационе оријентације и школско учење*. Филозофски факултет: Источно Сарајево.
- Рупчић, И., Колић – Веховац, С. (2004). Циљна оријентација, самохендикепирање и самоефикасност средњошколаца. *Психологијске теме*, 1, 105 – 117.
- Сремић, И., Ријавец, М. (2010). Повезаност перцепције мајчиног и очевог родитељског понашања и школског успјеха код ученика основне школе. *Одгојне знаности*, 12, 2, 347 – 360.
- Stevenson, D.L., Baker, D.P. (1987). The family school relation and the child's school performance, *Child Development*. Vol.58.No.5. 1348- 1357.

*Ranka Perućica, Gorica Vuksanović, Olivera Kalajdžić, Ivana Zečević*

*PARENTS' ROLE AND THEIR ATTITUDE TOWARDA CHILDREN IN THE PERIOD OF  
SCIENTIFIC TECHNOLOGICAL AND SOCIAL CHANGES*

*Summary*

*Social-economic changes that follow rapid scientific and technological development affect the system of education and children's upbringing. As the modern society changes many roles including the parents' roles change as well as their attitude towards children. Parents as well as their attitude towards children are not only very important but also irreplaceable factor of children's successful growth and upbringing process. According to that, the aim of this work is to test how often parents help their children in learning and how interested they are in organization of the learning process. Using the analysis of variances we tested if there is statistically important difference in the presence of some specific orientation in the students' learning process depending on not only frequency of their parents' involvement in that process but also on their interest in the process of their children's learning organization. Obtained results show that there is statistically important difference among mentioned variables. The students whose parents normally have interest in their school success show more expressive specific orientation unlike the students whose parents are not interested in their learning at all. Also, students who normally get help from both of their parents have equally expressed specific orientation unlike those who get help from none of their parents.*

*Key words: social change, parental involvement, parental interest, goal orientation in learning*

**Драгана Матић<sup>1</sup>**

**Стевка Кандић**

**Ивана Панић**

**Јелена Гавриловић**

Универзитет у Источном Сарајеву

Педагошки факултет Бијељина

796.85-057.874::373.3/4

doi 10.7251/NSK1701211M

удк 796.85-057.874::373.3/4

Прегледни рад

## **ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА УТИЦАЈА ЕКСПЕРИМЕНТАЛНОГ ТРЕТМАНА БОРИЛАЧКИХ СПОРТОВА НА РАЗВОЈ МОТОРИЧКИХ СПОСОБНОСТИ КОД ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

*Апстракт: При изради рада приступили смо мета анализи с циљем прикупљања резултата истраживања који се односе на утицај експерименталног третмана борилачких спортова на развој моторичких способности код деце млађег школског узраста на нашим просторима, а и шире. Анализом истраживања долази се до закључка да примена тренинга борилачких спортова позитивно утиче на развој моторичких способности и вештина, да постоји значајно побољшање на крају експерименталног третмана у свим мереним варијаблама моторичких способности, односно да експериментални третман тренинга значајно утиче на развој моторичких способности код младих спортиста. Моторичке способности спортиста су на значајно вишем нивоу у односу на неспортисте, јер континуиран и програмиран процес вежбања доприноси преко потребном развоју младог човека у моторичком, функционалном и здравственом погледу. Моторичке способности, кључне за развој такмичарске ефикасности спортиста млађег школског узраста су експлозивна снага, координација, мишићна издржљивост, те доминантан статус снаге и издржљивости. Континуирани и програмирани третман борилачких спортова доприноси правилном развоју младог човека.*

*Кључне речи: моторичке способности, експериментални третман, борилачки спортови.*

### **Увод**

Бављење спортом позитивно утиче на укључивање деце у школу, односно њихову социјализацију (Marsh, Kleitman, 2003), на њихово самопоуздање (Crews, Lochbaum, Landers, 2004) и социјалне компетенције (Hedstrom, Gould, 2004), те потпомаже избегавању негативне енергије, која се може манифестовати у виду агресије или неког другог вида спољашњег понашања (Breuer, Freud, 1974).

Настава физичког васпитања у основним школама је најчешће без довољно ефикасних вежби за развој способности и особина које су основни услов промена квантитативних и квалитативних димензија антрополошког статуса

---

<sup>1</sup> draganamatic91@yahoo.com

(Здански, Галић, 2002; Вишњић, 2008; Пелемиш, 2009) То можемо сврстати у разлоге због којих су деца потребне друге спортске активности, у овом случају борилачке вештине.

У зависности од афинитета, окружења, жеља родитеља и деце, ученици се у нижим школским узрастима усмеравају ка различитим врстама спортова. Борилачки спортови се, међутим, веома често бирају у овом узрасту. Разлоге такође можемо тражити у друштвеним, економским, социјалним или другим условима, као и у здравственим и психо-моторичким бенефитима. Родитељи често своју децу уписују на неки од борилачких спортова у млађем школском периоду, у највећој мери због утицаја самих борилачких спортова на физичке способности деце у њиховом даљем животу и развоју. Борилачки спортови за које се родитељи и деца најчешће опредељују и који су најраспрострањенији на нашим просторима јесу: џудо, карате и теквондо.

Тренинг борилачких спортова утиче на правилан однос и равнотежу између агонистичке и антагонистичке групе мишића (Башић, Иванишевић, Љешевић, 2006), што се постиже извођењем различитих елемената појединих техника борилачких спортова. Значај саме физичке припреме је усмерен на стварање психофизичких претпоставки за испољавање техничко-тактичких квалитета у такмичарским условима. Конкретни ефекти физичке припреме требало би да се огледају у повећању нивоа одређених антрополошких карактеристика, смањењу умора, броју повреда и убрзању процеса опоравка (Пржуљ, 2006). Из наведених разлога је од суштинског значаја да се деца баве одређеним спортом.

Када говоримо о борилачким спортовима појединачно, карате је данас један од најмасовнијих спортова и има две такмичарске дисциплине – кате и борбе. У раном периоду развоја овог спорта, по начину тренинга и по основним критеријумима вредновања такмичарског извођења, карате је имао јако сличне захтеве у обе такмичарске дисциплине, док је код традиционалног тренинга заступљено вежбање технике, кате и спаринга (Imamura, Yoshitaka, Uchida, Nishimura, Nakazawa, 1998).

Поред каратеа, џудо се такође сврстава у један од најпопуларнијих борилачких спортова (Brouse, Mashumoto 1996). Као спортска дисциплина, ограничен правилима, па се самим тим технике (кретне радње) морају увежбати до савршенства, јер се једино тада могу вредновати (Поповић, 2004). Из тог разлога бројна су истраживања која су везана за утицај џудоа на моторичке и функционалне способности код деце у млађем школском узрасту. У овом спорту су потребни и брзинско-снажни покрети за извођење захвата, при чему је посебно важна брзина мишићне контракције, уколико се жели савладати отпор масе тела које се помера (Драгић, 1996; Братић, Радовановић и Нуркић, 2008). Моторичке способности су од кључног значаја када је потребно правовремено активирати мишиће агонисте и антагонисте у кратким временским интервалима (Братић, 2003). Активна посвећеност тренирању џудоа се показала од великог значаја у

побољшању антрополошког статуса и моторичких способности код деце која се баве овим спортом (Тошкић, Лилић, Тошкић, 2014).

Са друге стране, теквондо је релативно млада спортска дисциплина и развој теквондоа као борилачког спорта започиње са оснивањем Светске теквондо федерације (WTF), 1973. године (Marković, Mišigoj-Duraković, Trninić, 2005; Šerović, Pleša-Bosnar, Dolančić, 2004). У свом садашњем облику се проширило широм света и данас ову вештину практикује више од 60 милиона људи на 6 континената, у 205 земаља широм света (Čular, Krstulović, Katić, Primorac, Vučić, 2013). Агилност, снага, брзина, равнотежа, флексибилност, координација и издржљивост су једнако важни атрибути потребни теквондо спортисти да буде у стању да изврши веома захтевне комбинације удараца (Kazemi, Casella, Perri, 2009).

### Метод

У раду смо користили мета анализу, да бисмо дошли до релевантних истраживања и на основу њих, изнели резултате и закључке. Цитатне базе и часописи које смо истраживали су: *Српски цитатни индекс*, *Гугл Академик*, *PubMed*, *PMC*, *Sport Science*, *Sport i zdravlje*, *Biology of Sport*, *Collegium Antropologicum*, *Sport Mont*, *Hrvatski Športskomedicinski Vjesnik*, *Croatian Journal of Education*, *Activities in Physical Education and Sport*, *Activities in Physical Education & Sport*, *Research in Kinesiology*, *Sport SPA*, *Acta Kinesiologica*, *Research in Physical Education*, *Sport and Health*, *Ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske*, *Journal of Combat Sports and Martial Arts*, *Sportske nauke i zdravlje*, *Kinesiology*, *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, *Asian Social Science*, *Pediatric Exercise Science*, *International Journal of Science Culture and Sport*, *Asian Social Science*. Претрага је била ограничена на децу млађег школског узраста.

### Резултати

У табели 1 приказаћемо резултате истраживања до којих смо дошли мета анализом. Истраживања се односе на утицај експерименталног третмана борилачких вештина на развој моторичких способности код деце млађег школског узраста. Табела је урађена у складу са методологијом педагошких истраживања.

Табела 1. Резултати истраживања утицаја експерименталног третмана борилачких вештина на развој моторичких способности код деце млађег школског узраста

Студије	Године	П	Н	Испитивање
Mickoski, Zeljkovic, Georgiev, Kostovski (2014)	15–17	М	60	Развијање базичних моторичких способности приликом извођења цудо тренинга.
Čavala, Jukić, Čavar (2015)	11–14	М	80	Утицај специфичних моторичких способности и знања на извођење карате ката код младих каратиста.
Malacko, Doder, Vujanović (2010)	10–14	М/Ж	32	Разлике у кретним структурама ката и борби код каратиста млађег школског узраста оба пола.
Šćerpanović, Vlahović (2013)	15	М	115	Утицај моторичких способности на брзину извођења комплексне карате комбинације у релацији са територијалним фактором.
Kuvačić, Tavra, Krstulović (2014)	7	М	41	Развој моторичких способности приликом цудо тренинга код младих цудиста узраста 7 година.
Borčić, Jozić, Hrženjak (2006)	11–12	М	51	Утицај програмираног теквондо тренинга на моторичке способности ученика школског узраста.
Đapić Caput, Krstulović, Katić (2013)	13–15	М	57	Биомоторички статус цудиста кадетског узраста при извођењу цудо тренинга.
Jozić, Hrženjak (2007)	11–12	М	51	Утицај програмираног теквондо тренинга на антрополошки статус ученика петог и шестог разреда основне школе.
Kovač, Bratić, Vujkov (2011)	14–16	М	97	Ефекти експерименталног третмана на развој моторичких способности код младих каратиста.
Okiljević, Nurkić, Stanković, Lolić (2011)	14–16	Ж	50	Повезаност моторичких и ситуационо - моторичких способности младих каратиста приликом извођења карате тренинга.
Boguszewski, Socha (2011)	5–7	М/Ж	88	Утицај карате тренинга на развој моторичких способности код деце предшколског узраста.

Kovač, Trivun, Bajrić (2012)	15–16	М/Ж	98	Повезаност базичних и ситуационо - моторичких способности код каратиста кадетског узраста приликом карате тренинга.
Lech, Sertić, Sterkowicz, Sterkowicz-Przybycień, Jaworski, Krawczyk (2014)	15–16	М	8	Утицај различитих аспеката координације на начин извођења борбе и ниво спортске вештине кадетских џудо такмичара.
Katić, Jukić, Čavala, Vučić, Blažević (2013)	13–15	М/Ж	111	Моторичке детерминанте борбене ефикасности код хрватских каратиста кадетског узраста.
Cicović, Simonović, Antov (2012)	12–14	М/Ж	46	Ефекти експерименталног програма моторичке снаге на адаптивне процесе функционалних способности и координације код селекционисаних џудиста.
Katić, Jukić, Glavan, Ivanišević, Gudelj (2009)	11–14	М	40	Утицај специфичне моторике на успех у каратеу младих каратиста.
Demiral (2011)	7–12	М/Ж	69	Утицај експерименталног третмана џудо тренинга на моторичке способности деце од 7 до 12 година која похађају џудо.
Violan, Small, Zetarak, Micheli (1997)	10–12	М	24	Ефекти карате тренинга на флексибилност, мишићну снагу и координацију код деце млађег школског узраста.
Sevinc, Colak, Yilmaz (2015)	9–12	М/Ж	60	Утицај теквондо тренинга на развој неких моторичких и антропометријских карактеристика између теквондиста такмичара и нетакмичара.
Doder, Malacko, Doder (2010)	10–14	М	82	Утицај система критеријумских варијабли карате кате на основне моторичке варијабле.
Cicović. Pržulj (2011)	13–14	М	44	Однос између каратиста и неспортиста у погледу експлозивне снаге.
Doder, Malacko, Stanković, Doder (2011)	10–14	М	82	Утицај карате ударца руком (ој-зуки) на морфолошке и базичне моторичке варијабле.

Krstulović, Sekulić, Sertić (2005)	15–16	М	34	Достигнућа на такмичењу џудоа под утицајем неких антрополошких фактора.
Šćepanović (2013)	15	М	37	Брзину извођења комплексне карате комбинације под утицајем базичних моторичких способности.
Šćepanović, Vlahović (2013)	15	М	39	Брзину извођења ножне „мас-гери“ технике под утицајем моторичких способности.
Ibri, Shala (2013)	16–17	М	160	Промене код џудо и карате спортиста у морфолошким карактеристикама и моторичким способностима.
Vidranski, Sertić, Segedi (2007)	9–11	М	60	Утицај програмираног карате третмана на неке моторичке способности.
Čavala, Jukić, Babin, Zagorac, Katić (2014)	13–15	М	105	Утицај квалитета карате тренинга на техничку и специфичну моторичку ефикасност.
Toskić, Lilić, Toskić (2014)	8	М/Ж	60	Утицај експерименталног џудо тренинга на моторичке способности деце.
Cicović, Pržulj, Stojiljković, Kocić (2011)	14–15	М/Ж	28	Утицај припремног модела тренинга џудиста на повећање моторичких и функционалних способности.
Iseni (2013)	10–14	М	40	Утицај неких моторичких способности каратиста на резултате спринта на 20 и 60 метара.
Petković, Milošević (2002)	12–14	М	132	Утицај систематског бављења каратеом на моторичке способности каратиста и неспортиста.
Kovač, Bratić (2005)	11–13	М/Ж	70	Утицај моторичких способности на ситуационо моторичке способности код младих селекционисаних каратиста.
Okiljević, Nurkić, Stanković, Lolić (2010)	14–16	Ж	50	Утицај моторичких способности на извођење директних удараца у каратеу.
Kostovski, Mašić, Đukanović (2011)	14–17	М	78	Утицај специфичних антропометријских моторичких и специфичних моторичких способности на карате елементе који се користе у карате борбама.
Kostovski, Georgijev (2010)	12	М	200	Однос мерних карактеристика ученика и каратиста у процени ритмичке структуре и експлозивне снаге.



Tatar, Karadžić (2012)	11–13	M	90	Квантитативне и квалитативне разлике између група испитаника (ученика, каратиста и одбојкаша) у моторичким способностима.
Biletić, Slačanac (2014)	9–15	M	26	Утицај шестомесечног тренинга на антропомоторичка обележја дечака рвача.

*Легенда: Студије - имена аутора истраживача; Године - узраст испитаника изражен у годинама; П - пол испитаника; Н - укупан број испитаника; Испитивање – предмет истраживања.*

Прегледом и анализом прикупљених истраживања, долазимо до закључка да трансформациони процеси по моделу каратеа, џудоа и теквондоа позитивно утичу на развој одређених моторичких способности и вештина, те да постоји статистички значајно побољшање на крају експерименталног третмана у свим мереним варијаблама моторичких способности, односно да експериментални третман тренинга значајно утиче на развој моторичких способности код младих спортиста. То се потврђује на основу података који показују значајно повећање тестираних способности, након експерименталног периода. Такође, резултати су показали да постоји статистички значајан утицај система базичних моторичких способности на брзину извођења комплексних и основних техника у спорту. Моторичке способности спортиста су на значајно вишем нивоу у односу на неспортисте у свим моторичким тестовима, јер континуиран и програмиран процес вежбања доприноси преко потребном развоју младог човека у моторичком, функционалном и здравственом погледу. Постоји позитивна повезаност између моторичких способности и ситуационо-моторичких способности младих селекционисаних каратиста и потврђена је позитивна повратна спрега између моторичког и ситуационо-моторичког простора, док је латентна структура борбене ефикасности у каратеу различита у односу на пол. Моторичке способности које су кључне за развој такмичарске ефикасности џудиста млађег кадетског узраста су експлозивна снага, координација те мишићна издржљивост, али већи успех остварују они џудисти који имају доминантан статус снаге и издржљивости. Континуирани и програмирани теквондо процес вежбања доприноси потребном развоју младог човека.

### Дискусија

Евидентно је да карате спортом доминира агилност као моторичка способност која се прожима кроз енергична премештања ставова у борби, те брзи и експлозивни замаси рукама којима обилују карате кате. Наизменични искораци, окрети, замаси, ударци и блокаде захтевају од каратиста висок ниво развијености специфичних моторичких способности и техничке ефикасности (Савала, Јукић, Ђавар, 2015). На основу добијених резултата може се закључити да постоје статистички значајне разлике у експлозивној снази каратиста у односу на

неспортисте (Ćicović, Pržulj, 2011). Такође, може се закључити да постојање територијалног фактора условљава разлике у моторичким способностима приликом извођења комплексних карате техника (Šćerpanović, Vlahović, 2013). Постоји статистички значајан утицај система базичних моторичких способности на брзину извођења комплексне карате комбинације (Šćerpanović, 2013; Kostovski, Mašić, Đukanović, 2011) и на фреквенцију извођења ножне карате технике „маегери“ (Шћепановић, Влаховић, 2013). Постоји позитивна повезаност између моторичких способности и ситуационо-моторичких способности младих селекционисаних каратиста (Kovač, Bratić, 2005). Моторичке способности каратиста су на значајно вишем нивоу у односу на неспортисте у свим моторичким тестовима (Петковић, Милошевић, 2002). Програмирани деветомесечни карате тренинг утиче на квалитативне и квантитативне промене моторичких способности деветогодишње и десетогодишње деце каратиста, у простору базичних и специфичних моторичких способности (Vidranski, Sertić, Segedi, 2007). При извођењу карате тренинга је потврђена позитивна повратна спрега између моторичког и ситуационо-моторичког простора, која показује бенефите тренирања каратеа, као и утицај тих бенефита на усавршавање моторичких способности и вештине каратеа (Okiljević, Nurkić, Stanković, Lolić, 2011; Kovač, Trivun, Bajrić, 2012; Violan, Small, Zetaruk, Micheli, 1997). Латентна структура борбене ефикасности у каратеу је различита у односу на пол. Код каратиста у остваривању успеха значајни допринос имају два моторичка фактора и то: специфична брзина реализације удараца као специфични и регулатор силе као базични фактор, а код каратисткиња регулатор брзине, силе и агилности, те брзина реализације техника (Katić, Jukić, Čavala, Vučić, Blažević, 2013).

Програмирани трансформациони процеси по моделу џудо тренинга позитивно утичу на развој одређених моторичких способности и вештина неопходних за успех у џудо такмичарској борби, посебно за развој експлозивне снаге руку и ногу (Kuvačić, Tavra, Krstulović, 2014). Моторичке способности које су кључне за развој такмичарске ефикасности џудиста млађег кадетског узраста су експлозивна снага, координација те мишићна издржљивост (Ђарић Сапут, Krstulović, Katić, 2013). Висок ниво визуелно - моторичке координације представља предуслов за остваривање добрих резултата приликом учествовања на џудо такмичењима (Lech, Sertić, Sterkowicz, Sterkowicz-Przybycień, Jaworski, Krawczyk, 2014). Већи успех остварују они џудисти који имају доминантан статус снаге и издржљивости (Krstulović, Sekulić, Sertić, 2005). Физичке вежбе укључене у основни припремни модел тренинга имају статистички значајан утицај на повећање моторичких и функционалних способности џудиста (Ćicović, Pržulj, Stojiljković, Kosić, 2011). Експериментални третман једногодишњег тренинга џудо циклуса утиче на развој свих моторичких способности деце. Тестиране способности су се значајно повећале након експерименталног периода (Toskić, Lilić, Toskić, 2014).

Шестомесечни програмирани третман теквондо тренинга код деце млађег школског узраста је изазвао значајне квантитативне промене у моторичком

статусу (Borčić, Jozić, Hrženjak, 2006). Континуирани и програмирани теквондо процес вежбања доприноси преко потребном развоју младог човека у моторичком, функционалном и здравственом погледу (Jozic, Hrzenjak, 2007; Sevinc, Colak, Yilmaz, 2015).

Добијени резултати су показали да постоји статистички значајно побољшање на крају експерименталног третмана (Cicović, Simonović, Antov, 2012; Demiral, 2011), у свим мереним варијаблама моторичких способности (координација, репетитивна и експлозивна снага, флексибилност) што значи да експериментални третман значајно утиче на развој моторичких способности код младих спортиста (Kovač, Bratić, Vujkov, 2011; Boguszewski, Socha, 2011).

### Закључак

На основу прегледаних истражених радова можемо закључити да примена цудо, карате и теквондо тренажног процеса позитивно утиче на развој одређених моторичких способности и вештина, те да постоји статистички значајно побољшање на крају експерименталног третмана у свим мереним варијаблама моторичких способности. Експериментални третман тренинга одређеног борилачког спорта позитивно утиче и у значајној мери доприноси повећању тестираних способности. Због тога је пожељно вршити што учесталија истраживања ове врсте, како би деца у што дужем временског периода била укључена у неки вид експерименталног третмана.

Такође је потребно нагласити да су моторичке способности као и здравствено стање спортиста, на значајно вишем нивоу, у поређењу са неспортистима, те се родитељима препоручује да на време прикључе децу одређеном виду спортске активности. Један од разлога за то је свакако и чињеница да настава физичког васпитања у основним школама најчешће нема довољно ефикасних вежби за развој способности и особина које су основни услов промена квантитативних и квалитативних димензија антрополошког статуса, а само бављење спортом генерално позитивно утиче на укључивње деце у школу, односно на њихову социјализацију, самопоуздање и социјалне компетенције.

Како би утицај тренинга на моторичке способности значајне за успех у борилачким спортовима био још већи, потребно је различито и индивидуално развијати антрополошка обележја, односно потребно је извршавати корекције плана и програма на основу података прикупљених дијагностиком антрополошких обележја.

### Литература

Borčić, M., Jozić, M., Hrženjak, M. (2006). Utjecaj programiranog taekwondo treninga i nastave tjelesne i zdravstvene kulture na razvoj motoričkih i morfoloških obilježja učenika šestog razreda osnovne škole. *Zbornik radova 15. ljetne škole*

- kineziologa Republike Hrvatske „Kvaliteta rada u područjima edukacije, sporta i sportske rekreacije“* (73-79). Rovinj: Hrvatski kineziološki savez.
- Boguszewski, D., Socha, M. (2011). Influence of karate exercises on motor development in preschool children. *Journal of Combat Sports and Martial Arts*, 2(2), 103-107.
- Biletić, I., Slaćanac, K. (2014). Utjecaj šestomjesečnog treninga na neka antropomotorička obilježja dječaka hrvača u hrvačkom klubu „Hrvatski Dragovoljac“. *Zbornik radova 23. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Kineziološke aktivnosti i sadržaji za djecu, učenike i mladež s teškoćama u razvoju i ponašanju te za osobe s invaliditetom“* (174-179). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Violan, A.M., Small, W.E., Zetaruk, N.M., Micheli, J.L. (1997). The effect of karate training on flexibility, muscle strenght, and balance in 8 to 13 year old boys. *Pediatric Exercise Science*, 9, 55-64.
- Vidranski, T., Sertić, H., Segedi. (2007). Uticaj programiranog devetomjesečnog treninga karatea na promjene motoričkih obilježlja dječaka od 9 do 11 godina. *Hrvatski Športskomedicinski vjesnik*, 22, 25-31.
- Gubbels, J. (2015). *Martial arts participation and externalizing behavior in juveniles*. Master's thesis: University of Amsterdam.
- Demiral, S. (2011). The Study of the Effects of Educational Judo Practices on Motor Abilities of 7-12 Years Aged Judo Performing Children. *Asian Social Science*, 7(9), 212-219.
- Doder, D., Malacko, J., Doder, R. (2010). Predictive validity of morphological and motor variables for the evaluation and monitoring of the karate free kata performance. *Sport Science*, 3(2), 52-56.
- Doder, D., Malacko, J., Stanković, V., Doder, R. (2011). Predictor validity of morphological and basic motor variables for assessment and monitoring of the karate punch with the lead arm (oi-tsuki). *Biology of Sport*, 28(4), 265-270.
- Đapić Caput, P., Krstulović, S., Katić, R. (2013). Impact of Biomotor Dimensions on Efficiency of Young Judoka. *Collegium Antropologicum*, 37(1), 87-92.
- Ibri, L., Shala, S. (2013). Discriminative analysis of morphologic and motoric parameter to judo and karate sportiest boys. *Sport Mont*, 37, 38, 39, 547-553.
- Iseni, A. (2013). Influence of some motor skills in 10-14 age karate athletes on successful 20 and 60 meters sprint running. *Research in Kinesiology*, 41(1), 106-110.
- Imamura, H., Yoshitaka Y, Uchida, K., Nishimura, S., Nakazawa, A.T. (1998). Maximal oxygen uptake, body composition and strength of highly competitive and novice karate practitioners. *Applied Human Science*, 17(5), 215-218.
- Jozić, M., Hrženjak, M. (2007). Utjecaj programiranog taekwondo treninga na antropološki status učenika petog i šestog razreda osnovne škole. *Zbornik radova 16. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Antropološke, metodičke, metodološke i stručne pretpostavke rada u područjima edukacije,*

- sporta, sportske rekreacije i kineziterapije*“ (124-128). Poreč: Hrvatski kineziološki savez.
- Kuvačić, G., Tavra, M., Krstulović, S. (2014). Correlation of motor abilities and motor skills in seven-year-olds attending judo school. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 3(2), 59-64.
15. Kovač, R., Bratić, M., Vujkov, S. (2011). The effects of experimental treatment on changes in motor abilities of young karate athletes. *Proceedings of International Scientific Conference „EXERCISE AND QUALITY OF LIFE“* (101-106). Novi Sad: Faculty of Sports and Physical Education.
- Kovač, R., Trivun, M., Bajrić, O. (2012). Povezanost bazičnih i situaciono - motoričkih sposobnosti kod karatista kadetskog uzrasta. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(2), 130-136.
- Katić, R., Jukić, J., Čavala, M., Vučić, D., Blažević, S. (2013). Motor Determinants of Fighting Efficacy in Croatian Youth Karateka. *Collegium Antropologicum*, 37(2), 1-8.
- Katić, R., Jukić, J., Glavan, I., Ivanišević, S., Gudelj, I. (2009). The Impact of Specific Motoricity on Karate Performance in Young Karateka. *Collegium Antropologicum*, 33(1), 123-130.
- Krstulović, S., Sekulić, D., Sertić, H. (2005). Anthropological Determinants of Success in Young Judoists. *Collegium Antropologicum*, 29(2), 697-703.
- Kovač, R., Bratić, M. (2005). Uticaj motoričkih sposobnosti na situaciono - motoričke sposobnosti kod mladih selekcionisanih karatista. *Zbornik radova XI Međunarodnog naučnog skupa „Fis komunikacije 2005“* (422-428). Niš: Fakultet fizičke kulture.
- Kostovski, Ž., Mašić, Z., Đukanović, N. (2011). The influence of certain tests for evaluating the antropometric, motor and specific motor dimensions on the elements of the attack in sport karate fighting. *Sport Mont*, (28, 29, 30), 189-194.
- Kostovski, Ž., Georgijev, G. (2010). Measure characteristics of motor tests for assessing rhythmic structure and explosive strength with karate athletes and non-athletes at the age of 12. *Sport SPA*. 6(2), 37-42.
- Kazemi M, Casella C, Perri G. (2009). 2004 Olympic taekwondo athlete profile. *Journal of Canadian Chiropractic Association*, 53(2), 144-152.
- Lech, G., Sertić, H., Sterkowicz, S., Sterkowicz-Przybycień, K., Jaworski, J., Krawczyk, R. (2014). Effects of different aspects of coordination on the fighting methods and sport skill level in cadet judo contestants. *Kinesiology*, 46(1), 69-78.
- Mickoski, G., Zeljkovic, M., Georgiev, G., Kostovski, Ž. (2014). Predictive values of basic -motor abilities in harai goshi situation motor test with young judo athletes. *Zbornik radova 4. međunarodne konferencije “Sportske nauke i zdravlje”* (72-78). Banja Luka: Panevropski univerzitet Apeiron.
- Malacko, J., Doder, D., Vujanović, S. (2010). The differences in the movement structures of kata, fights and mental potentials between boys and girls who train karate. *Acta Kinesiologica*, 4(2), 28-32.

- Marković, G., Mišigoj-Duraković, M., Trninić, S. (2005). Fitness Profile of Elite Croatian Female Taekwondo Athletes. *Collegium Antropologicum*, 29(1), 93-99.
- Okiljević, D., Nurkić, M., Stanković, N., Lolić, D. (2011). Povezanost motoričkih i situaciono-motoričkih sposobnosti mladih karatista. *Proceedings of International Scientific Conference „Anthropological aspects of sports, physical education and recreation“* (250-258). Banja Luka: Fakultet fizičkog vaspitanja i sporta.
- Okiljević, D., Nurkić, M., Stanković, N., Lolić, D. (2010). Uticaj motoričkih sposobnosti na izvođenje direktnih udaraca u karateu. *Zbornik radova XIV Međunarodnog naučnog skupa „Fis komunikacije 2010“* (323-330). Niš: Fakultet fizičke kulture.
- Petković, M., Milošević, D. (2002). Motoričke sposobnosti selekcioniranih karatista. *Zbornik radova IX Međunarodnog naučnog skupa „Fis komunikacije 2002“* (129-136). Niš: Fakultet fizičke kulture.
- Sevinc, D., Colak, M., Yilmaz, V. (2015). A study on some motoric and anthropometric attributes of competitive and non-competitive taekwondo athletes between the age group 9-12 years. *International Journal of Science Culture and Sport*, 12(4), 112-122.
- Toskić, D., Lilić Lj., Toskić, L. (2014). The influence of a year-long judo training program on the development of the motor skills of children. *Activities in Physical Education and Sport*, 4(1), 55-58.
- Tatar, N., Karadžić, P. (2012). Nivo motoričkih sposobnosti netrenirane djece i djece koja su u trenažnom procesu različite sportske orijentacije (karatisti i odbojkaši). *Sport Mont*, (34, 35, 36), 149-156.
- Cicović, B., Simonović, Z., Antov, P. (2012). Efekti eksperimentalnog programa motoričke snage na adaptivne procese funkcionalnih sposobnosti i koordinacije kod selekcionisanih džudista. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 47, 301-309.
- Cicović, B., Pržulj, D. (2011). Odnosi u eksplozivnoj snazi između mladih karatista i nespportista. *Sport i zdravlje*, 6(2), 5-9.
- Cicović, B., Pržulj, D., Stojiljković, D., Kocić, J. (2011). The influence of basic preparations on the development of the motor and functional abilities of judoists. *Activities in Physical Education & Sport*, 1(2), 117-122.
- Čavala, M., Jukić, J., Čavar, M. (2015). The influence of the specific motoric abilities and knowledges on the karate kata performance in young karate players. *Acta Kinesiologica*, 9(2), 18-22.
- Čavala, M., Jukić, J., Babin, B., Zagorac, N., Katić, R. (2014). Efikasnost karatea u funkciji razvoja nekih antropoloških obilježja učenika 7. i 8. razreda osnovne škole. *Croatian Journal of Education*, 16(4), 911-933.
- Čular, D., Krstulović, S., Katić, R., Primorac, D., Vučić, D. (2013). Predictors of Fitness Status on Success in Taekwondo. *Collegium Antropologicum*, 37(4), 1267-1274.

- Šćepanović, I., Vlahović, A. (2013). Influence of motor abilities on the execution speed of complex karate combination in relation to territorial factor. *Acta Kinesiologica*, 7(1), 80-84.
- Šćepanović, I., (2013). Prediktivna vrijednost motoričkih sposobnosti u odnosu na karate tehniku. *Sport Mont*, (37, 38, 39), 96-100.
- Šćepanović, I., Vlahović, A. (2013). Uticaj motoričkih sposobnosti na nožnu karate tehniku. *Sport Mont*, (37, 38, 39), 101-105.
- Šerović, A., Pleša-Bosnar, V., Dolančić, A. (2004). Utjecaj nekih morfoloških, motoričkih i funkcionalnih mjera na maksimalnu silu i brzinu nožnog udarca u taekwondo-u (ITF). *Zbornik radova 13.ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske „Vrednovanje u području edukacije, sporta i sportske rekreacije“*. Rovinj: Hrvatski kineziološki savez.

Dragana Matić  
Stevka Kandić  
Ivana Panić  
Jelena Gavrilović

REVIEW RESEARCH OF INFLUENCE OF EXPERIMENTAL TREATMENT OF MARTIAL SPORTS DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS IN CHILDREN YOUNGER SCHOOL AGE

Summary

*For the sake of the work we started a meta-analysis in order to collect the results of research relating to the impact of the experimental treatment of martial arts on the development of motor skills in children younger school age in our region and beyond. The analysis of the research leads to the conclusion that the use of martial arts training positively affect the development of motor abilities and skills, there is a significant improvement at the end of the experimental treatment in all measured variables of motor abilities, and that an experimental treatment training significantly affects the development of motor skills in young athletes. Motor abilities of athletes are at a significantly higher level compared to non-athletes, for continuous and programmed process of exercise contributes to much-needed development of the young man in the motor, functional and health terms. Motor skills are crucial for the development of competitive efficiency athletes younger school age the explosive strength, coordination, muscular endurance, and the dominant status of strength and endurance. Continuous and programmed treatment martial arts contributes to proper development of a young man.*

*Key words: motor skills, experimental treatment, martial arts.*

**Даница Мојић<sup>1</sup>**  
ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај“  
Бијељина

doi 10.7251/NSK1701224M  
удк 37.018.1:373.23  
Прегледни рад

## РОДИТЕЉ - ПАРТНЕР У САВРЕМЕНОЈ ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

*Апстракт: У протеклим деценијама дошло је до бројних друштвених промјена које су неминовно утицале, како на породицу, тако и на предшколску установу. Аутор се бави улогом родитеља и покушава дати одговор на питање: „Како укључити родитеље у живот и рад предшколске установе и учинити их истинским партнерима?“ У раду је истакнута потреба активног укључивања свих учесника васпитно – образовног процеса у унапређивање партнерства предшколске установе и породице, као и коришћење свих расположивих ресурса друштва у цјелини, а све са циљем развоја дјете, у складу са њиховим потребама, особеностима и интересима.*

*Кључне ријечи: родитељ, предшколска установа, партнерство предшколске установе и породице.*

### Увод

Посљедњих година, предшколско васпитање и образовање у Републици Српској је доживјело бројне, крупне промјене. Осмишљен је Програм предшколског васпитања и образовања, донесен Закон о предшколском васпитању и образовању и одговарајућа подзаконска акта, чиме је уређен систем предшколског васпитања и образовања, а коцепција рада у предшколским установама битно измијењена. Самим тим, неминовне су биле и промјене у међусобном односу предшколске установе и породице, давањем значајније улоге родитељима, као првим и најважнијим васпитачима. Имајући у виду да је Програм предшколског васпитања и образовања утемељен на аспектима развоја, што га сврстава у савремене курикулуме, било је логично да се и однос породице и предшколске установе осавремени и помјери са поља сарадње ка истинском партнерству, у којем су родитељи активни учесници у животу и раду, како васпитне групе у којој борави њихово дијете, тако и вртића у цјелини. Аутор, поред наглашавања хуманистичке метаоријентације и мултифункционалности Програма, истиче значајну улогу васпитача и стручних сарадника у његовој примјени, нарочито у дијелу који се тиче партнерства са породицом. Увођењем породице, „на велика врата“, у предшколску установу родитељи би требали

<sup>1</sup> mojic.danica@gmail.com



активно учествовати у свим сегментима живота и рада њихове дјеце током боравка у вртићу.

Савремена породица се нашла пред бројним изазовима, а родитељи су, често, збуњени и несигурни у обављању своје родитељске улоге. Родитељство, као један од најкомплекснијих животних задатака, зна бити веома стресно и захтјевно, пуно недоумица, сумњи и тешких одлука. Аутор покушава дати одговор на питање: „Како помоћи родитељима и како их, укључивањем у активности вртића, учинити истинским партнерима предшколске установе?“ Шта могу учинити васпитачи, шта родитељи, али и шта могу заједно учинити на успостављању партнерских односа? Које су карактеристике и основе партнерства предшколске установе и породице? Да ли су родитељи и васпитачи „природни непријатељи“, или, уз одређене напоре и залагање, могу постати истински партнери?

У раду је истакнут значај улагања свих расположивих ресурса, како породичних, тако и институционалних, јер је само тако могуће говорити о партнерству и родитељу као партнеру предшколске установе, а не „посматрачу са стране“ и финансијеру боравка дјетета у вртићу. Исто тако, радећи на успостављању и његовању партнерства родитеља и предшколске установе, васпитачи, стручна служба и менаџмент ће направити значајан искорак у разбијању предрасуда о вртићу као „чувалишту“ и подићи свијест родитеља и целокупне јавности о значају институционализованог предшколског васпитања и образовања за развој предшколског дјетета. Да ли су и родитељи и предшколске установе спремне на овакав заокрет у међусобним односима или је партнерство још увијек декларативно, без упоришта у свакодневном животу?

### **Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској**

Немили догађаји деведесетих година, чије пољедице још увијек осјећамо, неминово су довели и до „тектонских поремећаја“ у васпитно - образовном систему. Предшколско васпитање и образовање на простору Републике Српске је, такође, претрпјело бројне негативне посљедице, од којих опоравак траје већ 25 година. Посебан проблем, поред мањка просторних капацитета и ниског процента обухвата дјеце, био је и недостатак јасне програмске концепције, по којој би био реализован васпитно - образовни рад. „Након рата, на наше просторе стижу различити матурацијско - социјализацијски програми који се, нажалост, у неким срединама безрезервно и неселективно прихватају. Изузетак је Играонички програм, који је, уз подршку хуманитарне организације „Save the Children“ заживио, како у урбаним, тако и у сеоским срединама Републике Српске. Крајем 1998. године донесен је начелни документ „Стратегија и концепција промјена у васпитању и образовању Републике Српске“, којим се покреће процес промјена система основног образовања, са циљем приближавања модерној европској школи. Систем деветогодишњег основног образовања уведен је у школској 2003/2004. години.“ (Мојић, 2010, стр. 188).

Увођењем деветогодишњег основног образовања, у септембру 2003. године, предшколске установе су остале без цијеле генерације предшколаца, узраста 6 - 7 година, што је, напokon, „пробудило и освијестило“ предшколце и покренуло их да се озбиљно позабаве уређењем система, како би уопште постали и опстали дио васпитно - образовног система, а не „чувалиште за дјецу док су им родитељи на послу“. Захваљујући појединцима - ентузијастима покренуте су озбиљне активности на уређењу система предшколског васпитања и образовања. Први корак је била озбиљна анализа стања у предшколству Републике Српске, коју су, у јуну 2006. године, урадили Николић и Спасојевић, надзорници за предшколско васпитање и образовање у Републичком педагошком заводу. Утврђен је број предшколске дјеце, број предшколских установа, васпитача, медицинских сестара, као и број општина у којима не постоји предшколска установа, чак 20. У поменутој анализи, истакнута је јасна потреба за доношењем Закона и подзаконских аката, као и Програма предшколског васпитања и образовања.

Аутори Програма, П. Спасојевић, Т. Прибишев - Белеслин и С. Николић су се храбро упустили у стварање програма, утемељеног на потпуно новим основама - аспектима развоја, а не на васпитно - образовним областима, које су, у суштини, копија предметних подручја из основних школа. Програмска концепција заснована на аспектима развоја и исходима учења био је пионирски подухват у предшколском васпитању и образовању, не само у Републици Српској, него и у региону. Будући да је аутор овог рада један од васпитача који су учествовали у примјени експерименталне верзије програма, и, након временске дистанце од 10 година, може се рећи да је Програм предшколског васпитања и образовања дао изузетан допринос подизању квалитета предшколског васпитања и образовања у Републици Српској. „Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској је, у експерименталној форми, примјењиван током радне 2006/2007. године. Након једногодишње провјере дидактичко - методичке концепције и хуманистичке оријентације Програма у пракси, озваничен је од стране Министарства као први национални Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској.“ (Мојић, 2010, стр. 189).

Експериментална примјена Програма је захтијевала евалуацију, која би показала шта је добро, а шта још треба поправити, како би програм био усмјерен на дијете, са акцентом на „активно дијете“ и искуствено учење. Николић и Прибишев - Белеслин у евалуацији истичу сљедеће: „Актуелни програм у суштини је прави предшколски курикулум, који има јасну дефиницију предшколског васпитања и образовања, добре принципе, циљеве и задатке и прагматичан садржај. Има савремену дидактичку концепцију засновану на систему учећих активности које су везане за чврсту мрежу исхода учења, који се подједнако односе на све аспекте развоја дјеце и наглашен општи основни циљ, а то је: холистички (цјеловит) развој предшколског дјетета, у складу са својим способностима, потенцијалима, особеностима, потребама и интересима. Програм у потпуности ставља конкретно дијете у центар свих збивања. Посебно је

истакнута дугорочна развојна перспектива као једина одговарајућа окосница утврђивања циљева и задатак, која омогућује да се од општих, дефинишу ужи, процесни циљеви и прати њихово осваривање.“ (Николић, Прибишев - Белеслин, 2007, стр.8).

Програм предшколског васпитања и образовања је био важан искорак, како у изградњи система, тако и у подизању квалитета васпитно - образовног рада у предшколским установама. Као и свака промјена и новина, и ова је довела до низа питања, сумњи, чак и противљења у редовима практичара, који су „имитирањем школе“, ненамјерно, дали предност академским знањима, а не искуственом учењу, које одговара природи предшколског дјетета. Програм у којем су предметна подручја замијенили аспекти развоја, мрежа исхода учења умјесто васпитних и образовних циљева, као и потпуни заокрет праксе и оријентација ка центрима за учење, довели су до крупних промјена у васпитно - образовној пракси. Појам „усмјерена активност“ замијењен је појмом „учећа активност“, у којој је акценат на активности самог дјетета, а не васпитача. Наравно, васпитач мора бити креатор и евалуатор сопствене праксе, онај који планира и реализује програм тако вјешто да га дијете прихвата као сопствени програм, по којем се најбоље и најбрже развија, у свим аспектима. „Најважнија улога предшколског васпитања и образовања је да се: кроз квалитетно и пажљиво праћење сваког дјетета и одговарање на развојне потребе и тенденције, међудејством породице и институција, у добро структурираним условима социјалног и материјалног окружења оснажи дијете да се развије до својих оптималних нивоа, поштујући природу цјеловитог учења и развоја.“ (Спасојевић, Прибишев - Белеслин, Николић, 2007, стр. 9).

Једна од највећих вриједности Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској јесте његова отвореност, која се огледа у широком оквиру и смјерицама које су дате васпитачу, без прописивања са стране шта, односно које садржаје, ће радити. Полазиште су дијете, његове потребе, способности и интересовања, а свака васпитна група живи организам који расте и развија се у конкретној предшколској установи и социјалној средини у којој се установа налази. Уз већ наведене квалитете Програма, важно је истаћи комплементарност физичког, социо - емоционалног, интелектуалног развоја и развоја говора, комуникације и стваралаштва, затим рад у малим групама - по центрима за учење и мрежа исхода учења, као новина у васпитно - образовном систему Републике Српске. Све горе наведено иде у прилог тврдњи да је Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској савремени хуманистички курикулум, чије одлике је дефинисала А. Миљак, а наводи их Ј. Клеменовић: „У њима се дете види као конструктивни стваралац сопственог развоја, и у први план стављена су знања практичара како (а не шта, које садржаје) подржавати и помагати да би се задовољиле основне дјечије потребе и интересовања (али и омогућило развијање нових), у чему кључну улогу има квалитет организације (просторне, временске и педагошке) установе, односно дјечијег вртића.“ (Klemenović, 2004, стр. 37).

Мултифункционалност која се захтијева од савремене предшколске установе, истовремено, подразумијева и мултифункционалост Програма који се примјењује у таквој установи. Овакав, савремени програм, хуманистичке оријентације је прва и најбоља одбрана против ставова који говоре о вртићу као „чувалишту дјеце док су им родитељи на послу“. Наравно, не треба занемарити ни функцију збрињавања и његе дјеце, али их никако не треба ставити у први план. Социјална функција Програма је видљива у интеракцији дјетета са окружењем, јер предшколско васпитање и образовање не треба и не може бити издвојено, већ мора бити дио социјалне средине.

Један од важних сегмената Програма предшколског васпитања и образовања у Републици Српској јесте и партнерство породице и предшколске установе, и то: „Предшколско васпитање и образовање, заједно са породичним васпитањем и образовањем, чини цјелину и најбољи могући услов да се дјететов развој оснажи. Стога, вртићи развијају чврсту везу са породицом засновану на међусобном повјерењу и уважавању.“ (Спасојевић, Прибишев - Белеслин, Николић, 2007, стр.25).

Многи аутори, када говоре о савременим предшколским програмима, истичу њихову усмјереност на успостављање партнерских односа међу дјецом, васпитачима, родитељима, како би процес институционализованог васпитања и образовања, али и породичног васпитања био што ефикаснији, усмјерен на цјеловит развој предшколског дјетета.

Спасојевић каже: „Постојање чврстих веза у међусобним односима и постојање јасног система подијељене одговорности са породицом је неминовност. Дугогодишње потискивање утицаја породице и покушаји да се снага њених унутарњих односа супституира преношењем одговорности на професионалце у васпитно-образовним институцијама, са повременим укључивањем родитеља у рад институција, нису била дјелотворна, па би, у складу са модерним условима, институције морале брже да се мијењају преношењем тежишта педагошких поступака на услове за развој и учење у самој породици, на активну подршку оних који, објективно говорећи, могу остварити далеко повољније васпитно - образовне ефекте.“ (Спасојевић, 2011, стр. 242).

### **Однос породице и предшколске установе**

Питање односа породице и образовних иснтитуција је актуелизовано деведесетих година прошлог вијека, када су бројни стручњаци почели да истражују улогу родитеља и да је стављају на врх приоритета у савременим образовним програмима. Посебно је деликатно и значајно питање мјеста родитеља у предшколској установи, како због узраста дјеце, тако и због вишеструке улоге вртића, која, поред васпитно - образовне функције, подразумијева функцију збрињавања и његе, на шта су, у великом броју случајева, родитељи мале дјеце посебно осјетљиви.

„У животу предшколског дјетета улога породице је незамјенљива, јер она представља његово прво васпитно - образовно окружење, у којем развија своје емоције, остварује прве и најважније социјалне контакте и, прије свега, „учи како бити човјек”. Кроз историју, породица се мијењала и, временом, није могла да одговори бројним изазовима које је пред њу ставило друштво, што је довело до потребе за институционализованим васпитањем и образовањем. Због тога се о предшколским установама често говори као о допуни породичном васпитању. Размишљајући на тај начин о предшколској установи јасно је да је сарадња породице и предшколске установе неминовност и свакодневица, а не повремени активност, која зависи од добре воље васпитача или родитеља.“ (Мојић, 2016, стр. 189).

Павловић Бренеселовић се интензивно бави системским приступом односу породице и јавног васпитања и у свом раду „Од природних непријатеља до партнера“ истиче сљедеће: „Проблематика сарадње са породицом једна је од отворених тема и у нашој теорији и пракси васпитања и образовања. И код нас, као и у иностраним оквирима, наилазимо на различита термилошка одређења - укључивање родитеља, сарадња са родитељима, учешће родитеља, повезивање са породицом, партнерство са породицом. Одсуство разграничавања појединих димензија, одређивање могућих карактеристика и њиховог сагледавања у међусобном односу, као основа за концепцијско утемељење, један је од разлога што, упркос израженим тенденцијама за променама и, гледано у дугорочним оквирима, позитивних помака, опстаје изражени раскорак између прокламованог и оствареног нивоа на плану ових односа.“ (Павловић Бренеселовић, 2012, стр. 16).

Анализирајући бројну литературу која се бави односом породице и предшколске установе, видљиво је да постоје бројне разлике у погледу степена укључивања родитеља, различитих облика њиховог учешћа у раду предшколске установе и сл. Ипак, заједнички именитељ свим радовима који се баве партнерством породице и предшколске установе јесте јасно изражена потреба за далеко активнијим родитељем, са једне стране и отворенијом предшколском установом, са друге стране. Досадашња искуства показују да је однос родитеља и предшколске установе најчешће заснован на вртићу као услужној установи и родитељу као кориснику услуга. Наравно, сама чињеница да родитељ издваја новчана средства за боравак дјетета у вртићу подразумијева да је он корисник услуга, али не смијемо заборавити да је ријеч о малом људском бићу, чији развој у великој мјери зависи од односа васпитача и родитеља. Управо због тога партнерство предшколске установе и породице не смије бити спорадично, већ мора бити системски уређено и добро испланирано, како би се тачно знало ко, шта и када ради, шта су чије обавезе и одговорности.

Имајући у виду горе наведено, постоје многобројне дефиниције овог вида партнерства, иако је, често, ријеч само о термилошкој промјени, о чему је, након анализе мноштва дефиниција (Clifford, Millar, Swap, Swick, Bastiani,

Deslandes) у више наврата говорила Павловић Бренеселовић. „У најширем смислу партнерски однос је однос између двеју или више особа, који проистиче из заједничких интереса и усмерен је ка заједничким циљевима, а базира се на размени и позитивној међузависности.“ (Pavlović Breneselović, 2000, стр.16). У овом случају, то је однос између породице и предшколске установе, најчешће родитеља и васпитача истекао из заједничког интереса - добробити дјетета, а усмјерен ка заједничким циљевима - cjеловит развој дјетета у свим његовим аспектима, а базира се на свакодневним контактима и заједничким активностима, прожетим међусобним уважавањем и узајамним поштовањем.

Једна од дефиниција која би, такође, могла наћи своје мјесто у овом раду јесте интегративна дефиниција која каже: „Партнерство као реципроцитет - дељење (иако не једнаке) моћи, одговорност, размена која почиње слушањем другог, дијалогом и узајамним давањем и узимањем, заједнички циљеви засновани на заједничким вредностима, препознавање разлика и сагласност за заједничке активности у правцу заједничког циља.“ (Bastiani, 2003). О партнерству се често говори као о „подијеленој одговорности“, али је, како је то речено у претходној дефиницији, важно истаћи да није ријеч о једнакој моћи, нити једнакој одговорности. Партнерство породице и предшколске установе су два таса на ваги, која, најчешће, нису уједначена. Родитељ је тај који је носи највећу одговорност за васпитање свог дјетета, „моћ је у његовим рукама“, а предшколска установа је ту да помогне, подржи, покаже пут за остваривање заједничких циљева, како би дијете израсло у здраву особу, способну за самосталан живот. Управо због горе наведеног, у раду је јасно истакнуто мишљење да вртић није замјена за породицу, већ допуна породичном васпитању, што имплицира да васпитачи не треба да упадају у замку и преузимају родитељске улоге и одговорности, чиме збуњују дијете и, несвјесно га доводе у ситуације које не доприносе његовом развоју, а могу га чак и угрозити. Наравно, све што чине, и васпитачи и родитељи, чине из најбољих намјера, мислећи да је то најбољи интерес дјетета. Да ли је заиста тако? Могуће је да, ограничени сопственим гледиштима, ставовима о васпитању и дјечијем развоју, не видимо дијете и његов истински интерес. Са друге стране, родитељска субјективност и, често, остваривање сопствених жеља, замагле стварни интерес дјетета, сакрију његове способности и потребе. Управо из ових разлога, понекад, породица и предшколска установа постају супростављене стране, а не истински партнери. О томе је, још 1932. године, говорио Вилард Вејлер, у свом дјелу „The Sociology of Teaching“ које је, у то вријеме, изазвало велике немире у стручној јавности, која није ни слутила да ће Вејлерови ставови о образовању бити више него актуелни и у 21. вијеку. Он је родитеље и учитеље сматрао „природним непријатељима“. (Waler, према Pavlović Breneselović, 2012, стр. 78). И родитељи и учитељи дјетету желе добро, али „то добро“ виде потпуно различито, што лежи у позадини овог „сукоба“.

„Улога родитеља је универзална, односи се на све аспекте дететовог живота, а улога професионалаца је спецификована и ограничена, везана за програм.

Професионалац је одговоран за сву децу током боравка у школи, па је његова улога много више објективна, рационална и планирана. Та улога је обликована на основу професионалног знања о свој деци. Родитељска улога, с друге стране, обликована је према властитом детету, за које је родитељ одговоран неограничено по времену или сферама, и у том односу је пристрасан, спонтан, афективно везан и ирационалан.“ (Pavlović Breneselović, 2012, стр. 79).

Из горе наведеног, јасно је да је однос породице и предшколске установе изузетно комплексан, често оптерећен различитим перспективама, разликама у очекивањима, како од дјетета, самих себе, тако и од међусобног односа. Ипак, заједнички интерес - добробит дјетета, без обзира колико га различито виде морао би бити на првом мјесту. Шта може учинити породица, а шта предшколска установа, како би процес партнерства заиста почео, а родитељи и васпитачи од „природних непријатеља“ постали истински партнери.

### **Предшколска установа - иницијатор партнерства са породицом**

Говорећи о предшколској установи као савременој мултифункционалној установи, јавља се дилема да ли је, и у погледу учешћа породице у животу и раду вртића, ријеч о савременој установи или је, у стварности, то и даље традиционална, прилично затворена средина, неспремна за истинско партнерство са породицом, које подразумева битно другачије односе међу учесницима васпитно - образовног процеса?! Како је у раду већ речено, вртић је деценијама сматран „чувалиштем“, што је једна од највећих предрасуда и заблуда, заснована на неповјерењу у моћ раног дјетињства. На срећу, посљедњих година је, услед значајних промјена, како у законској регулативи и програмској концепцији, тако и у непосредној васпитно - образовној пракси, дошло до великих помака набоље, те одговорно тврдимо да је предшколско васпитање и образовање најквалитетнији сегмент васпитно - образовног система Републике Српске.

Упркос постигнутим успјесима у уређењу система предшколског васпитања и образовања, потребно је и даље радити, нарочито у погледу унапређивања двосмјерне комуникације са родитељима, као важног предуслова у формирању партнерских односа. „Комуникација је била више једносмјерна „од вртића ка породици“ и имала је претежно едукативни карактер у односу на породицу и са циљем подизања њене компетентности за васпитање дјете.“ (Коруга, 2000, према Мојић, 2013, стр. 10). Могуће је да један од кључних проблема представља управо неспремност стручњака на излазак из улоге савјетодавца и неприкосновеног ауторитета који „најбоље зна како треба васпитати дијете“. Излазак из сигурне, вишедеценијске улоге, подразумева излазак на несигуран терен, на којем родитељ равноправно наступа, са свим својим родитељским ресурсима и улогама које му, по природи, припадају.

Најсигурније и најбоље је да, користећи своје богато искуство, васпитачи и предшколска установа у цјелини, преузму иницијативу и покрену процес, чиме би

показали родитељима да „нису свемоћни савјетодавци“, већ стручњаци који свој посао раде најбоље што могу, али да су родитељи неопходни, јер су најбољи познаваоци свог дјетета и „чувају златне кључеве дјечијег развоја“. Предшколска установа, прије свега, мора имати јасан план и програм партнерства са породицом, при чијој изради ни у ком случају не треба занемарити предашко образоване родитеља.

У дјелу „Дијете у породици и школи“ Станојловић говори о основама партнерства наставника и родитеља. (Станојловић, 2006, стр.181). Будући да је предшколска установа битно другачија од школе, а функција васпитача, усудићемо се рећи, комплекснија од функције учитеља, покушаћемо, на темељима Станојловићевих ставова, понудити „основе партнерства породице и предшколске установе“:

- **Искреност.** Важно је да васпитачи и стручни сарадници, својом искреношћу, ни на који начин не наруше интегритет дјетета, родитеља и породице у цјелини, већ да, користећи афирмативне исказе, родитељу објасне све што се тиче њиховог дјетета. Недопустиво је родитеља кривити, без обзира што је, понекада, више него јасно да узрок одређених сметњи у понашању дјетета потиче из породице и зависи директно од родитеља.
- **Флексибилност.** Предшколска установа, како би заиста била савремена и испунила своје бројне функције, мора бити флексибилна и прилагодљива изазовима савременог друштва.
- **Свакодневни контакти са родитељима.** Стално присуство родитеља у животу и раду установе, као и свакодневни, ма колико кратки, сусрети са васпитачима и стручним сарадницима, стварају предуслове за развијање партнерских односа.
- **Висока општа култура** свих запослених у предшколској установи, како због примјера који дајемо дјеци, тако и због потребе да се, у временима опште кризе друштвених вриједности сачува култура живљења уопште.
- **Тактичност.** Увијек имати на уму да је дијете највећа вриједност својим родитељима, те је потребно одмјерити сваку ријеч и поступак, нарочито код родитеља чије дијете има одређене развојне потешкоће. Исто тако, важно је препознати праву границу у разговору и не залазити у интиму родитеља. Уколико дође до тешких ситуација у комуникацији са родитељем, потребно је наступити помирљиво и смирити ситуацију.
- **Разумијевање** је један од најважнијих предуслова за успјешну комуникацију са родитељима. Показати разумијевање за родитеља и његову одговорну улогу у животу дјетета. Дати родитељу, али и себи, право на грешку. Охрабрити родитеља, послати поруку подршке и уважити родитеља као најбољег познаваоца свог дјетета.
- **Добро познавати дијете.** Васпитачи и стручни сарадници морају добро познавати свако дијете, најчешће се ослањајући на податке које ће добити



од родитеља, нарочито у вези са одређеним здравственим сметњама код дјече. Посебно значајно је родитељима ставити до знања да је сваки разговор са њима повјерљив – поштовати правило дискреције. Саслушати и цијенити мишљење и сугестије родитеља.

- **Отвореност.** Једна од важних комуникацијских вјештина јесте отвореност, која доприноси успостављању партнерских односа између васпитача и родитеља. Наравно, потребно је родитељу дати времена и, на самом почетку, не инсистирати на отворености.
- **Пријатна атмосфера у вртићу.** Први утисак је, често, одлучујући фактор у одлуци родитеља да ли ће дијете уписати у конкретну предшколску установу. Стога, изузетно је важно да, од самог улаза у вртић, ходника, па све до радних соба и дворишта, влада пријатна атмосфера, са мноштвом дјечијих цртежа, порука подршке и добродошлице за дјецу и родитеље, информација о активностима у вртићу, уз пријатну дјечију или класичну музику. (модификовано према Станојловић, 2006.)

Будући да је, поред горе наведеног, потребно испунити још мноштво предуслова за успјешно развијање партнерства између породице и предшколске установе, сматрамо важним истаћи неке препоруке стручњацима, дате на нивоу Савјета Европе, који је препознао важност пружања подршке родитељима у обављању њихове комплексне родитељске улоге.

„Савјет Европе је 2006. године донио препоруку о политици подршке позитивном родитељству, у којој се, на најбољи начин, говори о родитељству и улози стручњака, као партнера и креатора програма подршке позитивном родитељству. У том документу су дате важне смјернице за професионалце, од којих ћемо навести неке:

1. Принцип једнакости и доступности програмима подршке;
2. Постати партнери, уз оснаживање родитеља. Партнерство подразумијева препознавање искуства самих родитеља и њиховог знања о својој дјечи.
3. Партнерство засновано на интердисциплинарности и сарадњи међу различитим институцијама и стручњацима, који ће чинити заједничку мрежу.
4. Подршка и помоћ, уз охрабривање иницијативе породице, без стварања зависности.

Снаге и ресурси породице морају бити подржани, што значи да стручњаци пружају подршку родитељима, без просуђивања и стигматизације. Изграђивање самопоуздања родитеља, јачање њихових компетенција и потенцијала, као и мотивисање родитеља да буду информисани и обучени и сл.“ (Савјет Европе, 2006, према Мојић, 2016, стр. 198).

## Родитељ - „између непријатељства и партнерства“

Родитељ, како би прешао пут „од природног непријатеља до партнера предшколске установе“, прије свега, треба бити спреман на стално учење и унапређивање сопствених родитељских компетенција, како самостално, тако и уз помоћ стручњака са којима се свакодневно среће у вртићу. Да би родитељ, али и васпитач, постао партнер, потребно је да поштује одређене принципе на којима би се, како Спасојевић каже, требало заснивати партнерство васпитача и родитеља: добровољност и реална равноправност; отвореност и искреност; принцип активног слушања; благовременост и редовност; тактичност и дискреција; поштовање индивидуалности и различитости; објективност и самокритичност и принцип професионалности васпитача (Спасојевић, 2011, стр. 233–237).

Нереално је од родитеља очекивати да сами овладају одређеним знањима у вези са принципима и карактеристикама односа, те је, како је у претходном поглављу и речено, иницијатива предшколске установе од кључне важности. Посао стручних сарадника, најприје педагога, је да, на занимљив начин, уведе родитеље у свијет предшколске установе, са нагласком на успостављање партнерских односа, како са васпитачима, тако и са стручним сарадницима и менаџментом вртића. Најбољи начин за упознавање родитеља са наведеним темама јесу педагошке радионице које су, на срећу, све чешће у нашим предшколским установама. Родитељ треба бити спреман да издвоји дио свог времена за такву врсту активности и то не схвати као обавезу, већ као прилику за лични раст и развој и подршку свом родитељству.

Павловић Бренеселовић говори о карактеристикама партнерског односа на следећи начин:

- **„Равноправност.** Сви учесници васпитног процеса су равнопрвени у погледу права и обавеза. То значи да свако има право на избор, одлуку, властито мишљење, предлог и неслагање у мери у којој тиме не угрожава друге.
- **Комплементарност.** Разлике између деце и одраслих и васпитача и родитеља су питање различитости (у развоју, искуству, знању), а не неједнакости у расподели моћи. Дете у некој игри може бити компетентније од васпитача. Васпитање није линеарни процес који иде искључиво од васпитача ка детету, већ процес размене. Интеракција је обострано корисна и свако у њој добија исто као што и пружа.
- **Компетентност.** Васпитач ствара услове да свако може да испољи себе и своје квалитете и даље их развија. Свако, па и васпитач изграђује свој ауторитет на бази својих способности, особина, компетентности и то чини основ за узајамно поштовање.
- **Аутентичност.** Сваки учесник програма је личност са сопственим потребама, карактеристикама, интересовањима, особинама, емоцијама и, у процесу интеракције, оне се уважавају и узимају у обзир. То значи да

васпитање није процес укалупљивања детета према одређеном моделу, већ процес развоја, подстицања и прихватања. У процесу интеракције не истичу се, не негирају се и не потискују негативни аспекти (негативне емоције, непожељно понашање), већ се каналишу и разрешавају.“ (Павловић, Бренеселовић, 2000, стр. 169).

Имајући у виду горе наведене карактеристике, посебно истичемо аутентичност, као одлику сваког од учесника васпитно - образовног процеса. Поштовање дјечијих потреба и интересовања не искључује родитељске потребе и интересовања, што родитељи често чине и, занемаривањем својих потреба упадају у замку, постају незадовољни као индивидуе и, самим тим, неадекватни родитељи. Они често заборављају на сопствене емоције, карактеристике, емоције, очекивања.

У предшколској установи, као и њихова дјеца, родитељи пролазе кроз неколико фаза, са нагласком на сљедеће:

- **Одлука родитеља да дијете упишу у вртић** често подразумијева противљење појединих чланова шире породице, са чиме родитељи треба да се изборе. Најбоља одбрана је став да су дјеца потребна друга дјеца и да је предшколска установа најбоље мјесто за игру и дружење вршњака.
- **Одабир предшколске установе**, у вријеме експанзије различитих играоница, рођендаоница, вртића у којима је веома упитан квалитет васпитно - образовног рада, како одабрати најбоље за своје дијете? Рјешење је у доброј информисаности, како у самој предшколској установи, тако и кроз искуства родитеља чија дјеца већ бораве у одређеном вртићу (да ли проводе Програм прописан законом, какви су хигијенски и просторни услови, да ли је вртић опремљен дидактичким средствима и материјалима који подстичу рани раст и развој, да ли вртић има двориште и како је исто уређено, шта други родитељи кажу о вртићу и васпитно - образовним радницама у њему, каква је атмосфера и сл.).
- **Адаптација**. Адаптација је, у великом броју случајева, најтежи период, како за дјецу, тако и за родитеље. Могуће је да се управо у периоду адаптације рађа „непријатељство“ између родитеља и васпитача. Родитељ и васпитач, у тренуцима када дијете плаче и не жели у групу, имају потпуно другачија очекивања једни од других. Васпитач очекује да родитељ остави дијете и оде, родитељ очекује да га васпитач разумије и пусти да се „поздрави“ са дјететом, а дијете, збуњено ситуацијом, још јаче и више плаче и негодује. Могуће рјешење описаног проблема је у далеко бољој припреми дјетета за полазак у предшколску установу, што не би требало препустити само родитељима. Предшколска установа би морала бити далеко активнија по том питању и, кроз различите активности припремити дјецу и родитеље за укључивање у свакодневни живот вртића. Неке од активности могу бити: креативне радионице, такмичарске игре, заједнички излети, „отворени дани вртића“ и сл.

- **Васпитачи и стручни сарадници.** У раду је више пута истакнута важна улога васпитача и стручних сарадника у успостављању партнерства са породицом, што је могуће само уколико родитељ покаже отвореност и жељу за сарадњом. Исто тако, васпитачи и стручни сарадници морају послати јасну поруку да су подршка, а не „свезналице и критичари родитеља“. Смирен тон, топле, људске ријечи, повјерење и осмијех на лицу сигурно су кључ који води до родитеља и чини га партнером, а не пуким корисиком услуга вртића. Наравно, све наведено важи и за родитеља.
- **Друга дјеца и родитељи.** Могуће је да се родитељу понекада неће допасти поступци друге дјеце према њиховом дјетету, можда ће им засметати ставови других родитеља и сл. Родитељ увијек треба имати на уму да је ријеч о дјечи предшколског узраста која траже своје мјесто у свијету који их окружује и, далеко брже и лакше, превазилазе „сукобе“ са вршњацима уколико родитељ остане по страни.
- **„Мирно море“.** Након неколико бурних дана или недјеља, наступа миран период заједничког живљења и рада у вртићу. Свакодневне учеће активности васпитача и дјеце, али и различити облици партнерства са породицом доприносе напредовању дјеце, али и самих родитеља, који, из дана у дан, „од непријатеља постају партнери“.
- **Одлазак дјетета у први разред.** Често родитељи, тек при одласку дјетета из вртића и уписа у први разред, увиде истинско богатство које дјечи пружа вртић. Често школу виде као „природног непријатеља“ и крећу испочетка, пролазећи кроз све поменуте фазе.

Родитељство је тежак и одговоран посао и сваки родитељ заслужује и треба подршку, што би, прије свега, требао добити у предшколској установи, као првој васпитно - образовној установи и темељу будућег живота свог дјетета.

### Закључак

Партнерство породице и предшколске установе и, самим тим, родитељ као први и најважнији партнер васпитачу, изузетно је значајно питање, не само за дјечији раст и развој, већ за раст и развој цјелокупног друштва. Често се занемарује значај првих година живота, иако су бројни научници пружили бројне доказе који говоре у прилог раном учењу, као најбољој основи за постигнућа дјетета у будућем образовању. Моћ предшколског дјетињства је огромна, а на родитељима и васпитачима је да је каналишу и усмјере у правцу развоја дјетета, у складу са његовим могућностима, потребама и интересовањима.

Родитељ треба и мора вјеровати у сопствене снаге, користити ресурсе које посједује и дати себи право на грешку, јер не постоји рецепт за доброг родитеља. Једини прави рецепт јесте партнерство родитеља и васпитача, породице и

предшколске установе, засновано на међусобном повјерењу, поштовању и заједничком учењу - како градити партнерске односе који могу допринијети напредовању дјетета у свим аспектима развоја.

Родитељ не смије бити „непријатељ“, јер васпитање није борба између породичног и институционалног васпитања, већ је процес међусобног допуњавања, а све са циљем грађења темеља на којима ће почивати будући живот дјетета. Управо због тога сви морају радити на развијању и његовању партнерства, тако популарне и савремене ријечи у данашње вријеме. Ипак, да се сви заједно не бисмо изгубили у „савремености“, могу нам помоћи традиционалне вриједности и морални закони из наше не тако давне прошлости. Уважавати једни друге, бринути се за своје ближње, водити се добрим намјерама, уз много међусобне љубави - то је право партнерство.

Свакога дана више и боље, борити се да будемо најбоља верзија себе као човјека учиниће да постанемо најбоља верзија родитеља, васпитача, стручног сарадника. Само тако ћемо помоћи дјетету да постане човјек у најбољем смислу те ријечи.

### Литература

- Bastiani, J. (2003). *Involving parents, raising achievement*. UK Department for Education and Skills.
- Група аутора (1989). *Родитељи у дечјем вртићу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Klemenović, J. (2010). *Razvoj savremenih kurikuluma predškolskog vaspitanja i obrazovanja*, Pedagogija br.3, Beograd. str. 24-40.
- Мојић, Д. (2010). *Програм предшколског васпитања и образовања у Републици Српској као савремени мултифункционални курикулум*. Нова школа број 7, година V. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини. стр. 186 - 200.
- Мојић, Д. (2013). *Квалитетна педагошка комуникација у функцији успостављања партнерства предшколске установе и породице*. Нова школа број 11. Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини, стр. 336-351.
- Мојић, Д. (2016). *Педагошко образовање родитеља у функцији унапређивања партнерства предшколске установе и породице*. Нова школа број XI (1). Бијељина: Педагошки факултет у Бијељини. стр.185 - 201.
- Pavlović Breneselović, D. (2000). *Partnerski odnos u vaspitanju*. Beograd. Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet u Beogradu. Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2012). *Од природних непријатеља до партнера*, Системски приступ односу породице и јавног васпитања. Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
- Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: UNICEF.

- Rangelov - Jusović, R. (2007). *Od saradnje ka partnerstvu*. Sarajevo: Centar za obrazovne i inicijative Step by Step.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Бања Лука: Нова школа плус. Универзитет у Источном Сарајеву. Педагошки факултет у Бијељини.
- Спасојевић, П., Прибишев Белеслин, Т., Николић, С. (2007). *Програм предшколског васпитања и образовања*. Министарство просвјете и културе Републике Српске. Источно Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Спасојевић, П. (2011). *Породична педагогија и одговорно родитељство*. Бања Лука: Нова школа плус. Универзитет у Источном Сарајеву. Педагошки факултет у Бијељини.
- Станојловић, С. (2006). *Дијете у породици и школи*. Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

Danica Mojić

#### PARENT - PARTNER IN PRESCHOOL INSTITUTION

##### Summary

*In recent decades there have been many social changes that inevitably affect at the family, and at preschool institution. The author examines the role of parents and tries to answer the question: "How to involve parents in the life and work of preschool institution and make them true partners?" The paper highlighted the need for active involvement of all participants in the upbringing - educational process in improving the partnership of preschool institution and family, and the use of all available resources of the whole society, with the aim of development of children in according with their needs, characteristics and interests.*

*Key words: parent, preschool institution, partnership between preschool institution and family.*

**Јелина Ђурковић<sup>1</sup>**  
Педагошки факултет у Бијељини

doi 10.7251/NSK1701239D  
удк 821.163.41-93-32.09  
Оригинални научни рад

## **ЋОПИЋЕВ ПОВРАТАК У КЛАНЦ ПРИЧА**

*Апстракт:* У раду се разматра Ћопићева аутобиографска проза за дјецу: *Јутра плавог сљеца* и *Глава у кланцу, ноге на вранцу*, с тежиштем разумијевања модела културе у којем стасава човјек, од дјетињства до зрелог доба. С тим у вези, образлаже се Ћопићев однос према причи и причању као сопственом излазу у слободу.

*Кључне ријечи:* аутобиографска проза, културни модел, слобода избора, прича и причање.

### **Увод**

Чинило се да је *Баштом сљезове боје*<sup>2</sup> Бранко Ћопић заокружио своје људско и списатељско искуство и умијеће у позамашном стваралаштву за дјецу. Сведеним, прочишћеним и јасним двогласом зачараног дјечака и душевног старца, Ћопић је, успоставивши лук између раног дјетињства и „отежале“ старости, још једном проговорио о градивним вриједностима сопствене људске суштине. Из приче у причу открива се, у најмању руку – двозначењска структура спознавања свијета: она првобитна, ушушкана у слободну вољу именовања ствари око себе у заштитничком окриљу дједа Раде, и она друга, диригована и наметнута нужношћу социјализације младог бића у складу са важећим друштвеним нормама. Шта се изгубило а шта добило у том дугом ходу од слободе до културе, разабера се у оном ефектном поентирању неколиких прича: нема безболне пречице којом се могу хармонизовати та два свијета. Остала је дилема: „- Је ли паметније бити мјесечар или с миром сједити код своје куће, па кад загусти, тјешити се ракијом као мој стрикан?“<sup>3</sup>, остала је и распетост између страшне невјерне мјесечеве свјетлости и смирене и топле дједове ватрице, и болан осјећај губитка, „па ти се просто плаче, иако не знаш ни шта те боли ни шта си изгубио.“<sup>4</sup> Већ сљедеће године, 1971, појавио се роман *Глава у кланцу, ноге на*

<sup>1</sup> jelina.djurkovic@pfb.ues.rs.ba

<sup>2</sup> Бранко Ћопић, *Башта сљезове боје, Бесједа, Бина ... Бања Лука, Београд, 2003.*  
Појединачне приче из Баште биће даље навођене самостално.

<sup>3</sup> Поход на Мјесец, 35

<sup>4</sup> Башта сљезове боје, 16

вранцу (даље У Кланцу), такође аутобиграфског али и тестаментарног типа. У њему се разабире и трагање за одговорим на постављена питања и дилеме у Башти сљезове боје, али и наговјештај смираја самог аутора у Кланцу прича.

### Дијете и пожељни културни образац

У *Баштисљезове боје* (даље у *Башти*) је вријеме омеђено оном одредницом „тек ми је пета година“ (Поход на мјесец, 28) и траје, у кључним причама, до поласка у школу, а У *Кланцу* је ограничено на љето пред полазак и прво полугодиште првог разреда основне школе. То су у човјековом животу године-темељци од чијег квалитета зависи све оно што је дозидано и дограђено касније. Топић је, бар у два наврата, у том смислу класификовао и квалификовао године свога одрастања. Једном је то учинио у *Дјечак с тавана*<sup>5</sup>, а други пут У *Кланцу*.<sup>6</sup> У првом случају то су „године између седме и дванаесте, дани дјетињства, старији и мудрији од Колумба, Тесле и барутних изумитеља, дани кад смо били врло смјели и безгранично богати.“ (подвукла Ј.Ђ.) Такве, бескрајно богате и смјеле, ипак заостају за оним годинама од пете до седме, јер су „оно била бесмртна времена која се се никад не понављају. Никада...“ (Подвукла Ј.Ђ.). То су године и *немјерљиво скупе* (у пјесми *Мала моја из Босанске Крупе, 1971*) и мудре, и богате, и храбре. А, ипак, између њих и резултата, оног који је мјерљив у старачком добу, јесте бескрајна сипљива сјета и плачљива туга. Отуда бијег у Кланац прича (У *Кланцу*), у сублимирани свијет по мјери дјететовог човјека, у лик, или друштво, млинара Дундурија. Све оно између бесмртних времена и Кланац прича испричано је у прози за одрасле, а колико је било сурово и тешко сношљиво казује, између осталог и ово јадање у прози за дјецу. Зато у овим малим причама нема изразитог, а при томе племенитог лика (изузев мајке) генерације која је одговорна за подизање и увођење дјецe у свијет одговорних људи: родитеља, учитеља и других утјеривача у зрело доба – у пожељни културни образац.

У Топићевом видокругу су, како је то већ уочено, углавном старци који су одбили да их увошти збиља живота (душевни старци) и дјечаци који у живот улазе инстинктивно: игром и вратоломном истраживачком авантуром (зачарани дјечаци). Када су удружене „велика и мала бена“,<sup>7</sup> дјед и унук, онда се лакше рони „крз расперјане навилке облака“, ходи на Мјесец и грије поред топле ватрице. Остати „бена“, једноставног и сваком отвореног живота<sup>8</sup> до краја свога људског вијека, као дјед Раде - било је баш то оно што је „малој бени“ помогло да лакше преброди прве забране и неспоразуме са свијетом. У *Башти*, то - помало лакше - некако увијек прати и забезекнута несигурност и недоумица, али и мучнина која зна да потраје задуго. Стиче се утисак да су рјешења дјечијих мртвоузлици бивала

<sup>5</sup> Дјечак с тавана, 119

<sup>6</sup> Глава у кланцу, ноге на вранцу, 2. Дио, 47.

<sup>7</sup> Чудесна справа, 21

<sup>8</sup> Млин поточар, 39



једносмјерна, наметнута, по вољи старијих и по угледу на старије. Отуда и неки пут осјећај закинутости и недовршености као у *Походу на Мјесец*, промашености као у *Баити сљезове боје* или опустошености и студени као у *Дани Дрмогаћи*. Била је то прескупа улазница у свијет одраслих. Као да је и сам осјећао да је та слика дјечијег свијета једнострана, тјескобна и обесхрабрујућа, чак и непотпуна у својој истинитости, Ђопић се још једном вратио том времену да оној слици дода и храброст (смијех) и модалитете пута до оплемењене а не само „нужне“ слободе. Таква слика свијета грађена је у роману *Глава у кланцу, ноге на вранцу*, објављеном 1971.

У *Кланцу* се, наизглед лако и безболно, развија битка за право на индивидуално поимање среће, али и на припадност колективно освијешћеним идеалима истине и правде. Ту битку бију дјеца уз помоћ незаобилазних старца нарочитог кова. Уз Бају (Бранка), његов стриц Икета (Илија), пола године млађи од њега, на велика врата улази у причу као Бајин антипод и постаје занимљиво пратити како наша литература за дјецу добија у њима свој пандан Тому Сојеру и Хаклберију Фину. Кључна сличност успоставља се на плану прихватања/одбијања пожељних образаца понашања под строгим надзором одраслих. Срећно пронађено благо Тому Сојеру отвара пут ка америчком сну на који он пристаје: угледу у друштву спрам богатства које има и свакако, жељеној „принцези“ у лику Беки Тачер. Хаклбери Фин се одриче злата и крутих правила добродушне удовице како би сачувао своју неспутану самосталност и истраживачки дух по цијену да буде изопштен из друштва и једини становник дивљег и опасног острва. Два мала Ђопића, Баја и Икета, на различите начине разумијевају незаобилазни обред иницијације – неумитност уласка у свијет одраслих.

Разлика између Баје и Икете открива се тек када, као проблем, дођу на ред Икетине гаће оне јесени када се пошло у први разред основне школе. Баја послушно пристаје на прописно припремање за први дан школе под будним оком мајке Соје и на понос дједа Раде, а то значи темељито умивање, („чак и ноге до кољена“), облачење нове кошуље и личке капице и обување нове обуће. „Кад сам се тако уредио и накинђурио, личио сам на малог кочоперног пјетлића 'ђуђана' црвене кресте“ – мало шалозбилно констатује Баја, а Икету су довукли из неке високе травуљине и спратили у школу онако како се затекао, обучен у дугу кошуљу без гаћа, јер њих никада није ни носио. Како је у школу забрањено доћи без гаћа, Икету се морало привести на силу пристојном изгледу:

„Троје-четворо укућана спопало мога Икету, ко за ноге, ко за руке, ко за уши, и силом покушавају да му обуку гаће. Он се дерња, рита и уједа, али то му ништа не помаже. Навукоше му их и чврсто везаше дебелим учкурор.“ (У Кланцу, 19).

Свака сљедећа појединост у наставку описа Икетиног дисциплиновања има симболичноалегоријску поруку, као малу онтолошку причу о човјековом судару са културом: након првог корака у гаћама Икета пада, хода четвороношке, кад добије прутем по истуреној задњици бјежи уз орахово стабло, па су одозго „само вириле круте конопљане гаће, а из њих су вириле Икетине сиве неопране ноге.“ (И даље 19). Икетин пад у гаће јесте онај преломни тренутак када се из

једног животног обрасца улази у други, вољно као Баја, или невољно као Икета, а ево и зашто: „Икети *необично*, па се уз пут читаво вријеме драпа, пипка, чеше, а оне гаће *круте као лим, могле би чак и без Икете стајати усправно као да су унутра не знам какве ноге.*“ (Подвукла Ј.Ћ.). Није овдје ријеч само о Икетиној субјективној одбојности према крутости новог комада одјеће, прије ће бити то да се овдје ради о међи на којој се мора прећи из дјечје неспутане слободе у процес полагања испита зрелости, стицања оних знања и навика које обезбјеђују улазак у свијет одраслих и друштвено одговорних људи, у пожељни културни образац. Зашто је то Икети *необично* и чега *неће* да се одрекне и на шта *неће* да пристане? Предисторија ове секвенце са Икетиним гаћама (I и II глава) предочила нам је амбијент у коме и дјелатно и вербално, ова два малишана испољавају свој инстинктивни индивидуализам у односу на чулни и спознајни свијет. Они су и добри и лоши, и послушни и непослушни, и кавгације и пријатељи, знатижељни истраживачи и малодушни страшљивци, лажови и истинољупци, осветници и миротворци – они су заправо, још увијек она првобитна људска природа сама по себи, небрушена и опирајућа правилима. Њен вид испољавања је *игра*, дјечја игра. Дјеца се „морају играти јер им то налаже инстинкт и јер им игра служи развијању тјелесне и селективне способности (...) И дијете и животиња се играју јер им то чини задовољство, и управо у томе лежи њихова слобода.“<sup>9</sup> Ако добро разумијевамо Хуизингу, он сматра да дијете не бира, оно већ живи слободу и ако добро разумијевамо Икету, он управо *неће* да се одрекне таквог живота. Пут од инстинктивне слободе до слободе као „спознате нужности“ (да ли би Бранко овдје рекао: „*нужног смјештаја!*“) води кроз оне футроле „*крутих лимова*“ које не докидају слободу, али јој намећу правила. Отуда игра-слобода нема исту вриједност и иста правила за дјецу и за одрасле. Еуген Финк, с несумњивом сјетом, тумачи такву динстинкцију:

„Одрасли су ријетко способни да се још неусиљено играју. Али у дјеце изгледа да је игра још здраво средиште опстанка. Игра је елемент дјечјег живота. Али доскора животни пут изводи из таква 'средишта', здрави се дјечји свијет разара и опори вјетрови преотимају маха над незаштићеним животом: дужност, брига, рад везују животну енергију стасајућег човјека. Што се више очитује озбиљност живота, то се више очитује и губи игра по своме опсегу и значају (...) Дјечја игра јамачно очитује показује битне црте игре човјека – она је и истодобно безазленија, јаснија и мање скривена неголи игра одраслих. Дијете још мало зна о заводљивости маске. Оно се игра још недужно.“<sup>10</sup>

Икетина борба против гаћа јесте у оном најсмјелијем наговјештају отпор кастрационим процесима системског увођења у „озбиљност живота“ одгајањем младих бића у идеолошком и сваком другом смислу, што је и борба против одвајања од природних процеса неопходних за људску егзистенцију. Школску, па тиме и друштвену социјализацију на системски начин Икета прво инстинктивно, а

<sup>9</sup> Johan Huizinga, Homo ludens, 14.

<sup>10</sup> Eugen Fink, Oaza sreće, 10/11.

затим и вољно, чим се заврши школска настава, одбацује/скида (гаће) и витла својим слободним удовима до миле воље и како му се прохтије. Тај мали побуњеник против система постаје Бајин јунак и он му великодушно препушта вођство у проналажењу компромиса између дјечјег „здравог средишта опстанка“ и „заводљивости маске“ одраслих.

Икетин истраживачки агон јесте урнебесни низ мимикрија и здравог смијеха. Зато је У *Кланцу* причање ведрије и оптимистичкије, завршава се чак усклицима у славу јунака о којима је исприповиједана прича. Чини се, с разлогом.

### Смисао приче и причања

Приповједач, онај исти отежали и сјетни из *Баите*, нашао је и сам свој пут и свој смисао, свој трајни завичај: у Кланац прича; то је оно мјесто у којем је млинар Дундурије изградио свој сопствени свијет и назвао га тако - Кланцем прича. Ћопић се смјестио управо у позицију Дундуријеву, у безазленог дива који живи а не прича бајке. Тиме се она егзистенцијална језа остарјелог и уплашеног причаоца бајки за дјецу и одрасле разријешила. Ћопић је полако смиривао своје животне страсти, недоумице и страх од живота тако што се душом већ смјештао у нешто трајније: у оног староставног приповједача који ће да траје онолико колико и жеђ за причом и причањем. (Нешто касније, године 1975, у збирци *Василиса и монах*, а у приповиједи *Centauro del norte*, Ћопић ће се смјестити у прозрачну Долину лептирова заједно са Панчом Виљом и ту, „без позлате историје“ безбрижно чаврљати с великим револуционаром.). И још разложније: Ћопић се вратио дјетињству да би своје читаоце зауставио да размисле које су то вриједности које ваља запамтити и живјети, а које одбацити.

Из перспективе свога животног искуства, богатог и турбулентног, Ћопић прича о неколиким насушним потребама човјека. На првом мјесту је свакако слобода, без које нема у пуној мјери остварених ни других вриједности: породице, љубави, пријатељства, стваралачке креативности, права и правде у социјалној заједници. Стварајући Кланац прича и враћајући се у Кланац прича, Ћопић се тако вратио и свом простору слободе, тим прије и тим насушније што је стварност, она идеолошка и неслободна гушила његов елементарни животни простор. То се може наслутити и у наслову текста Глава у кланцу ноге на вранцу. Као да је спасавао душу враћајући се у Кланац прича, али прије свега да спаси разум, оно рационално неподношљиво да се ублажи и спасе у оним годинама људског вијека када се полако креће ка извјесном и неминовном – отуд ноге на вранцу. Вранац је у предхришћанској српској религији сјеновито, хтонско биће које преноси душе на онај свијет. Узнемиреном ноћобдији као да је остало још да сабере рачуне и да се одреди према своме животу и искуству, а оно му каже да су године дјетињства немјерљиво скупе па тиме и највреднији дио његовог живота. Отуда *Глава у кланцу* јесте повратак истинској слободи, истинској људској природи, небрушеној и неукалупљеној у културне стеге, али и оној природи у човјековом окружењу у којем је одрастао.

Од те природе ваља кренути да би се разумио свијет одрастања. Већ су многи аналитичари Ћопићевог дјела за дјецу скретали пажњу на природни амбијент у коме се крећу његова дјеца-ликови. То је онај простор у коме се стичу први кораци када се прекорачи кућни праг и изађе у неомеђени свијет испод неба плава. Нема жбуна, ни грма, ни травке дивље и питоме, стабла и гаја, окућнице и њиве која није нашла своје мјесто у некој од прича и да није послужила сврси. То је простор који се отвара погледу од врха ножног палца до хоризонта и зенита. Његов обим се шири с бројем корака и бројем година а затим и врстом обавеза које се преузимају у породичној расподјели кућних послова. Тај вањски свијет биља и растиња појављиваће се дјетету као тајанство које треба истражити, као заклон и заштита од казнене шибе или дједова васпитног каиша; као спремиште за пронађене драгоцености, за мртву врону или коњску лобању на примјер, за игре скривалице или за љековите чајеве и хранљиве плодове, за уживање у љупкој једноставности и љепоти коровског цвијета, за онај изненађујући усклик: „Бранко Ћопић има снопић!“ – то јест, за рађање поетске вјештине и поезије саме.

С друге стране, тај свијет биља и растиња бива извор страха, оног атавистичког, инстинктивног, сваки пут када се зађе у непознат и неистражен предео, када се у сутону издужују сјенке и мијењају обриси у први сумрак или ноћу. Тада нахрупи архетипско наслијеђе у виду дивова, вјештица, вукодлака, дрекаваца, вједогоња и авети сваке врсте – те се тако природа показује у оба своја лица већ на прагу живота, као примарни и као персонификовани, углавном демонизовани свијет архетипских клишеа из дубине традиционог наслијеђа.

За дијете је то истраживачки ревер пар екселанс и нема већег ужитка од луњања по околишу рјечице, шумарка, грмља и жбуња, верања по стаблима са птичјим гнијездима, скупљања љешника на прилику како то вјеверице раде (Рашете), итд. Ту је и неприкосновено пријатељство са домаћим псима чуварима, јахање овнова, јараца и крмача (Рашете), магараца и коња (Стриц и Беја). Занимљиво је да се у дјечијим срцима не скупља страх од дивљих животиња – медвједа, вука, лисице, и оних ситнијих и незнатнијих, него од дрекавца – оног митског бића из јаруге Прокиног гаја и Мачкове пећине, што је поуздан знак да је та врста страха наслијеђена од старијих и њиховог празновјерја. Што се старији не плаше вука – објаснио је дјед Радо у *Башти слезове боје*: с њима се рађало и одрастало, у том одрастању и обикло и научило како да се људи од њих заштите. Некако му тодође као насљедни обред иницијације у коме се стиче рођаштво или, у најмању руку, супарништво са дивљим животињама и мира има увијек онда када свако зна докле су му међе и границе. Од невидљивог дрекавца нема заштите и отуда страх: бојимо се само непознатог.

У откривању и усвајању нових појмова препознаје се дјетиња наивност: појмови се разумијевају буквално и једнозначно, што почесто изазива неспоразуме, а то је услов за комично и смијех. Тако се и природа открива двозначно: као систем провјерљивих реалија и као персонификовани свијет оностраног и натприродног. Другим ријечима, пратећи дјечји начин откривања свијета, пратимо и разумијевамо сам процес настанка бајковно чудесног, наново

откривамо вриједност и разноликост природних реалија које је изгубио човјек у завршеном процесу сазријевања. Ћопић нас вјешто враћа оном прималном крику и примарним вриједностима, немјерљиво важним у људском овоземаљском бивствовању. Показао је сам процес настајања бајке као виталног елемента у процесу раста и развоја човјека и човјечанства, он их је наново обајчио. У оној неодољивој знатижељи и потреби за неспутаним трагањем и откривањем непознатог свијета открива се слобода у свом елементарном облику. Е та слобода јесте есенцијална вриједност дјетињства и човјечанста, свакако. Она је вриједна зато што се стицала побеђивањем страха, она је побједа над страхом као нуклеусом затвореног и уског видокруга али и ничим омеђеног бескрајног простора, над помиреношћу са међама и оградама свих врста, над самодовољношћу датог и наметнутог. Ту и такву побједу задобијају само упорни и досљедни своје освијешћеном циљу да сазнају шта се то налази иза девет гора или макар иза најближег брда. Такви постају хероји и селе се у приче и причање и то је њихова мјера бесмртности као пречишћена и од мусаве стварности одвојена суштина, а у стварном животу том суштином оваплоћена је тек неизбрисива сјета и туга одраслог човјека због немогућности да се сачува та добра енергија и не потроши снага њене изворне чистоте и невиности. Ћопић је од тог раскорака између првобитне слободе и ограничења наметнутих културом у најширем смислу, бјежао у нарочит вид спасења, у смијех кроз сузе.

То трошење, арчење слободе културом омеђеног човјека још се јасније очитује у међуљудским односима, у социјалној мрежи, почев од породице. Омеђивање и забране почињу врло рано. Тако у *Походу на мјесец* мали наратор казује како му је тек пета година а већ му се открива свијет одраслих и надређених као свијет забрана и одредница шта се ваља а шта не ваља, шта се смије а шта не смије, шта се мора а шта не мора.

Увођење малог бића у живот у почиње у породици, при томе јасно освијетљеној као породици традицијске, патријархалне и руралне културе у којој је врховни ауторитет најстарији мушки члан породице. Није случајна у том смислу селективност ликова који су ушли у Ћопићев приповиједни свијет. И у самој породици је она видљива. Зачараним дјечацима на прагу откривања великог свијета најтању брану постављају душевни старци. Они чине посебан феномен Ћопићевог фикционалног свијета. Зашто је то тако? То су они старци који су из свог животног искуства извукли ваљане поуке као вид релативизације цивилизацијских тзв. културних домета. Тако дјед Раде савјетује Ници да прекомјерно не туче Икету: сјетио се како је он синовца Аћима истукао прије двадесет година а он побјегао у свијет и још се није вратио (*Уу кланцу*). Стари Самарција пријекорно се бреца и на дједа Раду и на давно вријеме у коме су и њему поткресана крила због неразумних забрана дјечи да се искажу на онај начин који је приспободљен њиховом доживљају и откривању свијета. Заправо: у дијалогу Раде - Петрак се дихотомија пасивно-активно у односу старијих према дјечи. Дјед Раде, из своје уљуљкане рутине, своје привезаности за окоштале и давно-и-давно утврђене датости, неће да „квари“ унука лудоријама које су

неоствариве, настојећи тако да га одмах на прагу живота уведе у рационализовани свијет у коме свако заузима своје мјесто и унапријед треба да зна шта то значи. За дједа Раду, чини се, то је лакши и сигурнији пут без непознаница, самим тим и поузданије и безболније одрастање без застајкивања на странпутицама и недоумицама. Самарција Петрак, међутим, отвара и ону димензију ирационалног, индивидуализованог права на стицање искуства системом покушај-грешка, не толико због права на слободу избора, а више, чини се, због самог ужитка и радости уласка у ново и непознато, уласка у *игру*. Самарција је мало више проходао свијетом изван села, „све тамо до Бихаћа“, и мало стекао искуства о људима и предјелима, те га је, изгледа, баш то мало више од самог Радиног видокруга, поучило да је свијет пружа много више могућности него што се на први поглед чини. То дјетету треба дати до знања и помоћи му да истражи и искуша своје могућности и да, ако већ мора да се упростоји и социјализује, бар не жали за пропуштеним могућностима, а игра је за то незаобилазна. Зато Петрак зналачки води за руку малог Бају на врх брда да заграбе Мјесец и зналачки, благо руком, тјешу дијете што у томе нису успјели. А колико је то магије и удивљености пружило дјетету, види се из оне обамрлости и укочености пред близином хладног Мјесечевог пожара, тик испред носа малог ловца.

Дједова топла ватрица у подножју брда и мјесечева хладна и недокучива свјетлост јесу два пола између којих дијете одраста и свака на свој начин те двије свјетлости обиљежавају људске домете и искуство. У *Потопљеном дјетињству*, али и у другим кратким прозама препознаће се лични став одраслог наратора и дефинитивно пресудити о мјесту човјека између њих.

Самарција Петрак, рођак Сава, Ђурађ Карабардаковић, млинар Дундурије, пољар Лијан, Иле Гласнокукурикаловић, краће: Пијевац, бака Јека, јесу добри старци који су, условно речено, и сами подјетињили и у силазној путањи свога животног вијека нашли се негдје у оним годинама које су близу затварања бивственог круга, оним дјетињим. Подјетиње, а не постану на крају животног вијека мизантропи, само испуњени и задовољни људи, они који немају зашто да жале за животом; зато они не цвиле и не наричу, не проклињу и не оптужују ни себе ни свијет око себе. Или, и ако имају лоше искуство, као Самарција, они су за времена пронашли свој одбрамбени механизам, он у љубави према коњима, они други у љубави према дјечи. Они су стално у стању *мимикрије*<sup>11</sup> по својој вољи и своме избору.

Чудо је како се Ђурађ Карабардаковић увијек нађе тамо гдје мале и несташне ђаке ваља спасавати од васпитне шибе у школи или у ђачким кућама; како млинар Дундурије зна дјечи направити прави бајковити штимунг у Кланцу прича; како пољар Лијан<sup>12</sup>, и кад мора да уходи мале хајдуке, болећиво стаје на њихову страну, а у ратним приликама постаје њихов чувар и заштитник; како се

<sup>11</sup> Кајоа, *Igre i ljudi: onaj koji se igra* - „On zaboravlja, prerušava, privremeno odbacuje svoju ličnost da bi oponašao nekog drugog“ str.48

<sup>12</sup> Орлови рано лете

дивљачни Иле разњежи ко каква цурица када сазна од Луње да га дјеца воле<sup>13</sup>. Сваки на свој начин, ти добри старци чине отклон од очекиваног и њиховим годинама примјереног понашања када год су у питању дјеца и њихово ударање у страну. При томе, то нису ни јуродиви ни друштвено изопштени људи, сваки од њих има своју друштвену функцију и своје мјесто у заједници. Њих необичним и дјечи прихватљивим чини њихова душевна непотрошеност, а израсла је и одњегована на вишем степену мудрости: на отворености за временске и друштвене мијене, на релативности значаја промјена и новина које су неминовно долазиле и пролазиле. Када Ђурађ Карабардаковић изведе цијелу једну сцену спасавања малог Баје од батина у школи на старински начин у канону јуначке народне пјесме, он изазива и смијех међу дјецом и зачудност међу одраслима па се чини да је некако изван и мимо свијета, из неког другог времена, ирационалног и шашавог (право позориште, аутентично колико и оно официјелно). Међутим, када се битка за спасавање од батина сврши и када се учесници те битке нађу у Ђурђевој кући, он, „скидајући са себе токе и илике, сасвим смирено упита црквењака:

-Јесам ли ово јутрос добро извео, а?“

Та смиреност, излазак из „мимикрије“, свједочи о сасвим новом лицу старог Ђурђа, рационалног и промишљеног, мудрацу којег води животна начело: „Бар два-три пута у години човјек треба да се прометне у јунака и крене по свијету да брани слабе и нејаке. То га чини бољим и душевнијим.“ (У Кланцу). Изнад свега, показује се да Ђурађ Карабардаковић ужива у свом прерушавању у старинског јунака када спасава дјецу од батина, ужива као дијете и игра се прерушавања као дијете, али оумдрало дијете. Додуше, он не може да укине *шибу* као легитимно средство кажњавања, али може то средство да ограничи само на школу и само на учитељицу ако понестане досјетки и маште, да се и ту некако избјегне дјечјој погибелји. Пред његовом појавом и забраном зауставља се *шиба* бившег пандура Вука Рашете, омекша учитељичин наум у широк осмијех, престаје да дјела сељачка *шиба* над немирним дјететом. Иако не укида казну, он својом појавом и својим старинским, епским патосом безболније и хуманије преводи дјецу из природне у културну матрицу – преводи их игром, упризореном, поучном и с душом. „Тек много касније у животу, кад сам кретао у борбу да браним земљу, сјетио сам се ових старчевих ријечи и видио да је честити чича заиста био у праву.“ – Ћопићево је присјећање на оне Ђурђево ријечи о одбрани нејаких.

Млинар Дундурије, који је и сам заборавио своје право име, пандан је доброћудном диву, тупавом, меком и добронамјерном према дјечи, зачаран на дјечји начин, смијешан и недољив, али, тајну његове недољивости мали наратор откриће много година касније: „Смијемо се ми ко луди чичиним доживљајима, а тек низ година касније ја сам се досјетио да је то стари причао само због тога да нас развесели. Није он био баш тако недосјетљив и глуп.“ Ако је Ђурађ био

<sup>13</sup> Битка у златној долини

прототип старинског јунака, млинар Дундурије је прототип дивова из народних прича – дакле оба из усменог наслијеђа, пољари Лијан, а нарочито Иле Гласнокукурикаловић – прототипи су пољског и шумског ситног божанства – заштитника љетине и шума, мала земљом ходајућа божанства, ситна божанствена боранија, неминовно смијешна у својој дихотомији: њих се ваља бојати када се прекрши забран који чувају, али се рачуна на њихову болећивост и оданост дјечи. У промијењеним околностима, када ратна опасност заплусне сваку пору људског станишта, ови чудесни старци постају прави и корисни помоћници у застрашујуће озбиљном послу одбране од окупатора, не губећи при томе своје примарне особине. Њима таквима, придружује се и једна виленица у настајању: дјевојчица Луња. Она, и сама „кћи шуме“, разумијева и Илетову способност да се учини невидљивим када треба да је невидљив и да се створи у право вријеме на правом мјесту када треба отклонити опасност, и Лијанову изоштрену способност да се маскира у жбун са очима када треба да уходи одбјеглу дјецу у Прокином гају. То су невидљиви а свевидећи духови шуме и добри помоћници доспјели из усмене бајке у свијет дјечјег одрастања, да припомогну и подстакну. То што Луња не умије да објасни своју способност откривања још невидљиве а присутне „људске кости“ једнако је оној првобитној људској немоћи да објасни појаве изван људског емпиријског искуства, те нам се на једноставан и игричав начин пред очима наново рађа и објашњава настанак бајковитог и митског осјећања свијета и његових тајни. Ћопић га на чудесно лак начин и ствара и живи оживљавајући „бесмртна времена“ дјетињства човјека и човјечанства.

У тој закључници „бесмртна времена“ (*У Кланцу*) садржан је и вриједносни став аутора о раном човјечјем добу, а у *Малој мојој из Босанске Крупе* и да су године одрастања и спознавања свијета и „немјерљиво скупе“, што је апотеоза том раном времену освајања слободе и љепоте откривања свијета. Има у оној закључној реченици још један вриједносни став који је на прво читање контрадикторан првом, а он гласи да се она бесмртна времена „никад не понављају. Никада, лупежу један, птицо ноћна!“ И један и други суд доноси аутор сам, кашљући своје старачке дане и сводећи рачуне са собом „лупежом“ и лупешким свијетом одраслих. Између оног скупог времена одрастања и старачког кашљања протутњао је свијет Јутара црвеног сљеца, Пролома, Глувог барута, Осме офанзиве, Јеретичке и других прича невеселог искуства одраслог и мутног људског живовања без заноса и душевности, без чаробних „моћи од помоћи“ дивних стараца. Зато тај свијет и јесте лупешки и нечист. Нечист у оном бајковном смислу, нечист као свијет демона, злих, хтонских бића којим је запосједнут реални свијет. Тако се у Ћопићеву дјелу дешава изокренутост свијетова: појавни свијет, људско друштво, јесте демонско друштво, а онај бајковни, митски свијет насељен старцима и дјецом, постао је свијет добротe, племенитости и неусловљене узајамности – нематеријалне користи, а онаје увијек и само љепота.

Има, дакле, наде да ће бар неки старци провући кроз иглене уши своју танку нит добротe и смирености и дочекати њоме нови нараштај радозналих



дјечака да им предају у наслијеђе свој Кланац прича. Ћопић је један од њих, јер има шта предати: доживљено, просијано и посољено, ко разумије. На тај начин Ћопић се и сам придружио оним чаробним старцима, а понајприје млинару Дундурију, ексклузивном творцу имена својих животиња-другара и творцу цијелог једног Кланац прича. Повратак том свијету дефинитивно разрјешава ону дилему у *Походу на мјесец* којој се ватрици привољети: сигурној и топлој дједовој (и мамурној Нициној) или хладној и загонетној Мјесечевој. Та два животна искуства, једно као оштри камичак који жуља и друго као сјајни седеф који му тупи оштрицу, у неминовном судару створила су нову вриједност, метафорични Кланац прича у који се иде с радосћу и без страха. У ту Метафору могу да уђу борци против неправде, храбре дјевојчице и јатачки поуздане љековите старице, неуморни и непокорни истраживачи свега и свачега, те мудри и животном енергијом непресахли старци. То је групни портрет оне Главе у Кланцу из наслова; то је оно просијано, добро промозгано и уздигнуто на виши, естетизовани, па тиме и ослобођени и универзализовани живот: има наде за човјека! Све оно ефемерно, приземно, тјескобно, алаво, похотно, ограничено, сирово и сурово остало је „у ногама“ (еуфемизам за стражњицу) и лагано препуштено да га хтонски вранац врати у подземни пропадиви свијет, гдје му је и мјесто. Тако, сваком своја мјера.

То је једна страна Ћопићеве тестаментарне оставштине за будућност, то је оно *шта* јесте вриједно (Глава) и чему треба хрлити. Друга страна тестаментарна тиче се оног незаобилазног *како* досегнути ту мјеру.

„Петракови дани“ јесу вријеме дјечије слободне игре, Ђурђево облачење у хајдучку одору и чињење доброг дјела дешава се „бар два пута у години“, Икетов бијег од куће дешава се у два наврата, бијег дружине у Дундуријев млин окончан је побједом над кнезом Тртоњом – сви ови важни догађаји ограничени су временски, и то вријеме битно одређује природу самих догађаја. За устаљене односе у кућној или широј друштвеној заједници ови догађаји искачу из пожељног и очекиваног понашања а начин искакања открива се као образац својеврсне игре која својим ограниченим роком трајања укршта упитност постојећег и пројекције могућег. Дакле: бити хајдук изван хајдучких времена као Ђурађ Карабардаковић; одбити упростојеност у одијевању када се свима то чини обичним - као Икета; тући се са дјечацима и постати им неприкосновени вођа када све друге дјевојчице бивају сушта шћућурена смјерност – као што ради Беја – значи имати храбрости, воље, умијећа да се буде другачији, да се искочи из аморфне масе, из тијесно скројене „лимене“ стварности у коју могу да стану „било какве ноге“, а никад и до краја не одрећи се те стварности. То је умијеће налажења мјере и границе на којој се гради компромис између индивидуалне и колективне узајамне подношљивости: ниједан од ових ликова није с оне стране реда и закона. С друге стране, појединачна дејственост показује се као досегнута слобода. Види се то по оном Ђурђевом задовољству кад год спаси неко дијете од васпитне шибе, када Дундурије изазове урнебесни дјечји смијех својим „тупавостима“, када Бејина дружина помаже бака-Јеки и на посљетку изазове пад власти у селу, кад

Икети спадне „сто кила са леђа“ оног тренутка када скине круте гаће - све је то непоновљив чин задовољства и радости, љепоте живљења, племенитости и душевности и, коначно – чисте „нематеријалне користи“ коју само игра има.

Топић је, трагајући за мјером ствари у животу, пронашао и свој модус вивенди и спокојно се смирио у највишим сферама игре духа: у чаробном хумору као најхрабријем одговору смртног човјека на не-смртну смрт. Својим раскошним даром за комично и хуморно, здравим, незадрживим смијехом, писац је и свог читаоца заштитио и безбједно превео преко невеселих социјалних, класних и политичких прилика; једнако тако заклонио је и све оно што може бити недостатак у занатском грађењу фикционалног свијета, али, поштено: кога то брига! – под условом да уживате у пишчевом дару и да вам надобудни теоретичар књижевности не нареди да баш то истражите.

### Литература

Примарни извори:

Топић, Бранко, *Башта сљезове боје*, Бесједа, Бина, *Арс Либри*, Бања Лука, Београд, 2003.

Топић, Бранко, *Битка у Златној долини*, Веселин Маслеша, Избор 100 књига, Сарајево (нема године издања!)

Ћорић, Branko, *Orlovi rano lete*, 10 izdanje, Veselin Masleša, Sarajevo, 1986.

Топић, Бранко, *Глава у кланцу, ноге на вранцу, I, II*, Blic biblioteka, Ringier Axel Springer doo, Beograd, 2016.

Остали извори:

Кајоа, Rože, *Igre i ljudi. Maska i zanos*, II izdanje, Nolit, Beograd, 1979.

Frank, Eugen, *Oaza sreće (Misli za jednu ontologiju igre)*, Revija, Radničkog sveučilišta „Božidar Maslarić“, Osijek, 1979.

Huizinga, Johan, *Homo ludens O podrijetlu kulture u igri*, Naprijed, Zagreb, 1992.

Jelina Đurković

### Summary

#### COPICES BACK TO THE STORY OF GORGE

*This paper discusses Copices autobiographical prose for children: Mornings of blue mallow and The head of the, feet on the Black Horse, with the emphasis of understanding culture model in which a man growing up, from childhood to adulthood. In this connection, explains the Copices attitude towards story and witnesses and testimony as its own exit to freedom.*

*Keywords: autobiographical prose, cultural model, freedom of choice, story and witnesses.*

**Рада Мандић<sup>1</sup>**  
**Александра Поповић**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

doi 10.7251/NSK1701253M  
удк 314.6(497.6)  
Стручни рад

## УТИЦАЈ БРАКА НА ДЕМОГРАФСКО СТАЊЕ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ

*Апстракт: Демографско стање Републике Српске као и код већине балканских земаља није на завидном нивоу. Свједоци смо завршне фазе демографске транзиције коју одликује негативан природни прираштај као посљедица спорог социо-економског развоја и терцијаризације друштва са негативним утицајем на репродуктивни потенцијал становништва. Брак се још увијек високо вреднује у нашем друштву, али с карактером одлагања у све каснијим годинама што са собом носи низ импликација за потомство и кретање укупне популације у држави. Ово истраживање има за циљ анализу демографске ситуације у Републици Српској, да открије како брак као стил живота утиче на рађање како на индивидуалном тако и на глобалном нивоу. Спроведено је анкетно истраживање међу младом зрелом популацијом, како виде садашње стање, који су разлози за остварену или неостварену репродукцију.*

*Кључне речи: брак, депопулација, репродукција.*

### Увод

У раду се с теоријског аспекта анализира условљеност нивоа репродукције, па самим тим и фертилитета, наталитета и старења становништва брачним понашањем. У Републици Српској се још увијек највећи број рођења реализује у брачној заједници.

Брак као институција у нашем друштву још увијек је социјални оквир репродукције, док у постраницационој етапи развијеног дијела Европе постепено губи своју вриједност. Рађање дјете се жели и ван брака и стабилне заједнице и ако су наши крајеви обиљежени браком као стилем живота којем се тежи. Међутим савремена истраживања показују да се брак у појединим државама оцјењује као негативна компонента у смислу самостваривања, професије и личне слободе као што је случај у Холандији гдје 37.5% жена не жели уопште да рађа.

Намјера овог истраживања је да покаже и објасни свестрани утицај брака на кретање демографских параметара посљедњих 20 година. Значај брака на нивоу рађања може се објаснити и кроз теорију Малтуса (1798) који је заговарао рађање због убрзаног популационог раста. Његова теорија промишља одрицање брака и

<sup>1</sup> rada.mandic@pfb.ues.rs.ba

његово одлагање што самим тим утиче на смањење фертилног периода (ефективно рађање унутар групе жена од 15-49 год.) и могућности зачећа. Да ли Република Српска слиједи Малтусов приједлог након 218 година?

Демографска обиљежја Републике Српске указују на недовољно рађање, смањене стопе natalитета, све касније ступање у брак, одлагање рођења првог дјетета, старење популације смањење удјела младих фертилних жена, трајног напуштања села и прилагођавања породице модерном животу у граду чиме се нарушава и улога жене као носиоца репродукције, што за посљедицу има смањење броја становника.

### Методологија

Циљ истраживања базирао се на испитивању свестраног утицај брака на кретање демографских параметара. Према подацима виталне статистике карактер брачне заједнице биљежи висока просјечна старост супружника у Српској с тенденцијом одлагања рађања, што директно утиче на фертилитет датог простора.

Хипотеза рада заснована је резултатима који указују да је брак још увијек стил живота којем се тежи и да као такав утиче на рађање како на индивидуалном тако и на глобалном нивоу носећи са собом низ импликација за будуће кретање демографских параметара у Републици Српској.

Резултати датог истраживања указују на проблеме недовољног рађања испод нивоа потребног за просто обнављање генерација које настаје као посљедица смањене популарности брака, повећања удела старијих лица што директно утиче на смањење фертилних старосних група, а самим тим и на смањење фертилитета.

У раду су примењене квантитативне и квалитативне методе прикупљања података. Демографска динамика у истраживању представљена је на бази узорака младих репродуктивних жена. Анкетним истраживањем обухваћена је 181-а породиља у Републици Српској у плоднијем репродуктивном добу од 21 – 40 година старости. Анкетни упитник садржавао је општа питања о репродуктивном понашању породиља како би се оцјенило постојеће и прогнозирано будуће кретање становништва. Обрада и интерпретација података представљени су математичко- статистичком и дескриптивном методом уз помоћ рачунарског програма *Microsoft Excel*.

### Условљеност брака годинама старости супружника

Брак је институција која се у нашој држави још увијек високо вреднује на скали приоритета. Према подацима виталне статистике карактер брачне заједнице биљежи висока просјечна старост супружника која предствља детаљну слику планирања породице у Републици Српској с тенденцијом одлагања рађања, што

директно утиче на фертилитет датог простора. Међутим неријетка је појава ванбрачних заједница, што због модернизације друштва, каријере, личних амбиција и др. што указује и на додатни проблем да се доста индивидуа одриче репродукције до краја живота.

Број склопљених бракова је варирао из године у годину, али се с правом може рећи да је њихов број посљедњих година у знатном паду. У периоду 1998-2014. године укупно је било 116 885 венчања, или у просјеку 6876 сваке године.

Највише склопљених бракова је било 1999. године (8.187), а најмање 2012. године (5.326).

Табела 1. Број склопљених бракова у Републици Српској у периоду 1998-2014. године

Година	Склопљени бракови	Разведено бракови
1998	7477	801
2000	8003	749
2002	7233	848
2004	7775	637
2006	7816	635
2008	6401	317
2010	5767	517
2012	5326	878
2014	5823	1106
Укупно	116885	12467

Извор: Статистички билтен- Становништво: 10, 14 и 19. Завод за статистику Републике Српске.

Укупан број развода за дати период креће се око 12 467 с просјечно 733 развода годишње. Просјечна стопа нупцијалитета је у анализираном периоду у константном паду. Иако је било доста варирања, она се креће у интервалу од 4,6‰ (1998) до 4,38‰ (2014). Према најновијим резултатима пописа с обзиром на укупан пад броја становника стопа нупцијалитета је повећана. У 2015. год на 1170342 становника брак је склопило 5895, што значи да се стопа нупцијалитета повећала са 4,38‰ на 5,03‰, али и с њом број развода на 1143, тј. у односу на претходну годину када је било 1106 развода укупно.

Граница склапања брака у Републици Српској је помјерена, па је 2014. године највећи број бракова остварен од 25-29 и жене и мушкарца у односу на 1998. када се тај интервал кретао од 20-24 године. Жене се у просјеку удају са 27,8 година, а мушкарци жене са 31. Поред економских разлога све каснијег склапања брака утиче још низ других фактора, а то је прије свега образовање, односно данас се школује већи број младих него у касним деведесетим.

Табела 2. Први брак према просечној старости мушкараца и жена у Републици Српској у периоду 1998-2014. Године

Год.	пол	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55+
1998	ж	1032	3070	1660	754	331	119	146	78	151
	м	55	1862	1414	1552	732	294	166	96	257
2000	ж	1087	3299	1840	764	444	226	164	107	141
	м	69	2016	2689	1496	793	379	205	119	299
2002	ж	1085	2812	1675	696	327	196	180	108	132
	м	89	1776	2489	1265	671	346	209	125	258
2004	ж	1072	2966	1893	803	372	254	147	1212	144
	м	100	1930	2633	1354	719	398	223	147	271
2006	ж	927	2831	1982	909	424	267	179	124	160
	м	95	1653	2656	1451	761	445	248	160	317
2008	ж	779	2283	1752	707	337	188	125	100	125
	м	68	1309	2275	1322	591	306	190	114	226
2010	ж	577	1880	1866	693	279	151	106	78	135
	м	56	1026	2127	1354	533	217	149	106	199
2012	ж	445	1601	1814	742	295	123	107	67	114
	м	38	843	1945	1291	521	235	145	94	214
	ж	491	1589	1912	941	375	190	135	87	103
	м	48	832	2013	1513	606	299	191	130	191

Извор: Статистички билтен- Становништво: 10, 14 и 19. Завод за статистику Републике Српске.

Жене раније склапају бракове од 15-20 године, док су мушкарци чешће ступају у брачну заједницу у каснијим годинама од 25- 29 и даље. Одлагање брака са собом носи последицу отежаног зачећа и природним и технолошким путем, јер се истовремено с годинама живота супружника смањује и плодност.

Пораст година старости оба партнера при склапању брачне заједнице, пораст броја разведених бракова и инциденције неударних и нежењених, под њиховим непосредним утицајем брак је мање универзалан, ступање у брак касније, разводи чешћи, заснивање брачне заједнице ређе и краћег трајања, а алтернативне форме заједништва мушкараца и жене све бројније и дужег трајања. Отуда су брачне варијабле постале важни узроци ниске и недовољне плодности становништва (Рашевић, 1999).

Како наводе Бонгартс и Лоример постоји више детерминанти природног фертилитета. По Лоримеру то су фактори биолошке природе, а по Бонгартсу фактори индивидуалног понашања. Бонгартс (1993) наводи 6 детерминанти фертилитета а то су: старост при ступању у брак, учесталост сексуалних односа, године у којима особа постаје неплодна, постпартални стерилитет, интраутерини морталитет и биолошке грешке у зачећу.

Условљеност фертилитета и брака најбоље се објашњава кроз старосни модел фекондитета по Лоримеру истичући хетерогеност зависну од животног циклуса и губитка плодности, 90% жена остаје плодно до 27,5 год. 70% у 40-им и ни једна у 50-им.

По њему, при просјечном ступању у брак са 20–25 година репродуктивни капацитети се смањују за 10,6%, а при ступању у брак са 28–25 година, смањење

је чак 44,2%. Стога ниво фертилитета у некој заједници може бити под великим утицајем одлагања брака, уколико оно достигне масовне размјере (Децевић, 2004). Ван де Ка сматра пад фертилитета испод нивоа потребног за просто обнављање генерација условљено настаје као посљедица смањене популарности брака.

### Утицај брака на природно кретање становништва

Пратећи природно кретање становништва од 1998. године Република Српска биљежи негативан тренд у порасту броја становника. Од протеклог попису 1991. до посљедњег који је спроведен 2013. након 22. године, евидентно је смањење броја рођених, пораст броја умрлих, због пољедице све већег удјела старих лица у популацији.

Повећање удјела старих лица доводи до смањења удјела фертилних старосних група што на крају делује на смањење фертилитета (Нејашмић, 2012).

Тренутна стопа природног прираштаја је негативна и указује на поремећаје у виталним структурама становништва, са низом негативних посљедица (Маринковић, 2012).

Промјене природног кретања становништва у Републици Српској указују на проблеме у демографском развоју, а посебно на убрзано ширење депопулације, односно феномена недовољног рађања. Хронолошки праћене стопе природног прираштаја од 1998. год. па до данас указују да је протекли период претрпио огромне промјене у броју становника.

Укупној депопулацији треба придодати још и фактор негативног миграционог салда као посљедица ратних збивања током 1991. године. Са простора Босне и Херцеговине одселило се око 1,6 милиона становника

Поражавајуће чињенице је та да демографски процес у Републици Српској тежи ка константном паду броја становника, и да ниједан град и општина у протеклих пет година заредом нису имали позитиван природни прираштај.

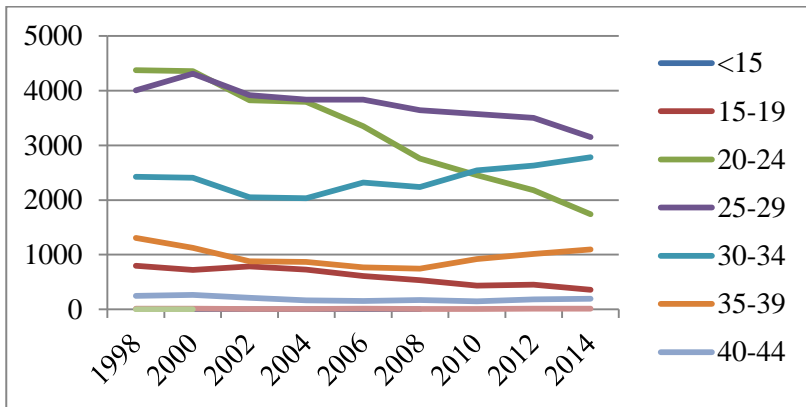
Табела 3. Природно кретање у Републици Српској за период 1998 -2014.

Година	Број становника	Живорођени	Умрли	Природни прираштај
1998	1428798	13.527	12.469	1.058
2000	1428899	14.191	13.370	821
2002	1454802	12.336	12.980	-644
2004	1449897	10.628	13.082	-2.454
2006	1443709	10.524	13.232	-2.708
2008	1437472	10.198	13.501	-3.303
2010	1433038	10.147	13.517	-3.370
2012	1429290	9.978	13.796	-3.818
2014	1326991	9335	14409	-5.074
2015.	1170342	9357	15059	-4.872

Извор: Статистички билтен- Становништво: 10, 14 и 19. Завод за статистику Републике Српске.

С обзиром да је просјечна стопа наталитета 1998. године износила 9,8%, и тада је констатовано да овај простор спада у ниско наталитетна подручја, али с позитивном стопом природног прираштаја, јер већ од 2002. године број умрлих је већи од броја живорођених, међутим данашње стање указује на много лошију ситуацију у демографском смислу јер је данас стопа у 2015. години износила 7,99%.

У наредном графикону можемо погледати број рођења по старости мајке од 1998- 2014. године.



Графикон 1. Дистрибуција броја живорођених по годинама старости за период 1998-2014.године (Извор: Статистички билтен- Становништво: 10, 14 и 19. Завод за статистику Републике Српске.)

Највећи број рођења оставрен је управо између 25 и 29 година живота али и он од 2002. године биљежи пад. Мајке старости од 20-24 године су биле водеће у рађању до 2000. године. Удио рођених у каснијем репродуктивном периоду од 30-34, и 35-39 година почиње од 2004. године док константу биљеже жене старости 50. и више године са рађањем од 0-2 дјецe.

Ван де Ка сматра да пад фертилитета испод нивоа потребног за просто обнављање генерација условљено настаје као посљедица смањене популарности брака. Данас је и све већи број ванбрачних заједница у којима се остварује потомство, што указује на смањену везу нупцијалитета и фертилитета што у просјеку износи 16% од укупног броја живорођених у Републици Српској.



Табела 4. Живорођени ван брака

Год.	Живорођени ван брака
1998.	1485
2000.	1371
2002.	1415
2004.	1522
2006.	1663
2008.	1569
2010.	1543
2012.	1549
2014.	1498

Извор: Статистички билтен- Становништво: 10, 14 и 19. Завод за статистику Републике Српске.

Међу најзначајнијим разлозима евидентног смањења броја рођених је тај што се жене све више одређују за материнство у каснијим годинама, због каријере, образовања, посла али и каснијег ступања у брак. Прво дијете у Републици Српској се најчешће рађа у 27. години живота, па тако и највећи број рођених је у петогодишту од 25-29 године старости мајке. Међутим у претходним годинама је било оптимистичније, јер су се бракови склапали врло рано и у просјеку највећи број рођења се остваривао између 20-24 године живота. Овом феномену треба придодати и бројне промјене у репродуктивном понашању младих али и савременим трендовима у свијету, од модернизације и урбанизације до најезди младог репродуктивног становништва у градове. Тиме се нарушава стопа фертилитета сеоских домаћинстава који су до недавно били главни нисоци репродукције и ствараоци домаћинстава од 5 и више чланова.

Временом је дошло до поремећеног "брачног тржишта". Јавља се мањак жена, јер је младо женско становништво више исељавало у веће градове, док су мушкарци у већем броју као насљедници остајали на пољопривредним имањима. Ова појава добија посебну димензију ако се има у виду чињеница да се у Српској око 85% дјеце рађа у браку (Раšалић, 2015).

Данас смо суочени с чињеницом да савремену породицу чине родитељи и њихово двоје дјеце, а да је треће ријетка, а четврто још ређа појава у друштву.

Посматрајући стопу фертилитета на индивидуалном нивоу, жене у просјеку рађају испод 1,5 деце у породици, што је 30 % мање у односу на потребан број живорођених за просту обнову генерација и потребног удјела од 2.1 детета по жени. Свака жена треба да се надомјести макар једним женским дјететом у фертилном периоду како би обезбиједиле просту репродукцију становништва или макар да се изједначи број живорођених и умрлих.

## Резултати анкетног истраживања

Овим истраживањем обухваћене су фетилне жене (181) од 21- 40 година старости. Уважавајући мишљења младог зрелог становништва као носиоца репродукције и његовог будућег кретања дошли смо до сљедећих закључака.

Већина испитаница је у браку (81,76%), затим (9,39%) живи у ванбрачној заједници и (8,83) % је разведено.

Године старости при ступању у брак указују на поменути профил, 42,55% је имало између 25-29 година, 29,83% старости 20-24, и 11,04 % старости 30-34 године. Према структури датих одговора констатује се да се највећи број испитаница односно 42,55% одлучио да заснује брачну заједницу у каснијим годинама, па самим тим и одлагање рођења првог дјетета настаје као посљедица те одлуке.

На питање колико дјеце имате највише одговора било је једно дијете (43,09%), затим двоје (39,77%) па троје (17,12%), четврто дијете у породици у свом случају представља непознаницу.

Прегледом ставова испитаника о жељеном броју дјеце уочава се да већина преферира двоје (40,88%) или троје дјеце (39,22%) док само (8,28%) као идеал породице жели четврто дијете, а само (6,07 %) жели једно. Не забрињава само чињеница да данашње савремене мајке не желе много дјеце, већ и то да у све каснијим фертилном добу губи способност за репродукцију како природним тако и потпомогнутим путем.

Разлози на неостварен жељени број деце и касније ступање у брак пронашли смо у сљедећим факторима: незапосленост утиче са (47,51%), (18,23%) лична слобода, недостатак стамбеног простора са (24,86%), политичко и економско стање у држави с учешћем од (13,81%) као и разлози друге природе са (2,7%). Из структуре датих одговора видимо да није само економска цијена родитељства лимитирајући фактор успореног развоја породице већ са спрегом осталих битних чинилаца доводи до незадовољства како на индивидуалном, а тако и на глобалном нивоу.

Када би се отклонили негативни узрочници одложеног и недовољног рађања примјеном одређених стимулативних мјера испитанице су се изјасниле да би олакшале да имају жељени број дјеце и то њих (49,18%), независно од мјера не желим више рађати је потврдило чак (26,51 %), а (24.30%) вјероватно би ми помогле да се одлучим на треће дијете.

## Закључак

Брак као регулатор плодности и носиоц рођења у још дјелимично традиционалном друштву какво је у Републици Српској, настоји да обезбједи рађања унутар законски реглисаних заједница. Нерјетко се сусрећемо са ванбрачним и нестабилним облицима заједница, али с модернизацијом друштва

брак као стил живота постаће све мање универзалан и продубиће постојеће репродуктивно незадовољство. То показују и чињенице да се стално повећавају године старости при ступању у брак, благи пад стопе нупцијалитета и пораста диворцијалитета.

Одлагањем брака са собом носи и одлагање рађања првог дјетета, смањујући дужину фертилног периода, а самим тим директно утиче на цјелокупну демографску слику Републике Српске коју одликује депопулација, уобразно старење и негативан природни прираштај. Да ли ћемо у будућности пратити Малтуса или ћемо се водити изреком да су „људи највећа вриједност“ и препустити демографску будућност наше државе генерацијама које су рођене ван економског благостања, суочене с бројним потешкоћама како материјалне тако и духовне вриједности.

С обзиром на демографску стагнацију, системом мјера популационе политике како државних тако и локалних лидера треба стимулисати носиоце репродукције како би се спријечиле даље негативне импликације на наталитет и цјелокупни опстанак једног друштва. На пољу демографског „назадовања“ намеће се неопходност реаговања на измјену репродуктивног понашања младих како би се популаризовао брак, а с њим и форма вишечлане породице.

### Литература

- Blagojević, M. (1991). *Žene izvan kruga: profesija i porodica*. Beograd: ISI FF (Institut za socioloska istrazivanja Filozofskog fakulteta)
- Blagojević, M. (1997). *Roditeljstvo i fertilitet: Srbija devedesetih*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta, str 90-144
- Bobic, M. (2007). *Demografija i Sociologija: Veza ili sinteza?* Beograd: Službeni Glasnik; str 140-145; 209-222,
- Bobić, M (2003). *Brak ili/i partnerstvo; demografsko-sociološka studija*. Beograd: ISI FF i Čigoja Stampa, str 7-85.
- Децевих, М. (2004). *Значај брачности за ниво фертилитета*. Београд: Демографија, књига 1. Географски факултет Београд.
- Маринковић, Д. и сар. (2008). *Анализа демографске ситуације и спровођења пронаталитетних мјера и активности у Републици Српској: пројекат научно истраживачког студија*. Бања Лука, министарство за породицу, омладину и спорт Републике Српске.
- Marinković, D. (2015). *Demografska slika Republike Srpske na početku XXI vijeka*. Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske. Banja Luka: Knjiga XXXIV. Odjeljenje medicinskih nauka- knjiga 10, pp 15-34.
- Marinković, D. (2012). *Demografska politika u Republici Srpskoj - stvarnost i potrebe*. Banja Luka: Akademija nauka i umjetnosti Republike Srpske.; Knjiga XXIII, odjeljenje društvenih nauka-knjiga 27, pp 934-948,

- Nejašmić, I. (2012). *Posljedice budućih demografskih promjena u Hrvatskoj*. Zagreb: Acta Geographica. Croatica, vol. 38 (2010.–2011.), 1–14.
- Malthus, T.R. (1798). *An Essay on the Principle of Population*. Chapter II, p 19 in Oxford World's Classics reprint
- Pašalić, S., и сар. (2006). *Demografski razvoj i populaciona politika Republike Srpske*. Bijeljina IP Mladost, 1-184.
- Pašalić, S., и сар. (2015). *Posljedica budućih demografskih kretanja u Republici Srpskoj*. Бијељина: Novi Ekonomist, časopis za ekonomsku teoriju i praksu, Fakultet poslovne ekonomije.
- Парант А. Становништво и популациона политика: Француски модел. Београд Становништво 1, демографска политика и развој. 2008. 1р. 7-39
- Рашевић М. (2008). *Феномен недовољног рађања и образовни систем*. Београд: Зборник Института за педагошка истраживања.. Вол. 40, 1: 192-206.
- Рашевић М. (1999). *Планирање породице као стил живота*. Београд: Центар за демографска истраживања, Институт друштвених наука. *Статистички билтен- Становништво: 10, 14 и 19. Завод за статистику Републике Српске*.
- Werhemair- Baletić A. (2005). *Polazišta za populacijsku pronatalističku politiku u Hrvatskoj*. Zbornik radova Ekonomskog fakulteta u Rijeci. Časopis za ekonomsku teoriju i praksu..vol.32, no 2: 217-23

Rada Mandić  
Aleksandra Popović

## MARRIAGE IMPACT ON DEMOGRAPHIC SITUATION OF THE REPUBLIC OF SERBIAN

### Summary

*The demographic situation of the Republic of Serbian as well as in most of the Balkan countries is not satisfactory. We are witnessing the final phase of demographic transition characterized by a negative natural increase as a consequence of the slow socioeconomic development and tertiarization of society with a negative impact on the reproductive potential of the population. Marriage is still highly valued in our society, but with the character of all the delays in later years it carries a number of implications for the offspring and the movement of the total population in the country. This study aims to analyze the demographic situation in the Republic of Serbian, to find out how marriage as a life style affects how the birth of the Individual and global level. A survey was conducted among the young population of mature, how they see the current situation, what are the reasons for the realized or unrealized playback.*

*Key words: marriage, depopulation, reproduction.*

**Сузана Бунчић<sup>1</sup>**  
Универзитет у Источном Сарајеву  
Педагошки факултет у Бијељини

дои 10.7251/NSK1701263B  
удк 821.163.41-32.09  
Оригинални научни рад

## УМЈЕТНИЧКИ ПОСТУПАК У ПРИПОВИЈЕТКАМА ИВА АНДРИЋА

*Апстракт:* На Андрићево књижевно опредељење превасходно као приповједача указује већина критичара који се баве дјелом овог писца. У овом раду биће ријечи о кључним елементима на којима почива умјетност приповиједања Ива Андрића захваљујући чему његово дјело прераста у један виши облик истинитости о човјеку и свијету.

*Кључне ријечи:* прича, приповиједање, техника сказа, хумор, субверзивност.

Цјелокупним ауторским радом и чињеницом да је приповијетка централна форма његовог књижевног опса Иво Андрић чини окосницу најсолидније традиционалне линије српске књижевности<sup>2</sup>. Сам писац је више пута нагласио да је и своје романе стварао тако што је са мање или више успјеха повезивао приповијетке у цјелину.

Имајући у виду тематско-мотивску структуру, дужину и сам поступак наративе Андрићевих приповиједних остварења, извршити адекватну и досљедну жанровску подјелу је готово немогуће. У његовом опусу имамо кратких приповиједака, новела, приповијести, приповиједака које се умјетничким захватом приближавају роману, али и „мјешовитих“ остварења чија је наративност тек у наговјештају, и у којима су лирско и епско начело готово равноправни. Сложеност поступка приповиједања, те смисаона и естетска разноврсност говоре у прилог тврдњи да су оно што називамо Андрићевим приповијеткама најчешће мјешовити, хибридни облици. У приповиједи нашег писца има танане новелистичке емоције, док ће се у новели често наћи изразита приповједачка фабула. Једноставно речено то су Андрићеве приче.

Вјечито распет између потребе за причом и свијести колико свака непромишљена ријеч може да наштети човјеку, истовремено аутор креда: *У ћутању је сигурност*, али и мишљења да само прича може да *продужи илузију живота и трајања*, те да има онолико истина колико има различитих

<sup>1</sup> [suzana.lalovic@pfb.ues.rs.ba](mailto:suzana.lalovic@pfb.ues.rs.ba)

<sup>2</sup> „Приповетка је централна форма поливалентног књижевног опуса Иве Андрића. У критици се већ одавно стабилизovalo мишљење да је Андрић, пре свега, приповедач, а да његово дело, уколико сумирамо речене, наговештене и неизречене претпоставке, своју сугестивност и уметничку вредност дугује индивидуалној пројекцији, оснажењу, креативној употреби и преображају, органске снаге усменог приповедања“ (Пантић, 1999, стр. 244).

приповједача неке приче, Андрић-писац егзистира као онај који живи онолико живота колико судбина освјетљава његова приповијетка.

Стварајући нови свијет који је дубоко укоријењен у стварности, што свједочи и његов став о умјетнику као крадљивцу, човјеку „изван закона“ (Андрић, 2008, стр. 185) који опстаје „узимајући од једног тамног света за неки други који нам је непознат“ (Исто, стр. 185), он обухвата и сажима најразличитије облике људског искуства. Прича која тако настаје продужава „илузију живота и трајања“, помаже другима „да се нађу и снађу“, или њеном приповједачу да „завара свој страх“, или приповједач кроз причу проговара у име оних који нису због било чега умјели, смјели и могли, и коначно таква прича увијек „каже нешто више него што ми, у својој слабости можемо да сазнамо и схватимо“ (Андрић, 1977, стр. 68).

Живјети значи разумијевати чуда прошлог и савременог живота, значи и причати о њима, о људима и њиховим судбинама. Андрићев умјетнички поступак оријентисан је на историју која се реинтерпретира кроз микросудбине његових јунака. Да је Андрићева прича дубоко антрополошки условљена и да се на његово дјело с пуним правом може примијенити максима: *Причам дакле постојим*, потврдиће много пута његови имплицитни или експлицитни аутопоетички искази. „Ја бих без хљеба још некако и могао, али без разговора, бели, не могу“ (Андрић, 2008, стр. 218), рећи ће аутор кроз уста једног од својих јунака. Смрти многих Андрићевих ликова пропраћене су њиховом жељом, а немогућношћу да још нешто кажу, јер док говори, човјек и живи, управо као у причи о Шехерезади. И у самртном часу, један од омиљених Андрићевих приповједача, фра Петар жури да исприча још једну причу. Међутим, колико добра и насушна потреба, причање може бити и врашки опасна ствар чија је цијена сам живот. Још један Андрићев фрањевац, Фра Марко, умире због немогућности да задржи ријеч која је надирала. Његова смрт долази од пушчаног зрна, али тек немоћ да се нешто каже значи стварни одлазак<sup>3</sup>. Потреба за говором и причом, тако иманентна човјековом бићу, у Андрићевих ликова често је јача и од стида и од зазора.

У Андрићев свијет читалац урања лако, неосјетно, а језик којим писац пише у највећем броју прича је скоро потпуно провидан без упадљивих одступања у односу на обични непоетски, неукрашени језик.

Андрићев језик никада не потискује у други план суштину дјела, односно његову фикцију, што ће потврдити и његове ријечи да је „питање језика најуспешније решено код оног писца код кога се као питање и не поставља“. Ако тај једноставни језик и покаже знакове изразитог одступања од норме, они никада нису показатељи тежње ка експерименту, нити сами себи циљ него увијек имају

<sup>3</sup> „Мислио је стрјеловито брзо. Моћно је зло. Кад му само језик не би био тако тежак, па да викне ма шта. Али не може (...) Фра Марко није могао да говори, јер су му уста била пуна крви (...) скрену још забринут поглед на погашену ватру и оборен казан, и издахну“ (Андрић, 2008, стр. 127).

значајну функцију, те се њихово значење тек суштински добија у споју са другим битним елементима његове прозе.

За схватање умјетничког поступка Андрићевих приповиједака и хумора у њима, о чему се у посљедње вријеме све више говори, врло је битно питање формалне презентације текста, у коме је главни акценат стављен на форме приповиједања. Андрића у причи интересује оно мјесто гдје се живот претвара у легенду, појединачна судбину у универзалну истину. Зато су чести пословични изрази, анегдотска поентирања и нека врста медитативно-филозофског понирања ка суштини.

Сам писац је често истицао да његово приповиједање тежи да се што више приближи прадавној ситуацији усменог приповиједања<sup>4</sup>, у којој је народни рапсод усмено причао какав догађај, а окупљени око њега су слушали. Да Андрићево дјело почива на креативном преображају усменог приповиједања потврђују безбројни примјери: од наративне технике и структуре већине његових остварења, до тумачења веза остварених са народном традицијом, преко уочавања стилских константи или тематско-значањских склопова. Андрићево дјело се, заправо, заснива на оној релацији, базичној наративној ситуацији, писац – дјело – читалац, односно приповједач – прича – слушалац. И управо у споју та три елемента који чине основу комуникационог чина, налази се основна претпоставка за ново читање и разумијевање Андрићеве приче. Прихвативши облик нашег традиционалног приповиједања, у Андрићево дјело је поред народне мудрости ушао и хумор којим обилује народни израз, а чини нам се да управо из ових разлога приче нашег нобеловца увијек дјелује нијансу истинитије. Наводећи примјере преузете из народне књижевности Владан Недић, између осталог издваја и једну шаљиву причу<sup>5</sup>, док Светозар Кољевић за Андрићев ауторски коментар који је, можда, и његово најјаче оружје када је у питању хуморно на језичко-стилском нивоу каже да су „пословице и пишчеви лични коментари стасали на синтаксичким и лексичким моделима пословица“ (Кољевић, 1981, стр. 201). Андрићев начин приповиједања карактерише и честа употреба народне пословице на почетку приповијетке коју проза која слиједи треба да потврди, поентирајући њену тачност још једном на крају неком врстом пословичког обрта, чиме се ствара утисак оквира приче.

Андрићева умјетност приповиједања, открива се и у **успјеху** да огроман историјски хоризонт стварности са плејадом ликова сажме како би дошао до

<sup>4</sup> „Његово дело, уколико сумирамо речене, наговештене и неизречене претпоставке, своју сугестивност и уметничку вредност дугује индивидуалној пројекцији, оснажењу, креативној употреби и преображају, органске снаге усменог приповедања (Ејхенбаум)“ (Пантић, 1999, стр. 244).

<sup>5</sup> То је епизода из *Травничке хронике* у којој Хамза телал, по наређењу Сулејман-паше Скопљака објављује да је посјечено сто осамдесет црногорских глава, а на питање: „Колико је наших погинуло?“ одговара шаљивом досјетком: „Е то ће викати онај телал на Цетињу“ (Андрић, 1977, стр. 78).

вјечитих „зрна истине“. У таквом сажимању обједињујућу улогу често има неки простор, неко стјечиште људско, а у ријетким случајевима и на мањем захвату времена и ликови попут Анике из приповијетке *Аникина времена* и Зека из истоимене приче. Због тога често имамо утисак да Андрићеву причу не прича нити један наратор већ да се она сама прича, тј. да је прича *дух приче* сам.

Већина Андрићевих прича, макар оних које су најближе ономе што жанровски сматрамо приповијетком, заснива се на моделу причања у коме се на почетку представља мјесто и вријеме збивања, главни актери и њихови односи, да би се прешло на описивање неког неочекиваног, до тада невиђеног и чудног догађаја који потреса устаљени ред ствари и управо зато заслужује да буде запамћен, а затим и испричан, а све се завршава смиривањем приповиједног тона и враћањем ствари у стање какво је било прије догађаја, односно поновним успостављањем нарушене равнотеже са почетка приче. Због тога се за Андрићево приповијетање каже да почива на техници сказа<sup>6</sup>, који није ништа друго доли књижевна активација усмене говорне разноликости приповиједног типа. Виктор Виноградов овако дефинише начело његове употребе: „Сказ је својеврсна књижевно-уметничка оријентација на усмени монолог приповедачког типа; он је уметничка имитација монолошког говора, који, утеловљавајући у себи приповедачку фабулу, као да се ствара у току њеног непосредног говорења“ (Виноградов, 209, стр. 79). А у неподударању двају нивоа перцепције, онога уског, говорног у коме је сказ настао и онога широког, читалачког чијој је перцепцији изложен налази се простор за комично-хуморне ефекте. Овдје ћемо напоменути још једну битну ствар која технику сказа доводи у додир са производњом хуморних, односно комичних садржаја, а то је употреба говорних елемената који се у књижевном језику препознају као аномалије<sup>7</sup>. Овакав облик приповијетања омогућио је Андрићу да слободно проширује границе стварности приповиједног свијета. Носећи у себи низ туђих језичких свијести, низ приповједача, јер по ријечима Виноградова у техници сказа<sup>8</sup> се „у ткиву речи увек назире предметни низ који је прати“ (Виноградов, 2009, стр. 85), Андрић је створио сопствени свијет у коме ниједна истина није до краја истинита и ниједна лаж без примјесе истине у

<sup>6</sup> „Приповедна стилизација у руској прози, у којој приповедач као посебни причалац, као припадник и представник неке друштвене или етничке групе (...) стилизује причање као непосредни доживљај причаоца. Језик причаоца је обично засићен дијалектицима. Поступком сказа служио се Гогољ у „Вечерима на салашу крај Дикањке“ (...) (РКТ, 2001, стр. 783).

<sup>7</sup> „Сказ може да се темељи на употреби оних говорних елемената, који се препознају као аномалије. Одступања од норми монолошког говора постају извор комичних ефеката. Кретање лексичких низова, које није спутавано логичким смерницама, убрзано и у прекидима, досадна понављања једних те истих речи, непрестане грешке у говору, оштећене творевине, које имитирају разне форме поремећаја говорне функције – све се то употребљава као материјал за естетску игру“ (Виноградов, 2009, стр. 87).

<sup>8</sup> Виноградов истиче да постоје различите врсте сказа и њихове функције „писцу не постаје неопходна језичка структура сказа, већ његова атмосфера“ (Исто, стр. 87).



себи. На овај начин се у Андрићевој умјетности непрестано најразличитије идеје, мудрости, ставови и животне филозофије боре за превласт, за повлашћено мјесто најистинитије и најважније и упорно све бивају сатрвене под жрвњем релативизујуће спознаје да је све само *вјечито понављање*.

Контрадикторности, парадоксалности и двојности су особине које карактеришу цјелокупност Андрићевог свијета, а самим тиме и већину његових ликова. Најчешће је спољашња представа о неком јунака у потпуној супротности са његовим стварним унутрашњим стањем, а то је још један начин да се ликови и појаве прикажу у хумористичком озрачју.

Што се тиче приповиједне тачке с које је дјело испричано, наравно да је различита од једне до друге приповијетке, међутим једно је евидентно: Андрић настоји задржати позицију трансценденталног приповједача, који је увијек и у свему, али и изнад свега. „За Андрићев приступ тексту карактеристична је једна удаљена, у извесном смислу узвишена тачка из које се баца поглед на целовитост приче која је најчешће исказана у монолошко-медитативном тону“ (Ђукић-Перишић, 2008, стр. 650). Такав приповједач налази се на прагу приповиједног свијета и одатле нам прича причу. Посредством њега читалац добија апсолутно сазнање приповиједаног свијета, јер превазилази границе сваког могућег појединачног људског искуства. Са те високе тачке Андрић се по потреби каткада спушта и постаје дио мисли самог лика, каткада неког трећег приповједача<sup>9</sup> који прича о тек прошлом догађају, а каткада само хроничарски хладно биљежи збивања, дакле повремено долази до сужавања фокализације. То враћање објективног субјективном, ограниченом погледу, бива у функцији не само давања веће вјеродостојности исприповиједаном, већ има и улогу указивања на несавршеност и непотпуност људског погледа, коме измиче истина и прави смисао, ма колико се трудио да је обухвати и протумачи, што се постиже коментарисањем приповиједаног и мијешањем у њега.

*Узвишена тачка* са које се баца поглед на људе и ствари управо је једна од основних одлика хумористичког поступка, који је *поглед изнад ствари*, а промјена перспективе (фокализатора<sup>10</sup>) доводи до различитих видова емотивне дистанце према ликовима и догађајима, а самим тиме и различитих типова хуморног. Оваква позиција приповједача омогућила је Андрићу да у свој објективности

<sup>9</sup> Андрићево приповиједање карактерише већи број посредника између приче и онога за кога се прича прича. То су или очевици или различити приповједачи који се допуњују.

<sup>10</sup> *Фокализатор* је у *Наратологији* Мике Бал одређен као *субјекат фокализације, као тачка гледишта са које се елементи посматрају*. Фокализатор се може поклапати са ликом и онда је реч о *интерној фокализацији*, али може бити и изван приче и онда је реч о *екстерном фокализатору*. Фокализатор везан за лик може се мењати, фокализација се може премјештати са једног лика на други (Види: Бал, 2000, стр. 118–125). *Фокализација* је, заправо, термин позајмљен из фотографије и филма, веома користан у ситуацијама када се, као што то Абот каже, „не може примијенити дискутабилан термин *тачка гледишта*, и односи се на начин на који посматрамо карактере и догађаје у наративу“ (Абот, 2009, стр. 125).

сагледа живот у његовим разноврсним видовима, али и неопходну *висину разума* са које тај исти живот зрцали хуморном свјетлошћу релативизованих истина. Другим ријечима, управо кроз разнолику нарацију писаца изражава свој став да се свијет до краја никад не може изразити, а посебно не на један начин, колико год добро конструисан био.

Многи критичари који су проучавали изворе Андрићевог стваралаштва, његове коријене и могуће узоре слажу се да је докторска дисертација под насловом *Развој духовног живота у Босни под утицајем турске владавине* (1924) извор основних тема и мотива које је обрађивао касније у својим белетристичким дјелима<sup>11</sup>. Историја народа, култура, народни живот уопште, остаће до краја поље Андрићевог најдубљег интересовања. Путем народног стваралаштва у Андрићево дјело су ушле и митске, легендарне и архетипске наслаге, чиме се он придружио узлазној европској струји тога времена коју су чинили Томас Ман, Џејмс Џојс и други. Наравно, филозофија Серена Кјеркегора, његово поимање егзистенцијалне патње и страха, имала је једну од важнијих улога у формирању Андрићевог поимања човјековог положаја у свијету, а самим тиме је утицала и на пројектовање тог поимања на књижевне ликове. Осјећање апсурда и гротескно сликање ликова и појава Андрића повезује са још два имена европске књижевности, а то су Албер Ками и Франц Кафка. Не смијемо заборавити ни чињеницу да концепцију постхумно објављене збирке *Кућа на осами* (1975) дугује Луиђију Пиранделу и његовој драми *Шест лица тражи писца*, те да је поимање хумора и улоге писца у дјелу веома слично код ова два ствараоца.

Баш као и хумор и заједно са њим као једна од његових компоненти, лиризам (неопходан, између осталог и за доживљај хумора, како ћемо то видјети касније) остаће ријека понорница Андрићевог приповиједања.

Централни хронотоп Андрићевог дјела јесте Босна<sup>12</sup>, са свим својим шаренилом, противурјечностима, измијешаношћу. Спајајући технику сказа,

<sup>11</sup> Овом проблематиком највише се бавио Радован Вучковић. Он на више мјеста и у више својих радова о Андрићу истиче да је припрема за пишчева прозна остварења његова докторска дисертација. „Андрић је покушао између два рата (прво у докторској дисертацији и неким чланцима, а касније у есејима о Његошу и другим неким домаћим писцима) да парцијално дефинише појам национално-историјске судбине и њене трагике, и психологију те трагике (...) Андрић је, особито у докторској дисертацији, описао подробно, на основу факата, духовни живот у Босни и настојао да покаже како се ропски положај једне земље одразио на психологију свих поробљених народа који је сачињавају“ (Вучковић, 2002, стр. 33). Андрић је писао „о Босни као комплексу који је насилним путем заустављен у свом развоју, и, на тај начин, рањен теже него било који други део на Балкану“ (Исто, стр. 33).

<sup>12</sup> „Попут Томаса Мана у оквирима европске цивилизације, и Андрић је на основама наше балканске историје и културе, своју књижевну реч издигао до висина где она више није само подражавање појединих животних облика или испробавање неке нове литерарне форме, већ је таква уметност која, стварајући привид живота, у најширим оквирима

односно онога што Исидора Секулић назива „оријенталским“ причањем, карактеристичним за босанско тло, са модерним психолошким увидима у природу људског карактера; те неку врсту фатализма сличном причама из *Хиљаду и једне ноћи* са модернистичким струјањима експресионизма и модерне, а затим калемећи универзална сазнања о човјеку и свијету свуда на своје лично искуство вишеградског дјетињства препуног усмених причања и младобосанског завјереничко-тамничког искуства, Андрић је од Босне створио позорницу универзалног театра апсурда и страдања, али и дубоке човјечности и тежње да се животу ипак да неки смисао, а разлике превазиђу и успоставе везе међу људима. Сказ је тако постао Андрићев метод умјетничког преобразовања свијета.

Андрићев свијет је свијет шаренила, сукоба истока и запада, оријенталне сентименталности и западног скептицизма са домаћим становништвом, које је опет дубоко и суштински подвојено у себи. Али све те најразличитије елементе снагом свог приповедачког генија Андрић је прочистио до ефемерности, окупио их је на једно мјесто и довео до неког крајњег смисла, до оног зрнца истине у коме је *стварна историја човјечанства*. Оно што је изразито модерно у том свијету јесте свијест о сложености људског искуства, релативизам у погледу важења многих традиционални увјерења, а то је, како ћемо видјети, и једно од чворишта из кога произлази хуморно у његовом дјелу. Најбољи израз којим би се описао Андрићев приповиједни свијет заправо јесте јединство супротности у свијету, у ликовима, у начину приказивања.

Из тог супротстављања и мијешања различитих елемената израста и Андрићева гротеска, о којој је мало говорено (највише у вези са приповијетком *Пут Алије Берзелеза*, те у вези са начином приказивања ликова, као што је, на примјер, Карађоз из *Проклете авлије*), а која, можда, представља један од водећих принципа обликовања Андрићевог приповиједног универзума

Најједноставнију дефиницију гротеске дао је Г. Р. Тамарин<sup>13</sup>, односно да је гротеска = трагично + комично – патос (Види: Тамарин 1962). Управо гротеска у Андрићевом дјелу не дозвољава потпуно утапање у трагично, већ доводи до поремећености осјећаја и њиховог пребацавања на другу трасу, ближе чудном, некада одвратном, али најприје онеобичава поглед на ствари и доводи до антипатетичности. Другим ријечима, у таквој гротесци се могу назирати и трагови хумора, јер баш као и хумор и гротеска у Андрићевом дјелу се уобличава како би се трагично и демонско обуздали, односно обоје предствалају хармонију контрадикторних емоција. У конституисању гротескног погледа на ствари највише значаја остварују хипербола, карикатура и персонификација. Хипербола у

---

колективног памћења филозофски открива битне животне истине“ (Кољевић, 2007, стр. 164).

<sup>13</sup> „Гротеска је монтажа диспаратних елемената (...) монтажа диспаратних мотива, у којој се трагични (са призвуком језиво) и комични (с призвуком бесмисленог) елеменат испремијеша, дајући нови квалитет деформираног“ (Тамарин, 1962, стр. 33).

служби гротеске у Андрићевим приповијеткама најчешће се остварује у виду хиперболичних аналогија и поређења и то: аналогије и мијешање људског и животињског, људског и флоралног, људског и неког од предмета из његовог окружења (најчешће у приповијеткама које описују бирократе и ситне чиновнике), људског са предметима којима се може приписати митско-магијски карактер. Честе су и типичне гротескне животиње као што су мишеви, змије, жабе (неке су карактеристичне за Андрићев свијет, за једног од везира, на примјер, ће рећи да је „као болесна врана“), те свођење људског на ствар. „Механичко се отуђује тако што се оживљава; људско се отуђује када се умртвљује. Трајни мотиви су тела претворена у лутке, аутомате, марионете и лица укочена у маске“ (Кајзер, 2004, стр. 257). Типична у овом смислу, осим *Пути Алије Ђерзелеза*, је и приповијетка *Створење*. Прва као прототип Андрићевог гротескног лика, а друга као пластична слика гротескног уопште. У приповијетици *Створење* Андрић женски принцип (управо женско тјелесно) обесмишљава поређењем, прво са биљним и животињским свијетом, а затим га додатно обесмишљава сводећи га на ниво неживог, предмета, одузимајући му сав хуманитет. Хиперболизација у функцији гротескне карактеризације ликова у Андрићевим приповијеткама врло често доводи до њихове деперсонализације, дехуманизације и постварања. Оваква хиперболизација заснива се на успостављању аналогија између неспојивих ствари, а тиме се Андрић опет наслања на народну књижевност чије су готово све творевине задржале ово начело у себи. Осим хиперболе или, боље речено, заједно са њом, Андрић радо користи и персонификације у функцији постизања гротескног. Гротеска приказује наличје ствари и зато је она веома често у вези са хумором. Заједничка им је субверзивност и поглед искоса. Алогични и парадоксални спојеви су веома чести, а видљиви су и у Андрићевој поенти која се заснива на законитостима народне пословице, изреке, или њиховим обртима. Чак се и за покретање радње, у појединим приповијеткама, може говорити да је остварено у гротескном маниру јер „довољан је и мали подстицај па да све заврши у општем метежу и хаосу“ (Кајзер, 2007, стр. 158). На крају, крајева, по Кајзеровим ријечима, основу гротескно чини став аутора: „Тама је сагледана, тајанствено откривено, непојмљиво спознато“ (Исто: 263), *убличење гротескног је покушај да се обузда демонско у свијету* (Исто, стр. 263), што гротеску ставља у непосредну везу са хуморним преко њиховог ослобађајућег дејства који имају на човјека.

Уз гротеску којој је остао вјеран у свим фазама стваралаштва, Андрић је веома често за књижевно обликовање фикционалног свијета својих приповједака користио и оне структуре које су са гротеском у тијесној вези а то су карневал, маска и подвајање. Наравно да их нећемо пронаћи у буквалном смислу код Андрића, али у редукованом и прилагођеном поетици епохе у којој је живио и стварао оне су неминовност. Претпоставка гротескног је да су правила реда сломљена – то је најснажније у дјелима која одсликавају доба наглих промјена или криза, када су стара вјеровања у старе поретке угрожена или здробљена.

У приповијеткама Андрић више наговјештава него саопштава, јер његови искази колико год да су прецизни, никад нису аподиктични. Тиме Андрић излази из окриља реалистичког наслеђа и исказује модернистичку оријентацију. Андрић у вези с тим сам каже да писац „треба да је модеран, јер иначе није реалиста, а писац мора бити реалиста тј. његово дело мора почивати на стварности, на једној од људских стварности“ (Андрић, 1977, стр. 174). Андрић је цијелог стваралачког вијека, наравно када је у питању дио стваралаштва епске провинијенције, тежио да што је могуће више пише *објективно*, уклањајући из свог дјела било какав траг биографског, али и отворене симпатије према неком од књижевних ликова и њихових поступака. Можда је највећи парадокс Андрићевог стваралаштва што је од самих почетака уклањао себе из приче а да је свој наративни свијет увијек освјетљавао властитом мишљу, што је, свакако, израз његовог опредјељења да слика оно што је цјеловито и суштински људско. Сваки поступак, свако схватање и став његових јунака разматрани су из различитих, а често и супротних полазних основа. Зато је за Андрићево дјело толико тачно запажање да он слика првенствено контрасте у човјеку, али и толико непотпуно, јер не наглашава да се његов приповједачки став исто тако заснива на контрастирању мрачних тонова онемо што је свијетло, ведро и весело. Прецизније речено свако схватање тежи да пређе у друго, најчешће потпуно супротно. На овај начин се ствара и дио хуморног, заснованог на изненадним обртима.

За Андрићев приповиједни свијет и његов поступак је карактеристично постојање неке врсте морално-психолошког експеримента: приказивање необичних, ненормалних морално-психичких стања човјека, лудила рзаних облика (манијакална тематика), раздвајање личности, необузвано маштање, необични снови, страсти које се граниче са лудилом. Међутим, без обзира на све противурјечности у свијету, у друштву и у самом човјеку Андрић истиче радост, као оног чему човјек треба да се управља у живота: „Будите радосни кад год вам се за то пружа могућност, и кад год за то налазите снаге у себи, јер тренуци чисте радости вреде и значе више него читави дани и месеци нашег живота проведени у мутној игри наших ситних и крупних страсти и прохтева. (Њихова пропињања су ћудљива и нездрава, њихова незадовољења несигурна и краткотрајна, сама себи циљ и сврха!) А минут чисте радости остаје нам заувек, као сјај који ништа не може замрачити“ (Андрић, 2008, стр. 67).

Смијех у Андрићевом свијету има примат, чак и у односу на мудрост јер је он најприроднији начин превазилажења неспоразума: „Вероватно ћете се насмејати мојим рационалним и целомудреним судовима. А на крају, зашто да се не насмејете. Није то рђаво. Смех је здрав и лековит. Искрен људски смех помаже нам да јасније видимо и боље и ближе судимо оно што нисмо ми. Смех прочисти и осветли атмосферу. А то је добро. Тако се многи неспоразуми објасне и многе супротности приближе на најприроднији могући начин“ (Андрић, 2008, стр. 75). У овом погледу Андрић се наслања на Пирандела који сматра да је основна одлика сваког правог хумористичког дјела двојубост у којој се истовремено истичу и међусобно потиру болна страна веселја, и смијешна страна људске боли

(Пирандело 1963: 274), односно да је хуморизам алхемијско својство књижевног дјела, нешто што нам стално измиче, а дио је његове суштине.

„Целокупним својим делом Андрић настоји да се стави на позицију са које је видљив сваки релативизам људске перспективе и из које се оцењује релативна вредност једне цивилизације, једног схватања, једне нове идеје. Он се поставља као неко ко настоји да посматра догађаје и њихов смисао изнад привремене ангажованости, заноса, одушевљења или очајања и бесперспективности. Из његовог аспекта ‘au dessus de la melee’ све парцијалне перспективе изгледају и мање добре и мање рђаве, него што се обично мисли“ (Јеремић, 1981, стр. 571).

Још једна од карактеристика је посебна врста фантастике у неким остварењима. Таква фантастика има за циљ продубљивање психолошке вјеродостојности приче, чије коријене налазимо у народној књижевности или поетици експресионизма која их је узимала из романтизма са којим је поетички кореспондирала.

Понекад је то фантастика сна или „фантастика отсућности“, како је Пантић именује. Изненадни обрти, случајности, оно мјесто, онај тренутак када човјек више није на своме терену и када покушава да се снађе, а управо је то тренутак у коме његова суштина излази на видјело и у коме се он суштински очовјечује.

Типична Андрићева композиција остварена је оквиром у коме нас епилог враћа на почетак, што показује да у том „нizu разбацаних упитника“ ниједна мисао ни ријеч нису изречене случајно, да је читаво дјело вођено неком дубљом, унутрашњом логиком. Андрић, такође, често инсистира на уланчавању приповиједака у наративно-тематске циклусе гдје оквирна прича поред структурне улоге повезивања „различитих реторичких и наративних форми“ (Тартаља, 1979, стр. 253) неријетко „може да послужи као маска за праву реч, као варка или нека врста метафоре“ (Палавестра, 1981, стр. 153).

И на крају, карактеристика Андрићеве умјетности приповиједања је и завршна поента у којој се смирује прича. Ријеч је о поенти у којој се нарација згушњава до те мјере да се смисао казаног не може никада на један начин и до краја одгонетнути, већ се може само наговијестити. И то је једно од најбитнијих станишта Андрићевог хуморизама. Смирена таквим типом епилошког исказа прича престаје да буде прича (о неком или нечем конкретном) и постаје универзална метафизичка слутња. Хумор у Андрићевим приповијеткама пружа увид у суштину људских односа, мржњи, неспоразума, противуријечја, збрке, а његове најчешће форме су меланхоличан смјешак или трагикомична, парадоксална поента чија је основна мудрост садржана у помирљивој констатацији о вјечитом понављању као врховном начелу поретка у свијету. Андрић је у хумору, као изразу присуства духа, видио начин „насмјешеног“ одупирања свему устајалом и ригидном; али и начин да се све конфронтације релативизују преломљене кроз хуморну призму.

Хумор у Андрићевој приповиједној умјетности омогућава нам да увидимо сву безумност нашег бивствовања пружајући нам краткотрајан поглед на други свијет. Он тако постаје *сигнал транседенције*.

### Литература

- Абот, Х. П. (2009). *Увод у теорију прозе* (превела Милена Владић). Београд: Службени гласник.
- Андрић, И. (1977). „Травничка хроника“. *Сабрана дјела Иве Андрића*. Сарајево – Београд – Загреб – Љубљана – Скопје – Титоград: Свјетлост – Просвета – Младост – Државна zaloжба Словеније – Мисла.
- Андрић, И. (1977). „Знакови поред пута“. *Сабрана дјела Иве Андрића*. Сарајево – Београд – Загреб – Љубљана – Скопје – Титоград: Свјетлост – Просвета – Младост – Државна zaloжба Словеније – Мисла.
- Андрић, И. (2008). *Сабране приповетке* (Приредила Жанета Ђукић-Перишић). Београд: Завод за уџбенике.
- Бал, М. (2000). *Наратологија: теорија приче и приповедања*. Београд: Народна књига – Алфа
- Виноградов, В. (2009). „Проблем сказа у стилистици“, *Илуминације*, Београд.
- Вучковић, Р. (2002). *Андрић, историја и личност*. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Ђукић-Перишић, Ж. (2008). стр. 650)
- Јеремић, М. Д. (198). „Иво Андрић као моралиста“. *Дело Иве Андрића у контексту европске књижевности и културе* (уредник Драган Недељковић). Београд: Задужбина Иве Андрића, 559–587.
- Кајзер, В. (2004). *Гротескно у сликарству и песништву*. Нови Сад: Светови.
- Кољевић, С. (1981). „Роман као иронична бајка“. *Дело Иве Андрића у контексту европске књижевности и културе* (уредник Драган Недељковић). Београд: Задужбина Иве Андрића, 197–209.
- Кољевић, С. (2007). *Вавилонски изазови: о сусретима различитих култура у књижевности*. Нови Сад: Матица Српска.
- Леовац, С. (1979). *Приповедач Иво Андрић*. Нови Сад: Матица српска.
- Палавистра, П. (1981). *Скривени песник*. Београд: Слово љубве.
- Пантић, М. (1999). *Модернистичко приповедање: српска и хрватска приповетка/ новела 1918–1930*. Београд: Завод за уџбенике – Нови дани.
- Пирандело, Ј. (1963). *Humorizam* (preveo Vladimir Rismondo). Split: Novinsko-izdavačko preduzeće „Slobodna Dalmacija“.
- РКТ (1985). *Речник књижевних термина*. Београд: Нолит
- Тамарин, Г. Р. (1962). *Теорија гротеске*. Сарајево: Свјетлост.
- Тартаља, И. (1979). *Приповедачева естетика*, Београд: Нолит.

Suzana Bunčić

ARTISTIC PROCEDURE OF IVO ANDRIC'S STORIES

Summary

*In Andric's literary commitment primarily as the narrator suggests the majority of critics who are engaged in work of this writer. This paper will discuss the key elements underlying the art of storytelling Ivo Andric, thanks to which his work grew into a higher form of truth about man and the world.*

**Keywords:** *story, narrative, techniques of skaz, humor, subversion.*



## РИЈЕЧ ГЛАВНОГ И ОДГОВОРНОГ УРЕДНИКА

Часопис *Нова школа*, по својој основној намјени, посвећен је прикупљању и промовисању савремених педагошких идеја из свијета и код нас од значаја за школу као основни ослонац система васпитања и образовања. Тематика часописа је флексибилно постављена и благовремено иновирана у складу са промјенама у свијету, тако да одговара ауторима у погледу слободе избора тема и интердисциплинарног приступа у стручним и научним радовима.

Осим савремене теорије и праксе основне школе, часопис се бави теоријом и праксом предшколства, прије свега новим идејама, промовисањем значаја и могућности раног учења у предшколским установама у погледу институционалног јачања подсистема предшколског васпитања и чвршћег вертикалног повезивања са основном школом, а затим и методиком предшколског васпитања и образовања.

Научни радници имају у оквиру часописа могућности да им радови буду рангирани као и у другим међународним часописима са СЦИ листе, те на тај начин вредновани и доступни научној јавности као истински допринос промјенама у квалитету исхода теорије и праксе школског рада. Предност у избору прилога имаће оригинални научни радови који су усклађени са методолошким стандардима савременог часописа. Осим тога, часопис његује критичку оријентацију према теорији и пракси школа и предшколских установа, као и према примјени мјера у реформи образовања, у смислу одговорног избора реалних и времену примјерених концепција промјена у предшколском учењу и школским активностима.

Редакција се труди да оствари услове како би часопис био уврштен на листу научних публикација Министарства науке и технологије Републике Српске и на листу међународних часописа.

### Објављивање радова

Часопис *Нова школа* налази се у првој категорији часописа у Републици Српској (Министарство науке и технологије Републике Српске) и излази два пута годишње: у јуну и у децембру. У часопису се, у првој свесци, првенствено објављују радови изложени на научном скупу Педагошког факултета у Бијељини који се сваке године одржава почетком новембра. Информације о научном скупу доступне су на сајту Педагошког факултета у Бијељини:

[www.pfbn.unssa.rs.ba](http://www.pfbn.unssa.rs.ba)

Одлука о објављивању

Одлуку о објављивању доноси уредништво узимајући у обзир мишљење рецензената. Уредништво није дужно образлагати своју одлуку. Одбијени радови не враћају се аутору.

Да би рад био упућен рецензентима мора претходно бити уређен према Упутству и лекторисан. За техничку припрему рада и лектуру одговоран је аутор.

Рад прије објављивања пролази рецензентски поступак. Два независна рецензента рецензирају пристигле радове. Уколико су обје рецензије позитивне, рад ће бити штампан.

Радови се према препорукама рецензента, а у складу са Правилником о публикавању научних публикација („Службени гласник Републике Српске“, бр. 77/10), разврставају према категоријама на научне и стручне.

Упутство ауторима за уређење текста

Један аутор може да објави само један рад у истој свесци.

Радови треба да буду достављени електронски, у прилогу – као отворени документ (Word), на адресу:

[novaskolapfb@pfb.ues.rs.ba](mailto:novaskolapfb@pfb.ues.rs.ba)

1. Дужина рукописа: до 15 страница
2. Формат: величина папира В5, фонт: Times New Roman; величина фонта: 11; размак између редова: Before: 0; After: 0; Line spacing: Single. Рад припремити у црно-бијелој боји.
3. Параграфи: формат: Normal; први ред: увучен аутоматски (Col 1)
4. Језик рада и писмо: Језик рада може бити српски и енглески, језик. За радове на српском језику обавезно писмо је ћирилица.
5. Име аутора: Наводи се име(на) аутора, средње слово и презиме(на) у горњем лијевом углу. Име и презиме домаћих аутора увијек се исписује у оригиналном облику независно од језика рада (величина фонта 11, подељано).
6. Назив установе аутора (афилијација): Непосредно након имена и презимена наводи се пун (званични) назив и сједиште установе у којој је аутор запослен. (величина фонта 11) Функција и звање аутора се не наводе.
7. Контакт подаци: Електронску адресу аутор ставља у напомену при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог (величина фонта 10).
8. Наслов: Наслов треба да буде на језику рада; треба га поставити центрирано и написати великим словима, два реда испод имена аутора (величина фонта 12, подељано)
9. Сажетак: Испод наслова на српском језику написати сажетак рада који садржи до 150 ријечи и 3 – 5 кључних ријечи (величина фонта 10, италики).
10. Структуру истраживачких радова чине: увод, методологија, резултати, дискусија и закључак (Поднасловe исписивати величином фонта 11, центрирано и подељано).
11. Навођење (цитирање) у тексту: Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити консеквентан од почетка до краја текста. Захтијева се АПА систем цитирања.
10. Напомене (фусноте): Напомене се дају при дну стране само у случају кад подразумијевају коментарисани дио текста. Могу садржати мање важне детаље,

допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замјена за цитирану литературу. [Техничке пропозиције за уређење: формат – Footnote Text; први ред – увучен аутоматски (Col 1); величина фонта – 10; нумерација – арапске цифре.]

11. Табеле, цртеже и графиконе поставити на одређено мјесто у тексту, означити их редним бројевима и насловима (табеле изнад текста, графикони и слике испод) и не закључавати их. Величина фонта за текст у табели је 9. Наслов табела, графикона, цртежа: величина фонта 10, италик. Табеле уредити према АПА стандарду (избјегавати сувишне податке и вертикалне линије).

12. Листа референци (литература): Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одјељку чланка, у виду листе референци. Литература се наводи на крају рада, прије резимеа на енглеском језику.

13. Summary (италик, 10 пт): На крају рада пише се поново име(на) и презиме(на) у лијевом горњем углу) а затим наслов рада и summary на енглеском језику.

14. Између сваког поднаслова и текста остављати један празан ред.

#### Трошкови објављивања

Објављивање чланака у часопису Нова школа је бесплатно.

Ауторима чији текстови просјечно имају више од 16 лекторских и коректорских интервенција по картици текста наплаћује се лектура по тржишној цијени за енглески и српски језик у износу од 10км (5 €) по картици текста.

Стандард картице текста је 1800 знакова с празнинама.

Адреса редакције  
Педагошки факултет у Бијељини  
Семберских ратара б.б.  
76300 Бијељина  
Република Српска  
novaskola@pfb.ues.rs.ba

