



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ

Књига 13

Лепосавић 2019.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋУ
Књига 13

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Синиша Минић

Редакција

Проф. др Бранко Ристић
Проф. др Невенка Зрнзевић
Проф. др Петар Рајчевић
Проф. др Слађана Видосављевић
Проф. др Љиљана Пауновић
Проф. др Весна Минић
Доц. др Јелена Круљ

Рецензенти

Проф. др Слађана Видосављевић (Универзитет у Приштини – К. Митровици)
Проф. др Весна Минић (Универзитет у Приштини – К. Митровици)
Проф. др Игор Ђурић (Универзитет у Приштини – К. Митровици)
Проф. др Звездан Арсић (Универзитет у Приштини – К. Митровици)
Проф. др Слађан Каралејић (Универзитет у Приштини – К. Митровици)
Доц. др Оливера Радовић (Универзитет у Приштини – К. Митровици)
Доц. др Бранислав Ранђеловић (Универзитет у Нишу)
Доц. др Небојша Милићевић (Универзитет у Нишу)
Доц. др Мирјана Стакић (Универзитет у Крагујевцу)

Главни уредник

Доц. др Емилија Марковић

Одговорни уредник

Проф. др Синиша Минић

Лектор

Снежана Перишић

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
е-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР“ ДОО - Краљево

Тираж

200

Зборник Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно
једном у току школске године

САДРЖАЈ

УВОДНИК	9
----------------	----------

ПРВИ ДЕО ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић ВАНВРЕМЕНОСТ: ПРИЧА О МОРАЛНОМ, ДУХОВНОМ И ЕСТЕТСКОМ У СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ	13
Душица М. Рацковић ВЕЗА ИЗМЕЂУ УЧЕНИЧКОГ РЕЧНИКА И ЧИТАЊА СА РАЗУМЕВАЊЕМ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА КВАЛИТЕТ ЧИТАЛАЧКЕ ПИСМЕНОСТИ	19
Раиса Ј. Цветковић ПОЈАМ ДУХОВНЕ СМРТИ ЈУНАКА У ПРИПОВЕТКАМА АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЋА: ПСИХОЛОШКА ПЕРСПЕКТИВА	37

ДРУГИ ДЕО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Siniša G. Minić, Dragan D. Kreculj MICRO: BIT U NASTAVI	51
--	-----------

ТРЕЋИ ДЕО ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

Весна Љ. Минић, Марија М. Јовановић ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ АГРЕСИВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	63
---	-----------

Петар Ђ. Рајчевић	
ПОВЕЗИВАЊЕ ЗНАЊА У ОСМИШЉЕНУ ЦЕЛИНУ	79
Јелена Р. Круљ, Емилија И. Марковић, Слађана Т. Видосављевић	
ФОРМИРАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ИНТЕРКУЛТУРАЛНУ КОМУНИКАЦИЈУ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА	97
Miljan G. Jović, Ana Ž. Jovančević	
CAPACITY TO MENTALIZE AND ACHIEVEMENT MOTIVATION	107
Наташа Р. Младеновић	
ТРАУМЕ У ДЕТИЊСТВУ – РАТНА ТРАУМА	123
Андријана Р. Јокић	
КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНИХ ОДНОСА И САМОЕФИКАСНОСТ ДЕЦЕ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА	145
Сандра Б. Пешић, Милица С. Миленковић	
ИНТЕРПЕРСОНАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА, ЦИНИЗАМ И ПОВЕРЕЊЕ КАО ПРЕДИКТОРИ СТИЛА ВОЂСТВА	157
Александра Д. Пајевић, Мирсен Х. Фехратовић	
МОТИВАЦИЈА И УЧЕЊЕ	169

ЧЕТВРТИ ДЕО

МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Бошко Љ. Миловановић	
ДРАМСКИ МЕТОД У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	187
Соња Н. Пајић	
ДРАМАТИЗАЦИЈА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА	201
Ивана Б. Симијонович, Снежана П. Перишић	
СТАВОВИ СТУДЕНАТА О СПРЕМНОСТИ ПЛАНИРАЊА ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ У ОКВИРУ НАСТАВНОГ ПРОГРАМА И ЊЕНОГ ПРАКТИЧНОГ ИЗВОЂЕЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	211
Милица Р. Петрић	
ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	219

ПЕТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

- Невенка П. Зрнзевић
МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И ФУНКЦИОНАЛНЕ
СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ **227**
- Божана М. Рашковић
*ПОЗНАВАЊЕ НАРОДНЕ МУЗИЧКЕ ГРАЂЕ РАШКОГ КРАЈА
УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ* **241**

ПРИКАЗИ И ПОЛЕМИКЕ

- Аница М. Радосављевић
БОГДАН А. ПОПОВИЋ (2017). ОБЈЕДИЊАВАЊЕ - О ПОЕЗИЈИ
ЉУБОМИРА СИМОВИЋА ПРЕТЕЖНО. ТАНЕСИ, БЕОГРАД **253**
- Неда М. Дабетић
СВЕТОМИР БОЈАНИН (2017). ШКОЛА КАО БОЛЕСТ.
ПОМОЋ ПОРОДИЦИ, БЕОГРАД **259**
- Живорад М. Миленовић
РАСПРАВЕ И ПОЛЕМИКЕ – НАУЧНА МОНОГРАФИЈА:
ТРБОЈЕВИЋ, А. (2019). *ДРУШТВЕНИ САДРЖАЈИ У НАСТАВИ
ПРИРОДЕ И ДРУШТВА: МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ*. УНИВЕРЗИТЕТ
У НОВОМ САДУ, ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У СОМБОРУ **263**

ПРИЛОЗИ

- УПУТСТВО АУТОРИМА **275**

УВОДНИК

Поштовани читаоци, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу објавио је тринаести број часописа Зборник радова. Часопис објављује радове из области васпитања, образовања и наставе, обухватајући све образовне нивое од предшколског узраста до високог образовања. Овај часопис је категорисан у категорији М53 код Министарства просвете, науке и технолошког развоја. Часопис се објављује динамиком од једног броја годишње са сталним настојањем побољшања квалитета радова.

Садржај овог броја часописа обухвата радове из језика и књижевности, информатике, педагогије и психологије, методике васпитно-образовног рада и наставе, интердисциплинарних наука, као и приказе, полемике и расправе. Радови су објављени на српском и енглеском језику. Највећи број радова, обухваћених у овом броју, разматра теме из педагогије и психологије. У прилогу, на крају Зборника, налази се и Упутство ауторима за пријаву радова. Оцену квалитета објављених радова препуштамо процени читалаца.

Уредништво Зборника

ПРВИ ДЕО
ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић
Душица М. Рацковић
Раиса Ј. Цветковић

Бранко С. Ристић¹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ВАНВРЕМЕНОСТ: ПРИЧА О МОРАЛНОМ, ДУХОВНОМ И ЕСТЕТСКОМ У СРПСКОЈ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

или

(Занимљиво неподучавајуће штиво)

Сажетак: Разлози за процват књижевности за децу не могу бити ограничени на финансијску и институционалну стабилност књижевне продукције, они су укорени у пријем жанра као престижни и важни. Различите концепцијске схеме књижевности за децу различите су по самим текстовима, запечаћених социокултурних облика и укуса епохе, у очекивањима читалачких тежњи и жељама према књижи. Независно да ли је постављена у формалним и поетским појмовима или тумачењима као друштвена пракса, ова књижевност изражава тип одношења и тип читалачке рецепције, доминантан од стране телеологије израстања и ширења дечјег сазнања. Слика стварања детета настаје од различитих спајања практичних и животних ситуација, а не од једне представљене, која треба да се илуструје. Утврђује се једна, „дечја“ образовна тематика, а лексика се не представља само кроз разговорни стил, већ и преко готових књижевних и поетских клишеа.

Кључне речи: књижевна продукција, жанр, образовање, васпитање, телеологија, естетика, етика, синтакса, лексика.

Државна подкрепа региструје свеопшту саосећајност „духовних норми национално васпитних идеала“. Доступност поруке патриотској саможртви, на примеру марљивости и трудељубивости обезбеђује масовну читатељску подршку, прихватања мреже одређених вредности патриотског препорода нације.

Национални стереотипови и ставови израстају на конзервативизму и обезбеђују његову одрживост изграђивања националног и снажног модела енергије, која се касније претвара у опипљиве облике. Разлози за процват књижевности за децу не могу бити ограничени на финансијску и институционалну

¹ branko.ristic@pr.ac.rs

стабилност књижевне продукције, они су укоренењени у пријем жанра као престижни и важни. Иманација књижевних остварења артикулисана су у смислу књижевне производње. Међутим, у социологији уметности, пониклој на француској књижевној школи у првим деценијама после Другог светског рата, то се не види као дескредитација уметности. Напротив, тврди Лисјен Голдман, у највећим творевинама (социјалним, друштвеним) живот добија максимални интезитет и максималну креативност, а индивидуалност уметника досеже до врха стваралачког генија.

Продукција нових дела, заснована је на повољно окружење за гарантовано тржиште и потражњу читалаца контролисану од једне стране, која очекује високу васпитну поруку, и од друге која потиче од стабилног народног укуса окренутог према фолклорном и народном моделу образовања. У схеми престижности и угледа ове књижевне праксе остаје празно место мегакњижевности, критичко-теоријског и историјског погледа, који је мотивисан смислом иманентног својства текста. Такав став према књижевности за децу није могућ.

Књиге за децу штампане су код реномираних издавача: Просвета, Нолит, Бигз, Минерва.. Књижевни часописи за децу и омладину објављивани су код посебних издавачких кућа, као што су: Дечје новине, Јединство, Дневник... Уредници ових гласила били су људи са истанчаним укусом и осећајем шта је потребно деци и младима и у ком тренутку. Ови људи имали су велику мрежу сарадника (Бранко Ћопић, Момчило Тешић, Десанка Максимовић, Александар Вучо, Душко Радовић, Мирослав Антић, Добрица Ерић...). О великој друштвеној потреби и интересу за ову врсту књижевности сведоче и многи књижевни конкурси, организовани од стране школа, вртића за децу, многих савеза (горана, бораца, пионира, планинара...). Постепено изражени јавни интерес и подршка заузимају место метакњижевног виђења жанра. Међутим, ова подршка не тумачи природу текстова, већ је то постулат продукције и репродукције једне друштвено значајне норме у великом броју текстова. Српска књижевност за децу у другој половини 20. века разлива се у широку реку, која се на утоци у општу књижевност – жанровски, типолошки и структурално – разгранаву у више напоредних рукаваца. На тим рукавцима настала је поезија различитих профила и модела: кратка прича, ауторска бајка, роман који постаје све доминантнија формаи најзад, драмска игра, која се полако али сигурно пробија на сцену дечије књижевности. (Милинковић 2010: 14) Естетско-критичка процена

је дат избор писца за жељени емотивни, морални или формални систем његове наредне књиге. Произвољна процена књижевне вредности неког другог текста служи као критички коректив жанру, чија књижевна историја се скицира и приказује у синтакси новоизашлих текстова. Различите концепцијске схеме књижевности за децу, различите су по самим текстовима, запечаћених социо-културних облика и укуса епохе, у очекивањима читалачких тежњи и жељама према књизи.

У сталном контексту преображеним читалачким укусом јавља се раздвајање тематско-емоционалних доминанти у настојању да се упореди доживљај појединца (детета) и да се преформулише као порука за опстанак монолитне моралне свести у сред хаоса модерног света, да се изнова потврди првосазнана идеална хармонија дечијег. Толико, да књижевност за децу, испуни искреност, топлина, срдачност, да постане уточиште за српску књижевну реч и једини поуздани жанровски оквир за материјализовани сан о другом свету. Књижевност за децу подржава у пишчевом сазнању осећај за повезаност са ренесансном патријархалном традицијом, са романтичарским успоменама о детињству и са идеализованим сањарењима. Књижевност је парадоксална институција, јер стварати књижевност значи писати у складу са постојећим обрасцима, произвести нешто попут сонета или нешто што следи конвенције романа. Исто тако стварање књижевности значи и кршење и превазилажење постојећих конвенција. Књижевност је институција која живи од тога што открива и критикује властита ограничења, тако што испитује другачије начине писања (Калер 2009: 53.)

Фантастично и бајковито стваралаштво за децу Тиодора Росића, Драгана Лакићевића, оваплоћење је естетског императива за отварање уметности према осетљивости омасовљеног читаоца, очување езотеризма у раскошности ликова и сужеа прелива се из дечијег читања књижевне посланице према апсолутном читачу. Принцип уметничке условљености, надградња архетипа масовног сазнања, у корелацији је са оргиналним и наративним дечијим штивом. Прича испричана на пример од стране Росића и Лакићевића, прекида с благонаклоношћу према националним и народним реалијама, али не у тражењу алтернативе егзотичном и тајанственом, већ као уживање у елементарном предпочетку митилошког света, очуваном у чаробном времену и чаробном пространству.

Независно да ли је представљена у формалним и поетским појмовима или тумачењима као друштвена пракса, књижевност за децу изражава тип одношења и тип читалачке рецепције, доминантан од стране телеологије израстања и ширења дечијег сазнања. Књижевност за децу производи маргинални поједностављен примаран језик осталих који се у стварности не разликује од конвенционалних, чак и типичан, свакодневни, разговоран, уобичајен за директну комуникацију у друштву и стереотип књижевног жанра. Различитост књижевности за децу изгледа као алтернатива креативне свести, тражећи уточиште од стреса и флуидности савремене комуникације, од софистицираности урбаног живота и од нерешености појединца.

Стваралаштво Тиодора Росића, нпр., дечије поставља ван времена, апсолутни идеал примарног основа у причи. Магија приказаног света детињства захтева и апсолутну несавременост поетике, зближавање с устаљеним непроменљивим формама језика и приказаних образаца. То је васпитаност знања, исчишћеног од конвечија савремених, и историјских прелаза и идеала. То је изношење принципа дечијег читања у целој сфери књижевног стваралаштва, сразмерно с конструктивним принципа естетског сазнања.

Параметри нове култивисане социјалне средине (почетак 70-их година 20. века до данас), реформишу књижевност за децу: трансформише у васпитаност, наглашава емоционалност према детињству, нема идеала послушности и потчињености старијим генерацијама. Новинарска конкретост и одбацивање традиционалног начина живота надређена је са жељом за отвореност и прихватање нових идеја без обзира на људско понашање и избор. Паралелно с бунтом дечије енергичности, прича о поновном издавању светских књижевних класика за децу окреће се према непролазним и апсолутним естетским вредностима у књижевном тексту за најмлађе.

Ове две тенденције траже пукотину за кохезију с традиционалним васпитањем, али и различитост од исте. Са једне стране друштвена ангажованост – дечија неприхватљивост социјалних подела, истицање патријархалних добротинитељства као слике друштвене брижности и свести. Али морална норма је јасно приказана и исцрпљена са идеолошком и политичком недвосмишљеношћу. С друге стране, политизарано осавремењавање друштвених добротинитеља противуречи стремљењу ка хармонији, хришћанске смирености и тиховања. Алтернатива изван

времености, то је прича која се утапа у апсолутну моралну, духовну и естетску вредност.

У књижевности за децу која је оптерећена између центрифугалних сила модерности и центрипеталних сила традиционалности вечно дечије сазрева у експлозији хијерархијских вредности и васпитања. Спољне манифестације јесу богато издаваштво, култивисаност нових облика и жанрова, појава нових и нових ауторских имена и на крају њихов пад у заборав. Неодољиви и леп укус читаоцу дају неке од акција за које су заслужни вечни квалитети. Аутори као што су: *Змај, Вучо, Андрић, Ђопић, Максимовићева, Нушић, Радовић, Антић, Ерић, Росић, Стојковић*, итд..., радост су сваког издавача и зато се изнова и изнова штампају, за свако ново поколење српске деце.

Током различитих књижевних периода и различитих естетских тенденција, кроз које жанр пролази тематски и стилски. Јасна образовна телеологија се распада на много различитих моралних импликација. Слика стварања детета настаје од различитих спајања практичних и животних ситуација, а не од једне предпостављане идеје која треба да се илуструје. *Нарочито осећање које се рађа при перцепцији артефаката назива се естетичким осећањем. Непосредно повезано с представом о лепом, она долази из имагинације и слободне игре маште као апсолутне естетичке категорије. Потиче од усложњене семантичке структуре речи и допунских смисаоних асоцијација које речи стварају, настале услед естетичке употребе језика и ритма као опсенарског средства.* (Петровић 2009: 28)

Утврђује сеједна дечија образовна тематика, а лексика се не представља само кроз разговорни стил, већ и преко готових књижевних и поетских клишеа.

После Другог светског рата модерна тенденција књижевности за децу представља се у обимнијм белетристичким жанровима, роман и повест, који склањају мало у страну циклизирану причу. Они намећу принцип (*уметничке*) целовитости у изгађивању лика детета. Основни наративни модел је свеукупност детињства, манифестованог у различитим причама свакодневног живота деце и животног искуства... етичких стандарда, који у себи носе акумулацију догађаја у детињству, динамику и непоновљивост дечијег доживљаја.

ЛИТЕРАТУРА

- Abot, Porter: *Uvod u teoriju proze*, Beograd, Службени гласник, 2009
- Kaler, Džonatan: *Teorija književnosti. Sasvim kratak uvod*, Beograd, 2009
- Милинковић, Миомир: *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд, Booklend, 2014
- Милутиновић, Љубомир, И: *Књижевност за децу*, Бања Лука, Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци, 2016
- Петровић, Тихомир: *Увод у књижевност*, Нови Сад, Прометеј, 2009
- Ристић, Марко: *Књижевна политика*, Београд, Просвета, 1952
- Пијановић, Петар: *Наивна прича*, Београд, Српска књижевна задруга, 200

OUT OF TIME: THE STORY ABOUT MORAL, SPIRITUAL AND ESTETIC IN SERBIAN LITERATURE FOR CHILDREN

Summary: *The reasons for the flourishing of literature for children can not be limited to financial and institutional stability of literary production, they are rooted in the reception of the genre as a prestigious and important. Different conceptual schemes of literature for children are different in the texts, sealed sociocultural shape and taste of the epoch, in expectations of reader wishes and aspirations of the book. Regardless of whether a set of formal and poetic concepts or interpretations as a social practice, this literature expresses the type of relating the type of reader's reception, the dominant teleology of the emergence and expansion of children's knowledge. Image creation of a child resulting from the merger of various practical and life situations, not one presented, to be illustrated. It is established that one, "children's" educational theme, and vocabulary is not just the conversational style, but also through the finished literary and poetic clichés.*

Key words: *literary production, genre, education, upbringing, teleology, aesthetics, ethics, syntax, vocabulary.*

Душица М. Рацковић²

Основна школа „Војвода Мишић“ Пецка

ВЕЗА ИЗМЕЂУ УЧЕНИЧКОГ РЕЧНИКА И ЧИТАЊА СА РАЗУМЕВАЊЕМ И ЊИХОВ УТИЦАЈ НА КВАЛИТЕТ ЧИТАЛАЧКЕ ПИСМЕНОСТИ

Сажетак: Међу првим вештинама којима човек овладава јесу читање и писање. Њихова међусобна повезаност и условљеност предмет је бројних истраживања. Читање као саставни део књижевности односисе на методу усменог изражавања, а повезаност и утицај правилно и правовремено развијеног ученичког речника на читање са разумевањем крајњи је исход. Аутор у раду анализира однос између квалитета читалачке писмености и читања са разумевањем узпосебан акценат на ученички речник и његову активну улогу што представља предуслов у процесу читања са разумевањем. Са теоријског аспекта сагледан је утицај квалитета речника ученика млађег школског узраста на читање са разумевањем, развијање читалачких навика са освртом на читање као образовни исход у оквиру највиших домета функционалног описмењавања. Разматрајући утицај који остварују садржаји наставних програма на млађем школском узрасту изведени су следећи закључци: а) неопходна је спремност наставника да процени способности сваког ученика за одговарајући ниво комуникативне компетенције и у складу са тим прилагоди језички материјал; б) професионално деловање наставника креће се од улоге планера до улоге иноватора; в) мења се и улога наставника: од наставника практичара до наставника истраживача. Закључци овог теоријског истраживања истичу за потребу потпуније коришћење стратегије професионалног развоја наставника и већу присутност иновативности у раду. Разноликост методичких решења успоставља такву природу односа да се ученички речник посматра као потпора читању са разумевањем, што директно доприноси усвајању, усавршавању и богаћењу речника, читања са разумевањем и подизања квалитета читалачке писмености чиме се постиже усклађивање наставне праксе са захтевима образовања. У истраживању је примењена дескриптивна метода и поступак анализе садржаја.

Кључне речи: квалитет читалачке писмености, ученички речник, читање са разумевањем, настава

² dusicabel@gmail.com

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Читалачка писменост током протекле две деценије доживљава бројне промене. Осим што је постала индикатор успешности образовних система на великим међународним компарацијама, афирмисала се и као мерило квалитета образовног система једне нације. Потпуно оправдано у средишту међународних истраживања нашлеса се „структура ове вештине и начини њеног поучавања и учења“ (Вучковић 2017: 70). Начин овладавања „структуром вештине“ као и „могућности поучавања и учења“ зависе од професионалне оријентације наставника, па смо у овом раду у фокус ставили активну улогу наставника у процесу овладавања речником, читања са разумевањем и развијања читалачких навика. Желели смо доћи до сазнања које су могућности наставе насупрот могућностима које пружају стратегије за квалитетнији речник.

Читалачка писменост као појам се различито дефинише. Према дефиницији (OECD 2013: 9), „читалачка писменост је разумевање и коришћење написаних текстова која укључује размишљање и ангажовање на написаним текстовима како би се постигли одговарајући циљеви иразвило знање и потенцијал за активно учешће у друштву“. С друге стране читалачка писменост подразумева истрајност, вежбу и предан рад како би способности и стратегије којима ученик овладава имале праву употребну вредност кроз манифест свести о читању. Ипак да би упосленици наставног процеса развили способност размишљања и потенцијал за активно учешће у друштву неопходан је перманентан рад наставних радника на професионалном усавршавању у циљу квалитетније употребе стратегија образовања и премиса на којима почива.

Иако свест о значају читања са разумевањем наглашава чињеницу да „дјецу треба учити не само да течно и лепо читају, него и са смислом, тј. да знаду и схвате значај онога што су прочитали“ (Николић 1973: 85), свесност о значају читалачких вештина временом је само мењала своја обележја. Некритичким увидом у досадашња истраживања запажамо да са једне стране читалачка писменост и читање са разумевањем одражавају само тренутно стање, док са друге стране дају упутства за могућности унапређења њиховог квалитета. Имајући дато у виду, наш аналитички приступ има за циљ да испита могућности за подстицање читалачке писмености у наставном процесу као и

њену пројекцију на читање са разумевањем. На тај начин индиректно се утиче на подизање наставне свести о нужности сталног подизања квалитета читалачке писмености јер доминантан утицај остварује и на читање са разумевањем.

Усмеравањем пажње на процес формирања основних јединица језичког система, од гласа према речи и реченициу процесу који отпочиње почетним школовањем, акценат желимо ставити на ученички речник који је један од предуслова за читање са разумевањем. Иако себогатство ученичког речника може посматрати кроз активни и пасивни речник, ипак оно од чега све почиње јесте реч. Према мишљењу Цвијетића „реч је у средини, не формално и случајно, она је средишна јединица језичког система“(2000: 14). На овај начин увиђамо однос и условљеност ученичког речника и читања са разумевањем. Пратећи индуктивни пут од гласа ка речи, потом реченици и ширем вантекстуалном значењу, сличност проналазимо и у студији (*Teaching Reading in Europe*, 2011), где се усвајање речника описује као процес „непознавања значења речи преко опште спознаје о њеном значењу, значењу у оквиру контекста, до изванконтекстуалног значења, везе са другим речима, њеног проширеног и пренесеног (метафоричног) значења“. Овде се такође јасно уочава веза између ученичког речника и читања са разумевањем који се даље преноси на квалитет читалачке писмености.

Међу факторима који врше утицај на процес усвајања, а касније усавршавање ученичког речника на првом месту истичу се породица и окружење. Квалитет комуникације који негује породица и окружење постају иницијатори напретка на које се потом надовезују предшколске установе, школа и школски амбијент кроз наставне програме и компетенције наставника. Квалитет стеченог речника ученика је полазна тачка на коју се касније надовезују захтеви наставника реализацијом наставних програма или самосталним иновативним активностима.

Основна методолошка оријентација језичког изражавања присутна у млађим разредима основне школе јесу речи које се усвајају током и ван наставног процеса. Судећи према томе подизање квалитета читања са разумевањем у настави постиже се како самосталним вежбањима ученика (кроз садржаје наставних програма) праћено искуствима и иновативним приступом наставника, тако и помоћу одговарајуће одабране методологије што доприноси оспособљавању ученика у процесу одрастања и

сазревања читалачких способности неопходних за разумевање информације текста као и његове употребне вредности.

Познато је да јеквалитет читања са разумевањем међу најистакнутијим функцијама наставног процеса путем кога се оспособљавамо за функционално знање. Да би садржаји наставних програма били у складу са резултатима истраживања, у оквиру једне државе предузимају се одговарајуће „стратешке одлуке“ које временом осим што постају саставни део образовних система чине и саставни део наставних програма (Pavlović Babić, Baucal, 2009: 5). Промене које су унете у наставне програме имају задатак да га иновирају кроз наставне садржаје који врше афирмацију квалитета речника ученика. Основе читања са разумевањем у овом случају везујемо за бихевиоризам чије средиште је „структура активности“ у процесу читања док когнитивизам тежи ка „функционалним активностима“ у фази читања.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

Имајући у виду да речник ученика остварује директан утицај на читање са разумевањем које се претвара у недостатак функционалног знања и писмености, сапоследичом слабе позиције на међународним истраживањима ПИСА и ПИРЛС, проблем се своди на откривања узрока и перманентан рад како кроз наставу тако и кроз ваннаставне активности. Да би стратешке мере имале резултат од значаја неопходно је утврдити факторе квалитета читања који их одређују. У прилог томе можемо изнети неколико различитих аргумената.

На квалитет читања са разумевањем, према мишљењу (Пурић 2006: 15) утичу „узраст, општи интелектуални развој, развој говора, ниво визуелне перцепције“. Иако ових неколико чинилаца имају запажен утицај појединачно, ипак је њихово удружено деловање у настави уочљивије. На основу реченог може се закључити да ученички речник који дете формира са фазом учења матерњег језика усавршава са узрастом у складу са интересовањима, интелектуалним развојем као и деловањем у окружењу што подразумева визуелну перцепцију. У складу са темом нашег рада посебно ћемо апострофирати развој ученичког речника као основни параметар који директно или индиректно утиче на квалитет читања са разумевањем.

Уколико са друге стране у обзир узмемо да је циљ почетне наставе читања довести га до нивоа разумевања, онда читање није

само процес претварања графема у фонеме, већ подразумева разумевање истог. На комплексан процес читања утичу многи фактори и делују бројне стратегије, а један од најважнијих фактора (предуслова) читања са разумевањем јеученички речник који надаље усмерава ученика ка функционално-употребљивом насупрот академско-енциклопедијском знању. Међутим, стратегије: контрола разумевања прочитаног, сарадничко учење, одговарање на питања, постављање питања (пре, за време и након читања), оспособљавање за уочавање структуре текста и њено сажимање на чему се темеље закључци студије (*Teaching Reading in Europe*, 2011) имају задатак да активирањем пасивног речника који ученици доносе доласком у школу их оспособе да наставне садржаје усвајају са разумевањем. Дакле, ученички речник и читање са разумевањем као спона ка читалачкој писмености.

Често се истиче да посебан значај у развоју читања са разумевањем и читалачких вештина у целини јесу могућности за свакодневно богаћење дечјег речника. Размотримо порекло проблема кроз претпоставку коју аргументује Вучковић (1993). Аутор износи мишљење да нове могућности за непрекидно богаћење ученичког речника настају уколико се функционални појмови посматрају у међусобном садејству са сопственим синонимима. Књижевни и функционални појмови се прихватају „спонтано, у конкретном наставном тренутку, упоредним уочавањем и схватањем релације: појам-реч којом се он именује али и у свакодневном говору вршњака, породице уз корекције грешака чиме се подиже квалитет говора у настави- „језик у акцији“ како у оквиру наставе матерњег језика тако и у оквиру осталих предмета у циљу изградње темеља на којима се заснива језичка оспособљеност ученика (Вучковић 1993: 111). На овај начин комплексност ученичког речника биће богатија кроз његово укупно ангажовање како у наставним, ваннаставним активностима, кроз свакодневне активности у окружењу, у контакту са породицом и вршњацима. Овим аргументом показујемо да „језичка оспособљеност ученика“ није периодична активност наставника и ученика већ сложен процес који укључује породицу, окружење, предшколске установе, школу и ваншколске активности и у складу са тим подразумева нове стратегије, стратешке мере и активности које теже ка функционалној писмености.

У целини, „настава говорне културе је потпуна категорија“, па се сходно томе као опште правило захтева „професионалнији приступ актера наставе“ на кога упућују аутори који су се

феноменом говорне културе студиозно бавили. Тако се говорни догађај посматра као „изузетно сложена кохезиона структура утемељена на квалитетно, брижљиво одабраној ортоепској и граматичкој подлози, лексици, стилистици, говорној прагматици, логици, елоквентности, флуентности изражавања, информативности, општој култури, ораторству и имагинацији“ (Јањић 2008: 137). Сложеност говорног процеса од наставника захтева сложеност у приступу како би резултати били употребљиви у настави. Због тога акценат у овом раду стављамо на активну улогу наставника у сопственом професионалном развоју.

Другим речима, неопходно је да се учитељикроз систем васпитно-образовног рада стручно усавршавају како би правилно координисали радом у оквиру овог у настави недовољно заступљеног подручја наставе. Способност да се уочи наставни тренутак када се садржаји везани за културу говора могу у међусобној корелацији искористити у сврхе надоградње и усавршавања ученичког говора карактерише наставника који је едукован да покаже спремност за целоживотно усавршавање. У складу са тим и бројни методичари су имали своје ставове, међу којима посебно издвајамо став да је „богаћење ученичке језичке културе једна од примарних методичких способности“, истиче (Вучковић 1993: 120). При том се наравно мисли како на наставу писменог изражавања тако и на наставу усменог изражавања које чине два једнако важна конституента језичке културе. Овим се поново враћамо на запажање које смо претходно изнели у у ком наглашавамо да култура говорног изражавања има подређен став у односу на културу писменог изражавања.

Коначно, полазећи од чињенице да је квалитетан и богато развијен речник предуслов за читање са разумевањем и бољу позицију на ПИСА и ПИРЛС тестирањима као вид напретка образовног система једне земље посматрано на глобалном плану, разматрањем структуре наставних програма на млађем школском узрасту желели смо уз апострофирање везе између квалитета речника и читања са разумевањем испитати теоријске могућности за подизање квалитета читалачке писмености у циљу квалитетнијег читања са разумевањем. Термин функционално читање посматрамо као еквивалент термину читање са разумевањем, а за унапређење наставног процеса издвајамо активности наставника и ученика у методичкој организацији ради побољшања истог. Усвајање речника стиче се „поступношћу, систематичношћу и континуираним вежбањем“ (Мркаљ, 2016), а

све у циљу пружања подршке ученицима у целоживотном развоју. Говорећи о факторима који утичу на разумевање прочитаног Пурић закључује: „Разумевање при читању се одређује као схватање, повезивање, осмишљавање, увиђање, уосећавање“ (2006: 44). У том случају овладавањем наведеним стекли смо услов за читање са разумевањем. Остаје да се потврди или оспори становиште реалног стања у настави и могућности које нам се пружају применом стратешких мера у циљу функције читања са разумевањем.

КВАЛИТЕТ РЕЧНИКА У ФУНКЦИЈИ КВАЛИТЕТА ЧИТАЊА СА РАЗУМЕВАЊЕМ У ОКВИРУ НАСТАВЕ

У циљу разматрања могућности за подизање квалитета читалачке писмености посебно смо издвојили надоградњу и развијање активног речника као предуслов читању са разумевањем. Покушали смо испитати колико су програмска подручја посвећена овом аспекту наставе од 1. до 4. разреда. Оријентисали смо се ка говорној култури, аспектима културе говора, компетенцијама које су неопходне за поучавање учења читања, активностима ученика у циљу развоја културе говора ученика у целини. Теоријску анализу смо засновали на примени дескриптивне *методе*, а реализовали *техником* анализе садржаја. *Узорак* анализе сачињавају наставни програми за млађи школски узраст како би се акцентовала подручја посвећена култури говора.

АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У МЕТОДИЧКОЈ ОРГАНИЗАЦИЈИ ЧАСА НА УЗРАСТУ ОД 1. ДО 4. РАЗРЕДА

Активности ученика на узрасту од 1. до 4. разреда исказује се у *спремности наставника да процени способности сваког ученика за одговарајући ниво комуникативне компетенције и у складу са тим прилагоди језички материјал*. Уколико бисмо ради експликације у овом моменту „квалитет ученичког речника“ заменили појмом „стил ученичког израза“ утврдили бисмо да се тај процес понавља било посредно (путем одговарајућег текста) или непосредно (свакодневном наставном комуникацијом кроз монологе и дијалоге). Пратећи узрасне карактеристике процеси се усложњавају, а језички израз добија на квалитету. Реализација наставних садржаја за српски као матерњи језик подразумева континуитет у богаћењу ученичке језичке културе. То је једна од примарних методичких обавеза наставника. Наставник за

одговарајући ниво комуникативне компетенције треба да процени способности сваког ученика и у складу са тим прилагоди језички материјал“ („Просветни гласник“, 2018).

Стога се активности намењене ученику, а које је учитељ обавезан да уврсти у методичку организацију 1.и 2. разреда према (“Sl. Glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 – dr. pravilnik, 7/2011 – dr. pravilnici, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017 I 12/2018)односе на:

1. *препричавање; причање о догађајима и доживљајима; описивање предмета (слободно и подстицањем); ортоепске, лексичке и синтаксичке вежбе; казивање напамет; одгонетање ребуса; сценско импровизовање; језички стандарди у усменом општењу (први разред);*

2. *слободно и детаљно препричавање по заједничком плану; причање о догађајима и доживљајима; причање по низу слика; описивање биљака и животиња на основу непосредног посматрања по заједничком или индивидуалном плану; ортоепске вежбе, лексичке, семантичке вежбе и синтаксичке вежбе; решавање ребуса; сценско приказивање драмског/ драматизованог текста; служење речником и енциклопедијом за децу, писање сопственог речника; критичко процењивање говора са радио и телевизије у емисијама за децу(2. разред).*

Према Наставном програму за 3. разред основног образовања и васпитања (ЗУОВ, 2016) истиче да се на култури језичког изражавања (не прецизирајући посебно културу говора као самостално подручје у оквиру ње) ради „почев од уочавања способности сваког детета за говорно комуницирање у тзв. претходним испитивањима деце приликом уписа у први разред, па преко различитих вежби у говору и писању до ученичког самосталног излагања мисли и осећања у току наставе, али и у свим осталим животним околностима у школи и ван ње, где је ваљано језичко комуницирање услов за потпуно споразумевање“. Овакав приступ може се остварити помоћу основних облика језичког изражавања: *препричавања, причања, описивања, извештавања; ортоепским вежбама; комбинацијом лексичких и семантичких вежби са једне стране и синтаксичких и стилских вежби са друге стране; увежбавањем подешавања реда речи према комуникативним потребама у контексту; казивањем напамет научених текстова; неговањем културе слушања саговорника као*

слушањем и вредновањем говора и разговора у емисијама за децу на радију и телевизији.

Имајући дато у виду закључујемо да су активности ученика из разреда у разред садржајније, што захтева, а готово и подразумева иновативнији наставни приступ учитеља. Знање се надограђује, речник проширује и као исход ствара одговарајућу подлогу за читање са разумевањем. У том процесу једнаке обавезе, али и одговорности имају како ученик тако и наставник. Наставник мотивацијом мотивише ученика, ученик активношћу мотивише наставника. У међусобној корелацији негују културу слушања саговорника, а све у функцији овладавања и употребне вредности културе говора.

Међу оперативним задацима намењеним за подстицање културе говора ученика 4. разреда истиче се оспособљавање за изражајно читање и казивање, навикавање на сажето и јасно усмено и писмено изражавање према захтевима програма. Запажамо да ни на узрасту ученика 4. разреда где би селекција градива требала бити далеко изнад осталих разреда култура говора је и даље маргинализована, спомиње се и упућује на њу, али не и посебно о њој дискутује. Према *Наставном програму образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања*: „Усмена и писмена вежбања, како им и сам назив каже, замишљена су као допуна основних облика језичког изражавања [...]. Свака од програмираних вежби планира се и остварује у оном наставном контексту у коме се јавља потреба за функционалним усвајањем дате језичке појаве[...]. То значи да се, начелно, све те или њима сличне вежбе не реализују на посебним наставним часовима већ се планирају у склопу основних облика језичког изражавања (препричавање, причање, описивање) или одговарајућих програмских садржаја осталих предметних подручја (читање и тумачење текста, граматика и правопис, основе читања и писања (ЗУОВ, 2016). Активности намењене ученицима 4. разреда су комплексније и односе се на следеће активности: *препричавање* текста са променом граматичког лица; са изменом завршетка фабуле, у целини или по деловима по заједничком и самостално сачињеном плану; *причање* у дијалогској форми; по заједнички и самостално сачињеном плану на основу самостално одабране теме; настављање приче инспирисане почетком или састављање по слободном избору мотива; *описивање* слика које приказују пејзаже, ентеријере, портрете; описивање сложенијих односа међу предметима, бићима и појавама; *извештавање*; *ортоепске вежбе* уз

увежбавање правилног изговора речи, исказа, реченица, пословица, брзалица, загонетака, питалица, краћих текстова; слушање звучних записа, казивање *напамет лирских и епских текстова* уз анализе и вредновање казивања; *лексичке и семантичке вежбе* што подразумева формирање породица речи; изналажење синонима и антонима, уочавање семантичке функције акцента, синонима, антонима, некњижевних речи и туђице уз замена језичким стандардом; *основно и пренесено значење речи* кроз *синтаксичке и стилске вежбе*, а односи се на: састављање, писање реченица према, слици, задатим речима; тематској целини у тексту, на слици, у филму; *вежбе за богаћење речника* и тражење погодног израза, *уопштено и конкретно казивање*; *промена гледишта*; *уочавање и отклањање безначајних појединости и сувишних речи* у тексту и говору; отклањање туђица, нејасности и двосмислености.

На основу анализе видљива је изразита присутност и пристрасност култури писменог изражавања од првог до четвртог разреда. Евидентно, у настави матерњег језика поље усменог изражавања самостално постоји како у оквиру књижевности тако и у оквиру прескриптивне граматике. Постојање подручја културе усменог изражавања у правилницима који усмеравају учитеље у раду није показатељ њиховог коришћења што никако не умањује њену „сложеност“ (Јањић, 2008). Управо на основу овог аргумента доказујемо да постоји раскорак између теорије и праксе када је у питању посматрано поље културе усменог говора.

Прецизније, кроз анализу наставних програма показало се да су кроз садржаје програма посвећених култури говора укључена педагошка и психолошка основа наставе чиме се указује на специфичан карактер организовања и извођења ове наставе. Уз извесне садржаје наставним радницима отклоњене су баријере у њеној „немогућој“ употреби; створена је подлога да се овакав тип часова може употребљавати у свакој наставној ситуацији захваљујући богатству заједничких искустава наставника и ученика. У том случају књижевни текст и говорну свакодневицу нужно је поставити за окосницу вежбања са ученицима; створити интердисциплинарни приступ у настави; подстицај да се говорне вежбе замишљају као игровно-сценски приказ, играонице-радионице у којима би ученик испољио креативност, а наставник своју имплементирао у квалитет процеса који је ученик савладао. Новина није у облицима и методама рада, иновативност наставе треба да се односи на иновативност презентације. Ниво до кога досегну и један и други (ученик и наставник) подједнако зависи од

воље и стваралачког духа како једног тако и другог. Када се једном креативност ослободи, граница у оквиру које стварају се брише.

ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Једна од могућности за подизање квалитета читалачке писмености коју смо на почетку рада нагостили налази се у разноврсности облика, организације, структуре, садржаја у оквиру реализације наставног програма при чему наставник улогу евалуатора мења у улогу истраживача наставне праксе. Несебичном разменом искустава наставних радника стичу се услови да се обави квалитетна версификација наставног процеса, а да у складу са тим сви они који се баве одабиром садржаја у каталозима стручних усавршавања са посебним поверењем анализирају ову целину наставе матерњег језика јер она чини базу на којој се темељи каснија естетика, стил и лирика језичког израза. Не смемо заборавити да значајан, а у неким случајевима и пресудан, удео у подизању свести читалачке писмености има породица као и окружење у коме дете борава. Здраве навике, приоритети у породици, мотивација детета приликом овладавања овом вештином, наставни програми који афирмишу вештину читања и наставник који организацијом наставног процеса исказује свесност о значају овог подручја, представљају пирамиду успеха у развоју језичких способности појединца.

Будући да се подизањем квалитета ученичког речника значајно утиче на квалитет читања са разумевањем изнета су могућа методичка решења – инкорпорација у праксу приказана кроз самостална истраживања аутора рада у циљу уочавања узрока раскорака између читања са разумевањем и активне праксе (постојања квалитета и обимност дечјег речника). На основу реченог, а у складу са стандардима компетенција за професију наставника (ЗУОВ, 2011) где се налаже да: а) наставник континуирано унапређује сопствену педагошку праксу на основу анализе ученичких постигнућа; б) унапређује свој рад користећи знања стечена усавршавањем у области когнитивне, педагошке психологије и савремене дидактике и методике, наставник би сем што постаје иноватор и истраживач сопственог наставног процеса у циљу самосталног стручног усавршавања требао да открије:

а) Тренутно стање читања са разумевањем

Како би учитељ могао да делује и проблем уочи, потребно је да:

1. Проблем контекстуализује и локализује, смести га у савремени друштвено-језички оквир и одреди смисаону универзалност;
2. Путем акционих мини-истраживања (у складу са развијеношћу речника, читања са разумевањем и читалачким навикама ученика) разоткрије узрок настанка и његове могуће последице, али и да понуди начине решавања истих;
3. Афирмативно вреднује сва она дела која су намењена за богаћење језичке културе и језичког израза уз примену нових научноистраживачких подухвата у оквиру језика и читања са разумевањем;
4. Одабере текст који има квалитетне лингвистичке и структуралне елементе и оспособи ученика да препозна вредносне ставове које књижевно штиво са собом носи (моралне, естетске, социјалне, друштвене, етичке вредности);
5. Одреди контекст читања јер контекст одређује циљ за који се чита, а преко циља процесе читања који су примерени циљу и тексту;
6. Кроз даљу експликацију свакодневно одређује порекло и значење говорних јединица високо фреквентних у свакодневном говору, анализира предлошко-падежне конструкције, анализира народно стваралаштво као својеврсне макротекстове;
7. Усавршава своја знања кроз предан рад на стицању нових и усавршавању постојећих компетенција.

Наставникова компетенција у овом раду истакнута је као суштинска јер без жеље за сопственим усавршавањем наставници не могу очекивати напредак ученика. Упућивањем ученика да опажају скривене вредности текста, непосредно се врши утицај на развој читалачких навика и ослушквање дечјих читалачких интересовања унутар и изван школског система. С друге стране, квалитетна знања, разумевање, критичке, стваралачке трансформације и практична примена стечених знања у новим и другачијим ситуацијама јако су реткате су у том контексту неопходне извесне промене у функцији побољшања квалитета наставе управо стављањем акцента на квалитет говора ученика.

б) Раскорак између ученог и оствареног знања

Можда по важности кључни фактор на кога упућујемо. Учено знање, представљено кроз процес овладавања и усвајања је упитно. Уколико бисмо посматрали са становишта социалингвистике где

се фокус у развоју квалитета говора преноси са утицаја друштва на језик: породица, предшколске установе и основна школа можда бисмо могли докучити узрок настанка дистанце учено – остварено знање. Једним делом се последице испољавају у виду тегоба: изостанак или погрешан изговор више од четири гласа, шушкање, тепање, муцање, уњање до тога да уопште не говоре до своје четврте године. Проблем вишег степена настаје у млађим разредима основне школе испољен у облику дисграфије, дислексије, дислалије. Одсуство употребљивог знања захтева хитност мера и поступака који би унапредили наставу што семора регулисати законским одредницама кроз версификацију у наставним курикулумима.

Посвећеност учитеља у откривању узрока и отклањању последица у наставном процесу не би требала да буде ретка појава, јер задовољство успехом је један од најјачих мотивационих елемената. Уколико поред задовољства постоји добар план и знање како да се замишљено реализује постоји реална шанса да наставници разредне наставесамостално или удружено мењају и помажу наставни процес. У ситуацијама када неко подручје наставе није покривено одговарајућим програмским садржајима у циљу његовог унапређења, можда је поред стручне литературе оваква трансмисија знања једино реална и прихватљива. Осим што је потребно доста енергије и активне посвећености како би резултати били вернији показатељ истог потребно је такође установе оспособити савременим наставним помагалима која би како наставнику тако и ученику олакшала пут ка успеху.

в) Савремени модалитет планирања и бележења васпитно-образовног рада

Када је проблем уочен, предлаже се да се кроз планиране теме преточение у садржаје и активности прати и подстиче физички, социо-емоционални као и развој комуникације. Наредни параметри показују шта утиче на читање са разумевањем и формирање виших читалачких способности које би ученике довели до 5. и 6. нивоа на ПИСА испитивању као највиши вид читања са разумевањем, апоследица су ученичког речника у позитивном или негативном контексту и одражавају се у настави:

1. Интеракција са читаоцем кроз когнитивне и метакогнитивне стратегије рада на тексту;

2. Претходна знања и искуства уз специфично стечена знања и искуства током читања (текстуални и ситуациони подстицаји);
3. Утврђене и имплементирани мере које ће у настави подстаћи ученике да се више посвете читању и раде на читању са разумевањем;
4. Методички аспекти читања са разумевањем: течност читања, ученички речник, надгледање прочитаног уз постављање питања у вези са читаним текстом, одговарање на постављена питања, сарадничко (коопертивно учење), улогу уџбеника у процесу читања са разумевањем, уочавање структуре текста и сажимање текста;
5. Конструкција оперативног плана активности које би у догледном периоду, ако се доследно спроводи, сигурно бар малодопринеле да изоставимо негативне исходе појединих испитиваних ајтема уз додатни структурирани материјал као мерило креативности и иновативности наставника;
6. Подстицај самосталног стваралачког рада кроз разне видове његове презентације (драмска, луткарска представа, замишљени интервјуи, путописи, ТВ водитељи итд.) у циљу формирања мреже појмова, симбола и вишезначних речи, повезивање и грађење знања са практичном применом.

Као неизбежан закључак намеће се тежња качитању са разумевањем као једној од најважнијих одређења наставе, наставног процеса и школе као институције. Да би читање са разумевањем било на извесном нивоу потребно је развити, унапредити и усавршити говорну културу ученика, а процес подизања квалитета читалачке писмености био у корелацији са процесом читања са разумевањем, неопходан је рад на следећем:

1. Експериментисања током језичког образовања треба да се односе на функционалну употребу језика уз стратешки приступ комуникацији код разних типова текста;
2. Индуктивни приступ код упознавања врста речи и ред речи уз употребу језичке игре у корист креативне употребе језика; креативан начин усвајања језичке културе ученика у цеколупној настави;
3. Читање књижевних дела и стручне литературе у циљу обогаћивања речника и развијања усменог и писаног изражавања уз садржаје тренутно актуелних тема из области образовања;

4. Упознавање актуелних тема у области процеса стварања текста уз одређивање комуникационе околности, прикупљање, распоред информација и постављање теза;
5. Разговорно, разложно, динамично, изражајно усмено излагање;
6. Развијање комуникативних вештина са развојним и ситуационим играма, са методама стварања текста у оквиру развијања усменог и писменог изражавања;
7. Овладавање стратегијама излагачке писмености уз поштовање вештина невербалне комуникације.

У завршној анализи ово показује да комплексност теме захтева исти такав приступ. Стратешке мере, наставни планови, активности наставника и ученика само су видљиве могућности којима се може деловати у сложенем наставном процесу. Стратегије, професионално усавршавање наставника, његово самостално истраживање наставне ситуације скривене су могућности од којих ученик може имати добити.

ЗАВРШНИ ОСВРТИ

У наставној пракси однос читалачке писмености и читања са разумевањем сходно свом значају није довољно заступљен. Захваљујући комплексности анализираног подручја матерњег језика, уочени проблем захтева детаљан план у виду стратегије са озбиљним истраживањима и визијом будућности. Удружени тимови стручњака и практичара у циљу запаженије улоге ових процеса треба да понуде јасна системска решења са циљем да усагласе слојевите промене у образовању. Време које је потребно да се направи и први најмањи корак који тежи ка озбиљним реформама понекад може бити и више од једне деценије, а да своје место нађу у наставним курикулумима потребно је још толико. Из тог разлога, потпуно оправдано акценат наставе је на ефективности узсистематско вежбање и предан рад на развоју речника са напоменом да комуникација и комуникациони канали на релацији ученик-наставник, наставник-родитељ, ученик – наставник – родитељ морају бити у фокусу како би се остварила ефективност наставе, а контекстуализовани проблеми почели да се решавају.

Проблем ученичког речника никако се не сме занемарити јер последице које настају директно или индиректно видљиве су у процесу евалуације, па јетада сложене структуре односа тешко довести у ред и погрешно исправити. Узрочнике проблема треба

решавати одговарајућим мерама сходно тренутном наставном тренутку или ситуацији. Два кључна фактора наставе: наставник са једне и ученик реципијент са друге стране у циљу успеха наставе неопходно је, готово нужно да остваре обострану сарадњу, уз чији помоћ ће неговати квалитет наставе, усавршавати квалитет речника и директно утицати на квалитет читања са разумевањем. Пружа им се прилика остваривањем највиших циљева наставе путем Блумове таксономије за почетак или највише домете стратегија образовања квалитетне и подстицајне резултате на ПИСА истраживањима за крај. Даљим откривањем грешака у могућности су да делују на време и адекватним предлозима наставу учине још садржајнијом, комуникативнијом, креативнијом, иновативнијом, да је освеже како би ишла у корак са савременим токовима образовања и стратегијама за развој образовања.

Зајачујемо, систематски рад, предано и вредно богаћење постојећег речника почетна је мера подизања квалитета читалачке писмености у функцији читања са разумевањем. Развијање и подизање квалитета разумевања прочитаног није завршен процес, већ изазов за нове успехе и нова знања. Из наставне ситуације у следећу, усвајају се нове речничке конструкције чиме ученици предано раде од богаћења стилског израза, ка квалитетнијем речнику што имплицира квалитетније читање са разумевањем, развијање читалачких навика и читање као образовни исход кроз узрочнопоследични низ, а сигуран пут за то су квалитетна наставна усавршавања на које би образовни процес требао ставити акценат. Представљена методичка решења у овом раду посматрају се као могући вид да резултати истраживања сопствене наставе аутора рада имају удела у наставном процесу уз подршку да наставника који истражују свој наставни процес буде више јер је то гаранција напретка ка вишим нивоима: читалачка писменост и читање – образовни исход према раду који је овде постављен као тежња, а не као императив.

ЛИТЕРАТУРА

- Вучковић, Д. (2017). Поучавање и усвајање читалачке писмености у млађим разредима основне школе у Црној Гори. *Иновације у настави*. 2017(2), 68–81.
- Вучковић, М. (1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: ЗУНС.

- ЕАСЕА P9 Eurydice (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Retrieved April 20, 2019. From http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/reading_literacy_EN.pdf.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школи*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2008). Иновације наставних облика у настави говорне културе. *Иновације у настави*. 2008 (2), 135–140.
- Мркаљ, З. (2016). Стичање вештине читања и разумевања прочитаног. У: Мркаљ, З. (ур.). *Од букуара до читанки: методичка истраживања* (135–163). Београд: Учитељски факултет.
- Николић, Љ. (1973). *Проблем читања у настави српскохрватског језика и књижевности у основној школи*. Београд: ЗУНС.
- OECD (2013). *First Results from PISA 2012*. Paris: OECD.
- Равловић Бабић, Д., Баукал, А. (2009). *Разумевање прочитаног PISA 2003 и PISA 2006*. Београд: Министарство просвете Републике Србије и др. издавачи.
- Пурић, Д. (2006). *Унапређивање квалитета читања*. Ужице: Учитељски факултет.
- Свијетић, Р. (2000). *Реџници у настави српског језика и књижевности*. Ужице: Учитељски факултет.

Документа

- Наставни програм образовања и васпитања за први разред основног образовања и васпитања*. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/1-Nastavni-program-za-prvi-i-drugi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Наставни програм образовања и васпитања за други разред основног образовања и васпитања*. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/1-Nastavni-program-za-prvi-i-drugi-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Наставни програм образовања и васпитања за трећи разред основног образовања и васпитања*. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/2-Nastavni-program-za-treci-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Наставни програм образовања и васпитања за четврти разред основног образовања и васпитања*, ЗУОВ. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.cerez.org.rs/wp-content/uploads/2016/01/3-Nastavni-program-za-cetvrti-razred-osnovnog-obrazovanja-i-vaspitanja.pdf>.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* ("Sl. glasnik RS - Prosvetni glasnik", br. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011 - др. правилник, 7/2011 - др. правилници, 1/2013, 4/2013, 14/2013, 5/2014, 11/2014, 11/2016, 6/2017 и 12/2018). Retrieved April 10, 2019. From

<http://www.dmaksimovic.edu.rs/pdf/pravilnici/pravilnik-program-prvi-drugi.pdf>.

Pravilnik o nastavnom planu i programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Retrieved April 10, 2019. From <http://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/viewdoc?regactid=408115&doctype=reg&findpdfurl=true>.

Каталог програма сталног стручног усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школске 2018/19, 2019/20, 2010/21. Годину (Савез учитеља Републике Србије-СУРС). Retrieved April 10, 2019. From https://www.surs.org.rs/images/dokumenti/katalog_seminara/Katalog-SURS-2018-2021.pdf.

Стандарди компетенција за професију наставника (ЗУОВ, 2011). Retrieved March 15, 2019. From <https://issuu.com/zuov/docs/standardi?viewMode=doublePage>.

THE CONNECTION BETWEEN THE CHAIN OF DISCIPLIC SUCCESSION, VOCABULARY AND READING COMPREHENSION AND THEIR INFLUENCE ON THE QUALITY OF LITERACY OF READERS

Summary: The paper analyzes the relationship between the quality of reading literacy and reading with understanding. Among the first skills that a person adopts are reading and writing. Their interconnectedness is the subject of numerous research. Reading as an integral part of literature refers to the method of oral expression, and the connection and influence of a proper and timely developed student dictionary to read with understanding the ultimate outcome. In this paper, a special emphasis is placed on the student dictionary and its active role as a precondition in the process of reading with understanding. Theoretically, the influence of the quality of vocabularies of pupils of the younger school age on reading with understanding, developing reading habits and reading as an educational outcome within the highest ranges of functional literacy. Considering the impact of curriculum contents at the younger school age, the following conclusions have been drawn: a) teachers' readiness to assess each student's abilities for the appropriate level of communicative competence is necessary and accordingly adapt the linguistic material, b) from the role of planners to the role of innovators, v) from a practitioner teacher to a researcher. The conclusions of this theoretical research emphasize the need for a more complete use of the strategy of professional development of teachers and a greater presence of innovativeness in his work. Through a diversity of methodological solutions (where a teacher's practitioner becomes a research teacher), the learner's vocabulary is treated as a support to reading with understanding, which contributes to the adoption, improvement and enrichment of the student's vocabulary, reading with understanding and raising the quality of reading literacy directly contributing to the alignment of teaching practice with the requirements of education. The research used the descriptive method and the content analysis process.

Key words: quality of reading literacy, student dictionary, reading with understanding, teaching.

Раиса Ј. Цветковић³

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ПОЈАМ ДУХОВНЕ СМРТИ ЈУНАКА У ПРИПОВЕТКАМА АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЋА: ПСИХОЛОШКА ПЕРСПЕКТИВА

Сажетак: У раду се бавимо теоријским одређивањем појма духовне смрти јунака у приповеткама А. П. Чехова и Лазе К. Лазаревића. Анализа књижевних јунака из прозе двојице аутора, лекара, указује на веома успешну литераризацију специфичних човекових душевних проблема чији су узроци различити, али манифестације у многим ситуацијама идентичне. Аутори, без обзира да ли је у приповеци уочљив завршетак или је на читаоцу да претпостави крај, у финалним деловима приказују јунака који је, може се рећи, духовно мртав. Ако духовну смрт узимамо као метафору за сва неизлечене психичке тегобе које резултирају одустајањем јединке од активног учешћа у животу, губитком животног смисла, немогућностима да доживе радост веома је важно навести научно тумачење душевних поремећаја (који су тематизовани у прози двојице аутора) са аспекта психологије и психијатрије.

Кључне речи: духовна смрт, приповетка, психологија, депресија, А. П. Чехов, Лаза К. Лазаревић.

УВОД

У теоријском одређивању појма духовне смрти јунака полази се од саме структуре приповедака двојице аутора која је усмерена ка унутрашњем психолошком свету пасивних јунака слабе воље, депресивних, несрећних, склоних уништењу и самоуништењу. Узроци разарања (или саморазарања) ових ликова се откривају у конфликту између емоције и њене рефлексije, између онога што осећају и онога што желе, тј. пројекције и остварења у реалности визија које обликују њихов унутрашњи свет. Неретко се дешава да су покретачи вртоглаве брзине и суноврата спољашњи чиниоци социјалног или историјског порекла нпр. рат са својим последицама, трагедија чиновника у бирократском систему, патријархална идеологија са својим моралом.

³ raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

Након трауматичних животних прелома јунаци, најчешће настављају живот уобичајено, покушавајући да се врате устаљеним навикама или се заварavaju, одбијајући сопствену одговорност за све што је могло да се деси, а није. Краткотрајни наговештаји наде најчешће се окончавају самозаваравањем, духовном или физичком смрћу. Аутори у појединим приповеткама трагичну неоствареност јединке окончавају духовном смрћу јунака, мада има и оних у којима духовна смрт претходи физичкој смрти, нпр. у Лазаревићевој приповеци *Све ће то народ позлатити*, и Чеховљевој *Чиновникова смрт* јунак умире најпре духовно а затим и физички. Духовној смрти јунака претходи неотпорност на сопствену промашеност. Након посрнућа, односно пада, ови јунаци се ретко опорављају (изузетак је Митар у приповеци *Први пут с оцем на јутрење*). Гледано из психолошке перспективе духовна смрт се може тумачити као хронично нелечено, односно неизлечиво стање дуготрајних неуроза, депресије као последице неуроза или акутних стресова и уопште посттрауматских стања која доводе до деперсонализације, дереализације, хроничне депресије (дистимије).

Оваква душевна стања, потпуног одустајања од живота често у прози двојице аутора претходе и физичкој смрти. Анализа књижевних јунака из прозе двојице аутора, лекара, указује на веома успешну литераризацију специфичних човекових душевних проблема чији су узроци различити, али манифестације у многим ситуацијама идентичне. Аутори, без обзира да ли је у приповеци уочљив завршетак или је на читаоцу да претпостави крај, у финалним деловима приказују јунака који је, може се рећи, духовно мртав. Видимо како је јунаке савладала депресија, безвољност, безнадежност, животна рутина, одсуство радости и мотивације и низ других показатеља човекових духовних поремећаја.

Ако духовну смрт узимамо као метафору за сва неизлечене психичке тегобе које резултирају одустајањем јединке од активног учешћа у животу, губитком животног смисла, немогућностима да доживе радост веома је важно навести научно тумачење душевних поремећаја (који су тематизовани у прози двојице аутора) са аспекта психологије и психијатрије.

ДЕПРЕСИЈА

Последице нерешаваних неуротичних проблема, бекства, потискивања могу бити различите. Једно од њих јесте мешовито стање страха и депресије које се према Љубомиру Ерићу испољава

као стално или рекурентно дисфорично раположење које траје најмање месец дана. Ово стање мора имати најмање четири од следећих десет симптома током најмање месец дана: тешкоће у концентрацији, поремећај у спавању (тешкоће у заспивању или одржавању сна, немиран сан или сан који неокрепљује), умор или „мањак“ енергије, раздражљивост, стрепња, плачљивост, претерана опрезност, ишчекивање најгорег исхода, осећање безнадежности (песимизам у односу на будућност), ниско самопоштовање или доживљај безвредности. Ови симптоми делују веома узнемирујуће или ремете функционисање у разним доменима. Важно је да ови поремећаји нису проузроковани деловањем неке супстанце (дроге или лека или органским обољењем). Симптоми ових стања се не могу боље објаснити ниједним другим психичким поремећајем (Ерић 2000: 227).

Истраживања су показала да код пацијената са мешовитим стањем страха и депресијом у примарној здравственој заштити погоршањима претходе непријатни или трауматски животни догађаји. Ово обољење је према дефиницији блажи облик неуротског поремећаја, али то не значи да његове компликације не могу бити озбиљне нарочито у смислу појаве депресивне епизоде. Клиничка запажања указују да прогноза може бити добра и опште функционисање очувано уз одговарајуће лечење и стално праћење пацијената (Ерић 2000: 228-229).

Пострауматски стресни поремећај је реакција на стресни догађај краћег или дужег трајања, изузетно угрожавајуће, односно катастрофичне природе. Поремећај се развија у периоду до шест месеци после трауматског догађаја. У ретким случајевима овај латентни период може бити и дужи. Интензиван стресор билолошке и/или психолошке природе је примарни, главни етиолошки чинилац овог психичког поремећаја. Међутим, он најчешће није и довољан за његов развој. Потребно је и садејство разних других чинилаца који условљавају повећану вулнерабилност особе или имају декласирајуће деловање (Ерић 2000: 285).

Изражена клиничка слика испољава се карактеристичним тријасом групе симптома: 1) поновна преживљавања трауматског догађаја путем повратних живих сећања или сећања која се стално намећу кроз снове. Јављају се понашања слична оним током догађаја. То је праћено изразито непријатним осећањима, пре свега страхом, ужасом и беспомоћношћу као и одговарајућим физиолошким реакцијама; 2) стално избегавање стимулуса удружених са траумом, односно, свега што је на неки начин с њом

повезано, уз вољни често безуспешан напор да се избегну мисли и разговори као и активности, ситуације и људи који буде сећања на трауму. Уз све то иде и снижено реаговање на околне догађаје, емоционална утрнулоост, неспособност доживљавања љубави и испољавања нежности, смањено интересовање за активности које су раније доносиле задовољство, отуђење од других. Код младих је карактеристично изостанак размишљања о будућности и њеног планирања; 3) стално присутна анксиозност или повећана раздражљивост, што се испољава знацима са стране вегетативног нервног система, затим тешкоћама успављивања и одржавања сна, ноћним морама са поновљеним преживљавањем стресног догађаја, реакцијама страшљивог трзања и на мале поводе и слично. Неки од ових пацијената испољавају изражену раздражљивост, уз наступе љутње и беса. Јављају се и сметње концентрације и пажње које отежавају обављање иначе уобичајених послова, као и когнитивни поремећаји и поремећаји памћења. Описују се и дисоцијативна стања и панични напади, а ређе илузије и халуцинације.

Анксиозност и депресија су често удружени са наведеним симптомима и знацима, а нису ретке ни суицидне идеје. Експресивно конзумирање алкохола и злоупотреба дрога и лекова може даље да компликује овај поремећај. Ређе, поремећај поприма хроничан ток, који траје више година, уз развијање неких трајних промена личности које могу да постоје и деценијама (трајне промене личности после катастрофичног искуства). Поремећај почиње после претходног деловања екстремно интензивног трауматског стресора: рат, природне катастрофе (земљотрес, ерупција вулкана, поплаве), пожар, саобраћајна и велика индустријска и друга несрећа, тортура, физички напад, отмица људи, терористички напад, силовање, оружана пљачка и слично. У свим овим ситуацијама, трауматизована особа је сведок смрти других лица или њиховог тешког озлеђивања и мучења и изложеним претњама угрожавања сопственог телесног интегритета или телесног интегритета блиских особа, могу да развију посттрауматски стресни поремећај. Болест која угрожава живот, може такође да буде узрок. Утврђено је да се код деце секстичано злостављање и без угрожавања живота, релативно често доводи до овог психичког поремећаја. Интензитет стресора и његово трајање су у извесној корелацији са вероватноћом појаве посттрауматског стресног поремећаја, његовом тежином, па и трајањем и исходом. Поремећај је нарочито изражен, дугог трајања и неповољног исхода када су људи криви за стресну ситуацију.

Непосредна реакција код оваквих стресора је страх који поприма размере ужаса и беспомоћности. Ређе се код жртава као непосредна реакција јављају и дисоцијативни и други симптоми.

Код деце се ова непосредна реакција може испољавати дезорганизованим или агитираним понашањем. Посттрауматски стресни поремећај могу да прате бројни други симптоми и поремећаји понашања, који са своје стране компликују живот ових особа, ремете њихове способности и утичу на односе са околином. Слаба контрола импулса, и агресивна испољавања уз насилничко понашање доводе до сукоба у браку, у породици, у социјалној средини и на радном месту. Ове особе су склоне испољавању соматских тегоба, као и депресији са осећањем кривице, очајавањем, безнађем и самодеструктивним понашањем. Релативно често развија се претерана зависност од других. Долази и до губитка ранијих вредности и веровања, повлачења и затварања у себе, због осећања угрожености од других. Најзад, посттрауматски стресни поремећај може да повећа ризик јављања других стања страха као што су панични поремећај, агорафобија, социјална фобија, опсесивно-компулзивни поремећај и соматизациони поремећај. Јавља се и повећана склоност ка развоју велике депресивне епизоде и болести зависности (Ерић 2000: 288-290).

Приликом дефинисања депресије ослонићемо се на ближа одређења Зорана Миливојевића. Хронично осећање депресије подразумева да је особа свесна да није у стању да живи у свету у коме не налази смисао и наду (Milivojević 2007: 487). Особа осећа депресивност када процењује да му је такав какав је немогуће живети у свету такав какав јесте, да је ту немогуће шта променити, тако да се опрашта од живота. Управо опраштање од живота даје депресији тужан тон и повезује је са осећањем жалости. У савременим тумачењима под називом „депресија“ се крију различити когнитивни, афективни и психодинамички склопови, чиме је овај назив претерано обухватан. Депресија јесте увид особе у трајну немогућност адаптације између ње и света. Особа је најчешће депресивна јер је уверена да је неадаптација њена грешка, да је као биће неадекватна и безвредна, мада, особа може постати и депресивана и када схвати да је овај свет једно бесмислено и покварено место.

Миливојевић наводи да се депресија јавља као реакција на неки значајан губитак, као што је то случај са реактивном депресијом. Губитак погађа суштину бића особе тако да она није у стању да осмисли свој будући живот без изгубљеног објекта, што

доживљава као губитак самог живота. Депресивно осећање је и нека врста жалости за самим собом, односно за сопственом суштином, која је неповратно изгубљена (*Швабица, Све ће то народ позлатити, Ветар* и сл). Депресивна особа је потпуно заокупљена собом и негативним представама о самој себи. Резултат такве ментализације су осећања крајње безвредности, бескорисности, неспособности, тоталне инфериорности. Последица тога јесте поремећај јединкиног односа са светом: више ништа није важно, ништа не може привући његову пажњу и интересовање, он се не може концентрисати, нема мотива ни енергије. Код депресивних особа може се уочити, већа или мања, жеља за самоуништењем. То нам указује да депресивно расположење треба повезати с осећањем мржње и презира према самом себи. Депресивни не само да нису свесни самог осећања самомржње, него и не екстернализују самомржњу, као што то чине неки поремећаји личности, параноидне психозе или неке неурозе. Њихов систем је декомпензиран, тако да су затајили сви механизми одбране. Позиција оног дела који трпи самомржњу је: „Ја заслужујем да патим или да умрем.“ Депресивност и осећање туге су тесно повезани. Значајан губитак може водити правом депресивном расположењу, које се квалитативно разликује од туге. Туга се компликује самоосећајним склоповима: самољутња – кривица, самомржња – мортидо или самопрезир – безвредност.

Миливојевић наводи да губитак значајног објекта субјект доживљава као катастрофу, као непоправљиво рушење свог света, због чега постаје биолошки, психолошки и социјално пасиван. Тај губитак и осећање туге чест су повод за осећање депресивности који, у зависности од структуре субјектове личности, покрећу различите психичке механизме који компликују осећање туге додатним афективним квалитетима и стварају оно што се скупним именом зове депресивност. Међу различитим психичким механизмима Миливојевић издваја склопове на које ћемо се укратко осврнути с обзиром на то да се препознају код јунака Чеховљеве и Лазаревићеве прозе. Неограничена жалост (туга, бесмисао и самосажаљење) крајњи је облик екскалације и експлоатисања туге, који се претворио у своју супротност: особа је закључана у својој жалости коју одржава и појачава сталним бављењем специфичним менталним представама. Инфатилна жалост (туга, сепарациони ужас, самосажаљење) јавља се код оних одраслих особа које услед значајног губитка регредирају на инфатилни ниво. Туга је удружена са сепарационим ужасом,

односно с анксиозношћу, јер је особа уверена да је беспомоћна и да не може самостално живети без изгубљеног објекта, тако да се жалост удружује са самсажаљењем, које доприноси примени интензитета и квалитета туговања. Овај тип патолошког туговања је карактеристичан за особе које су у детињству доживљавале трауматске сепарације или губитке значајних других (*Ветар*).

Жалост усамљених (туга и усмаљеност) настаје онда када особа изгуби значајни објект који је представљао једину везу са социјалним светом. Туга је удружена са осећањем усамљености, с бесмисленошћу успостављања односа с другим људима и са самосажаљењем. Жалост грешних (туга и кривица) је удруженост осећања туге са самооптуживањем и осећањем кривице. Субјект себи пребацује да је нешто могао учинити, чиме би спречио губитак вољеног објекта, или да се недолично понашао према особи које више нема. Процес туговања је блокиран осећањем кривице, јер када је жалосна особа почиње да се преиспитује у вези са својом кривицом (нечињења или чињења) за настали губитак: „Само да то нисам учинио“ (*Чиновникова смрт*). Жалост самодеструктивних настаје код особа код којих губитак активира латентну структуру одговорну за осећање самомржње, тако да се особа брутално самооптужује, самоосвећује и постаје самодеструктивна. Постојање самомржње готово увек указује на поремећени инфатилни развој и на неадекватне родитељске утицаје, као и на озбиљан психијатријски поремећај. Жалост безвредних (туга, самопрезир) је најчешћа депресивна реакција. Типично је да особа једно време живи компензовано или у контраскрипту, тако што остварује неки „наређени“ окрутни и нереални императив: да би се осећала довољно вредном и прихваћеном мора да буде веома успешна, веома исправна, да свима угађа и не повреди туђа осећања и слично.

Када, у једном животном тренутку, схвати да у томе никада неће до краја успети, односно, да је „погрешила“, систем се декомпензује и активира се структура самопрезира и безвредности. У исту групу спада и *депресија успеха*, када особа која је постигла свој најважнији животни циљ парадоксално реагује депресијом и инфатилношћу. Таква особа се декомпензује, јер и кад је остварила родитељску „наредбу“ није почела да се осећа вредном као биће, а пред собом нема неки нови, довољно вредан, циљ који би омогућио активирање компензаторних механизма. Постоји и патолошко самосажаљење, које настаје када је особа фрустрирана у остварењу неког свог важног циља или жеље у коју је могло

инвестирала, тако да јој је живот незамислив без остварења тог циља због чега почиње да се самосажаљева. У корену ове депресивне реакције је инфатилна фрустрација јер особа фрустрацију жеље узима као доказ да она као биће није довољно добра, односно да је други људи не воле или да јој је бог, судбина или звезде неправедно нису наклоњене. Патолошко самосажаљење често има и манипулативни карактер јер се патњом од других изнуђује помоћ у остварењу фрустриране жеље.

Са друге стране, патолошко сажаљење је претерана реакција саосећања с туђим губитком или несрећом. У основи је идентификација с другим, јер оно што се догодило другом може се догодити и субјекту, тако да се сажаљење меша с осећањем самосажаљења. То је посебно изражено када оно што се догодило другом показује да у стварности не постоји оно за шта особа верује да је основно устројство света (истина, правда, љубав, доброта и слично).

Зоран Миливојевић, сагласно са ставовима већине психолога и психоаналитичара наводи да депресивно расположење, као и ментализација, која је с њим повезана, може бити потиснуто на несвесни план. Код притајених облика се тек пажљивом опсервацијом уочавају депресивни елементи, док су код маскираних облика они потпуно потиснути, тако да се изражавају индиректно кроз хипохондријски или неки други симптом који је еквивалент депресији: несаница, хронични умор, анорексија, „случајно“ самоповређивање. Посебан проблем су особе које потиснуту депресивност компензују пријатним осећањима радости, среће и весеља. То су такозване „насмешене депресије“ (Milivojević 2014: 612- 620).

Модерно тумачење трагичног субјекта изнео је Криштоф Јацек Козак истичући да је модернизам субјект довео до врхунца индивидуалности и независности. Јунак, додуше, налети на људе, али им остаје туђ. У новијој књижевности се генерализује усамљеност човека који се суочава са слепом судбином, а то је темељна усамљеност трагедијског јунака (Козак 2009: 99-124).

ЗАКЉУЧАК

За јунаке Чеховљеве и Лазаревићеве прозе се може рећи да су трагични страдалници, жртве неуротичних проблема и њихових варијација као и последица. Ако бисмо уважили модерна тумачења трагичког субјекта, која подразумевају постојање индивидуалне трагедије, односно трагедијског конфликта који се испољава у

изгубљености сопственог, индивидуалног, животног пута. У овом смислу се конфликти препознају као последице одлука или унутрашњег развијеног или стеченог вредносног система – система који нема никаквог другог избора него да неизбежно прихвати супстанцијалност. Модерни трагедијски лик је усамљен. Његов сукоб је унутар њега самог и недоступан је за спољашњи свет. Трагично у јунаку јесте својеврсни облик пасивног деловања, ситуацијске смирености и спољашње спокојности, а трагедијски сукоб много комплекснији у односу на античког претходника. За савремено поимање трагичног довољно је да јунаци размишљају и пате и није важно да свет дели исту хијерархију вредности. Довољна је јунакова лична патња или лични конфликт. Јунак не мора страдати активним деловањем, допуштена му је потпуна пасивност. Субјект често није само једну страна конфликта, већ поприште свих сукоба.

Уважавајући модерна поимања могуће је пратити испољавање трагичког у јунацима Чеховљеве и Лазаревићеве прозе, по чему је ова књижевност и превазилазила своје доба. У њиховој прози је тематизован невесели и несрећни живот људи чије се интимне жеље и снови не остварују, већ гасе у окрутном свету бирократије, поремећеног система вредности, у тиранији патријархалног морала. Тако су нпр. појединац и његова судбина који завршавају као жртве закона патријархалног морала у средишту наведених дела Лазе Лазаревића. Током 19. а добрим делом и 20. века друштвена средина, коју су описивали српски реалисти је, својим патријархалним нормама и низом неписаних правила, унапред одређивала животни пут појединца, недопуштаући готово никакву индивидуалност. Зато је важно најпре дати шире објашњење друштвеноисторијског контекста, али и расветлити улогу књижевности у репродуковању идеолошких пракси (у нашем случају патријархалне идеологије). У руској литератури човек може страдати и као жртва бирократије, зле судбине, на крају себе самог.

ЛИТЕРАТУРА

Примарна

Чехов, А. П. (2004), Сабрана дела у 14 књига, књ. XII– XIV, Београд.

Лазаревић, Лаза К. (1986): Целокупна дела, 1. приредили Недић Владан и Живојиновић, Бранимир, Београд: Српска академија наука и уметности.

Секундарна

- Bajas, Ljiljana (2015): Motiv otuđenja u romanu Svetolika Rankovića "Seoska učiteljica" /Socijalne (de)konstrukcije identiteta: *Zbornik radova sa I međunarodnog interdisciplinarnog studentskog skupa "Karlovački dani slobodne misli"*, [(5-7 jun. Sremski Karlovci)]. Knj. 1.. 95-105.
- Banu, Georges (2011): "L'entre-deux les bipolarités tchekhoviennes": Žorž Bani: Čehovske bipolarnosti. [*Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti. 17/2011*](#), с. 25-30.
- Голенков, А. В. (2010): А. П. Чехов и психиатрия. *Здравоохранение Чувашии*. №1., 74-90.
- Гордић - Петковић, Владислава (2016): Приповедање у првом лицу и илузија (не)стварног: однос према натприродном као тест психолошке и етичке компетентности приповедача. у: *Компаративна књижевност: теорија, тумачења, перспективе*. (Eds.) Адријана Марчетић, Зорица Бечановић Николић, Весна Елез. - Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Демидова, Т. В. (2001): Проблема отчуждения личности в повести А.П.Чехова "Скучная история" // *Гуманитарные науки в контексте современных проблем*. Ч. 1. – Комсомольск-на-Амуре. 80-83.
- Vasović, M. (1985): *Otuđenje kao psihološki korelat religioznosti*, Beograd
- Ерић, Љубомир (2000): *Sigmund Frojd: život sa strahom od smrti 1 (1856-1902)*. Београд: Arhipelag.
- Жижовић, Оливера (2015): Јунгов(ски) приступ књижевности. Државни универзитет, Нови Пазар: *Појмовник*, 1(47) 156, стр. 301-323.
- Кабулова, Г. С. (2015): Проблема деградацији личности в произведениях А. П. Чехова и А.Б. Коцоева, *Балтийский гуманитарный журнал*, 4(13)
- Козак, Криштоф Јацек (2009): Privlačna fatalnost: subjekt i tragedija. *Знак. Књижевна теорија. Службени гласник*: 1/5, 99-124.
- Краснящих, А. П. (2012): Гениальность как помешательство. *Независимая газета*. - 27 септембра.
- Krstić, Dragan (1991): *Psihološki rečnik*. Beograd,; Savremena administracija.
- Марковић, Слободан. (2014): *Песимистичка антропологија Зигмунда Фројда*, Досије студио, Београд.
- Milivojević, Zoran (2014): *Emocije – Psihoterapija i razumevanje emocija*. Psihopolis, Beograd.
- Милосављевић – Милић, М. Снежана (2015): У мрежи испреплетених времена – Хофман, Фројд и Лаза Лазаревић“, *Наука и слобода: зборник радова са Научног скупа* (Пале, 6 - 8. јуни 2014.), (Едс.) Милош Ковачевић, Источно Сарајево: Филозофски факултет, 777-793.
- Narski, Igor, S. (1988): *O historijsko-filozofskom razvoju pojma "otuđenje"*, Zagreb: Centar CK SKH za idejno-teorijski rad "Vladimir Bakari" : Globus.

- "Problem 'autentične' i 'knjiške' emocije u stvaralačkom postupku Laze Lazarevića", *Srpska književnost u kontekstu evropske književnosti, Naučni sastanak slavista u Vukove dane*, MSC, Beograd 2002, 95-307.
- Психоделична моћ књижевности – савремени књижевнотеоријски контекст (2016): *Зборник радова са X Међународног научног скупа „Српски језик, књижевност, уметност“*, Крагујевац, 23-25.10, књига II, ROCK 'N' ROLL, Крагујевац, 95-101.
- Stojanović, Ljubivoje (2017): [Teološko promišljanje sreće kao stvaralačke uspešnosti i otuđenja kao nestvaralačke samovolje](#), *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8 (1), 37-50.
- Фрейд, З. (1990): *По ту сторону принципа удовольствия*, Психология бессознательного. Москва.
- Frojd, Sigmund (1970): *Uvod u psihoanalizu*, Novi Sad: Matica srpska.
- Эткинд, Е. Г. (2005): А. П. Чехов // Эткинд Е. Г. *Психопоетика. "Внутренний человек" и внешняя речь*: Статьи и исследования. СПб.

ПОНЯТИЕ ДУХОВНОЙ СМЕРТИ ГЕРОЯ В РАССКАЗАХ АНТОНА ПАВЛОВИЧА ЧЕХОВА И ЛАЗЕ К. ЛАЗАРЕВИЧА: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА

Аннотация: В данной статье мы попытаемся теоретически разработать понятие духовной смерти героя в рассказах А. П. Чехова и Лазе К. Лазаревича. Анализ литературных героев из прозы двух авторов - врача и писателя в одном лице, указывает на очень успешную литературизацию конкретных психических проблем человека, причины которых различны, но проявления во многих ситуациях идентичны. Авторы, независимо от того, можно ли предположить ожидаемое окончание рассказа, или читатель должен сам предвидеть, как заканчивается рассказ, в заключительных частях изображают героя, который, можно сказать, духовно мертв. Если мы принимаем духовную смерть в качестве метафоры для всех нерешенных психологических проблем, которые приводят к отказу человека от активного участия в жизни, потере жизненного смысла, как врожденной мотивационной тенденции и неспособности испытывать радость, очень важно представить научную интерпретацию психических расстройств (которые тематизированы в прозе двух авторов) с точки зрения психологии и психиатрии.

Ключевые слова: духовная смерть, повествование, психология, депрессия, А. П. Чехов, Лаза К. Лазаревич.

ДРУГИ ДЕО
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Siniša G. Minić
Dragan D. Kreculj

Siniša G. Minić⁴

Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću

Dragan D. Kreculj⁵

OŠ „Jovan S. Popović“ Beograd

MICRO: BIT U NASTAVI

Sažetak: *Micro:bit je novi edukativni uređaj namenjen jednostavnom učenju programiranja i elektronike. Omogućuje razvoj logičkog mišljenja, veština rešavanja problema i digitalne pismenosti kod učenika uopšte. Primenljiv je u gotovo svim nastavnim predmetima u školi. Nastavnicima predstavlja relevantan resurs, kojim oni direktno mogu pokazati izvršavanje napisanih kodova (blok, tekstualno programiranje) na stvarnom uređaju. Postoji i opcija realizacije kodiranja u virtuelnom okruženju (simulator). On poseduje LED, pinove, tastere, senzore, kompas, akcelerometar, Bluetooth. To je jedinstveno tehnološko rešenje za jednostavniji, višefunkcionalni mikroračunar, jer je razvijen upravo za sektor obrazovanja. Omogućava prilično lako programiranje, u više programskih okruženja, na različitim računarima i mobilnim telefonima. Dodatne funkcionalnosti micro:bit-a dobijaju se proširenjem sa specijalnim elementima.*

Cljučne reči: *micro:bit, karakteristike, programiranje, nastava.*

UVOD

BBC micro:bit je programabilni mikroračunar, koji se može koristiti za realizaciju različitih projekata. Primenljiv je u nastavi na različitim nivoima (osnovne i srednje škole).

Programiranje na micro:bit-u moguće je na računarima i na mobilnim telefonima. Bluetooth pametna tehnologija micro:bit-a može se povezati sa drugim micro:bit uređajima, pametnim telefonima, tabletima, kamerama i slično.

Ovaj uređaj su u Velikoj Britaniji, inicijalno razvili BBC i još 29 partnerskih kompanija, kako bi on pomogao učenicima da nauče da prave programe (kodove), i tako razviju ključne veštine neophodne za sadašnje i buduće vreme. Koristi se u školama u više zemalja, sa prilično velikim uspehom od 2015. godine.

⁴ sinisa.minic@pr.ac.rs

⁵ kreculj7@gmail.com

Osnovna ideja BBC-jevog micro:bit-a bila je da se uključi veliki broj učenika, i njima pokaže da programiranje jeste zabavno, da je povezano sa drugim predmetima i važno za dalje školovanje i kasniji rad. Postoje podaci koji ukazuju na to da je već sada nedovoljno programera na tržištu rada, a za dvadesetak godina 60% poslova zahtevaće neke programerske veštine.

Micro:bit dolazi u 4 različite boje, ima 5 input i output vodova, na koje se mogu povezati drugi uređaji i senzori električnim štipaljkama, i dalje upravljati određenim robotom, motorom itd.

Micro:bit dopušta korisniku da u vrlo kratkom vremenu nauči i usvoji osnove programiranja i programskog razmišljanja, kroz jednostavni grafički programski jezik. Pored toga on obiluje i zanimljivim konstrukcionim mogućnostima. Na taj način korisnici vrlo brzo i lako mogu napraviti vlastiti interaktivni uređaj i videti realne rezultate rada direktno i jasno na micro:bit-u.

Micro:bit je nastavno sredstvo za izvođenje postojećeg sadržaja iz nastave na digitalno kreativan način, pa nije potrebno menjati mnogo kurikulum nastave za učestvovanje u takvom projektu.

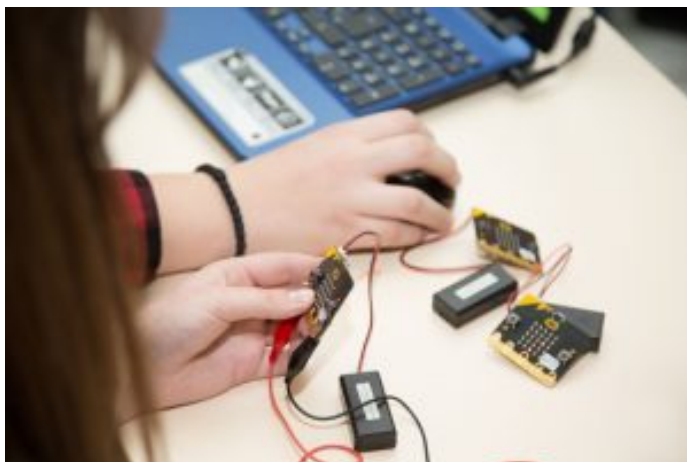
PROJEKAT „ŠKOLE ZA 21. VEK”

„Škole za 21. vek“ je ambiciozni obrazovni program u trajanju od tri godine, kojeg je osmislio i sprovodi „British Council“, a finansira vlada Ujedinjenog Kraljevstva, u ukupnom iznosu od 10 miliona funti. Program će omogućiti usvajanje veština kritičkog razmišljanja, rešavanja problema i programiranja za učenike uzrasta od 10 do 15 godina u 6 zemalja širom Zapadnog Balkana. [1]

Tokom 2018. godine, u okviru projekta „Škole za 21. vek“, 1.800 micro:bit uređaja dobilo je 60 škola, od čega 10 škola u Srbiji. Oko 20 biblioteka u Srbiji dobilo je po 20 takvih uređaja za iznajmljivanje ili aktivnosti na radionicama. U ovoj godini projekat je nastavljen i obuhvata veći broj škola. „British Council“ planira da u 2019. u Srbiji donira micro:bit u 90 škola, a dugogodišnja misija i cilj „British Council“ je da džepni računar uključi u sve škole Zapadnog Balkana.

Navedeni program vrši se u partnerstvu sa nadležnim obrazovnim institucijama u zemljama učesnicama. On će učenicima i nastavnicima omogućiti da uče na zabavan, interaktivan i inovativan način. Pored sticanja veština kritičkog razmišljanja i rešavanja problema, učenici stiču i praktične veštine kodiranja, te će imati priliku da usavršavaju svoje veštine kroz povezivanje i rad različitih uređaja. U sklopu programa, svaka škola dobija određeni broj micro:bit uređaja – malih

računara na kojima učenici mogu programirati, i koji se mogu koristiti za gotovo sve školske predmete, kako bi rešavali školske, ali i svakodnevne probleme (*Slika 1*). [1]



Slika 1. *Micro:bit u nastavi*

Veštine koje će se primarno razvijati kod učenika uzrasta od 10 do 15 godina su sledeće:

- Kritičko mišljenje i rešavanje problema;
- Samostalno razmišljanje dovodi do inovativnih ideja pri rešavanju problema. Učenici će steći sposobnost da kritički sagledavaju iskustva i procese učenja i donose efektivne odluke;
- Veštine programiranja.

Učenici i nastavnici će se upoznati sa programiranjem kroz kodiranje zasnovano na blokovima, a koristeći micro:bit uređaje. Ovi uređaji imaju svrhu da inspirišu učenike da budu kreativni u primeni digitanih tehnologija i da razviju ključne veštine u nauci, tehnologiji i inženjerstvu. Učenici takođe imaju priliku da nauče HTML, CSS i Python; kroz kreiranje igrica, animacija i web stranica u vannastavnim koding klubovima. [1]

„British Council“ u Srbiji sprovodi program, odnosno projekat „Škole za 21. vek“, koji se fokusira na razvijanje veština kritičkog razmišljanja i rešavanja problema, digitalnog učenja, kao i programiranja uz pomoć džepnog kompjutera - micro:bita. Ovaj uređaj, koji je razvio BBC, poseduje čipove, monitor, senzore, prepoznaje pokrete, a pomoću njega može da se odredi temperatura, meri jačina svetlosti, broje koraci itd. Mogu se koristiti za većinu nastavnih predmeta u školama, što daje savremen pristup nastavi i angažuje učenike. [1]

Učenici se danas školuju i pripremaju za izazovnu, dinamičnu i neizvesnu budućnost. Oni stiču se i kompetencija za snalaženje u novim okolnostima, kakvih će biti sve više u narednim godinama.

Micro:bit pločice sastoje se od senzora, koji mogu meriti toplotu, vlažnost, pokret i drugo. Sadrže i Bluetooth, USB priključak i LED koje služe kao ekran.

Programiranje se ovim putem uvodi na 2 načina: unutarpredmetno i međupredmetno. Kao posledica navedenog, razvijaju se i odgovarajuće važne kompetencije kod učenika.

Micro:bit je nastavno sredstvo za izvođenje postojećeg sadržaja na digitalno kreativan način, pa nije potrebno menjati kurikulume predmeta. U međuvremenu, nakon nacionalnog projekta STEM (nauka, tehnologija, inženjerstvo, matematika), micro:bit se ustanovio kao globalna i vodeća platforma za podučavanje računarstva. Predstavljen je i sa nacionalnim projektima, na primer u Danskoj (svi učenici 5. razreda, za uvođenje programiranja), Singapuru i Kanadi. [2]

Uopšte danas dobrog nastavnika čine tri elementa: jake pedagoške sposobnosti, tehnološka umeća i znanje računarstva. Otuda je ovo prilika da se oni stručno usavršavaju i steknu veće kompetencije za širok dijapazon okolnosti u kojima rade po školama.

KARAKTERISTIKE MICRO:BIT-A

Micro:bit je specifično, višenamensko, jednostavno nastavno sredstvo. Karakteristike ga izdvajaju od drugih sličnih savremenih uređaja za učenje. Dimenzija je 4x5 cm, mase samo 5 grama, otvoren bez poklopca. Sa micro:bit-om se postiže jačanje algoritamskog načina razmišljanja, rešavanja problema i odabira kvalitetnih informacija kod učenika, ne samo u STEM predmetima, nego i u društvenim. [3]

Postoji mnogo aplikacija koje se mogu koristiti sa micro:bit-om, kroz nastavni plan i program u osnovnim i srednjim školama. Micro:bit se može programirati preko bilo kog veb-pregledača, u okruženju Blocks, Javascript, Python, Scratch, i u drugim programima. Na njemu se izvode različite aktivnosti sa raspoloživim resursima, od jednostavnih oglada, pa sve do programerskih izazova i složenijih projekata. [4]

Micro:bit se koristi u školama širom sveta, od Finske i Islanda, pa sve do Singapura i Šri Lanke. Aktivnosti i planovi za nastavu namenjeni su najviše učiteljima/nastavnicima i učenicima u osnovnim, pa i srednjim školama.

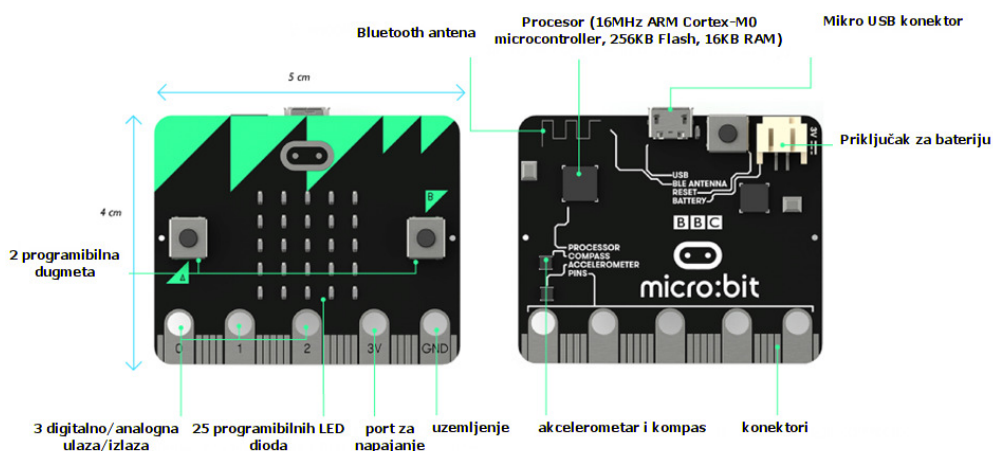
Prednja i zadnja strana micro:bit-a (slika 2) imaju sledeće sastavne elemente.

Prednja strana:

- A i B prekidači;
- LED matrica 5x5 (svakom LED-om moguće je zasebno upravljati);
- U/I konektori (pinovi 0-2). [5]

Zadnja strana:

- konektor napajanja;
- reset taster za ponovo pokretanje programa;
- micro USB konektor za povezivanje sa računarom;
- procesor (32-bit ARM Cortex CPU 16K 16Mhz);
- senzor za kompas (magnetno polje);
- senzor kretanja (akcelerometar - x, y, z osa);
- mikrokontroler. [5]



Slika 2. Prednja i zadnja strana micro:bita sa delovima [3]

Ovo nastavno sredstvo može se primeniti u sledećim predmetima: Informatika i računarstvo, Fizika, Tehnika i tehnologija, Matematika, Priroda i društvo, Muzička kultura, Fizičko i zdravstveno vaspitanje, Srpski jezik, Elektrotehnika, Programiranje itd.

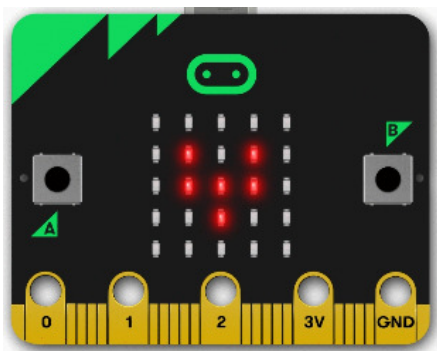
Micro:bit se može implementirati u gotovo sve nastavne predmete, više ili manje. Pojava novih mikrokontrolera, kao što je micro:bit uređaj, omogućava njihovu širu primenu u obrazovanju, posebno kao alat koji za demonstraciju oglada u nastavi fizike. [6]

Izrada programa za micro:bit vrši se online (povezani na internet), ili offline pomoću programa instaliranih na računaru. Online programi

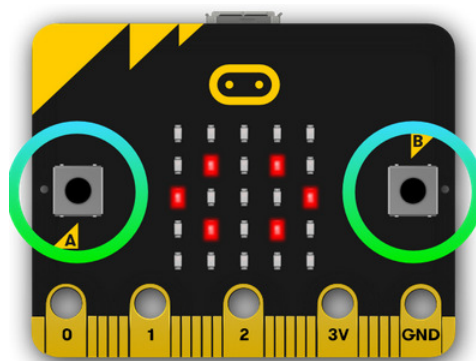
za kodiranje mogu se podeliti na dve glavne grupe: vizualni blok editori i tekstualni editori.

Micro:bit ima 25 LED dioda (Slika 3) koje se mogu pojedinačno programirati, i one omogućavaju prikaz teksta, brojeva i slika. [7]

Na prednjoj strani micro:bita nalaze se dva tastera, označeni su sa A i B (slika 4). Kada se oni pritisnu, to se detektuje, što omogućuje pokretanje zadatog koda na određenom uređaju. [7]



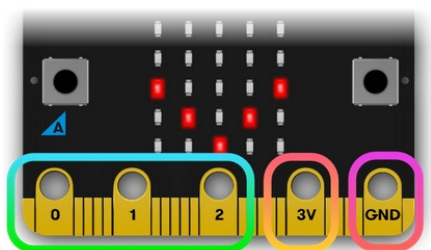
Slika 3. LED



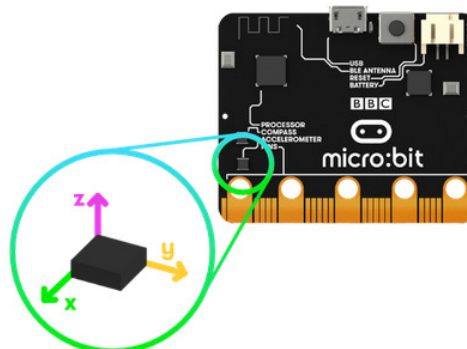
Slika 4. Tasteri

Postoji ukupno 25 spoljnih konektora, tj. izvoda na rubnom priključku micro:bita (Slika 5). Programiranje motora, LED i drugih električnih komponenti realizuje se pomoću izvoda, ili povezivanjme dodatnih senzora za upravljanje napisanim kodom. [7]

Merač ubrzanja meri promenu brzinu micro:bita. Ova komponenta registruje kada se micro:bit pomera. Može takođe detektovati i druge aktivnosti, na primer vibriranje, nagib i slobodan pad (slika 6). [7]



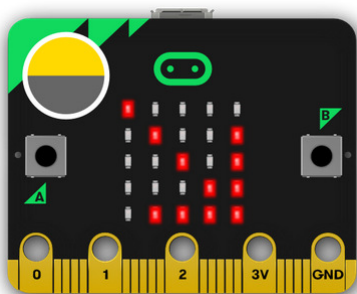
Slika 5. Pinovi



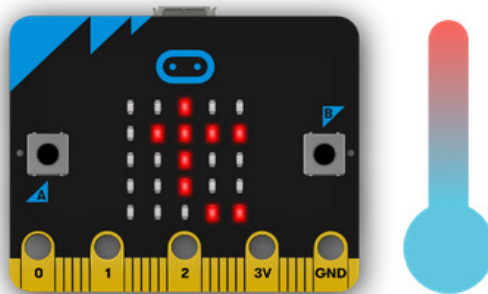
Slika 6. Akcelerometar

LED diode na ploči se mogu okretati kako bi postale ulaz (input). Sama LED ploča radi kao običan senzor za svetlo (slika 7). Tako nešto omogućuje detekciju svetla u okolini. [7]

Senzor temperature omogućava micro:bitu da detektuje trenutnu temperaturu okoline. Izmerena temperatura se izražava u stepenima Celzijusa ili Farenhajta (slika 8). [7]



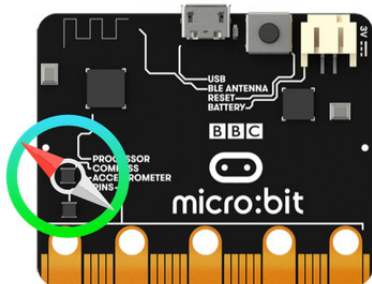
Slika 7. Senzor svetla



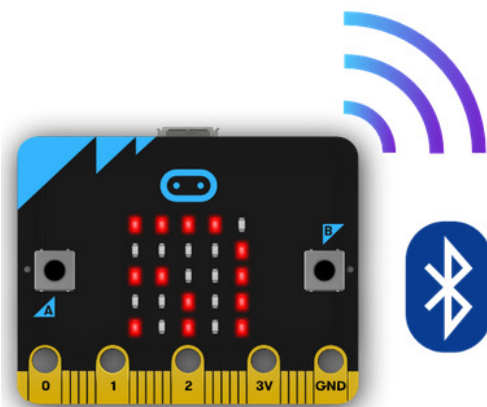
Slika 8. Senzor temperature

Kompas detektuje Zemljino magnetno polje, što omogućuje da se otkrije u kom smeru je okrenut micro:bit (slika 9). Da bi tačno radio kompas pre upotrebe treba biti kalibrisan. [7]

BLE (Bluetooth Low Energy) omogućava micro:bitu da on upravlja mobilnim telefonima i tabletima preko Bluetooth-a (Slika 10). Takva komunikacija funkcioniše u oba smera, tako da se takođe može bežično poslati kod sa mobilnog telefona na micro:bit. Druge aplikacije, poput Swift Playgroundsa i Scratcha, koriste se Bluetooth-om za komunikaciju sa micro:bitom. [7]



Slika 9. Kompas



Slika 10. Bluetooth

Mali, relativno jednostavni, programabilni micro:bit može se proširiti dodatnim uređajima i sistemima (opremom). To su tzv.

specijalni setovi ili kitovi, sa dopunskim opcijama za unapređenje funkcionalnosti i širenja upotrebe. [2]

Micro:bit pločica može se koristiti za kontrolu različitih uređaja; od servomotora, motora, do senzora, rasvete i još mnogo toga drugog. Moguće je napraviti robotske ruke, vozila i sve vrste automatizovanih robotskih sistema. [8]

REZULTATI ISTRAŽIVANJA O UPOTREBI MICRO:BITA U ŠKOLAMA

Nastavna sredstva u obrazovnom sistemu nije lako ispitati, oceniti i doneti verodostojne zaključke. Iako nije dugo u primeni po školama, o micro:bitu u nastavi urađena su određena preliminarne naučna istraživanja u više zemalja. Neki osnovni rezultati anketa za učenike i nastavnike, za Ujedinjeno Kraljevstvo, Zapadni Balkan i Dansku, dati su u delu koji sledi.

Ujedinjeno Kraljevstvo (objavljeno 2017.)

Istraživanje je pokazalo da:

- 90% učenika kaže da im je micro:bit dokazao da svako može programirati;
- 86% učenika kaže da im je micro:bit učinio računarstvo zanimljivijom;
- 70% više učenika kaže kako će odabrati računarstvo kao izborni predmet u školi nakon što su isprobale micro:bit;
- 85% nastavnika se slaže da je micro:bit njihovim učenicima IKT/računarstvo učinio zabavnijim;
- 50% nastavnika koji su koristili micro:bit kažu da sada imaju više samopouzdanja u ulozi nastavnika, posebno oni koji nisu jaki u podučavanju računarstva. [9]

Zapadni Balkan (objavljeno 2018.)

Prema istraživanju u emljam Zapadnog Balkana jasno se vidi pozitivan uticaj micro:bita među učenicima i nastavnicima:

- 86% nastavnika veruje da je micro:bit koristan za podučavanje nastavnog plana i programa;
- 90% nastavnika veruje da će micro:bit podstaknuti učenike na bavljenje računarstvom i programiranjem izvan učionice;
- 93% nastavnika smatra da će micro:bit ima podsticajni efekat na učenike u učionici;
- 100% nastavnika smatra da je to koristan nastavni alat. [9]

Danska (objavljeno 2019.)

Većina škola u Danskoj, odnosno njih oko 1450, prijavilo se za projekat micro:bit, kojim se taj uređaj implementira u nastavu. Nedavno istraživanje je pokazalo sledeće:

- 90% nastavnika smatra da je jednostavnije programirati nakon rada sa BBC micro:bit-ovima;
- za 95% nastavnika učenici lakše savladavaju veštine programiranja posle rada sa BBC micro:bit-ovima. [9]

ZAKLJUČCI

BBC micro:bit je edukativni, kreativni, minijturni, relativno jednostavan računar. To je i novo nastavno sredstvo, čija je svrha inspirisati sadašnje i buduće generaciju učenika na lako stvaranje putem dostupnih i kvalitetnih IT. Male je veličine, sa ugrađenom detekcijom pokreta, kompasom, LED ekranom i Bluetooth tehnologijom. Povezuje se sa drugim uređajima, senzorima, setovima i objektima. Okruženje prati sve ostale platforme, kao što su Arduino, Raspberry Pi i druge, a koje deluju kao osnova daljem kompleksnijem učenju programiranja. Takav uređaj kontroliše se putem računara (desktop, tablet) ili pametnog telefona.

U konstrukcijskom smislu micro:bit pločica nije složen uređaj i po ceni je vrlo pristupačna. Upotreba LED za prikaz poruka ili povezivanje sa nekim drugim uređajem (motori, zvučnici, senzori) čine micro:bit dobrim alatom za razvijanje značajnih međupredmetnih kompetencija.

Veoma je važno raditi na eksperimentisanju, praktičnoj vizuelizaciji i demonstraciji rada micro:bit-a, jer je to ipak najdelotvornija metoda učenja. Može se koristiti na više načina, kroz ceo kurikulum različitih nastavnih predmeta u školi, a ne samo u grupi STEM predmeta. Takođe ima primenu za multidisciplinarne projekte i časove tematske nastave. Ovo nastavno sredstvo pomoći će učenicima da steknu znanja, sposobnosti i pređu iz običnih konzumenata digitalne tehnologije u dizajnere i stvaraoce novih alata i proizvoda. Istovremeno učenici će moći unaprediti učenje, rešavati probleme, ili jednostavno se zabaviti. Oni će tako mnogo više direktno uvideti i iskoristiti prednosti razvijenog i dostupnog IT okruženja (i opreme) u 21. veku.

Micro:bit kao nastavno sredstvo predstavlja zaokruženo tehnološko rešenje za učenje osnova programiranja. On može raditi kao simulator/online platforma i kao stvarni uređaj. Virtuelnom simulacijom funkcionisanja, programiranje plus direktno izvršavanje (emulator), štede se neophodni resursi za proučavanje i realizaciju (izvođenje) dostupnih opcija na micro:bit-u.

Danas postoji i razvija se dalje dodatna oprema – kitovi za micro:bit, odnosno setovi za proširenje funkcionalnosti. Sa različitim senzorima i aktuatorima on dobija znatno veću primenu.

Micro:bit se nameće kao inovativno nastavno sredstvo za sticanje neophodnih znanja i veština kod učenika. Predstavlja noviji resurs IT prilagođen različitim nivoima školovanja. U orijentaciji ka ciljevima nastave, i dostizanju propisanih ishoda, njegova uloga u školama vrlo je značajna.

LITERATURA

<https://www.britishcouncil.rs/programmes/education/21st-century-schools>
(preuzeto 26.5.2019.)

<https://izradi.croatianmakers.hr/bbc-microbit> (preuzeto 26.5.2019.).

Veljković, K. (2019). Micro:bit u nastavi. *Državni seminar o nastavi matematike i računarstva DMS*, Beograd

Rogers, M., Siever, B.(3018) A Macro View of the Micro:bit in Higher Education, *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 5(33)

<https://www.nauci.me/bbc-microbit-uredaj> (preuzeto 21.5.2019.).

Sekulić, N. (2018). *Upotreba micro:bit uređaja u dizajnu demonstracijskih pokusa, diplomski rad*, Zagreb, Prirodoslovno-matematički fakultet

<https://microbit.org/hr/guide/features> (preuzeto 21.5.2019.).

<https://www.kitronik.co.uk/microbit.html> (preuzeto 26.5.2019.).

<https://microbit.org/hr/research> (preuzeto 29.5.2019.)

MICRO: BIT IN EDUCATION

Summary Micro:bit is a new educative device designed for simple learning of programming and electronic. It enables the development of logical thinking, problem-solving skills and digital literacy for students in general. It is applicable in almost all teaching subjects in the school. For teachers represent a relevant resource that they can directly show the execution of written codes (block or text programming) on the actual device. There is also the option of encoding in a virtual environment (simulator). It has LEDs, pins, buttons, sensors, compass, accelerometer, Bluetooth. Micro:bit is a unique technological solution for a simpler, multifunctional microcomputer, as it has been developed specifically for the education sector. It allows quite easy programming, in multiple programming environments, on different computers and mobile phones. Additional functionality of the micro:bit are obtained by extending it with special elements.

Key words: micro:bit, properties, programming, teaching.

ТРЕЋИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА И ПСИХОЛОГИЈА

Весна Љ. Минић
Марија М. Јовановић
Петар Ђ. Рајчевић
Јелена Р. Круљ
Емилија И. Марковић
Слађана Т. Видосављевић
Miljan G. Jović
Ana Ž. Jovančević
Наташа Р. Младеновић
Андријана Р. Јокић
Сандра Б. Пешић
Милица С. Миленковић
Александра Д. Пајевић
Мирсен Х. Фехратовић

Весна Љ. Минић⁶

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

Марија М. Јовановић⁷

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет у Нишу, Департман за педагогију

ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ АГРЕСИВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ⁸

Сажетак: Актуелност теме агресивног понашања деце основношколског узраста огледа се у чињеници да је оно у порасту, те зато постаје предмет интересовања и истраживања бројних стручњака различитих образовних профила. Резултати тих проучавања су разноврсне теорије, које истичу одређена схватања и тумачења феномена агресивности. Агресивним понашањем ученика наноси се штета другима, али и себи самом, при чему последице могу бити далекосежне по његов развој. Узроци агресивности су врло сложени, најчешће помињани су породични утицаји, неуспех у школи, узрастне и полне разлике, црте личности, као и шире друштвене околности. Мере превенције агресивног понашања ученика укључују интервентне и превентивне мере, одређене програме који су усмерени ка смањењу степена агресивности ученика, као и вршњачку медијацију, која у савременој основној школи добија све већи значај у решавању ове проблематике. Рад је усмерен ка разумевању феномена агресивности у основној школи, теоријама које га подробније објашњавају, његовим узроцима и превентивним мерама, у којима се вршњачкој медијацији поклања посебна пажња.

Кључне речи: агресивност, основна школа, теорије, узроци, вршњачка медијација.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Агресивнопонашање деце основношколског узраста је сложен феномен који привлачи пажњу свог своје учесталости и интензитета у савременој школској пракси. Вишегодишње проучавање стручњака у овој области није дало трајна и ефикасна

⁶ vesna.minic@pr.ac.rs

⁷ marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

⁸Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, и „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије“ 179013, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

решења како би се ови, друштвено непожељни облици понашања код деце сузбили и искоренили, напротив, они су у сталном порасту, нарочито последњих година, што утиче на потребу интензивнијег проучавања и стварања система заштите, који би омогућавао несметани и безбедни боравак деце у школи. Различити аутори који изучавају ову тематику различито је схватају, називају или дефинишу. При томе се наглашавају различити аспекти агресивности попут: узрока настанка, начина испољавања и циљева таквог понашања. Резултат таквих проучавања су бројне теорије (инстинктивистичке, ситуацијске, теорије агресивности као научног понашања, когнитивне теорије, биолошке и физиолошке теорије агресивности) које на свој начин објашњавају феномен агресивности, његове узроке и последице. Агресивност је појава која се манифестује у склоности ученика да се вербално или физички нанесе штета другима, и јавља се као реакција на ометање задовољења мотива. То је универзална појава и по распрострањености и по временском трајању, јер се среће кроз читаву људску историју. Говорећи о формама агресивности и насиља, најчешће налазимо вербалну и физичку агresiју, директну и индиректну, активну и пасивну, манифестну и латентну, као и њихове комбинације. С обзиром на чињеницу да школа није друштвено изолована институција, у њој су највидљивији трагови појаве агресивности. Међутим, она је и место где се, поред стицања знања, вештина и способности, примењују и разноврсни програми превенције и заштите ученика. То је од виталног значаја за дугорочну превенцију и промену понашања ученика, који су неопходни како би се смањио степен агресивности, и подигао ниво безбедности и сигурности у школи. У том погледу, вршњачка медијација заузима посебно место у савременој основној школи.

АГРЕСИВНОСТ И НАСИЉЕ КАО ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ У САВРЕМЕНОЈ ШКОЛСКОЈ ПРАКСИ

Говорећи о агресивности, треба напоменути да, упркос проучавањима и анализама бројних стручњака, не постоји јединствена дефиниција која би је ближе одредила и била општеприхваћена. Реч *агресија* потиче од латинског израза *aggredi*, што значи *приступити коме*, и означава поступак којим се објективно, са свесном намером или без ње, неком лицу наноси физичка, психичка или морална повреда, односно штета. Она се манифестује у склоности да се нападне други људи, и јавља се

природно као реакција када се неко угрози физички или омаловажи његова личност. Агресивним понашањем се може назвати: сваки облик понашања усмерен на то да се оштети или повреди друго лице; понашање које се манифестује у нападу на друге са намером да се нанесе штета, или понашање при коме у стварности није проузрокована штета, али је постојала јасна намера.

Пажњу стручњака заокупљују два најчешћа вида агресивности: *директна агресивност*, која се одређује као свако понашање које садржи отворено исказану намеру да се друго лице повреди, и она је увек на мети проучавања због интензитета и стопе учесталости. Током последње деценије све више се говорило о социјално манипулативним облицима понашања, која су позната као *индиректна или релациона агресивност*. Ову врсту агресивности карактерише агресивно понашање у коме агресор не испољава агресивност непосредно, али свакако настоји да повреди другу особу. То су категорије попут: оговарања, ширења лажних гласина, игнорисање, анонимни претећи телефонски позиви, претеће поруке и сл. Иако у индиректној агресивности немамо директно нанету штету другом лицу, она је подједнако опасна као и директна агресивност. Крик и сарадници (према: Cris. N. R., Bigbee M. A, Howes C. 1996) истичу да је код деце која су била жртве индиректне агресивности знатно израженија социјално-психолошка неприлагођеност као што су депресија и усамљеност. Различити аутори на различите начине одређују агресивност. Илустрације ради, Мијатовић (2000) истиче да је агресија понашање ученика и одраслих особа које се исказује кроз насилни и непријатељски однос према појединцима, групама или предметима. Олвеус (Olweus, 1998) наводи да агресиван поступак може бити изведен вербално, телесним додиром, као и без речи и телесног додира. Према Петцу (Petz, 1992) агресија је оно понашање које се огледа у непријатељској акцији према особама или предметима. Агресија се, дакле увек дешава у неком контексту, тј. у неким одређеним ситуацијама. У свакодневном животу постоје одређене ситуације које су карактеристичне за повећање вероватноће јављања агресивног понашања. Оне су најчешће у вези са социјалним интеракцијама које појединац остварује у датом друштвеном окружењу.

У агресивном понашању битне одреднице су: агресивни импулс, агресивни мотив и агресивно осећање. *Агресивни импулс* представља природну реакцију на угрожавање и напад од стране неког лица. Он има функцију одржавања јединке и јавља се при

немогућности остваривања примарних мотива, потреба и жеља (пример је емоција гнева која спада у примарне емоције). *Агресивни мотив* је подстицај на понашање које налази задовољство у самом агресивном акту. Тешко га је разликовати од агресивног импулса јер се током одбране рађа задовољство због могућности узвраћања агресивним понашањем, као и жеља да се неко повреди. *Агресивно осећање* настаје услед страха од губитка сигурности, не испољава се увек отворено, и често не долази до агресивних поступака.

Насиље се обично дефинише као облик испољавања агресивног понашања, при чему се улаже свестан напор да се изазове бол или повреда. Једна од најутицајнијих дефиниција насиља је она коју је дала Светска здравствена организација (2012: 12), да је насиље „намерна употреба физичке или психолошке силе или моћи пред претњом, против себе, другог лица или против групе или заједнице, која резултира или постоји велика вероватноћа да резултира повредом, смрћу, психолошком штетом, лошим развојем или лишавањем“. О насиљу у школи се данас много говори и пише, истиче се како је то „сложена појава и стање које се мотивацијски, емоционално и акцијски манифестира као нагон, срџба, љутња, непријатељство, посезање и нападање на особу, објект, териториј, скупине и шире“ (Превишић 1999: 16). За насиље је, дакле карактеристична употреба силе која је уперена против некога. Њиме се настоји контролисати друго лице употребом моћи у најразличитијим формама, облицима и интензитетима. Насиље је за многе постало „убичајени део свакодневнице, постали су неосетљиви на њега и његове разорне последице и многи у случају када их жртва насиља затражи за помоћ, одбијају их индиректно или директно, на неки начин изједначавајући их са злостављачем или наводећи како је то жртва сама заслужила“ (Младеновић 2007: 37). Када је реч о личности насилника, она се, према Милићу (2001: 104) најчешће одликује следећим ставкама:

- Пошто не види да је ишта лоше у вези с њим, он никада не дозвољава да буде упознат.
- Он не тражи помоћ, осим када је у сукобу са законом.
- Његова најстабилнија особина је његова „очигледна нормалност“.
- Драматично мења понашање, од особе до особе, а некада из минуте у минуто.
- Недоследни су у понашању, један дан су шармантни, а други дан насилни.
- Код жртве стварају осећај кривице.

Личношћу насилника се бавио и Голубовић (1981: 197), који наводи следеће његове особине:

- Ниско самопоуздање,
- Веровање у све митове у вези злостављања,
- Традиционално веровање у мушку супериорност и стереотипну улогу мушког пола,
- Окривљивање других за своје понашање,
- Патолошка љубомора,
- Понаша се као подвојена личност,
- Не верује да би његово насилно понашање могло да има негативне последице,
- Насилнику су потребне мете на којима може да испољи своју агресију.

Насиље, повезано са агресијом у школи манифестује се у неколико основних облика и начина: *директно или непосредно насиље*, које је усмерено на особу или неки објекат; *индиректно или симболичко насиље*, које подразумева оговарање, ругање, омаловажавање, трачарење и сл., *исупституција или замена*, која се односи на усмеравање агресије са одређеног циља на некога или нешто. Насиље у школи је феномен који се последњих година проучава са аспеката свих друштвених наука, посебно педагогије, јер је све доминантнији проблем савремене школске праксе, који се тешко контролише и регулише унутар саме институције. Но, овај проблем је не само школски, он је више рефлексција друштвених кретања и збивања, те зато има широку конотацију у проучавањима савремених теоретичара и практичара.

Ризично понашање деце подразумева она „понашања која настају као последица недовољног знања, немања свести, индивидуалне социјалне незрелости, присуства предрасуда или стереотипа, младалачке активности и радозналост, а која могу резултирати у различитим облицима девијантног понашања“ (Југовић 2007: 22). Оваква понашања не морају нужно бити пут ка девијантности, већ знак да постоји склоност и вероватноћа да се уђе у неки од типова непожељног понашања. Но, ако се тежи облици агресивности не „елиминишу благовремено, развијају се друштвено неприлагођене (девијантне) личности које се не могу ослободити агресивног понашања“ (Илић, 2010: 369). У погледу постојања ризичних група и испољавања ризичног понашања ученика у школи, ваља нагласити да нема успешног васпитања и образовања без мотивисаног ученика и учитеља. Гласер

(Glaser, 2000) каже да је за мотивацију детета важно „да оно у свом свету вредности препозна школу и образовање као начин задовољавања неке од својих потреба“ (према: Илић 2008: 15), што би значило да школа треба да буде стимулативна и подстицајна средина за пожељне облике понашања ученика, а не место испољавања агресивног и насилног понашања.

ТЕОРИЈЕ АГРЕСИВНОСТИ

Велики број истраживања агресивног понашања резултирао је бројним теоријама, тј. схватањима феномена агресивности. Према узроку агресије, у литератури налазимо пет теорија: *инстинктивистичке*, које сматрају да је агресивно понашање детерминисано инстинктом; *теорије које агресију објашњавају реакцијом на одређену ситуацију*; *теорије социјалног учења*; *когнитивне теорије* и на крају, *биолошке теорије*.

1. *Инстинктивистичке теорије* имају следеће струје: *психоаналитичку*, коју Фројд (Sigmund Freud) објашњава преко деловања два инстинкта: *egos*, или инстинкт живота и *thanatos*, или инстинкт смрти. Ова два инстинкта су у сталној борби, а људско понашање је последица те борбе. „Дјеловање *thanatos* изазива тежњу за самоуништењем или аутоагресивност, превласт *egosa* је разлог да се агресивност усмјерава према другима“ (Билић 1999: 55). Човек је према овој теорији предодређен да уништава друге или себе, јер га на то покрећу урођени извори у организму, односно нагони или инстинкти. Фројд је на агресивност гледао као на реакцијуну спречавање либидонозних импулса која није урођена. *Неоаналитичке теорије* су покушај премошћавања јаза између инстинктивистичких и срединских теорија. Заговорници ове теорије не прихватају Фројдов концепт инстинкта смрти, али наглашавају биолошки детерминизам инстинкта, који представља основу агресивног понашања. *Етиолошке теорије* објашњавају агресивност као накопљање енергије у неуралним центрима, те када се накупи довољно енергије у њима, долази до експлозије, без обзира да ли је присутан стимуланс или не. Лоренз, који је главни заговорник ових теорија човека доживљава као уништитеља којем је деструкција урођена потреба, и за којег је нездраво неиспољавање агресивних импулса.

2. *Ситуацијске теорије агресивности* се јављају средином прошлог века под утицајем бихевиоризма. Њих су увели Dollard (John Dollard), Miller (Neal Miller), Doob (Leonard Doob), Mowrer (O. H.

Mowrer) i Sears (Robert Sears) 1939 године, и они су агресију видели као понашање које се увек јавља као одговор на фрустрацијску ситуацију, а не као резултат деловања инстинкта. По њима је фрустрација „стање које се јавља када је одређена циљу усмерена реакција спречена“ (Жужул 1989: 218). Агресивност се као особина може испољити на два нивоа: као латентна тенденција за нападом на перцепирани извор провокације и као манифестно агресивно понашање, наводи Жужул. Поједини представници ове теорије истичу да фрустрација не изазива директно агресију, већ емоцију срџбе, која потом зависно од карактеристика одређене ситуације и постојања агресивних карактера, може да изазове агресију.

3. *Теорије социјалног учења* наводе да се агресивност учи посредно, помоћу опонашања агресивног модела и непосредним поткрепљивањем, које се односи на награду. Посматрање понашања неке особе може довести до појављивања таквог понашања, посебно уколико је та особа награђена за њега, или до редуковања понашања уколико је посматрана особа била кажњена за такво понашање. Дакле, посматрање агресивног понашања (особе, лика из филма, цртаћа и сл.) може изазвати агресивне одговоре. Бандура (1961) посебно наглашава викаријско и опсервацијско подстицање.

4. *Когнитивне теорије агресивности* су у психологији данас најприхваћеније, а надовезују се на ситуационе и социјалне теорије агресивности. Њихови заговорници истичу да начин на који појединац перцепира и интерпретира околине догађаје детерминише хоће ли он реаговати агресивно или неким другим понашањем. Из свакодневног искуства нам је познато да је страх најчешћа емоционална реакција на претњу, физичку или психичку опасност. Уобичајена реакција на страх је бег или агресија, шта ће појединац одабрати зависи од његових интелектуалних капацитета у комбинацији са емоцијама. *Атрибуцијска теорија*, која је најприхваћенија у оквиру когнитивних теорија, наводи да то хоће ли се особа наљутити као одговор на фрустрацију зависи делимично о томе атрибуира ли намеру код онога ко је њену фрустрацију изазвао (према: Fridman 2002: 28).

5. *Биолошке и физиолошке теорије агресивности* објашњавају агресивност као резултат функционисања одређених биолошко-физиолошких структура или промена које се дешавају у организму. Физиолошке основе агресивног понашања односе се на: утицај гена, утицај механизма у мозгу, и утицај хормона и неуротрансмitera. Када је реч о утицају генетике, агресивност се

повезује са ХУУ хромозомима. Утицај механизма у мозгу односи се на лимфни систем и хипоталамус који су посебно важни за побуђивање агресивног понашања. Дражење одређених подручја хипоталамуса и средњег мозга може изазвати нападно понашање. Утицај хормона везује се за појачано лучење тестостерона (Moyer 1983; Olweuss, Mattison Schalling, Low 1988; Dabbs 1995; Dabbs 2000; Aronson, Wilson, Akert 2002), те је логично зашто су мушкарци склонији агресивном понашању у односу на жене. Физиолошке промене у неуроендокрином систему, такође могу бити извори агресивности. Неуротрансмитери имају важну улогу у „регулисању функције нервног система, а тиме и целокупне активности човека, и менталне и делатне“ (Рот 2010: 57). Овде треба нагласити и да алкохол може имати утицаја на испољавање агресивног понашања, јер он делује на смањење човекове социјалне инхибиције, чинећи га мање опрезним него што је то уобичајено. У алкохолисаном стању је смањена когнитивна обрада података, те појединац лако пропусти одређене детаље који могу бити од значаја и користи.

УЗРОЦИ АГРЕСИВНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Савремени начин живота човека захтева остваривање интерперсоналних односа и комуникације са другим људима који егзистирају у датој друштвеној заједници. Имајући у виду чињеницу да су конфликтне ситуације, агресивност и насиље веома укоренење и распрострањене појаве у сваком друштву, ваља се бавити и њиховим узрочно-последичним везама и односима. Њих пре, свега треба тражити у историјским токовима цивилизације и друштвеним кретањима, која за собом остављају бројне позитивне и негативне утицаје на појединца и његово понашање. Да би се разумели узроци школског насиља, оно се мора посматрати у знатно ширем контексту, друштвеном. Поред њега, значајни фактори и узроци агресивног и насилног понашања деце могу бити: породични односи, неуспех у школи, узрасне и полне разлике, црте личности, етничке или расне разлике и др.

Илић (2010: 368) наводи да постоје два основна узрока агресивног понашања детета: „тежња за истицањем физичке надмоћи и освета за злостављањем или занемаривање од других“. Означити неко дете агресивним или насилним значи приписати му склоност да у низу ситуација реагује агресивно или насилно. Дете се рађа са агресивним потенцијалом, који се обликује посредством срединских утицаја. Оно искуством стиче способност да се на

одговарајући начин носи са својим нагонима (па и онима који су агресивни). Одрастање у агресивној породичној средини, у којој се као мера дисциплиновања користи кажњавање, непријатељски и хладни односи међу члановима породице јесу најјачи подстицаји за појаву агресивног понашања. Насупрот њима, сређени породични односи, испуњени топлином, разумевањем и љубављу смањују потребу за агесијом, и у таквој средини се ретко развијају агресивне и насилне особе. Међутим, одређени типови агресивног понашања деце могу бити израз неке основне болести попут: оштећења мозга, епилепсије, тумора, психоза, афективних поремећаја и сл. Таква деца често долазе у сукоб са околином, немирна су, па их друга деца избегавају због спољене агресивности. Све важнији узрок агресивног понашања деце школског узраста јесте конзумирање агресивних садржаја пласираних путем средстава масовног информисања. Телевизијски програми, видео игрице, друштвене мреже су препуни садржаја насилног карактера, и у каузалној вези су са испољеним агресивним и насилним понашањем деце.

Један од узрока у коме лежи агресивно понашање деце школског узраста јесте неуспех у школи. Део општеприхваћене слике, наводи Попадић (2009: 125) је да су „насилна деца, по правилу лошијег школског успеха. При томе се верује да школски неуспех води агресивном понашању. Деца која имају проблема са школским успехом због тога се осећају неуспешним и одбаченим од друге деце, све мање се везују за школу и све мање деле вредности групе“. Као мера спречавања агресивности и асоцијалног понашања насталих услед неуспеха, ученицима треба пружити помоћ у савладавању градива и поправљању школског успеха, како би они школу доживљавали као место задовољства и остваривања квалитетних интерперсоналних односа са вршњацима.

Када се говори о узрастним разликама, тешко је одредити границу када се почињу јављати агресивни напади код деце, почев од безазленог гурања, чупања, штипања са 14, 15, 16 месеци живота, па до друге и треће године живота, када се јављају израженији видови агресивности, и то у виду физичке агесије, која се касније, током живота смањује. Развојем говора, примат има вербална агесија која је најдоминантнија од осме до једанаесте године, а онда и она опада. Смањење изложености насиљу, сматра Попадић (2009) није артефакт, већ реалност која је резултат тога да старија деца заузимају виши статус у групи и ређе се налазе у опасним ситуацијама. Када су у питању полне разлике,

агресивности и насиљу су склонији мушкарци, и то у погледу физичке агресије, која се временом повећава. Код девојчица је чешћа индиректна или релациона агресивност, јер захтева више социјалних вештина у односу на физичку агресију, где је потребна снага и спретност. Када је реч о цртама личности као потенцијалном узроку, треба рећи да деца имају диспозицију или склоност ка агресивном понашању, али то може бити и психичка карактеристика, као што је поремећај понашања. Постоји низ црта личности које могу довести до испољавања агресије: хиперактивност и импулсивност, емоционална хладноћа, недостатак емпатије и др. Уз њих, неке анатомске, генетске и хормонске разлике могу допринети испољавању агресивности у мањој или већој мери. Слика коју дете има о себи, такође може бити окидач агресивности. Обично су жртве насиља деца са ниским нивоом самопоштовања. Повучена деца, која нису заштићена, а која су често малтретирана од стране других, имају склоност ка развијању негативне слике о себи и мањак самопоштовања. Агресивност код деце школског узраста се најчешће доводи у везу са недостатком социјалне компетентности. Таква деца су невешта у социјалној комуникацији и разумевању социјалних ситуација, не сагледавају туђа мишљења и емоције, и не размишљају о последицама свог понашања.

Разлике у насилништву и агресивности међу децом различитих раса нису толико испољене на нашим просторима и европским државама, јер је расна припадност знатно мање значајна у историјском смислу, него што је то случај, нпр. у Сједињеним Америчким Државама, где су те разлике драстично веће и израженије.

ВРШЊАЧКА МЕДИЈАЦИЈА КАО МЕРА ПРЕВЕНЦИЈЕ АГРЕСИВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

У погледу плана и програма заштите деце од агресивности и насиља у Србији, Национални план акције за децу и Општи протокол за заштиту деце од злостављања, сачинили су посебан *Протокол за заштиту деце од насиља у образовно-васпитним установама*, којим су дефинисане превентивне мере, као и оне које су корективног карактера, уколико до агресивности и насиља дође. На основу сачињеног Протокола, у школама се организују и формирају *Тимови за заштиту деце – ученика*, и они израђују своје планове активности, које су усмерене у правцу превенције и заштите. У оквиру Тима постоји седам чланова (два учитеља, два

наставника, педагог школе, један родитељ, и један ученик, изабран од стране Ученичког парламента), и њихови задаци се односе на: обуку и заштиту деце од насиља; информисање и пружање обуке запосленима у школи; координацију израде и реализацију Програма заштите; организовање консултација у установи и процењивању нивоа ризика за безбедност ученика; праћење и процењивање ефеката предузетих мера у заштити ученика; сарадњу са релевантним институцијама; припремање плана наступа установе пред медијима; изваштавање стручних тела и органа управљања школе.

Циљ пројекта *Вршњачке медијације* односи се на поступке којима се уз најмањи ризик подстичу ученици да се активно и креативно ангажују у стварању пријатне атмосфере у школи. Медијација је „начин решавања проблема конфликта и превазилажења неспоразума у коме се неутрална, трећа страна појављује у улози медијатора, тј. посредника између сукобљених страна“ (Коруга 2006: 13). Њен циљ је да се постојећим проблемима приђе на посебан начин и да се они конструктивно реше. Школска пракса показује да школе које су успеле да анимирају ученике да створе ненасилно окружење, су у великој мери смањиле степен агресивног и насилног понашања ученика.

Вршњачка медијација одвија се према планираним активностима, које је одредио *Вршњачки тим*. Радионице које се организују у Вршњачком тиму имају за циљ: разумевање улоге сваког ученика у тиму, стицање знања и вештина које помажу ученицима у успостављању комуникације са другима, као и организовање школских акција усмерених ка промоцији друштвених вредности и смањење агресивности и насилних поступака у школи. На тај начин се ученици додатно мотивишу и подстичу на даље акције. Након завршених радионица, Вршњачки тим се дели на неколико група према исказаним склоностима током школске године. У школи могу постојати и друге групе, попут: Медијске групе, Групе за организовање спортских активности, Групе за рад са ученицима млађих разреда; Групе за вршњачку медијацију и др. Медијска група кроз своје активности помаже развијању свести о миру и толеранцији, прихватању различитости, ненасилном понашању и комуникацији. Група за организовање спортских активности промовише здрав начин живота, тј. активни животни стил, који се поставља као циљ у савременом физичко-здравственом васпитању. Кроз њене активности утиче се како на ширење свести о значају здравља, тако и на рационално

коришћење слободног времена младих. Група за рад са ученицима млађих разреда се формира тако што старији разреди преузимају иницијативу у укључивању ученика млађих разреда да кроз бројне активности (цртање, украшавање, спортске активности) разумеју значај и потребу да буду активни у школи и дају допринос њеном развоју. Група за вршњачку медијацију најчешће окупља ученике седмог и осмог разреда основне школе, који имају за циљ да развијају вештину активног слушања другог, вештину изражавања својих потреба без оптуживања других, вештину преговарања у којој се увек креће у позитивном смеру и сл.

Мере које се спроводе у школи ради спречавања агресивног и насилног понашања су: интервентне и превентивне мере. Интервентне мере подразумевају да је свака школа обавезна да формулише план интервенције у случају насиља. Такав документ је јаван и доступан и деци и родитељима. Интервенције оваквог карактера представљају значајну превентиву против каснијег насиља. Превентивне мере се руководе принципом да је боље спречити него лечити, и у том погледу се спроводе бројне активности попут стварања сигурног окружења за децу, ограђивања дворишта, преуређивања простора како би сеомогућио бољи надзор ученика, улепшавања и чишћења школског простора, постављања видео надзора и запошљавања професионалног обезбеђења. По угледу на бројне земље из света, Србија је 2002. године покренула акцију Школски полицајац, чије циљ да се обезбеди сигурност ученика у школи и њеној околини. Поред поменутих мера, у нашој земљи постоји низ програма којима се настоји осигурати безбедност ученика у школи, попут: Школа без насиља, пут ка сигурном и подстицајном окружењу за децу; Деца и полиција; Школски полицајац; Ватрогасац у школи; Навијај за ферплеј; Безбедност деце у саобраћају и др.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

На основу изложеног рада може се закључити да је агресивност деце основношколског узраста у нашој земљи проблем који заокупља пажњу великог броја стручњака, јер је у сталном порасту како у погледу јављања и трајања, тако и у погледу интензитета. Агресивност је део људске природе, и начин испољавања осећања појединих особа. Бројни теоретичари покушали су својим теоријама агресивности да објасне овај феномен, али још увек не постоји прецизна и општеприхваћена дефиниција којом би се она

описала као појава. Поједини аутори је објашњавају као реактивно стање, односно као одговор на фрустрацију, други сматрају да је она нешто са чиме се човек рађа. Међутим, оно што их повезује је чињеница да човек поседује потенцијал за агресивно понашање. Незаменљиву улогу у спречавању испољавања агресивног понашања деце имају породица и школа. То су најподесније средине у којима се може деловати превентивно и корективно. Топла, сигурна и љубављу испуњена породична средина делује позитивно на дете, које учи обрасце понашања који се у њој испољавају, што је врло пожељно када говоримо о спречавању појаве агресивности, или пак корекције уколико до ње дође. У школи постоји законска регулатива која је обавезна када је реч о агресивности и насиљу за све оне који се на било који начин баве васпитно-образовним радом, мере којима се делује превентивно, као и низ програма којима се ученици подстичу на бројне активности које воде стварању атмосфере пријатности и задовољства за сву децу.

ЛИТЕРАТУРА

- Билић, Весна. Агресивност у савременој школској свакидашњици. *Агресивност (насиље) у школи*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор, 1999.
- Голубовић, Загорка. *Породица као људска заједница: алтернатива ауторитарном схватању породице као система прилагођеног понашања*. Загреб: Напријед, 1981.
- Жужул, Миомир. *Агресивно понашање-Психологијска анализа*. Загреб: Радна заједница Републичке Конференције Савеза социјалистичке омладине Хрватске. 1989.
- Илић, Зоран. Млади у ризику и сукобу са законом у школи, у *Поремећаји понашања у систему образовања*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2008.
- Илић, Миле. *Породична педагогија*. Мостар: Филозофски факултет у Бањој Луци, Наставнички факултет Универзитета „Џемал Биједић“ у Мостару, 2010.
- Југовић, Александар. Социолошки приступ у дефинисању појма и типова поремећаја понашања, у *Поремећаји понашања и преступништво младих: специјално педагошки дискус*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2007.
- Коруга, Драгана. *Медијација*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2006.

- Мијатовић, Антун. *Лексикон темељних педагогијских појмова*. Загреб: Едип, 2000.
- Милић, Анђелка. *Социологија породице: критика и изазови*. Београд: Чигоја штампа, 2001.
- Младеновић, Марко. *Основи социологије породице*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2007.
- Olweus, Dan. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell, 1998.
- Petz, Boris. *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta, 1992.
- Попадић, Драган. *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију, 2009.
- Превишић, Влатко. Педагошко-социјална обзорја насиља (и агресивности) у школи. *Агресивност (насиље) у школи*. Загреб: Хрватски педагошко-књижевни збор, 1999.
- Рот, Никола. *Општа психологија*. Београд: Завод за уџбенике, 2010.
- Светска здравствена организација. *Светски извештај о насиљу и здрављу*. Женева: ЦЗО, 2012.
- Friedman, Harriet. *Psihosocijalni i bihevioralni prediktori dugovečnosti*. Psihologija u svetu. 2002.
- Cric, N. R, Bigbee M.A, Howes, C. *Gender differences in childrens normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways*. Child Developmant. 1996.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF AGGRESSION IN PRIMARY SCHOOL

Summary: The aggressive behavior of primary school age children is an important topic since such behavior is on the rise, and therefore has become the subject of interest and research of numerous experts. These studies have resulted in several theories, which present certain understandings and interpretations of the aggression phenomenon. The most frequently mentioned theories are: instinct theory; the theory that believes that aggression is the reaction to a particular situation; social learning theory; cognitive theory and, ultimately, biological theory. The aggressive behavior of students causes damage to others, but also to themselves, with the far-reaching consequences to their development. Aggression is a phenomenon that manifests itself in a student's inclination to verbally or physically inflict harm on others, and appears as a reaction when a goal response suffers interference. It is a universal phenomenon, both by its presence everywhere and by its duration, because it has existed during the entire human history. The important determinants of aggressive behavior are: aggressive impulse, aggressive motive and aggressive feeling. Aggressive impulse is a natural reaction to being in danger and to being attacked by someone. Aggressive motive is an impetus to

behavior where the aggressive act itself brings pleasure. Aggressive feeling arises from the fear of loss of security, it is not always manifested openly, and it is often not accompanied with aggressive actions. The causes of aggression are very complex, and the most frequently mentioned ones are family influence, school failure, age and gender differences, personality traits, and broader social circumstances. Measures to prevent aggressive behavior of students include intervention (reaction) and prevention measures. Intervention (reaction) measures imply that each school has to formulate an intervention (reaction) plan in the event of violence, while preventive measures imply a number of activities such as creating a safe environment for children, enclosing the school yard, rearranging the school premises to allow for better supervision of students, making the school nicer and cleaner, setting up video surveillance and employing professional security. Prevention measures also include certain programs that focus on reducing aggressive behavior of students (School without violence: towards a safe and enabling environment for children; Children and Police; School Officer; Firefighter in School; Cheer for fair play; Road and traffic safety for children, etc.). Peer mediation in primary schools is becoming more and more important in solving this problem. The goal of the Peer Mediation Project relates to the procedures that, with the least risk, encourage students to actively and creatively engage in creating a pleasant atmosphere at school. The goal of this paper is to understand the phenomenon of aggression in primary school, the theories that explain it more precisely, its causes and preventive measures, with special attention being paid to peer mediation.

Key words: aggression, elementary school, theories, causes, peer mediation.

Петар Ђ. Рајчевић⁹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ПОВЕЗИВАЊЕ ЗНАЊА У ОСМИШЉЕНУ ЦЕЛИНУ

Сажетак: Смисао школског учења је усвајање систематичних знања и формирање целовите, стваралачке личности. Предуслов за то је да наставни рад, који је по својој природи вештачки облик учења, тежи и целовитости као једном од равноправних полова са анализом. Растављање сложенијих структура садржаја је нужно ради поштовања психофизичких могућности ученика, али кад се то постигне следи друга фаза – повезивање нових садржаја са раније усвојеним. Функционална целина представља вредност од које се, у спиралном облику, може ићи даље на сложенијим основама. У време наглог ширења научних знања, потребе да се она упознају и сазнања да то у потпуности није могуће постићи, поготово у застарелом облику, дословном запамћивању и репродуковању (без разумевања), једини логички приступ који преостаје је осмишљавање и повезивање упоришних тачака нових наставних садржаја са претходно схваћеним, наученим.

Кључне речи: школа, учење, знање, целовитост, пракса

УВОД

*Диференцијација и интеграција су две стране једног дијалектичког процеса, процеса стицања знања.
(Вилотијевић, 2008: 146)*

Повезивање знања у складну целину није иновација или потреба само савременог доба. Оно је представљало васпитни идеал још у старој Грчкој. Тамо је било познато под називом калокагатија и представљало је склад тела, телесне лепоте и духовних вредности. Знање је подразумевало препознатљиву примену у пракси, складно усавршавање сваке личности. Васпитни рад подразумевао је примењивање бројних и разноврсних активности које су доприносиле остварењу тога идеала. У време

⁹ petar.raicevic@pr.ac.rs

кад се не само знања већ и саме науке, научне дисциплине све брже умножавају овај склад и поимање целине постало је још значајније. Дошло се до степена када је постало готово немогуће да се прати све што се открије, у научним часописима и стручној литератури објави, у оквиру једне научне гране. Знања су постала расцепана на области и подељена на још ситније делове. Уколико не следи њихово критичко разматрање и поновно довођење у шири, животни контекст, целину, прети оправдана опасност, да постане неупотребљиво и тако изгуби свој првобитни смисао и прави значај. У дефинисању циља васпитања наглашава се да је то формирање целовите, хармонијски (складно) развијене личности. То је добро да се стално има на уму не само у току редовног васпитно-образовног процеса, већ и у свим активностима самообразовања и самоваспитања, учења и самоучења.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Међу кључне појмове у раду сврставају се: школа, учење, знање, целовитост, пракса. Овде се упућује на њихову суштину, основно значење. Први у том низу је појам школа.

Школа је „установа за образовање и васпитање у којој ученици под руководством наставника стичу знања, вештине и навике, морално се формирају и оспособљавају за рад и живот у породици и друштву“ (Пијановић, 2014: 898). Образовно-васпитни рад, да би био на високо организованом нивоу, остварује се према прописаном наставном плану и наставном програму. У школи ученици задовољавају своје личне потенцијале и формирају се као јединствене личности и образују се да би задовољили друштвене захтеве и потребе рада, савремене праксе. Школе могу бити јавне (државне) и приватне. Суштински њихов смисао је да се и у једнима и у другима одвија учење.

Учење схватамо као „психички процес који доводи до релативно трајних промена на плану знања, доживљавања и/или понашања особе/организма, а последица је њене интеракције с околином, односно њене активности и искуства“ (Пијановић, 2014: 842-843). Промене могу бити плод намере или могу настати без јасне намере онога ко учи. Циљ активности учења је стицање целовитог, примењивог знања а не знања расцепаног по наставним областима и наставним предметима.

Знање је „основни предмет проучавања епистемологије... У дидактици, знање се схвата као компонента образовања, као

систем научно проверених, логички повезаних чињеница и генерализација о природи, друштву и човеку, које је појединац схватио и усвојио“ (Пијановић, 2014: 224-225). И у самој дефиницији знања говори се о повезаности усвојених чињеница и генерализација. У неким дефиницијама изричито се помиње и подразумева могућност примене стечених знања у пракси. Знања могу бити теоријска и емпиријска, индивидуална и колективна, експлицитна и имплицитна, научна и здраворазумска итд. Најважније је да не остану изолована и неповезана. Напротив, пожељно је да буду целовита.

Целовитост је „особина и стање онога што је целовито, потпуност, свеобухватност...” (Вујанић и др., 2007: 1483). Осим аналитичности (диференцијације) у наставном раду води се рачуна и о целовитости (интеграцији, спајању). Данас у употреби доминира израз интеграција. Једну од иновација представља интегративна настава. За овај дидактички појам постоји мноштво синонима као нпр.: „целовитост наставе, концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем“ (Вилотијевић, 2008: 137). Природа као објект посматрања и проучавања јединствена је и повезана целина. Према томе, и стварност је нужно посматрати као целину. Све појаве у њој међусобно су повезане и условљене. Да би се адекватно упознала нека целина (заједница) неопходно је да се у потпуности упознају њени саставни делови. „Интеграција наука – обједињавање, спајање наука“ (Вилотијевић, 2000: 570). Одавно је речено да се не учи за школу него за живот, за сналажење у новим, практичним ситуацијама.

Пракса је назив за корисну делатност, искуство, примену. „Појединац, који је у стручној школи стицао знања кроз разне предметне области, мора бити у стању да стечена знања међусобно повеже у целину, јер пракса тражи целовит приступ“ (Вилотијевић, 2008: 141). Исти аутор закључује да је у пракси најчешћа интеграција сродних садржаја из различитих наставних предмета. Иако необичан, прихватљив је став да „професионална пракса обухвата способност за теорију, праксу и појесис; она претпоставља разум, морални вредносни суд и умеће“ (Ленцен, 2002: 31). Уобичајено је схватање да је супротан појам пракси - теорија, учење из књига, вербално, индиректно, а у неким околностима под теоријом се подразумева „јалова, празна прича“.

Пре преласка на изношење основног прегледа залагања за примену целовитости у наставном раду потребно је објаснити још

неколико сродних појмова, с тим у вези, како би се избегла збрка у њиховом поимању. Реч је о терминима: концентрација наставе, корелација наставе, скупна настава, комплексни систем.

Концентрација наставе је „дидактички појам, настао средином XIX стољећа, којим се означава настојање да се уклоне негативне посљедице строго предметног система наставе“ (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963: 402). Истицана је потреба за растерећењем наставног програма, да се програми ограниче на суштинске, битне садржаје а и сами садржаји да се концентришу на тежишне тачке.

Корелација наставе је „...повезивање свих битних компонената наставног процеса у хармоничну цјелину ради формирања јединственог назора на свијет (цјеловитост наставе)“ (Енциклопедијски рјечник педагогије, 1963: 414). У васпитно-образовној пракси корелација се углавном схвата као „повезивање сродних садржаја из различитих предмета“ (Вилотијевић, 2008: 137-138). Сврха јој је да наставу учини ефикаснијом, економичнијом и рационалнијом.

Скупна настава је термин који је увео Б. Ото. Односи се на разне реформске струје у Немачкој и Аустрији с краја XIX и почетка XX века. Заједничка намера свих тих струја била је да се превазиђу недостаци наставе издељене и расцепкане на предмете. Ото је захтевао непосреднију везу између школе и живота, ублажавање претеране предметности у настави. Осим тога предлагао је да се у наставу уведу актуелна питања, приснији однос између ученика и наставника, активнија улога ученика при избору садржаја. У том смеру одвијала су се и настојања француског педагога Пола Робена (1837-1912). „Под интегралним васпитањем Робен је подразумевао физички, умни и морални развитак детета у вези са изучавањем позитивних наука и професионално-техничким образовањем“ (Теодосић, 1967: 378). Он је сматрао да је задатак интегралног васпитања да научи дете да сазнаје околни свет и да га научи да ради. При школи коју је основао Робен били су „организовани: повртњаци, фарма, ковачка, браварска, столарска радионица и штампарија, изучавано је преко 20 заната“ (Исто: 378).

Комплексни систем је такође један од покушаја постизања целовитости у наставном раду. Појавио се у Совјетском Савезу после Октобарске револуције. „Главне одлике те организације су: укидање предметне наставе, и обрада целовитих животних проблема (комплекса), укидање четрдесетпетоминутног наставног часа и непосредно учешће ученика у производном раду

(лабораторијско-бригадни систем)" (Вилотијевић, 2008: 138). Револуционарни ентузијазам у друштву захватио је све његове сегменте па тако и школу. И од ње се тражило да буде „нова“, што другачија (дијаметрално супротна) од онакве каква је била позната у предреволуционарном периоду.

Основни циљ концентрације наставе (према Вилотијевић, 2008) био је да се одстране лоше последице поделе наставе на предмете - предметно исцепане наставе. Корелацијом се постиже повезивање сродних садржаја различитих предмета. Сврха скупне наставе била је да се одстране слабости предметно издељене наставе. Комплексни систем, као најрадикалнији подухват, укинуо је предметну наставу.

ЦЕЛОВИТОСТ НАСТАВЕ – ПОТРЕБА КОЈА НЕ ЗАСТАРЕВА

У развоју свих научних области дешавају се процеси диференцијације и интеграције. Међутим, ти процеси често не теку равномерно и уједначено па се дешава да се један од њих запостави на рачун другог. Тако наилазимо на упозорења да „услед поделе рада међу наукама, целина је посве разбијена“ ... „Ово време свих могућих деоба није погодно за велике синтезе“ ... «Ако постоји узајамна повезаност свих појава у свету, онда нужно постоји узајамна веза свих наших истина. Ова веза се у науци назива целина, а у религији бог: симболи синтезе! Постојање једног бога само је симбол за постојање једног света који се покорава једном закону и кога истражује једна наука, без обзира на видљиву поделу наука и све разлике међу њима» ... «Да би осмислио свој рад, истраживач мора дати предност синтези над анализом, мудрости над знањем, доброј теорији над пуком техником, машти над рачуном» ... «Ако је истина целина, онда у њу улази не само оно што је дато у искуству, него и оно што остаје изван њега. Искуствена наука никада не може постићи сазнање целине, из простог разлога што јој измиче оно над-искуствено као услов самог искуства» (Шушњић, 2005: 137-138).

Слично овом и др Мара Ђукић (2003: 14) пише: „Досадашња истраживања дидактичко-методичких појава и процеса до најситнијих детаља, остваривана су првенствено на аналитичком плану... Тим путем је, нема сумње, добијен вредан и обиман чињенички материјал, али најкрупнија слабост таквог пута је што не открива праву природу процеса у целини... Из саме суштине наставе произилази потреба њеног изучавања уз помоћ системног

приступа, као целовитог система у свој својој пуноћи, знатним и значајним међузависностима и детерминантама њених чинилаца“. Готово да нема дидактичара који то на неки начин не истиче и препоручује. У документу *Иновације у основној школи* Европски савет је 1988. године, између осталог, нагласио да „фундаментално образовање не значи толико стицање свих вештина потребних до краја живота, већ значи више стицање основне спреме, која укључује и знања, али знања о битним друштвеним и животним феноменима и о њиховој *међузависности* (нагласио П. Р.) што је много важније од знања о чињеницама и детаљима“ (Вилотијевић и Вилотијевић 2008: 26-27). На другом месту наведени аутори истичу: „Целовит приступ свету је исто тако потребан колико су потребна и уско стручна знања из појединих наука. Зато је диференцијација наука праћена синтезом научних знања и интегративним процесима што налаже школама да наставу подреде стварању вишедимензионалних личности које посматрају и проучавају окружење у његовој целовитости“ (Вилотијевић и Вилотијевић 2008: 139-140). То су разлози који одређују да се и у наставном раду посвети пажња целовитости у настави.

Целовита настава „садржи у себи елементе предметне наставе, али се не своди на досадашњу строго предметну наставу; имаде у себи елемената концентрације и корелације, али се не своди само на концентрацију и корелацију наставе; коначно садржи у себи и елемената скупне наставе, али се опет не своди на радикалне смерове скупне наставе“ (Пољак, 1959: 105). Она прихвата, обједињује и примењује у пракси све што је позитивно из сваке од њих.

Целовита настава не односи се само на основну школу или њене млађе разреде, како би се то, на први поглед, могло закључити. Напротив, пожељно је да се она примењује у свим школама и нивоима формалног, али и неформалног образовања. Њене предности и смисао посебну примену могу да нађу у малим сеоским школама с комбинованим одељењима. Ту се на истој целини организује рад с више разреда с потребном диференцијацијом према сваком разреду, односно добу и могућностима ученика. Осим тога, учитељ у таквим околностима има довољно могућности и слободе за креативност у раду.

Под различитим називима потреба за целовитим поимањем наставе позната је још од античких времена. „Тако су већ грчки филозофи под појмом калокагатија указивали на складност тијела и духа, повезујући идеал тјелесне љепоте с идеалом љепоте духа“

(Пољак, 1959: 9). Из филозофије су се током векова издвајале и даље самостално развијале поједине науке. Тако је било и са педагогијом и њеном дисциплином дидактиком.

У средњем веку склад тела и духа се нарушава у корист духа али од В. Раткеа и Ј. А. Коменског целовитост у образовању поново добија на важности. Волфганг Ратке (1571-1635) је препоручивао „да се не предају одједном сви предмети, него да се сваки предмет ради континуитета садржаја обрађује у дуљем временском распону“ (Пољак, 1959: 9). Прекидање садржајног и временског континуитета другим наставним предметима сматрао је штетним и неприхватљивим поступком. Ова мисао, до данас, није превазиђена. И у наше време говори се о томе да преовладава претерана распарчаност васпитно-образовног процеса по предметним часовима у току једног школског радног дана.

Мишљење слично Раткеу заступао је и Ј. А. Коменски (1592-1670). У *Великој дидактици* каже да је у школама „настала збрка кад се ученицима почело наметати много ствари у исти мах... пазимо да се онима који обрађују граматику не натура и дијалектика, ...док радимо латински језик, грчки нека чека итд.; иначе ће једно другом сметати, јер је дух који је заузет многим стварима слабији у појединима... Нека се, дакле, и у школама ученици баве у једно време само једном науком“ (Коменски, 1997: 124). Навео је пример Јозефа Скалигера који је савладао четрнаест језика и био успешан у другим подручјима знања и уметности држећи се принципа да се увек предавао једној науци и у то време свим душевним силама био заузет само њоме.

Идеју о целовитости Коменски не изоставља ни у својој књизи *Свет у сликама*. Ту је на целовит начин покушао да обухвати цели свет у речи и слици. Неке од природних и у себи заокружених целина су нпр. небо, ватра, ваздух, вода, земља, облаци, камење, метали, дрво, цвеће, жито итд. Укупно се помиње 151 тема или целина. Тему „облаци“ доводи у везу са водом, паром, маглом, кишом, градом, снегом, дугом, грмљавином, блеском и сл. Овде се препознају зачеци идеје о избору наставних садржаја по природним и животним целинама, о међусобном повезивању тих садржаја унутар целине, о повезивању природног подручја садржаја са друштвеним.

Када је реч о ширини схватања света, ваља подсетити да је Коменски „био обузет идејом која му је важнија него сва дидактика, а то је била пансофија. Пансофија, тј. знање свега... даје заокружен, јединствен поглед на свет“ (Шимлеша, 1970: 7). Пре свега истицао

је повезивање ствари са речима. Право учење и тако стечено знање не подразумева ништа друго осим разумевања. Што је схватање шире и дубље знање је квалитетније.

Диференцијацију људског рада на свим подручјима Пољак доводи у везу са сталним процесом диференцијације у научном подручју. Ту види разлоге за истовремено повећање броја наставних предмета. „Тако појавом реалиста започиње најприје процес издавања реалија из језичког склопа и оквира, а касније се тај процес наставља диференцијацијом реалија на самосталне предмете – земљопис, природопис, повијест. Међутим, тиме тај процес није завршен, већ се лепезасто шири даље, - не само аритметичком, већ управо геометријском прогресијом“ (Пољак, 1959. 12). Он запажа да се предметном диференцијацијом уводи и систем предметних наставника. То још више појачава насталу предметну подељеност.

С обзиром да је процес диференцијације трајна појава, то и потребу за интеграцијом чини актуелном и данас. Већ је Русо (1712-1778) упозоравао на опасности распарчавања људског духа. Стога је предлагао да настава полази од целовитих доживљаја и целовитости искуственог света.

И Песталоци (1746-1827) се слаже да при сваком рашчлањивању треба поново успоставити целину. У време „растућег духа детета“ на мишљење више утиче целина него делови.

Хербарт (1776-1841) се, у том смислу, залагао за „затворену“ грађу, а не предметну наставу, која би могла потпуно да закупи дечју душу, а која би истовремено пружала и одређени степен културе. У ту сврху послужио му је еп *Одисеја*. „На догодовштине и перипетије Одисеја, што су његови ученици веома живо пратили, надовезао је учење језика на ком је то дјело писано, хисторију тог времена, географију тог краја, живот људи итд.; укратко, на цјеловитом садржају тог епа обрађивао је елементе осталих предметних подручја“ (Пољак, 1959: 13). Хербарт је сматрао да је сједињавање у настави нужно ради остваривања етичких циљева.

Лекар Лоринсер је још 1836. године објавио чланак у коме је оштро оптужио школу сматрајући да она својом предметном диференцијацијом и системом предметних наставника нарушава здравље ученика па чак узрокује и повећава њихову смртност. Предлагао је скраћивање, одбацивање сувишних садржаја појединих предмета и концентрисање пажње на оно основно.

Пруски школски инспектор Ландферман је предлагао измену наставног плана на идеји концентрације наставе за средње школе са латинским језиком у центру, тј. изнад осталих предмета. Хербартов ученик Т. Цилер (1817-1882) уместо латинског језика предлаже да централну грађу од I до VIII разреда представља карактеристична етапа из историје религије, у чему се наслућује примена Хекеловог биогенетског закона. Васпитно-образовни рад је концентрисан пре свега на обраду централних садржаја. Сви остали наставни предмети се с њом повезују али су у подређеном положају.

О избору централне грађе око које се требао концентрисати сав наставни рад, није постојало јединствено мишљење. Дерпфелд (1824-1893) је критиковао Цилеров избор и распоред централне грађе по културно-историјским ступњевима. Уместо њих унео је религију тј. веронауку, као приступачније централне наставне садржаје. Рајн (1847-1929) је придавао подједнаку пажњу и централној грађи и посебним предметима. К. Стој (1815-1885) је препоручивао наизменично формирање централне грађе по предметима. „Тиме се равномјерно посветила пажња свим предметима, а у суштини опет је задржан принцип цјеловитости централне грађе“ (Пољак, 1959: 18). Сваке седмице други предмет имао је водећу улогу, био је централни.

Осим концентрације наставе претежно у односу на наставне садржаје, Барт под концентрацијом разуме све наставне мере које су усмерене као последња васпитна сврха на јединство свести. То се постиже повезивањем наставе са искуством и с доживљајима ученика изван школе, повезивањем разних грана наставне грађе унутар једног предмета и међусобним повезивањем свих наставних предмета. Појам концентрације проширује се, на тај начин, разним формама корелације.

Мебиус 1877. године уводи у биологију појам *биоценозе* или животне заједнице. Тражи да се живи свет проучава у међусобној повезаности биљака и животиња. Ова концепција условила је касније појаву посебне научне гране о биљним заједницама. Ради се о фитосоциологији или биљној социологији. Она тумачи да биљну заједницу треба схватити као задружну појаву и да је треба целовито проучавати са свих становишта савремене биологије.

У подручју математике принцип цјеловитости појавио се под називом теорије скупова. Познати математичар професор Ђуро Курепа објавио је 1951. године књигу под називом *Теорија скупова*.

Он истиче да се ова теорија појавила осамдесетих година 19. Века и да је дала знатан допринос проширењу хоризонта математике.

У географији, уместо по државама, у први план се истиче проучавање природних регија, које се не поклапају с вештачко постављеним државним границама. Принцип регија у географији само је посебан назив за примену целовитости у том научном подручју.

На развој схватања целовитости на подручју педагогије посебно је значајан утицај имала „психологија тог времена и то изричито њени новији правци као структурна психологија („Strukturpsychologie“), психологија лика или облика („Gestaltpsychologie“) и психологија цјелине („Ganzheitspsychologie“)“ (Пољак, 1959: 23). Наведени правци јавили су се крајем 19. века. Представљали су борбу против механистичко-атомистичког принципа асоцијативне психологије, против психологије елемената и њене тенденције да раставља све облике свести на елементе и да их посматра као резултате спајања (асоцијације) тих елемената.

Већ 1890. године Еренфелз је први пут у психологију увео термин „гешталтквалитет“ („Gestaltqualität“). И свим осталим представницима тзв. „анти-атомизма“ у психологији (Вертхајмер, Келер, Кофка, Сандер, Левин...) заједничко је то што супротно од механистичког принципа психологије елемената наглашавају принцип целовитости. У први план свог изучавања стављају целину, односно целовитост људске свести као примарни квалитет сваког субјекта. У њиховим делима налазе се синтагме као што су: целовитост личности, целовитост динамичког процеса и ситуације, народна целовитост, целовитост облика, целовитост психофизичког процеса итд. И С. Л. Рубинштајн је признао да је гешталт-психологија одиграла несумњиво значајну улогу у превазилажењу атомистичких тенденција асоцијативне психологије. Те тенденције присутне у појединим наукама у последњим деценијама 19. века, препознатљиве су и у педагогији. Међутим, „треба додати, да су на разраду појма цјеловитости у настави на прелазу из XIX у XX стољеће и у првим деценијама XX стољећа утјецали и неки специфични покрети у педагогији, као на пр. педоцентризам, школа рада, школа дјела, активна школа, ... итд.“ (Пољак, 1959: 25).

Вредно помена је дело Немца Фридриха Јунгеа (Friedrich Junge) *Сеоска бара као животна заједница* („Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft“) из 1885. године. Полазна Јунгеова идеја коју је заступао била је да је живот јединствен. Ради тога потребно је исто такво разумевање тог јединства живота у природи.

Бара је представљала пример животне заједнице која се у настави могла обрађивати са различитих становишта. Јунгеу је било важно „да ученици схвате функционални однос појединог живог организма – биља и животиња – у тој цјелини и да проматрањем баре стекну потребан утисак њене цјеловитости (Totaleindruck). Дакле, полазити од проматрања објективно дане животне цјелине, указати на функционалне везе појединих животних организама у тој цјелини, и, коначно, доживљавање њене цјеловитости“ (Пољак, 1959: 26).

Рихард Сејферт, мотивисан Јунгеовом идејом, уместо животне заједнице одабрао је неке најосновније животне проблеме у вези с људским радом. Теме као што су, на пример, градња куће, прехрана, одевање, саобраћај, осветљење и сличне, послужиле су му као решење за уједињавање наставних предмета.

Бертолд Ото је сваке суботе последњи час окупио све ученике и наставнике своје школе, па чак и родитеље, на слободни разговор. Теме разговора предлагали су сами ученици према својим интересовањима. Они су одређивали шта ће се радити, колико дуго и којим редом ће се садржаји обрађивати. Након обраде једне теме, прелазило се на другу. Ото је био уверен да се духовно стваралашто код ученика повећава са повећањем степена њихове слободе. Позитивно искуство у раду условило је да број часова скупне наставе са једног часа (суботом) повећа на један час дневно. На тај начин желео је да успостави непосреднији контакт између живота и школе, да разбије претерану предметност наставе, повећа улогу ученика у избору садржаја, успостави приснији контакт између наставника и ученика и слично.

Отови ученици Шпилаген и Крајтмајер покушавали су да унесу још слободнији стил рада у наставу. Још више су напустили карактеристике предметне наставе а пажњу су концентрисали на обраду актуелних, пригодних, животних, доживљајних проблема. Ту се препознају зачеци тзв. пригодне наставе („Gelegenheitsunterricht“), доживљајне наставе („Erlebnisunterricht“). Била је присутна тежња да се у школи створи иста атмосфера која постоји и у родитељском дому. Међутим, апсолутизација једне, мада позитивне идеје, у овом случају скупне наставе, поуздано је водила у једностраност и застрањивање. Тако је запажено да се апсолутизовањем пригодних и доживљајних момената у садржају наставе, запостављају важна знања потребна за адекватно сналажење у будућем животу. То су разлози да се пригодност и

доживљајност организују повремено а не да буду универзално решење у наставном раду.

Компромисно решење између двеју крајности, предметне и „скупне“ наставе Рудолф Штајнер (R. Steiner) (1861-1925) тражио је у својој школи у Валдорфу поред Штутгарта. Попут Раткеа, Коменског и других, сматрао је да већу корист човеку доноси посао којим се бави све дотле док га не реши, него ако сваки час мења свој посао. Предложио је увођење тзв. наставе по епохама (епохалне наставе) („Epochalunterricht“). Предметна настава остаје али се унутар предмета обрађују мање повезане целине. Након обраде целовитог проблема из једног предметног подручја, прелази се на целину (епоху) другог предмета. С обзиром да сви наставни предмети не пружају могућност обраде по епохама или заокруженим, повезаним целинама, Штајнер је замислио да школски радни дан подели у два дела. У првом, од 8-10 часова да се ради по принципу епохалне наставе, а у другом делу од 10 часова и даље да се ради по принципу предметне наставе. Био је то „златни средњи пут“ који је укључивао предности скупне наставе а није се одрицао ни предности предметне наставе. Придржавао се службеног наставног програма, спречавао преоптерећеност ученика многобројним предметима итд. Ове идеје прихватили су многи Штајнерови савременици. „Међутим, као што то понекад бива, многи су у даљњој разради епохалне наставе претјерали до те мјере, да су измјену предмета по епохама препоручивали по мјесецима, па чак и по годишњим добама, с тиме, да се у јесен обрађује земљопис, зими – повијест, а у прољеће – природопис“ (Пољак, 1959: 35). Пољак закључује да је то извештачени екстрем на коме се не теба посебно задржавати.

Када је реч о целини, целовитости, хармоничности итд. било је и размишљања о потреби складне заступљености емоционалне и сазнајне компоненте у настави. Фаворизовање једног дела, на пример емоција, изнад свега, поуздано води у крајност. Екстремност у истицању емоционалне стране наставе изнад сазнајне објеручке су прихватили нацисти у својим васпитним циљевима и пракси.

Целовитост у настави може се посматрати и кроз примену облика рада у настави. Умешним њиховим смењивањем и вишеструким активирањем ученичких потенцијала доприноси се, такође, вишем квалитету наставног рада.

Из претходних примера Владимир Пољак (1959: 41) закључује да је Немачка „домовина скупне наставе“, од Коменског до првих

деценија 20. века. Међутим, овим проблемом бавили су се и педагози у Аустрији, Белгији, Холандији, Швајцарској, Совјетском Савезу и другим земљама.

После Октобарске револуције у Совјетском Савезу чињени су напори да се и школа револуционарно, из темеља измени. Приступило се реформским захватима на принципима социјалистичког друштвеног поретка. Појавила се специфична варијанта идеје целовитости наставе. Добила је назив комплексна настава или комплексни систем совјетске школе. Њена оригиналност и смелост привукли су велико интересовање тадашње светске педагошке јавности. „Али истовремено ни у једној другој замисли цјеловитости наставе није било толико размимоилажења у оцјени, као што је то био случај са совјетском комплексном наставом; док се с једне стране комплексна настава истиче као узор, дотле се с друге стране ти покушаји совјетске школе након револуције најтеже осуђују“ (Пољак, 1959: 55). Мишљења су се поделила од апсолутног песимизма до сумњивог оптимизма. Говорило се и о потпуној анархији. Након разних застрањивања и лутања руски школски систем вратио се традиционалним облицима наставног рада које карактерише класично предавање, формално меморисање и испитивање са оцењивањем.

Приликом проучавања веома шароликих организацијских смерова треба бити подједнако критичан и према настави по строго предметном систему али и према предлозима који долазе из сфере тзв. реформских покрета и/или савремених иновативних покушаја. И у једном и у другом подручју као што може бити добрих, исто тако може да има и неприхватљивих елемената.

Потребно је узети у обзир да реформе „више нису периодичног карактера и не предузимају се сваке друге или треће деценије него су текући процес који готово сваке године доноси измене у школском систему...“ (Вилотијевић, 2008: 23). Иновације у систему васпитања и образовања није могуће у потпуности разумети без познавања друштвено-економских и историјских околности у којима се јављају или за које се предузимају. То упућује на критичност приликом упознавања решења која су се појављивала у прошлости. Међутим, критичност је потребна и према савременим приступима, а поготово ако долазе из културолошки некомпатибилних средина.

Крајности постмодерног доба су све веће. Човек, с једне стране све више понире у себе, у тајне индивидуализма, а с друге

стране, одвија се широки талас глобализма. Нису само уситњени, обесмишљени наставни садржаји и знања стечена бављењем различитим, раздвојеним наставним предметима, атомизиран је и савремени човек. Човек „тражи да буде сам, увек све самији, и истовремено не подноси самог себе, насамом са самим собом. Ту пустиња више нема ни почетка ни краја“ (Липовецки, 2011: 64). Сваки велики смисао се обесмишљава. Липовецки пише и о „атомизацији“ појединца, постепеном пражњењу друштвених циљева од њиховог дубоког значења... „Увлачећи појединца у трку за животним стандардом, озакоњујући самоостварење, засипајући га сликама, информацијама, културом, друштво благостања је довело до атомизације или радикалне десоцијализације, неупоредиве с оном коју је спровело обавезно школовање, служење војске, урбанизам индустријализација XIX века“ (Липовецки, 2011: 144). Доба потрошње укинуло је вредности и постојање обичаја и традиција. Оно је створило једну интернационалну културу засновану на подстицању потреба и информисања. Појединац је отргнут из локалног, стабилног свакодневног живота.

Јасно је да „друштвене, техничке и технолошке промјене одређују промјене у планирању, организацији, реализацији и евалуацији наставе“ (Ковачевић, 2012: 9). Будући да се промене дешавају у целом свету тј. на глобалном нивоу, нема друштва које не чини перманентне, снажније или мање снажне напоре и не тражи адекватне начине усмерене на подизање квалитета рада школе и наставе у њој. Исто тако и „читава Европа је већ увелико постала јединствено, економско, валутно и радно тржиште...“ (Вилотијевић, 2012: 25). За живот у друштву будућности од образовања се очекује много. Уместо униформности присутна је, већ данас, све већа могућност избора иновативних приступа и методичких поступака које наставницима, свих нивоа образовања, стоје на располагању. У својој књизи *Иновације у настави* Младен и Нада Вилотијевић описују двадесет једну такву иновативну активност. Са аспекта теме којом се бавимо занимљива решења представљају, пре свега: егземпларна настава, интегративна настава, тимска настава. Фундаментално образовање „не значи толико стицање свих вештина потребних до краја живота, већ значи више стицање основне спреме, која укључује и знања, али знања о битним друштвеним и животним феноменима и о њиховој међузависности што је много важније од знања о чињеницама и детаљима“ (Вилотијевић, 2012: 26-27). Већ више деценија у образовним системима европских земаља препознају се настојања

да се поред уже, националне, пажња равноправно посвети и широкој, европској димензији. У том смислу наглашава се значај „мултикултуралности“ и „мултилингвалности“ као континенталних (европских) и ширих (глобалних, светских) вредности.

ЗАКЉУЧАК

Да би се школски начин васпитно-образовног рада приближио реалном животу од кога се раније одвојио, потребно је водити рачуна о целовитости јер је и у природном, стварном човековом окружењу све целовито и вишеструко међусобно повезано. С обзиром да су диференцијација (анализа, растављање) и интеграција (спајање, повезивање) две стране јединственог процеса стицања знања, обе имају подједнаку и незаобилазну вредност. Предметна диференцијација условила је увођење система предметних наставника што је још више појачало предметну подељеност. Растављање наставних садржаја појединог степена школовања на наставне предмете, наставне целине, наставне теме, наставне јединице а у оквиру ових на још ситније сегменте потребно је ради систематичности у раду и поштовања менталних и физичких могућности ученика одређеног узраста али се на томе не остаје. Мора да следи повезивање нових садржаја у сопствену целину са раније расветљеним и усвојеним. Само тако научено може да нађе примену у пракси и властитим креативним комбинацијама. Осим садржајне целовитост укључује уједначену заступљеност емоционалне и сазнајне компоненте васпитно-образовног процеса. Она, такође, подразумева осмишљену и рационалну примену свих дидактичко-методичких компоненти с којима наставник располаже у свом креативном раду (наставних метода, наставних средстава, дидактичких принципа, облика рада у настави итд.).

Још из старе грчке културе познат је појам калокагатија као васпитни идеал. Он је подразумевао формирање хармоничне физички здраве, развијене и снажне личности којој не недостају ни вредне духовне карактеристике.

Убрзани развој науке у целини и свих њених области води ка све већем усложњавању, уситњавању и апстрактности. С друге стране, у истој тој мери прети опасност да се наука све више удаљава од целовитог поимања света. Због опасне једностраности добро је стално подсећање на потребу повезивања нових сазнања у целину и природни склад. Оно што важи у сфери науке вреди и у

наставном раду. У овој области друштвеног живота целовитости се одавно почела посвећивати адекватна пажња. У раду је дат преглед тог развојног пута од Раткеа и Коменског, преко концентрације и корелације у настави, покрета који су условљавали појаву и развој целовитости наставе, до скупне наставе (пре свега у Немачкој), јединствене радне школе и комплексне наставе у бившем Совјетском Савезу.

Целовитост у настави на данашњем степену развоја, осим националног нивоа, све више се посматра као неминовност вишеструког европског повезивања као и сарадње на светском, глобалном нивоу.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, Младен (2000): *Дидактика*, 3. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства; Учитељски факултет.
- Вилотијевић Младен, Вилотијевић Нада (2008): *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет.
- Вујанић, Милица и др. (2007): *Речник српскога језика*. Нови Сад: Матица српска.
- Ђукић, Мара (2003): *Дидактичке иновације као изазов и избор*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963). Загреб: Матица хрватска.
- Ковачевић, Бранка (2012): *Интерактивна настава и морално васпитање ученика*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву: Филозофски факултет Пале.
- Коменски, Јан Амос (1997): *Велика дидактика*. Београд Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lencen, Diter (2002): *Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi*. Zagreb: EDUCA.
- Липовецки, Жил (2011): *Доба празнине*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића
- Пијановић, Петар (Уредник) (2014): *Лексикон образовних термина*. Београд: Учитељски факултет.
- Poljak, Vladimir (1959): *Cjelovitost nastave. Didaktički problemi reforme škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Теодосић, Радован (Главни и одговорни уредник) (1967): *Педагошки речник*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Šimleša, Petar (1970/1): Jan Amos Komenski. U: *Pedagogija*. Beograd.
- Шушњић, Ђ. (2005): *Методологија*. Београд, Чигоја штампа.

LINKING OF KNOWLEDGE INTO A DEVISED ENTIRETY

Summary: Point of learning in school is acquiring systematic knowledge and formation of a complete, creative personality. Prerequisite for this is that the teaching, which is by the nature an artificial way of learning, strives towards entirety too, as one of the equal poles with analysis. Disassembling of content complex structures is necessary because of the need to respect psychophysical abilities of the pupils and when that is achieved there follows the next phase – linking of the new contents with the previously acquired ones. Functional entity presents a value from which, one can move on, in a spiral form, towards more complex foundations. In the times of rapid expansion of scientific knowledge, a need to be acquainted with it and realization that it is not possible to be achieved fully, especially not when done in the old fashioned way, memorizing by heart and reproducing (without understanding), the only logical approach left is devising and linking the strong points of new teaching contents with those previously comprehended and learnt.

Key words: school, learning, knowledge, entirety, practice.

Јелена Р. Круљ¹⁰

Емилија И. Марковић¹¹

Слађана Т. Видосављевић¹²

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ФОРМИРАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ИНТЕРКУЛТУРАЛНУ КОМУНИКАЦИЈУ У ПРОЦЕСУ ОБРАЗОВАЊА

Сажетак: Савремено доба, прожето глобализмом, чини се више него икада намеће потребу за интеркултуралном комуникацијом. Она подразумева интеракције између припадника различитих нација у чијој је основи разумевање и прихватање културалних различитости. Информациони развој и заступљеност интернета омогућава људима са различитих делова планете да комуницирају и размењују своја искуства, доживљаје, ставове, различите одлике. Али, оваква комуникација подразумева и развијене компетенције за разумевање својих културолошких одлика и њихово повезивање са одликама припадника других култура, а у циљу стварања новог интегрисаног система вредности који је заснован на узајамном поштовању. У развоју ових компетенција посебно место припада образовном процесу.

Кључне речи: култура, интеркултурална комуникација, интеркултуралне компетенције.

УВОД

То што се данас догађа у свету комуникација већ називају „ново комуникационо доба”, а пионире и протагонисте у електроници упоређују и сврставају у научнике ранга Алберта Ајнштајна у физици, Чарлса Дарвина у биологији, Николе Тесле и Томаса Едисона у електротехници. Комуникације какве су данас, које творе нови свет у променама, по опсегу, брзини и моделу (обрасцу) човекових одговора на те промене никада у прошлости није било. Промењена, усавршена комуникација изазвала је, по потенцијалима и донетима, невидљиве промене у култури. Хардвер компјутера и софтвер су неупоредиво ефикаснија позиција за културни напредак и ниво комуникације, од свеколиких техничких

¹⁰jelena.krulj@pr.ac.rs

¹¹emilija.markovic@pr.ac.rs

¹²sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs

и културних токова и „канала” какви су били у прошлости. То се односи на све што је могло бити остварено као култура и комуникација, у широким захватима живота писмом, скриптивном културом, и штампом. Као да се сва културна и комуникацијска динамика, у року краћем од свега што се у томе у култури и комуникацији догађало у прошлим епохама, невиђеним брзинама и могућностима употребе, све слива у интернет. Интернет као општење, као продор у комуникацијске токове и обрасце културе високо се позиционира у развоју савременог, глобалног света, снажно наговештава електронско прожимање свега што мисли и ствара, мења схватања о простору, времену, роковима о садржају догађања која чине живот.

Интеркултурална комуникација захтева развијене интеркултуралне компетенције. Интеркултуралне компетенције могу се одредити као „способност да се интелигентно одабере неко понашање или правац акције као одговор на различите могућности и изазове свакодневног живота, укључујући управљање социјалним односима“ (Lonner, Hayes: Cushner, Mahon, 2009: 307). Према Бајраму (Byram: Garrote, Aguero, 2017) интеркултуралне компетенције састоје се од: *знања* као познавања система културалних референци и социјалних група, како властите, тако и других култура, и *знања* о индивидуалним и социјалним интерацијама; *ставова* као афективног капацитета да се превазиђе етноцентризам и когнитивног капацитета да се успоставе и одрже односи између властите и других култура; *вештина* као способности да се догађаји у другим културама интерпретирају и повежу са властитом културом, способност да се интерпретирају значења, уверења и друга културална одличја културе коју упознајемо, и способност евалуације продуката властите и других култура на основу јасних критеријума.

КУЛТУРА И ИНТЕРКУЛТУРАЛНА КОМУНИКАЦИЈА

Уколико се под једном културом подразумева неки облик доминантне, владајуће културе, изражено класичном формулом деловања културе, иако би се исто то могло означити као експанзија, продор у живот човека, у његову свакидашњицу, будућност поготову, нових облика супериорне културе која супериорност постиже невиђеном експанзијом електронских медија. Према Локу (Locke, 1992: 10) „култура је отелотворење научених уверења, традиције, принципа и водиља понашања које

деле припадници једне специфичне групе људи (у одређеном временском тренутку)". Овакво одређење укључује развојни сегмент културалних одлика, посебно значајан у контексту данашњег информационог развоја.

Културалне различитости обухватају језик, националност, етницитет, вредности и обичаје (Novinger, 2001). Такође, оне су чврсто повезане са традицијом, али и динамичке у контексту промена које носе време и развој. Тако, сваки искорак, помак у напредовању, сваки следећи, нови корак чини се зависним од претходног, на њега се ослања, те нов размак постаје искорак, продор, на пример, у учењу у пољу педагошке културе. Некада примењивани „трансфер информација” се обogaћује системом, структуром елемената од којих су саткане, настале информације, на које се ослања комуникација.

Ђуро Шушњић препознаје комуникацију између култура као могућност њиховог развоја и обликовања: „Потребан је разговор свих векова, свих народа и свих култура, да би се добили одговори на вечна питања, што их поставља људски немир. Ми ни данас нисмо довољно свесни значаја и значења које разговор као духовни сусрет има у развоју људске културе. Одбити разговор са другом културом, значи одбити могућност да се нешто ново научи, да се обогати властита култура. Ко се поистовећује само са вредностима своје културе, тај је слеп за све друге културе – он је човек једне културе, осуђен да духовно не расте. Зато је разговор особина високе културе, која је отворена и стваралачка.” (1997: 52). Интеркултурална комуникација претпоставља разумевање и толеранцију кроз коју ће различитости бити прихваћене или бар разматране. Она обухвата слање и пријем порука из различитих култура, са различитих језика, међусобно разумевање у смислу другачијих доживљаја и искустава кроз разна друштва и социјалне системе (Arent:2009). Веома важан сегмент комуникације између култура јесте процес социјализације. Социјализација представља и скуп процеса који омогућава људима да кроз социјалне интеракције развију интерперсоналне вештине и комуникацију (Scannavini:2013).

ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Теоријски плурализам и анархистичка епистемологија могу добро да послуже разумевању потреба за дијахроним културним одређењем личности у интеркултуралном простору. Овако

отворена еманципаторна педагогија окренута је ка ученику, тиме што феноменолошки приступи отежавају функционисање општих структура и елемената-педагогије окренуте ка ученику имају личну ноту, практично-интерактивну, друштвено-еманципаторну. Постоји више разлога који диктирају потребу за развијањем интеркултуралних комуникационих вештина. Неки од њих тичу се одржавања и унапређивања националних економија, помагања ученицима да се прилагоде променљивој природи послова у глобалном свету и на глобалном тржишту и помоћи ученицима да ефективно функционишу у свакодневном животу двадесет првог века који превазилази изолацију и намеће неопходност интеркултуралног комуницирања (Chai,1999).

Сматра се да је суштина педагогије усмерена ка томе како да се створе тачке које ће ученика да усмере на „суодређено учење“, самодговорно и суодговорно делање.Рефлексивне методе играју кључну улогу у активирању трансформационог учења омогућавајући ученику да од властитих искустава и претходних знања прогресивно напредују ка усвајању нових знања, уклапајући их у реконструисане менталне шеме. С друге стране, искуствено учење, које полази од тога да сваки ученик има способност да својим искуствима да специфична значења, мобилише све димензије учења, и представља социјалну и културно-историјску конструкцију која је под афективним утицајем (Bednarz, 2013). У литератури се истиче да еманципаторна педагогија има у предзнацима тенденцију за релативизацијом садржаја, отворени курикулум иза кога стоје јасни тонови анархистичке епистемологије о којој говори помињани Кели, и избегавање догматизма методе и теорије, догматизма образовања рационалног појма рационалистичке методе, као и принципа мишљења који се не мењају. Иза овога препознају се схватања у чијој је основи Поперова филозофска оријентација; и сл., односно став да постоје начини да се у различитим културама, традицијама и историјским епохама стварају различите парадигме, забране, преформулације и сл. С друге стране, критичка педагогија у први план истиче питање моћи и да већина расправа о образовању носи филозофску и идеолошку тежину кроз разматрања шта вреди, а шта не вреди, односно, чија знања, потребе и култура јесу најважнији у образовању. Одлуке доношене на основу оваквих расправа често су утицале на припаднике мањинских група који су своје неуспехе

у учењу приписивали властитој неспособности или мањку обдарености (Jakikokko, 2010).

Уопштено, можемо говорити о три приступа која се баве питањима интеркултуралне комуникације: функционалистичком приступу који је заснован на психолошкој науци, који комуникацију посматра кроз призму културе, идентификује културалне различитости у различитим аспектима комуникације, али не узима у обзир и контекстуалне варијабле; интерпретативни, базиран на антропологији и социолингвистици који културу посматра као производ комуникације и наглашава да култура, културалне различитости и комуникацију треба посматрати унутар контекста; критички приступ, који се ослања на различите науке, везу културе и комуникације посматра као борбу за моћ, а као кључне за културу и комуникацију види економске и политичке снаге, те су све интеркултуралне комуникације прожете питањем моћи (Martin, Nakayama: 2010). Саму интеркултуралну комуникацију можемо одредити у контексту културалних различитости социјалних објеката и догађаја (Novinger: 2001). Свесност контекста, дакле образовања као фактора интеркултурне комуникације подразумева свет у коме се крећу млади у време интернета и других врста телекомуникација, који не зна за ограничења, оградe, забране. Промене, прожимања су незауставива. А на њих треба, како многи аутори наглашавају гледати из оплеменењујућег угла. Пре свега мисли се на могућности да се образовањем формирају компетенције које доприносе стварању компетенија за интеркултурну комуникацију.

Поимање компетентности у претходним наводима има, као конструкт, суштину у сложености индивидуално-социјалних односа, засноване на различитим способностима и карактеристикама и условљене бројним чиниоцима и испољавање на различитим нивоима индивидуалног и социјалног функционисања човека. Компетентност би се најједноставије могла одредити као капацитет за успешно остварење појединца у социјалном животу. Овај капацитет заснива се на сету диспозиционих својстава, језичких и социјално конструисаних значења, представљајући тиме целину која је нешто више од њиховог простог збира. Степен и квалитет у коме ће се поменута својства развити условљени су динамичким деловањем индивидуално-социјалних интеракција и повратним утицајем ових својстава на њих. Компетентност појединца схвата се, дакле, не само као индивидуално својство,

него и интерперсонално и социјално својство. Капацитет за компетентност појединца развија се током читавог живота, не значећи само лично напредовање и срећу, те је стога многи и виде као релациону категорију, која свој пуни смисао, облик и меру успешности добија у интеракцији са другим људима и степену и квалитету њиховог напретка.

Развој интеркултуралних компетенција захтева и померање са етно-центричног ка етно-релативном резонувању. Ученике треба оспособљавати да прихвате различитости као реалност и као обогаћујући елемент (Bednarz, 2013). Задатак наставника је редизајнирање и континуирано осмишљавање новог образовног простора у коме се ученици охрабрују да се помере са когнитивног подручја контролисаног социјалном репрезентацијом ка зони културалне информисаности у којој се остварују контакти и потхрањују емоционални окидачи.

Основу претходног гледања на конструкт компетентности чине свакако сазнајни процеси, јер омогућују разумевање социјалних односа, феномена, промена, познавање сопствених улога и улога других у породичном, професионалном и животу у заједници: расуђивање о томе шта у којој од улога ваља чинити уколико се жели постићи успех, и на свему томе засновану способност одлучивања, решавања проблема и планирања будућих активности. Као основе успешног индивидуалног и социјалног понашања појединца огледа се у мери успешности развоја интеркултурација са другим људима и степена и квалитета њиховог напредовања. На овоме се заснива и способност саморазвијања, сретана као способност само-компетенције (уз социјалну компетенцију друго основно својство компетентности). Наслањајући се на ово, као најзначајнија својства, која су неопходна да би се појединац могао остварити у индивидуалном и социјалном животу, и која се сматрају критеријумима за усмеравање развоја његове компетентности, издвајају се: аутономност, толерантност, партиципативност, отвореност и флексибилност.

Претходно скицирана пожељна комуникативна и саморефлексивна својства сматра се да су тесно повезана и условљена. Она делују на особу као целовит систем и на њену интеракцију са окружењем. Са друге стране, сматрају се и показатељима успешности развоја интеракције и укупног социјалног понашања. А као смернице и критеријуми за развој компетентности уграђени

су у концепте оба поменута аспекта компетентности – самокомпетенције и социјалне компетенције.

Самокомпетенција у себи има оба аспекта, индивидуални и социјални, јер развој, схваћен као доживотни процес тече унутар процеса социјализације, као развој индивидуалног и друштвеног бића човека. Социјално у овој концепцији нема ограничавајући аспект у односу на индивидуално, лично напредовање, на тежње ка слободи индивидуалног напредовања. Дакле, у релацијама са другима подразумева се баланс и то тако уређен да не ограничава ни једну страну у релацији. Концепт компетентности садржи у себи лична својства (мишљење, суђење, процене, емотивно изражавање), а са друге стране, њихови „продукти,“ изражени у конструисаним значењима и на њима заснованој спремности за реаговања имају дубоко социјално значење и порекло. Дакле, динамичка интеракција се подразумева као две стране, само условно раздвојеног процеса. А, виђење стварности, иако одређено споља многим околностима, види се и доживљава на особен начин, субјективно и индивидуално од стране сваког појединца. Феномен компетентности сврстава се у ред оних феномена који су вишеструко одређени субјективним значењима, проценама, оријентацијама и доживљајем појединца, на којима почива и процес развоја самокомпетенције појединца.

Боље разумевање самокомпетенције не може да се постигне без разумевања Јунговог појма индивидуације, по коме је човек саморазумевајуће биће које тежи аутономности и личној ефикасности, самокомпетенцији. Као често истицана својства ове самокомпетенције издвајамо:

- спремност за нова искуства и идеје, отвореност ума и когнитивна флексибилност,
- независност и аутономност у односима са традиционалним изворима утицаја,
- јасан осећај личне ефикасности у властитом и социјалном окружењу,
- информисаност и партиципативност.

Ова сложена својства, уобличена у појму индивидуализације представљају не само за личност него и за друштво, па и образовање велики изазов, а са аспекта самокомпетенције помажу му да се разуме као способност организовања самога себе и своје свакодневице, њеног организовања по сопственом схватању, али и уз уважавање оних са којима се свакодневица дели. То, дакле,

значи да бољем разумевању самокомпетенције, као аспекта аутономности и личне ефикасности треба да допринесе упознавање следећих својстава – која многи аутори убрајају у кључне компетенције образовања за интеркултурну комуникацију а то су: *Вештине оријентисане на саморазумевање* – способност за дијалог и спремност за комуникацију (интеркултурна оријентација у споразумевању), способност (само) рефлексije (артикулише личне мотиве и интересе, одређење сопствених гледишта са способношћу самокритике и перцепције властитих потенцијала учења и остварења), вредносна оријентација (оријентир животне оријентације је хуманистички, а етички принципи су му праведност, одговорност и сл.), способност за решавање конфликта (трагање за разумним и прихватљивим компромисима, ненасилно решавање конфликта...); *Вештине оријентисане ка кооперацији* – способност за интернационалну кооперацију, способност за тимски рад, оријентација за заједницу, умрежено учење (способност сагледавања и приближавања различитих извора информисања, искустава, како би се развила мрежа неформалних контаката и понуда за помоћ и сарадњу); *Вештине оријентисане ка делотворности* – способност одлучивања (у различитим комплексним и ризичним ситуацијама), компетенција деловања, способност партиципације (уз наглашавање одговорности); *Оријентација ка самоорганизоцији* – управљање сопственим процесом учења (развијање метакогнитивних својстава), компетенција евалуације (самоевалуативна компетенција), доживотно учење (учење се опажа као богађење квалитета живота); *Оријентација ка целовитости* – способност многостраност посматрања (из различитих димензија и знања), конструктивистичко опхођење са многостраношћу приступа (повезивање различитих метода, начина посматрања и компетенција при решавању проблема – плурално мишљење), глобална перспектива (локална искуства и путеви њиховог решавања повезују се са могућим деловањем на глобалном плану).

Према томе, уколико се постигне што већа повезаност ових и саморефлексних комуникативних својстава, тако да чине целовит систем, утолико ће и развијеност интеракција бити боља као и успешније социјално понашање.

ЗАКЉУЧАК

Људи као припадници једне културе себе опажају на одређени начин, али припадници неке друге културе могу их опажати другачије. Због тога комуникација представља основ упознавања и разумевања различитих културолошких сегмената. Данашњим информационим развојем и проширеношћу интернета, потенцијали за комуникацију значајно расту. Да би ова комуникација била ефективна, људи треба да поседују компетенције за интеркултуралну комуникацију. Ту посебна улога припада школи као посреднику који ученицима помаже да развију ове компетенције. Интеркултуралне компетенције јесу комбинација ставова, разумевања, знања и вештина које, примењене у понашању, омогућавају појединцу да: разуме и поштује људе који имају другачије културалне одлике; комуницирају ефективно, са поштовањем и на одговарајући начин када су у интеракцији са припадницима друге културе; успостављају позитивне и конструктивне односе са таквим људима; разумеју и себе и друге у међусобном односу вреднујући и своје и туђе културолошке одлике (Huber, 2014). Развој интеркултуралних компетенција јесте процес који укључује ученичка искуства и већ постојеће компетенције које се тичу њиховог културолошког порекла и који им омогућава да рефлектују своје културолошке одлике као саставни део развоја вештина и знања о свету, у будућности (Holguin, 2013). На овај начин обезбеђује се разумевање између људи, неопходно за ефективни развој и превенцију конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

- Arent, R. (2009). *An Introduction to Intercultural Communication*, Michigan, ELT
- Bednarz, F. (2013). *Development of intercultural competence: Handbook for teachers and trainers*, Italy, University of Valle d'Aosta
- Беленгер, Л. (1992). *Умеће комуницирања*, Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брикс, А. и Берк, П. (2006). *Друштвена историја медија*, Београд, Клио.
- Будић, С. и Андевски, М. (2010). *Образовање за плуралистичко друштво*, Нови Сад, Филозофски факултет

- Chai, K.K.(1999). Improving Intercultural Communication Skills: A Chalngefacting Institutions of Higher Education in 21st Century. *Arbeitspapier*, No.9, 2-20
- Cushner, K., Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. *The Sage Handbook of intercultural competence*, 304-320
- Garrote, M., Agüero, F.M. (2017). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58
- Jakikokko, K. (2010). *Teachers' Intercultural Learning and Competence*, Oulu, University of Oulu
- Jung, K. G. (2000). *О развоју личности*, Београд, Службени лист СРЈ.
- Кале, Е. (1997). *Увод у знаност о култури*, Загреб, Школска књига
- Kelly, G. A. (1995). *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Routledge
- Holguin, R.B. (2013). Toward the Development of Intercultural Competence Skills: A Pedagogical Experience with Pre-Service Teachers. *HOW, A Columbian Journal for Teachers of English*, No.20, 206-225
- Huber, J.(2014). *Developing intercultural competences through education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing
- Locke, C.D. (1992). *Increasing Multicultural Understanding: A comprehensive model*, Newbury Park, Sage
- Martin, N.J., Nakayama, J.T. (2010). *Intercultural Communication in Context*, Boston, McGraw Hill
- Novinger, T. (2001). *Intercultural Communication. A Practical Guide*, Austin, University of Texas Press
- Scannavini, K. (2013). The necessity of Intercultural Communication for a peaceful world. *Academicus International Journal*, No.8, 172-188
- Томић, З. (2000). Комуникологија, Београд, Филолошки факултет.
- Томић, З. (2004). Комуникација и јавност, Београд, Чигоја.
- Шушњић, Ђ. (1993). Толеранција, приредио В. Станојевић, у: *Енциклопедија политичке културе*, Београд, Савремена администрација.
- Шушњић, Ђ. (1997). *Дијалог и толеранција*, Београд, Чигоја штампа.
- Шушњић, Ђ. (2007). *Методологија – критика науке*, Београд, Чигоја штама.

FORMING OF COMPETENCES FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION IN EDUCATIONAL PROCESS

Summary: *The modern age, imbued by globalism, more than before imposes the need for intercultural communication. It implies interactions between participants of different nations, which has as the basis understanding and accepting of cultural differences. Informational development and representation of internet allow to people from different parts of the Earth to communicate and share their experiences, events, attitudes, different features. Such communication, also, implies developed competences for understanding of our own cultural features and their relating to features of participants of other cultures, in the aim of creating an new integrated value system which is based on mutual respect. Educational process takes the special part in developing of these competences.*

Key words: *culture, intercultural communication, intercultural competences*

Miljan G. Jović¹³

Ana Ž. Jovančević¹⁴

University in Nis

Faculty of Philosophy in Niš, Department of Psychology

CAPACITY TO MENTALIZE AND ACHIEVEMENT MOTIVATION

Summary: The aim of this study was to check the potential relation between the capacity to mentalize and achievement motivation. The sample consisted of two subsamples. Sample from Serbia consisted of 142 respondents, of both sexes (Female=100; Male=42). The age range in this sample was from 18 to 43 ($M=20.24$). Sample from North Macedonia consisted of 100 respondents, students from Faculty of Philosophy in Skopje, both sexes (Female=65; Male=35). The age range in this sample was from 18 to 45 ($M=22.2$). Mentalization was operationalized using Questionnaire for assessing Mentalization (Dimitrijević, Hanak, Altaras-Dimitrijević & Jolić-Marjanović, 2017), while Achievement Motivation was measured using Achievement Motivation Scale (Fransesko, Mihić, Bala, 2002). The data were analyzed by the usage of linear correlation between capacity for mentalization and achievement motivation. On the Serbian sample, statistically significant correlations were found between mentalization of self and persistence in achieving goals ($r=-.354$) and achieving goals as a source of satisfaction ($r=-.210$), between mentalization of others and persistence in achieving goals ($r=.253$), tendency towards competing ($r=.170$) and achieving goals as a source of satisfaction ($r=.209$), and between motivation for mentalization and and persistence in achieving goals ($r=.275$), tendency towards competing ($r=.242$) and achieving goals as a source of satisfaction ($r=.282$). On the sample from North Macedonia statistically significant correlations were found between mentalization of self and persistence in achieving goals ($r=-.218$), between mentalization of others and persistence in achieving goals ($r=.423$), tendency towards planning ($r=.217$) and achieving goals as a source of satisfaction ($r=.356$), and between motivation for mentalization and all components of achievement motivation ($p<.001$). In conclusion, we can say that these two constructs, both developed at an early age are connected to each other, and that patter of this connection is nearly completely the same for two examined cultures.

Keywords: Mentalization, Achievement motivation, North Macedonian sample, Serbian sample.

¹³ jmiljan.me@gmail.com

¹⁴ a.jovancevic-15800@filfak.ni.ac.rs

INTRODUCTION

Mentalization is a construct that is an object of interest of a large number of psychologists today, including developmental, social and clinical psychologists, but also, from very recently, this construct has found its application in the field of work psychology (Di Stefano, Piacentino, & Riuvoło, 2017). Because of the possibility of applying this construct in different areas of psychology, and therefore in different areas of life, we consider it important to study this construct more closely.

Mentalization has a long history and several definitions. Traditionally, this concept was centered around the notion of transformation of drives and affects into mental representations (Marty, 1990, 1996, as cited by Dauphin al all., 2013). Mentalization can be defined as "the mental process by which a person implicitly or explicitly interprets his own behavior and behavior of others as significant on the basis of deliberate mental states such as personal desires, needs, feelings, beliefs and reasons" (Bateman & Fonagy, 2004, p. 302). This definition of mentalization is also the most widespread definition of this construct since it is its first definition, introduced in science by Fonagy and his associates (Bateman & Fonagy, 2004). Fonagy, as the author of this term, uses the term reflective function when speaking of the capacity for mentalization. The term reflective function in fact refers to the operationalization of the process at the root of the mentalization capacity, a concept that is described in the psychoanalytic (Fonagy, Edgumbe, Moran, Kennedy, & Target 1993) as well as in the literature of cognitive psychology (Morton & Frith 1995, as cited by Fonagy, Gergeley, Jurist, & Target, 2002). When we have clarified that authors sometimes use the term reflective function whilst thinking of the abilities associated with the construct of mentalization, we can continue with further clarification of the central construct of this paper. Namely, mentalization or reflective function is the ability to explain other people's behavior to their mental states (attitudes, intentions, plans, feelings, etc.) and this ability is one of the two most important aspects of mental health capacity. This aspect allows us to see the behavior of other people as meaningful and predictable, because invoking the inner mental states of other people, for the purpose of explaining their behavior, enables us to understand others better. Another aspect of mentalization refers to the ability to call our psychic experiences and give them meaning (Stefanović-Stanojević, Mihić, & Hanak, 2012). The second aspect of mentalization is, therefore, directed towards ourselves

and towards the level of understanding of ourselves. As this aspect of mentalization is more developed, a person will have a better insight into his own mental state and will better understand why he acts (or at least has the need to behave) in a certain way in certain situations.

The concept of Mentalization is strongly related to Attachment theory. Attachment is considered to be a system through which key tasks in the psychological development of an individual are being achieved – development of self and mechanisms of its regulation and, above all, the capacity for mentalization (Fonagy et al., 2002; Mikulincer, Shaver, & Pereg, 2003; Schore, 2003). The concept of mentalization, just as attachment, depends mostly upon a caregiver. More precisely, a child's capacity for mentalization depends upon caregivers ability to treat the child as a mental agent, someone with the developing capacity to mentalize (Grienenberger, Kelly, & Slade, 2005). Also, the capacity for mentalization is strongly and positively related to a secure attachment (Bateman & Fonagy, 2004). Besides that, both insecure attachment and lower capacity for mentalization correlate with psychological disorders. Mental illness is reported to be associated with disorganized attachment representations (Allen, Hauser, & Borman-Spurell, 1996; Dozier et al., 2008, according to Fiske, Buchheim & Juen, 2013) and with reduced mentalizing abilities (Fonagy et al., 1996, 2002; Fonagy & Luyten, 2009) especially in patients with Borderline Personality Disorder. For depression, Fischer-Kern et al. (2008) report less capacity for mentalization in patients with moderate to severe depression. It should be also stated that one of the instruments measuring Attachment as one of its measuring subjects has Mentalization (Hanak, 2004). From all reported above it can be seen that there indeed is a connection between attachment and capacity for mentalization, and importance of this relation for this research will in part of the paper regarding the problem and the aim of the study.

The second construct in this research was Achievement Motivation. Achievement motivation theorists have long been attempting to explain people's choice of achievement tasks, persistence on those tasks, vigor in carrying them out, and performance the tasks in question (Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Pintrich & Schunk, 1996).

Murray (1938) was among the first authors to point out the existence of achievement motivation. Among the twenty basic human needs, he also includes a need for achievement. Murray defines this need as a very complex need, which is reflected in the desire to achieve something that is difficult to achieve in order to manipulate people, ideas and things, as a desire to stand out in front of others and to

compete with them (Murray, 1938). McClelland was also among the most important authors regarding the topic of achievement motivation. He defines this motive as „tendency to invest the effort to achieve and accomplish something that is considered valuable and because of which individual will stand out in front of other people" (McClelland, as cited by Rot, 1972). McClelland singled out two components of this motive: setting goals and competing with other people. Later studies singled out some additional components of achievement motivation besides two components about which McClelland wrote. Those additional components are orientation towards planning and persistence in achieving goals. The other two components about which authors write (orientation towards planning and persistence in achieving goals) are instrumental components or forms of behavior that person develops in order to be successful in achieving goals and competing with other people (Franceško, Kodžopeljić, & Mihić, 2002). In one paper, which researched achievement behavior, the same is determined as behavior in which the goal is to develop or demonstrate - to self or to others - high ability or to avoid demonstrating the low ability (Nicholls, 1984). This implies that in achievement situations individuals desire success to the extent which shows high ability and they seek to avoid failure to the extent that it indicates low ability (Kukla, 1978; McFarland & Ross, 1982). According to some authors, what distinguishes achievement behavior from other behaviors is its goal: competence (Crandall, Katkovsky & Preston, 1960; Heckhausen, 1967; Kukla, 1972, 1978; Maehr & Nicholls, 1980). Different individuals can satisfy their achievement motivation through different means, but in all cases, achievement motivation refers to achieving goals and life aspirations of those individuals. It is considered that achievement motivation can influence the way people perform certain tasks (Adika, Adesina, & Rabiū, 2013). The distinction which singles out four components of achievement motivation: competition with others, orientation towards planning, persistence in achieving goals and the tendency toward setting goals, was taken into account in this research. This distinction was given by Franceško, Mihić, and Bala (2002).

Although both the capacity for mentalization and the achievement motivation are constructs developed early in childhood, although both are connected to attachment and parent-child relations, no previous studies regarding the relation between these two constructs have been found. Because of the lack of previous papers regarding this topic, we will try to find out if there is a potential relationship between them in this paper. We supposed a potential relationship between these two

constructs primarily because both of them are closely related and dependent upon the early parent-child relations, and because understanding others and self is important for planning, setting goals and others aspects of the achievement motivation.

METHOD

Problem and aim of the research

Previous studies regarding the relation between Mentalization and Achievement motivation were not found, but there were studies regarding the relation between Achievement motivation and Attachment, the construct which is theoretically very close to Mentalization so that even one of the instrument measuring Attachment as one of its measuring subjects has Mentalization (Hanak, 2004). We supposed a potential relationship between these two constructs primarily because both of them are closely related and dependent upon the early parent-child relations, and because understanding others and self is important for planning, setting goals and others aspects of the achievement motivation. Further, because of the presumed physiological basis of the capacity to mentalize, we supposed that this concept is hierarchically higher and older from the concept of the achievement motivation, because of which not only correlation was used in this research. So, the aim of this study was to check the potential relation between the capacity to mentalize and achievement motivation.

Instruments

Mentalization was operationalized using Questionnaire for assessing Mentalization (Dimitrijevic, Hanak, Altaras-Dimitrijevic & Jolic-Marjanovic, 2017) with three measuring subjects: Mentalization of self, Mentalization of others and Motivation for Mentalization.

In this research Achievement Motivation was measured using Achievement Motivation Scale (MOP2002: Franseško, Mihić, Bala, 2002) with four measuring subjects: Persistence in achieving goals, Tendency towards competing, Tendency towards planning and Achieving goals as a source of satisfaction.

Sample

The sample consisted of two subsamples, each one for one of the two studies.

Sample from Serbia was collected in the City of Niš, at the premises of the Faculty of Philosophy, and it consists of 142 respondents.

Respondents were students from the Faculty of Philosophy in Niš. The sample consisted of respondents from both sexes (Female=100; Male=42). The age range in this sample was from 18 to 43 ($M=20.24$).

Sample from Macedonia was collected in Skopje at the premises of Faculty of Philosophy. This sample consisted of 100 respondents, students from the Faculty of Philosophy in Skopje, both sexes (Female=65; Male=35). The age range in this sample was from 18 to 45 ($M=22.2$).

Procedure

For purposes of this study, both questionnaires were translated and adapted from Serbian to the Macedonian language. The back-translation procedure was used. Adaptation for Macedonian sample, in one direction (translation to Macedonian), was done by Gjoko Zdraveski, former professor of Macedonian language at Faculty of Philosophy in Nis. Translation in the other direction (back translation) was done by Danijela Sinadinović, French teacher with Macedonian origin.

We have conducted this research on two samples, from two cultures, in order to see if the relationship between the capacity to mentalize and achievement motivation is, potentially, a cross-cultural phenomenon.

RESULTS AND DISCUSSION

The data was analyzed by the usage of linear correlation because both the capacity for mentalization and the achievement motivation develop early in childhood and because none previous studies were found on this topic, so this study is somewhat an exploratory study.

Before analyzing the correlation between the capacity to mentalize and achievement motivation, the difference between a sample from Serbia and North Macedonia was examined through independent samples t-test.

Statistically significant differences between samples from North Macedonia and Serbia were not found. But it should be mentioned that marginally significant differences between the respondents from Serbia and North Macedonia were found in their tendency towards planning ($t=-2.748$, $p=.006$), so maybe these differences are small, and because of that they are only marginally significant, and they would be more significant on a larger sample. This is only a presumption and should be checked in further studies.

Table 1 – Correlation between the capacity to mentalize and achievement motivation on the sample from Serbia

Pearson's correlation coefficient	Mentalization of self	Mentalization of others	Motivation for Mentalization
Persistence in achieving goals	-.354**	.253**	.275**
Tendency towards competing	.011	.170*	.242**
Tendency towards planning	-.005	-.107	.081
Achieving goals as a source of satisfaction	-.210*	.209*	.282**

Note: ** - Statistically significant on level of <.001
 * - Statistically significant on level of <.05

From Table 1 we can see that there are significant correlations between the capacity to mentalize and components of achievement motivation. More precisely, results show that good mentalization of self correlates negatively with persistence in achieving goals and with achieving goals as a source of satisfaction. These results suggest that those individuals who have a good insight into themselves, do not have as high achievement motivations, as do those who have lower insight into themselves.

In order to account for the results such as these, we should remind ourselves of definitions of achievement motivation given by previous authors. For example, Murray defines this need as a very complex need, which is reflected in the desire to achieve something that is difficult to achieve in order to manipulate people, ideas and things, as a desire to stand out in front of others and to compete with them (Murray, 1938). While McClelland defines this motive as „tendency to invest the effort to achieve and accomplish something that is considered valuable and because of which individual will stand out in front of other people" (McClelland, as cited by Rot, 1972). By connection these definitions with results from the previous table we can suppose that individuals who have a good insight into themselves do not have a need to stand out in front of others. Or, more precisely and closely related to the components of achievement motivation which were related to the capacity to mentalize in our research, those individuals who have a good insight into themselves probably, and who by a consequence have a better understanding of their own need, desired and feelings, also probably do

not give too much meaning to outside goals, as they have their own intrinsic motivation and developed inner world, which could be more important to them from those extrinsic goals.

From Table 1, we can also see that both mentalization of others and motivation for mentalization are positively correlated with persistence in achieving goals, a tendency towards competing and with achieving goals as a source of satisfaction. These results suggest that both those who understand others, and those who are motivated towards understanding human behavior, have a tendency towards being persistence when achieving goals, are competitive and feel satisfaction when achieving goals. These results might, on the first look, be opposite to those regarding individuals with high mentalization of self, but if we remember that achieving motivation is an outside oriented variable, these results can be understood. So, those individuals who understand others, and who are highly motivated towards understanding human behavior are also those who have high achievement motivation. Understanding others and being motivated towards it, might be necessary for achieving goals and competing, because achieving goals and competing with others are quite a social aspect of life, meaning that they always include other people. On the other hand, those who have a good insight into themselves do not have a need to compete and compare themselves with others.

Table 2 – *Correlation between the capacity to mentalize and achievement motivation on the sample from North Macedonia*

Pearson's correlation coefficient	Mentalization of self	Mentalization of others	Motivation for Mentalization
Persistence in achieving goals	-.218**	.423**	.399**
Tendency towards competing	.041	.119	.279**
Tendency towards planning	.036	.217*	.345**
Achieving goals as a source of satisfaction	.023	.356*	.381**
Note: ** - Statistically significant on level of <.001 * - Statistically significant on level of <.05			

From Table 2 we can see somewhat different results from those obtained on the Serbian sample, but that they do not vary too much.

Firstly, on a sample from North Macedonia, also a negative correlation was found between mentalization of self and persistence in achieving goals, but no correlation was found between mentalization of self and achieving goals as a source of satisfaction. Correlation between mentalization of self and persistence in achieving goals can be explained in the same way as it was done for the sample from Serbia. Those individuals who have a good insight into themselves probably, and who by a consequence have a better understanding of their own need, desired and feelings, also probably do not give too much meaning to outside goals, as they have their own intrinsic motivation and developed inner world, which could be more important to them from those extrinsic goals. But achieving goals as a source of satisfaction is not in relation to mentalization of self.

Also, mentalization of others also correlates positively with persistence in achieving goals and with achieving goals as a source of satisfaction, but, as opposed to the results for the Serbian sample, on the sample from North Macedonia, mentalization of other does not correlate with a tendency towards competing, but it correlates with a tendency towards planning. Also, motivation for mentalization correlates on the sample from North Macedonia correlates with all variable it correlates on the Serbian sample, in addition to its correlation with a tendency towards planning. When it comes to the tendency towards planning, these differences can be accounted for if we take into account that there are marginally significant differences between samples from Serbia and North Macedonia on this variable.

On the basis of these results, we can conclude that in both cultures good insight into oneself is negatively connected with persistence in achieving goals, which suggest that, indeed those who have a better insight into themselves are less involved into the achievement of the outside goals. Also, we can conclude that those who understand others well, as well as those who are motivated towards understanding human psychology, have higher levels of achievement motivation, maybe because understanding people is essential in achieving because other are always involved in one's own achievements. Differences between the two cultures can be explained by differences in their development. More precisely, although Serbia and North Macedonia are very similar by all criteria, North Macedonia is maybe in a slightly better economic position, and by that more close to the western cultures, in which achievement is something of great value.

CONCLUSION

The aim of this study was to check the potential relation between the capacity to mentalize and achievement motivation.

The results of this study suggest that there is indeed a connection between these two constructs and that this relation is fairly similar in two cultures (Serbia and North Macedonia). Results suggest that those who have better mentalizing capacity, oriented towards themselves do not have as high achievement motivation as do those who have good mentalizing capacity oriented towards others and those who are motivated towards better mentalizing. These results are almost completely the same in both cultures, with some small differences. The differences are related mostly to a tendency towards planning as one of the components of achievement motivation. More precisely, this component is higher in the sample from North Macedonia and is correlated with achievement motivation only on this sample. Differences between the two cultures can be explained by differences in their development. More precisely, although Serbia and North Macedonia are very similar by all criteria, North Macedonia is maybe in a slightly better economic position, and by that more close to the western cultures, in which achievement is something of great value.

The theoretical contribution of this paper refers to a better understanding of the capacity for mentalization, achievement motivation, and their relation. While practical contributions could be found in the basis this paper can give to the potential workshops, most of all in schools and at an early age, for individuals achievement motivation. Maybe different approach should be made for those children who have a better insight into themselves from the approach for those who do not have such a good insight into their psychological states. In that way, achievement could be spurred in both those group of young people, because the tendency towards achieving is very important for life in this modern worlds and for its advancements.

Disadvantages of this research are, first of all, the sample. The sample was small and it consisted only of students. So for further studies, we suggest a larger and broader sample. Also, only two cultures and very similar cultures were included. So for the further studies, we suggest the inclusion of more cultures.

In conclusion, we can say that these two constructs, both developed at an early age are connected to each other, and that patter of this connection is nearly completely the same for two examined cultures.

LITERATURE

- Adika, L. O., Adesina, O. L., & Rabi, O. (2013). Career Self Efficacy, Achievement Motivation and Organizational Commitment to Conflict Preventive Behaviour of Lecturers in Oyo Town, *An International Multidisciplinary Journal*, 7(3), 308-323.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., & Borman-Spurrell, E. (1996). Attachment theory as a framework for understanding sequelae of severe adolescent psychopathology: An 11-year-follow-up study, *Journal of Consulting and Clinical psychology*, 64, 254-263.
- Bateman A, Fonagy P (2004). *Psychotherapy for Borderline Personality Disorder Personality Disorder-Mentalization-Based Treatment*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. (1960). A conceptual formulation for some research on children's achievement development, *Child Development*, 31, 787-797.
- Dauphin, J., Lecomte, C., Bouchard, M., Cyr, J., & David, P. (2013). Mentalization and autobiographical memory as clinical components of the self and identity, *Psihologija*, 46(2), 143-160.
- Dimitrijević, A., Hanak, N., Altaras Dimitrijević, A., & Jolić Marjanović, Z. (2017). The Mentalization Scale (MentS): A Self-Report Measure for the Assessment of Mentalizing Capacity, *Journal of personality assesement*, 24, 1-13.
- Di Stefano, G., Piacentino, B., & Ruvo, G. (2017). Mentalizing in Organizations: A Psychodynamic Model for an Understanding of Well-Being and Suffering in the Work Contexts. *World Futures*, 0, 1-8.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (1017-1095). New York: Wiley.
- Fischer-Kern, M., Tmej, A., Kapusta, N. D., Naderer, A., Leithner-Dziubas, K., LöfflerStastka, H., & Springer-Kremser, M. (2008). The capacity for mentalization in depressive patients: a pilot study, *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 54(4), 368-80.
- Fizke, E., Buchheim, A., & Juen, F. (2013). Activation of the attachment system and mentalization in depressive and healthy individuals – an experimental control study, *Psihologija*, 46(2), 161-176.
- Fonagy, P., Edgumbe, R., Moran, G. S., Kennedy, H., and Target, M. (1993). The roles of mental representations and mental processes in therapeutic action. *Psychoanalytic Study of the Child*, 48, 9-48.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, Mentalization and the Development of the Self*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Franceško, M., Kodžopeljić, J., i Mihić, V. (2002). Neki socio-demografski i psihološki korelati motiva postignuća, *Psihologija*, 35(1-2), 65-79.
- Hanak, N. (2004). Konstruisanje novog instrumenta za procenu afektivnog vezivanja kod adolescenata i odraslih, *Psihologija*, 37, 1, 123-142.
- Heckhausen, H. (1967). *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological Review*, 79, 454-470.
- Kukla, A. (1978). An attributional theory of choice. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (113-144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (221-267). New York: Academic Press.
- McFarland, C., & Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 937-946.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development and cognitive consequences of attachment-related strategies, *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations In Personality*. New York: Oxford University Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance, *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Rot, N. *Osnovi socijalne psihologije* (1972). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Schore, A. N. (2003). *Affect Regulation and the Repair of the Self*. New York: W. W. Norton & Company.
- Stefanović-Stanojević, T., Mihić, I., & Hanak, N. (2012). *Afektivna vezanost i porodični odnosi: razvoj i značaj*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

KAPACITET ZA MENTALIZACIJU I MOTIV ZA POSTIGNUĆEM

Sažetak: Cilj ove studije bio je da proveri potencijalnu vezu između kapaciteta za mentalizaciju i motivacije za postignućem. Uzorak se sastojao od dva poduzorka. Uzorak iz Srbije činilo je 142 ispitanika oba pola ($\bar{X}=100$; $M=42$). Starost u uzorku išla je od 18 do 43 godina ($M=20,24$). Uzorak iz Severne Makedonije činilo je 100 ispitanika, studenata Filozofskog fakulteta u Skoplju, oba pola ($\bar{X}=65$; $M=35$). Starost u uzorku išla je od 18 do 45 godina ($M = 22,2$). Mentalizacija je operacionalizovana pomoću Upitnika za procenu mentalizacije (Dimitrijević, Hanak, Altaras-Dimitrijević, & Jolić-Marjanović, 2017), dok je motivacija za postignućem merena pomoću skale motivacije postignuća (Franseško, Mihić, Bala, 2002). Podaci su analizirani korišćenjem linearne korelacije između sposobnosti za mentalizaciju i motivacije postignuća. Na srpskom uzorku, pronađene su statistički značajne korelacije između mentalizacije selfa i upornosti u postizanju ciljeva ($r=-.354$) i postizanja ciljeva kao izvora zadovoljstva ($r=-.210$), između mentalizacije drugih i upornosti u postizanju ciljeva ciljeva ($r=.253$), tendencije ka takmičenju ($r=.170$) i postizanja ciljeva kao izvora zadovoljstva ($r=.209$), i između motivacije za mentalizacijom i upornosti u postizanju ciljeva ($r=.275$), tendencije ka takmičenju ($r=.242$) i postizanja ciljeva kao izvora zadovoljstva ($r=.282$). Na uzorku iz Severne Makedonije utvrđene su statistički značajne korelacije između mentalizacije selfa i upornosti u postizanju ciljeva ($r=-.218$), između mentalizacije drugih i upornosti u postizanju ciljeva ($r=.423$), tendencije ka planiranju ($r=.217$) i postizanja ciljeva kao izvora zadovoljstva ($r=.356$), kao i između motivacije za mentalizacijom i svih komponenti motivacije postignuća ($p<.001$). U zaključku, možemo reći da su ova dva konstrukta, oba razvijena u ranom uzrastu, međusobno povezana i da je ova povezanost gotovo potpuno istovetna za dve ispitivane kulture.

Ključne reči: Mentalizacija, Motivacija za postignućem, Severno Makedonski uzorak, Srpski uzorak.

Наташа Р. Младеновић¹⁵

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ТРАУМЕ У ДЕТИЊСТВУ – РАТНА ТРАУМА

Сажетак: Последњих деценија повећало се интересовање за разумевање реакција деце и младих на трауматске догађаје, стога је последично и довело до доста нових сазнања о њиховом утицају на психосоцијални развој деце. Трауматска искуства мењају дететову слику света и будућности, обликују схватање себе и других и утичу на актуелно понашање деце као и на њихова доживљавања. У овом раду приказан је преглед типова траума у детињству и дистинкција између њихових појавних облика, доминантна подручја која бивају оштећена код деце током и након изложености трауми, да би се рад у свом другом делу фокусирао на ратну трауму код деце. Поред дефинисања ратне трауме, истицања разлике од осталих траума, симптоматологијом и начином на који мења животе деце и њихових породица, у раду се говори и о посредничким факторима, факторима резилијентности и ризика, као и препорукама за свеобухватну процену и третман деце током и након преживелих ратних трауматских искустава.

Кључне речи: траума, детињство, рат, ратна траума.

УВОД

Тренутне и дугорочне последице изложености деце трауматским искуствима су многобројне. Емоционално злостављање и занемаривање, сексуално злостављање, физичко злостављање, као и сведочење насиљу у локалној средини, етничком чишћењу или рату неповољно утичу на развој деце и развој сигурног обрасца афективне везаности у оквиру породице. Изложеност трауми резултира губитком основних капацитета за саморегулацију и међуљудске односе. Деца изложена сложеним траумама често доживљавају проблеме који трају читав живот и који их доводе у ризик за додатно излагање трауми и кумулативна оштећења (нпр. психијатријски и поремећаји зависности, хронична медицинска болест, правни, стручни и породични проблеми). Ови проблеми се могу проширити и одржати од детињства кроз адолесценцију у одрасло доба (Van der Kolk, 2003).

¹⁵ natasa.mladenovic@pr.ac.rs

У литератури наилазимо више дефиниција траума. Најчешће, траума се дефинише као егзистенцијално угрожавајућа, преплављујућа ситуација која превазилази способност ега за организацију и регулацију (Tyson & Tyson, 1990). Трауматски догађаји ремете уобичајен осећај контроле који појединац има над животом, изван је уобичајеног људског искуства и представља претњу по живот. Индивидуе изложене трауматском догађају губе осећај повезаности с другима и значења која придају свету око себе (Herman, 1997). Заједничке реакције у ситуацији изложености су: интензиван страх, страх од уништења, беспомоћност, губитак контроле итд. Трауматски догађаји укључују смрт, насиље или претњу животу, односно телесном интегритету. У четвртном издању Дијагностичког и статистичког приручника за душевне поремећаје (DSM IV, 1996) непосредно доживљени трауматски догађаји укључују и отмицу, рат, војну борбу, заточеништво, природне непогоде, тешке аутомобилске несреће, опасну болест, полне трауматске догађаје, развојно неодговарајућа полна искуства без повреде и насиља. Осим наведеног и сведочења трагичним околностима и збивањима (рањавања, насилна смрт друге особе, рат итд.) спадају у врсте трауматских искустава.

Деца доживљавају трауме на себи својствен начин и њихови капацитети превазилажења и ношења са траумама се разликују од одраслих. И данас постоји мишљење да траума код деце, начин на који је они обрађују и доживљавају, као и њене последице, није до краја истражена. Такво мишљење потиче делом од друштвеног става који отежава признавање трауматизације деце, а произлази из раширеног идеалистичког и романтичног погледа на детињство. Други аутори, (Dyregrov et al., 2002), док говоре о трауматизацији деце у рату, наводе да је непостојање интереса за дечју трауму део процеса у научним круговима који је релативно касно усмерио интерес на последице трауматизације генерално. Тај је процес највидљивији управо у подручју дечје трауматизације. Негирање признавања дечијих траума може произилазити из немогућности одраслих да се носе са својим траумама, а камо ли и са дечјим. Дирегров и сарадници (Dyregrov et al., 2002), говоре и о ширем кругу који негира дечју трауму. Држава, различита удружења, влада, итд., су делови друштва који имају обавезу да заштите децу. Негирајући дечју трауму, они налазе начин како да заштите себе од колективне кривице у ситуацијама беспомоћности да заштите децу (ратови, катастрофе, сукоби великих размера). Наведени аутори кривце налазе и у стручњацима из области

менталног здравља који наглашавају дечју отпорност и самоопоравак након трауматских искустава.

ТИПОВИ ТРАУМА У ДЕТИЊСТВУ

Трауматска искуства имају утицај на све домене функционисања: осећаје, памћење, понашање, мишљење, здравље, социјалне односе итд. Реакције на њих се сматрају разумљивим или нормалним реакцијама на ненормалне околности. У ситуацијама трауме битну улогу игра *когнитивна процена ситуације*, јер од ње зависи и како ћемо доживети интензитет и трајање трауме, као и колико ће дуго трајати опоравак од ње (Арамбашић, 2000). Реакције на трауматске доживљаје могу бити непосредне, где се појављују још за време трајања застрашујућег догађаја или непосредно након њега и имају за циљ репарацију и ублажавање утицаја трауматског искуства. Одложене реакције изазивају дугорочне тешке последице и на телесном и на менталном нивоу које доводе и до тешкоћа у психосоцијалном функционисању (Арамбашић, 2000). Болби (Bowlby, 1973) је говорио да трауматска искуства утичу на дететову слику света, на обликовање схватања себе и других и очекивања од будућности.

У литератури наилазимо на неколико различитих типологија траума, од којих бисмо издвојили типологију ауторке Тер (Terr, 1991). Она говори о траумама типа I и траумама типа II. Трауме типа I или шок трауме настају и развијају се након само једног неочекиваног, изненадног трауматског доживљаја. Према мишљењу Ане Фројд, ово су класичне дечје трауме (Freud, 1969). Трауме типа II се односе на комплексније и дуготрајније ситуационе услове који доводе до трауме.

Симптоми шок-траума се разликују од симптома траума типа II по следећим карактеристикама:

1) *Сећања*. Код шок-траума сећања су пуна детаља; скоро свако дете старије од годину и по дана, које претходно није било трауматизовано и које је у тренутку када искуси и доживи трауматско искуство било свесно, моћи ће да призове детаљна сећања о том догађају касније (Terr, 1988). На вербалном плану, говорећи о трауматском догађају, су такође детаљни и понекад могу звучати као роботски понављајући изнова све детаље везане за трауматско искуство. Некада су у стању да се сете више детаља од одраслих који су присуствовали истом догађају (Terr, 1991). Ова сећања везана за шок трауме нас нагоне да закључимо како она

остају жива иако свесни ум трауматизованог детета може покушавати да их потисне. Код продужених и понављаних траума у детињству сећања се јављају кроз флешбекове и у сликама, а ређе као целине.

2) *Осмишљавање трауме или трагање за „значењем“.* Деца која пролазе кроз шок трауму или непосредно након ње често себи постављају питања „Зашто?“ или „Зашто ја?“, док деца која су прошла кроз дуготрајне трауме често себе питају „Како сам могао/могла то да избегнем?“. Оваквим когнитивним проценама трауматизована деца покушавају да се на ретроактиван начин позабаве овим јаким, изненадним психолошким ударцима. Врло често дође и до осећаја кривице након извесних самоскованих значења.

3) *Погрешне перцепције.* Код деце која су преживела шок трауме врло често долази до визуелних халуцинација, омашки у опажању и до грешке у процени временске перспективе. Неке од ових симптома се односе и на децу са органским поремећајима, али су ти симптоми у знатно мањој мери. Најбитнија карактеристика која се односи на трауме типа II, а коју немамо код шок-траума је антиципација. С обзиром на то да је изложеност екстремним спољашњим условима продужена и понављајућа, сви ресурси организма за очување психе се стављају у погон. Најчешће одбране у овом случају су: порицање, потискивање, негација, самохипноза, идентификација са агресором, окретање агресије према себи итд. Трауме типа II свој пут могу наћи кроз депресију, поремећај понашања, АДХД или дисоцијативни поремећај. Емоције које иду раме уз раме са траумама типа II су изостанак осећања, бес, туга која не попушта.

Карактеристике које одвајају трауме типа II од шок-траума су следеће:

1) *Емоционална отупљеност и порицање.* Масивна порицања и емоционална отупљеност су првенствено повезана са дугогодишњим трпљењем различитих страха у току детињства. Интезитет ових одбрана може бити толико јак да деца изгледају повучено или дехуманизовано. Млађа деца могу попримити изглед Шпицових беба са синдромом хоспитализма (Spitz, 1945). Изглед и понашање ове деце говори о неуспеху формирања сигурне афективне везаности и организације личности. Ова деца не причају пуно о себи. Труде се да изгледају нормално у свакодневним ситуацијама. Могу испричати своју причу једном или двапут, а касније је оповргнути. Могу заборавити и потиснути читаве сегменте

детињства. Описују их као децу са недостатком емпатије, неуспешне у дефинисању емоција, избегавајуће. Ако се симптоми као што су специфични страхови везани за трауматско искуство, репетитивна сећања, обрасци понашања, измењене идеје о животу, људима и свету задржавају и годинама након последњег злостављања, можемо сигурније донети исправну дијагнозу уз исцрпну етиологију и патогенезу.

2) *Самохипноза, дисоцијација и деперсонализација*. Као што смо рекли, због понављајућих трауматских догађаја деца и њихов психички апарат „налазе начин“ како да најлакше преброде периоде ужаса. Самохипноза омогућава ментални бег. Телесне анестезије, неосећање бола, осећај невидљивости, визуелне и слушне халуцинације и амнезијесу чести налази код дуготрајно трауматизоване деце (Spiegel, 1988).

3) *Бес*. Заједно са бесом окренутим ка себи (гребање, чупање, сакаћење појединих делова тела) бес је врло честа појава код деце која пролазе или су пролазила кроз трауме тима II. Од беса, који може постати застрашујуће, дете се брани на два начина: идентификацијом са агресором или претварањем беса у његову супротност – екстремну пасивност.

Домени оштећења деце када је извор трауме у породици или ако не постоји подршка од стране породице

Неколико је доминантних подручја која бивају оштећена код деце током и након изложености трауми. Навешћемо неке од њих:

а) *Афективна везаност*: Рани односи деце и примарних фигура афективне везаности пружају релациони контекст у којем деца развијају најраније психолошке репрезентације себе, другог и себе у односу на друге. Ови радни модели чине основу развојних компетенција детета, укључујући толеранцију на стрес и неизвесност, радозналост, осећај за деловање и комуникацију. Када је однос дете-старатељ извор трауме, однос везаности је озбиљно угрожен; 80% запостављење или злостављане деце развија несигурне обрасце везаности (Friedrich, 2002). Када је однос везаности нарушен (и код људи и код животиња), то често доводи до целоживотног ризика од физичких болести и психосоцијалних дисфункција. Овај ризик се јавља на три начина који рефлектују оштећења у основним биопсихосоцијалним компетенцијама: повећана осетљивост на стрес (нпр. тешко фокусирање пажње и модулирање узбуђења); немогућност регулисања емоција без спољашње помоћи (нпр. осећај и деловање преплављени

интензивним или умртвљеним емоцијама); и измењено тражење помоћи (нпр. претерано тражење помоћи и зависност или социјална изолација и одвајање) (Cook et al., 2017).

б) *Неуробиологија*. Деца предшколског узраста и млађа деца са сложеним историјама трауме су у опасности да не развију мождане капацитете потребне за модулацију емоција као одговор на стрес. Нетрауматизована деца постепено уче да се оријентишу према спољашњем и унутрашњем окружењу, уместо да реагују рефлексно на било који стимулус, кроз постепени прелазак са доминације десне хемисфере (осећања) на примарно ослањање на леву хемисферу (језик, апстрактно резонување и дугорочно планирање) и интеграцији неуронске комуникације преко две мождане хемисфере (цорпус цаллосум) (Kagan, 2003). Под стресом, злостављани и занемаривани дејчи аналитички капацитети теже да се дезинтегришу, остављајући децу когнитивно, емоционално и понашајно дезорганизовану. У таквим ситуацијама деца реагују израженом беспомоћношћу, конфузијом, повлачењем или бесом (Teicher et al., 2002). Важно је напоменути да рани или каснији стресори у животу који су предвидљиви или које је могуће контролисати, или у којима је старатељ који пружа одговарајућу негу и љубав доступан, а могућности за истраживање поново успостављене, доводе до биолошког интегритета.

ц) *Афективна регулација*. Посттрауматска оштећења афективне везаности и неуробиолошког интегритета могу довести до озбиљних поремећаја у сфери афективне регулације. Дефицити у способности трауматизоване деце да разликују и означе афективна стања у себи и другима, показали су се већ са 30 месеци (Beeghly & Cicchetti, 1996). Након идентификације емоционалног стања дете мора бити у стању да сигурно изрази емоције и да модулише или регулише искуство. Трауматизована деца показују оштећење ове вештине. Деца са сложеним историјама трауме указују и на понашања и на емоционалне изразе патологије услед смањене способности саморегулације и самоублажавања (Cook et al., 2017). Неки од испољавања су: дисоцијације, дисфорија и избегавање афективно набијених ситуација, малаадаптивне стратегије превладавања (злоупотреба супстанци нпр.). Ова деца су врло често емоционално лабилна, са екстремно брзим ескалацијама у реакцијама и на најмање стресоре.

д) *Дисоцијације – измене у свести*. Трауматизована деца праве дисоцијативне адаптације у својој свести о себи и искуству (Putnam, 1997): аутоматизација понашања (тј. дефицити у просуђивању,

планирању и организовању циљу усмереног понашања), раздвајање болних сећања и осећања. Дисоцијација доводи дете у ризик за даљу виктимизацију, друге облике траума, као и тешкоће у учењу.

е) *Бихејвиорална регулација*. Траума у детињству повезана је с недовољно контролисаним и прекомерно контролисаним обрасцима понашања. Злостављана деца могу показати строго контролисане обрасце понашања већ у другој години живота, укључујући компулзивну усклађеност са захтевима одраслих, отпорност на промене у рутини, нефлексибилне ритуале у купатилу и ригидну контролу уноса хране (Crittenden & DiLalla, 1988). Показало се да је виктимизација у детињству повезана са развојем агресивног и пркосног понашања. Прекомерно контролисано или недовољно контролисано понашање може бити последица понављања специфичних аспеката трауматских искустава (нпр. агресија, самоповређивање, сексуално понашање итд.) Таква понашања служе одређеном броју функција за трауматизовано дете (постизање контроле, покушаји остваривања блискости итд.).

ф) *Когниција*. Чулна и емоционална депривација повезана са занемаривањем чини се посебно штетном за когнитивни развој, при чему занемарена деца и бебе показују кашњење у експресивном и рецептивном језичком развоју, као и у укупном количнику интелигенције (Culp, Watkins & Lawrence, 1991). Трауматизована деца показују мање флексибилности и креативности у решавању проблема. Деца и адолесценти који су преживели трауму показују дефицит у сфери пажње и апстрактног резонувања. Такође, у контексту школских постигнућа, трауматизована деца постижу ниже оцене и слабије скорове на стандардизованим тестовима од остале деце. Стопа напуштања школе је три пута већа код трауматизоване деце у односу на општу популацију деце (Beers & De Bellis, 2002).

г) *Селф-концепт*. До 18 месеци, трауматизована деца ће вероватније реаговати на самопрепознавање неутралним или негативним афектом за разлику од нетрауматизоване деце (Schneider-Rosen & Chicetti, 1991). Респонзивна и сензитивна нега као и позитивна животна искуства омогућавају деци да развију позитиван модел себе као вредне и значајне. Са друге стране, понављајућа негативна искуства од стране значајних других, као и од околине довешће до осећаја беспомоћности, невољености, одбачености, страха итд.

РАТНА ТРАУМА КОД ДЕЦЕ

Велики је број ратова и немира који су се догађали и догађају се кроз историју и данас широм света. Ови ратови су уништили традиционалне породичне структуре, искоренили целе заједнице и произвели преко 20 милиона избеглица од којих се половина процењује да су деца (UNHCR, 2002; Castles, 2002). Процењено је да је у оружаним сукобима у протеклих 10 година, 10 милиона деце остало без својих домова, а преко једног милиона без родитеља (Southall & Kamran, 1998). Ове ратове карактеришу високи нивои насиља над цивилним становништвом који утичу на друштво на више нивоа, укључујући и појединца, породицу и заједницу (Kaldor, 2013).

Током кретања избеглица, излагање деце трауматским искуствима драматично варира. Деца су посебно рањива група која често пати од разорних дугорочних последица доживљеног насиља или сведочења насиљу. Нека деца носе оружје, други су отети и мучени; неки сведоци убијања родитеља, браће и сестара или пријатеља, други су одвојени од својих родитеља и заједница и цело детињство проводе у избегличким камповима; нека деца су сведоци оружаних сукоба, док други гледају сукоб на телевизији. Иако основне потребе за преживљавањем (као што су здравствена заштита, склониште, храна) имају приоритет над психолошким потребама у време рата и миграција, постоји све већа забринутост да трауматска ратна искуства имају штетан утицај на психосоцијални развој деце, њихове ставове према друштву, њихове односе са другима, и њихов поглед на живот уопште (Macksoud, 1992). Неки родитељи или заједнице су имали могућност да скривају децу од рата. Међутим, већина породица, исцрпљених ресурса, осећа се беспомоћно да заштити своју децу од догађаја изван њихове контроле.

Осамдесетих година двадесетог века дошло је до интензивирања интереса у дефинисању онога шта чини трауматско искуство током детињства (Eth & Rynoos, 1985). Широко прихваћена дефиниција трауме односи се на спољашњи догађај који је интензиван, изненадан и који надвладава способност детета да се носи или савлада трауму у то време (Furman, 1986). Америчка психијатријска асоцијација, у својој дефиницији посттрауматског стресног поремећаја (ПТСП), наводи да трауматски догађај мора бити „изван опсега уобичајеног људског искуства“ и мора бити довољно интензиван да „изазива

симптоме дистреса код већине људи“ (АПА, 1987). Два важна фактора произлазе из горе наведених дефиниција. Прво, трауматски догађај се разликује од стресног догађаја у томе што ће, због свог интензитета и природе, произвести невоље код већине деце која су му изложена, без обзира на рањивост детета или механизме суочавања (Hocking, 1970). Друго, реакција на трауматско искуство се види као универзална међу децом. Иако симптоми могу варирати у зависности од узраста детета и природе трауме (Eth & Pinoos, 1985; Furman, 1986), опште карактеристике посттрауматског стресног поремећаја код деце су исте. Оне се састоје углавном од поремећеног сна и ноћних мора, потешкоћа у концентрацији, репетитивних и безвољних игара која укључују трауматске теме, смањеног занимања за забавне активности, емоционално одвајање од родитеља или пријатеља и појачано стање будности (АПА 1987; Benedek, 1985). Још неке реакције које се јављају често код деце након трауматског доживљаја укључују тугу, љутњу, страхове, обамрлост, нервозу или раздражљивост, губитак апетита, кривицу због преживљавања или због тога што су “добро прошли” за време трауматског догађаја (Banyard, Rozelle & Englund, 2001; Thienkrua et al., 2006). Осим тога, деца која су преживела ратно трауматско искуство врло често показују симптоме анксиозности и депресивности (Thabet, Abed & Vostanis, 2004). Бурт (Burt, 1943), а касније Бедер и Розенфелд (Baider & Rosenfeld, 1974), описују висок ниво анксиозности код деце која су видела да њихови родитељи реагују екстремним страхом на насиље и рат. Може доћи до губитка раније стечених вештина, као што је контрола сфинктера (секундарна енуриза), као и до појаве сепарационе анксиозности која је превазиђена на ранијим ступњевима развоја (Chimienti, Nasr, & Khalifeh, 1989). Адолесценти који су били изложени ратним траумама су у већем ризику од развоја психоза (Tolmac & Nodes, 2004).

Показало се да је присилно одвајање од родитеља током Другог светског рата повезано са проблемима менталног здравља код деце, као што су депресија, агресија и регресија на раније ступње развоја (Bodman, 1944; Coromina, 1943). У другим студијама, расељавање, присилна имиграција и избеглички статус били су повезани са трауматским стресним реакцијама код деце и адолесцената (Ressler, Boothbi & Steinbock, 1988).

Неколико аутора описује симптоме депресије код деце која су била сведоци насилних дела као што су мучење, брутално хапшење или погубљење родитеља или рођака (Allodi, 1980; Cohn, Kristen &

Koch 1980). Са друге стране, неки истраживачи наглашавају важност разматрања утицаја сиромаштва и оскудевања у разним доменима и осталих срединских услова који настају као последица рата, као потенцијално трауматична (Harbison, 1983). Дечија ратна искуства неповерења, сумње у себе и инфериорности погоршавају психосоцијалне кризе које се јављају током нормалног развоја (Eisenbruch, 1988). Деца зависе од одлука одраслих (првенствено својих родитеља) али и од милости или немилости политичких превирања и сукоба (Coll & Magnuson, 1997). Стога се основно поверење деце у способност одраслих да брину о њима и безбедност њиховог света често уздрма, што представља погодно тле за развој негативне слике о другим људима и свету.

За децу, неке од последица су биле директна трауматска искуства као што су гранатирање, виђење мртвих и рањених. Друге последице за децу биле су индиректније кроз трауме које су претрпели њихови родитељи, или су последица губитка нормалног свакодневног живота, што је доказано лошим школовањем или смањеним материјалним условима. Ратне трауме, дакле, укључују не само излагање стрељању, пуцању, гранатирању и другим ратним активностима, већ и тешкоће узроковане губитком родбине, бега, избегличког живота и сиромаштво. Кернс и Дејвс (Cairns & Dawes, 1996) скрећу пажњу на важне индиректне ефекте које политичко насиље може имати на децу и истиче да су ефекти директних трауматских ратних догађаја лакше виђени и проучавани него индиректни ефекти као што је сиромаштво (и остали неповољни средински услови који настају током и након рата).

Оно што се још мења у рату је и квалитет родитељства. Задатак родитеља је да заштите децу од опасности и да направе сигурно окружење за њих. Рат и насиље се мешају и не дозвољавају родитељима да испуне свој задатак, нарочито када су њихови ресурси и ментално здравље погођени (Cairns & Dawes, 1996). Породице су под великим стресом, као што је одсуство очеве или погоршано ментално здравље самих родитеља. Иако неки извештаји указују да стрес може ојачати породицу, други извештаји чешће указују на негативне промене, као што су економско и социјално погоршање, ауторитарнији стил родитељства, мање надзора над децом или мање позитивне емоционалне интеракције с децом (Kalantari et al., 1993). У условима рата, однос родитељ – дете је прожет бригом за добробит и сигурност обеју страна.

Неке студије су имале за циљ да идентификују посредничке факторе у вези између ратне трауме и других поремећаја код деце. Стопе ПТСП-а биле су посебно изражене ако су деца расељена из своје заједнице, на пример током сукоба у Хрватској и Босни (Ајдуковић, 1998). Деца која су била расељена са простора Хрватске и која су се вратила након рата показала су више негативних симптома (туга, страх) од деце која су остала у својим домовима и такође искусила рат (Zivcic, 1993). И тип и количина изложености су важни (Kuterovac, Dyregrov & Stuvland, 1994). Остали фактори ризика повезани са симптоматологијом ПТСП-а укључују близину зоне утицаја (Punamaki, Quota & Sarraj, 1997) степен опасности по живот (Nader, Pynoos, Fairbanks, AlAjeel & Al-Asfoor, 1993) и друштвено-економске тешкоће (Khamis, 2012). Нека од претходних истраживања су показала да постоји повезаност између родитељске и дечије психопатологије везане за ратне и политичке конфликте. Деца мајки које показују висок ниво ПТСП-а ће највероватније изражавати исто (Punamaki, Quota & El Sarraj, 2005).

Неке студије указују да постоје културалне разлике код поремећаја повезаних са траумом. Аутори (Punamaki, Quota & Sarraj, 1997) су пронашли високу стопу (25%) симптома конверзије коју исказују палестинска деца која живе у појасу Газе и изложена су трауматским догађајима током рата. Откривено је и да палестинска деца која живе на Западној обали углавном пате од психосоматских проблема и проблема у понашању (Baker, 1990). Проблеми у понашању су били озбиљнији у избегличким камповима него у селима или градовима.

Колико су трајне последице ратних траума по ментално здравље деце и младих показују истраживања (Sack et al., 1999). Проласком година симптоми трају, иако деца и млади учествују и у академском и у социјалном животу (Kinzie, Sack, Angell, & Rath, 1986).

Фактори ризика и резилијентности

Социјална подршка се често сматра важним фактором у објашњавању отпорности (Cairns & Daves, 1996). Као што Кернс и Дејвс (1996) истичу, породица је често синоним за „мајку“ у стварном свету политичког насиља. Стога, важан фактор који говори о подршци од стране породице може бити здравствено стање мајке, посебно њено ментално здравље. Доста се апелује на повећану пажњу на улоге родитеља у рату (Cairns & Daves,

1996) посебно на мајчинство, јер то може бити кључни фактор резилијентности деце и повећању проблема.

Подршка старатеља је круцијални медијатор дететове отпорности, адаптације и реакције на трауму. Подршка породице и адекватно родитељско функционисање ублажавају развој посттравматског стресног поремећаја код деце и побољшавају дечији капацитет за решавање проблема (Cohen et. al, 2004).). Постоје три главна елемента у одговорима старатеља на трауму њихове деце: веровање и потврђивање искуства њиховог детета, толерисање дечјег афекта и управљање својим емоционалним одговором. Када старатељ негира трауматско искуство детета, дете је принуђено да се понаша као да се траума није ни догодила. Дете такође учи да не може веровати примарном старатељу и не учи да користи језик да би се носио са недаћама. Стрес старатеља није оно што је нужно штетно за дете, већ када стрес превазиђе или скрене пажњу са потреба детета, то је оно што се негативно одражава на дете. Деца могу одговорити на стрес старатеља тако што ће избегавати или сузбијати осећања и понашања, избегавати старатеља у потпуности или бити “парентификовани” и на тај начин покушавати да смање стрес старатеља (Deblinger & Hefin, 1996). Старатељи са сопственом историјом траума могу избегавати проживљавање својих емоција што ће им отежати и да разумеју и исправно одговоре на дететово емоционално стање. Дечји одговор на трауму њима може представљати претњу или провокацију. Потреба за блискошћу и страх од блискости трауматизованог детета такође може испровоцирати старатељеве успомене губитака, одбацивања, ужаса и смањити родитељске способности (Cook et al., 2017).

Разни аутори су испитивали шта би још из домена породичних варијабли могао бити протективни фактор. Деца која су била изложена ратном конфликту, као протективни фактор имала су породичну кохезију, позитивно породично окружење и мајчину позитивну перцепцију о функционалности породице (Zahr, 1996). Као медијатори стреса узрокованог ратом из домена породичних ресурса показали су се финансије и ниво образовања. Социјална класа којој породица припада као и ниво образовања главе породице показали су се као значајни медијатори. Такође, виша социјална класа била је повезана и са већом стопом миграција породица (Zurayk, Farhood, Saadch, Chaya, Meshefedjian & Sidani, 1994). Још неки од протективних фактора који се наводе у овом истраживању су јака повезаност брачних партнера.

Један од фактора је и мишљење и веровања шире заједнице у којој појединци живе, јер изгледа да је снажна посвећеност циљевима заједнице и људи који директно учествују у рату протективни фактор за већину деце и одраслих. Студија јеврејских израелских адолесцената утврдила је да је снажнија идеолошка посвећеност (која укључује глорификацију рата, патриотску умешаност и пркосни однос према непријатељу) била повезана са мањим нивоима анксиозности, несигурности, депресије и осећаја неуспеха (Punamaki, 1996). Неки од индивидуалних фактора који су повезани са отпорношћу су и: интерни локус контроле, ефективни механизми превладавања, степен аутономије, креативност, продуховљеност, самопоуздање итд. Године и пол су били предмет истраживања, али добијени резултати нису били конзистентни (Werner & Smith, 1992).

ПРОЦЕНА И ТРЕТМАН ТРАУМА КОД ДЕЦЕ

Дубинска и опсежна процена је од суштинског значаја за концептуализацију случаја и одређивање циљева третмана. Пре него клиничар спроведе адекватне интервенције, дете треба да буде процењено кроз седам домена о којима је било речи. Свеобухватна процена траума укључује информације из великог броја извора укључујући дететова или адолесценцова откривања, извештаје старатеља и осталих релевантних особа, терапеутска запажања и мере стандардизованих мерних инструмената примењених у случају. Мерни инструменти, културално специфични и језички прилагођени, треба да буду попуњени од стране детета, старатеља, и уколико могуће од стране дететовог учитеља/учитељице. Притом, треба узети у обзир и развојну историју детета, родитељске/породичне менталне поремећаје, историју злоупотребе супстанци, механизме превладавања, снаге детета/адолесцент и породице, срединске стресоре (сиромаштво, насиље у заједници, расна дискриминација итд.) (Cook et al., 2017).

Психосоцијална помоћ трауматизованој деци често подразумева директан рад са децом да би им се помогло да обраде трауматска сећања, на пример, кроз цртеже, игру или причу о томе шта се десило. Други приступ је да се едукују и подрже родитељи, наставници и други који су укључени у живот деце да би могли да их подрже или помогну им да прораде трауматска искуства. У ратним условима са масовним потребама и недостатком особља

који су ту у служби менталног здравља, овај други приступ може бити једина опција (Kagitcibasi, 1996).

Калантари и сарадници (Kalantri et al., 1993) открили су да је најбољи начин да се помогне трауматизованој деци која су изгубила оца, заправо кроз помоћ мајкама да превазиђу своју тугу и помоћ кроз обезбеђивање породичног окружења за децу. И остали аутори (Hundeide, 1991, 1996) су указивали на улогу мајке у заштити и излечењу деце.

С обзиром на свеприсутност ратова и траума везаних за сукобе, посебно у земљама сиромашним ресурсима, интервенције прилагођене великој групи преживелих су посебно важне. Међутим, студије исхода третмана у овој области још увек су ретке. Многе интервенције су изведене из метода развијених за одрасле, као што је когнитивно бихејвиорална терапија (КБТ). Смернице Британског националног института (НИЦЕ) препоручују психотерапијске третмане као што је КБТ који укључују детаљан разговор о трауматском искуству (тј. методу излагања) (Carswell, Blackburn & Barker, 2011).

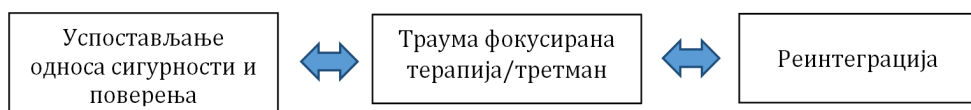
Терапија која се препоручује за људе и децу који су преживели ужасе ратова је наративна терапија излагањем (Narrative Exposure Therapy (NET); Onyut et al., 2005). У терапији излагања, од пацијента се тражи да у више наврата говори о најгорем трауматском догађају док поново доживљава све емоције које су повезане са овим догађајем. У том процесу, већина пацијената се хабиитуира на емоционални одговор који је повезан са трауматским искуством, што доводи до ремисије симптома ПТСП-а. Како је већина жртва организованог насиља доживела многе трауматске догађаје, често је немогуће идентификовати најгори догађај пре лечења. Уместо дефинисања једног догађаја као циља у терапији, пацијент конструише наратив о свом целом животу од рођења до тренутне ситуације док се фокусира на детаљан извештај о трауматским искуствима. Ефикасност ове терапију у раду са децом се показала учинковитом (Onyut et al., 2005; Neuner, & Elbert, 2008). Постоји посебно адаптирана верзија за децу старију од осам одина (КИДНЕТ). КИДНЕТ користи више илустративних материјала, на пример конопац који представља живот: цвеће и каменчиће на линији живота који представљају позитивне и негативне животне догађаје итд. Деца се охрабрују да шире своје наративне ка будућности како би развијали своје наде и планове (Onyut et al., 2005).

Друга врста терапије која се препоручује је терапија десензитизације и репроцесирања уз помоћ покрета очију (ЕМДР).

Циљ ове терапије је смањење последица узнемирујућих сећања на трауматски догађај. Терапија се састоји од осам фаза које укључују пацијентово призивање мучних слика, сећања, приликом примања билатералне сензорне стимулације очију (Feske, 1998). Ефикасност ове терапије се налази у директном ефекту на мождане неурофизиолошке механизме. ЕМДР модел даје велики значај физиолошким компонентама емотивних поремећаја и ради на њима узимајући у обзир и негативни когнитивни аспект, емоције и остале узнемиравајуће факторе и симптоме.

Неке од интервенција које се препоручују у раду са трауматизованом децом су: рад на побољшању капацитета за модулацију узбуђења и враћању равнотеже након дисрегулације у доменима афекта, понашања, физиологије, спознаје (укључујући преусмеравање дисоцијативних стања свести), међуљудске повезаности и самопосматрања; рад на развијању способности задржавања и усмеравања пажње у служби конструисања сопствених позитивнијих наратива, размишљања о прошлом и садашњем искуству, предвиђању и планирању и доношењу одлука; трансформација и инкорпорација трауматских сећања у продуктивну и испуњујућу егзистенцију кроз такве терапијске стратегије као што је креирање значења, сећање и жалост због трауматског губитка, управљање симптомима, развој вештина суочавања, потенцирање размишљања и понашања усмереног на садашњост; рад на обнови или креирању ефективних радних модела везивања и примена ових модела на постојеће међуљудске односе, укључујући терапијски савез, са нагласком на развој интерперсоналних вештина као што су асертивност, сарадња, постављање граница, реципроцитет у односима, социјална емпатија и способност за физичку и емоционалну интимност (Cook et al., 2017).

У литератури можемо наћи и друге предлоге третмана деце и младих који су преживели рат. Модел који говори о приступу интервенцији у фазама наглашава три фазе (Gorman, 2001). Кретање између фаза и враћање на претходне фазе је дозвољено.



Слика 1. Фазе у клиничком третману деце и младих који су преживели трауму (Herman, 1997)

1. *Успостављање односа сигурности и поверења.* У првом стадијуму, задатак клиничара (терапеута) је да помогне детету/младој особи да поврати осећај стабилности, сигурности и поверења, као и осећај контроле над сопственим животом. Особа која ради са децом мора бити отворена да слуша и покаже емпатију за стање детета. У овој фази, корисна интервенција би такође била и психоедукација о симптомима које дете осећа. Када се успостави осећај поверења, тек тада се може прећи на другу фазу.

2. *Траума фокусирана терапија.* У зависности од симптома које дете има, користе се адекватне интервенције и технике које могу побољшати стање. Корисно је вратити се на прошле, трауматичне доживљаје и направити кохерентан и детаљан наратив прошлих искустава. Овај процес је тежак и треба бити опрезан и стручан приликом вођења младе особа кроз њега. Такође, треба истражити и емоције кривице и срама које се обично јављају приликом сведочења разним искуствима из ратног периода. У овој фази, особа треба да се суочи са губицима, уколико их је било. У већини случајева биће потребно враћати се на прву фазу позивања на сигурност и поверење. На крају ове фазе, млада особа би требало да буде кадра да призове трауматична искуства у свест, али сада са мање интензивним емоцијама које их прате. Последично, симптоми ће бити редуковани.

3. *Реинтеграција.* Фаза реинтеграције подразумева настављање са животом и креирање новог уколико је особа преживела губитке, расељена из свог места, променила је школу, итд. Многи млади људи ће спонтано, на сопствену иницијативу започети овај процес. У овој фази се треба дотаћи и истражити осећаје који су повезани са будућношћу, циљевима, аспирацијама. Можемо дискутовати о плану за наставак школовања, или будућем запослењу младих особа. Особи треба помоћи да поврати своју рутину, социјалне, религиозне активности које је имала раније (Ehnholt & Yule, 2006).

ЗАКЉУЧАК

Трауматску реакцију изазивају догађаји који превазилазе људска искуства и могу да представљају претњу по живот. Људи тада губе осећај смисла, контроле, бивају уплашени за свој и живот ближњих. Када се људи и деца нађу у ситуацијама опасним по живот, они су често изузетно отпорни и сналажљиви упркос многим невољама са којима се суочавају. Међутим, искуства рата,

насиља, убиства или мучења, као и каснији претрпљени губици, повећавају ризик за психолошку невољу и развој психијатријских поремећаја. Као и одрасли, тако и деца нису имуна на овакве недаће у којима се могу наћи. Дуго је било занемаривано истраживање последица траума на дечији развој, али се осамдесетих година прошлог века фокус нашао на њима, и то са правом. Трауматска искуства остављају последице на свим нивоима дечијег развоја; когнитивном, емоционалном, конативном, бихејвиоралном итд. У раду је дата детаљна класификација типова траума у детињству, заједно са доменима оштећења, да би се касније рад усмерио на ратну траума код деце и специфичностима које се јављају у том контексту. Ратна траума, у зависности од интензитета и изложености деце, и многих других протективних и фактора ризика, може оставити дубоке и иреверзибилне последице по психосоцијални живот детета. Скоро све се мења у условима као што је рат; породични односи, квалитет родитељства, ментално здравље родитеља бива пољуљано, јавља се страх, збуњеност, уплашеност, средински услови и услови живота се погоршавају. У раду се наводе и објашњавају фактори који могу бити фактори ризика у условима рата, али и фактори који могу умањити последице рата и имати протективну функцију. За време трајања ратних сукоба, а нарочито по завршетку, ваља наставити са животом и свакодневним активностима. Често је то за породицу, а нарочито за децу веома тешко. У раду се наводе корисне информације за стручњаке који пружају помоћ породицама и деци након ратних трауматских искустава. На првом месту како одрадити дубинску и опсежну процену, које су индиковане терапије, технике, интервенције које доводе до побољшања стања деце и породица после преживелих ратних трауматских искустава.

ЛИТЕРАТУРА

Ajdukovic, M. (1998). Displaced adolescents in Croatia: Sources of stress and posttraumatic stress reaction. *Adolescence*, 33(129), 209.

Allodi, F. (1980). The psychiatric effects in children and families of victims of political persecution and torture. *Danish Medical Bulletin*, 27(5), 229-232.

American Psychiatric Association (1987) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3rd Edition, Washington, D.C., American Psychiatric Association.

- Arambašić, L. (2000). Stresni i traumatski događaji i njihove posljedice, U: L. Arambašić (ur.), *Psihološke krizne intervencije*, 11-31. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
- Baider, L., & Rosenfeld, E. (1974). Effect of parental fears on children in wartime. *Social Casework*, 55(8), 497-503.
- Baker, A. M. (1991). Psychological response of Palestinian children to environmental stress associated with military occupation. *Journal of Refugee Studies*, 4(3), 237-247.
- Banyard, V. L., Rozelle, D., & Englund, D. W. (2001). Parenting the traumatized child: Attending to the needs of nonoffending caregivers of traumatized children. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(1), 74.
- Beeghly, M., & Cicchetti, D. (1994). Child maltreatment, attachment, and the self system: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and psychopathology*, 6(1), 5-30.
- Benedek, E. (1985) 'Children and Psychic Trauma: A Brief Review of Contemporary Thinking', p. 1-16 in Eth, S. and Pynoos, R., eds, *Post-Traumatic Stress Disorder in Children*, Washington D.C., American Psychiatric Press
- Bodman, F. (1944). Child psychiatry in war-time Britain. *Journal of Educational Psychology*, 35(5), 293.
- Bowlby, J. (1973). Attachment and loss: Volume 2. *Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books
- Burt, C. (1943). War neuroses in British children. *Nervous Child*.
- Castles, S. (2002). *Environmental change and forced migration: making sense of the debate*. UNHCR.
- Chimienti, G., Nasr, J. A., & Khalifeh, I. (1989). Children's reactions to war-related stress. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 24(6), 282-287.
- Cairns, E., & Dawes, A. (1996). Children: Ethnic and Political Violence-a Commentary. *Child Development*, 67(1), 129-139.
- Carswell, K., Blackburn, P., & Barker, C. (2011). The relationship between trauma, post-migration problems and the psychological well-being of refugees and asylum seekers. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(2), 107-119.
- Cohn, J. Kristen, I. M. H. and Koch, L. (1980) "Children and Torture", *Danish Medical Bulletin*, 27: 238-239.
- Cohen, J. A., Deblinger, E., Mannarino, A. P., & Steer, R. A. (2004). A multisite, randomized controlled trial for children with sexual abuse-related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(4), 393-402.

- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., & Mallah, K. (2017). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric annals*, 35(5), 390-398.
- Coll, C.G., & Magnuson, K. (1997). The psychological experience of immigration: A developmental perspective. In A. Booth, A .C. Crouter, & N. Landale (Eds.), *Immigration and the family: Research and policy on U.S. immigrants* (pp. 91–131). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coromina, J. (1943). Repercussions of the war on children as observed during the Spanish Civil War. *Nervous Child*, 2, 320-323.
- Crittenden, P. M., & DiLalla, D. L. (1988). Compulsive compliance: The development of an inhibitory coping strategy in infancy. *Journal of abnormal child psychology*, 16(5), 585-599.
- Culp, R. E., Watkins, R. V., Lawrence, H., Letts, D., Kelly, D. J., & Rice, M. L. (1991). Maltreated children's language and speech development: Abused, neglected, and abused and neglected. *First Language*, 11(33), 377-389.
- Deblinger, E. and Hefin, A.: *Treating Sexually Abused Children And Their Non-Offending Parents: A Cognitive Behavioural Approach* (Thousand Oaks, CA: Sage), 1996.
- Dyregrov, A., Gjestad, R., & Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: A longitudinal study. *Journal of traumatic stress*, 15(1), 59-68.
- Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210.
- Eisenbruch, M. (1988). The mental health of refugee children and their cultural development. *International Migration Review*, 22(2), 282-300.
- Eth, S., & Pynoos, R. S. (Eds.). (1985). *Post-traumatic stress disorder in children*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Feske, U. (1998). Eye movement desensitization and reprocessing treatment for posttraumatic stress disorder. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 5, 171-181
- Freud, A. (1969). Comments on trauma in The Writings of Anna Freud. *Research at the Hampstead Child Therapy Clinic and Other Papers*. New York: International Universities Press.
- Furman, E. (1986) 'On Trauma: When is the Death of a Parent Traumatic', *Psychoanalytic Study of the Child*, 41: 191-208.
- Friedrich, W. N. (2002). *Psychological assessment of sexually abused children and their families*. Sage.
- Gorman, W. (2001). Refugee survivors of torture: Trauma and treatment. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32, 443–451.

- Harbison, J. I. (1983) 'Children in a Society in Turmoil', pp. 1-11 in Harbison, J. I., eds. *Children of the Troubles*, Stranmillis College, Belfast, Learning Resources Unit
- Herman, J. 1997 (Rev). *Trauma and Recovery*. New York: HarperCollins.
- Hocking, F. (1970) 'Extreme Environmental Stress and its Significance for Psychopathology', *American Journal of Psychotherapy*, 24: 4-26
- Hundeide, K. (1991). *Helping disadvantaged children: Psychosocial intervention and aid to disadvantaged children in third world countries*. London: Jessica Kingsly.
- Hundeide, K. (1996). *Ledet samspill [Guided interaction]*. Oslo, Norway: Vett og viten.
- Kagan, J., (2002). *Surprise, uncertainty, and mental structures*. Harvard University Press.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 10 Industrial Avenue, Mahwah, NJ 07430-2262.
- Kalantari, M., Yule, W., & Gardner, F. (1993). Protective factors and behavioral adjustment in preschool children of Iranian martyrs. *Journal of Child and Family Studies*, 2(2), 97-108.
- Kaldor, M. (2013). In defence of new wars. *Stability: International Journal of Security and Development*, 2(1).
- Kinzie, J. D., Sack, W. H., Angell, R. H., Manson, S., & Rath, B. (1986). The psychiatric effects of massive trauma on Cambodian children: I. The children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(3), 370-376.
- Khamis, V. (2012). Impact of war, religiosity and ideology on PTSD and psychiatric disorders in adolescents from Gaza Strip and South Lebanon. *Social Science & Medicine*, 74(12), 2005-2011.
- Kuterovac, G., Dyregrov, A., & Stuvland, R. (1994). Children in war: A silent majority under stress. *British Journal of Medical Psychology*, 67(4), 363-375.
- Macksoud, M. S. (1992). Assessing war trauma in children: A case study of Lebanese children. *Journal of refugee studies*, 5(1), 1-15.
- Nader, K., Pynoos, R., Fairbanks, L., Al-Ajeel, M. & Al-Asfoor, A. (1993) A preliminary study of PTSD and grief among the children of Kuwait following the Gulf crisis. *British Journal of Clinical Psychology*, 32, 407-416.
- Neuner, F., Catani, C., Ruf, M., Schauer, E., Schauer, M., & Elbert, T. (2008). Narrative exposure therapy for the treatment of traumatized children and adolescents (KidNET): from neurocognitive theory to field

- intervention. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(3), 641-664.
- Onyut, L. P., Neuner, F., Schauer, E., Ertl, V., Odenwald, M., Schauer, M., & Elbert, T. (2005). Narrative Exposure Therapy as a treatment for child war survivors with posttraumatic stress disorder: Two case reports and a pilot study in an African refugee settlement. *BMC psychiatry*, 5(1), 7.
- Punamäki, R. L., Qouta, S., & El Sarraj, E. (1997). Models of traumatic experiences and children's psychological adjustment: The roles of perceived parenting and the children's own resources and activity. *Child Development*, 68(4), 718-728.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- Ressler, E. M., Boothby, N., & Steinbock, D. J. (1988). *Unaccompanied children: Care and protection in wars, natural disasters, and refugee movements*. Oxford University Press.
- Sack, W. H., Him, C., & Dickason, D. A. N. (1999). Twelve-year follow-up study of Khmer youths who suffered massive war trauma as children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(9), 1173-1179.
- Schneider-Rosen, K., & Cicchetti, D. (1991). Early self-knowledge and emotional development: Visual self-recognition and affective reactions to mirror self-images in maltreated and non-maltreated toddlers. *Developmental Psychology*, 27(3), 471.
- Spiegel, D. (1988). Dissociation and hypnosis in post-traumatic stress disorders. *Journal of traumatic stress*, 1(1), 17-33.
- Southall, D., & Kamran, A. (1998). Protecting children from armed conflict: The UN Convention needs an enforcing arm.
- Spitz, R. (1945). Hospitalism. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 64-72
- Teicher, M. H., Andersen, S. L., Polcari, A., Anderson, C. M., & Navalta, C. P. (2002). Developmental neurobiology of childhood stress and trauma. *Psychiatric Clinics*, 25(2), 397-426.
- Terr, L. (1988). What happens to early memories of trauma? A study of twenty children under age five at the time of documented traumatic events. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(1), 96-104.
- Terr, L. (1991). Childhood Traumas: An Outline and Overview. *American Journal of Psychiatry*, 148, (1), 10-20
- Thabet, A. A. M., Abed, Y., & Vostanis, P. (2004). Comorbidity of PTSD and depression among refugee children during war conflict. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(3), 533-542.

- Thienkrua, W., Cardozo, B. L., Chakkraband, M. S., Guadamuz, T. E., Pengjuntr, W., Tantipiwatanaskul, P., & Tappero, J. W. (2006). Symptoms of posttraumatic stress disorder and depression among children in tsunami-affected areas in southern Thailand. *Jama*, 296(5), 549-559.
- Tolmac, J., & Hodes, M. (2004). Ethnic variation among adolescent psychiatric in-patients with psychotic disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 184(5), 428-431.
- Tyson, P., Tyson, R. L. (1990). *Psychoanalytical Theories of Development. An integration*. New Haven: Yale University Press
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- Van der Kolk, B. A. (2003). *Psychological trauma*. American Psychiatric Pub.
- Zahr, L. K. (1996). Effects of war on the behavior of Lebanese preschool children: Influence of home environment and family functioning. *American Journal of orthopsychiatry*, 66(3), 401-408.
- Zivcic, I. (1993). Emotional reactions of children to war stress in Croatia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 709-713.
- Zurayk, H., Farhood, L., Saadch, F., Chaya, M., Meshefedjian, G., & Sidani, T. (1994). The Impact of War on the Physical and Mental Health of the Family: The Lebanese Experience. *Center for Migration Studies special issues*, 11(4), 84-85.

TRAUMAS IN CHILDHOOD: WAR TRAUMA

Summary: In recent decades, there has been an increasing interest in understanding the reactions of children and youth to traumatic events, and consequently it has led to a lot of new knowledge about their impact on the psychosocial development of children. Traumatic experiences change a child's image of the world and the future, shape understanding of themselves and others, and influence the current behavior of children as well as their experiences. This paper provides an overview of childhood trauma types and the distinction between their occurrence forms, dominant areas that are damaged in children during and after trauma exposure, in order to focus on war trauma in children in the second part. In addition to defining war trauma, highlighting differences from other traumas, symptomatology and how it changes the lives of children and their families, the paper also discusses mediating factors, resilience and risk factors, as well as recommendations for comprehensive assessment and treatment of children during and after war traumatic experiences.

Key words: trauma, childhood, war, war trauma

Андријана Р. Јокић¹⁶

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет у Нишу

КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНИХ ОДНОСА И САМОЕФИКАСНОСТ ДЕЦЕ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Породица представља основну ћелију друштва која има утицај на све домене развоја и функционисања детета. Имајући у виду значај породице за развој детета, значајним се чини разматрање породичних фактора који могу утицати на ефикасност деце основношколског узраста. Циљ овог истраживања се односио на разматрање односа између квалитета породичних односа и ефикасности деце основношколског узраста. У истраживању је учествовало 40 ученика основне школе, узраста од 14 година, уједначених по полу (20 дечака, 20 девојчица). Од инструмената су коришћени FACE-IV и SEQ-C. Резултати показују да подскеле породичне кохезивности и адаптивбилности не представљају статистички значајан предиктор самоефикасности код деце вишег основношколског узраста. Потврђено је да не постоји статистички значајна позитивна корелација између степена самоефикасности и подскела самоефикасности са подскалама избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност и умреженост. У истраживању није потврђено постојање статистички значајне негативне корелације између степена самоефикасности и подскела самоефикасности са подскалама разједињеност, ригидност и хаотичност на узорку основношколске деце. Добијени налази се објашњавају у складу са релевантним емпиријским истраживањима. Препорука је да се у будућим истраживања односа између ових варијабли прошири узорак и да се испитују други фактори који утичу на самоефикасност деце основношколског узраста.

Кључне речи: квалитет породичних односа, самоефикасност, деца основношколског узраста.

УВОД

Процењивање образовних постигнућа ученика је врло битан део наставне праксе (Кузмановић и Павловић-Бабић, 2011), па се велика пажња поклања утврђивању фактора од којих зависи

¹⁶ andrijanapsiholog@gmail.com

ефикасност ученика. Иако је удео интрапсихичких, односно когнитивних и мотивационих фактора неминован и знатан, питање је на који начин и у којој мери фактори средине имају утицаја на доживљај ученикове ефикасности у контексту академског постигнућа? Подстакнути тим питањем, заинтересовали смо се за испитивање утицаја квалитета породичних односа на ефикасност деце основношколског узраста у школском контексту.

Имајући то у виду, конципирали смо истраживање са циљем утврђивања да ли су подскеле породичне кохезивности и адаптивбилности статистички значајан предиктор самоефикасности код деце вишег основношколског узраста. Поред тога, циљ овог истраживања се односио и на утврђивање евентуалне корелације и њеног смера између степена самоефикасности и подскела самоефикасности са подскалама избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност, умреженост, разједињеност, ригидност и хаотичност.

КВАЛИТЕТ ПОРОДИЧНИХ ОДНОСА

Према системском приступу, породица представља систем који се састоји од компоненти одређених субсистема, а то су индивидуални, партнерски, родитељски и субсистем који формирају деца. Притом се односи између тих делова система сагледавају циркуларно (Goldner-Vukov, 1988, према Ердеш-Кавечан, 2011). У оквиру системског приступа, породица се посматра из аспекта развојне парадигме, односно, сагледава се као ентитет, који се развија и који је способан за трансформацију. Породица као систем је такође условљена деловањем индивидуалног и групног понашања и врло је осетљива на подстицаје и промене у свом унутрашњем и спољашњем окружењу (Милић, 2001, према Зуковић, 2008).

Циљ сваке породице је да одговори на специфичне развојне и неразвојне потребе својих чланова (Cierpka, 2005., према Ердеш-Кавечан, 2011). Чланови породице делују као међусобно повезани системи, који су су усмерени ка циљу, који су самокоригујући, динамични, утичу на своју околину, али су истовремено и сами подложни променама (White & Klein, 2002., према Зуковић, 2008). Битно је истаћи и да породични системи нису хаотични и статични, него уређени и такви да активно трагају за породичним циљевима. Захваљујући различитим функцијама породичног система, бирају се циљеви, ствара се подршка између чланова породице и

израчунавају се тактички корааци. Такође, прати се напредак и врше се исправке путем текућих повратних спрега (Broderick, 1993., према Зуковић, 2008). Најзад, породични системи теже да постигну динамично стање хомеостазе, уз непрекидно узајамно деловање како унутар себе самих, тако и на околину, која се константно мења. Породице имају способност самоконтроле и користе различите механизме за прилагођавање променама и очување стабилности, што свакако представља неопходне елементе у функционисању породице (Zabriskie & McCormick, 2003., према Зуковић, 2008).

Адекватан оквир за разумевање породичних односа представља Циркумплекс модел (Olson, 1999; Olson, 2000). На основу статистичке анализе преко 50 концепата разних теорија породице, утврђено је да се целокупан варијабилитет породичног функционисања може обласнити уз помоћ три латентне димензије, а то су породична кохезивност, адаптабилност или флексибилност и комуникација (Olson, 2000; Станимировић и Мијатовић, 2011; Зуковић, 2008; Зуковић, 2009).

Породична кохезивност се односи на емоционално везивање, које чланови породице осећају једни према другима. Према Олсону (Olson, 2000), постоје четири нивоа породичне кохезивности, односно, четири типа породица. У питању су: неповезана (коју карактерише веома низак ниво кохезивности), издвојена (коју карактерише низак до умерен ниво кохезивности), повезана (коју карактерише умерен до висок ниво кохезивности) и измешана (коју карактерише врло висок ниво кохезивности).

Друга димензија породичног функционисања јесте флексибилност, која се односи на количину промене у породичном лидерству, поделу улога и правила у односима чланова породице (Olson, 1999; Olson, 2000; Olson, & Gorral, 2006). Флексибилност чине димензије као што су: лидерство, контрола и дисциплина, подела улога, стилови преговарања, правила међусобног понашања (Olson, 2000). Према Олсону (Olson, 2000), постоје четири нивоа породичне флексибилности, а то су: ригидна (врло низак ниво флексибилности), структурисана (низак/умерен ниво флексибилности), флексибилна (умерен/висок ниво флексибилности) и хаотична (врло висок ниво флексибилности).

Главна хипотеза Циркумплекс модела је да су балансирани нивои кохезивности и флексибилности, који се крећу од ниског до високог нивоа најпогоднији за здраво породично функционисање, док се небалансирани нивои кохезивности и флексибилности,

почев од врло ниског или врло високог повезују са проблематичним породичним функционисањем (Olson, & Gorral, 2006).

Трећа димензија Циркумплекс модела је комуникација. Комуникација се односи на вештине позитивне комуникације које користи неки пар или породични систем. Димензија комуникације се може сагледати као олакшавајућа димензија, која помаже породицама да промене њихове нивое кохезије и флексибилности (Olson, 2000). Осим тога, комуникација се односи на способност слушања, говорења, разоткривања, јасноће изражавања, континуитет у комуникацији, поштовање. Фокус је на емпатији и пажљивом слушању, подели осећања са другим члановима породице, поседовање вештина решавања проблема. Добро балансиране породице, као што је и очекивано, имају добру комуникацију, док лоше балансиране породице имају лошу комуникацију (Olson, 2000).

САМОЕФИКАСНОСТ

Према Бандури (Bandura, 1997) самоефикасност представља процену појединца о својим способностима организовања и извршавања акција, које су потребне да би се остварио одређени тип активности. Показало се да особе, које имају висока очекивања и које су уверене у своје способности, показују најадекватније понашање, уз коришћење разноврсних когнитивних стратегија и улагање доста труда приликом решавања задатака. Насупрот томе, особе које верују у своје способности, али које имају ниска очекивања, улажу много труда, али често показују отпор и незадовољство, што негативно утиче на резултате (Тубић, 2005).

Ефикасност сагледана у контексту академског постигнућа, односи се заправо на индивидуалну самоефикасност, која се конституише у оквиру академских домена (Bong & Skaalvik, 2003). Може се рећи да се академска ефикасност, односно, самоефикасност ученика односи на његова уверења о сопственом постигнућу у одређеним академским задацима (Burne, 1984; Schunk, 1991., према Bong & Skaalvik, 2003). Потврђено је да ученици, који своју ефикасност процењују као високу, раде темељније, истрајнији су и имају мање бурне емоционалне реакције онда када се суоче са тешкоћама у раду (Bandura, 1997).

Показало се да ниска самоефикасност може да доведе до слабог школског успеха, мада такође и висока самоефикасност може бити проблематична, јер доприноси томе да ученик буде сигуран у себе више него што треба и да тако непажљиво уради

задатак и погреши (Schunk, 2003; Bandura, 1989., према Mattern & Shaw, 2010). Истраживања показују да су академска ефикасност и постигнуће у великој мери повезани са академским исходима (Robins et al, 2004., према Mattern & Shaw, 2010).

ИСТРАЖИВАЊА ОДНОСА КВАЛИТЕТА ПОРОДИЧНИХ ОДНОСА И САМОЕФИКАСНОСТИ

Сазнања из области развојне психологије, психологије личности, као и социологије о утицају средине на развој, показала су да породични фактори имају значај на постизање успешности код ученика (Станисављевић-Петровић, 2008). Потврђено је и да дете које расте у складној породици, без обзира на образовање родитеља, постиже добар успех у школи (Ђорђевић, 1971, према Станисављевић-Петровић, 2008). Истраживања су показала да је ниво прихватања и контроле у релацијама унутар породичног система значајан корелат и предиктор академског постигнућа и прилагођавања код деце школског и адолесцентног узраста (Felner et al, 1985., према Мухић, Зотовић и Јерковић, 2006). Према аутору Нелсону (1984, према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006) добро академско постигнуће на преадолесцентном узрасту је повезано са дисциплином и редом, као доминантном карактеристиком породичне климе. Осим тога, школска ефикасност и постигнуће се могу довести у везу са дозвољеним нивоом аутономије и контроле, који карактеришу породичне односе и посебно васпитно понашање (Dorbush, 1987, према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006). Касније је успешност деце на адолесцентном узрасту доведена је у везу са перцепцијом прихватања и подршке у целокупном породичном систему као и са перцепцијом породичне организације (Du Bois et al., 1997., према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006). Такође су истраживања показала да најбољи успех постижу ученици код којих у породици владају средњи нивои супервизије, нарочито у породицама у којима постоји низак ниво аутономије (Kurdek et al., 1995, према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006).

МЕТОДОЛОГИЈА

Истраживање је имало за циљ испитивање односа између квалитета породичних односа и ефикасности деце основно-школског узраста. Самоефикасност је представљала критеријумску варијаблу у овом истраживању, док су предикторске варијабле биле избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност,

дезангажованост, умреженост, ригидност и хаотичност. Узорак је чинило 40 ученика основне школе, узраста од 14 до 15 година, уједначених по полу (20 дечака, 20 девојчица).

Што се тиче хипотеза, основне претпоставке од којих је ово истраживање полазило, гласиле су:

- Подскеле породичне кохезивности и адаптивбилности су статистички значајан предиктор самоефикасности код деце вишег основношколског узраста;
- Постоји позитивна корелација између степена самоефикасности и подскела самоефикасности са подскалама избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност и умреженост;
- Постоји негативна корелација између степена самоефикасности и подскела самоефикасности са подскалама разједињеност, ригидност и хаотичност.

Од инструмената су коришћени FACES IV за операционализацију породичне кохезије и адаптивбилности (Olson, Gorall & Tiesel, 2004). Упитник се састоји од 42 ајтема, намењен је особама које имају 12 и више година. Постоји 6 подскела које представљају димензије породичне кохезивности и адаптивбилности, засноване на Олсоновом Циркумплекс моделу, од којих су 2 избалансиране и 4 неизбалансиране. Кронбахови алфа коефицијенти крећу се у распону од $\alpha=.77$ (за подскалу умреженост) до $\alpha=.89$ (за подскалу избалансирана кохезија).

За операционализацију варијабле самоефикасност код деце је коришћен упитник SEQ-C (Muris, 2001) преведен на хрватски од стране Аните Вулић-Прторић и Изабеле Сорић. Овај упитник процењује самоефикасност код деце у 3 подручја: академску, социјалну и емоционалну. Академска самоефикасност се односи на перципирану могућност сналажења у учењу и школском градиву, те на испуњавање школских очекивања; социјална самоефикасност се односи на перципирану способност за односе с вршњацима, асертивност; емоционална самоефикасност се односи на перципирану способност суочавања с негативним емоцијама. Кронбах алфа коефицијент поузданост за целу скалу од 24 честице износи $\alpha=.89$.

Од статистичких метода су коришћене мере дескриптивне статистике, Кронбахов алфа коефицијент за утврђивање поузданости инструмената, регресиона анализа и корелациони поступци.

Резултати истраживања и дискусија

Табела 1. Показатељи дескриптивне статистике и поузданости мерних инструмената

Скала	α коефицијент	N	Min	Max	AS	SD
Избалансирана кохезија	0.706	7	15.00	15.00	30.45	3.92
Избалансирана флексибилност	0.363	7	35.00	35.00	25.57	3.57
Умреженост	0.440	7	13.00	28.00	18.90	3.52
Разједињеност	0.471	7	7.00	21.00	14.10	3.38
Ригидност	0.355	7	12.00	27.00	18.30	3.53
Хаотичност	0.458	7	8.00	26.00	17.77	3.92
Социјална самоефикасност	0.452	8	19.00	39.00	32.62	3.86
Академска самоефикасност	0.768	8	20.00	38.00	28.82	4.24
Емоционална самоефикасност	0.707	8	21.00	38.00	29.70	4.51
Укупна самоефикасност	0.789	24	74.00	114.00	91.15	9.18

На основу приказаних података у Табели 1 можемо закључити да се поузданост креће у распону од $\alpha=0.36$ до $\alpha=0.78$. Најизраженију поузданост имају субскеале Избалансиране кохезије, Академске самоефикасности, Емоционалне самоефикасности, као и Укупне самоефикасности, док је поузданост осталих скала ниска. Имајући у виду нижу поузданост већег броја скала, налазе добијене у овом истраживању треба интерпретирати уз дозу резерве. Стога је препорука да се у будућим истраживањима ових варијабли користе други инструменти, а свакако и да се истраживања врше на већем узорку.

Табела 2. Коефицијенти детерминације и статистичке значајности регресивног модела подскеала породичне кохезивности и адаптивности у предикцији самоефикасности

Модел	R	(R ²)	Прилагођени R ²	F	df	p
1	.428	.183	.035	1.236	6	.314

R – Коефицијент мултипле корелације

R² – Коефицијент мултипле детерминације

Прилагођени R² – кориговани коефицијент мултипле детерминације

Као што се из наведене табеле може видети, модел у коме су подскеале избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност, дезангажованост, умреженост, ригидност и хаотичност предиктори самоефикасности није статистички значајан ($F=1.236$, $df=6$, $p>.005$). Налази ранијих истраживања показују да су оптимални нивои прихватања и контроле у оквиру породице важан предиктор

академског постигнућа и ефикасности деце на основношколском узрасту (Felner et al., 1985, према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006). И према новијим налазима, породична кохезивност и подршка породице представљају важне предикторе улагања напора за постизањем успеха у школи (Feldman, Einav & Margalit, 2018). Будући да се у овом истраживању подскеле избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност, дезангажованост, умреженост, ригидност и хаотичност нису показале статистички значајним предикторима самоефикасности, препорука је да се у будућим истраживањима односа ових варијабли пре свега тестира већи узорак ученика, као и да се примене други инструменти, по могућности они са већом поузданошћу.

Табела 3. Корелације самоефикасности, подскела самоефикасности и подскела избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност и умреженост (Пирсонови коефицијенти)

Варијабле	Социјална самоефикасност	Академска самоефикасност	Емоционална самоефикасност	Укупна самоефикасност
Избалансирана кохезија	.091	-.046	.303	.166
Избалансирана флексибилност	-.078	-.219	.124	-.074
Умреженост	-.195	-.125	.092	-.095

Као што се из наведене табеле може видети, нису добијене статистички значајне позитивне корелације између самоефикасности, подскела самоефикасности и подскела избалансирана кохезија, избалансирана флексибилност и умреженост код деце вишег основношколског узраста, чиме ова хипотеза није потврђена. Налази ранијих истраживања показују да оптимални нивои контроле у породичним односима позитивно корелирају са школском самоефикасношћу (Dorbush, 1987, према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006). Новија истраживања (Stubbs & Maynard, 2017) показују да адолесценти из породица у којима постоји балансирана кохезија имају значајно израженију самоефикасност у академском контексту у односу на адолесцените који потичу из породица где је кохезија мање изражена.

Табела 4. Корелације самоефикасности, подскала самоефикасности и подскала разједињеност, ригидност и хаотичност (Пирсонови коефицијенти)

Варијабле	Социјална самоефикасност	Академска самоефикасност	Емоционална самоефикасност	Укупна самоефикасност
Разједињеност	-.044	-.261	-.268	-.271
Ригидност	-.083	.041	.173	.069
Хаотичност	-.041	-.064	.012	.012

Као што се из наведене табеле може видети, нису добијене статистички значајне негативне корелације између самоефикасности, подскала самоефикасности и подскала разједињеност, ригидност и хаотичност код деце вишег основношколског узраста. Појачана контрола и ригидност од стране родитеља имају негативан утицај на самоефикасност деце, показују налази једног ранијег истраживања (Givertz & Segrin, 2014). Налази нашег претходног истраживања квалитета породичних односа и ефикасности код деце основношколског узраста (Јокић, 2015) показују да постоји негативна корелација између хаотичности и академске самоефикасности, што се објашњава тиме да мањак контроле и усмеравања од стране родитеља утичу на несигурност детета у академском контексту и утичу негативно на опажање сопствене ефикасности. Могуће је да особе које потичу из хаотичних породица, често од стране родитеља немају адекватно усмерење, имају превише слободе, нема блискости, па се могу осећати несигурно и да на неадекватан начин опажају сопствену ефикасност (Јокић, 2015).

ЗАКЉУЧАК

Добијени налази истраживања указују на то да подскеле породичне кохезивности и адаптивбилности не представљају статистички значајан предиктор самоефикасности на узорку деце вишег основношколског узраста. Показало се и да не постоји статистички значајна позитивна корелација између степена самоефикасности, подскала самоефикасности и подскала избалансиране кохезије, избалансиране флексибилности и умрежености. Није потврђено постојање статистички значајне негативне корелације између степена самоефикасности и подскала самоефикасности са подскалама разједињеност, ригидност и хаотичност на узорку основношколске деце. Добијени налази нису у складу са налазима ранијих истраживања (Dorbush, 1987; Felner et

al., 1985, према Мухић, Зотовић и Јерковић 2006; Feldman, Einav & Margalit, 2018; Stubbs & Maynard, 2017; Givertz & Segrin, 2014; Јокић, 2015), што би се могло објаснити тиме да је узорак овог истраживања био бројчано ограничен и пригодан. Осим тога, овде добијене налазе треба узети са резервом, имајући у виду нижу поузданост већег броја скала.

И поред наведених методолошких недостатака, теоријски значај овог истраживања се састоји у увећању фонда знања о утицају квалитета породичних односа на самоефикасност код деце основношколског узраста. Добијени налази овог истраживања могу имати практичну вредност, нарочито у оним областима, које се тичу укључивања родитеља у поспешивање ефикасности и школског успеха ученика.

Будући да три постављене хипотезе овог истраживања нису потврђене, јавља се потреба за даљим истраживањем односа квалитета породичних интеракција и самоефикасности деце. Осим тога, било би корисно испитивати и од којих других фактора зависи самоефикасност деце основношколског узраста. Било би корисно испитати који су то социодемографски фактори који утичу на квалитет породичних односа, школски успех и самоефикасност деце. Спознавање односа поменутих варијабли може имати позитивне импликације на квалитет породичног и школског живота.

ЛИТЕРАТУРА

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman Company.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15, 1, 1-40.
- Givertz, M., & Segrin, C. (2014). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*, 41(8), 1111-1136.
- Ердеш-Кавечан, Ђ. (2011). *Породични односи и чиниоци успешног школског функционисања ученика у средњим школама*. Нови Сад: АЦИМСИ.
- Зуковић, С. (2008). Системски приступ у проучавању породице. *Педагогија*, 63, 3, 428-435.
- Зуковић, С. (2009). Процена функционалности породице од стране ученика и похађање верске наставе у школи. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41, 2, 496-510.

- Јокић, А. (2015). *Утицај квалитета породичних односа на ефикасност код деце основношколског узраста*. Мастер рад. Београд: Факултет за медије и комуникације.
- Кузмановић, Д. и Павловић-Бабић, Д. (2011). Приступи процењивању образовних постигнућа ученика: критички осврт. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43, 1, 63-85.
- Mattern, K.D. & Shaw, E.J. (2010). A Look Beyond Cognitive Predictors of Academic Success: Understanding the Relationship Between Academic Self-Believes and Outcomes. *Journal of College Student Development*, 51, 6, 665-678.
- Михић, И., Зотовић, М. и Јерковић, И. (2006). Структура и социодемографски корелати породичне климе у Војводини. *Психологија*, 39, 2, 297-312.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149
- Olson, D.H. (1999). *Circumplex Model of Marital and Family Systems*. Empirical Approaches to Family Assessment. Journal of Family Therapy. Special Edition.
- Olson, D.H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144-167.
- Olson, D. H., & Gorall, D. M. (2006). Faces IV and the Circumplex model. *Minneapolis, MN: Life Innovations*.
- Olson, D.H., Gorall, D.M., Tiesel, J.W. (2006). *FACES IV Package. Administration Manual*. Minneapolis: Life Innovation.
- Станисављевић-Петровић, З. (2008). Утицај неразвојних криза у породици на школски успех ученика. У: Ј. Тодоровић, С. Видановић и В. Анђелковић (ур). *Млади и породица*. Зборник радова. Ниш: Филозофски факултет. Стр. 125-142.
- Stubbs, N. S., & Maynard, D. M. B. (2017). Academic self-efficacy, school engagement and family functioning, among postsecondary students in the Caribbean. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 792-799.
- Тубић, Т. (2005). Поверење у властите способности као фактор постигнућа. *Педагошка стварност*, 51, 9-10, 779-796.
- Feldman, D. B., Einav, M., & Margalit, M. (2018). Does family cohesion predict Children's effort? The mediating roles of sense of coherence, Hope, and loneliness. *The Journal of psychology*, 152(5), 276-289

QUALITY OF FAMILY RELATIONSHIPS AND SELF-EFFICIENCY WITH CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL

Summary: *The family is the basic unit of the society, which has an impact on all domains of children's development and functioning. Bearing in mind the significance of the family for the development of the child, this research pays attention to family factors that can affect the self-efficacy of elementary school children. The aim of this research was to examine the relationship between the quality of family relationships and the self-efficacy of children of elementary school age. The research involved 40 primary school pupils, ages 14 , (20 boys, 20 girls). The used instruments were FACE-IV and SEQ-C. The results showed that the subcategories of family cohesiveness and adaptability do not represent a statistically significant predictor of self-efficacy among children. Also, it has been confirmed that there is no statistically significant positive correlation between the degree of self-efficacy and the sub-scales of self-efficacy with balanced cohesion, balanced flexibility and networking. Finally, the research did not confirm the existence of a statistically significant negative correlation between the degree of self-efficacy and the sub-scale of self-efficacy with dissociation, rigidity and chaotic relations on the sample of primary school children. The obtained findings are explained in accordance with relevant empirical research. It is recommended that the relationships between these variables should be examined on larger sample, including other factors that influence the self-efficacy of elementary school children.*

Key words: *quality of family relationships, self-efficacy, elementary school children.*

Сандра Б. Пешић¹⁷

Милица С. Миленковић

Универзитет у Нишу

Филозофски факултет у Нишу

ИНТЕРПЕРСОНАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА, ЦИНИЗАМ И ПОВЕРЕЊЕ КАО ПРЕДИКТОРИ СТИЛА ВОЂСТВА

Сажетак: Ово истраживање је спроведено да би се испитало да ли су интерперсонална оријентација и цинизам и поверење предиктори бихејвиоралних стилова вођства. Узорак је био пригодан и чинио га је 101 испитаник. Све скале и субскеле коришћених инструмената су се показале поузданим, са критичном вредношћу Кронбах Алфа>.7, осим скале цинизам и поверење. Субскала усмереност на односе статистички значајно корелира са субскалама интерперсоналне оријентације, док усмереност на задатак не корелира статистички значајно ни са једним од испитиваних скала. Линеарном регресионом анализом је утврђено да су интерперсонална оријентација и цинизам и поверење статистички значајни предиктори стила вођства усмереним на односе. Постоје статистички значајне разлике у изражености стила вођства оријентисаног на односе код жена, док код мушкараца није добијена статистички значајна разлика. Добијени резултати сугеришу да треба изменити узорак тако да га чине запослени, на лидерским позицијама, као и да треба обратити пажњу на одабир инструмената за испитивање конструкта цинизма и поверења.

Кључне речи: интерперсонална оријентација, цинизам, поверење, стил вођства, лидерство.

УВОД

„Ја друге људе посматрам кроз њихове добре особине. С обзиром да ни ја нисам безгрешан, не бих смео да испитујем туђе грешке.“
Махатма Ганди

Идеја о људској природи увек је привлачила пажњу бројних аутора. Почевши од средине 19. века и појаве психологије као самосталне науке, теорије о природи човека су се смењивале, при чему су аутори покушавали да открију нешто ново, нешто што ће бити другачије у односу на њихове претходнике.

¹⁷sandrabpesic@gmail.com

Са Сигмундом Фројдом јавља се револуционарна идеја о улози несвесног. Фројд упоређује душевни живот са сантом леда, чији мањи део представља област свести и једино је овај део изнад површине воде. Највећи део санте, који је испод површине воде, чини несвесни део наше личности. Управо овај део, са свим својим нагонима, силама, потиснутим идејама и жељама, контролише све наше мисли и поступке. И тако из угла психоаналитичке теорије, човек бива окарактерисан као биће којим господари несвесно (Хол, Линдзи, 1983).

20. век донео је један модернији поглед на човека. Са развојем социјалне психологије, ауторима попут Алфреда Адлера, Карен Хорнај, Ериха Фрома и Хари Стек Саливена, учинило се интересантним спајање ове гране психологије са класичном психоаналитичком теоријом.

Алфред Адлер сматра се оснивачем социопсихолошких теорија чија је основна идеја истицање друштвене природе човека (Хол, Линдзи, 1983). Још 1911. године Адлер развија теорију у којој један од два главна појма назива осећање заједништва, али је чини се кроз његов рад увек био присутан утицај Фројда, са којим је сарађивао. Такође, за Фрома и Хорнајеву се пре може рећи да су више радили на обнављању и разрађивању старе теорије него да су били творци неке нове теорије. Једино Саливен даје нову теорију личности која се бави међуљудским односима и која је базирана на друштвеним процесима (Хол, Линдзи, 1983).

ИНТЕРПЕРСОНАЛНА ОРИЈЕНТАЦИЈА

Интерперсонална оријентација јесте конструкт који укључује како личност, тако и понашање. Подразумева став који појединац заузима према генерализованим другима, као и начин на који се тај став исказује у комуникацији и међуљудским односима (Безиновић, 1988). Зачетак формирања интерперсоналне оријентације креће се паралелно са развојем појма о себи. Сliku о спољашњем свету, односно другим људима, дете стиче првенствено преко односа са значајним другима, најчешће родитељима.

Карен Хорнај формулише своју теорију око основног појма базичне стрепње (Хол, Линдзи, 1983). Базична стрепња представља осећање беспомоћности и изолованости које мало и немоћно дете често може искусити уколико му основне потребе нису задовољене. Да би се изборило са базичном анксиозношћу, дете развија различите тактике које Хорнајева назива неуротичним

потребама. Има их укупно десет и представљају ирационална решења проблема. Она накнадно групише неуротичне потребе у три базичне оријентације према другима и себи. То су: кретање ка људима, кретање од људи и кретање против људи.

Хари Стек Саливен даје нов и оригиналан поглед на устројство и развој личности, у односу на своје савременике. У његовој теорији, названој интерперсоналном, личност представља “релативно трајан склоп међусобних ситуација које се понављају и карактеришу људски живот” (Sullivan, 1953). Иако признаје важност наслеђа и сазревања, он изразито стоји иза става да је уплив чинилаца друштва најбитнији, што се види и из његове дефиниције личности. Интерперсонална искуства особе у тој мери могу утицати на појединца да чак „...организам губи статус биолошког ентитета и постаје друштвени организам са својим социјализованим начином дисања, варења, вршења нужде, циркулације крви итд.” (Хол и Линдзи, 1983). Та искуства чак и не морају бити искључиво са реалним и присутним особама. Они могу бити измишљени или замишљени – личности из прошлости, деца која ће тек бити рођена, неко кога тек треба да упознамо.

Саливен уводи појам персонификације, који је посебно близак данашњем конструкту интерперсоналне оријентације (Саливен, 1953). За њега су персонификације представе које појединац има како о себи, тако и о другима. Представљају сплет ставова и осећања која се формирају од најранијег детињства, задовољавањем потреба и регулисањем стрепње. Како је мајка првенствено задужена за негу детета, углавном се прво развија персонификација добре, односно лоше мајке. Превага адекватно задовољених потреба створиће персонификацију добре мајке, и супротно, уколико је било више доживљаја који су изазивали стрепњу, створиће се персонификација лоше мајке. Развој и сазревање ће довести до стапања ових персонификација у једну сложену. Иако су персонификације настале да би се дете изборило са појединачним интерперсоналним ситуацијама, једном уобличене, дуго трају. Такође, имају тенденцију да се генерализују ка другим људима, формирајући трајан став према њима.

ЦИНИЗАМ И ПОВЕРЕЊЕ

Поверење је дуго сматрано важним конструктом у испитивању личности и разумевању њеног развоја, комуникације, међуљудских односа и одређивању понашања (Couch, Jones, 1997). Различите су дефиниције поверења: генерализовано очекивање

(Rotter, 1967), дугорочни став или црта (Deutsch, 1958; Griffin, 1967).

Социјални психолог Лоренц Рајтсман издвојио је шест димензија или тзв. филозофија о људској природи (Wrightsmann, L. S., 1992). Прва димензија, поверење насупрот неповерењу, односи се на убеђење у то да су људи у основи морални и одговорни и да им се може веровати, односно на то да су људи неморални и неодговорни и да им се не може веровати. Димензија снага воље и рационалност насупрот екстерној контроли и ирационалности представља димензију по којој се верује да људи имају контролу над властитим животом и да разумеју мотивацијску основу свог понашања, при чему перципирају да им је его под контролом и да разум доминира над емоцијама. Трећа димензија је алтруизам насупрот себичности, која подразумева уверење да су људи у основи несебични и искрено заинтересовани за друге. Уверење да појединац може остати при свом ставу, упркос притисцима да се конформира, односи се на четврту димензију независност насупрот конформизму. Сложеност насупрот једноставности или веровање да је човека тешко размести, јер је сложен, представља пету димензију. Последња, шеста димензија, сличност насупрот различитости, односи се на то да се људи по својој основној природи међусобно разликују. Све ове димензије појединац користи како би објаснио социјални свет, усваја их врло рано, након чега се оне групишу, те их је врло тешко мењати.

У циљу испитивања поменутих димензија, Рајтсман је конструисао Скалу филозофија о људској природи (Philosophy of Human Nature Scale – PHN) коју чини 120 ставки. Након низа истраживања, Рајтсман је утврдио да се два фактора доследно понављају. Први је назвао поверење јер се односи на веровање да су људи алтруистични и заинтересовани за друге, док је други фактор који се односи на уверење да су људи лицемерни и себични и на генерално критички став о људској природи, назвао цинизам. На основу ових налаза предлаже краћу верзију скале која садржи управо ова два фактора и има 20 ставки и биће коришћена у нашем истраживању.

СТИЛ ВОЂСТВА

Вођство је процес који се одвија између вође тј. лидера, и његових следбеника (Чукић, 2004). Утицај вође на следбенике се одвија зарад остваривања заједничких циљева. Сам појам вође

подразумева постојање хијерархије, која може у мањој или већој мери бити изражена.

Изучавање концепта вођства одвијало се кроз неколико фаза, самим тим постоји и неколико теорија. Универзалистичке теорије наглашавају урођеност одређених карактеристика људи, које их чине спремним да предводе. Овде спадају теорија великих људи и теорија црта. Теорија великих људи на дескриптиван начин, анализом упечатљивих историјских личности покушава да приближи шта је то што је потребно да би се појединац истакао као лидер. Теоретичари црта, са друге стране, исто покушавају да постигну набрајањем и комбиновањем различитих диспозиција личности (Марковић, 2011). Три групе најчешће поменутих карактеристика су: физички и конституционални фактори, попут изгледа, дотераности, висине и тежине, затим способности као што су интелигенција, просуђивање, знање и на послетку персоналне карактеристике – екстраверзија, амбиција, иницијативност, интегритет, оригиналност, упорност, смисао за хумор и сл. (Bryman, 1986). Још једна група карактеристика се додаје на прве три, а то су социјалне карактеристике – интерперсоналне вештине, кооперативност, тактичност, популарност (Jago, 1982).

Бихејвиоралне теорије или теорије стила, засноване су на видљивим и мерљивим понашањима вође. Уместо дотадашњег испитивања какав је ефикасан лидер, сада је стављен акценат на то шта ефикасан лидер ради. Самим тим, овај приступ даје могућност учења различитих видова понашања што је важно и са аспекта професионалног оспособљавања и усавршавања.

Суштину трећег, ситуацијског приступа чини наглашавање различитих контекстуалних фактора у којима се процес вођства одвија. То могу бити карактеристике следбеника, врста организације, актуелне друштвене и политичке околности итд.

У овом истраживању биће коришћен Упитник о стилу вођства (Шехић, 2007), који је састављен у духу бихејвиоралних теорија, стога ћемо поменути најбитније студије тог усмерења.

Научници са Универзитета Мичиген су у свом истраживању понашања вође идентификовали два типа. Понашање усмерено ка задатку фокусира се на извршење посла, производњу, техничке аспекте посла, а притом се запослени сматрају простом радном снагом. Понашање оријентисано ка међусобним односима наглашава да и запослени имају потребе које треба задовољити, као и да је потребно успоставити блиске односе са њима. Вођа препознаје важност аспекта људских односа, поштује запослене,

има поверења у њих и труди се да их разуме. Важно је нагласити да се поменута два типа, оријентација на задатак и оријентација на односе, посматрају као два пола једне исте димензије. Тиме се претпоставља да би вођа могао имати изражену или једну или другу оријентацију (Likert, 1979).

У Охио Стате студији добијена је слична структура (Чукић, 2004). Два фактора названа су пажња према људима и подстицање структуре. Запажа се сличност са типовима добијеним у студији Мичиген Универзитета. Међутим, битна разлика је у томе што се овде пажња према људима и подстицање структуре посматрају као две димензије. Стога, вођа може имати истакнуту само једну од њихили обе.

Роберт Блаке и Јане Моутон (Blake, Mouton, 1964) развили су теоријски оквир назван менаџерска мрежа. Понашање лидера се бележи његовим позиционирањем на две осе – брига за производњу и брига за људе. Опет препознајемо сличност са двама поменутим студијама, с тим што је сада разлика у нивоима изражености. Свака оса има по 9 подеока, а притом 1 значи минимум бриге за производњу односно људе, а 9 максимум бриге. Комбиновањем резултата добија се 5 типичних стилова вођства који служе као екстремни примери, док се у реалности резултат чешће налази негде између.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

Инструменти

Скала интерперсоналне оријентације – ИО (Безинових, 1988) састоји се од 29 ставки, подељених у четири субске. Испитаник одговара тако што процењује степен свог слагања са одређеном ставком на петостепеној скали Ликертовог типа. Резултати на свакој скали формирају се као сума резултата на свакој појединој ставки скале.

Скала цинизма и поверења – ЦИП (Ћубела Адурић и Туцак, 2005) састоји се од 20 ставки, подељених у две субске. Укупан резултат на субскалама одређује се као просечна вредност процене на припадајућим ставкама.

Упитник стила вођства (Шехић, 2001) састоји се од 20 тврдњи. Половина тврдњи односи се на усмереност на односе, а друга половина на усмереност на задатак.

Узорак

Узорак је био пригодан. У истраживању је учествовао 101 испитаник. Од тога било је 55 испитаника женског пола (54,5%), док је испитаника мушког пола било 46 (45,5%). Најмлађи испитаник има 19 година, најстарији 36, док скоро трећину узорка чине испитаници старости 23 године, тачније 27,7%.

ХИПОТЕЗЕ

Очекује се да су интерперсонална оријентација, цинизам и поверење статистички значајни предиктори стила вођства.

Очекује се да је потреба за људима статистички значајан предиктор стила вођства усмереним на односе.

Очекује се да је пријатељство статистички значајан предиктор стила вођства усмереним на односе.

Очекује се да је неповерење није статистички значајан предиктор стила вођства усмереним на односе.

Очекује се да социјална изолација није статистички значајан предиктор стила вођства усмереним на односе.

Очекује се да су цинизам и поверење статистички значајан предиктор стила вођства усмереним на односе.

Очекује се да постоје статистички значајне разлике у изражености стила вођства обзиром на пол.

РЕЗУЛТАТИ

Што се тиче поузданости, два од три коришћена упитника показала су се поузданим, док су се све субскеале свих упитника показале поузданим. Вредност коефицијента Cronbach Alpha за упитник Стил вођства износи .819 (Cronbach Alpha $>.7$). Субскеала Усмереност на задатак показала се поузданом (Cronbach Alpha .804), као и субскеала Усмереност на односе (Cronbach Alpha .818). Вредност коефицијента Cronbach Alpha за упитник Интерперсонална оријентација је .713, што значи да се и овај упитник показао поузданим. Поуздане су и све субскеале у упитнику, Потреба за људима (.806), Пријатељство (.716), Неповерење (.805), Социјална изолација (.742), Филантропска оријентација (.863) и Мизантропска оријентација (.864). У истраживању Лацковић-Гргин (1988) поузданост Cronbach Alpha износила је редом .85, .82, .81, .79. Упитник Скала цинизма и поверења није се показао поузданим (Cronbach Alpha .546), али су субскеале Поверење (.797) и Цинизам (.723) поуздане. Коефицијент Cronbach Alpha субскеале Цинизам у

истраживању Ђубела Адорић и сарадника (2005) износи .57, а субскеале Поверење .79.

Табела 1. Корелације стилова вођства са субскалама ИО и ЦиП

		1	2	3	4	5	6	7	8
Задатак	Коеф. Корел.	-.023	-.009	-.026	-.040	-.127	.078	-.023	-.042
	<i>p</i>	.817	.928	.793	.688	.206	.440	.823	.676
Односи	Коеф. Корел.	.307	.415	-.254	-.332	.077	.014	.380	-.305
	<i>p</i>	.002	.000	.010	.001	.446	.892	.000	.002

1 – Потреба за људима, 2 – Пријатељство, 3 – Неповељење, 4 – Социјална изолација, 5 – Поверење, 6 – Цинизам, 7 – Филантропска оријентација, 8 – Мизантропска оријентација

Субскала Усмереност на задатак не корелира статистички значајно ни са једном од субскала друга два упитника. Усмереност на односе статистички значајно корелира са свим субскалама упитника Интерперсоналне оријентације. Притом је у негативној корелацији са субскалама Неповељење, Социјална изолација и Мизантропска оријентација.

Табела 2. Регресиона анализа

Усмереност на задатак				Усмереност на односе			
Предиктор	R ²	β	<i>p</i>	Предиктор	R ²	β	<i>p</i>
	.030		.816		.207		.001
Потреба за људима	.029	.852		Потреба за људима	.103		.466
Пријатељство	-.037	.814		Пријатељство	.174		.227
Неповељење	.048	.631		Неповељење	-.181		.212
Социјална изолација	-.072	.781		Социјална изолација	-.055		.815
Поверење	-.139	.233		Поверење	.048		.644
Цинизам	.070	.604		Цинизам	.145		.234
Филантропска	.096	.811		Филантропска	.076		.543
Мизантропска	-.001	.996		Мизантропска	-.262		.275

Први модел, Усмереност на задатак није статистички значајан. Све субскеале узете заједно објашњавају 3% укупне варијансе. Ниједан од предиктора није статистички значајан.

Други модел, Усмереност на односе показао се статистички значајним. Све субскеале објашњавају 20.7% укупне варијансе. Ниједан од предиктора није статистички значајан ни у овом моделу.

Табела 3. Разлике међу половима према стилу вођства

	Усмереност на задатак	Усмереност на односе
Мушкарци	3.50	3.84
Жене	3.37	4.05
<i>P</i>	.234	.050

Што се тиче Усмерености на задатак не постоји статистички значајна разлика у изражености стила вођства усмереним на задатак између мушкараца и жена. Код Усмерености на односе добијена је статистички значајна разлика у изражености стила вођства усмереним на односе код жена.

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Идеја овог рада била је испитати могуће предикторе стилова вођства за које нису нађени подаци у доступној литератури. Испитивано је да ли су Интерперсонална оријентација, представљена кроз четири субскеле – Потреба за људима, Пријатељство, Неповећење и Социјална изолација, као и Цинизам и повећење статистички значајни предиктори стила вођства. Разликована су два стила вођства – Усмереност на задатак и Усмереност на односе. Резултати су показали да ниједна од субскела не корелира са стилем вођства Усмереност на задатак. Са друге стране, све субскеле Интерперсоналне оријентације корелирају статистички значајно са стилем вођства Усмереност на односе, при чему су субскеле Неповећење, Социјална изолација и Мизантропска оријентација у негативној корелацији, док Цинизам и повећење не корелирају статистички значајно. Ови резултати су у складу са хипотезама овог истраживања, с обзиром на то да нису нађена истраживања на сличну тему.

Очекивања исказана специфичним хипотезама се нису потврдила. Регресионом анализом нису добијени статистички значајни резултати, што значи да ниједна од субскела није статистички значајан предиктор стила вођства.

Пол и старост не корелирају значајно са интерперсоналном оријентацијом (Лацковић-Гргин, 1988), иако су истраживања помоћу неких других скала интерперсоналне оријентације показала да жене постижу нешто више резултате од мушкараца (Schwar, Rubin, 1983). У нашем истраживању добијено је да не постоје статистички значајне разлике у изражености субскела Интерперсоналне оријентације у односу на пол.

Што се тиче скале Цинизам и поверење истраживања су показала да жене изражавају позитивније уверење о људској природи него мушкарци (Weller, Benozio, 1987), што се може протумачити разликама у процесу социјализације у којем су жене више усмерене на друге људе и имају позитивнија очекивања од њих. Међутим, показало се да код студената на субскали Поверења не постоји статистички значајна разлика у односу на пол (Ћубела Адорић, Иванов и Туцак, 2005). Резултати нашег истраживања у складу су са наведеним истраживањем из 2005. године, вероватно јер узорак чине студенти. Друго истраживање показало је да старији имају позитивније мишљење о људској природи од млађих људи (Wrightsmann, 1991). У нашем истраживању нису испитиване разлике у односу на старост због хомогености узорка, јер трећину узорка чине испитаници старости 23 године, при чему најстарији испитаник има 36 година. Будућим истраживачима се не препоручује пригодан узорак, већ узорак који ће обухватити све старосне групе.

Истраживања су показала да су жене лидери више оријентисане ка стварању и одржавању међуљудских односа тј. да су више оријентисане на односе док су мушкарци више усмерени на задатак (Vinkenbunrg, Jansen, Koorman, 2000). У нашем истраживању делимично је потврђен овај налаз, показало се да постоје разлике у изражености стила Усмереност на односе код жена.

Још једна од препорука за будућа истраживања јесте да узорак чине запослени, на водећим позицијама. Потребно је обратити пажњу и на одабир упитника, с обзиром на то да се упитник Цинизам и поверење ни у иницијалним истраживањима ни у нашем није показао поузданим.

ЛИТЕРАТУРА

- Безинових, П. (1988). Концепт о себи и интерперсонална оријентација. *Примењена психологија*, 8, 59-65.
- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publications.
- Bryman, A. (1986). *Leadership and Organizations*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Couch, L. L., Jones, W. H. (1997). Measuring Levels of Trust. *Journal of research in personality*, 31, 319-336.
- Чукић, Б. (2004). *Интегративни менаџмент људских ресурса*. Крушевац: Факултет за индустријски менаџмент.

- Ћубела Адорић, В., Иванов, Л. и Туцак, И. (2005). *Philosophies of human nature in adolescents and adults*. Презентовано на *Алпс-Адриа Конференце ин Психологију*. Задар.
- Deutsch, M. (1958). Trust and suspicion. *Conflict resolution*, 2, 265-279.
- Griffin, K. (1967). The contribution of studies of source credibility to a theory of interpersonal trust in the communication process. *Psychological Bulletin*, 68, 104-120.
- Хол, К.С., Линдзи, Г. (1983). *Теорије личности*. Београд: Нолит.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: Perspectives in Theory and Research. *Management Science*, 28, 315-336.
- Лацковић-Гргин, К., Опачић, Г. и Житник, Е. (1988). Неки аспекти селф-концепта младих из обитељи с оцем и без оца. *Радови Филозофског факултета*, 27, 115-126.
- Likert, R. (1979). From Production-and Employee-Centredness to Systems 1-4. *Journal of Management*, 5.
- Марковић, З. (2011). *Психологија вођства и следбеништва*. Ниш: Филозофски факултет.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35, 651-665.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of personality*. New York: Norton.
- Schwap, W. i Rubin, J. (1983). Measurement of interpersonal orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 208-219.
- Шехић, Џ. и Пенава, С. (2007). *Leadership*. Сарајево: Економски факултет.
- Vinkenburgh, C. J., Jansen, P. G. W. i Koopman, P.L. (2000). Feminine leadership- a review of gender differences in managerial behaviour and effectiveness. *Women in management-current research issue*, 2. London: Sage.
- Weller, L. i Benozio, M. (1987). Homosexuals' and Lesbians' Philosophies of Human Nature. *Social Behavior and Personality*, 15, 221-224.
- Wrightsman, L. S. (1991). *Interpersonal Trust and Attitudes Toward Human Nature. Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Wrightsman, L. S. (1992). *Assumptions about Human Nature*. Newbury Park: Sage.

INTERPERSONAL ORIENTATION, CYNICISM AND TRUST AS PREDICTORS OF LEADERSHIP STYLE

Summary: *This research was conducted to examine if interpersonal orientation and cynicism and confidence are predictors of behavioral leadership styles. The sample was suitable and it was made by 101 respondents. All scales and subscales of the instruments used proved to be reliable, with a critical value of Kronbach Alpha > .7, except for the scale of cynicism and trust. Subscale relationship style orientated to relationships statistically correlates with subscales of interpersonal orientation, while orientation to the task does not correlate statistically with any of the examined scales. Linear regression analysis has established that interpersonal orientation and cynicism and trust are statistically significant predictors of leadership style orientated to relationships. There are statistically significant differences in the leadership style oriented to relationships related to women. The obtained results suggest that the sample should be modified by employees, in leadership positions, and that attention should be paid to the selection of instruments for examining the construct of cynicism and trust.*

Key words: *interpersonal orientation, cynicism, trust, leadership style, leadership*

Александра Д. Пајевић¹⁸

Прва техничка школа у Крагујевцу

Мирсен Х. Фехратовић

Државни универзитет у Новом Пазару, Департман за филозофске науке
Студијски програм Психологија

МОТИВАЦИЈА И УЧЕЊЕ

Сажетак: Мотивација је реч латинског порекла и потиче од латинског глагола *movere* што значи кретати се. У свакодневном животу мотивација се повезује са идејом покретачке снаге која нас наводи на неку активност. Мотивација је један од најважнијих фактора учења али и један од најтежих за мерење. Дефинише се као унутрашње стање које изазива, одржава и усмерава понашање појединца према постизању неког циља, стога има темељну улогу у учењу. Мотивација се може сагледати са аспекта опште и специфичне мотивације. Општа мотивација за учење је широка и трајна карактеристика која се односи на усвајање знања и вештина у различитим ситуацијама учења. Специфична мотивација представља мотивацију за усвајањем знања у одређеном школском предмету. Две важне особине личности се манифестују кроз мотивацију то су истрајност и упорност. Мотивација за учење постепено опада у току образовања, посебно на преласку са једног нивоа образовања на други. У образовној пракси постоје бројна ограничења која производе нереална очекивања да ће сви ученици бити мотивисани за учење свих наставних садржаја из свих предмета. Постоје бројне теорије мотивације као што су: теорије потреба, когнитивистичке теорије, бихевиористичке, хуманистичке теорије. У овом раду су обрађене теорија флоу доживљаја, атрибуцијска теорија и теорија очекивања и вредности. У зависности од одређења мотивације као црте личности или привременог стања или комбинације црта и стања, разликујемо интринзичну и екстринзичну мотивацију. На основу општих одређења и карактеристика мотивације важно је ученике подстицати на целоживотно учење и на развој личних компетенција. Истичући да су циљеви водиле које смањују раскорак између онога где се тренутно налазе и онога где би желели да се налазе. Без обзира да ли су интринзично или екстринзично мотивисани, треба ученике научити да постављају циљеве у зони наредног развоја, који су реални, конкретни и остварљиви. Професионалци који раде у образовном систему треба да буду аутентични, искрени, ентузијастични, да верују и очекују да ће ученици остварити своје циљеве.

Кључне речи: мотивација, интринзична мотивација, екстринзична мотивација, учење.

¹⁸ aleksandrapajevic92@gmail.com

УВОД

Мотивација је оно што те тера да почнеш.

Навика је оно што те тера да наставиш.

Анонимни аутор

Реч мотивација је латинског порекла и потиче од латинског глагола *movere* што значи кретати се. У свакодневном животу мотивација се повезује са идејом покретачке снаге која нас наводи на неку активност. На исходе учења делују многи фактори, од којих се сматра да је мотивација најважнији, али такође један од најтежих за мерење (Визек Видовић, Влаховић-Штетић, Ријавец, Миљковић, 2003).

Данас у психологији постоје многе дефиниције мотивације. Пец (Petz, 1992) је дефинише као стање у којем смо подстакнути унутрашњим потребама, жељама или мотивима на одређену активност усмерену према достизању неког циља. Са друге стране, Пајевић (2003) наглашава да је мотивација процес изазивања, усмеравања и одржавања наше активности ради достизања одређеног циља којим се може задовољити нека потреба, док Зоран Бујанс (1964) истиче да активност појединца не ниче сама из себе - да би дошло до активности, потребни су унутрашњи и спољашњи подстицаји.

Све што покреће на активност, што ту активност усмерава и што јој даје интезитет и трајање називамо заједно мотивација.

У академском контексту мотивација се дефинише као унутрашње стање које изазива, одржава и усмерава понашање појединца према постизању неког циља, стога има темељну улогу у учењу (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

Мотивација се може сагледавати са два различита аспекта. Општа мотивација за учење је широка и трајна карактеристика која се односи на усвајање знања и вештина у различитим ситуацијама учења. Тачније, када се једном развије, мотивација за учење се јавља током целог живота и односи се на широк дијапазон области. Извор опште мотивације се налази у самом ученику и продукт је његовог искуства у процесу образовања. С обзиром на то да је трајна карактеристика, њено потенцијално мењање захтева пуно времена и улагања. Наспрам опште постоји специфична мотивација која представља мотивацију за усвајањем знања у одређеном школском предмету. На пример, ученик може бити мотивисан да учи математику, али не и да учи језике. Специфична мотивација је

повезана са спољашњим чиниоцима као што су на пример понашање наставника и сâм предмет који ученик похађа. Она је подложна променама и можемо је мењати различитим стратегијама учења (Brophy, 1987).

Две важне особине личности се манифестују кроз мотивацију и оне су посебно важне када се до успеха не долази на лак начин. То су истрајност и упорност. За велика достигнућа у учењу и професији потребно је имати јаке мотиве и трајну мотивацију (Пајевић, 2003).

Мотивација за учење постепено опада у току образовања, посебно на преласку са једног нивоа образовања на други (на пример, из основне у средњу школу). Велики број ученика се плаши учења па стога избегавају учење као и репродуковање, меморисање и дисциплиновање у школи (Сузић, 2006). Високо мотивисани ученици ће користити сложеније когнитивне процесе да науче одређено градиво за разлику од ученика који су ниско мотивисани (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

У образовној пракси постоје бројна ограничења која производе нереална очекивања да ће сви ученици бити мотивисани за учење свих наставних садржаја из свих предмета.

1. Похађање школе је обавезно и наставни садржаји предвиђени планом и програмом нису избор ученика већ је друштвена датост.
2. Бројност ученика у одељењима доводи до тога да наставници не могу да задовоље индивидуалне потребе сваког ученика. Продукт тога су ученици којима је на часовима досадно, фрустрирани су или збуњени.
3. Лоша постигнућа ученика и неуспеси доводе до личног разочарања, а често и до јавне срамоте. Да би себе заштитили непријатности, ученици се често концентришу на пуко испуњавање захтева а не на развој компетенција (Brophy, 1987).

Већина теорија мотивације овај термин дефинишу као једнодимензионални феномен, који на континууму варира између ниског и веома високог нивоа. Мотивација, дакле, може да буде различитог степена изражености, као што може имати многе квалитативне разлике због сложености структуре и компоненти које је чине. Самим тим, у процесу учења, ученици се не разликују само по степену изражености већ и по квалитету мотивације. Ученик може бити мотивисан да уради домаћи задатак зато што је

радознао и заинтересован, а да истовремено тежи да добије похвалу или одобрење од стране наставника (Ryan & Deci, 2000).

ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ

*Најгори грех наставе јесте досада.
Хербарт, Ј. Ф.*

Постоје бројне теорије мотивације као што су: теорије потреба, когнитивистичке теорије, бихејвиористичке, хуманистичке теорије. У овом раду су обрађене теорија флоу доживљаја, атрибуцијска теорија и теорија очекивања и вредности.

Теорија флоу доживљаја

Чиксенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1975) је шездесетих година прошлог века проучавао понашање студената чикашког института за уметност. У проучавању је приметио једну специфичност: студенти су приликом рада падали у „транс“ – изгледали су потпуно окупирани радом не реагујући на стимулусе из спољашње средине. Сви су осећали задовољство, емоције су биле позитивне, сви су веровали у своје могућности и способности и били су усмерени на задатак. Приликом обављања задатака осећали су посебно екстатичко узбуђење или обузетост. Управо ово стање се назива флоу доживљај или како су интервјуисане особе изјављивале „струја која их носи“.

На основу ових закључака Чиксенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1975) развија теорију оптималног искуства која се заснива на флоу доживљају. Флоу доживљај је стање које карактерише интринзична мотивација, осећај задовољства, оптимално искуство и висок ниво концентрације. Касније током својих истраживања одређује седам карактеристика флоу доживљаја које су заједничке свим искуствима без обзира на активност.

1. Бављење оптималним задацима који су изазовни и захтевају одређене вештине. Превише лаки задаци изазивају досаду а превише тешки анксиозност;
2. Пажња је потпуно усмерена на оно што се ради па се губи свест о себи;
3. Особа зна шта жели и тежи ка остваривању циљева што омогућава потпуну укљученост у активност;

4. Усмеравање на задатак које не оставља простор за размишљање о ирелевантним садржајима или бригу о свакодневним проблемима;
5. Интринзичка мотивација – активост је сама по себи награђујућа, тако да се не доживљава као тешка;
6. Искривљен осећај за време када активности делују изузетно кратко или као да трају читаву вечност;
7. Парадокс контроле – где људи не уживају у томе да имају контролу већ у осећају постизања контроле у тешким ситуацијама.

Наставници могу да подстичу искуства флоу доживљаја тако што ће добро познавати своје предмете, предавати их са ентузијазмом и понашати се као модели који стреме ка интринзичним наградама за учење, затим тако што ће постављати изазовне али разумне циљеве за своје ученике. Наравно, тежиће да подржавају ученике и у настави и емоционално тако им омогућити да приступе учењу самоуверено и без анксиозности.

Атрибуцијска теорија

Творац атрибуцијске теорије је Вајнер (Vajner, 1992), који покушава да објасни на који начин ученици тумаче успех и неуспех (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003). Другим речима, теорије атрибуције дефинишу како објашњења, оправдања и изговори особе о себи и другима утичу на мотивацију (Vulfolk, Hјuz, Volpak, 2014). Наша мотивација је делом одређена нашим претходним доживљајем успеха и неуспеха, као и начином на који тумачимо узроке свог постигнућа. Тумачења можемо класификовати на основу три критеријума:

- есто узрока: место узорка успеха или неуспеха може бити спољашње или унутрашње. Унутрашње место узрока је повезано са особинама појединца, а спољашње са обележјима ситуације;
- стабилност узрока: узрок успеха или неуспеха можемо опажати као непроменљив или постојан, односно променљив или непостојан;
- могућност контроле: узрок успеха или неуспеха можемо перципирати као више или мање подложен нашој контроли (Визек Видовић, Влаховић-Штетић, Ријевац et al., 2003).

Значајно је поменути да место узрока делује на осећање самопоштовања и самопоуздања. Када се узрок успеха или неуспеха опажа унутар особе, она ће у случају успеха осећати понос и биће мотивисана за даљу активност, док ће несупех деловати на смањење самопоштовања и довести до смањења мотивације за даљу активност у одређеној предметној области. Димензија стабилност узрока је повезана са учениковим очекивањем успеха или неуспеха у одређеној ситуацији. На пример, уколико ученик успех/неуспех објашњава стабилним чиниоцем као што је тежина одређеног задатка, он ће у случају да градиво опажа као лако очекивати успех у будућности, а уколико градиво опажа као тешко очекиваће несупех, што ће га демотивисати за даљи рад и напредовање. Димензија могућност контроле је повезана са осећањима као што су љутња, сажаљење и стид. Ако ученик постигне успех и за то сматра да је он сâм одговоран, осећаће понос и биће мотивисан за даљу активност. Насупрот томе, уколико ученик доживи несупех за који увиди да је сам одговоран, осећаће стид или кривицу. Уколико неуспех приписује другој особи, осећаће љутњу, а ако дође до успеха за који не сматра да је лично заслужан осећаће се срећно или захвално према опажаном узроку успеха (Лалић-Вучетић, 2015).

Када је реч о школским постигнућима Вајнер (Vajner, 1992, према Бојовић 2017) је дошао до закључка да ученици наводе четири врсте узрока успеха односно неуспеха. То су: способности, труд, тежина задатка и срећа. Ученици који постижу успех своје постигнуће објашњавају способностима. Нису склони свој успех објашњавати спољашњим чиниоцима над којима немају контролу. Успешни ученици склони су приписивању почетног неуспеха лошој срећи или тежини задатка (Визек Видовић, Влаховић-Штетић, Ријевац, Миљковић, 2003). Поред ученичких објашњења узрока успеха, веома је важно како наставници тумаче понашање ученика. На пример, ако ученик стално касни на час, наставник може закључити да је то уобичајено понашање – понашање приписује унутрашњим узроцима. Међутим, ако закасни ученик који обично стиже на време, наставник може закључити да има неко оправдање за своје кашњење – понашање се приписује спољашњим узроцима.

Поставља се питање како наставници могу да помогну ученицима у мењању неповољног атрибуцијског склопа. Један од начина односи се на повратне информације којима се одаје призање за учениково залагање као на пример *Видим да се трудиш. Ако се потрудиш још мало избећи ћеш грешку. Следећи начин се*

односи на поверење у ученикове способности, као на пример: *Имаш способности, када си већ толико тога успешно савладао.; само још обрати пажњу на овај задатак.* Учинак повратних информација о способностима даје још снажнији резултат када се пружи ученицима пре него отпочну да решавају задатак, једна таква повратна информација која се односи на способности је: *Теби то добро иде.* (Schunk & Ertmer, 1999).

Научена беспомоћност

У оквиру атрибуцијске теорије развијен је и посебан концепт научене беспомоћности којим се тумачи понашање које се односи на прихватање неуспеха. Другим речима, научена беспомоћност је унутрашње стање које карактерише ниска самоефикасност, слаба мотивисаност и слаба могућност утицаја на ситуацију. Она је последица поновљених неуспеха који се приписују недостатку способности. Особина која доминира код особа са наученом беспомоћношћу је пасивност. Ученици се не одлучују за неку активност јер верују да не могу утицати на неку ситуацију (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003). Научена беспомоћност нарочито је опасна код ученика са сметњама и ученика који су жртве дискриминације (Vulfolk et al., 2014). Након поновљених ситуација неуспеха ученици почињу сумњати у своје способности. Школско градиво схватају као нешто несавладиво. У поређењу са ученицима који имају просечно постигнуће, ученици са тешкоћама у учењу имају нижа очекивања успеха, сматрају да су нижих способности и неуспех објашњавају недостатком способности. Склони су да генерализују научену беспомоћност и да је аплицирају на ситуације у којима раније нису доживљавали неуспех (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003). Научена беспомоћност узрокује три врсте недостатака: мотивационе, когнитивне и афективне. Ученици који се осећају безнадежно биће немотивисани и оклеваће да започну са радом, песимистични су у погледу учења, пропуштају прилике да вежбају и побољшају своје вештине и способности, чиме развијају когнитивне недостатке. У оваквим случајевима, афективни проблеми као што су депресија, анксиозност и безвољност су чести. Научена беспомоћност се тешко мења, када се једном успостави тешко је поништити њене ефекте (Vulfolk et al., 2014).

Теорија очекивања и вредности

Појам очекивања има основу у когнитивном приступу проучавања мотивације према коме је појединац активни и рационални доносилац одлука. Мотивација је одређена очекивањима особе да ће постићи циљ и вредностима које придаје циљу. Мотивација је производ ова два елемента. Ако један елемент изостане нема ни мотивације (Vulfolk et al., 2014). Другим речима, однос између очекивања и вредности је сложен јер да би ученик био мотивисан неопходно је да има најмање скромно очекивање успеха и да задатку придаје бар малу позитивну вредност. Ако имамо велико очекивања успеха, али ученик уопште не вреднује задатак, онда ће мотивација изостати. Исто тако, ако ученик високо цени задатак, али нема очекивање успеха, ни у овом случају неће бити мотивисан. Очекивања настају као резултат различитих фактора као што су циљне оријентације или осећање самоефикасности. Заправо, ученици са интринзичким циљним оријентацијама и високо перципираном самоефикасношћу тежиће ка успеху.

Вредности су резултат различитих фактора, али посебно интересовања ученика и осећања самодетерминације. Ученици који су заинтересовани ће више ценити задатке и самим тиме биће више мотивисани за решавање истих од ученика који нису заинтересовани за задатке (Бојовић, 2017). Поред овог одређења, елемент цене такође има важну улогу. Вредности се могу разматрати у односу на цену њиховог остварења. Као на пример: *Колико ћу енергије истрошити?; Шта бих могла да урадим уместо тога?; Да ли ћу изгледати или се осећати глупо?* (Vulfolk et al., 2014).

На постављање ученичких очекивања и вредности у великој мери доприносе очекивања наставника. О томе сведочи истраживање Росентхала и Џекобсенове (Rosenthal & Jacobsenova, 1968) које је показало да су ученици од којих су учитељице очекивале интелектуални напредак, напредак заиста и остварили. Учители и наставници се другачије понашају према ученицима од којих више очекују: чешће их хвале, више примећују тачне одговоре „добрих ученика“ и нетачне одговоре „лоших ученика“ него обрнуто. На основу овог истраживања начињен је нови конструкт под називом Пигмалион ефекат. Данас је прихваћено становиште да они који верују у ученичке способности за учење и који се осећају одговорима за подстицање ученика на учење имају ученике коју у процесу учења постижу боље резултате без обзира на ученичке способности.

Интринзична и екстринзична мотивација

*Онај који код детета развија вољу за учењем чини
више од онога ко га присиљава да учи превише*
Анонимни аутор

У зависности од одређења мотивације као црте личности или привременог стања или пак комбинације црта и стања, разликујемо интринзичну и екстринзичну мотивацију. Понекада је ученицима градиво занимљиво па уче из чисте радозналости не очекујући за то никакву награду. Такве ученике карактерише унутрашња мотивација за учењем или интринзична мотивација. Интринзична мотивација је манифестација ученикове потребе као што су радозналост, потреба за знањем и лична сатисфакција (Визек Видовић, Влаховић-Штетих ет ал., 2003). Када је ученик интринзично мотивисан нису потребни побуђивачи, награде нити казне зато што је активност сама по себи награђујућа. Може се закључити да се ученик бави неком активношћу јер ужива у њој, а не због награде која би могла следити на крају (Vulfolk et al., 2014). Могло би се претпоставити да ће ученик, ако се спољашња награда комбинује са интринзичном мотивацијом, бити још продуктивнији у активности у којој већ ужива. Међутим, такав ефекат се не јавља стално. У одређеним ситуацијама спољашње награде за задатак који је ученику сам по себи занимљив могу смањити продуктивност на том задатку или нарушити његову привлачност (Beck, 2003).

Деси (Deci 1987, према Beck, 2003) је истакао да интринзична мотивација и спољашње награде могу да буду у интеракцији. 1. Спољашње награде подстичу понашање: а) када се ученику упути похвала и награда се не доживљава као да контролише понашање ученика; б) када се користе за рутинске и добро научене активности. 2. Спољашње награде погоршавају ефекат: а) када се дају за активности које су ученицима већ занимљиве; б) када се задају ученицима који се баве уметношћу, креативним активностима па они не знају унапред шта ће учинити или како ће то учинити.

Унутрашња мотиваија (радозналост, жеља за само-остварењем) нема спољашњи циљ као награду за активност, већ сама активност представља задовољство. Унутрашњи порив има подстицајну вредност. Ако не постоји мотив, подстицаји неће активирати личност на одређено понашање. На пример, када нисмо гладни храна нас не привлачи; ако не желимо да се потврђујемо

учењем, похвале нас не подстичу. Унутрашња мотивација је трајнија и има већу мотивациону вредност (Пајевић и Касагић, 2001).

Када постоји позитивна мотивација за учење, онда је процес сазнавања бржи и пријатнији, степен достигнућа виши и тежи се развоју трајних компетенција. У многим ситуацијама ученици морају да науче одређено градиво без обзира на то да ли су мотивисани. У оваквим ситуацијама улога наставника је наглашенија. Он може својом компетентношћу, реторичким квалитетима и аниматорским манирима да побуди интересовања ученика. Ова појава позната је под називом „Др Фоксов ефекат“. Фоксов ефекат показује да изражајност наставника има значајан утицај на успех ученика у ситуацији када је ниска мотивација за учење или израду теста. У случајевима када је мотивисаност за учење слаба потребно је да се предавања презентују са више ентузијазма, одушевљења, привлачности, хумора и шарма. У случајевима када је мотивисаност за учење висока, наставник треба да буде поштеђен превелике атрактивности и да свој ентузијазам посвети стручном и научном осавремењавању свог предмета, као и темељнијем саопштавању научних садржаја (Пајевић и Касагић, 2001).

У ситуацијама када ученици уче да би заслужили одређену оцену, избегли казну, удовољили наставнику или из неких других разлога који нису много повезани са самим учењем онда за ученике кажемо да су екстринзично мотивисани. Активност учења их сама по себи не занима, важно је оно што добијају обављајући је (Vulfolk et al., 2014). У данашњем систему образовања тешко је имати ентузијазам за нешто што је свакодневна обавеза. Стога се за одржавање и повећавање мотивације могу користити и неки спољашњи покретачи. Екстринзична мотивација свој извор има изван ученика, као што су на пример добар резултат на тесту, оцене, похвала, диплома или медаља (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003). Спољашња мотивација се може објаснити као импулс који долази из спољашње средине, тачније, као импулс који је условљен ситуацијом у којој су у окружењу образовани разлози због којих започињемо или истрајемо у одређеној активности. Разлози своје изворе имају у користољубљу или у амбицији да стекнемо жељено или избегнемо нежељено (Јуришевић, 2010).

Ако посматрамо интринзичну и екстринзичну мотивацију у контексту развоја можемо доћи до закључка да са развојем интринзична мотивација опада. У предадолесцентском периоду опада мотивисаност ученика за класичан школски рад, а повећава

се мотивисаност за друге ваншколске активности. Са друге стране, како ученици прелазе у више разреде захтеви и задаци учења постају све сложенији и тежи, а од ученика се очекују и друге способности и вештине не само унутрашња мотивација. Потенцијалне разлоге за опадање интринзичне мотивације можемо наћи у домену социјалног развоја. Тачније, у нижим узрастима учење се одвија кроз игру што је уједно и социјална интеракција. Касније, са календарским узрастом учење као рад постаје све више индивидуална активност. Са становишта социјалног развоја и становишта развоја личности учење као индивидуална активност постаје све мање унутрашње мотивишућа (Јуришевић, 2010). У периоду адолесценције вршњаци попримају веома битну улогу у процесу личног раста и развоја. Тинејџери имају жељу да што више времена проводе ван куће. У том периоду школа поставља захтеве који фрустрирају социјалне циљеве ученика, а ти циљеви могу да ометају процес учења или да га подржавају. У ситуацијама када је ученику једино важно да се забавља са пријатељима долази до ометања процеса учења. Са друге стране, ако је ученик члан вршњачке групе у којој је доминантна вредност школско постигнуће и образовање, онда можемо рећи да вршњаци подржавају учење. Ако ученик има циљ да се породица или екипа осећају поносим због његовог вредног рада, можемо закључити да су ово активности које подржавају учење (Vulfolk et al., 2014).

У одређеним ситуацијама социјални и академски циљеви су неспојиви. Може се десити да успех у вршњачкој групи подразумева неуспех у школи, а успех у вршњачкој групи се посматра као приоритет. Наставници да би задовољили ученичке сазнајне потребе и потребе за припадањем могу предложити рад у групи или вршњачку едукацију (Vulfolk et al., 2014).

На основу понашања ученика не можемо проценити да ли је понашање мотивисано интринзички или екстринзички. Главну разлику између ова два типа мотивације има начин сагледавања узрока одређеног понашања то јест локус узрочности¹⁹. Локус контроле може бити унутрашњи или спољашњи, односно да ли он лежи у особи или изван ње (Vulfolk et al., 2014).

¹⁹ Детаљније о локусу узрочности је објашњено у оквиру атрибуцијске теорије.

Мотивација и циљне оријентације

*И најспорији, ако не губи из вида свој циљ,
иде још увек брже од оног који лута без циља.*

Циљ представља исход или остварење које особа настоји да постигне. Када ученици теже да остваре одређену активност они су ангажовани циљем усмереном понашању. Циљеви су покретачи, делују на људе како би им помогли да достигну оно што желе (Vulfolk et al., 2014). Неким је ученицима циљ првенствено учење, док су други усмерени на извршавање задатка. Ученици усмерени на учење сматрају да је главни циљ образовања постизање компетенција у ономе што се у школи учи. Ученици усмерени на извршавање задатка су мотивисани жељом да добију позитивну оцену или избегну негативну. Ученици усмерени према учењу склони су бирању тежих и изазовнијих задатака, док су ученици усмерени на извођење углавном усмерени на лакше садржаје и мање изазовне. Када наиђу на препреке ученици усмерени на извођење брзо одустану док ученици усмерени на учење покушавају и даље па њихова мотивација расте. Ученици усмерени на учење се не такмиче са другима већ примењују саморегулативне стратегије учења. Ученици усмерени на извођење своје способности процењују као ниске, склони су осећају беспомоћности (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

Лок и Латман (Lok & Latman 2002, према Vulfolk et al., 2014) наглашавају четири основна разлога зашто је важно постављање циљева.

1. Умеравају нашу пажњу на актуелни задатак и дистанцирају нас од ометача.
2. Омогућавају енергију за улагање напора: ако је циљ постављен у зони наредног развоја наш труд ће бити већи.
3. Повећавају истрајност: када је циљ реалан, јасан и конкретан имамо вероватноћу да ћемо га остварити.
4. Унапређују развој новог знања и стратегија: ако одређена стратегија не доводи до резултата, морамо радити на својим вештинама и способностима како бисмо наредни пут постигли успех.

Смернице за повећање мотивације

Ништа не успева тако добро као успех.

У пракси се често поставља питање које су то практичне импликације које могу учитељи, наставници и професори да примене како би повећали мотивацију за учењем у одељењу:

- учити ученике да се такмиче сами са собом: у такмичарској атмосфери која влада у школи велики део ученика ће схватити да не може остварити најбољи успех па може доћи до пада мотивације. Важно је учити и подстицати ученике саморегулативном учењу које ће бити праћено личним растом и напретком;

- користити сарадничко учење: поделити ученике у мање групе јер се на тај начин задовољава њихова потреба за усвајањем нових садржаја осећајући се припадником групе вршњака;

- задавати задатке оптималне тежине и повезати улагање напора са успехом: ако се ученику поставе претешки задаци он никада неће доживети успех и врло брзо ће изгубити мотивацију за учење. Слично је и са лаким задацима за које не треба улагати труд. Осећај успеха имамо када решимо проблем око чијег решавања смо се потрудили;

- не изједначавати способности са личном вредношћу: без обзира на способности ученика, не треба их изједначавати са њиховом личном вредношћу. Ако неко има развијене способности не значи да ће као човек бити вреднији;

- истакните оно што је добро: сваки професор треба да познаје и добре стране сваког ученика и да на њима гради његове потенцијале. На овакав начин директно утичемо на учениково осећање самопоуздања и самопоштовања;

- будите подршка ученику при решавању проблема: разговарајте са учеником о његовим проблемима, заједно са њим направите план решавања проблема, дефинишите које су конкретне активности ученика а које наставника;

- полазите од познатог ка непознатом: трудите се да повезујете градиво и да умрежите међупредметне компетенције. Ученици ће лакше памтити градиво када је оно повезано са њиховим личним искуством. Поготово када се градиво односи на тренутни развојни период у коме се ученик налази (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003).

ЗАКЉУЧАК

*Родио сам се мотивисан, исто као и сви ви, међутим,
водите рачуна – људи ће покушавати да вас демотивишу.*

М. Јемисон

У закључку се можемо позвати да одређење мотивације са становишта понашања личности, јер нам даје могућност да се објасни, предвиди и утиче на понашање, што уједно представља и основне практичне циљеве за проучавање психологије образовања. Ако познајемо мотивацију и мотиве можемо одговорити на питање „зашто?“ које често постављамо да бисмо објаснили узроке и поступке ученичког понашања (Пајевић, 2006). Две важне особине личности се манифестују кроз мотивацију и оне су посебно важне када се до успеха не долази на лак начин. То су истрајност и упорност. За велика достигнућа у учењу и професији потребно је имати јаке мотиве и трајну мотивацију (Пајевић, 2003).

Мотивација се дефинише као унутрашње стање које изазива, одржава и усмерава понашање појединца према постизању неког циља, стога има темељну улогу у учењу (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003).

Мотивацију можемо посматрати и као варијабилну категорију која зависи од много фактора. Важно разумети да мотивација за учење постепено опада у току образовања, посебно на преласку са једног нивоа образовања на други (на пример, из основне у средњу школу). Велики број ученика се плаши учења па стога избегавају учење као и репродуковање, меморисање и дисциплиновање у школи (Сузић, 2006). Високо мотивисани ученици ће користити сложеније когнитивне процесе да науче одређено градиво за разлику од ученика који су ниско мотивисани (Визек Видовић, Влаховић-Штетић ет ал., 2003).

Приликом одређења мотивације строго треба да обратимо пажњу на образовна ограничења која често производе нерална очекивања да ће сви ученици бити мотивисани за учење свих наставних садржаја (Brophy, 1987).

Да би смо разумели ученичку мотивацију наставници треба да одговоре на питање зашто се ученици понашају на одређени начин. Поред одговора, важно је разумети и на који начин ученици објашњавају узроке свог понашања. Другим речима, на који начин објашњавају свој успех и несупех. Наставници као професионалци, треба да раде на подстицају функционалних атрибуционих одређења.

Онда имамо да ученици који постижу успех своје постигнуће објашњавају способностима док неуспех приписују лошој срећи или тежини задатка. У случајевима поновљеног неуспеха, морамо водити рачуна да нам ученици не израсту у беспомоћне појединце (Визек Видовић, Влаховић-Штетић et al., 2003).

Важно је да ученике подстичемо на целоживотно учење и на развој личних компетенција. На том путу можемо их учити да су циљеви наше водиле које смањују раскорак између онога где се тренутно налазимо и онога где бисмо желели да се налазимо. Без обзира да ли су интринзично или екстринзично мотивисани, наш је задатак да их научимо да постављају циљеве у зони наредног развоја, који су реални, конкретни и остварљиви. Као професионалци треба да будемо аутентични, искрени, ентузијастични и да верујемо и очекујемо да ће наши ученици остварити своје циљеве.

ЛИТЕРАТУРА

- Beck, R. (2003). *Motivacija. Teorija i načela*. Zagreb: Naklada Slap Jastrebarsko.
- Bojović, I. (2017). *Podsticanje motivacije učenika za učenje u nastavnom procesu*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Brophy, J. (1987). Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter I students. *Unpublished manuscript*. Michigan State University East Lansing, MI.
- Bujans, Z. (1964). *Osnove psihofiziologije rada*. Zagreb. Škola narodnog zdravlja.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Jurišević, M. (2010). *Motivisanje učenika za školsko učenje. Priručnik za nastavnike i stručne saradnike*. EU Vet program.
- Lalić-Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
- Pajević, D. (2013). *Psihologija sporta i rekreacije*. Beograd. Grafo Mark.
- Pajević, D., Kasagić, Lj. (2002). *Vojna psihologija*. Beograd: Vojna akademija vojske Jugoslavije.
- Petz, B. (1992). *Odrednica motivacija*. Psihologijski rječnik, Prosvjeta, Zagreb.
- Rosenthal, R., & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
- Suzić, N. (2006). Mjerenje motivacije. *Naša škola – časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja*, br. 3-4, 88–121.
- Vizek Vidović, V., Vlahović – Štetiš, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Vulfolk, A., Hjuž, M., Volkap, V. (2014). *Psihologija u obrazovanju, tom 2*. Beograd: Klio

MOTIVATION AND LEARNING

Summary: Motivation comes from Latin and originates from the Latin verb *movere*, which means moving. In everyday life, motivation is associated with the idea of a driving force that leads us to an activity. Motivation is one of the most important learning factors, but one of the most difficult to measure. It is defined as the inner state that induces, maintains and directs the behavior of an individual towards achieving a goal, therefore has a fundamental role in learning. Motivation can be seen from the aspect of general and specific motivation. The general motivation for learning is a broad and lasting characteristic that relates to the acquisition of knowledge and skills in different learning situations. Specific motivation is the motivation for acquiring knowledge in a particular school subject. Two important personality traits are manifested through motivation: perseverance and persistence. Motivation for learning gradually declines during education, especially when moving from one level of education to another. In educational practice, there are many limitations that produce unrealistic expectations that all students will be motivated to learn all the teaching content from all subjects. There are numerous motivation theories, such as: theories of needs, cognitive theory, behavioral, humanistic theories. This paper deals with the theory of flow experience, attribute theory and theory of expectations and values. Depending on the determination of motivation as a personality trait or a temporary state, or a combination of lines and states, we distinguish intrinsic and extrinsic motivation. Based on the general determinations and the characteristic of motivation, it is important for students to encourage lifelong learning and the development of personal competencies. Stressing that the objectives of the guidance that reduce the gap between what they are currently in and where they want to be. Regardless of whether they are intrinsically or extrinsically motivated, learners need to learn to set goals in the next development area, which are realistic, concrete, and achievable. Professionals working in the education system should be authentic, honest, enthusiastic, to believe, and expect students to achieve their goals.

Key words: motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, learning.

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ
ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Бошко Љ. Миловановић
Соња Н. Пајић
Ивана Б. Симијонович
Снежана П. Перишић
Милица Р. Петрић

Бошко Љ. Миловановић²⁰

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ДРАМСКИ МЕТОД У РАЗВОЈУ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Сажетак: Са све већом употребом савремених технологија у свакодневном животу како одраслих тако и деце запостављају се елементарне игре које су неодвојиви део дечјег живота. При том увек се у фокус поставља свеукупни развој детета и холистички приступ његовом развоју. Дете има потребу да се игра као што има потребу да се храни и пије воду, међу архетиповима човека поставља се и архетип *Homo ludens*, да је човек–дете заправо играјуће биће или биће игре. У овом раду изнети су резултати истраживања примене драмског метода у развоју говора предшколског детета.

Кључне речи: дечја игра, предшколски узраст, развој говора, драмски метод.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Предшколско васпитање, у савременом приступу, подразумева интердисциплинарност, повезивање области развоја (корелацију методика), комбинацију васпитно-образовних метода у циљу стварања услова за несметан целовит развој детета.

Захваљујући говору, човек може да изрази своје потребе, мисли, осећања, да пренесе поруку, да остави потомству записана схватања, ставове и искуства. Говор омогућава човеку комуникацију која је у основи друштвених односа. За процес развоја и усвајања говора важна је комуникативна употреба говора и активност самог детета.

У предшколском периоду развоја детета акценат са гласовне стране говора (артикулација, дискриминација) помера се на комуникацијски и интеракцијски приступ.

На раном узрасту говор детета је ситуациони или имплицитан (разумљив одраслом који се бави дететом). У предшколском периоду долази до превођења имплицитног на експлицитни говор

²⁰ bosko.milovanovic@pr.ac.rs

(прилагођен саговорнику и комуникацијској ситуацији). То се постиже стављањем детета у ситуацију да говори, да практикује разноврсне употребе говора у интеракцији са другима. Драмски метод пружа могућност деци да у креираној средини истражују, проширују и проверавају своја сазнања о свету који их окружује, практикују говор и развијају своје говорно понашање. Поменути метод се разматра као техника за остваривање васпитно-образовних циљева у области развоја говора предшколске деце, али укључује и друге типове активности (покрет, гестикулацију) и може се примењивати у свакодневном раду са децом.

Оно што драмски метод чини успешном методом јесте природна потреба деце „да се претварају“. На тај начин деца имитирају, вежбају говор па и живот да би га боље разумела. Скоро сви циљеви у области развоја говора (као и другим областима развоја) могу се достићи кроз и помоћу драмске методе и комбинацијом са другим методама.

Овај метод подстиче процес учења дозвољавајући детету да постане активан учесник. До краја XX века, на нашем језику, готово да није било покушаја бављења овом темом, па је употреба овог метода препуштена интуицији и личним афинитетима васпитача.

ТЕОРИЈЕ РАЗВОЈА ГОВОРА

Као плодови рада многих научника, који су се бавили развојем говора, развиле ссе теорије које се могу поделити у две групе: *емпиристичке и нативистичке теорије развоја говора*. *Емпиристичко тумачење* развоја говора заступају амерички психолози бихејвиористи користећи појмове подржавања и подкрепљивања, односно принципе условљавања, инструменталног учења (Скинер).

Милер и Долард наводе више начина усвајања говора. Прва вокализација – плач постаје прва инструментална реакција (средство за дозивање да би се задовољиле потребе). Артикулисане реакције (речи) дете усваја за време храњења. Један од начина усвајања речи је и подкрепљење инструменталне вербалне реакције изговорене речи (дете вокализује слог гледајући у колач и посежући за њим).

Ова бихејвиористичка тумачења усвајања говора могла би да важе само за прелингвистичку фазу развоја говора. Она не објашњавају процес усвајање граматике (синтаксе, семантике).

Нативистичко тумачење развоја говора заступа Чомски, који тврди да је истицање учења тј. искуства у усвајању говора прецењено. Према његовом мишљењу, дете се рађа са „механизмом за стицање језика“ (MSJ – у оригиналу LAD). Замишљен је као нека врста кутије, смештене у централном нервном систему. У њу, кроз дечје уши, долазе информације – делови разговора које дете чује. „Кутија“ је подешена да хвата кључне одлике људског језика и да из непотпуних инфирмација може да извуче граматичка правила. Универзална граматика се трансформише, претвара и примењује у конкретну граматику под утицајем конкретне средине и конкретног језика. Постојање универзалне граматике, Чомски је доказивао аргументима да сви људски језици имају формалну структуру.

Макнамара (John Macnamara) је 1972. год. изнео став да су деца у стању да уче језик баш зато што поседују извесне друге вештине, посебно способност осмишљавања, тумачења одређених ситуација које укључују непосредну људску интеракцију, па је учење језика тесно повезано и са свим другим учењима (Donaldson: 1982: 34-35).

Пијаже развој говора посматра кроз односе мишљења језика. У почетку је сматрао да говор детета одражава дечје мишљење па је анализирао дечје вербалне исказе. У касним истраживањима истицао је симболичку функцију у језику. Према Пијажеу, корени и мишљења и говора су у сензомоторној спрези (акције које се интериоризују у унутрашње менталне структуре). Према његовим наводима, дете не може да схвати неку вербалну формулацију ако није овладао појмом које је у основи те формулације. Овладавање појмом подразумева „савладавање“ ранијих нижих развојних епата (сензомоторна и преоперациона).

Лав Виготски сматра да су развој говора и мишљења паралелан процес који је узајамно зависан. У почетку, говор и мишљење се развијају као две посебне независне активности – опажајно практично мишљење (однос циља и средства у практичним активностима – дохватање хране штапом и сл.).

Развој говора започиње првим артикулацијама фонских експресија, вокализацијом, гукањем, брбљањем, у којима још нису заступљени мисаони процеси. У другој години, по мишљењу Виготског, се дешавају пресудни преломи – преплитање прелингвистичког мишљења и преинтелектуалног говора. Тада настаје језгро „вербалног мишљења“ (рационалног говора). Говор детета, према Виготском, има две функције: унутрашњу (мишљење

у себи) и спољашњу (саопштавање резултата сопственог мишљења другима). Егоцентричан говор се јавља зато што дете не разликује те две функције.

Штерн своје сватање дечјег говора назива персоналистичко-генетичким. Он разликује три корена говора: експресивну тенденцију, социјалну тенденцију ка споразумевању и интенционалну. Прва два корена нису особен знак људског говора већ су присутни и код животиња. Трећи чинилац представља специфичну ознаку људског говора. Интенцију одређује као усмереност ка смислу.

„Да би дете могло да стекне способност схватања и увиђања односа и међусобних веза, а тиме и способност размишљања и схватања значења ствари и појава које опажа, нужно је непрекидно овладавање језиком (говором). Правилно обликовање појмова је немогуће без познавања језика... Богаћење речника доприноси квалитетнијем сазнајном садржају и његовом бржем прелажењу у знање.“ (Миловановић, 2014: 275)

<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2014/0354-32931402268M.pdf>

Радомир Магић говори о говору у играма по улогама које воде своје порекло од најранијих дечјих игара у самоговору, играња играчкама и предметима, опонашању кретања и јављања животиња и слично. То су игре „као бајаги“, а за психологе „игре маште“. Он у ове игре сврстава и покретне игре; игре импровизације; драмске игре и драмско стваралаштво деце (методом разговора деца се подстичу на говорну комуникацију као на пример разговори – сусрети животиња, птица, цвећа и слично); драмски комад (позоришни комад); прославе и празнике.

Емил Каменов говори о активностима којима се деца уводе у драмско стваралаштво – симболичким играма (режисерским и играма улога са сижеом или игре маште, драмским играма инспирисаним књижевношћу). Има и схватања да су у развоју говора деце васпитачи у инклузивном дечјем вртићу истовремени њихови и васпитачи и образоватељи. Посебна улога васпитача огледа се у раној идентификацији сметњи деце у развоју (Исаковић и сар., 2017). Овај период се у савременим изворима назива *периодом раног старта* (Milenovic, 2011; Сузић, 2008). Огледа се и у каснијем педагошком третману, односно превазилажењу и/ или ублажавању негативних последица сметњи деце предшколског узраста у говору (Миленовић, 2018). Најчешће сметње деце у говору су алалија, развојна дисфазија, дислалија, дислекција и дисграфија (Ковачевић и Арсић, 2017). Поред поменутих постоје и

одређене граничне сметње и/или нивои у оквиру поменутих сметњи деце у развоју говора (Илић, 2010). У оваквом инклузивном дечјем вртићу васпитачи имају посебне позиције и функције и испољавају прилагодљиви стил понашања у зависности од васпитних потреба деце (Миленовић, 2013 и 2011).

МЕТОДЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

У истраживању како и у којој мери васпитачи користе драмски метод у развоју говора предшколског детета пошло се од следећих циљева и задатака.

Циљ и задаци истраживања:

Циљ истраживања је идентификација емпиријских података о примени и оспособљености за примену драмског метода у васпитно-образовном раду (развоју говора деце предшколског узраста) као и ставовима васпитача о ефикасности примене овог метода у развоју говора предшколске деце.

У истраживању ће се тражити одговори на питања :

а) Колико често васпитачи примењују драмски метод да би подстакли развој говора предшколске деце?

б) Који су најчешћи разлози због чега се у већој мери не примењује овај метод у области развоја говора?

Задаци истраживања произилазе из постављеног циља: разлике у мишљењу васпитача о примени и оспособљености за примену драмског метода у развоју говора деце предшколског узраста с обзиром на: пол, године радног стажа, школску (стручну) спрему, васпитну групу коју васпитач води, похађање семинара, коришћење литературе.

У раду смо поставили следеће хипотезе истраживања:

На основу циља и задатака истраживања постављена је општа хипотеза: васпитачи имају позитиван став према ефикасности примене драмског метода у развоју говора деце предшколског узраста али нису у довољној мери оспособљени за његову примену.

Из циља и задатака овог истраживања могуће је поставити следеће посебне хипотезе:

1. Васпитачи у васпитно-образовном раду недовољно примењују драмски метод у области развоја говора предшколске деце.

2. Међу васпитачима не постоји статистички значајна разлика у примени драмског метода с обзиром на пол.

3. Међу васпитачима не постоји статистички значајна разлика у примени драмског метода с обзиром на године радног стажа.

4. Међу васпитачима не постоји статистички значајна разлика у примени драмског метода с обзиром на стручну спрему.

5. Међу васпитачима не постоји статистички значајна разлика у примени драмског метода с обзиром на васпитну групу коју васпитач води.

6. Похађање семинара од стране васпитача значајно утиче на оспособљеност васпитача за примену драмског метода.

У истраживању ће се користити *дескриптивна метода* и *метода теоријске анализе садржаја*. У оквиру дескриптивне методе, у прикупљању емпиријских чињеница, коришћене су технике и инструменте (упитник, скалу ставова, табеларне прегледе). Узорак у овом истраживању чине васпитачи десет градских вртића („Шврћа“, „Бамби“, „Петар Пан“, „Звездани гај“, „Полетарац“, „Пчелица“, „Невен“, „Младост“, „Ратарска капија“, „Веселко“) ПУ „Олга Јовичић – Рита“ у Краљеву и васпитачи припремно-предшколског програма при Основним школама (ОШ „Светозар Марковић“, ОШ „Димитрије Туцовић“ и ОШ „Јово Курсула“).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Васпитачи као практичари су отворени за иновације и креативни приступ у раду који ће омогућити стварање услова који обезбеђују развој свих дечијих потенцијала. Драмски метод је интеракциони метод учења. Примена овог метода зависи у великој мери од васпитача, његових ставова, вештина, афинитета као и стручне оспособљености, па је проблем истраживања усмерен на испитивање заступљености примене овог метода у развоју говора деце предшколског узраста.

Х. Васпитачи имају позитиван став према ефикасности примене драмског метода у развоју говора деце предшколског узраста, али нису у довољној мери оспособљени за његову примену.

Ставови васпитача о ефикасности примене драмског метода у развоју говора деце предшколског узраста биће приказани кроз анализу *Скале судова о ефикасности примене драмског метода у подстицању развоја говора деце предшколског узраста*.

Р. Б.	Тврдња	Сасвим се слажем	Углавном се слажем	Неодлучан/на сам	Углавном се не слажем	Уопште се не слажем
1.	Употреба драмског метода подстиче развој говора предшколског детета	96 96%	4 4%			
2.	Тешкоће у комуникацији код деце могу се превазићи методама које подразумевају интеракцију		92 92%	8 8%		
3.	Драмски метод подстиче креативност деце	93 93%	7 7%			
4.	Драмски метод утиче позитивно на социјализацију деце	92 92%	8 8%			
5.	Драмски метод развија машту и омогућава деци да говором прате имагинацију у игри	94 94%	6 6%			
6.	Драмски метод пружа могућност да деца буду активна	96 96%	4 4%			
7.	Учешћем у драмским активностима деца развијају комуникационе вештине	94 94%	6 6%			
8.	Употребом драмског метода могуће је укључити сву децу у активност	89 89%	11 11%			
9.	Стручно усавршавање васпитача подстиче примену драмског метода у раду васпитача	100 100%				
10.	Деца су иницијатори драмских активности	89 89%	11 11%			
11.	Кроз драмски метод, деца могу вежбати све функције говора	91 91%	9 9%			
12.	Драмски метод утиче на самопоуздање деце и позитивне емоције	96 96%	4 4%			
13.	Знања стечена сопственом активношћу деце су трајнија	100 100%				
14.	Кроз драмски метод васпитач може реализовати скоро све васпитно-образовне циљеве и задатке из области развоја говора	90 90%	10 10%			
15.	Драмски метод има позитивне васпитно-образовне ефекте	100 100%				

На тврдњу под бројем 1. *Употреба драмског метода подстиче развој говора предшколске деце*, очекивано велики број васпитача се „сасвим“ сложио са датом тврдњом и то у 96 %, док се 4 % испитаника „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је неодлучан или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 2. *Тешкоће у комуникацији код деце могу се превазићи методама које подразумевају интеракцију*, 92 %

испитаника је одговорило да се „углавном“ слаже, а 8% испитаних васпитача је „неодлучно“. Није било испитаника који се „углавном“ или „уопште“ не слажу, као ни оних који се „сасвим“ слажу.

На тврдњу под бројем 3. *Драмски метод подштитиче креативност*, већи број васпитача се сложио са датом тврдњом и то у 93%, док се 7% њих „углавном“ слаже. Нема „неодлучних“ испитаника и оних који се „углавном“ или „уопште“ не слажу.

Тврдња под бројем 4. *Драмски метод утиче позитивно на социјализацију деце*, наишла је на 92% слагања („сасвим се слажем“), а 8% испитаника је одговорило да се „углавном“ слаже. Нема „неодлучних“ и оних који се „углавном“ или „уопште“ не слажу.

На тврдњу под бројем 5. *Драмски метод развија машту и омогућава деци да говором прате имагинацију у игри*, очекивано велики број васпитача се „сасвим“ сложио са датом тврдњом и то у 94%, док се 6% испитаника „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 6. *Драмски метод пружа могућност да деца буду активна*, 96% испитаника је одговорило „сасвим се слажем“, до се 4% испитаника „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

Тврдња под редним бројем 7. *Учешћем у драмским активностима деца развијају комуникационе вештине*, наишла је на 94% слагања испитаника („сасвим“ се слаже), а 6% испитаника се „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 8. *Употрбом драмског метода могуће је укључити сву децу у активност*, 87% испитаника је одговорило „сасвим се слажем“, док се 13% испитаних васпитача „углавном“ слаже. Није било неслагања и испитаника који су „неодлучни“.

На тврдњу под бројем 9. *Стручно усавршавање подстиче примену драмског метода у раду васпитача*, 100% испитаних васпитача је одговорило „сасвим се слажем“. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 10. *Деца су иницијатори драмских активности*, 87% испитаних васпитача је одговорило „сасвим се слажем“, до се 13% њих „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 11. *Кроз драмски метод деца могу вежбати све функције говора*, 91% испитаних васпитача је одговорило „сасвим се слажем“, док се 9% испитаника „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 12. *Драмски метод утиче на самопоуздање деце и позитивне емоције*, велики број васпитача се „сасвим“ сложио са датом тврдњом и то у 96%, док се 4% испитаника са датом тврдњом „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 13. *Знања стечена сопственом активношћу деце су трајнија*, 100% испитаних васпитача је одговорило „сасвим се слажем“. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 14. *Кроз драмски метод васпитач може реализовати скоро све васпитно-образовне циљеве и задатке из области развоја говора*, 90% испитаних васпитача је одговорило „сасвим се слажем“, до се 10% њих „углавном“ слаже. Ниједан испитаник није одговорио да је „неодлучан“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слаже.

На тврдњу под бројем 15. *Драмски метод има позитивне васпитно-образовне ефекте*, 100% испитаних васпитача се „сасвим“ сложило. Није било испитаника који се „углавном“ слажу са датом тврдњом, као ни оних који су дали одговор да су „неодлучни“ или да се „углавном“ или „уопште“ не слажу.

Анализом *Скале судовао ефикасности примене драмског метода у подстицању развоја говора деце предшколског узраста*, уочено је да на тврдњу „Стручно усавршавање васпитача подстиче примену драмског метода у раду васпитача“, 100 васпитача од испитаних 100 васпитача је одговорило „Сасвим се слажем“, што је 100% од испитаног броја васпитача.

Из *Анкетног упитника за васпитаче*, анализом је утврђено да је 21 васпитач похађао семинар на тему драмског метода, од тога 18 васпитача се сматра оспособљеним за примену драмског метода што је 85,71% испитаних васпитача, што указује да похађање семинара од стране васпитача значајно утиче на оспособљеност васпитача за примену драмског метода.

У истраживању су тражени одговори на питања:

а) Колико често васпитачи примењују драмски метод да би подстакли развој говора предшколске деце?

Анализом Анкетног упитника за васпитаче о особљености за примену драмског метода у развоју говора деце предшколског узраста, добијени су следећи подаци:

Драмски метод у васпитно-образовном раду користи:

а) врло често – 16 испитаника, што је 16% укупног броја испитаних васпитача,

б) повремено – 80 испитаника, што је 80% укупног броја испитаних васпитача,

в) ретко – 4 испитаника, што је 4% укупног броја испитаних васпитача.

б) Који су најчешћи разлози због чега се у већој мери не примењује овај метод у области развоја говора?

Као узроке „ретког“ коришћења овог метода, од 4 васпитача који су се изјаснили да „ретко“ користе овај метод, један (1) испитаник (што је 25% од броја васпитача који ретко користе драмски метод) је као разлог навео да нема „склоности ка драмском методу“. Три васпитача (75%) је за разлог „ретке“ употребе овог метода навело да им је „потребно стручно усавршавање“. Ту напомињемо значај професионалног усавршавања васпитача и свих који учествују у процесу образовања. „Да би појединац ефикасно обављао задатке које му одређена струка намеће, неопходно је да стално учи, стиче нова знања и вештине, односно потребно је да се усавршава током читавог радног и животног века. У складу са тим, образовна реформа захтева од наставника не само да репродукује и обнавља претходно стечене педагошке, психолошке и дидактичко-методичке вештине и знања већ и да „изврши што потпунију трансформацију своје улоге особе која образује у процесу наставе, али и васпитава у исто време“ (Минић и Јовановић 2017:73)

На питање: „Познајете ли драмске технике у оквиру драмског метода?“, „познајем у потпуности“- одговорило је 18 испитаника, што је 18% од броја испитаних васпитача; „познајем неке“- одговорило је 82 васпитача, што је 82% од броја испитаних васпитача. Није било негативних одговора.

На питање: „Које драмске технике користите за подстицај развоја говора предшколске деце?“

Наведене 1-2 – 60 испитаника, што је 60% од броја испитаних васпитача.

Наведене 3-4 – 22 испитаника, што је 22% од броја испитаних васпитача.

Наведених више од 4 – 18 испитаника, што је 18% од броја испитаних васпитача.

Није било испитаника који нису дали одговор на ово питање. Квалитативном анализом је утврђено да од наведених 1-2 технике, васпитачи наводе драматизацију и игре улога.

На питање: „Да ли сте користили стручну литературу везану за овај метод васпитно-образовног рада?“, 92 испитаника се изјаснило „да“, што је 92% од броја испитаних васпитача; 8 испитаника одговорило је „не“, што је 8% од броја испитаних васпитача.

На констатацију: „У вртићу постоји литература за примену драмског метода у васпитно-образовном раду са предшколском децом.“, 92% испитаника се изјаснило позитивно, што значи да у вртићима постоји литература на ову тему; 8 испитаника је одговорило негативно (8%), односи се на васпитаче из припремно предшколских група при основним школама.

На питање: „Имате ли сарадњу родитеља у примени овог метода у раду са предшколском децом?“, само 4 испитаника (4%) је одговорило „врло често“; „повремено“ - има сарадњу 88 испитаника, што је 88% од броја испитаних васпитача; 8 испитаника је одговорило „не“, што је 8% од броја испитаних васпитача.

ЗАКЉУЧАК

У центру сваког драмског метода је комуникација. Њиме се развија и охрабрује вербално изражавање идеја и осећања, побољшава се пројекција гласа, артикулација речи и течнији и уверљив говор. Слушалачке способности се развијају вежбањем, импровизацијом и планирањем драмских игара.

Креативна драма и драмске технике пружају могућност васпитачу да искористи природну потребу деце да се „претварају“ да би вежбала, истраживала свет око себе, повезивала предходна знања и искуства са новим. Та веза је основна и помаже деци да уче „на дуге стазе“, да стечена знања трају дуже од простог меморисања чињеница.

Васпитач је уједно и модел говора, он мора познавати драмске технике и овај метод прилагођавати својој групи и могућностима деце у њој. Драмски метод позитивно утиче и на емоционални развој деце. Нема погрешних одговора, па је атмосфера опуштенија. Активности се могу понављати и вежбати док деца не усвоје технике и не стекну поверења у своје могућности.

Спроведеним истраживањем потврђено је да 100% испитаних васпитача мисли да драмски метод има позитивне васпитно-образовне ефекте у области развоја говора деце предшколског узраста; да се он недовољно примењује (само 16% васпитача често примењује овај метод), али да би стручно усавршавање на ову тему подстакло примену драмског метода.

ЛИТЕРАТУРА

- Bojović, D. (2010): *Više od igre. Dramski metod u radu sa decom*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Bojović, D. (2009): *Moć mašte, moć pokreta: vodič kroz dramske tehnike u radu sa decom*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Vigotski, L. S. (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Gojkov, G. Krulj, R. i Kundačina, M. (2002): *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Grin, Y. (1978): *Mišljenje i jezik*. Beograd: Nolit.
- Група аутора (2005): *Корак по корак 2*. Београд: Креативни центар
- Donalson, M. (1982): *Um deteta*, preveli, Ružica Rosandić i Branko Vučićević, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eljkonjin, B. D. (1990): *Psihologija dečije igre*, preveli Marija Marković i Branislav Marković, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Илић, М. (2010): *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Исаковић, Љ., Ковачевић, Т. и Арсић, Р. (2017): *Писменост и разумевање налога код глувих и наглувих ученика*, Педагогија, 72(2), 284-305.
- Каменов, Е. и Филиповић, С. (2010): *Мудрост чула V део*. Дечје драмско стваралаштво. Нови Сад: Драгон.
- Ковачевић, Ј. и Арсић, Р. (2017): *Методика рада са децом са сметњама и тешкоћама у развоју у инклузивној настави*. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу.
- Kundačina, M. i Bandur, V. (2005): *Metodološki praktikum*. Užice: Učiteljski fakultet
- Kundačina, M. i Brkić, M. (2004): *Pedagoška statistika*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu Univerziteta u Kragujevcu.
- Кучевић, В. (2013): *Истраживање у васпитању и образовању*. Нови Сад: Знатижеља.
- Ladika, Z. (1985): *Dramske igre*. Zagreb: Savez društva Naša djeca SR Hrvatska.
- Matić, R. (1986): *Metodika razvoja govora dece (do polaska u školu)*, III dopunjeno izdanje. Beograd: Nova prosveta.
- Миловановић, Б. (2014). *Значај читанке за млађе разредe- са становишта циља образовања*, Зборник радова Филозофског факултета XLIV (2)/2014. Косовска Митровица: Филозофски факултет.

<http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-3293/2014/0354-32931402268M.pdf>

- Минић, В. Јовановић, М. (2017): *Образовање и усавршавање учитеља наставника у Србији у другој половини прошлог века*, Наслеђе, свеска 38. ФИЛУМ, Крагујевац.
- Мисиловић, М. (1991): *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства
- Миленовић, Ж. (2018): *Васпитно-образовни рад с децом предшколског узраста с проблемима дислексије*. У: Д. Столић (ур): *Савремени све и толеранција кроз призму предшколског васпитања (187-192)*. Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија у Алексинцу.
- Миленовић, Ж. (2013): *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2011): *Стил водства наставника инклузивне наставе*, Живот и школа, 57(25), 154-167.
- Milenovic, Z. (2011): *Inclusive education as a consequence of the globalisation process*, Metodicki obzori, 6(12), 73-79.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1990): *Психологија детета*. Нови Сад: Добра вест.
- Potkonjak, N. i Simlesa, P. (1989): *Педагошка енциклопедија 2*. Београд: Завод за удџбенике и наставна средства.
- Сузић, Н. (2008): *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (1992): *Педагогија*. Београд: Научна књига.

DRAMA METHOD IN SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary: *With the increasing use of modern technologies in the daily lives of both adults and children, elementary games are being neglected, which are an inseparable part of children's life. By doing so, the overall development of the child and holistic approach to its development is always the focus. The child needs to play as it needs to feed and drink water, among the archetypes of man is the archetype Homo Ludens, that the man is a 'man the player'. This paper presents the result of research into the application of the dramatic method in the development of speech of a preschool child.*

Keywords: *children play, preschool age, speech development, drama method.*

Соња Н. Пајић²¹

ОШ „Жарко Зрењанин“ Зрењанин

ДРАМАТИЗАЦИЈА У НАСТАВИ ШПАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Сажетак: У циљу постизања ефикасне наставе шпанског језика, професори примењују бројна дидактичка средства и технике. Једна од њих је и драматизација. С обзиром да драматизација у настави шпанског као страног језика није до сада довољно истраживана у домаћој литератури, у раду се разматра ова техника у настави. Кроз историју примене драматизације, дефиниције, анализу дидактичких, психолошких и педагошких аспеката, као и пример активности драматизације, настоји се да се професорима приближи ова тема. Циљ рада је да укаже на предности које пружа драматизација и да се допринесе проширењу научног сазнања из ове области.

Кључне речи: драматизација, настава шпанског језика, дидактички и психолошки аспекти, пример примене у настави.

УВОД

У настави шпанског као страног језика и страних језика уопште, професори користе различите методе и технике. Циљ је један, а то је постизање ефикасне наставе. Као што Martín (2013: 451) истиче, оно што је потребно наставницима шпанског језика је средство које може бити валидно у било ком контексту, држави и образовном центру, прилагођено ученицима на различитим нивоима знања и доступно сваком професору. Управо је то драматизација. Драматизација на часу шпанског као страног језика поседује бројне предности у дидактичком смислу које ће бити разматране у раду.

С обзиром на чињеницу да овој теми није посвећено довољно пажње у домаћој литератури, циљ рада је да укаже на предности и допринос који пружају драмске технике у настави шпанског као страног језика, проширујући на тај начин научна сазнања у предметној области.

²¹sonjahornjak@live.com

ИСТОРИЈА ПРИМЕНЕ ДРАМАТИЗАЦИЈЕ У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Драматизација у образовном процесу није иновација савременог доба. Напротив, поменути концепт поседује дугогодишњу историју. Драматизација и драмске активности се јављају као образовна иновација у првој трећини двадесетог века. Заснивају се на педагошким идејама које полазе од става да су деца протагонисти у наставном процесу и да је игра значајна у њиховом развоју личности (Gutiérrez, 2004: 70).

Caldwell Cook почетком двадесетог века развија теорију о примени позоришта као лудичког и образовног метода, заснивајући се на концепту игре као природног средства за учење и става да се природно учење остварује праксом, а не наставом (Gutiérrez, 2004: 70). Winifred Ward 1930. године уводи термин *creativedramatics* циљу разликовања лудичких и едукативних активности остварених у школи путем драматизације од естетских активности позоришта (Gutiérrez, 2004: 74).

Појавом комуникативног приступа у настави страних језика седамдесетих година прошлог века, истиче се значај лудичких елемената у процесу наставе/учења (Mvou, 2015: 693). Инкорпорација комуникативних метода у настави језика је значајно допринела примени драмских техника, као што су игре улога, мимика, импровизације, симулације итд. Стога се поставља могућност да драмске активности помогну ученицима да се споразумеју течно и тачно, као и да буду корисне ученику за интерпретацију и критичко разумевање свих врста текстова и упознавање фундаменталних аспеката социокултурног окружења језика који се учи. (Martín, 2014: 267)

Методе у настави страних језика, као што су потпуни физички одговор и сугестопедија, уводе драмске активности вербалног и невербалног изражавања, док је комуникативна метода у тесној вези са развојем драматизације, симулација, игре улога и осталих драмских активности (Gutiérrez, 2004: 77).

ДЕФИНИЦИЈА ДРАМАТИЗАЦИЈЕ

Драматизација се заснива на представљању радње коју спроводе актери на одређеном простору. Драматизовати значи дати драмску форму нечему што је нема. Тако, на пример у поезији постоје ликови и одређена дешавања, те се форма поезије може

променити како би се створила позоришна сцена у којој се прича иста причаали са глумцима на сцени. Може се драматизовати било који извор, било да су то текстови или усмени говори. Импровизација је представљање нечега непредвиђеног, неприпремљеног унапред и измишљеног спонтанно на основу одређеног подстицаја, без постојања претходног сценарија. (García & López, 1999:108)

Често се доводе у везу драмске технике и позориште у настави страног језика. Међутим, ту постоји велика разлика. Циљеви драме и позоришта у образовању су различити иако и једна и друга користе сличне технике. С једне стране, позориште развија естетску компоненту личности, док едукативна драма развија способност решавања проблема путем директног искуства у ситуацијама свакодневног живота. (Gutiérrez, 2004: 70) За драматизацију није битан крајњи производ, већ процес у којем и преко којег се појединац у друштву сусреће са проблемима и тражи решење одређене ситуације (Gutiérrez, 2004: 74). У процесу драматизације, ученик се налази у централној позицији, при чему долази до изражаја његова креативност. Публику представљају другари који су истовремено и глумци и посматрачи, док је у позоришту публика пасивна. (Chamorro, 2012: 6) По мишљењу Magariño (1996: 154, in Martín, 2014: 269), позориште је повезано са идејом представе пред публиком, док драма више има везе са чином акције и реализације, и поставља директну везу са светом дидактике и наставе језика усмеравајући се на комуникативни стил.

У оквиру активности драматизације, Chamorro (2012: 26-31) уврштава корпоралну експресију, драмске игре, драматизацију драмских текстова и осмишљавање позоришних дела. Занимљиво је да у драмској игри, вежба може да се заврши у било ком тренутку без претходног ограничења. Може се реализовати на сваком простору, док је позоришна представа одређена сценаријом. (Martín, 2014: 270) Управо је због тога драматизација погодна за час страног језика.

ДИДАКТИЧКИ АСПЕКТИ ДРАМАТИЗАЦИЈЕ У НАСТАВИ ШПАНСКОГ ЈЕЗИКА

Сваки пут када особа говори, реализује уједно и комуникативни и драмски чин јер су у оба случаја присутне особе, место и конкретно време, као и језик којим се нешто жели постићи, као и гестови. Драмски и говорни чин имају заједничке

карактеристике, те је због тога драма битна у учењу страних језика. (Chamorro, 2012: 3)

У драми ученик развија способности комуникације приближавајући се реалним комуникативним ситуацијама ван учионице (García&López, 1999:107). Циљ драматизације у настави шпанског као страног језика је побољшавање комуникативне компетенције, односно усвајање и развој језичких вештина (Gutiérrez, 2004: 75). Ученици развијају рецептивне и продуктивне језичке вештине, као што су усмено разумевање и усмена продукција.

Драмска игра може да служи да се створе ситуације из спољашње стварности ван учионице, што помаже да се ублажи извештаченост многих дидактичких материјала и језичких активности које се користе у учионици (Cómitre & Valverde, 1996, inMartín, 2014: 272). Притом, драматизација омогућује ученику да иако начини грешку, не осети страх и не осрамоти се (Martín, 2014:268).

Примена драмске игре у учионици дозвољава ученицима да усаврше изговор шпанског језика (Martín, 2014:268). Ученици директно раде са језиком, стварају дијалоге и траже стратегије како би се споразумели (Chamorro, 2012: 7). Развијање усмене интеракције може бити преко техника које се заснивају на концепту драматизације и импровизације (García& López, 1999:108). Применом драматизације на часу, ученици увежбавају и утврђују вокабулар, као и употребу језика у контексту (Gutiérrez, 2004: 78). Присутна је и асимилација језичких модела (Pérez Gutiérrez, 2004: 76). На овај начин се омогућује сусрет ученика са разноликим лингвистичким искуствима, ситуираних у контексту, које тешко могу да буду доступне на други начин (Cómitre & Valverde, 1996, in Martín, 2014: 272). При активностима имитације одређених ситуација, ученици експериментишу са применом различитих друштвених регистара и постају свесни тесне везе која постоји између језика и контекста (Martín, 2014: 272). При драматизацији се произведи аутентичан језик и ствара реална употреба истог, при чему се помаже ученику да утврди ефикасност граматичких структура и лексике која се изучава (Martín, 2014:272).

Циљ драматизације је комуникација и дијалог, вербални или невербални (Chamorro, 2012: 7), и на тај начин се учи о невербалној комуникацији шпанског језика.

Драматизација развија и активира стратегије комуникације. Она омогућује да ученици уче и усвајају циљни језик експериментишући, комуницирајући, преговарајући, учествујући и анализирајући ситуације које искрсну, личности које суделују, решавајући задате конфликте. Све ово подстиче мотивацију, јер се ученик удубљује више у наставу и активности развијајући аутономију у учењу. (García& López, 1999:107)

Поред развијања комуникативне компетенције, ученици стварају и ставове ка свету који их окружује (Gutiérrez, 2004: 76). Драматизација представља корисно средство за осликавање друштвене и културне стварности циљног језика (Martín, 2014: 272), при чему се развија социокултурна компетенција. Такође, помаже проширивању интеркултурних знања (Martín, 2014: 273) развијајући интеркултурну компетенцију. Код ученика се развија и критичко мишљење и разбијају се стереотипи о циљној култури (Chamorro, 2012: 9).

Драматизација ствара позитивне ставове ка материји која се изучава јер се повећава мотивација ученика (Martín, 2014: 271). Такође, појачава мултидисциплинарну природу наставе повезујући знања из различитих предмета (Martín, 2014: 273), али и успоставља и чини квалитетнијим однос између професора и ученика (Martín, 2014: 274).

ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ ДРАМАТИЗАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Применом драматизације на часу шпанског као страног језика, ученик поред усавршавања знања циљног језика истовремено ради и на унапређивању личности. Драматизација као начин уметничког изражавања користи глас и тело као природна средства комуникације (Gutiérrez, 2004: 75). У драмским активностима ученик доприноси својој личности и искуству у процесу наставе, користећи урођени капацитет људског бића да имитира, прави гестове, пројектује се у друге особе и изражава идеје путем тела и гласа (Martín, 2014: 270). Поред усвајања језичких вештина, циљ примене драме у образовању је интелектуални, социјални и емотивни развој ученика (Gutiérrez, 2004: 75). Ученик развија когнитивне механизме (Martín, 2014: 273). Применом драматизације, ученици развијају памћење (Chamorro, 2012: 7). Стога се може тврдити да драматизација, поред унапређивања знања, поседује и психолошке аспекте. Ученик

развија своју личност и на индивидуалном и колективном плану радећи са осталима.

У едукативном окружењу, драматизација не представља проучавање драмских текстова, већ процес драмског типа који утиче на осећања и интелект ученика како би се постигли образовни циљеви (Mvou, 2015: 692).

Драматизацијом се подстиче развој поверења и самопоштовања код ученика јер се ради о испуњавајућем искуству које обезбеђује висок ниво емотивног и интелектуалног учешћа преко активног учествовања. Представља ефикасан начин да се код ученика умањи фрустрација услед начињене грешке. Драматизација развија машту и анимира ученике да користе језик на креативан начин, нуди ученику могућност да слободно користи језик у активностима где се ученици не ограничавају само на одговор или испуњавање задатка, већ треба да донесе одлуке и преузме иницијативу. (Cómitre & Valverde, 1996, in Martín, 2014: 271).

У драмској игри ученици су активни глумци и учествују у сопственом образовању, што је једно од првих фактора мотивације код ученика (Mvou, 2015: 693). Такође, драмска игра доприноси стварању пријатне атмосфере у којој ученици уживају.

Драматизација развија и активира стратегије комуникације, омогућује рад у групи путем кооперације и интеракције ученика (García & López, 1999:107). Драмске активности дозвољавају да се створе везе са другарима (Martín, 2013: 459). Ученици се навикавају на рад у групи. Развија се тимски рад и социјализација, при чему међуљудски односи постају квалитетнији. При томе, драматизација утиче да се створи ефикасна динамика унутар групе (Martín, 2014: 271).

ПРИМЕР ПРИМЕНЕ ДРАМАТИЗАЦИЈЕ НА ЧАСУ

Применом драматизације на часу шпанског језика код ученика се развија капацитет да се споразуме, као и аутономију да створи механизме интерелације са осталима. Ако се редовно ради на часу са овим типом задатка повећаће се капацитет преговарања са другим особама. Све ово ће допринети развоју компетенције другог језика. (García & López, 1999:108) Корисно је као средство за вежбање комуникације и час на којем се спроводи приступ заснован на задацима (Martín, 2014: 272).

При примени драматизације, активност на часу се дели на четири фазе. На првом месту је избор, при чему група ради са извором који може бити писани текст у виду приче, поеме, вести,

позоришне сцене, филмског сценарија, или усмени текст као што су приче (стварне или измишљене) које причају ученици, снови, анегдоте, звучни елементи, или предмети у виду музике, слике, фотографије, или предмета. У овој етапи, улога наставника је да понуди подстицај или подстакне продукцију. Други корак представља припрему, у којем ученици треба да припреме драматизацију, изаберу улоге, одреде ток приче, изаберу предмете које ће користити. Ученицине треба да уче текст напамет, већ да сачине ток импровизације. (García& López, 1999:109) Сваки ученик одлучује на коју ће улогу да ограничи своје учешће. Уколико ученик не жели да учествује у некој од улога, може да ради на декору. Од великог је значаја да ученик има могућност избора. Трећи корак јепредстављање. Ученици реализују представу. Сваки елемент је битан, одећа, покрети и сл. Последњи корак је евалуација. У фази евалуације наставник може да исправи грешке и коментарише тип лингвистичке структуре које користе ученици. Пре тога ученици могу да поставе питања и коментаре о свему што их занима. Постоји могућности да се сними видео представа сваке групе, захваљујући коме у фази евалуације ученик неће видети само исправку своје усмене продукције већ и друга експресивна средства као што је начин коришћења руку, тела и сл. Видевши себе како интерагује са другима, ученику се омогућује да има објективнију свест о сопственом способностима. (García&López, 1999: 110)

García&López (1999: 112-113) предлажу пример активности за нижи ниво познавања језика. Активност подразумева да ученици одглуме први дан школе, где је потребно да се представе, изнесу основне податке о себи, при чему вежбају функционалну компетенцију и вокабулар. Слично је са активностима у којима симулирају ситуацију у ресторану или продавници, где се увежбава типичан дијалог између клијента, односно госта и продавца тј. конобара. Овде се истичу реченичне конструкције и вокабулар. Chamorro (2012: 28) сматра да су драмске игре у виду погађања познатих личности погодне за више нивое познавања језика.Активности драматизације су погодне за различите нивое знања и узрасте, али их треба прилагодити циљној групи.

ЗАКЉУЧАК

Може се закључити да драматизација доприноси настави на више нивоа, односно да поседује дидактичке и психолошке аспекте.По питању усвајања шпанског језика, драматизација утиче

на развој комуникативне компетенције кроз развијање језичких вештина, утврђивања вокабулара и граматичких структура, вежбање изговора и језика у контексту. Поред вербалне, развија се и невербална комуникација. Такође, драматизацијом се остварују контекстуализоване ситуације сличне реалним, неопходне за час шпанског као страног језика. Упознаје се боље шпански језик, као и друштвена и културна реалност шпанског говорног подручја (Martín, 2014: 268), при чему се развија социокултурна и интеркултурна компетенција.

На психолошком нивоу, драматизација утиче на личност ученика кроз развијање мотивације, изражавања креативности, критичког мишљења, побољшавање памћења. На овај начин, ученик учи кроз игру у атмосфери без стреса, у повољној клими за рад. Уједно се социјализује и изграђује односе са другарима. Gutiérrez (2004: 75) истиче да су аналитичка, експресивна и истраживачка функција те које доприносе образовању.

С обзиром да било који извор може да се драматизује, било да је реч о песми, дијалогу, анегдоти, пружа се широк избор садржаја. Притом, ова техника је увек доступна и једноставна за организовање, без потребе да се прибегне неким опипљивим средствима. Посебна погодност огледа се у томе што се драматизацијом може радити са различитим узрастима и нивоима знања ученика. Не би требало занемарити чињеницу да је у процесу примене драматизације у настави, кључна улога професора (Gutiérrez, 2004: 78).

За очекивати је да се професори шпанског језика боље упознају са драматизацијом као средством рада на часу, јер се тиме може допринети ефикасној настави на више нивоа. Стицање свести о драматизацији је веома значајно за наставни процес и унапређивање не само знања, већ и личности ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Chamorro, C. A. (2012): *La adquisición del español como lengua extranjera a través de dramatización*, master, Universidad de Oviedo.
- García, C.B. & López, M. F. (1999): La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: Una propuesta concreta de trabajo en clase. In M. F. Figueroa, C. S. Cantos et al. (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera, I, Actas del X congreso internacional de ASELE*, 22-25 de septiembre de 1999, 107-113 Retrieved December 22, 2016. From http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf

- Gutiérrez, M. P. (2004): La dramatización como recurso clave en el proceso de enseñanza y adquisición de lenguas, *Glosas didácticas*, 12, 70-80.
- Martín, G. B. (2014): El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (22), 267-283.
- Martín, V. H. (2013): Actividades dramáticas en la clase de ELE. In A. B. Nieves, J. C. Mazón et al. (Eds.), *Actas del I congreso internacional de didáctica del español como lengua extranjera*, Budapest, 5 y 6 de abril de 2013, 451-460. Retrieved December 22, 2016. From http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/48_hidalgo.pdf
- Mvou, P. (2015): La dramatización como estrategia motivadora en clase de ELE en Gabón. In *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 691-702). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Retrieved December 22, 2016. From http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0691.pdf

DRAMATIZATION IN TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary: In order to make teaching Spanish more effective, teachers use many didactic resources and techniques. One of them is dramatization. Due to the fact that dramatization in teaching Spanish as a foreign language is not much studied in Serbia, in the paper is analyzed this teaching technique. Through the history of use of dramatization, definitions, analysis of didactic and psychological aspects, as well as example, we aim to make this topic closer to the teachers. The aim of the paper is to point out at advantages that gives dramatization and give contribution in order to wide scientific knowledge in this field.

Key words: dramatization, Spanish teaching, didactic and psychological aspects, example of application in teaching.

Ивана Б. Симијонових²²

Снежана П. Перишић²³

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

СТАВОВИ СТУДЕНАТА О СПРЕМНОСТИ ПЛАНИРАЊА ИНТЕГРАТИВНЕ НАСТАВЕ У ОКВИРУ НАСТАВНОГ ПРОГРАМА И ЊЕНОГ ПРАКТИЧНОГ ИЗВОЂЕЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: У оквиру система образовања Републике Србије интегративна настава као иновативни наставни модел није уврштена у званични Наставни план и програм, већ је поједини учитељи самостално планирају како би унапредили свој рад и извођење наставе учинили другачијом од свакидашње. Бројна спроведена истраживања указују на недовољну заступљеност ове врсте наставе, као и неприпремљеност учитеља за њено планирање и практично извођење. Из тог разлога спровели смо истраживање како бисмо проверили у којој мери ће будући учитељи бити спремни да планирају и практично изводе ову врсту наставе. Истраживањем које смо спровели испитали смо ставове студената Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу о спремности планирања интегративне наставе у оквиру наставног програма, као и практичног извођења ове врсте наставе. Узорак чине 104 студента треће и четврте године. Добијени резултати показују да студенти истичу позитиван став о овој врсти наставе и спремност да је планирају у оквиру наставног програма и практично изводе.

Кључне речи: Интегративна настава, студенти, Учитељски факултет.

УВОД

Планирање интегративне наставе у оквиру наставног програма, као и њено практично извођење битно се разликује од традиционалне која је најзаступљенија у Републици Србији. Специфичност ове врсте наставе огледа се у другачијем планирању наставних садржаја у оквиру наставног програма, односно у повезивању наставних садржаја који ће се обрађивати у виду теме

²²ivana.simijonovic@pr.ac.rs

²³snezana.perisic@pr.ac.rs

(целине), дидактичко-методичком извођењу часа, па и у дужини трајања часа. Све ово изискује додатне напоре учитеља или учитељског актива најпре у планирању ове врсте наставе у оквиру наставног програма, а након тога и посвећеност у планирању једног, два или више интегративна часа или интегративног дана. Припреме за извођење ове врсте наставе трају знатно дуже од припремања традиционалне наставе.

Као реакција на традиционалну наставу која тежи подели наставних предмета настала је интегративна настава која интегрише садржаје наставних предмета у теме (целине) и као такве изучава. „Концепт *интеграције* реализован је у свим сферама живота” (Скрынник, М. А. 2010:10), па је отуда овај концепт веома битан. Сазнање да „многобројна истраживања указују да деца млађег школског узраста свет доживљавају и упознају целовито” (Видосављевић, С. Павловић, Б. 2013: 234), говори о важности примене овог иновативног модела наставе. Упркос наведеном, интегративна настава, иако има низ предности у формирању ученичких знања није заменила традиционалну наставу Коменског, нити заузела место које јој припада у наставном систему Републике Србије. Један од разлога њене недовољне заступљености који се наводи у литератури је „стручност наставника који махом уопште нису обучени за интегративну наставу” (Surkamp, С. 2010: 54). У раду *Ставови учитеља и студената о интегративном приступу као фактору успешне музичке наставе у основној школи* закључује се да су учитељи „већ у ситуацији да изводе и прате аналитичке и синтетичке процесе у настави, али им теоријска знања о иновативним стремљењима нису тако блиска као студентима, којима пак недостаје више практичног рада за време студија” (Здравковић, В. 2017: 339), из чега следи да је потребно да учитељи у оквиру сталног стручног усавршавања омогућити предавања на тему планирање и практично извођење интегративне наставе. Са друге стране, студентима омогућити као што аутор овог рада наводи у току хоспитовања успоставити сарадњу учитеља и студената по питању ове наставе, учитељи својим искуством, а студенти теоријским знањем (Здравковић, В. 2017). Овакав приступ допринео би да се учитељи и студенти припреме за планирање и извођење ове врсте наставе. Такође, како бисмо у скорије време очекивало да будући учитељи (студенти) примењују интегративну наставу у свом раду, неопходно је на предавањима и вежбама детаљније теоријски обрађивати ову врсту наставе, вежбати практично извођење, као и

планирање интегративне наставе у оквиру наставног програма. Овакав приступ допринео би већој компетентности учитеља, а и студената (будућих учитеља) да планирају и изводе ову врсту наставе. Јер, „осећај компетентности утиче на мотивацију за обављање одређене активности, док искуство и доживљај некомпетентности подрива мотивацију“ (Ђерић, И., Малинић, Д. и Шефер, Ј. 2017:3).

У којој мери су студенти завршних година Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу спремни да планирају интегративну наставу у оквиру наставног програма, као и у којој мери су спремни да практично изводе ову врсту наставе проверили смо спроведеним истраживањем, чије ћемо резултате у даљем раду образложити.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања у овом раду су ставови студената треће и четврте године Учитељског факултета у Призрену- Лепосавићу о спремности планирање интегративне наставе у оквиру наставног програма и практичног извођења интегративне наставе на основу знања које су стекли на предавањима и вежбама.

Циљ истраживања је испитати ставове студената треће и четврте године Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу о спремности планирања у оквиру наставног програма и практичног извођења интегративне наставе на основу стечених знања.

Задаци истраживања који произилазе из наведеног циља су:

- утврдити степен спремности планирања интегративне наставе у оквиру наставног програма;
- утврдити степен спремности практичног извођења/ реализовања интегративне наставе;
- утврдите степен интересовања да мењају (иновирају) начин рада у школама у којима буду радили;
- утврдити степен интересовања планирања интегративне наставе у оквиру наставног програма, као и спремност практичног извођења интегративне наставе на основу дужине учења.

Полазна хипотеза овог истраживања је: претпоставља се да постоји позитиван став и интересовање студената о спремности планирања интегративне наставе у оквиру наставног програма и практичног извођења интегративне наставе на основу стечених знања.

Помоћне хипотезе у истраживању су:

- претпоставља се да постоји позитиван став студената о спремности планирања интегративне наставе у оквиру наставног програма;
- претпоставља се да постоји позитиван став студената о спремности практичног извођења/ реализовања интегративне наставе;
- претпоставља се да постоји позитиван став студената да мењају (иновирају) начин рада у школама у којима буду радили;
- претпоставља се да постоји разлика у спремности за планирање интегративне наставе у оквиру наставног програма и за њено практично извођење у зависности од просечне дужине учења свакодневно.

Узорак истраживања чини 104 испитаника који су анкетирани у 2017. и 2018. години. Иницијално узорак је сачињавало 111 испитаника, међутим, визуелном инспекцијом матрице и попуњених тестова уочено је да су одређени испитаници одговоре давали насумично тако да су спорни тестови уклоњени из коначног узорка. Истраживањем су обухваћени студенти треће и четврте године Учитељског факултета у Призрену- Лепосавићу који су већ слушали предавања на тему Интегративна настава. Поред знања које су стекли на факултету студенти треће године већ прате и изводе пробне часове на факултету, а студенти четврте године изводе и прате испитне часове у школи, такође, студенти су похађали педагошку, дидактичку и методичку праксу што значи да имају и значајно практично искуство.

РЕЗУЛТАТИ

Интегративна настава као иновативни наставни модел није у довољној мери заступљена у школама у Републици Србији, а ни у другим земљама света. (Petrić, М. 2016., Павловић, Б., Цицовић-Сарајлић, Д. 2013. Surkamp, С. 2010.). Учитељи, као фактор од кога зависи, поред Министарства просвете, науке и технолошког развоја примена иновација у настави наводе да нису у довољној мери теоријски припремљени када је ова врста наставе у питању. (Здравковић, В. 2017). У којој мери ће будући учитељи бити спремни да планирају и практично изводе ову врсту наставе, а садашњи студенти треће и четврте године Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу, проверили смо овим истраживањем.

За тестирање прве три хипотезе коришћена је дескриптивна статистика, закључци су донешени на основу аритметичке средине, стандардне девијације и распона. А за тестирање четврте хипотезе коришћена је једнофакторска анализа варијансе (ANOVA).

Табела 1. Ставови студената

Ajtem/dimenzija	AS	SD	Raspon	
			MIN	MAX
Spremnost planiranja	3,74	1,21	1,00	5,00
Spremnost izvođenja	4,13	0,92	1,00	5,00
Pozitivan stav za inovaciju	4,21	0,70	1,00	5,00

Добијени резултати су показали да је просечна вредност на ставки која се односи на спремност студената за планирање интегративне наставе у оквиру наставног програма изнад просечне вредности (AS=3,74; SD=1,21). Такви резултати нам указују да резултати говоре у прилог постављеној хипотези. Ова хипотеза тестирана је преко прве тврдње из упитника (*Нисам спреман да планирам интегративну наставу у оквиру наставног програма*). Преко друге тврдње (*Спреман/на сам да практично изводим интегративну наставу*) тестирана је друга хипотеза. Резултати су показали да је просечна вредност на ставки која се односи на спремност студената за практично извођење интегративне наставе изнад просечне вредности (AS=4,13; SD=0,92). Видимо да је просечна вредност прилично висока, а да је ниво одступања врло мали, тако да закључујемо да већина испитаника има умерено до висок позитива став. Такав резултат указује да резултати говоре у прилог постављене хипотезе, тј. да је хипотеза потврђена. Добијени резултати су показали да је просечна вредност на ставки која се односи на позитиван став студента према иновацији наставе у школама у којима буду радили изнад просечне вредности (AS=4,21; SD=0,70). Такви резултати нам указују да резултати говоре у прилог постављеној хипотези. Ова хипотеза испитана је осмом тврдњом–*Спреман/на сам иновирати начин рада у школи којој будем радила*.

Табела 2. Разлике у ставу према интегративној настави у зависности од просечне дужине учења свакодневно

Ajtem/dimenzija	F	Df	p
Spremnost planiranja	1,47	4	0,22
Spremnost izvođenja	1,99	4	0,10
Pozitivan stav za inovaciju	1,74	4	0,15

Ова хипотеза тестирана је преко тврдњи 1 (*Нисам спреман да планирам интегративну наставу у оквиру наставног програма*), 2 (*Спреман/на сам да практично изводим интегративну наставу*) и 8 (*Спреман/на сам иновирам начин рада у школи којој будем радила*). Од та три питања формирана је димензија: позитиван став према иновацији наставног рада у школама. Резултати спроведене једнофакторске анализе варијансе показују да не постоји статистички значајна разлика између категорија испитаника који се разликују по времену проведеном у учењу с обзиром на спремност за планирање ($F(4,97)=1,47$, $p=0,217$) нити за извођење ($F(4,97)=1,99$; $p=0,102$) интегративне наставе. Из наведеног следи да ова хипотеза није потврђена.

ЗАКЉУЧАК

„Свет који нас окружује и који је подложен интензивним променама потребна су нова знања, у структуралном смислу, другачија и квалитетнија“ (Петровић, М. 2016: 59). Отуда потреба за сталним иновативним стремљењима када је настава у питању. У Републици Србији када су иновативни наставни модели у питању од 2018. године део званичног курикулума за први разред је и пројектна настава. Остали иновативни наставни модели у млађим разредима основне школе учитељи примењују онда када су у могућности и када желе да унапреде свој рад и извођење наставе учинили другачијом од свакидашње. Како бисмо могли да очекујемо у блиској будућности већу примену интегративне наставе у школама, спровели смо истраживање које има за циљ да утврди у којој мери ће будући учитељи бити спремни да планирају у оквиру наставног програма и практично изводе ову врсту наставе. Резултати спроведеног истраживања указују на спремност будућих учитеља да планирају ову врсту наставе у оквиру наставног програма, као и да су спремни да практично изводе ову врсту наставе. Из чега следи да су на предавањима и вежбама стекли како теоријско, тако и практично знање. Спремни су и да иновирају свој рад као будући учитељи. Што указује на њихову потребу да се стално стручно усавршавају и одговоре захтевима савременог друштва. Овакав став такође говори о њиховом ентузијазму да стечена знања на најбољи начин пренесу ученицима. Јер, „знања која учитељи имају и њихово претходно искуство у раду показали су се као важни чиниоци који утичу на

успешност примене иновативних метода у наставној пракси“. (Вујачић, М., Ђевић, Р., Станишић, Јелена., 242: 2017). Занимало нас је и да ли постоје разлике у ставу према интегративној настави у зависности од просечне дужине учења свакодневно. Добијени резултати су показали да просечне дужине учења свакодневно не утиче на њихов став о спремности планирања и практичног извођења ове врсте наставе. Дакле, потреба студената да иновирају наставни рада је веома изражена и не зависи од просечне дужине учења свакодневно.

Добијени резултати спроведеног истраживања потврђују постављену хипотезу. Свакако, биће потребно да се ово истраживање спроводи и на већем узорку и на осталим учитељским и педагошким факултетима у Републици Србији. Битно је проширити и детаљније приступити ово истраживање и анализирати еветуалне потешкоће са којима могу да се суочавају приликом планирања и извођења ове врсте наставе.

ЛИТЕРАТУРА

- Видосављевић, С. и Павловић, Б. (2013). Значај интегративне наставе у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену- Лепосавићу*, (7), 233-243.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модел развјајуће наставе*. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Вујачић, М., Ђевић, Рајка., Станишић, Јелена. (2017). Искуства учитеља у примени иновативних наставних метода у оквиру програма стручног усавршавања. *Зборник Институт за педагошка истраживања у Београду*, 49(2), 234- 260.
- Ђерић, И., Малинић, Д. и Шефер, Ј. (2017). Како унапредити процес иновирања школске праксе. *Институт за педагошка истраживања у Београду*, (4), 1-13.
- Zdravković, V. (2017). Stavovi učitelja i studenata o integrativnom pristupu kao faktoru uspešne muzičke nastave u osnovnoj školi. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 333-342.
- Poljak, V. (1959). Cjelovitost nastave- didaktički problemi reforme škole. Zagreb: Školska knjiga.
- Скрынник М.А. (2010). Интегративная программа. *МАОУ СОШ №7 с углубленным изучением английского языка Пермь*, 2-11.
- Surkamp, C. (2010). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler
- House, A. (2008). *Curriculum innovation in schools*. London:Ofsted.

- Petrić, M. (2016). Integrativna nastava gramatike u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren-Leposavić*, (10), 59-66.
- Pavlović, B. M., & Cicović-Sarajlić, D. J. (2013). Obrada narodnog muzičkog stvaralaštva u mlađim razredima osnovne škole po modelu integrativne nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice*, (15), 275-290.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS INTEGRATIVE TEACHING PLANNING READINESS WITHIN THE CURRICULUM AND ITS PRACTICAL PERFORMANCES IN THE JUNIOR PRIMARY SCHOOL

Summary: *In the context of the educational system of the Republic of Serbia integrative teaching, as an innovative teaching system, is not included in the official curriculum, but individual teachers themselves are implementing it in order to improve their work and teaching process. However, a survey indicates the inadequate representation of this kind of teaching, as well as the lack of preparation of teachers for its planning and practical execution. For this reason, a survey was conducted to verify the extent to which future teachers will be ready to plan and effectively perform this type of teaching. The research was conducted in order to examine attitudes Faculty of Education in Prizren – Leposavic students` on the preparedness for integrative teaching planning in the curriculum, as well as the practical execution of this kind of teaching. The sample consisted of 104 students of third and fourth year. The results show that students (future teachers) show a positive stance on this type of teaching as well as readiness for its practical implementation. Also, it is concluded that their willingness to continue this type of conduct, and to innovate their work as future teachers do not depend on the average length of learning process.*

Key words: *Integrative teaching, students, Faculty of Education.*

Милица Р. Петрић²⁴

ОШ „Јован Јовановић Змај“ Обреновац

ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: Деца млађег школског узраста која су обухваћена васпитно-образовним процесом углавном највећи део времена проводе саучитељима. Због тога деци узраста од 7 до 10 година треба пружити најквалитеније услове за развој. Зато је веома важно да што већи број учитеља стекне академско образовање, али да га оно додатно оспособи у погледу знања из области српског језика. Позитивне квалитативне промене у образовању би подстицали интердисциплинарни тимови стручњака у којима би значајну улогу имао учитељ. Савремено образовање тежи развоју знања која се заснивају на бројним иновативним идејама ради унапређења наставе. Једна од идеја јесте анализирање значаја интеграције интердисциплинарих веза у настави, чиме се утиче на целокупни развој ученика и учењу.

Кључне речи: интегративни приступ, српски језик, деца узраста од 7 до 10 година, учитељ.

УВОД

Тежња савремене педагогије је развијање плана и програма наставе. Учитељ мора да се ослободи дилема које му намећу унапред припремљени планови и програми који не могу универзално да се примене на сву децу и да прате њихове потребе и интересовања. Планови и програми могу да буду полазишта која ће стимулисати учитеља на креирање програма по мери детета. Ово се односи и на методiku српског језика. Флексибилност планова и програма огледаће се у потребама деце и креативности учитеља, уз подршку наставника Српског језика. Учитељ интегративним и иновативним приступом у сарадњи са наставником Српског језика треба да побуди интересовање код деце и за подручја која им нису занимљива, треба их мотивисати да заволе читање, писање. Посматрањем и прикупљањем података учитељ открива оно што је у средишту интересовања деце и на

²⁴ petric.milica@yahoo.com

основу тога, давањем комплекснијих и квалитетнијих информација развија код детета постојеће ресурсе и квалитете. Готово је немогуће пронаћи дете које не ужива бар у једном сегменту учења Српског језика. За подручја за које дете није заинтересовано учитељ треба баш посретством различитих метода да пронађе начин да га заинтересује. Не постоје стриктне методе подстицања интересовања детета већ су оне индивидуалне и зависе од особина детета и других фактора. Методика српског језика млађег школског узраста је једна од могућности да се на дете делује на личност и да се притом задовоље и интересовања детета као што је учење песама, писање, уз слушање музике и визуалних помагала.

УЛОГА И ЗНАЧАЈ УЧИТЕЉА У КРЕИРАЊУ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У АКТИВНОСТИМА СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Интегративна настава је комплексни систем који подразумева повезивање компоненти у целину ради постизања унапред постављеног циља (Wood, 2005:8). Корелација наставе подразумева повезивање наставног градива из сродних предмета ради обједињавања обраде градива сродне тематике и потпунијег држења пажње ученика. Резултат оваквог рада је интелектуални, емотивни и духовни развој ученика (Roeders, 2003:45).

Учитељ има постављене бројне циљеве који захтевају од стручњака овог профила да буде свестрана личност. А, у контексту овог текста то су критеријуми везани за образовање које ће ученику помоћи да квалитетније реализује све активности.

Учитељ треба да буде учесник иновативног процеса образовања, а у циљу праћења и реализације стручних достигнућа у оквиру струке којом би богатио праксу. Ово значи да учитељ треба да буде један од носилаца савремених дешавања у настави. Од њега се очекује да буде иноватор процеса у тиму који делује у циљу унапређивања учитељске струке. Он би требао да буде стручњак који интегративним приступом реализује и унапређује васпитно-образовни процес. Учитељски позив, треба да уступи место савременом и иновативном позиву који захтева висококвалитетан кадар неоптерећен традиционалним стереотипијама. Аналогно, учитељ треба и по питању српског образовања и креативности да испуњава услове савременог учитеља 21. века. Наиме, омогућено је да стекну академско образовање. Ово представља велики помак када је у питању учитељска струка, јер стицањем високог образовања учитељ више није у инфериорном положају у односу на

наставнике. Ове чињенице су веома важне и када се говори о српском образовању високообразованих ученика и очекује се да ће њихова знања у оквиру методике бити знатно квалитетније у односу на ранији период.

Друштвена клима у којој учитељи стичу другачије професионалне компетенције обавезују друштво коме се тежи, да у оквиру учитељских школа образује што квалитетнији кадар. Без квалитетног учитеља који ће са стручним тимом интердисциплинарно посвећивати пажњу детету које је талентовано, просечно или исподпросечно неће моћи да се искористе постојећи ресурси дечијег капацитета, а нити да се друга деца подстакну на додатне активности (Шефер, 1991: 246).

Учитељ ону децу која немају интересовања према српском неће приморавати да по сваку цену нпр. да науче неку песму већ ће својим знањем и умећем подстаћи интересовање да она сама направе избор. Стриктно придржавање учитеља да остваре плани програм који је прописан законским прописима може да изазове негативне ефекте уразвоју детета. Ово практично значи да ове две врсте талента искусни учитељ може да препозна најпре и да сигнализира стручној служби, а посебно наставнику српског језика како би са дететом био започет индивидуализовани програм рада. Наведено значи да без образованих учитеља и подршке од стране наставника неће бити искоришћени сви потенцијали деце.

Високо струковно и академско обазовање је код стручњака учитељске струке допринело формирању стручне компетенстности према стручњацима овог профила.

Да се у савременој педагогији не би ништа препуштало случају неопходно је користити интегративни приступ у раду са децом млађег школског узраста, а тиме ће допринети да се подстакне развој способности лепог писања деце школског узраста. Песме, рецитација посебно на дете млађег школског узраста по инерцији развија: креативност, акцију, вољу, има и терапеутски учинак. Из изложеног се види да је улога учитеља као и значај интегративног приступа на млађем школском узрасту веома велика и одговорна.

СМЕРНИЦЕ ИНТЕГРАТИВНОГ ПРИСТУПА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Ученици млађих разреда захваљујућ и детаљном планирању и примени иновативних модела учења за краће време могу да

формирају већи број појмова, и у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след.

Смисао и суштина интегративног приступа приликом учења је прилагођавање васпитно-образовног процеса дететовим развојним особинама. Планирањем, вођењем, посматрањем и вредновањем васпитно-образовног процеса, учитељ развија сопствени програм који зависи од нивоа групе и интересовања деце.

Интерактивним приступом у настави српског језика учитељ подстиче развој способности и таленат деце за писање, рецитацију и то кроз садржаје осталих активности. Емоције на овом узрасту имају пресудну улогу. Песме, да ли се слуша или пева изазива емоције.

Ученици се са интегративним приступом сусрећу од најмлађег школског узраста. На овом узрасту ученици интегративни приступ учењу доживљавају као начин усвајања нових знања, јер они у овом периоду живота и свет око себе доживљавају на исти начин.

ТЕМА - „ШТА ЈЕ НАЈВЕЋЕ“ – МИРОСЛАВ АНТИЋ

Наставни предмети: Српскијезик, Ликовнакултура, Музичка култура

Време одржавања: I и II час

Циљеви:

- уочавање мотива у песми;
- језичка средства којима је песма отворена;
- учење појмова: песма, стих, строфа, песник;
- изражавање доживљеног у песми различите начине: речима, цртежом, музиком, игром;
- неговање животног оптимизма;
- развијање маште;
- богаћење речника.

Припрема за рад: Поделити ученике натри групе и упознати их са темом часа и са циљевима и задацима.

Активности:

1. Читање песме;
2. Разговор о песми;
3. Подела задатака ученицима;
4. Рад у групама. Једни ће се бавити анализом песме, други осликавањем доживљаја песме, трећи драмским приказом. Све три групе праве плакат.

ЗАКЉУЧАК

Како би интегрисање наставног плана допринело, учитељ мора добро да познаје наставни план и програм. Интегрисање обухвата сличне садржаје који се могу посматрати као целина повезујући садржаје неколико предмета (Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н., 2009:29). Ученицима је занимљивије да раде у групама и да износе своје мишљење и да расправљају, а да у исто време могу да слушају тиху музику и да своја осећања исказују бојама. Незаинтересованост ученика за одређени предмет може прећи у одбојност према предмету, али и учитељу. Управо то је разлог што учитељи имају тежак задатак да незаинтересованост ученика претворе у заинтересованост, што се може остварити кроз повезивање садржаја часа са осталим предметима, ситуацијама из свакодневног живота.

Подстицањем повезивања наставних предмета и употребом разноврсних облика и метода рада, уводи се интегрисање наставних садржаја које има за циљ:

- Подстицање креативности и радозналости ученика;
- Помагање ученицима разумевања суштине наставних садржаја;
- Омогућавање ученицима усвајања знања;
- Укључивање ученика у наставу;
- Повећавање задовољства ученика и учитеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н., (2009): Иновативни модели рада у настави, Београд, Школска књига.
- Roeders, P. (2003): Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Шефер, Ј. (1991): Интердисциплинарни тематски приступ настави, Учитељ у пракси, Београд, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања Србије, 246-263.

THE INTEGRATED APPROACH IN TEACHING SERBIAN LANGUAGE TO YOUNG LEARNERS

Summary: *Young children, who are included in educational process, spend most of their time with their teachers. Therefore it is crucial to provide the best studying environment for the children aged 7-10. That is why, it is very important that, as many teachers as possible, gain academic skills, especially when developing those skills in Serbian language is considered. Positive qualitative changes in education would be encouraged by the interdisciplinary teams of experts in which the teacher would have a significant role. Contemporary education strives for knowledge development, which is based on numerous new ideas. One of these ideas is analyzing the importance of integration of interdisciplinary connections in education, which the students' educational development is influenced with.*

Key words: *integrated approach, Serbian language, children aged 7-10, teacher.*

ПЕТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Невенка П. Зрнзевић
Божана М. Рашковић

Невенка П. Зрнзевић²⁵

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

МОРФОЛОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ И ФУНКЦИОНАЛНЕ СПОСОБНОСТИ УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: Праћење физичког развоја деце од посебне је важности јер подаци које добијамо мерењем у различитим интервалима помажу да правовремено усмеравамо децу према спортским дисциплинама у којима би, с обзиром на своје морфолошке карактеристике, моторичке и функционалне способности, могла да постигну оптималне резултате. Према истраживањима која постоје показало се да способности деце предшколског и млађег школског узраста нису на задовољавајућем нивоу. Резултати истраживања, посебно деце млађегшколског узраста, указују да постоји проблем константног опадања, пре свега функционалних способности код ученика оба пола. Мерење морфолошких параметара и тестирање функционалних способности ученика спроведено је на узорку од 128 ученика. За процену раста и развоја и функционалних способности ученика примењено је шест мерних инструмената (висина тела (AVIS), тежина тела (AMAS), витални капацитет плућа (FVKAP), пулс у миру (FPUMI), пулс после оптерећења (FPPOR), модификовани хардвардски Степ-тест (FHAŠT). Основни циљ је био утврдити да ли постоје разлике у расту и развоју и у функционалним способностима између ученика и ученица. Резултати мултиваријантне анализе (MANOVA) су показали да постоји статистички значајна разлика између ученика и ученица у анализираним варијаблама за процену раста и развоја и функционалним способностима. Униваријантном анализом (ANOVA) утврђено је да су ученици имали боље показатеље у мери: телесна висина (AVIS), телесна тежина (ATEŽ), пулс након оптерећења (FPPOR), хардвардском степ-тесту (FHAŠT) и мери витални капацитет плућа (FVKAP). Разлика није утврђена у варијабли пулс у миру (FPUMI). Закључено је да актуелни програм физичког вежбања не доприноси у довољној мери расту и развоју и побољшању функционалних способности ученика и ученица млађег школског узраста.

Кључне речи: морфолошке карактеристике, функционалне способности, хардвардски степ-тест, физичко вежбање, млађи школски узраст.

²⁵nevenka.zrnzevic@pr.ac.rs

УВОД

Развој науке и технике почео је озбиљно да угрожава биолошки статус човека, а посебно су угрожена деца јер већи део дана проводе седећи у школи и укући испред компјутера и телевизора. Наведено се посебно односина урбане средине где су експанзијом компјутерске технологије деца окупирана разноврсним облицима забаве, мање се играју, што за последицу има смањење моторичких и функционалних способности и појаву телесних деформитета.

Истраживања морфолошких карактеристика и функционалних способности ученика млађег школског узраста има веома мало, а она која постоје показала су да промене пре свега у морфолошким карактеристикама у великој мери зависе од урођених (генетских) фактора. Свака активност у већој или мањој мери утиче на адаптивне промене организма, а у којој мериће се те промене испољити зависи од метода и средстава који се примењују у раду са децом. Утврђивање нивоа морфолошких карактеристика ученика млађег школског узраста представља важан задатак, како би могли да пратимо њихов раст и развој. Њихово праћење треба да буде у функцији задатака савременог физичког васпитања усмереног пре свега на унапређење здравља ученика и њихових стваралачких и радних способности, развијање физичких способности, учење различитих умења, али и навикавање на физичке напоре.

Функционалне способности су веома комплексне и зависе од више чинилаца, а пре свега од вегетативног и ендокриног система (Malacko&Поровић, 2001). Не постоји функционална способност кардиоваскуларног система заједничка за све животне ситуације, већ низ специфичних способности за различите активности и ситуације (Malacko&Радо, 2004). Познавање функционисања појединих органа и система под утицајем физичког вежбања је веома значајно, а посебно се то односи на дозирање оптерећења које се углавном врши интуитивно без познавања суштине његовог деловања на организам.

Некада се способним дететом сматрало дете које поседује добре моторичке способности пресудне за одређени спорт. Данас се под способним дететом сматра дете које поседује обр „физичку кондицију“ која подразумева оптимално функционисање свих физиолошких система организма, а посебно кардиоваскуларног,

респираторног и скелетномишићног система (Committeon Sports Medicine, 1987).

Активности у школским условима треба изводити искључиво у аеробним условима (Janssen&LeBlanc, 2010). Аеробна издржљивост представља способност читавог тела да одржава дуготрајну физичку активност и укључује релативно велике мишићне групе. Повезана је са способности кардиоваскуларног и респираторног система да одржавају допремање кисеоника до ангажованих мишића током дуготрајне физичке активности (Radovanovićsar, 2009). За развој аеробног капацитета треба користити брза и спора трчања у природи, трчања дугачких деоница у мереним интензитетом 60–70 %, у зони максималне фреквенције срца (150–160 откуцаја у минути) (Brown et al., 2000; Malacko&Rađa, 2004). Препорука је да деца и младитреба да примењују физичку активност која ће трајати 90 минута дневно у аеробним условима (Colley et al, 2011). Побољшање кардиореспираторне издржљивости може бити постигнуто и дуготрајним пливањем, истрајним трчањем, вожњом бицикла, плесом, брзим ходањем (Committeon Sports Medicine, 1987). Уколико дете током млађег школског узраста створи позитиван однос према физичком вежбању и овлада одређеним моторичким вештинама, биће му од помоћи да лакше савлада задатке који га очекују у каснијим фазама укупног животног и спортског развоја. Физичко вежбање на сваком часу треба да буде изазов за ученика. Наставник је у обавези да константно наглашава важност и вредност физичких вежби, ствара навику међу ученицима да се старају о сопственом телу и побољшавају своје способности, тако да физичко вежбање постане њихова свакодневна потреба.

Релативно је мали број националних истраживања и публикованих радова који се односе на морфолошке карактеристике и функционалне способности деце млађег школског узраста. Аутори који су се бавили проблемом физичког васпитања у млађем школском узрасту наводе да је настава у овом узрастом периоду једна од најслабијих карика сложеног процеса физичког васпитања (Stojanović, 1977, Zrnzević, 1984, Krsmanović, 1985, Đurašković, 2002., Kragujević&Rakić, 2004, Zrnzević, 2007, Milanović, 2007, Radovanović i sar. 2009), наводе да програм физичког васпитања не изазива значајне промене ни у ком сегменту антрополошког статуса деце, те дане утиче позитивно ни на пораст функционалних и моторичких способности (Krsmanović, 1985; Milanović, 2007; Zrnzević i sar. 2013), иако је период

предшколског и млађег школског узраста погодан за развој функционалних способности, а посебно кардиоваскуларног и респираторног система (Zrnzević, 2007; Žuvela i sar. 2008). Недовољно развијене функционалне способности не могу се детерминисати само генетским факторима, и поред тога што постоји одређена наследна основа. Оне се могу описати недовољном физичком активношћу и нередовним вежбањем. Утицај на њихов развој може бити значајан чинилац укупног развоја јединке, посебно када се са вежбањем почне још у предшколском узрасту (Сабо, 2004). Како би се функционалне способности повећале, вежбање мора да се одвија по принципу надоптерећења. Ако нема таквог птерећења (када оптерећење прелази пражне вредности) нема ни побољшања издржљивости као важне моторичке, али и функционалне способности (De Vries, 1976).

Рад на повећању функционалних способности уједно представља и васпитни рад, јер код ученика доводи до учвршћивања вољних квалитета: самосавлађивања, упорности, истрајности, одговорности, дисциплине, доследност и итд. (Zrnzević, 2016), а стечене навике помажу ученицима у свакодневном животу и раду.

Предмет истраживања у овом раду су морфолошке карактеристике и функционалне способности ученика и ученица трећег разреда основне школе. Основни циљ је утврдити постојеће мере и доћи до закључка да ли постоје разлике у расту и развоју и функционалним способностима између ученика и ученица трећег разреда основне школе, као и какве су карактеристике раста и развоја и функционалне способности анализираног узраста, оба пола, на простору Косова и Метохије и југоисточне Србије.

МЕТОД

Узорак испитаника

Мерење морфолошких карактеристика и функционалних способности спроведено је на пригодном узорку од 128 ученика и ученица трећег разреда из Звечана, Лепосавића и Рашке (Република Србија). Обављено је у јуну месецу 2016. године уз присуство наставника разредне наставе, и са здравим ученицима који су обухваћени редовном наставом физичког васпитања. Школе које су учествовале у овом неексперименталном посматрању лоциране су нарелативно малој удаљености, а настава физичког васпитања у млађем школском узрасту одвија се под руководством

наставника разредне наставе. У складу са етичким начелима истраживања директори школа и родитељи одобрили су да се мерења функционалних способности ученика могу обавити унутар редовне наставе, на часовима физичког васпитања.

Узорак варијабли

Телесна висина и телесна тежина представљају заједно основни и најбитнији показатељ раста, развоја, здравственог стања и животних услова јединке. За мерење телесне масе коришћена је медицинска вага са тачношћу 0,1 кг, а за мерење телесне висине коришћен је антропометар са тачношћу од 0,5 цм. Мерења су обављена по Интернационалном биолошком програму (Weiner & Lourie, 1969; preuzeto od Đurašković, 2001).

За процену функције кардиоваскуларног система и процену опште функционалне способности ученика примењени су следећи параметри:

- FPUMI – пулс у миру (otkucaj/min). Мерење помоћу стетоскопа постављеног на груди ученика у пројекцији врха срца.
- FPPOR – пулс после оптерећења (otkucaj/min). Мерење помоћу стетоскопа постављеног на груди ученика у пројекцији врха срца а након администраног Харвард степ-теста.
- FFAST – Харвардски степ-тест за процену прилагођености кардиоваскуларног и респираторног система на физичке напоре у индексним поенима (верзија по Мазуру).

У овом тестирању пре извођења теста није било физичке активности. Пулс се мери уз помоћ стетоскопа, ослушкивањем у пределу срца (срчаног врха) у трајању од једне минуте. Задатак је завршен након измереног пулса и уписивања резултата у мерну листу. За регистровање времена потребног за извођење модификованог Харвардског степ-теста коришћена је дигитална штоперица стандардне израде. Након петоминутног извођења теста на основу добијених вредности пулса израчунава се индекс, односно оцена функционалне способности испитаника према формули (Mazur & Woynarowska, 2003).

Поред мера реаговања кардиоваскуларног система, измерен је и витални капацитет плућа (коришћен је спирометар за мерење виталног капацитета плућа до 7500 cm³). Мерење виталног капацитета плућа је од непроцењиве вредности и представља

скрининг за опште здравље респираторног система, на исти начин као што крвни притисак пружа опште информације о стању кардиоваскуларног система (Miller et al., 2005). Његова вредност зависи од општег физичког развоја детета, са растом и развојем стално се повећава (Stojanović, 1977).

Обрада података

У овом раду неексперименталног посматрања трансферзалног типа, измерене вредности су статистички обрађене и анализиране кроз дескриптивну статистику и одређивање разлика – анализу варијансе.

РЕЗУЛТАТ И ИДИСКУСИЈА

Прегледом Табеле 1, где су приказани основни статистички показатељи морфолошких карактеристика и функционалних способности ученика и ученица, може се уочити да се њихови просечни резултати нумерички разликују у скоро свим варијаблама у корист ученика.

На основу добијених резултата овог неескепименталног посматрања може се закључити да између ученика и ученица трећег разреда постоји статистички значајна разлика у расту и развоју и функционалним способностима на мултиваријантном нивоу ($P=0.000$).

Табела 1. Основни дескриптивни показатељи морфолошких карактеристика и функционалних способности ученика и ученица трећег разреда

Pol	Varijabla	Min	Max	M	SD	Skew	Kurt	KS-p
Ученици	AVIS	1285	1592	1420,44	60,012	,152	,247	,742
	ATEŽ	28	49	34,29	4,320	1,262	1,662	,071
	FVKAP	1300	2500	1711,76	188,101	1,059	3,734	,068
	FPUMI	84	98	92,00	3,486	,011	-,985	,080
	FPPOP	106	138	118,12	8,314	,215	-,836	,157
Ученице	FHAST	39,53	54,84	46,5516	3,41956	,121	-,851	,087
	AVIS	1260	1512	1385,09	45,695	-,033	,762	,959
	AMAS	24	49	32,42	4,247	1,471	3,882	,070
	FVKAP	1100	2000	1532,76	179,070	,226	,000	,055
	FPUMI	88	100	93,10	3,557	,329	-,854	,013
	FPPOP	111	138	122,10	6,993	,088	-,894	,728
	FHAST	23,49	49,14	44,4743	3,79573	-2,912	15,538	,255

Легенда: MIN – минимални забележени резултат мерења; MAX – максимални забележени резултат мерења; M – аритметичка средина; S – стандардна девијација; Sk – *skjunitis* (нагнутост дистрибуције резултата); Kurt – *kurtosis* (издуженост дистрибуције резултата); KS-p – значајност Kolmogorov-Smirnov test

Статистички значајна разлика на униваријантном нивоу у корист ученика евидентирана је у варијаблама: телесна висина (AVIS) ($p=.000$), телесна тежина (ATEŽ) ($p=.016$), пулс после оптерећења (FPPOR) ($p=.005$), модификован Харвардски степ-тест (FHAŠT) ($p=.002$) за процену прилагођености кардиоваскуларног и респираторног система на физички напор, витални капацитет плућа (FVKAP) ($p=.000$). Статистички значајна разлика није евидентирана у варијабли пулс у миру (FPUMI) ($p=.082$) (Табела 2).

Табела 2. Разлике у морфолошким карактеристикама и функционалним способностима ученика и ученица

Varijable	Grupa	M	S	f	P
AVIS	Učenici	1420,44	60,012	13,465	,000
	Učenice	1385,09	45,695		
ATEŽ	Učenici	34,29	4,320	5,921	,016
	Učenice	32,42	4,247		
FVKAP	Učenici	1711,76	188,101	29,624	,000
	Učenice	1532,76	179,070		
FPUMI	Učenici	92,00	3,486	3,078	,082
	Učenice	93,10	3,557		
FPPOR	Učenici	118,12	8,314	8,312	,005
	Učenice	122,10	6,993		
FHAŠT	Učenici	46,5516	3,41956	10,438	,002
	Učenice	44,4743	3,79573		

F=6,738;

P=0,000;

Легенда: Група: M - аритметичка средина; SD - стандардна девијација; f - вредност униваријатног f - testa; p - ниво статистичке значајности униваријатног f-testa; F - вредност Wilksvog F-testa; P - ниво статистичке значајности Wilksvog F - testa;

„Телесна висина је један од најстабилнијих показатеља физичко гразвоја који одражава сложене унутрашње процесе у организму човека. Она интегрално одражава процесе уздужног раста. У току живота човеков раст је неравномеран“ (Mitrović, Pelemiš & Pelemiš, 2014). „Тежина тела генетски је мање детерминисана у односу на висину тела и више је зависна од социоекономских услова живота. Коефицијент варирања тежине тела 3 до 4 пута прелази коефицијент варирања висине тела“ (Ivanić, 1996). Очувању оптималне телесне масе мора се посветити велика пажња у овом сензитивном периоду детињства и школовања, који погодује настанку прекомерне гојазности јер може трајно да угрози радну способност и здравље деце (Ђокић, Међедовић, 2013).

Приликом извођења функционалних тестова, неопходно је као функционалну целину, упоредо пратити и функције

кардиоваскуларног и респираторног система. Респираторни систем код здравих особа не представља фактор ограничења у току физичког оптерећења, због тога што поседује велике резерве и ретко се исцрпљује до краја (Wasserman et al, 1999). Тестови који се примењују у оцењивању функционалних способности деце треба да ангажују велике мишићне групе, напор мора да буде мерљив и да се може понављати. Могу се примењивати само код здравих особа, способних за похађање наставе физичко гваспитања (Ђурашковић, 2002).

Ово истраживање је показало да ученици и ученице на Косову и Метохији и са југа Србије имају ниже вредности виталног капацитета плућа (FVKAP), у односу на вредности које су добијене у ранијим истраживањима (Stojanović, 1977; Zrnzević, 1984; Krsmanović, 1985; Kragujević&Rakić, 2004; Zrnzević et al., 2013). Деца млађег школског узраста имају плитко, површно и убрзано дисање, које у мировању износи око 22 до 23 удаха, односно издаха у минути. Због релативно слабе мускулатуре која учествује у процесу дисања, витални капацитет у периоду млађег школског узраста на почетку износи око 1450cm³ за дечаке и 1400cm³ за девојчице, и до краја овог узрасног периода износио ко 2250cm³ за дечаке и око 2100cm³ за девојчице (Kragujević&Rakić, 2004).

Особе које тренирају имају мањи минутни волумен дисања при истом оптерећењу, већу прокрвљеност плућа, већу снагу и издржљивост дисајне мускулатуре у односу на особе које не тренирају (Jakovljević i sar., 2012).

Пулс у миру тешко је прецизно утврдити, због тога што је стање физичког напрезања организма као и емотивно стање тешко одржати под контролом. Ниже вредности пулса у миру обезбеђују и већу могућност прилагођавања повећаним телесним напрезањима. Досадашња истраживања показала су да код особа које континуирано тренирају долази до смањења вредности пулса у миру и вредности пулса после оптерећења (Okičić, 2003; Radovanović i sar., 2009; Zrnzević et al., 2013). Вредности пулса у миру и после оптерећења веће су од вредности добијене на истој популацији у ранијим истраживањима, што се сматра негативном појавом (Ђурашковић, 2002; Kragujević&Rakić, 2004; Zrnzević et al., 2013).

Резултати на Харвардском степ-тесту, који је коришћен за процену физичке припремљености, указали су на низак ниво функционалних способности ученика и ученица. Просечна вредност индекса прилагођености кардиоваскуларног и респираторног система на физички напор (FHASt) износила је за

ученике 46,55 за ученице 44,47 индексних поена, што је ближе граници између средње и ниске функционалне способности (Табела2). Добијене вредности су ниже у односу на ранија, компаративна, истраживања (Ђурашковић, 2002; Kragujević, Rakić 2004; Zrnzević, 1984; Zrnzević et al., 2013).

Деци млађег школског узраста треба омогућити свакодневно физичко вежбање, препоручити активности кроз атлетику, гимнастику и пливање, јер су то активности које су најделотворније на психосоматски статус деце (Aleksandrovic, M., Petrov, L., 2009). Активностима у води може се утицати на побољшање функције плућа, на телесну тежину, на правилно држање тела. На супрот томе, не може се утицати на факторе као што су: висина, пол и друге генетске предиспозиције (Rumaka, Aberberga-Augskalne & Uptis, 2007).

Правилним планирањем, програмирањем и дозирањем оптерећења можемо утицати на промене параметара за процену кардиореспираторних способности. Интензитет вежбања требало би да буде најмање 50% од максималне фреквенције срца како би довело до позитивних промена и задовољавајућих резултата. Обавезни програм физичког васпитања у основној школи није довољан стимулус за промене и побољшање антрополошког статуса а посебно се то односи на функционалне способности (Mitrović, Stević, 2017).

ЗАКЉУЧАК

Мерења и анализа добијених праметара у овом раду су показали да постоји статистички значајна разлика између ученика и ученица трећег разреда у одабраним морфолошким карактеристикама и функционалним способностима. Статистички значајна разлика није утврђена у варијабли пулс у миру. Параметри за процену раста и развоја и процену функционалних способности ученика и ученица су на нижем нивоуу односу на претходна истраживања.

Систематско вежбање и оптимално физичко оптерећење доводе до значајних позитивних промена у развоју кардиоваскуларног и респираторног система. Долази до повећања виталног капацитета, смањења пулса у миру и после оптерећења, функције ових органа се постепено адаптирају на напор, што доприноси економичности њиховог рада. Правилан избор вежби, оптималан интензитет и дужина њиховог трајања је важан

предуслов како би се обезбедио правилан развој организма и органских система. Најпогодније активности за развој функционалних способности у млађем школском узрасту су: пливање, вожња бицикла, истрајно трчање, спортске игре, елементарне игре са трчањем, прескакање вијаче, полигони.

Наставницима физичког васпитања резултати овог посматрања могу послужити за оцену стања и тока адаптације ученика на постојећи програм физичког васпитања, али и за постављање питања да ли су програмски садржаји у складу са потребама ученика и да ли се у потпуности реализују.

Наставници, треба посебну пажњу да посвете развоју функционалних способности ученика и ученица. Неопходна је значајнија програмска и материјална подршка настави физичког васпитања као и активније укључивање деце у спортске активности како би се зауставио тренд опадања функционалних способности. Посебно та подршка треба да се односи на простор Косова и Метохије. Услед ограничене слободе кретања, фискултурне сале су једино безбедно место за реализацију програма физичког васпитања и активност ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Armstrong, N., Williams, J., Balding, J., Gentle, P., Kirby, B. (1991). Cardiopulmonary fitness, physical activity patterns, and selected coronary risk factor variables in 11-to 16-year-olds. *Pediatric Exercise Science*, 3(3), 219-228.
- Bigović, M. (2003). *Efikasnost nastave fizičkog vaspitanja u zavisnosti od nivoa stručne osposobljenosti nastavnika* (Neobjavljeni magistarski rad). Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.
- Brown, L., Ferrigno, V., Santana, C. (2000). *Training for speed, agility and quickness*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J., Tremblay, M. S. (2011). Physical activity of Canadian children and youth: accelerometer results from the 2007 to 2009 Canadian Health Measures Survey. *Health reports*, 22(1), 15-23.
- Committee on Sports Medicine. (1987). Physical Fitness and the Schools. *Pediatrics*, 80(3), 445-450.
- Georgiev, G., Aleksandrović, M., Petrov, L. (2009). Defining and comparison of motor structure between schoolboys and schoolgirls age 12. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 44, 87-94
- De Vries, A. H. (1976). *Fiziologija fizičkih napora u sportu i fizičkom vaspitanju*. Beograd: NIP Partizan.

- Donnelly, J. E., Blair, S. N., Jakicic, J., Manore, M., Rankin, J. (2009). American College of Sports Medicine Position Stand. Appropriate Physical activity intervention strategies for weight loss and prevention of weight regain for adults. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 41(2), 459-471.
- Đokić, Z., Međedović, B., Smiljanić, J. (2011). Stanje uhranjenosti, posturalni status i kvalitet sprovođenja nastave fizičkog vaspitanja u osnovnim školama. *TIMS Acta-Journal of sport sciences, tourism and wellness*, 5(1), 10-19.
- Ђокић, З.; Међедовић, Б. (2013). Повезаност прекомерне ухрањености и гојазности са моторичким способностима деце од 9-12 година. *ФИЗИЧКА КУЛТУРА*, 67(2):91-
- Ђурашковић, Р. (2002). *Sportska medicina*. Niš: SLIC.
- Ivanić, S. (1996): Kriterijumi za procenu fizičkog razvoja i fizičkih sposobnosti dece i omladine uzrasta od 7 do 19 godina. *Fizička kultura*, (4), 233 – 239.
- Jakovljević, V., Bošnjak, G., Jovanović, S., Tešanović, G. (2012). Povezanost i uticaj vitalnog kapaciteta pluća na rezultate trčanja 100m, 400m i 800m. U M. Dopsaj, I. Juhas, G. Kasum (ur.), *Tematski zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencije Efekti primene fizičke aktivnosti na antropološki status dece, omladine i odraslih* (str.689-695). Beograd: Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja.
- Janssen, I., Le Blanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40.
- Kragujević, G. (1985). *Metodika nastave fizickog vaspitanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kragujević, G., Rakić, I. (2004). *Fizičko i zdravstveno vaspitanje u prvom razredu osnovne škole: priručnik za učitelje*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krsmanović, B. (1985). *Efikasnost nastave fizickog vaspitanja u zavisnosti od modela nastavnih programa* (Neobjavljena doktorska disertacija). Fakultet fizičke kulture, Novi Sad.
- Kuna, D., Čular, D., Džajić, S. (2012). Učinci primjene suvremenog aerobika u nastavi TZK. (Effects of the application of modern aerobics in PE classes). U M. Andrijašević, D. Jurakić (ur.), *Zbornik radova sa Međunarodne znanstveno-stručne konferencije Odgojni I zdravstveni aspekti sporta i rekreacije* (str.150-156). Križevci: Croatia Graf.
- Livengood, J. R., Caspersen, C. J., Koplan, J. P., Blair, S., Curfman, G. (1993). The health benefits of exercise author's reply. *The New England journal of medicine*, 328(25), 1852-1853.

- Malacko, J., Popović, D. (2001). *Metodologija kineziološko antropoloških istraživanja*. Leposavić: Fakultet za fizičku kulturu.
- Malacko, J., Rađo, I. (2004). *Tehnologija sporta i sportskog treninga*. Sarajevo: Fakultet sporta i tjelesnog odgoja.
- Marković, M., Findak, V. (1997). Razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti učenica osnovnih i srednjih škola. *Napredak, časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 138(2), 160-166.
- Mazur, J., Woynarowska, B. (2003). Indicators of social inequalities for school-age children health surveys. *Przegląd epidemiologiczny*, 58(2), 377-390.
- Milanović, I. (2007). Efekti programirane nastave fizičkog vaspitanja u mlađem školskom uzrastu. *Fizička kultura*, 61(1-2), 43-56.
- Miller, M. R., Hankinson, J. A. T. S., Brusasco, V., Burgos, F., Casaburi, R., Coates, A., Jensen, R. (2005). Standardisation of spirometry. *European respiratory journal*, 26 (2), 319-338.
- Mitrović, N. i Stević, D. (2017). Razlike u funkcionalnim sposobnostima dečaka mlađeg školskog uzrasta nakon primene posebno programiranog transformacionog procesa. *SPORT I ZDRAVLJE XII* (2017) 1: 60-67
- National Health Survey Serbia. (2006). Republic of Serbia: Ministry of Health. Dostupno 23.12.2017. (17h) na <http://www.batut.org.rs/download/publikacije/National%20Health%20Survey%20Serbia%202006.pdf>
- Okičić, T. (2003). The influence of sports eksperience lenght on pulse frequency in state ofresting and in exercise at sportsmen. *Facta universitatis: Series Physical Education and Sport*, 1(6), 51-58.
- Radovanović, D., Aleksandrović, M., Stojiljković, N., Ignjatović, A., Popović, T., Marinković, M. (2009). Uticaj treninga u preadolescentnom uzrastu na kardiorespiratornu izdržljivost. *Acta Medica Medianae*, 48(1), 37-40.
- Rowland, T. W., Boyajian, A. (1995). Aerobic response to endurance exercise training in children. *Pediatrics*, 96(4), 654-658.
- Rumaka, M., Aberberga-Augskalne, L., &Upitis, I. (2007). Effects of a 12-week swimming-training program on spirometryvariables in teenage females. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 1, 101-107.
- Сабо, Е. (2004). Утицај дужине боравка у дечјем вртићу на развој функционалних способности дечака предшколског узраста. *Физичка култура*, 57/58(1-4), 19-25.
- Stojanović, M. (1977). *Biologija razvoja čoveka sa osnovama sportske medicine*. Beograd: Fakultet fizičke kulture.
- Zrnzević, N. (2007). *Transformacija morfoloških karakteristika, funkcionalnih i motoričkih sposobnosti učenika*(Neobjavljena doktorska disertacija). Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Niš.

- Zrnzević, N., Lilić, Lj., Zrnzević, J. (2013). Contribution of the experimental physical education curricula to the functional abilities development. *Research in Kinesiology*, 41(1), 101-105.
- Zrnzević, N. (2016). *Metodika nastave fizičkog vaspitanja*. Leposavić: Učiteljski fakultet Prizren-Leposavić.
- Žuvela, F., Maleš, B., Katić, R. (2008). The effects of track and field training on the motor abilities of seven-year-old boys. *Kinesiologia Slovenica*, 14(3), 44-49.
- Viskić-Štalec, N., Štalec, J., Katić, R., Podrovec, Đ., Katović, D. (2007). The impact of dance-aerobics training on the morpho-motor status in female high-schoolers. *Collegium Antropologicum*, 31, 259-266.
- Vojnarovski, B. (1978). Metod merenja opšte funkcionalne sposobnosti dece uzrasta 10 - 15 godina. *Savremeno treniranje*, (4), 1 - 8
- Wasserman, K., Hansen, J. E., Sue, D. Y. (1999). *Principles of exercise testing and interpretation* (3rd ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Wedderkopp, N., Froberg, K., Hansen, H. S., Riddoch, C., Andersen, L. B. (2003). Cardiovascular risk factors cluster in children and adolescents with low physical fitness: The European Youth Heart Study (EYHS). *Pediatric Exercise Science*, 15(4), 419-427.

MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS AND FUNCTIONAL ABILITIES OF STUDENTS OF THIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Summary: Following of children's physical development is very important because data that we got by measuring in different intervals help us to direct children on time to sport disciplines in which motoric and functional abilities could reach optimal results based on children's morphological characteristics. According to research result, abilities of children of preschool and younger school age are not on satisfying level. Research results show that the problem of continual decreasing of functional abilities exists with children of both genders, especially with children of younger school age. Measuring of morphological parameters and testing of functional abilities of students was conducted on the sample of 128 students. For evaluation of growth and development and functional abilities of students it was applied six measuring instruments, for height (AVIS), weight (AMAS), vital capacity of lungs (FVKAP), pulse in calm state (FPUMI), pulse after activity (FPPOP), modified Harvard's Step-test (FHAŠT). The main goal was to identify if there are differences in growth and development in functional abilities between male and female students. Results of multivariate analysis (MANOVA) have shown that there is statistical significant difference between male and female students in analyzed variables for evaluation of growth and development of functional abilities. By invariant analysis (ANOVA) it was identified that students had better indicators in measures: height (AVIS), weight (ATEZ), pulse after activity (FPPOP), Harvard's Step-test (FHAŠT) and vital capacity of lungs (FVKAP). There was no difference in the variable pulse in calm state (FPUMI). It was concluded that actual program of physical exercising does not contribute enough to growth and development and improving of functional abilities of students of both genders of younger school age.

Key words: morphological characteristics, functional abilities, Harvard's Step-test, physical exercising, younger school age

Божана М. Рашковић²⁶

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ПОЗНАВАЊЕ НАРОДНЕ МУЗИЧКЕ ГРАЂЕ РАШКОГ КРАЈА УЧЕНИКА ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Сажетак: У овом раду представљени су налази емпиријског истраживања којим смо желели да утврдимо познавање музичке грађе Рашког краја ученика четвртог разреда основне школе. Главно питање овог рада је: Колико ученици Рашког краја познају народну музичку баштину средине у којој живе? Циљ истраживања усмерен је ка сагледавању заступљености народне музичке грађе Рашког краја у наставном процесу. У истраживању смо користили дескриптивну методу, а до резултата истраживања дошли смо техником анкетирања. Резултати истраживања показали су да народно музичко стваралаштво Рашког краја нема адекватно место у наставном процесу. Један од важних задатака наставе музичке културе је упознавање ученика са народном музичком традицијом свога народа, са посебним акцентом на упознавању народне музичке баштине средине у којој ученици живе. Закључено је да постоји одговарајућа етномузиколошка и музичко-педагошка литература која садржи народну музичку грађу Рашког краја погодну за реализацију бројних задатака наставе музичке културе. Осим у настави музичке културе, народна музичка баштина може имати примену у остваривању циљева и задатака великог броја предмета у млађем школском узрасту и стога треба да буде заступљена у основношколској настави.

Кључне речи: настава музичке културе, наставни процес, народно музичко стваралаштво

УВОД

Народна песма, игра, обичаји, обреди, инструменти и народна ношња чине музички фолклор једног народа. Проучавањем ових елемената доносимо закључаке о начину живота наших предака, њиховим навикама, променама кроз историју и утицају тих промена на њихов живот. У наставном процесу упознавање са народном традицијом заступљено је кроз скоро све предмете. Настава Музичке културе у школама доприноси упознавању

²⁶bozana.raskovic@pr.ac.rs

народне музичке грађе. Проучавањем и анализом садржаја програма млађих разреда основне школе, запажамо да се у њима готово не појављују народне песме, игре узпесму, композиције намењене слушању или свирању, које приказују и упознају ученике са музичком фолклорном традицијом Рашке краја (Pravilnik, 2016). Из тог закључка произилази да учитељи у Рашком крају треба да уврсте у наставни процес народне песме, игре, обичаје, обреде, инструменте и народну ношњу овог краја и тоу делу програма који сами бирају, као садржаје кроз које ће се остваривати циљеви и задаци Музичке културе. Осим у настави Музичке културе, народна музика Рашке области може имати приметну у реализацији наставе великог броја предмета млађег школског узраста.

Народну музичку грађу Рашког краја проучавали су Миодраг Васиљевић (Васиљевић, 1953), Петар Вукосављевић, Оливера Васић, Јасна Бјеладиновић (Вукосављевић, Васић, Бјеладиновић, 1984), Сулејман Ћатовић (Ћатовић, 1985, 1989), Биљана Павловић (Павловић, 2004), Божана Миловановић (Миловановић, 2012). Увидом у радове ових аутора уочавамо различит приступ у сагледавању фолклорне музичке грађе овог краја. Радови поменутих аутора представљају драгоцену литературу која може помоћи учитељима у Рашком крају да у наставни процес уврсте садржаје који су применљиви у настави и одговарају дечјим музичким и психофизичким способностима.

У раду су представљени подаци емпиријског истраживања којим смо желели да утврдимо колико ученици четвртог разреда из Рашког краја познају народну музичку грађу средине у којој живе.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Главна питање овог рада је: Колико ученици Рашког краја познају народну музичку баштину средине у којој живе? Предмет истраживања представља емпиријску проверу познавања народне музичке баштине Рашког краја ученика четвртог разреда основне школе. Циљ истраживања усмерен је ка сагледавању заступљености народне музичке грађе Рашког краја у наставном процесу. Задаци истраживања односили су се на утврђивање познавања народних песама, народних музичких игара, народних музичких инструмената, народних обичаја, народне ношње Рашког краја, ученика четвртог разреда основне школе. На основу циља истраживања поставили смо општу хипотезу: Претпоставља се да народна музичка грађа Рашке области није у довољној мери

заступљена у наставном процесу. У истраживању смо користили дескриптивну методу, а до резултата истраживања дошли смо техником анкетирања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

До резултата истраживања дошли смо техником анкетирања. Анкетни упитник садржи десет питања отвореног и затвореног типа. Истраживање је реализовано на узорку од 327 ученика из Рашке и Новог Пазара у току 2018. године.

Од укупног броја ученика који су били обухваћени истраживањем, из Рашке је било 130 (39,75%) а из Новог Пазара 197 (60,25%). (табела 1.)

Табела 1. Структура узорка ученика по месту

Р. Б.	Место	f	%
1.	Рашка	130	39,75
2.	Нови Пазар	197	60,25
	Свега	327	100

Узорак сачињавају ученици из Рашке области из основних школа „Сутјеска” 11,32%, „Рашка” 28,44%, „Братство” 24,77%, „Вук Караџић” 35,47%. (табела 2.)

Табела 2. Структура узорка ученика по називу школе

Р. Б.	Назив школе	f	%
1.	„Сутјеска” - Рашка	37	11,32
2.	„Рашка” - Рашка	93	28,44
3.	„Братство” - Нови Пазар	81	24,77
4.	„Вук Караџић” - Нови Пазар	116	35,47
	Свега	327	100

Структура узорка по полу дата је у табели 3.

Табела 3. Структура узорка ученика по полу

Пол	f	%
Женски	155	47,40
Мушки	172	52,60
Свега	327	100

Структура узорка према успеху из предмета музичка култура приказана је у табели 4. и говори да је 69,73% ученика имало одличну оцену из овог предмета, 19,87% врло добру, 7,65% добру, довољну 1,83% а 0,92% недовољну.

Табела 4. Структура ученика по успеху из предмета музичка култура

Р.Б.	Успех из предмета музичка култура	f	%
1.	Одличан	228	69,73
2.	Врло добар	65	19,87
3.	Добар	25	7,65
4.	Довољан	6	1,83
5.	Недовољан	3	0,92
	Свега	327	100

Анкетни упитник за ученике четвртог разреда основне школе садржао је питања којима смо желели да утврдимо у којој мери ученици познају народну музичку грађу Рашке области и сазнамо колико је она заступљена у наставном процесу у средини у којој је поникла. Питања су се односила на познавање народних песама, игара, инструмената, обичаја и народне ношње.

Прво питање, односило се на познавање народних песама Рашког краја. 11,62% ученика навело је до 3 народне песме из краја у коме живи („Ој, Ружице румена“, „Ја прошетах шефтели сокаком“, „Ој, ливадо росна траво“, „Села Хајра“), 10,40% је поред народних песама из Рашке области наводило и оне које нису из овог краја („Ја посејох лубенице“, „Чобан тера овчице“, „У ливади“), 25,08% ученика је наводило и песме које нису народне и нису из Рашке области, 28,75% је одговорило да не зна, а 24,15% није одговорило на питање. На основу података можемо закључити да само 11,62% ученика познаје народне песме краја у коме живи, од тога 1,22% из Рашке, а 10,40% из Новог Пазара. (табела 5).

Табела 5. Познавање народних песама Рашке обласи у односу на место становања

Место	F	%
Рашка	4	1,22
Нови Пазар	34	10,40
Свега	38	11,62

Колико ученици познају народне инструменте карактеристичне за крај у коме живе приказано нам је кроз друго питање. Питање је отвореног типа и резултати су представљени у табели 6.

Табела 6.Познавање народних инструмената Рашке области

Одговори	f	%
Осим народних инструмената из Рашке области наведени су и они који сене користе у овом крају	168	51,38
Наведени су народни инструменти који се не користе у Рашком крају и они који нису народни	143	43,73
Наведена до 2 народна инструмета из Рашке области	7	2,14
Без одговора	9	2,75
Свега	327	100

На основу табеле 6.можемо закључити да само 2,14% ученика познаје народне инструменте из Рашке области који прате народне песме и игре. У одговорима, 2,14% ученика навело је фрулу и гусле. У програмима и уџбеницима музичке културе млађих разреда основне школе постоје садржаји којима се ученици упознају са народним инструментима, тако да је неочекивано непознавањеи неразликовање (43,75%) народних инструмената и инструмената уметничке музике са којима се, такође, у наставном процесу упознају.

Трећим питањем желели смо да утврдимо колико ученици имају прилике да се упознају са играма уз песму из Рашког краја кроз предмете музичка култура, физичко васпитање и народна традиција.

Табела 7.Колико се ученици упознају са играма уз песму из Рашког краја на часовима музичке културе, физичког васпитања и народне традиције

Одговори	f	%
Често	18	5,51
Ретко	150	45,87
Нисам имао/ла прилике	159	48,62
Свега	327	100

Из ове табеле можемо видети да у наставном процесу наведених предмета нису заступљене игре уз песму из Рашке области, и поред 5,51% одговора ученика да често има прилику да се упозна са истим, што нам потврђују и одговори на пето питање.

У четвртом питању, отвореног типа, требало је навести називе игара са певањем из Рашке области. Игре уз певање које нису из Рашке области навело је 32,42% испитаника, 29,96% је одговорило да на часовима наведених предмета нису радили игре уз песму из овог краја, а 37,62% на ово питање није одговорило. Игре уз певање: „Ја посејах лубенице“, „Ја посејах лан“ и „Ерско коло“ су предвиђене програмом музичке културе за трећи и четврти разред, што објашњава зашто је 32,42% ученика навело ове игре као одговор на пето питање. Одговори на четврто питање, стварају нам слику о познавању одређене музичке грађе и њеној заступљености у настави. (Табела 8).

Табела 8. *Наведи назив народне игре са певањем Рашке области које си имао прилику да учиш у школи*

Одговори ученика	f	%
Игре са певањем које нису из Рашке области	106	32,42
Нисмо радили	98	29,96
Без одговора	123	37,62
Свега	327	100

Из одговора ученика на пето питање желели смо да утврдимо колико у школи имају прилику да се упознају са народним обичајима средине у којој живе. Можемо видети да 60,25% сматра да им је у школи довољно омогућено да се упознају са народним обичајима средине у којој живе, 24,77% мало, а 14,68% сматра да у школи ни мало нема могућности да упозна исте. (Табела 9).

Табела 9. *Могућност упознавања са народним обичајима Рашке области у настави*

Одговори	f	%
Довољно	197	60,25
Мало	81	24,77
Ни мало	48	14,68
Свега	327	100

На основу табеле 10. видимо да 16,82% ученика из Рашке, а 44,04% из Новог Пазара, сматра да у настави имају довољно прилике да се упознају са народним обичајима, 16,81% из Рашке мисли да у настави има мало прилике да упозна обичаје, из Новог Пазара то исто сматра 9,17%, док 7,06% из Рашке и 6,73% из Новог Пазара сматра да за то у школи нема прилику. Ови резултати наводе на закључак да је у Новом Пазару више пажње посвећено

уознавању са традиционалним садржајима–обичајима кроз наставни процес.

Табела 10. *Мозућност узознавања са народним обичајима кроз наставу у односу на место становања*

		Колико си у школи имао прилику да се узознаш са народним обичајима средине у којој живиш?			
Место		довољно	мало	ни мало	свега
Рашка	f	55	53	23	131
	%	16,82	16,81	7,06	40,06
Нови Пазар	f	144	30	22	194
	%	44,04	9,17	6,73	59,94

Колико ученици имају прилике да се узознају са народном ношњом средине у којој живе кроз наставу, утврдили смо одговорима на седмо питање. Резултати се могу видети из Табеле 11.

Табела 11. *Мозућност узознавања са народном ношњом Рашке области у настави*

Одговори	f	%
Довољно	189	57,79
Мало	77	23,55
Ни мало	61	18,66
Свега	327	100

На основу истакнутих података можемо закључити да ученици имају прилику да се кроз наставни процес различитих предмета узознају са народном ношњом средине у којој живе јер се 57,79 %ученика изјашњава да у настави довољно узознаје народне ношње рашког краја.

У следећем питању од наведених пет народних песама из Рашке области била је само једна „Ја прошетах шефтели сокаком“. Задатак ученика је да био да препознају и заокруже песме из Рашке области. Резултати су приказани у табели 12.

Табела 12. *Резултати познавање народних песама из Рашке области*

Народне песме	f	%
Ја прошетах шефтели сокаком	148	45,25
Осим песама из Рашке области заокружене и песме из других крајева	11	3,36
Заокружено више погрешних песама	18	5,50

Од укупног броја анкетираних ученика 45,25% познаје песму Рашког краја *Ја прошетах шефтели сокаком*. Једанброј ученика сматрао је да су песме У „Будиму граду“ (13,14%), „Ерско коло“ (3,05%), „Ми идемо преко поља“ (4,32%) и „Ја посејах лубенице“ (25,38%) песме из Рашког краја, 3,36% ученика заокружило је осим песме из Рашке области и песме из других крајева, а 5,50% ученика заокружило је више погрешних песама.

Табела 13. Познавање песама из Рашке области у односу на место становања

Место		У Будиму граду	Ерско коло	Ја прошетах шефтели сокаком	Ми идемо преко поља	Ја посејах лубенице	Песме из Рашке области и песме из других крајева	Заокружено више погрешних песама	свега
Рашка	f	26	6	9	11	74	3	2	131
	%	7,95	1,83	2,75	3,36	22,63	0,91	0,61	40,04
Нови	f	17	5	143	3	14	8	6	196
Пазар	%	5,20	1,53	43,73	0,92	4,38	2,45	1,83	59,96

Из табеле 13.видимо да песму из Рашке области „Ја прошетах шефтели сокаком“познаје 2,75% ученика из Рашке, а 43,73% из Новог Пазара. Овај резултат је донекле очекиван јер песма потиче из Новог Пазара. Статистичком анализом утврђено је да код овог питања постоји значајна статистичка повезаност места становања и познавања одговарајуће песме($\chi^2 = 160,68$).

Колико се на часовима музичке културе и народне традиције посвећује пажња учењу народних песама завичаја показујеТабела 14.

Табела 14. Заступљеност народне музичке традиције Рашке области у настави музичке културе

	f	%
Довољно	111	33,94
Мало	160	48,93
Ни мало	56	17,13
Свега	327	100

Из табеле 14. видимо да 33,94% ученика сматра да се на часовима музичке културе и народне традиције довољно посвећује пажња учењу народних песама завичаја, 48,93% сматра да се мало посвећује, а 17,13% ни мало. Када упоредимо одговоре у односу на

место становања примећујемо разлике у мишљењу ученика из Новог Пазара и Рашке. Да се у настави довољно посвећује пажња учењу народних песама завичаја мисли 10,40% ученика из Рашке, а 23,55% из Новог Пазара што нам намеће закључак да се у Новопазарској средини више пажње посвећује традицијским садржајима кроз наставни процес.

ЗАКЉУЧАК

Као што смо већ навели, овим упитником желели смо да утврдимо колико ученици познају народну музику краја у коме живе и колико је она заступљена у наставном процесу. Када се сумирају резултати истраживања долазимо до закључка да народно музичко стваралаштво има значајно место у наставном процесу, али да народна музичка грађа Рашког краја нема адекватно место. И поред мишљења ученика да у школи имају довољно прилике да се упознају са народном музиком краја у коме живе, кроз питања у вези са народним песмама, народним играма уз песму, народним инструментима, обичајима, можемо видети да познавање истих није на завидном нивоу. Само 11,6% ученика навело је до три песме из Рашког краја, 2,1% навело је до два народна инструмента, ни једна народна игра уз песму није наведена. Када су народни обичаји у питању 60,1% ученика сматра да у настави има довољно прилике да се упозна са истим што не можемо прихватити као потпуно релевантан податак јер није поткрепљен познавањем елементарних чинилаца музичког фолклора који чине саставни део обичаја.

Поред редовне наставе у којој, како смо већ нагласили, народна музика Рашког краја није адекватно заступљена, ученици ипак имају прилику да се са њом упознају кроз ваннаставне активности у складу са могућностима које им средина пружа.

Убрзано одумирање многих важних елемената традиционалне културе и њихов нестанак из праксе, оптицаја и живота ствара потребу да се тај процес одумирања спречи или макар одложи. Због тога би елементе народне традиције нашег и других народа, с акцентом на традицију краја у коме ученици живе, требало укључити у све фазе васпитно-образовног рада.

ЛИТЕРАТУРА

Васиљевић, М. (1953). *Народне мелодије у Санџаку*. Београд: Српска академија наука.

- Вукосављевић, П., Васић, О. И Бјеладиновић, Ј. (1984). *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни*. Београд: Радио-Београд.
- Миловановић, Б. (2012). *Музички фолклор Рашке области у функцији наставе у млађим разредима основне школе*. Магистарска теза одбрањена на Универзитету у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу.
- Павловић, Б. (2014). *Рашански мотиви*. Рашка: Центар за културу, образовање и информисање „Градац”.
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS, Prosvetni glasnik broj 11/2016.
- Ћатовић, С. (1985). *За градом вода студена*. Београд: Општински савез интересне заједнице Сјеница и Савез аматера Србије.
- Ћатовић, С. (1989). *Свака тица гн'јездо има*. Сјеница: Самоуправна интересна заједница културе Сјеница.

FAMILIARITY OF THE FOURTH GRADE STUDENTS WITH THE MUSICAL HERITAGE OF RASKA REGION

Summary: *This works presents the findings of the empirical research conducted in order to determine familiarity of the fourth grade primary school students with musical heritage of Raskacounty. The main question this work deals with is: How much are the students of the Raskacounty familiar with the musical heritage of the place they live in? The aim of the research is to determine the level of representation of the musical heritage of Raskacounty in educational process. The method used in this research is descriptive and the results were acquired using questionnaires. The results of the research have shown that the musical heritage of Raska county is not adequately represented in educational process. One of the most important tasks of the subject Music is to familiarize students with the traditional musical heritage of their people with a special emphasis on the musical heritage of the area they live in. The work also states that there is a corresponding literature from ethnomusicology and music pedagogy that covers the musical heritage of Raska county which is suitable for the realization of various tasks from the subject Music in primary school. Aside from teaching it within the subject Music, traditional musical heritage can also be used in many other subjects and help the realization of many other goals and tasks within the educational process in general.*

Key words: *teaching subject Music, educational process, musical heritage*

ПРИКАЗИ И ПОЛЕМИКЕ

Аница Р. Радосављевић
Неда М. Дабетић
Живорад М. Миленовић

Аница М. Радосављевић²⁷

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Филозофски факултет, Катедра за српски језик и књижевост

БОГДАН А. ПОПОВИЋ (2017). ОБЈЕДИЊАВАЊЕ - О ПОЕЗИЈИ ЉУБОМИРА СИМОВИЋА ПРЕТЕЖНО. ТАНЕСИ, БЕОГРАД

„Научна монографија Богдана А. Поповића *Обједињавање – о поезији Љубомира Симовића претежно*, издавачке куће Танеси (2017) дала је значајне прилоге и доприносе осветљавању књижевног опуса Љубомира Симовића. Студија *Обједињавање* настала је као резултат дугогодишњег рада аутора на расветљавању песничких и есејистичких књига Љубомира Симовића. Аутор Богдан А. Поповић успео је да групише све своје текстове о Симовићевим песмама и есејима, а који су настајали у периоду од преко тридесет година ауторовог рада из области књижевне критике у значајну студију која њеном читаоцу пружа бољу и јаснију слику поетике Љубомира Симовића. Студија садржи већ објављиване текстове али и сасвим нове радове.

Богдан. А. Поповић негује методу пажљивог читања, при чему обраћа пажњу на детаље, на сваки стих, сваку строфу, и сваку реченицу у делима Љубомира Симовића. Међутим, аутор разматра и контекст у којем су песме и есеји настали. Вредност Симовићевих песама аутор ове критичке студије одређује према песниковим намерама и према утисцима које дело изазива код публике. Вредност неког његовог дела одређује и према жанру којем дело припада. Сви критички огледи из књиге *Обједињавање* имали су један заједнички циљ: организацију Симовићеве поезије, функционисање појединих елемената текста и њиховог значења. Поповић је текстовима изнео властити вредносни суд о значају Симовићеве поезије и есеја. Основни циљ Поповићеве студије је пажљиво испитивање текста и његових елемената ка његовој интерпертацији. Испитујући и анализирајући Симовићеве песме и есеје Поповић је успео да осветли и њихов контекст.

²⁷anicaradosavljevic93@gmail.com

Аутор ове студије тежи између осталог да афирмише своја схватања Симовићеве поезије, односно текста као семантичке аутономне категорије. Своја схватања излаже кроз анализу конкретних песама и есеја у следећим поглављима студије: *Једна јединствена књига, Певање – први круг, Обриси интегралног поимања (есеји о српским песницима), Трилогија о Ужицу, Случај „Источнице“, Од бродоградилишта до горњег града, Поетичка изјашњења, Планета Дунав, Appendix (Уз тридесетогодишњицу случаја)*. Избор текстова које студија обухвата није хронолошки распоређен, већ како аутор наводи *наложен је разлозима настанка целине*.

У првом делу студије под називом *Једна јединствена књига*, Поповић почиње своје тумачење Симовићеве поезије од краја, односно он обрађује три последње збирке Симовићевих песама *Љуска од јајета* (1998), *Тачка* (2004), *Планета Дунав* (2009), показујући поетску целину и форму његовог стваралаштва. Пре збирке *Планета Дунав*, збирке песама *Видик на две воде* (1980), *Источнице* (2003), *Игла и конач* (1992) чине својеврсну песничку целину. Аутор сматра да су синхронизовани Симовићеви поступци у објављивању ових збирки показали сагледање његовог певања у неколико етапа. Поповић напомиње да је Симовић створио поетски мозаик (прожимање његових песничких и прозних текстова), у који ће ући готово све његове збирке песама и есеја. Поступци прожимања књижевних родова и жанрова у Симовићевом стваралачком опусу сугеришу читаоцу да све оне заједно чине једну јединствену књигу.

Певање – први круг доноси интерпретације песама из првог круга Симовићевог песничког опуса из збирки *Словенске елегije* (1958), *Весели гробови* (1961), *Шлемови* (1967), *Уочи трећих петлова* (1972). Поповић анализирајући песме указује на чињеницу да су одлике Симовићевог песништва представљале у српској поезији особену песничку појаву. Аутор указује да је Симовићева потреба за певањем о рату, из родољубиве поезије потегла из детињства. Разматрајући родољубиву поезију Поповић уочава да Симовић није следио клишеа ратне и родољубиве поезије, већ је оснажено памћење рата, разарења, смрти, црпио на врелима националног мита и националне историје. На таквој основи уобличена је и збирка песама *Шлемови*. У песмама овог круга Поповић препозанје хуманистичке и моралистичке песничке ставове о бесмислу рата и погрешних ратних циљева. Он указује на чињеницу да се Симовић у свом стваралаштву у више наврата користио иронијом, црним хумором и гротеском у описивању рата

и ратних страха. Тумачећи једну од најбољих родољубивих песама *Небески кључеви* из збирке *Шлемови*, Поповић наводи да уколико песми судимо по наслову *небески кључеви су баш међу нама*. Финализирајући први циклус песама збирком *Уочи трећих петлова*, коју чине песме организоване око историјских и ратних тема, Поповић закључује да је Симовић јединствени песник, јединственог песничког мајсторства, талента и идеја. Као потврду ове тврдње Поповић наводи три његове значајне песме: *Балада о Стојковићима*, којом се потврђује колосална, црнохуморна идеја песника, *Ходочашће Светоме Сави*, молитвено обраћање заснивачу и утемељивачу, којом се потврђује Симовићева тежња ка националним упориштима и темама. Најважнији израз Симовићеве вере у смисао стварачког рада потврђује песма *Огњени дан*.

У наредној целини студије под називом *Обриси интегралног поимања (есеји о српским песницима)*, Поповић се критички осврће на есејистичке текстове Љ. Симовића. Поповић испитује и анализира две књиге Симовићевих есеја: *Дупло дно* (1983-1991-2001) и *Одабрана дела* (2008). Аутор указује на теме његових есеја од Јефимијине *Похвале кнезу Лазару* до драма Душана Ковачевића у распону од шест векова српске историје. Читајући Симовићеве есеје Поповић запажа да се писац бавио књижевним идејама у делима Доситеја Обрадовића, Настасијевића, Лазе Костића, Војислава Илића. Прву половину 20. века у српској књижевности Симовић, сматра Поповић *покрива целим низом есеја о делима писаца какви су, уз остале Јован Дучић, Станислав Винавер, Милош Црњански, Десанка Максимовић, Душан Васиљев, Десимир Благојевић*. Три најважнија Симовићева есеја, сматра аутор су: *Лирски јунаци Јована Дучића или пут у ништавило, Ратни другови Станислава Винавера и Црна предива Десимира Благојевића*. Есеје који су посвећени песницима друге половине 20. века аутор посматра обједињене у делу *Савременици*. Поповић не разматра Симовићеве есеје о драмским писцима, већ је усредсређен само на есеје о српским песницима. Аутор наводи два најважнија есеја из књиге *Савременици* а то су: *О поезији Миодрага Павловића, Записи о Васку Попи*. Аутор ове критичке студије на основу дубоког разумевања и вредновања поетичких ставова у есејима, Љубомира Симовића смешта у ред врхунских песника-критичара у савременој српској књижевности.

Поменуто *Трилогију о Ужицу* односно трилогију збирке *Видик на две воде* (1980), *Источнице* (1983), *Игла и конач* (1992), Поповић испитује у истоименој целини своје студије. Тумачење збирке

Видик на две воде започиње уводном песмом *Окупација Ужица*, а завршава песмом *Ослобођење Ужица*. Тумачење збирке *Игла и конач* отвара интерпретацијом песме *Узимање Ужица*. Ужице је како Поповић запажа средиште песникове имагинативне реалности, његова инспирација и основни мотив. Стварање новог мита песнику је послужио да песме из *Источница* такође организује око ратних и историјских тема. Како закључује Поповић све песме из ових збирки су управо оне песме којима песник језику враћа исконску снагу. Поповић је тумачећи многе песме из трилогије увидео да су оне део врхунског Симовићевог остварења и чине значајну песничку целину у његовом целокупном песничком опусу.

Критичким освртом на песме и стихове Симовићевог циклуса *Источнице* Поповић се противи тврдњи да је Симовић песимиста, и да је он песник мрака односно безнађа. Испитујући песме из *Источница*, односно 21 песму међу којима су песме *Песма о шиваћим иглама*, *Ћуталица*, *Забораван број*, са преко 360 стихова колико броји збирка и бранећи оригиналост и аутентичност збирке, Поповић истовремено брани и метафизички, историјски, митски и фолклорни Симовићев поглед свет и поезију.

Трећу епату Симовићевог стварања приказује текст студије *Од бродоградилишта до горњег града*. Симовићеву потребу за испитивањем нових простора, Поповић препознаје у следећим збиркама: *Горњи град* (1990), *Субота* (1976), *Portus Regius - Краљевска лука* (1964). Тумачећи пажљиво значења, мотиве и симболе у песмама *Путовање у Грчку*, *Путовање у Персију*, *Прозор у Светој земљи*, *Руске вечере*, *Микена*, *Делфи*, *Козари с Парнаса*, *Одисеј пред Кирикиним свињцем*, аутор долази до закључка да Симовић у њима трага за новим просторима, новим темама, песничким сликама али и новим песничким језиком. У песми *Вага Вука Караџућа*, која према мишљењу Поповића одудара од осталих, аутор указује на песничку слику сучељавања опозитних начела добра и зла, небеског и земаљског.

У *Поетичким изјашњењима*, у једном новинском разговору Поповић препознаје имплицитну поетику Љ. Симовића. Сва његова песничка начела Поповић испитује у песмама из збирки *Дупло дно* (1983), *Ковачница на Чаковини* (1990), *Галоп на пужевима* (1994), *Нови галоп на пужевима* (1999), *Рукопис времена* (2005), *Обећана земља* (2007). Добар део аутопоетичких начела Поповић налази у једној од последњих публицистичких књига *Титаник у акваријуму* из 2013. године. Од прве до последње збирке Симовићево песништво се развија као својеврсна епопеја којом су обухваћене

националне и универзалне теме. Оно што помаже Поповићу су аутопоетички фрагменти које је Симовић као орјентире поставио и који могу да упуте у смеру задовољавајућег тумачења његове поезије. То само говори о природној песничковој потреби за комуникацијом која је у пуној мери сагласна са стваралачком самосвешћу.

У делу студије под називом *Планета Дунав*, Поповић показује како је Симовић збиркама *Љуска од јајета* (1998), *Тачка* (2004), *Планета Дунав* (2009), створио заправо једну јединствену песничку целину. Најновија етапа певања почиње збирком *Љуска од јајета* у којој Поповић указује читаоцима на елементе библијског потопа који се овог пута дешава на националној територији, у Србији. Свака за себе збирка може да стоји сама, а све заједно чине једну велику целину. У свим песмама из наведених збирки Поповић запажа елементе националне историје, фабуларно јединство епске грађе надокнађено визијом историје и времена, успевајући да њиме проникне у судбину народа и тоталитета живота. То су заправо велике поетске форме Симовићевог певања које финализирају један историјски и културни циклус.

Студију завршава критичким текстом *Appendix (Уз тридесетогодишњицу случаја)*, у коме говори о оптужбама против Симовића и *Источница*, које су довеле чак и до оставки чланова *Књижевних новина*. Поповић бранећи Симовићево песништво и случај *Источнице* у овом песнику види некога ко проблематизује положај српског народа у овом времену и на овом простору. На самом крају закључује да *Источнице* доносе универзална и ванвременска значења али и да је то књига иновативне и особене поетске речи.

Кроз критику у проучавању књижевности Богдан А. Поповић успео је да преко поезије Љ. Симовића афирмише своје схватање текста као семантичке аутономне категорије. На крају можемо закључити да је Поповић своја схватања афирмисао кроз анализу конкретних уметничких текстова, у овом случају поезије и есеја. Поповића је привлачила Симовићева тајна песничког заната, његова поезија му је пружила обиље материјала за осветљавање духовности, ироније и метафизичког изражавања. Критичком студијом *Обједињавање* Поповић је успео да открије и расветли значај и вредност песничког, есејистичког и књижевно – публицистичког дела Љубомира Симовића, али и да пружи значајне и вредне доприносе проучавању књижевности и књижевних појава уопште.

Неда М. Дабетић²⁸

Студент Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу

СВЕТОМИР БОЈАНИН (2017). ШКОЛА КАО БОЛЕСТ. ПОМОЋ ПОРОДИЦИ, БЕОГРАД.

Књига „Школа као болест“ састоји се из шест базичних делова и седмог дела који је приказан као додатак.

- Први део садржи – „увод у треће издање и школа као чинилац у развоју“.
- Други део под називом - „ Школа још није нашла себе“
- Трећи део - „ Ситуација школског детета“
- Четврти део - „ Једноумље и настава.
- Пети део - „ Школа то је мој страх“
- Шести део- „ Смисао васпитног процеса“.
- Седми део који представља додатак и уопштени опис кризе шкоства данашњице и менталног здравља.

Аутор у предговору трећег издања ове књиге говори о потреби информисања о проблемима осећајности у детињству и успешно о животу деце у школи. Такође је настојао да информише у психијатријску јавност о проблему који постоји у тој области. Наводи се и разрада његовог социјалнопсихијатријског концепта, као и важност сарадње психијатријских институција и педагошких служби у школама.

У првом делу књиге аутор наводи однос наставника и ученика у руралним и у градским срединама.

Као кључ проблема, у овом односу, наводи нехомогенизованост простора и ставља акценат на тежњи да се интеракција између наставника и ученика претвори у једну хомогену целину. Једино ће тако њихови међусобни односи бити успешни. Такође, појмове хомогенизованости и нехомогенизованости прожима и у описивању узраста. Како аутор наводи, пубесцентни узраст – период пубертета, карактерише нехомогеност у осећањима и мишљењу, што изазива појаву стрепње и анксиозности.

²⁸neda.dabetic1997@gmail.com

Док се у адолесцентном добу ствара ангажованост у осећањима и мишљењу која представља хомогенизованост. Аутор у овом делу описује област под називом Оцена у школи и личност у развојном добу. Кључно питање ове области је Шта оцена процењује. Како аутор сматра оцена процењује степен усвојености нових садржаја. Међутим, оцена често, скоро увек представља субјективно мерило, одраз сасвим субјективног тренутка. Сходно томе оцене етикетирају личност детета.

У другом делу аутор указује на који начин школа као институција утиче на метално здравље деце и омладине. У овом делу аутор описује и своја искуства која је стекао радећи у Диспанзеру за ментално здравље младих.

Забрињавајућа је чињеница да је школа као институција главни или један од узрока слома личности код деце. Као главне разлоге због којих деца и омладина посећују диспанзер, аутор наводи

- ШКОЛСКЕ ФОБИЈЕ – СТРАХОВИ ОД ШКОЛЕ
- СЛАБ УСПЕХ У ШКОЛИ
- БЕЖАЊЕ ИЗ ШКОЛЕ КАО ВИД НЕАДЕКВАТНОГ ПОНАШАЊА
- СПЕЦИФИЧНИ ПОРЕМЕЋАЈИ УЧЕЊА
- РАЗВОЈНИ ХИПЕРКИНЕТСКИ СИНДРОМ
- ПОКУШАЈИ САМОУБИСТВА ЗБОГ ПРОБЛЕМА У ШКОЛИ

Аутор се потом осврће на историјат развоја школе. Описује сумерске школе, затим доба ренесансе, описује мишљење великана Сократа, Жан Жака Русоа, Песталоција.

За крај овог дела, аутор наводи једну интригантну чињеницу, а то је да савремена школа одваја стручност од људскости, дели човека на људско биће и стручњака а врло често на штету овог првог.

Трећи део који носи назив *Ситуација школског детета*, садржи детаљно сагледавање и описивање узрасних карактеристика. Од раног детињства до адолесцентног доба. Аутор се базира на адолесцентном добу. Он наглашава да је мишљење лаика, даје адолесцентно доба, доба буђења сексуалности, апсолутно неисправно. Адолесцент по аутору, није никакво претежно сексуално биће, чињеница је да у том добу полна способност достиже максимум, али сексуалност није никаква новина која се јавља тек у адолесцентном узрасту. У овом делу осврће се на битност и квалитет школских оцена као и пријемних испита и сматра да они не представљају никакво мерило за креативност једне личности. Управо оцене и пријемни испити код адолесцената

стварају стрепњу да неће одговорити животном задатку. Аутор сматра да су адолесценти у нашем друштву доведи у *шкрипац*. Њиховим осећањима и расуђивању друштво нуди лажне дилеме, нејасне моралне поруке и скучене могућности за напредовање.

У четвртном делу аутор уводи појмове једноумља и наставе и њихову међусобну повезаност. Описује наставу по предметима и износи мишљење колико наставни планови и програми удаљавају децу од науке. Као конкретан пример наводи наставни предмет *Математику*. Он сматра да је математика битна за развој детета и да се не сме дозволити да постане *баук* у детињству. Математика, као и читање и писање, треба да постане свакодневни облик дететове комуникације. Дете би требало увести у свет математичког размишљања и расуђивања, јер ће једино тако успешно решавати проблеме у животу.

Пети део садржи једно од поглавља који носи назив *Наставник као институција. О чему се уствари ради...* Аутор пише о томе да се у обазовању наставног кадра не посвећује довољно пажње њиховом оспособљавању да анализирају и схвате властита осећања и мотиве, тачније да их препознају. То би их учинило бољим познаваоцима деце и омладине, а истовремено би спречило појаву неуротизованих односа између деце и наставника. Исто тако спречило би се отуђење стручног кадра у влститу професију, што се негативно одражава не само на њихов рад него и на породични живот.

Професори, наставници, учитељи су свесни своје супериорности у односу на своје ученике који се налазе у инфериорном положају. Из тог осећања супериорности наставник себе види као институцију. И управо то је доказ да школа негује то отуђење од људскости.

У шестом делу аутор описује смисао васпитног процеса и описује 3 целине.

- **Превентивни рад** – спречавање појаве раних поремећаја учења и понашања у школи и на подстицању оних који су склони успешном развоју.
- **Неговање другарст ва међу децом**
- **Сексуално васпитање** – које се може издвојити својим специфичним методама тек кад су деца ушла у пубертет или у адолесцентно доба, када већ разумеју проблем и када су у ситуацији да им то постаје једно од примарних интересовања.

Још је и Јунг опомињао да рани покушаји сексуалног васпитања не буде интересовање код деце и активирање тог питања онда кад му није време не може донети ништа повољно за развојни процес.

Седми део ове књиге представља додатак и кратак опис свега онога што је писано у осталим деловима. Такође у овом делу аутор наводи пар дијагноза о поремећајима којима се деца обележавају као психијатријски пацијенти, због неспретности школе да се њима бави на прави начин. Пример једне од десетак дијагноза



F 40.2 – Фобија од испита

Закључак се састоји од упозорења аутора да школа не сме да буде фактор селекције техничке елите чији опстанак зависи од технолошког развоја машина и система што ефикасније употребе човека у свим његовим егзистенцијалним испољавањима, чему школа данас служи.

Књигу *Школа као болест*, не би требало посматрати кроз призму осуде и ниподиштавања школе и школства. Већ као извор чињеница и увид у све што је погрешно. Да бисмо на што бољи начин исправили и унапредили сопствени рад и личност а уједно допринели и што квалитетнијем развоју једног младог бића.

Живорад М. Миленовић²⁹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

**РАСПРАВЕ И ПОЛЕМИКЕ – НАУЧНА МОНОГРАФИЈА:
ТРБОЈЕВИЋ, А. (2019). ДРУШТВЕНИ САДРЖАЈИ У
НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА: МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ.
УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ, ПЕДАГОШКИ
ФАКУЛТЕТ У СОМБОРУ.³⁰**

НАУЧНА ЗАСНОВАНOST МОНОГРАФИЈЕ

Научна монографија *Друштвени садржаји у настави природе и друштва: методички аспект*, др Александре Трбојевић испуњава све стандарде прописане *Правилником о поступку, начину вредновања и кватитативном исказивању научноистраживачких резултата кандидата* („Службени гласник Републике Србије“, број 24/2016 и 21/2017) за категоризацију научног дела као научне монографије. На основу детаљне анализе монографије и критичких анализа приказаних у овој полемици и расправи, узимајући у обзир актуелност и изузетно велики значај за научну област којој припада, укључујући и њену практичну примену у настави свих нивоа студија на студијским програмима разредне наставе и за васпитаче у предшколским установама, а у ширем приступу и у настави социологије, историје, географије, биологије, екологије и осталих наставничких студијских програма, јасно је због чега је ова научна монографија објављена у категорији *истакнутих монографија националног значаја* категорије М41.

²⁹zivorad.milenovic@pr.ac.rs

³⁰ Рад је резултат истраживања у оквиру 4 научна пројекта: 1) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који од 2010. финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије; 2) *Иновације у васпитању и образовању*, евиденциони број ИМП 001, који у периоду 2017-2019. финансијски подржава Учитељски факултет у Призрену; 3) *Израда софтвера за процјењивање даровитости код ученика*, евиденциони број 19/6-020/961-26/18, који од 2019. финансијски подржава Министарство просвјете и културе Републике Српске и 4) *Софтверска подршка за предвиђање успјешности студирања*, евиденциони број 19/6-020/961-27/18, који од 2019. финансијски подржава Министарство просвјете и културе Републике Српске.

Приложени рукопис представља публикацију у којој су на оригиналан и свеобухватан начин проучени *друштвени садржаји у настави природе и друштва*, с посебним акцентом на њихов методички аспект, који су због све учесталијих и сложених промена, увек значајна и за проучавање интересантна тема за област друштвено-хуманистичких наука. Аутор је у приложеном рукопису користио методолошки поступак који је примерен теми која се проучава и као такав је прихватљив за наведену научну област којој припада. Рукопис испуњава све предвиђене библиографске услове: CIP, УДК, ISBN и COBISS.SR-ID. Одговарајућег је обима и има потребан број цитата и аутоцитата. У њеној изради коришћене су 143 библиографске јединице (научни радови објављени у референтним домаћим и иностраним часописима, монографије, уџбеници, приручници и остале) и 26 извора који се сврставају у педагошку документацију (закони, правилници, наставни планови и наставни програми). Издавач приложеног рукописа је Педагошки факултет у Сомбору Универзитета у Новом Саду који представља признату и реномирану установу у Републици Србији, земљама у региону и ширем европском и светском простору.

КРИТИЧКА АНАЛИЗА МОНОГРАФИЈЕ, ПОЛЕМИКЕ И РАСПРАВЕ

Основни текст научне монографије *Друштвени садржаји у настави Природе и друштва: методички аспект* аутора др Александре Трбојевић, поред насловног листа, импресуима и садржаја (5 страница), има 121 страницу, што с литературом (14 страница), прилозима (16 страница) и белешкама о аутору (2 странице), укупно износи 158 страница. Осим предговора у коме је аутор навео да монографија представља резултат дугогодишње проучавања проблематике значаја друштвених садржаја у настави природе и друштва и непосредног вођења наставе из Методике наставе природе и друштва на Педагошком факултету у Сомбору и увода којим је указано на генерално поступак израде теме, монографија се састоји из пет одовјених, али међусобно повезаних целина.

У првој целини се проучавају *садржаји из корпуса друштвених наука у разредној настави*. Полазећи од основних карактеристика и психофизичких и осталих могућности деце млађег школског узраста, аутор који овај период васпитања и образовања деце назива периодом *раног старта*, посебно указује на значај деље

радозналости и наводи да је она „...поткрепљена различитим социјалним искуствима стеченим у породици, вршњачким групама и заједницама њихових пријатеља“ (стр. 13). Из наведеног разлога аутор у монографији наводи да наставни садржаји из области друштвених наука представљају основу која пружа темеље и доприноси ученицима да науче, правилно схвате и разумеју основне друштвене појмове, што ће им користити у даљем учењу и у решавању свакодневних животних проблема. Како би се омогућило оптимално стицање знања о основним друштвеним појмовима у настави *Свет око нас* у 1. и 2. и *Природа и друштво* у 3. и 4. разреду основне школе, у монографији се указује на неопходност обезбеђивања услова за планско и систематично деловање на развој друштвених знања и вештина. Посебно се наглашава да се при том нарочито води рачуна о кључном моменту да ученик друштвене садржаје не треба да меморише, већ да исте постепено и континуирано усваја као нова сазнања, при чему се посебно мора водити рачуна о „...укључивању социјалних вештина у систем постојећег знања и искуства о друштвености света“ (стр. 16).

На основу овакве анализе се може закључити да је у школи потребно створити услове да ученици с једне стране усвоје основне друштвене појмове, а с друге да се омогући њихово систематично развијање кроз различите облике самосталног проналазачког и истраживачког рада у оквиру различитих облика иновативних врста наставе (Вилотијевић и Вилотијевић, 2014), пре свега интерактивне (Пешикан и Ивић, 2000), диференциране (Миленовић, 2010), егземпларне (Миленовић и Цветкович, 2014), респонсибилне (Илић, 2000), хеуристичке (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007), инклузивне (Миленовић, 2013; Илић, 2010; Сузић, 2008) и осталих. У прилог оваквом схватању иду и бројне критичке анализе публиковане у водећим светским часописима (O'Byrne et al., 2018; Osmond-Johnson & Campbell, 2018; Aljabren & Lash, 2016). Резултати поменутих показују да је одавно превазиђен начин на који ученици млађег школског узраста усвајају основне појмове из природног и друштвеног окружења. Теоријске расправе и критичке анализе приказане у овој монографији не само да представљају новину у проучавањима методичких аспеката усвајања друштвених појмова и наставе *Свет око нас* и *Природа и друштво* у Србији, где се углавном за наставу на факултетима користила литература стара и по неколико деценија, него су у потпуности у складу са савременим приступима реализације ове наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима

наставе у свету (Миленовић, 2017). Ова монографија као иновативни приступ у усвајању друштвених појмова од стране деце млађег школског узраста, с посебним акцентом на методичке аспекте, нарочиту пажњу поклања на значај и потребу информатичке писмености како деце, тако и учитеља, на шта се посебно указује у новијим публикованим истраживањима у свету (Korda, 2019; Kurymbayev et al., 2016; Tambunan, 2014). У њима се као уосталом и у овој монографији, истиче потреба примене различитих дидактичких апликација израђених од стране самих ученика и примени игре у зависности од сваке конкретних наставних садржаја (Callow, 2017).

У овој целини аутор детаљно проучава наставне садржаје о усвајању основних друштвених појмова у различитим временским периодима, с посебним нагласком на наставне садржаје у наставним плановима и програмима после Другог светског рата па све до краја 20. века кроз различите наставне предмете, повезујући исте с усвајање основних појмова о друштву у *настави јестаственице* у Србији у 19. веку. Посебан нагласак се ставља на проучавање наставних садржаја у новијој историји, при чему се указује на њихово место, улогу и значај условљен честим реформама система васпитања и образовања почев од 2003. које и данас трају. Без обзира на то, у Србији све до појаве ове монографије није било сличних истраживања, осим неких тангентних. Неке од њих је ипак потребно поменути, јер се баве проучавањем иновативних приступа настави природе и друштва (Цекић Јовановић и Голубовић Илић, 2010). Било је и истраживања у којима је проучавана интегрисана настава природе и друштва и њена повезаност са осталим наставним предметима (Голубовић Илић и Михајловић, 2015).

Друштвени садржаји у настави Природе и друштва из угла писаног дискурса проучавају се у другој целини. Аутор у овој целини нарочито указује на значај „...структурираности писаног дискурса...” (стр. 36), зато што је деци млађег школског добра структура писаног тескта знатно више потребнија помоћ, него ли деци старијих разреда. Посебан нагласак ставља на жанр уџбеника у млађим разредима основне школе, указујући да уџбеници у млађим разредима основне школе требају бити у функцији наставе, учења и стицања знања ученика. Указује и да уџбеници требају бити тако структурирани да не представљају само наставно средство, већ да испуњавају и дидактичко-методичке захтеве и да у зависности од узраста ученика имају развојно-формативну улогу како у учењу и

учешћу ученика у настави, тако и у изграђивању њиховог индивидуалног система учења. Аутор у овој целини указује и на најзначајније вредности уџбеника у млађим разредима основне школе, све у функцији ефикасности наставе и нарочито учења и учешћа ученика у настави.

Уочљиво је да је уџбеник, без обзира на бројна проучавања која се тичу његове улоге, значаја и пре свега прилагођености потребама наставе и ученика и даље представља недовољно истражено подручје. Аутор у овој монографији прилази методичким приступима за које је утврдио да су у досадашњем раду са студентима дали значајне резултате у стицању оптималних знања и методичких вештина. Томе је допринео и дугогодишњи истраживачки рад аутора усмерен у правцу неучног проучавања различитих аспеката уџбеника у настави (Трбојевић, 2019б). Слични резултати утврђени су и у неких истраживањима спровеним у свету (Lonnert, 2019; Pinner, 2018; Hagedus et al., 2013). Уочљиво је да без обзира на стални напредак и утицај ИКТ у настави, да истраживања уџбеника у савременој школи постају све сложенија. Структура, садржај, место и улога, дидактичко-методички значај, прилагођеност ученику, само су неки од проблема савремених истраживања уџбеника (Василијевић, 2013; Шпановић и Ђукић, 2019). Има и истраживања у којима су коришћени иновативни инструменти за проучавање различитих аспеката уџбеника (Goh, 2018).

У трећој целини аутор даје *теоријску основу за дидактичко-методичку трансформацију друштвених садржаја у настави Природе и друштва*. Дидактичко-методичка трансформација наставних садржаја значајно доприноси систематичности стицања знања из различитих научних области. Истовремено доприноси и да се избегне могућност да ученици одређеног узраста изучавају наставне садржаје који су сложенији од садржаја који би требали бити примерени њиховом узрасту и могућностима. Примењујући измењену Блумову таксономију васпитно-образовних циљева примерену учењу ученика у когнитивном, афективном и психомоторном подручју, аутор у овој целини проучава различита теоријска схватања уџбеника Лава Виготског и Жана Пијажеа, даје презентацију друштвених садржаја у уџбенику кроз врсте знања, приказује друштвене садржаје у уџбенику који су у функцији метакогнитивне подршке учењу и представља уџбеник као средство масовне комуникације наводећи да савремени школски уџбеник „...треба да буде заснован на имплементацији већег броја

комплексних функција: да активира и мотивише, подстакне разноврсне мисаоне процесе, мобилише стваралачке потенцијале и обезбеди извештајан степен индивидуализације“ (стр. 61).

Уочљиво је да без обзира на иновативне приступе настави који подразумевају већи степен слободе у њеној реализацији, за успешност у настави је и даље неопходно поштовање принципа систематично и линеарности стицања знања. На то указују и нека истраживања спроведена у Србији (Антонијевић, 2004) која су указала на значај правилне поримене принципа систематичности у настави, као основни предуслов даљег учења ученика. Идентични резултати утврђени су и у овој научној монографији. Да су неки од дидактичких принципа универзални и трајно корисни у настави, показују и бројна истраживања спроведена у свету у којима је утврђено да се принцип систематичности подједнако примењује у настави и учењу ученика како у земљама Запада (Osmond-Johnson&Campbell, 2018), тако и у Русији (Balashova, 2016; Redchenko, 2016). Принцип систематичности има подједнак значај и у настави с децом са сметњама у развоју и препремама у учењу и учешћу (Hetzroni, 2019).

Највише простора у монографији посвећено је *друштвеним садржајима у настави Природе и друштва*. Аутор у четвртој целини приказује најчешће облике моделовања уџбеничких страница: 1) модел заснован на рецепционо-естетичком приступу, 2) пример лекције обликоване према егземпларном моделу, 3) пример лекције обликоване према проблемском откривању и 4) мултимедијално-вишеизворни модел (стр. 65-88). Обликовање уџбеника према наведеним и осталим моделима доприноси ефикаснијој припреми, планирању, организацији, реализацији и вредновању наставе према иновативним дидактичко-методичким моделима. Настава према овим моделима усмерена је искључиво на ученика и у правцу крајњег циља да ученици стичу темељна знања која ће за њих имати вредности и изван учионице и служиће им у решавању свакодневних проблема у даљем учењу и животу уопште. Након тога аутор проучава садржаје који се односе на приближавање наставних садржаја начинима на које ће они најбоље учити. Аутор посебно наглашава значај стрипа у учењу и учешћу ученика у настави и у монографији приказује презентацију друштвених садржаја у окриљу стрипа.

У петој целини аутор приказује резултате лонгитудиналних емпиријских истраживања излагања друштвених садржаја у уџбенику Природе и друштва, према карактеристичности за

одређене друштвене периоде: 1) 1945-1957. 2) 1958-1984. и 3) 1985-2002. (стр. 105-111). На основу ових анализа се може извести закључак да су уџбеници структурирани углавном административно, од стране просветних власти и само једног државног издавача. Анализирани резултати емпиријских истраживања су показали да је излагање друштвених садржаја у уџбеницима Природе и друштва у наведених периодима углавном било друштвено условљено и карактеристично за традиционалну наставу, која је била друштво условљена, а циљеви учења ученика унапред одређени и уско повезани с таквом наставом. У циљу компаративног поређења емпиријских истраживања излагања друштвених садржаја у уџбеницима Природе и друштва у поменутиим временским периодима с излагањем друштвених садржаја у уџбеницима у данашњој школи, аутор анализира и излагање друштвених садржаја у уџбеницима Природе и друштва након либерализације издаваштва. На основу анализа емпиријских истраживања након 2002. аутор је утврдио и у монографији приказао прецизне резултате упоредних истраживања четири наведена периода у погледу просечне заступљености утврђених категорија друштвених садржаја (стр. 113) и учесталости присуства презентације садржаја на начин излагања у готовом виду (стр. 115).

На основу детаљне анализе друштвених садржаја у настави природе и друштва, с посебним освртом на њихов методички аспект, аутор је на крају дао јасне, прегледне и концизне закључке, с нагласком да је крајња намера била да у оквирима професионалних, стручних и личних компетенција овом монографијом допринесе разматрању сложеног питања дидактичко-методичке трансформације „...друштвених садржаја у настави Природе и друштва“ (стр. 119). На крају монографије аутор је дао пет примера реализације неких наставних јединица.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања др Александре Трбојевић представљени у монографији имају изузетно велики значај проучавању ове проблематике, која је и даље недовољно истражено подручје. Зато монографија *Друштвени садржаји у настави Природе и друштва: методички аспект* поред теоријског (научног) доприноса, значајно доприноси квалитету реализације универзитетске наставе на студијским програмима разредне

наставе и за васпитаче у предшколским установама, али и осталих наставничких студијских програма свих нивоа студија. Значајан допринос може имати и за васпитаче, учитеље и наставнике уколико би исту користили у свом раду. Ова научна монографија је и одлична основа за бројна будућа истраживања овог, како је у монографији посебно наглашено, још увек недовољно истраженог проблема. Као таква, првенствено се препоручује научницима, студентима, васпитачима, учитељима и предметним наставницима. Због њене читљивости и разумљивости, препоручује се и ширем читалачком кругу.

ЛИТЕРАТУРА

- Aljabreen, H. & Lash, M. (2016). Preschool Education in Saudi Arabia: Past, Present, and Future. *Childhood Education*, 92(4), 311-319.
- Антонијевић, Р. (2004). Значај систематичности наставе у процесу сазнавања. *Настава и васпитање*, 53(1), 5-17.
- Balashova, Y. (2016). The Scientific Enlightenment System in Russia in the Early Twentieth Century as a Model for Popularizing Science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11467-11476.
- Goh, L. (2018). Concurrent and Coplanar Forces that Are in Equilibrium. *Physics Teacher*, 56(6), 384-385.
- Голубовић Илић, И. и Михајловић, А. (2015). Могућности интегрисања наставе математике и света око нас као школских предмета у разредној настави. *Норма*, 20(2), 289-301.
- Василијевић, Д. (2013). Од класичног до електронског уџбеника. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 26(3), 60-68.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2014). Вредновање квалитета резултата и процеса учења. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 27(4), 21-30.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2007). *Хеуристичка настава*. Београд: Школска књига.
- Илић, М. (2010). *Инклузивна настава*. Универзитет у Источном Сарајеву, Филозофски факултет на Палама.
- Илић, М. (2000). *Респонсибилна настава*. Универзитет у Бањалуци.
- Korda, S. (2019). Reinventing Teaching. *Childhood Education*, 95(1), 38-43.
- Kurymbayev, S., Samashova, G., Alshynbayeva, Z., Mukhametzhanova, A., Sharazdin, A., Kalybekova, K. & Kosybaeva, U. (2016). Development Principles of the Pedagogical System Aimed at Bachelor Training Based

- on Modern Information Technology. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 11771-11790.
- Lonnert, L. (2019). Bridging the Gap: Harp Teachers on Teaching Orchestral Playing. *International Journal of Music Education*, 37(2), 210-225.
- Миленовић, А. (2017). *Разредна настава – иновативни дидактичко-методички модели*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2013). *Наставник у инклузивној настави*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Миленовић, Ж. (2010). Инклузивна настава различитих нивоа сложености у настави књижевности у млађим разредима основне школе. *Методичка пракса*, 10(2), 233-246.
- Миленович, Ж. и Цветкович, Р. (2015). Модель инклузивного екземплярного обучения по методу эвристической инверсии на уроках математики в начальных школах Республики Сербия. *Научный результат*, 3(5), 30-38.
- O'Byrne, Ian, Radakovic, N., Hunter-Doniger, T., Fox, M., Kern, R. & Parnell, S. (2018). Designing Spaces for Creativity and Divergent Thinking: Pre-Service Teachers Creating Stop Motion Animation on Tablets, *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 6(2), 182-199.
- Osmond-Johnson, P. & Campbell, C. (2018). Transforming an Education System through Professional Learning: Developing Educational Change at Scale in Ontario. *Educational Research for Policy and Practice*, 17(3), 241-256.
- Pinner, R. (2018). Re-Learning from Experience: Using Autoethnography for Teacher Development. *Educational Action Research*, 26(1), 91-105.
- Пешикан, А. и Ивић, И. (2000). Интерактивна настава – активно учење као вид осавремењивања наставе. *Настава и васпитање*, 49(1-2), 160-172.
- Redchenko, N. (2016). Interdisciplinary Learning as a Basis for Formation of Intercultural Communicative Competence. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(13), 6195-6202.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.
- Tambunan, H. (2014). Factors Affecting Teachers' Competence in the Field of Information Technology. *International Education Studies*, 7(12), 70-75.
- Трбојевић, А. (2019а). *Друштвени садржаји у настави природе и друштва: методички аспект*. Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет у Сомбору.
- Трбојевић, А. (2019б). Садржаји друштвених наука у уџбенику Природе и друштва из угла ученика. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 49(1), 253-275.

- Callow, J. (2017). "Nobody Spoke Like I Did": Picture Books, Critical Literacy, and Global Contexts. *Reading Teacher*, 71(2), 231-237.
- Hegedus, S., Tapper, J., Dalton, S. & Sloane, F. (2013). HLM in Cluster-Randomised Trials--Measuring Efficacy across Diverse Populations of Learners. *Research in Mathematics Education*, 15(2), 177-188.
- Hetzroni, O., Hessler, M. & Shalahevich, K. (2019). Learning New Relational Categories by Children with Autism Spectrum Disorders, Children with Typical Development and Children with Intellectual Disabilities: Effects of Comparison and Familiarity on Systematicity. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(6), 564-575.
- Цекић Јовановић, О. и Голубовић Илић, И. (2010). Егземпларна настава на часовима Света око нас / Природе и друштва. *Норма*, 15(2), 229-242.
- Шпановић, С. и Ђукић, М. (2009). Проблемско излагање садржаја као чинилац квалитета савременог уџбеника. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*, 22(2), 5-15.

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени за објављивање у *Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*. Аутор је обавезан да поштује научне и етичке принципе и правила приликом припреме рада, у складу са међународним стандардима. Предајом рада аутор гарантује да су сви подаци у раду тачни, како они који се тичу самога истраживања, тако и подаци о литератури која је коришћена, те наводи из литературе.

ПРЕДАЈА РУКОПИСА

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word. Електронску верзију рукописа послати на имејл-адресу Уредништва: zbornikradova.ufp@pr.ac.rs

Рок за предају радова је 30. мај.

ПРОЦЕС РЕЦЕНЗИРАЊА

По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од недељу дана, а након истека рока за пријем радова за актуелни број, одлучује да ли рад одговара профилу часописа и да ли ће бити послат на рецензирање. Радове рецензирају два квалификована рецензента. Поступак рецензирања је анониман у оба смера. На основу рецензија Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада, у складу са примедбама рецензената. Ревидирана верзија рада шаље се рецензентима/рецензенту на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва) и након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању.

У року од два и по месеца од пријема рукописа (до 15. августа) аутор се обавештава о томе да ли је рад прихваћен за објављивање и даје му се рок за евентуалну прераду или допуну рада.

Радови који нису написани у складу са *Унутшњом за ауторе* неће бити разматрани.

ЈЕЗИК

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Сваки рад има резиме на српском и енглеском и/или руском језику. Радови аутора из Србије треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Радови на српском објављују се ћирилицом и за њих се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Нови Сад: Матица српска, 2010). Радови који се достављају на енглеском и руском језику треба да задовоље стандарде језика, потребно је да текстови буду лекторисани. Радови који не задовољавају наведене критеријуме неће бити прихваћени. Уредништво задржава право да лекторише резиме и текстове, као и да врши измене које се односе на техничку припрему текстова.

ФОРМАТ

- а) формат стандардни: А4; маргине 2,5 cm;
- б) фонт: Times New Roman;
- в) величина слова: основни текст 12 pt, а сажетак, кључне речи, подножне напомене, извори, цитирана литература, резиме, назив и адреса установе и електронска адреса аутора 10 pt;
- г) размак између редова: 1,5;
- д) напомене: у дну стране (footnotes, а не endnotes), искључиво аргументативне; први ред увучен 1,5 cm у односу на основни текст;
- ђ) за наглашавање се користи *италик* (не **болд**);
- е) наслови појединих сегмената рада дају се малим верзалом, увучени за 1,5 cm и интегрисани у почетне параграфе; пожељно је да буду нумерисани (1. 1.1. 1.2. 1.2.1. итд.); параграфи 1. 2. итд. одвајају се од претходног параграфа једним празним редом, а параграфи 1.1. 1.2. итд. размаком од 6 pt;
- ж) илустративни примери се дају издвојени из основног текста; увучени су за 1,5 cm у односу на основни текст и од њега одвојени размаком од 6 pt; величина фонта 11pt.

Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већег обима, када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

СТРУКТУРА РАДА

Рад садржи: име и презиме аутора (изнад наслова рада), наслов, сажетак и кључне речи на српском, уколико је рад на енглеском или руском – сажетак и кључне речи на енглеском односно руском, основни текст, списак цитиране литературе, резиме, афилијацију (изнад наслова рада) и електронску адресу аутора у футноти.

а) име и презиме аутора пише се изнад наслова рада уз леву маргину; назив и број пројекта/програма у оквиру којег је чланак настао наводи се у подбелешци (назив и број пројекта, финансијер и институција у којој се реализује), везаној звездицом за наслов рада;

б) наслов рада: верзалом, центриран; наслови одељака могу бити приказани на два начина; 1) први начин подразумева да се у тексту наведе најопштији наслов који се пише верзалом (нормал и центрирано); поднаслови се пишу курзивом и „реченичним” форматом (велико почетно слово).

в) сажетак, који укратко представља проблем, циљ, методе и резултате истраживања треба да има око 1400 знакова (150–300 речи): 1) на језику основног текста, са ознаком *Сажетак*; и 2) на енглеском или руском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

г) *кључне речи* (до пет) непосредно после сажетка: 1) на језику основног текста; и 2) на енглеском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

д) основни текст;

ђ) извори; цитирана литература: центрирано;

е) резиме (сажет опис садржине рада, тј. проширени сажетак, до 1/10 обима основног текста): име аутора уз леву маргину, наслов рада (верзалом, центрирано), испод наслова Р е з и м е (центрирано и спационирано), текст резимеа; уколико је рад на српском језику, резиме може бити на енглеском или руском;

уколико је рад на страном језику, резиме може бити на српском, енглеском или руском;

ж) назив и адреса установе у којој је аутор запослен (афилијација) и електронска адреса аутора, уз леву маргину; називи сложених организација треба да одражавају хијерархију њихове структуре, један испод другог.

Структура изворног научног рада мора бити таква да се у уводу јасно представе: научни контекст проблема уз осврт на релевантне резултате претходних истраживања, корпус, методе и циљеви истраживања, те да се, након анализе истраживаног проблема, у закључку јасно представе резултати.

Прегледни рад који не садржи оригиналне резултате истраживања, треба да пружи целовит и критички приказ одређеног проблема и релевантне литературе, нову синтезу научних информација, да укаже на сличности, разлике и недостатке у постојећој литератури и др. Прегледни рад треба да садржи и теоријски заснован став аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена.

ОСНОВНИ ТЕКСТ

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама. Рад треба да буде структуриран у складу са IMRAD форматом који је прописала Америчка психолошка асоцијација (APA).

СЛИКЕ И ТАБЕЛЕ

Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати

редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

ЦИТИРАНЕ ФОРМЕ

а) наслови посебних публикација који се помињу у раду штампају се *италиком*;

б) цитати се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима (‘...’); пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу); уколико се цитира преведени рад, у одговарајућој напомени навести библиографске податке о оригиналу; доследно се придржавати једног од наведених начина цитирања;

в) краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста (увучени), са извором цитата датим на крају;

г) пример се наводи *италиком*, а његов превод под полунаводницима (‘...’).

ЦИТИРАЊЕ РЕФЕРЕНЦИ интегрише се у текст, на следећи начин:

а) упућивање на студију у целини: (Бранковић 1975);

б) упућивање на одређену страну студије: (Кундачина 2007: 59–60);

в) упућивање на одређено издање исте студије: (Радовановић 1986²: 66);

г) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Илић 1986а: 55), (Бугарски 1986б: 110);

д) упућивање на студију два аутора: (Банђур – Поткоњак 1984: 320–364);

ђ) студије истог аутора наводе се хронолошким редом: (Halle 1959; 1962);

е) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др./et al.;

ж) страна имена се у тексту на српском језику транскрибују; у парентези се наводе у оригиналној граfiји;

з) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.

Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и образлаже М. Радовановић (1986: 67–69).

и) ако се упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Кулић 1958; Качапор 1968);

ј) рукописи се цитирају према фолијацији (нпр. 2а–3б), а не према пагинацији, изузев у случајевима кад је рукопис пагиниран.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Литература се наводи на следећи начин:

а) књига (један аутор):

Савићевић, Душан. *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет, 1996.

б) књига (више аутора):

Radden, Günter, René Dirven. *Cognitive English Grammar (Cognitive Linguistics in Practice 2)*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

в) рад у часопису:

Тодоровић, Милорад. Социјализација схваћена на динамски начин. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLVII/1 (2017): 20–34.

г) рад у часопису на једном од страних језика наводи се изворно на језику и писму на коме је објављен:

Hahn, Adelaide. Verbal Nouns and Adjectives in Some Ancient Languages. *Language* 42/2 (1966): 378–398.

д) рад у зборнику радова:

Недовић, Велизар. Образовање и усавршавање педагога промене у предшколском васпитању и образовању. Бошко Влаховић (ур.). *Савремени токови у образовању наставника*. Београд: Учитељски факултет, 2005, 191–198.

д) речник:

ESJS: *Etymologický slovník jazyka staroslověnského* (red. Eva Havlová), 1–. Praha: Academia, 1989–.

ђ) фототипско издање:

Ивић, Милка. *Значења српскохрватског инструментала и њихов развој (синтаксичко-семантичка студија)*. Београд, 1954. Београд: Српска академија наука и уметности – Београдска књига – Институт за српски језик САНУ, 2005.

е) рукописна грађа:

Николић, Јован. *Песмарица*. Темишвар: Архив САНУ у Београду, сигн. 8552/264/5, 1780–1783.

ж) публикација доступна online:

Велтман, К. Н. *Augmented Books, Knowledge and Culture*. <<http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/6d/6d.>> 2. 2. 2002.

ЗАВРШНЕ КОРЕКЦИЈЕ

Исправљене и за штампу припремљене радове Уредништво шаље као ПДФ документ ауторима ради коначне провере пре објављивања, уз искључење могућности промене садржаја текста или додавање новог материјала.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

ЗБОРНИК радова Учитељског факултета
Призрен – Лепосавић / главни уредник Емилија
Марковић; одговорни уредник Синиша Минић. - 2005,
књ. 1- . - Лепосавић : Учитељски факултет, 2005-
(Краљево : Графиколор). - 24 cm

Годишње. - Текст на срп. (ћир.) и енгл. језику.
ISSN 1452-9343 = Зборник радова Учитељског факултета
Призрен-Лепосавић
COBISS.SR-ID 140941068