





UDK 378

ISSN 2956-1779

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ  
КОСОВСКА МИТРОВИЦА  
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У ПРИЗРЕНУ  
ЛЕПОСАВИЋ

# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

Годиште XVIII  
Број 19

Лепосавић  
2023

# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ

XVIII (19)

2023

## **Издавач**

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

## **За издавача**

Проф. др Весна Минић

## **Редакција**

Доц. др Елена Ерешкова  
Проф. др Лидија Вујичић  
Prof. dr Milan Ćoh  
Dr. Francisco Pradas de la Fuente  
Dr Paulina Korsnakova  
Проф. др Саша Марковић  
Проф. др Данијела Здравковић  
Проф. др Бране Микановић  
Проф. др Снежана Башчаревић  
Проф. др Далиборка Поповић  
Проф. др Љиљана Пауновић  
Проф. др Хаџи Живорад Миленовић  
Доц. др Бранислав Ранђеловић

## **Главни и одговорни уредник**

Проф. др Весна Минић

## **Секретар Редакције**

Доц. др Ивана Ристић

## **Лектори**

Снежана Кадић, српски језик  
Доц. др Миљан Миљковић, енглески језик

## **Корице**

Проф. мр Естер Милентијевић

## **Компјутерска припрема за штампу**

Мирко Чакаревић, е-mail: [mirko.cakarevic@pr.ac.rs](mailto:mirko.cakarevic@pr.ac.rs)

## **Штампа**

„ГРАФИКОЛОР” ДОО – Краљево

## **Тираж**

200

ISSN 2956-1779 (Штампано изд.)

ISSN 2956-2414 (Online)

Научни часопис *Образовање и васпитање*  
излази редовно два пута годишње

# САДРЖАЈ

<b>УВОДНИК</b>	<b>7</b>
<b>РАДОВИ</b>	
Александара Д. ПАВИЋ ПАНИЋ, Јелена С. ЖИВКОВИЋ <i>ДРАМСКА ТЕХНИКА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА</i>	<b>11</b>
Сања М. ПРОДАНОВИЋ, Сања М. ЖИВАНОВИЋ, Бојана З. ВУКОВИЋ <i>ИНТЕГРИСАНОСТ АСПЕКТА ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА И УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У ПРАКСИ</i>	<b>33</b>
Ксенија В. БУБЊЕВИЋ, Борис Т. ГЛАВАЧ <i>УТИЦАЈ ОРГАНИЗОВАНОГ ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА МОТИВАЦИЈУ И ИНТЕНЗИТЕТ ВЕЖБАЊА ДЕЦЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА</i>	<b>49</b>
Тамара М. СТОЈАНОВИЋ <i>ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ УСВАЈАЊА НАЦИОНАЛНИХ И ГЛОБАЛНИХ ВРЕДНОСТИ У ШКОЛИ</i>	<b>69</b>
Невена И. ЛУКИНИЋ <i>ИНТЕРПРЕТАТИВНЕ МОГУЋНОСТИ ПРИПОВЕТКЕ „КРАЉЕВИЋ МАРКО ПО ДРУГИ ПУТ МЕЂУ СРБИМА” РАДОЈА ДОМАНОВИЋА У НАСТАВНИМ ОКОЛНОСТИМА</i>	<b>83</b>
Мирјана М. СИМИЋ <i>РАД СРПСКИХ ШКОЛА У ПЕЋИ И ОКОЛИНИ ОД НАСТАНКА ДО 1907. ГОДИНЕ</i>	<b>101</b>
Дијана Т. КОПУНОВИЋ ТОРМА, Отилиа Ј. ВЕЛИШЕК БРАШКО, Далиборка Ј. ПОПОВИЋ <i>ТЕОРИЈСКО-ВРЕДНОСНИ ПОСТУЛАТИ ПОРОДИЧНО ОРИЈЕНТИСАНЕ РАНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ</i>	<b>119</b>

## **П Р И Л О З И**

*УПУТСТВО АУТОРИМА*

**139**

# УВОДНИК

Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић Универзитета у Приштини – Косовској Митровици је научни часопис који је основан 2005. Часопис објављује оригиналне научноистраживачке и прегледне радове који се тематски везују за област васпитања, образовања и наставног процеса, обухватајући све нивое – од предшколског узраста до целоживотног образовања. Уврштен је 2019. на Листу научних часописа Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја. Закључно са 2020. наш часопис је излазио једанпут годишње, а од 2021. часопис објављује радове двапут годишње. Оба броја садрже и радове написане на енглеском и руском језику. Рокови за достављање рукописа су 15. април (за први број) и 15. октобар (за други број).

Часопис је закључно са бројем 18 (2022) излазио под називом *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, а од 19. броја (2023) наставља да излази под новим називом *Образовање и васпитање*.

Редакција Часописа





# ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ



## СПИСАК АУТОРА:

1. Александара Д. ПАВИЋ ПАНИЋ  
Јелена С. ЖИВКОВИЋ
2. Сања М. ПРОДАНОВИЋ  
Сања М. ЖИВАНОВИЋ  
Бојана З. ВУКОВИЋ
3. Ксенија В. БУБЊЕВИЋ  
Борис Т. ГЛАВАЧ
4. Тамара М. СТОЈАНОВИЋ
5. Невена И. ЛУКИНИЋ
6. Мирјана М. СИМИЋ
7. Дијана Т. КОПУНОВИЋ ТОРМА  
Отилиа Ј. ВЕЛИШЕК БРАШКО  
Далиборка Ј. ПОПОВИЋ

Оригинални научни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 11–32  
37.091.3.:811.111  
37.091.33-027.22:792.091  
37.091.12:005.963(450)  
COBISS.SR-ID 114488329  
DOI: 10.5937/ObrVas2319011P

Александара Д. Павић Панић<sup>1</sup>

Јелена С. Живковић<sup>2</sup>

Висока школа социјалног рада, Београд

## ДРАМСКА ТЕХНИКА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

**Резиме:** Разматрајући технику драме као пригодну технику у настави енглеског као страног језика, у овом раду смо испитивали и анализирали ставове наставника према поменутој техници с циљем да сазнамо да ли испитаници драмску технику сматрају корисном у настави страног језика, као и да ли је примењују на часовима. Истраживање је спроведено у Италији током финала другог међународног такмичења из енглеског језика *Nirro*, на специфичном узорку наставника енглеског језика ( $N = 47$ ) из осам земаља, чији су ученици били финалисти поменутог такмичења. За прикупљање података коришћен је наменски упитник на енглеском језику који се састоји из три дела: 1) социодемографски подаци о испитаницима; 2) скала за мерење ставова према драмској техници подељена у две субскеале – једна мери процену предности драмске технике (садржи шест тврдњи), а друга процену недостатака (три тврдње); и 3) процена примене драмских активности у настави (једна тврдња). Испитаници су оцењивали степен слагања са сваком од тврдњи на основу петостепене Ликертове скале, од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем. Резултати анализе указали су на то да наставници, ментори ученика који су постигли изузетан успех пласиравши се у финале међународног такмичења из енглеског језика, сматрају технику драме корисном и примењују је у настави страног језика. Наиме, постоји статистички значајна позитивна корелација између примене драмске технике у настави енглеског језика и оцене предности ове технике ( $r = .49$ ;  $p < .001$ ), као и општег става према драмској техници ( $r = .51$ ;  $p < .001$ ). Наше истраживање може бити од користи наставницима страног језика и охрабрити их да примењују драмску технику у пракси кад год могу, а све у циљу ефикаснијег подучавања и успешнијег савладавања страног језика. У теоријском смислу, истраживање представља допринос методици наставе страног језика и психологији учења, те може бити од користи будућим истраживачима у овим областима.

**Кључне речи:** наставник, настава, енглески језик, драмска техника.

<sup>1</sup> [aleksandra.pavic@gmail.com](mailto:aleksandra.pavic@gmail.com)

<sup>2</sup> [jelenagent@gmail.com](mailto:jelenagent@gmail.com)

## 1. УВОД

Методе и технике подучавања страног језика су разноврсне и непрестано се развијају пратећи потребу људи широм света за учењем енглеског језика као средства глобалне комуникације. Савремене језичке политике промовишу рано учење енглеског као страног језика (Pavić Panić, 2017a), а како би се успешно савладало предвиђено градиво и поспешило развој различитих језичких вештина, наставник страног језика мора ослушквати потребе својих ученика и упознати их с језичким садржајима кроз разноврсне, занимљиве активности (Pavić Panić, 2010; 2018). Техника драме подразумева низ различитих активности (игре, дијалози, скичеви, пантомима, симулација, импровизација, драматизација прича, одломака и реалних животних ситуација) које доприносе учењу страног језика на природнији начин, јер једну исту реченицу изговарамо различитом интонацијом у различитом контексту, а све то је праћено адекватним изразом лица и гестикулацијом, односно невербалном комуникацијом. На тај начин се ствара пријатна атмосфера за рад, стимулише се кооперација међу ученицима као и аутономија ученика – што су неке од стратегија мотивације у наставном процесу (Dornyei, 2001: 29; Pavić Panić, 2017b). Аутономија ученика, између осталог, подразумева довођење ученика у ситуацију у којој он учи у потпуности на свој начин, онако како одговара његовој личности, и представља одговорност ученика према сопственом учењу (Đolić, 2013: 206). Драмска техника пружа ученицима могућност да уче страни језик опонашајући животне ситуације које подразумевају конкретну употребу језика. Проста реченица *Једанаест је сати* има различито значење у различитом контексту. На часовима страног језика је то обично одговор на питање *Колико је сати?* и најчешће има за циљ само увежбавање структура – *What time is it?* и *It is 11 o'clock*. Међутим, у реалном животу може значити и упозорење *Каснимо на концерт!*, затим наредбу *Искључи музику!* и *Дете спава!* или молбу – *Молим те, причај тише. Дете спава*. Може служити као подсетник: *Почиње твоја омиљена серија*.

Значење зависи од намере говорника и односа према особи којој се говорник обраћа, стога треба тежити подучавању језика са циљем његовог коришћења у различитом контексту.

Под драмском техником се сматрају „активности засноване на техникама којима се – подучавају глумци” (Maley & Duff, 2005: 2). Према Холдену (Holden, 1981: 1) драма у настави се односи на „било какву активност која од ученика захтева да себе или неког другог представи и прикаже у некој замишљеној ситуацији”. Ауторка Годар (Gaudart, 1990: 230) истиче да многи наставници везују драму за позориште, међутим, примарни циљ драме у настави није припремање и извођење позоришне представе, већ се под тим подразумевају наставне активности које су базиране на техникама примењиваним у позоришту, а ради природнијег усвајања и учења одређених наставних садржаја. Драмска техника може наћи примену у настави различитих предмета (Piriaphokanont & Sriswasdi, 2022).

Постоје збирке разноликих активности које укључују и технику драме (Lewis & Bedson, 1999; Maley & Duff, 2005; McKay & Guse, 2007; Ur & Wright, 1992; Wright, Betteridge & Buckby, 1983), а сачињене су на основу искустава самих аутора или искустава наставника, са циљем унапређивања процеса наставе и учења страног језика. Аутори су покушали да их систематизују ослањајући се на различите критеријуме, као што је ниво знања језика (*level*), узраст којем су намењене (*age*), језичке вештине које се кроз дату активност развијају (*reading, writing, listening, speaking*), градиво из језика које се кроз дату активност усваја и учи (*vocabulary, grammar etc.*) и слично. Када је реч о драмским активностима, Мали и Даф (Maley & Duff, 2005: 6) деле драмске активности на четири општа типа: невербалне активности за загревање (*non-verbal warming up*), невербалне активности за опуштање (*non-verbal relaxation / cooling down*), активности које укључују језик (*activities involving language*) и групне активности (*group formation activities*). Годар (Gaudart, 1990: 234) у свом истраживању о драмској техници у настави страног језика истиче четири типа драмских активности које су важне за наставу страног језика и односе се на четири примарне језичке

вештине, са емфазом на говор и размевање говора. Она ту убраја: језичке игре и импровизације (*language games, including improvisations*), пантомиму (*mime*), игру улога (*roleplay*) и симулације (*simulations*). Широки спектар драмских активности и њихове различите поделе нуде наставнику могућност одабира адекватне активности за дату наставну јединицу, те му олакшавају организацију, како поједничких часова, тако и наставе страног језика уопште.

### *1.1. Значај примене драмских активности у настави страних језика*

Драма у образовању представља начин подучавања и учења, а не одређено знање неког школског предмета или вештина које треба усвојити и научити (O' Nara, 1984: 318). Драмске активности у настави имају за циљ стварање интерактивне средине и развој социјализације, креативности и самопоуздања код ученика, ослањајући се на њихову урођену способност да замишљају ствари и ситуације, глуме, имитирају и импровизују (Van de Water, McAvoy, & Hunt, 2015). Мотивисаност ученика да изврше неки задатак зависи од начина на који им је тај задатак представљен (Dörnyei, 2001: 29), односно одређено градиво из језика, презентовано кроз добро одабрану активност, поспешује мотивацију ученика за учење страног језика, а са циљем ефикаснијег и лакшег савладавања (Pavić Panić, 2010; 2017b; 2018). Поред поспешивања мотивације и стварања пријатне средине за учење страног језика, разнолике (занимљиве) и маштовите драмске активности буде осећај ишчекивања и представљају изазов за ученике, развијајући сарадњу међу њима (Gaudart, 1990; Maley & Duff, 2005). Дерњеи (Dörnyei, 2001: 10) наводи утицаје средине као главне мотивационе компоненте, истичући да човекова мотивација великим делом потиче из социокултурног контекста, а не из самог појединца. Лин Камерун (Cameron, 2001: 6), ослањајући се на теоретичара развојне психологије – Виготског, истиче да је социјални фактор, односно утицај окружења од великог значаја јер се „развој и учење одвијају кроз интеракцију детета и других особа из његовог окружења, од рођења па надаље”. Стога се

намеће потреба да наставник на часу страног језика бира активности које подстичу интеракцију у учионици.

За Сару Додсон (Dodson, 2000: 129) драмске активности у настави енглеског језика представљају комуникативну технику за учење језика која ученика ставља у средиште процеса учења, где је учење базирано на смисленом садржају. Драмска техника поседује огроман интердисциплинарни потенцијал. Она омогућава да се учење страног језика повеже са различитим стварима из свакодневног живота и садржајима из других школских предмета (музичка култура, ликовна култура, географија, биологија, историја, информатика итд.). Драмске активности подразумевају физичке и менталне активности, оне могу укључити песму, игру, прављење маски и костима, сађење биљака, замишљање и глумљење ситуација и личности из прошлости, садашњости, будућности итд. Применом драмских активности подстиче се комуникација ученика на страном језику, ученици на тај начин интернализују језик, поправљају интонацију и изговор и забављају се (Dodson, 2000: 138). Такође, коришћење драмских активности у настави страног језика је идеалан начин да се различите језичке вештине развијају истовремено, а да притом није у фокусу форма, већ флуентност и значење (Dodson, 2000: 139).

Годар (Gaudart, 1990: 249) скреће пажњу да је приликом имплементације драмских активности на часовима страног језика важно бирати и прилагодити активности нивоу знања, потребама, ставовима, мотивацији, способностима, узрасту и интересовањима ученика. Одабир адекватне активности, узимајући више критеријума у обзир, делује захтевно и понекад може обесхрабрити наставнике и одвратити их од експериментисања с драмском техником на часовима страног језика. Тежња да се испуне наставни планови и програми и да се пређе предвиђено градиво за одређени разред често не оставља наставнику много времена за захтевније драмске активности, нарочито у одељењима са великим бројем ученика, као и у вишим разредима где је фонд часова исти а градиво обимније. Од наставника страног језика се очекује да за два часа недељно успе да подучи одређено градиво,

усклађујући дато време с врстом активности и количином предвиђеног градива. Такође, наставницима је понекад тешко да пронађу драмску активност за подучавање сваког сегмента страног језика, као и да пронађу начин да кроз поменуте активности процењују степен савладаног градива, односно ниво знања језика и развој одређених језичких вештина код ученика различитог узраста.

Међутим, иако у појединим ситуацијама примена драмске технике у настави захтева додатно време и напор, као и добру организацију и припремљеност наставника како би се за дато време прешло и савладало градиво предвиђено планом и програмом, ова наставна техника има много предности. Ученици свих узраста кроз адекватне драмске активности уче страни језик у смисленом контексту, савладавајући различите језичке конструкције и изразе на занимљив начин. Такође, ова техника омогућава да се ученик стави у средиште процеса учења и да на тај начин преузме одговорност за оно што учи. Драма омогућава интегрисање различитих језичких вештина на природан начин, успостављајући равнотежу између чулног и интелектуалног начина учења, између афективног и когнитивног, уједињујући вербалне и невербалне аспекте.

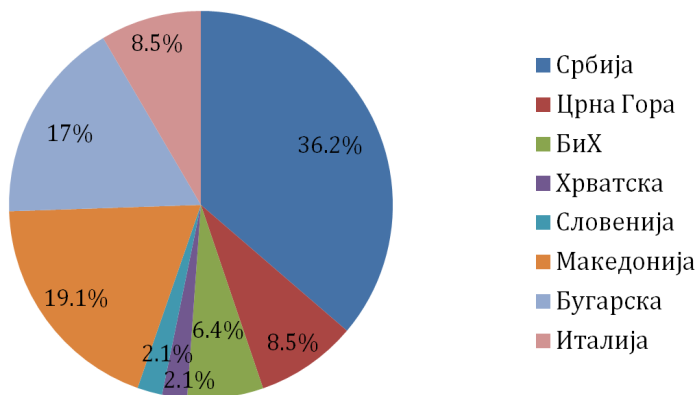
Основни проблем нашег истраживања јесте испитивање ставова наставника према техници драме и њеној примени у настави енглеског језика као страног, односно испитивање ових ставова посебно код наставника чији су ученици показали одлично знање енглеског језика пласиравши се у финале међународног такмичења из енглеског језика. Основни циљ истраживања је анализирање дистрибуције добијених резултата за општи став према драмској техници и њеној примени у настави страног језика, као и идентификовање евентуалних разлика у овим ставовима на основу социјално-демографских карактеристика наставника (пола, старосног доба, места живљења) и типа образовне институције у којој су запослени (основна, средња или приватна школа страних језика).



## 2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

*Узорак.* Истраживањем је обухваћен специфичан узорак наставника енглеског језика као страног, чији су ученици финалисти другог међународног такмичења *Nippo* (у организацији асоцијације *GLOBAL INPUT LCCI IQ Reps* за Италију, Словенију и Балкан). Од укупно 71 присутног наставника, 47 наставника је добровољно учествовало у нашем истраживању ( $N = 47$ ), од тога 5 мушкараца (10.6%) и 42 жене (89.4%), старости од 25 до 58 година (просечна старост испитаника  $M = 40.30$ ;  $SD = 8.98$ ).

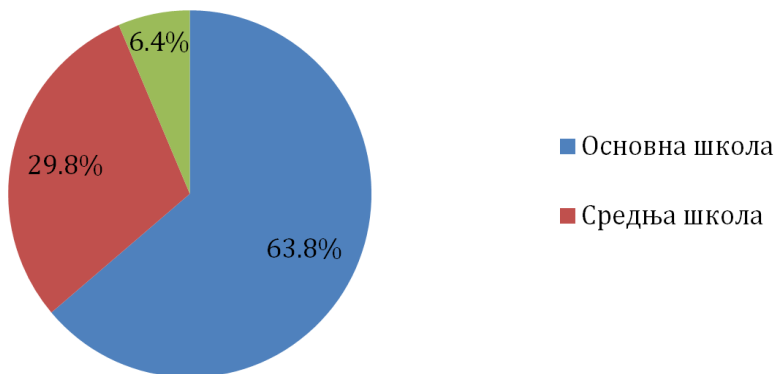
На Слици 1 приказана је процентуална заступљеност испитаника из осам земаља које су учествовале у такмичењу. Највише их је било из Србије (36.2%), затим Македоније (19.1%) и Бугарске (17%), потом Црне Горе (8.5%), Италије (8.5%) и Босне и Херцеговине (6.4%), а најмање из Словеније (2.1%) и Хрватске (2.1%).



**Слика 1:** *Дескриптивна статистика структуре испитаника према месту живљења*

Како је приказано на Слици 2, највише испитаника чине наставници основних школа – 30 (63.8%): 15 из Србије, 7 из Македоније, по 2 из Црне Горе, БиХ, Бугарске и Италије. Затим, 14 (29.8%) наставника средњих школа: 5 из Бугарске, по 2 из Србије, Македоније, Италије и по 1 из Црне Горе, БиХ и Словеније. Из приватних школа страних језика учествовало је

свега 3 (6.4%) наставника – по један из Хрватске, Бугарске и Црне Горе.



**Слика 2:** *Дескриптивна статистика структуре испитаника према месту запосљења*

*Метод и инструмент истраживања.* Коришћена је техника анкетирања. За потребе овог истраживања конструисан је наменски упитник на енглеском језику који се састоји од три блока питања:

1) блок питања који садржи социодемографске податке о испитаницима: узраст, пол, место живљења, врста образовне институције у којој су запослени (основна, средња или приватна школа страних језика);

2) скала за мерење ставова према драмској техници која садржи 9 тврдњи. Поузданост скале је задовољавајућа, Кронбахов алфа коефицијент износи .71. Испитаници су оцењивали степен слагања са сваком од тврдњи на основу петостепене Ликертове скале: од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем. Ова скала је подељена у две субскеале, једна мери процену предности драмске технике (6 тврдњи: 1, 3, 5, 6, 7, 8), а друга процену недостатака (3 тврдње: 2, 4, 9);

3) процена примене драмских активности у настави: испитаници су оцењивали степен слагања са овом тврдњом на основу петостепене Ликертове скале: од 1 – уопште се не слажем до 5 – потпуно се слажем.

### 3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

#### 3.1. Анализа резултата: ставови наставника према драмској техници

Дескриптивна статистичка анализа, приказана у Табели 1, показала је да је општи став према драмској активности позитиван и изражен на средње високом нивоу ( $M = 3.80$ ;  $SD = .41$ ). Он укључује процену предности употребе драмских техника у настави и процену потенцијалних недостатака ове технике. Средње вредности ових субскала су такође приказане у Табели 1.

**Табела 1:** Средња вредност ставова према употреби драмске технике у настави енглеског као страног језика

Ставови према употреби драмске активности у настави	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Општи став	47	2.78	4.67	3.80	.41
Оцена предности	47	3.33	5.00	4.34	.47
Оцена недостатака	47	1.33	4.00	3.29	.68

Како је приказано у Табели 1, наставници изразито позитивно оцењују предности које драмске технике имају у настави ( $M = 4.34$ ) и њихови одговори мало варирају ( $SD = .47$ ). Овај резултат нам говори о томе да су наставници свесни предности које употреба драмске технике уноси у наставни процес. Предности се пре свега односе на стварање интерактивне и опуштене средине која мотивише ученике да активно учествују у разноликим, забавним активностима и на тај начин развијају језичке вештине и показују знање страног језика.

Позитиван став према предностима драмске технике огледа се и у дистрибуцији одговора на појединачне тврдње (Табела 2).

**Табела 2: Дистрибуција одговора на тврдње о предностима употребе драмских техника у настави**

ТВРДЊЕ	Потпуно се слажем	Слажем се	Немам мишљење	Не слажем се	Уопште се не слажем
1. Сматрам да драмске активности стварају средину за интеракцију и активно учешће ученика у процесу учења.	51.1%	48.9%			
3. Сматрам да драмске активности пружају много прилика ученицима да увежбавају и покажу језичке вештине.	51.1%	44.7%	4.3%		
5. Сматрам да се коришћењем драмских активности може смањити нелагодност ученика на часу (створити опуштена атмосфера за учење).	34.0%	53.2%	6.4%	6.4%	
6. Сматрам да би драмским активностима требало дати посебну улогу у наставном програму страног језика.	38.3%	40.4%	19.1%	2.1%	
7. Сматрам да се коришћењем драмских активности може подстаћи, подучавати и поспешити флуентност.	4,8	48.9%	4.3%		
8. Сматрам да је коришћење драмских активности веома забаван и мотивишући начин подучавања енглеског језика као страног.	44.7%	48.9%	4.3%	2.1%	

Сви испитаници се слажу да драмске активности стварају средину за интеракцију и активно учешће ученика у процесу учења (тврдња 1), као и да драмске активности пружају много прилика ученицима да увежбавају и покажу језичке вештине (тврдња 3). Са обе тврдње се у потпуности слаже 51.1% испитаник, а претежно се слаже 48.9% и 44.7%, респективно. Поред тога, 4.3% испитаника нема мишљење у вези са трећом тврдњом.

Око трећине испитаника се потпуно (34%), а око половине претежно (53.2%) слаже да се коришћењем драмских активности може смањити нелагодност ученика на часу, односно створити опуштена атмосфера за учење (тврдња 5). Са овом тврдњом се не слаже 6.4% испитаника, док исти проценат нема мишљење по овом питању.

Већина испитаника сматра да би драмским активностима требало дати посебну улогу у наставном програму страног језика (тврдња 6). Са овом тврдњом се у потпуности слаже 38.3% испитаника, а претежно се слаже 40.4%. Међутим, ту је и 19.1% оних који немају мишљење, док се 2.1% не слаже са овом констатацијом, што указује на то да испитаници, иако имају генерално позитиван став према наставној техници драме, ипак нису сигурни да драмске активности заслужују посебно место у наставном програму страног језика.

Добар део испитаника се слаже да се коришћењем драмских активности може подстаћи, подучавати и поспешити флуентност, као и да је то веома забаван и мотивишући начин подучавања енглеског језика као страног (тврдње 7 и 8). Са овим тврдњама се у потпуности слаже 46.8% и 44.7%, респективно, а претежно се слаже 48.9% у оба случаја, док 4.3% испитаника нема мишљење по овим питањима. Осим тога, 2.1% испитаника не сматра да је употреба драмских техника забаван и мотивишући начин подучавања енглеског језика као страног.

Уколико посматрамо одговоре *потпуно се слажем* и *углавном се слажем* као позитивну димензију одговора на понуђене тврдње, долазимо до закључка да се већина наставника у мањој или већој мери слаже да су драмске технике ефикасан вид наставе у различитим аспектима (100%, 95.8%, 87.2%, 78.7%, 95.7%, 93.6%). Истовремено, практично је занемарљив проценат оних који се не слажу са овим тврдњама, тачније са тврдњама које говоре о посебној улози драмске технике у настави (6.4%), њеној успешности у смањењу нелагодности ученика на часу (2.1%) и томе да је употреба драмске технике забаван и мотивишући начин подучавања (2.1%).

Добијени резултати упућују на то да наши испитаници позитивно оцењују предности које драмска техника има у наставном процесу.

Што се тиче процене недостатака драмске технике, испитаници их оцењују са средњим степеном изражености ( $M = 3.29$ ;  $SD = .68$ ), како смо видели у Табели 1. Оваква израженост у процени мана драмске технике смањује позитивност општег става према употреби драмске технике у настави. Наиме, висока оцена позитивних ефеката драмске технике, како смо претходно видели, нарушена је ставом да поред бројних предности драмске технике, она поседује и одређене мане (може одузети много времена, није лако наћи драмску активности за подучавање свих сегмената језика и њеном применом не може се проценити учениково знање), за које они вероватно немају јасну стратегију како да их превазиђу. Став према недостацима драмске технике огледа се и у дистрибуцији одговора на појединачне тврдње (Табела 3).

**Табела 3: Процена тврдњи које се односе на недостатке драмске технике**

ТВРДЊЕ	Потпуно се слажем	Слажем се	Немам мишљење	Не слажем се	Уопште се не слажем
2. Сматрам да ми коришћење драмских активности на часу може одузети много времена.	14.9%	55.3%	8.5%	19.1%	2.1%
4. Сматрам да је тешко наћи драмску активност за сваки сегмент страног језика.	2.1%	48.9%	29.8%	17.0%	2.1%
9. Сматрам да не могу проценити знање страног језика код ученика, користећи драмске активности у учионици.	6.6%	26.6%	24.4%	35.5%	6.6%

Као што се може видети из Табеле 3, око половине наставника (55.3%) се слаже са тврдњом да им примена драмских активности на часу може одузети много времена, а још 14.9% у

потпуности подржава ову тврдњу. Мањи број испитаника се са овом тврдњом углавном (19.1%) или у потпуности не слаже (2.1%). Око 8.5% нема мишљење по овом питању.

Са тврдњом да је тешко наћи драмску активност за сваки сегмент страног језика, око половине наставника се углавном слаже (48.9%), док је мање оних који се углавном не слажу (17%). Процент крајњих одговора је занемарљив у оба случаја (2.1%). Међутим, скоро трећина испитаника (29.8%) је остала неодлучна поводом овог питања. Иако наши испитаници имају генерално позитиван став према драмској техници у настави језика, извесне препреке попут мањка времена и несигурности око избора адекватне драмске активности могу их обесхрабрити да активно користе драмску технику у пракси.

Са тврдњом да примена драме у настави не даје могућност процене учениковог знања језика, већи је део оних који се углавном не слажу (35.5%) у односу на оне који се углавном слажу 26.6%. Процент крајњих одговора је низак у оба случаја (6.6%), док 24.4% нема мишљење по овом питању.

Уколико посматрамо одговоре *потпуно се слажем* и *углавном се слажем* као једну димензију одговора на понуђене тврдње, можемо закључити да се већина наставника у мањој или већој мери слаже да примена драмске технике има својих недостатака, тачније да им примена драмских активности на часу може одузети много времена (70.2%), као и да је тешко наћи драмску активност за сваки сегмент страног језика (51%). Једина тврдња коју већина испитаника није оценила као недостатак се односи на немогућност процене знања страног језика код ученика уз помоћ драмске активности у учионици. Са овом тврдњом се сложило 33.2% наставника у односу на 42% оних који се не слажу. Овакви ставови указују на то да наши испитаници у одређеном степену признају постојање недостатака које драмска техника има у наставном процесу.

### 3.2. Статистички значајне разлике у ставовима према драмској активности

Да бисмо утврдили статистички значајне разлике у изражености процене предности и мана драмске технике у настави, као и општег става према употреби драмске технике,

## Образовање и васпитање, XVIII (19)

спровели смо анализу варијансе (ANOVA) и т-тест (*t-test*) за независне узорке.

Пронађене су статистички значајне разлике по критеријуму места запосљења наставника (основна, средња, приватна школа страног језика).

**Табела 4:** Статистички значајне разлике по критеријуму места запосљења наставника (ANOVA)

Ставови према употреби драмске технике у настави		<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Оцена предности	<i>Између група</i>	1.01	2	.50	2.45	.10
	<i>Унутар група</i>	9.07	44	.21		
	<i>Укупно</i>	10.08	46			
Оцена недостатака	<i>Између група</i>	2.93	2	1.46	3.52	.05**
	<i>Унутар група</i>	18.32	44	.42		
	<i>Укупно</i>	21.25	46			
Општи став	<i>Између група</i>	.96	2	.48	3.05	.06
	<i>Унутар група</i>	6.92	44	.16		
	<i>Укупно</i>	7.88	46			

$p < .05^*$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .001^{***}$

Наиме, наставници који раде у основној школи имају позитивнији општи став према драмској техници ( $p < .05$ ) и позитивније оцењују предности драмских техника ( $p < .05$ ) у односу на оне који раде у средњој школи. То би се могло објаснити раније поменути ставом да примена драмских активности одузима доста времена, а које наставници средњих школа имају мање услед обима градива.

Осим тога, наставници који раде у школама страних језика више оцењују недостатке драмских техника него они који раде у основним школама ( $p < .05$ ). Узимајући у обзир да наставници у школама страних језика раде са ученицима мешовитих узраста, упитно је да ли увек могу прилагодити драмску технику раду у таквој хетерогеној групи, док је у раду са ученицима исте старосне структуре лакше пронаћи и спровести одговарајућу активност.



**Табела 5: Статистички значајне разлике по критеријуму места запосљења наставника (post hoc, метод LSD)**

Ставови према драмској техници	Поређење према месту запосљења		Mean Difference	Std. Error	p	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Оцена предности	<b>Основна школа</b>	<b>Средња школа</b>	.32	.15	.05*	.02	.62
	Средња школа	Школа страних језика	-.33	.29	.27	-.91	.26
	Школа страних језика	Основна школа	.001	.27	.98	-.56	.56
Оцена недостатка	Основна школа	Средња школа	-.28	.21	.18	-.71	.14
	Средња школа	Школа страних језика	-.68	.41	.10	-.151	.14
	<b>Школа страних језика</b>	<b>Основна школа</b>	.97	.39	.05*	.18	1.75
Општи став	<b>Основна школа</b>	<b>Средња школа</b>	.29	.13	.05*	.03	.55
	Средња школа	Школа страних језика	.03	.25	.92	-.48	.53
	Школа страних језика	Основна школа	-.32	.24	.19	-.80	.17

p<.05\* ; p<.01\*\*; p<.001\*\*\*

Нису пронађене разлике према полу, узрасту и земљи боравка испитаника.

На основу ове анализе можемо закључити да социјално-демографске карактеристике наставника нису значајан фактор у процени ставова према техници драме, али да тип образовне установе у којима наставници држе наставу енглеског језика утиче на став према драмској техници.

Сада ћемо видети у којој мери наши испитаници примењују драмску технику у настави.

### 3.3. Анализа резултата: примена драмских активности на часовима

Понашање појединца није увек у складу с његовим ставовима, односно, иако постоје позитивни ставови према некој појави, они се не морају нужно манифестовати у понашању. У нашем случају то би значило да и поред позитивних ставова према драмској техници у настави

## Образовање и васпитање, XVIII (19)

енглеског језика, може се десити да наставници не примењују драмске активности у пракси из многобројних разлога. У складу са тим, у оквиру спроведеног истраживања интересовало нас је, поред ставова према драмској техници, да ли наставници примењују драмске активности на својим часовима или не.

У циљу добијања одговора на ово питање, замолили смо испитанике да оцене степен сагласности са следећом тврдњом: *Користим драмске активности на часовима колико год могу.*

Дескриптивна статистичка анализа (Табела 6) је показала да је примена драмских активности изражена на средњем нивоу ( $M = 3.64$ ) и да одговори доста варирају ( $SD = 1.07$ ).

**Табела 6:** Средње вредности употребе драмске активности на часовима

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Употреба драмских активности на часовима	47	1.00	5.00	3.64	1.07

Израженост употребе драмских активности огледа се и у дистрибуцији одговора на ово питање (Табела 7). Наиме, највећи проценат испитаника користи ову технику у настави кад год су у прилици (42.6% углавном и 21.3% у потпуности), док мањи број углавном или уопште не користи (17.0% и 2.1%, респективно). Чак 17% испитаника је неодлучно по овом питању.

**Табела 7:** Дистрибуција одговора на питање о употреби драмских активности у настави

	Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Нисам сигуран	Углавном се слажем	Потпуно се слажем
Користим драмске активности на часовима колико год могу	2.1%	17.0%	17.0%	42.6%	21.3%

### 3.4. Статистички значајне разлике у примени драмских активности

Да бисмо утврдили статистички значајне разлике у изражености процене предности и мана драмске технике у настави, као и општег става према употреби драмске технике, спровели смо анализу варијансе (ANOVA) и т-тест (*t-test*) за независне узорке.

Пронађене су статистички значајне разлике по критеријуму места запосљења испитаника (Табела 8).

**Табела 8: Статистички значајне разлике по критеријуму места запосљења испитаника (ANOVA)**

	<i>Sum of Squares</i>	<i>df</i>	<i>Mean Square</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Између група</i>	6.56	2	3.27	3.12	<b>.05*</b>
<i>Унутар група</i>	46.30	44	1.05		
<i>Укупно</i>	52.85	46			

$p < .05^*$  ;  $p < .01^{**}$  ;  $p < .001^{***}$

Наиме, наставници који раде у основној школи чешће користе драмске технике у настави за разлику од оних који раде у средњој ( $p < .05$ ). Наше објашњење се може базирати на ставовима према недостацима поменуте технике. Односно, ова техника захтева доста времена и није увек лако наћи драмску активност за сваки сегмент страног језика, што је сигурно израженије у средњим школама где је градиво обимније и компликованије, па је наставницима тешко да пронађу како времена, тако и адекватну активност за подучавање комплекснијих садржаја.

**Табела 9: Статистички значајне разлике по критеријуму места запосљења испитаника (post hoc, метод LSD)**

	Поређење према месту запосљења		<i>Mean Difference</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	95% Confidence Interval	
						<i>Lower Bound</i>	<i>Upper Bound</i>
Употреба драмских активности на часовима	<b>Основна школа</b>	<b>Средња школа</b>	.83	.33	<b>.05*</b>	.16	1.50
		Школа страних језика	-.60	.65	.37	-1.91	.72
	Школа страних језика	Основна школа	-.23	.62	.71	-1.48	1.02

$p < .05^*$  ;  $p < .01^{**}$  ;  $p < .001^{***}$

Нису пронађене разлике по полу, узрасту и земљи боравка испитаника.

На основу ове анализе можемо закључити да социјално-демографске карактеристике наставника нису значајан фактор за употребу технике драме, али да тип образовне установе у којима наставници држе наставу енглеског језика утиче на то у којој мери ће користити драмске активности на часовима.

### 3.5. Повезаност општег става према драмској техници и њене примене у пракси

Да бисмо утврдили повезаност између ставова према драмској техници и употребе ове технике у настави, радили смо Пирсонову корелациону анализу. Резултати су представљени у Табели 10.

**Табела 10:** Повезаност општег става према драмској техници и њене примене у пракси

Ставови према употреби драмских активности у настави	Користим драмске активности на часовима колико год могу	
	<i>r</i>	<i>p</i>
Општи став	.51	.00***
Оцена предности	.49	.00***
Оцена недостатка	-.25	.09

$p < .05^*$ ;  $p < .01^{**}$ ;  $p < .001^{***}$

Резултати показују да постоји статистички значајна позитивна корелација између примене драмске технике у настави енглеског језика и оцене предности ове технике ( $r = .49$ ;  $p < .001$ ), као и општег става према драмској техници ( $r = .51$ ;  $p < .001$ ). То значи да што су позитивнији ставови наставника према драмској техници и што више предности у примени ове технике они сагледавају, то ће бити спремнији да је примењују на својим часовима.

На основу корелационе анализе и анализе средњих вредности показатеља ставова према употреби драмске технике и њеној стварној примени у настави, можемо закључити да израженост општег става према драмској техници ( $M = 3.80$ ) кореспондира са израженошћу примене ове технике у настави ( $M = 3.64$ ), иако је она нешто нижа.

Недовољна употреба драмске технике у настави последица је процене недостатака ове технике ( $M = 3.29$ ), који се огледају у томе да велики проценат испитаника сматра да ова техника може одузети много времена (73.33%) и да је тешко наћи драмску активност за сваку наставну јединицу (51.11%).

#### 4. ЗАКЉУЧАК И ПРЕДЛОЗИ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА

Многи аутори који су се бавили техником драме у настави другог или страног језика (Dodson, 2000; Gaudart, 1990; Holden, 1981; Maley & Duff, 2005) дошли су до закључка да су драмске активности ефикасан вид наставе и да се кроз њих могу развијати различите језичке вештине и увежбавати различите компоненте језика (граматика, вокабулар и др.), као и повезивати настава језика са садржајима из других области, јер драмске активности имају интердисциплинарни карактер.

Резултати нашег истраживања указују на то да је општи став испитаника према драмској техници позитиван и изражен на средњем нивоу. Посебно су истакнуте предности драмске технике (стварање интерактивне и опуштене средине која мотивише ученике да активно учествују у разноликим забавним активностима и на тај начин развијају језичке вештине и показују знање страног језика), али и неки од њених недостатака (може одузети много времена и није лако наћи драмску активност за подучавање свих сегмената језика). Ово нам говори да су наставници свесни предности које примена драмске технике уноси у наставни процес, али да се сусрећу и са одређеним потешкоћама, што умањује позитивност општег става према употреби ове технике у пракси. Такође, резултати указују и на то да наши испитаници на средњем степену изражености примењују драмске активности у настави, што одговара њиховом општем ставу према овој техници.

Долазимо до закључка да је став испитаних наставника енглеског језика према драмској техници претежно позитиван и да кореспондира са стварном употребом ове технике у наставној пракси.

Поред наведеног, нађене су статистички значајне разлике у степену изражености ставова и употребе драмске технике у настави према критеријуму места запослења наставника. Наставници који раде у основној школи имају позитивнији општи став према драмским активностима и позитивније оцењују предности драмске технике у односу на оне који раде у средњој школи, а такође мање оцењују недостатке ове технике у односу на наставнике који раде у школама страних језика.

Даља истраживања на тему технике драме у настави страног језика могла би укључити анкетаирање наставника енглеског језика у основним и средњим школама у Србији и поређење добијених резултата са резултатима које смо добили на овом специфичном и ограниченом узорку наставника, чији су се ученици издвојили и истакли по изузетном знању страног, енглеског језика и доспели до финала међународног такмичења, које укључује тестирање четири основне језичке вештине у складу са референтним европским оквиром за живе језике.

Значајно за ову тему било би испитати и ставове ученика према примени драмске технике у настави страних језика. Затим, у два одељења истог разреда (експериментално и контролно) могу се предавати и увежбавати исте наставне јединице на два различита начина – један начин претежно заснован на драмској техници и други који искључује драмске активности. Тестирањем ученика и поређењем постигнућа на тесту утврдити да ли применом драмске технике у настави ученици боље савладавају предвиђено градиво или не. Такође, могло би се спровести истраживање у различитим разредима како би се стекао увид на ком узрасту је примена наставне технике драме дала најбољи резултат.

## ЛИТЕРАТУРА

Cameron, L. (2002). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dodson, L. S. (2000). Learning Languages through Drama. *Texas papers in Foreign Language Education*, 5 (1), 129–141. Retrieved June 15, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468313.pdf>.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Đolić, S. (2013). *Globalizacija i menadžment u nastavi stranog jezika: Engleski jezik na početku III milenijuma*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet.
- Gaudart, H. (1990). Using Drama Techniques in Language Teaching. *Language Teaching Methodologies for the Nineties*, 24, 229–249. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/sci-hub.org/fulltext/ED366197.pdf>.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. New York: Longman.
- Lewis G. and Bedson G. (1999). *Games for Children*. Oxford: Oxford University Press.
- Maley, A. and Duff, A. (2005). *Drama Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay P. and Guse J. (2007). *Five-Minute Activities for Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Hara, M. (1984). Drama in education: A curriculum dilemma. *Theory into Practice*, 23 (4), 314–320. Retrieved from <http://libgen.org/scimag/get.php?doi=10.2307%2F1476387>.
- Pavić Panić, A. (2010). *Igra na ranom uzrastu učenja engleskog jezika*. Neobjavljena master teza. Beograd, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, katedra za engleski jezik i književnost.
- Pavić Panić, A. (2017a). Koncept engleskog jezika kao lingve franke i njegova uloga u formiranju obrazovnih jezičkih politika u Evropi. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 30 (1), 130–137.
- Pavić Panić, A. (2017b). Motivacija učenika srednjih stručnih škola za učenje engleskog jezika. *Učenje i nastava*, br. 1, 105–118.
- Pavić Panić, A. (2018). Učenje engleskog kao stranog jezika kroz igrolike aktivnosti. U: Gojkov, G. i Stojanović, A. (ur.): *Darovitost i kreativni pristupi učenju* (tematski zbornik), str. 293–299. Vršac, Visoka škola strukovnih studija „Mihailo Palov”.
- Piriyaphokanont, P., & Sriswasdi, S. (2022). Using Technology and Drama in Education to Enhance the Learning Process: A Conceptual Overview. *International Journal of Information and Education Technology*, 12 (7).
- Ur P. and Wright A. (1992). *Five-Minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van de Water, M., McAvoy, M., & Hunt, K. (2015). *Drama and education: Performance methodologies for teaching and learning*. Routledge.
- Wright A., Betteridge D. and Buckby M. (1983). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## DRAMA TECHNIQUE IN EFL TEACHING

**Summary:** *Considering the drama technique as appropriate in teaching English as a foreign language (EFL), in our paper, we have examined and analysed teachers' attitudes towards this technique. We wanted to find out if the respondents think that the drama technique is useful in teaching foreign languages and if they use it in their classrooms. The research was conducted in Italy during the finals of the second international competition in English – Hippo, on a specific sample of English teachers (N = 47) from eight countries whose students were finalists in the competition. A non-experimental descriptive method – survey, has been used. To collect data, we have constructed a questionnaire in English, which consists of three parts: 1) respondents' socio-demographic data; 2) a scale for measuring attitudes towards drama technique, divided into two subscales - one measures the assessment of drama technique advantages (contains six statements), and the other the assessment of its disadvantages (three statements); and 3) assessment of the use of drama activities in teaching (one statement). The respondents rated the degree of agreement with each of the statements based on a five-point Likert scale, from 1 – I strongly disagree to 5 – I strongly agree. The results analysis has indicated that the teachers, mentors of students who have achieved exceptional success placing in the finals of the international English language competition, consider the drama helpful technique and use it in EFL teaching. Namely, there is a statistically significant positive correlation between the use of drama technique in EFL teaching and the assessment of the advantages of this technique ( $r = .49$ ;  $p < .001$ ), as well as the general attitude towards drama technique ( $r = .51$ ;  $p < .001$ ). Our research can be useful to EFL teachers. It can encourage them to apply drama techniques in practice as much as possible, enhancing students' motivation to acquire a foreign language more successfully. Theoretically, our research contributes to the methodology of foreign language teaching and psychology of learning, since motivation is an important psychological factor in EFL learning and teaching. The paper can be helpful to future researchers in these fields.*

**Key words:** *teacher, teaching, English, drama technique.*



Стручни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 33–48  
37.091.12:005.963(497.1+497.6)  
373.21(497.1+497.6)  
COBISS.SR-ID 114489609  
DOI: 10.5937/ObrVas2319033P

Сања М. Продановић<sup>3</sup>

ЈУ Дјечији вртић „Чика Јова Змај”, Фоча

Сања М. Живановић<sup>4</sup>

Бојана З. Вуковић<sup>5</sup>

Универзитет Источно Сарајево, Медицински факултет Фоча

## ИНТЕГРИСАНОСТ АСПЕКТА ДЈЕЧИЈЕГ РАЗВОЈА И УЛОГЕ ВАСПИТАЧА У ПРАКСИ

**Резиме:** Предшколско васпитање се сматра базичним темељима у цјелокупном васпитно-образовном систему, а предшколске установе и васпитачи у оквиру њих кључне карице у процесу раног учења. Експанзијом педагошких сазнања шири се и круг послова васпитача те захтијева мулти компетентност и прилагођавање савременим улозима и захтјевима. Циљ нам је представити примјер добре праксе који је резултат свакодневног ангажовања аутора у тежњи да дјечији живот у вртићу учине бољим и лепшим. Рад се састоји из два дијела. Првим дијелом кроз теоријске основе покушали смо да укажемо на значај раног учења, самог предшколског периода и улога васпитача у предшколској установи и значај интеграције у пракси. Други дио рада чини практични модел или ток сценарија учећи активности на тему Инсекти, који има за циљ популаризацију апликативних модела који ће помоћи онима који већ раде у пракси, почетницима али и студентима педагошког усмјерења. Највећа вриједност представљеног рада и јесте заправо уједињење теорије и праксе, те могућност практичне апликативности.

**Кључне ријечи:** предшколско васпитање, интеграција, холистички развој, васпитач.

### УВОД

Савремени токови 21. вијека носе са собом одређене промјене па тако и експанзију педагошких сазнања. Друштвена условљеност васпитања се зато у различитој литератури и помиње као једна од основних карактеристика

<sup>3</sup> [sanjanp4@yahoo.com](mailto:sanjanp4@yahoo.com)

<sup>4</sup> [sanja.zivanovic@ues.rs.ba](mailto:sanja.zivanovic@ues.rs.ba)

<sup>5</sup> [bvukovic75@yahoo.com](mailto:bvukovic75@yahoo.com)

васпитања. Почетне основе или базу у цјелокупном васпитно-образовном систему представљају предшколске установе, а васпитачи прве учитеље задужене за холистички развој дјетета. Осигуравање добрих темеља претпоставка је квалитетног даљег развоја дјетета. Ако се говори о циљу предшколског васпитања, онда се истиче целовити развој дјеце раног узраста, који се огледа у правилном физичком, интелектуалном, радном, моралном и естетском смислу, што је основа за њихово даље васпитање и образовање (Minić, 2019). Да бисмо одговорили изазовима савременог друштва, а свакако и широкој лепези улога васпитача, неопходно је уважавати концепт цјеложивотног учења који је одраз Европског оквира квалификације и глобализације. Без обзира на то да ли се континуирано учење одвијало у формалном, неформалном или информалном контексту, васпитачи морају препознати његов значај. Способност и спремност за цјеложивотно учење и континуиран професионални развој постаје једна од основних компетенција и мјерило квалитета рада васпитача (Milić, 2014). И читање чланака на одређену проблематику у слободно вријеме може да утиче на професионални развој васпитача, стога је поред формалног контекста важан и неформални и информални.

С обзиром на то да образовање није статична категорија већ динамична, намеће се потреба превазилажења недостатака иницијалног образовања, што се постиже професионалним развојем и цјеложивотним учењем. Професионални развој васпитача је услов његовог цјелокупног напретка, а почива на концепту континуираног учења и (су)конструкције знања (Lazić, 2013). Стога, професионални развој васпитача и концепт цјеложивотног учења није могуће посматрати одвојено, а обје категорије унапређују савремене улоге васпитача.

Рад практично одговара на три питања: шта, зашто и како (на који начин)? Први дио рада говори о значају предшколског васпитања, улогама васпитача те интеграцији различитих аспеката у пракси. У другом дијелу рада приказан је практичан модел, с намјером подстицања васпитача на ангажованост у сличним активностима, развоју ентузијазма,

стварању нових интегрисаних практичних модела за праксу, али и помоћ будућим васпитачима представљањем начина остваривања како методичке тако и иноваторске улоге, што су аутори чинили и прије (Živanović i sar., 2020).

## ЗНАЧАЈ И УЛОГА ВАСПИТАЧА У САВРЕМЕНОМ ДРУШТВУ

За разлику од многих других дјелатности, васпитно-образовни рад и даље захтијева улогу човјека, и то више него икад, само његове улоге постају сложеније како би се одговорило на потребе савременог друштва (Travar, 2017). Као што смо претходно истакли, професионални развој и усавршавање васпитача значајно је због прилагођавања савременим захтјевима друштва и плурализма подручја рада предшколске установе. Прилагођавање савременим захтјевима укључује и инклузивно васпитање и образовање, те оснаживање компетенција васпитача за рад са дјецом којој је потребна додатна подршка те и промјене у начину организовања активности (Ristić i Kovačević, 2022). У овом раду улоге васпитача, компетенције васпитача и подручја рада васпитача нећемо строго одвајати у терминолошком смислу јер једно друго не искључује. Наиме, ако говоримо, примјера ради, о подручју рада са дјецом, није могуће од тога строго одвојити улогу васпитача у стварању подстицајног окружења или, примјера ради, компетенције у погледу непосредног рада са дјецом. Како бисмо направили строгу границу између компетентности васпитача у окружењу за учење и методичке улоге васпитача? То би изгледало прилично неприродно, јер повезаност се не огледа само у улогама и подручјима рада, већ и у различитим подручјима рада међусобно.

У *Стандардима компетенција васпитача Републике Србије* (2018) издвојена су три подручја компетентности и то за 1) непосредан рад са дјецом; 2) сарадњу и заједницу учења и 3) професионални развој. У *Стандардима квалитета рада БиХ* (2011) се наводи дванаест категорија детаљније операционализованих али међусобно повезаних са претходним, односно прилично усклађених са индикаторима у оквиру сваког подручја. Компетенције васпитача не могу бити

статичне већ развојне и професија васпитача захтјева континуирано учење и стручно усавршавање у складу са научно-технолошко-социјалним развојем друштва (Slunjski, 2006). Даница Мојић (2014) такође истиче да личност васпитача подразумијева различите улоге, од дијагностичке, сарадничке, социјалне, критичке, креаторске, комуникацијске и др. Васпитач својим промишљањем о пракси и реализацијом рефлексije остварује улогу критичара али свакако и планера, јер се на основу истог планирају наредни кораци у васпитно-образовном раду. Улога планера је од изузетног значаја због елиминисања неорганизованог, тзв. празног хода. И у свакодневном животу обављање одређене активности, која је уродила плодом, захтијева систематично планирање корака којим желимо постићи видљиве резултате (Živanović i Perućica, 2021). Улога водитеља и сарадника се читава како у непосредном раду са дјецом, тако и у оквиру сарадње с родитељима, али и колегама међусобно. Од круцијалног значаја је дидактичко-методичка улога, која омогућава да васпитач тачно зна у датом моменту које облике и методе би било прихватљиво користити, како и којим начинима приближити одређене појмове узрасту дјеце, којим путем и којим средствима. Уз све то надовезују се и улоге иноватора и креатора, јер само личност васпитача која ствара новине, импровизује и посједује стваралачке идеје може одговорити на дјечије потребе. Поред најбољих планова и замисли потребно је визију претворити у дјело, у чему се огледа реализаторска улога.

Аутори немају намјеру да истичу хронолошки значај појединих подручја рада и самих улога васпитача, јер је то потпуно неоправдано имајући у виду чињеницу да плурализам послова васпитача подразумијева међузависну мрежу послова. С једне стране, намјера је ближе упознавање са подручјем непосредног рада са дјецом, стваралаштвом и ангажованошћу васпитача у циљу детаљнијег сагледавања и проучавања појединих дијелова цјелине каква је посао васпитача. С друге стране, намјера је понудити поред теоријске основе практичан модел рада који могу користити сви они које се налазе у пракси или који би требали што боље приближити праксу (рецимо студентима на факултету).

Као општи циљ предшколског васпитања наводи се холистички развој дјетета у складу са његовим могућностима, и то интегрисану мрежу интелектуалног развоја, социоемоционалног развоја, физичког развоја, те развоја говора, комуникације и стваралаштва. Основна функција предшколских установа огледа се у задовољавању развојних потреба дјете раног узраста, а које се остварују програмским садржајима васпитно-образовног карактера (Minić, 2019). Васпитач је посредник између средине и дјетета, зато ни најбољи материјали и садржаји не могу замјенити улогу васпитача (Каменов, 2006). Од педагошке иницијативе и ангажованости васпитача зависи да ли ће у раду са дјецом бити извршен најбољи избор садржаја (Travar, 2017), а помоћу специјално припремљене средине и развој свих аспеката развоја. Континуирано вођење рачуна о креирању богате средине у којој се остварују програмске активности, а дјеци пружају могућности за рано учење и напредовање, једна је од улога васпитача у XXI вијеку (Travar, 2017). Исти аутор кроз истраживање истиче да су истраживачки налази показали да је, без обзира на постојеће стање и услове у вртићима, улога васпитача најдоминантија у стварању подстицајне средине за рано учење. То доказује и модел активности који ће бити приказан у раду. Васпитачи који су учествовали у истраживању такође сматрају да креирање подстицајне средине зависи од личних особина васпитача (попут иницијативности, креативности и ангажованости односно активитета у раду). Да је физичка средина подржавајуће окружење за учење, наглашавају и ауторке Пешикан и Антић (2012), истичући да простор у којем дијете свакодневно проводи вријеме и у којем истовремено учи и игра се кроз разноврсне активности представља физичку средину. Физичка средина, схваћена као амбијент за учење, обухвата све материјалне објекте присутне у том простору, као и оно што су креирали васпитачи у складу са тренутним потребама деце и садржајима који су у том моменту актуелни. Управо у таквој креацији физичког окружења најбоље препознајемо улоге васпитача као иноватора, планера, организатора, водитеља и методичара. Сасвим је јасно да не могу сви бити једнако

креативни, али кроз концепт цјеложивотног учења могу побољшати свој статус и бити ангажовани у већем степену. Стога, Даница Мојић (2014) са правом истиче да васпитачи као први учитељи морају интердисциплинарно познавати струку, знати развојне карактеристике дјеце, имати вјештину поучавања и разумјети друштвено-културни контекст образовања и установе, који свакако подразумева и стално стручно усавршавање. За разлику од основне школе, у предшколској установи не постоји уџбеник као наставно средство. Васпитач је тај који постаје креатор властитог рада. Упркос жељи да боравак деце у вртићу има обележја спонтаности, слободног избора, прилагодљивости дечјим узрасним и индивидуалним потребама, у њему се готово ништа не одвија стихијски и импровизовано, већ иза свих захтева стоји смишљена организација, планирање и систематски рад васпитача и других стручњака (Minić, 2011). Дobar васпитач је за дијете појам лијепог, доброг, паметног и најбољег човјека и игра главну улогу у креацији, организацији и вођењу васпитно-образовног процеса предшколске установе пред вјерним слушаоцима, гледаоцима, учесницима тога процеса, а то су дјеца, а садржај које васпитач нуди мора бити добро одабран и у складу са дјечијим психофизичким могућностима (Јovanović i Ružićić, 2016). Може се закључити да је нужно да васпитач првенствено буде добар методичар, ангажован и стваралачки настројен да би одговорио на интегрисану мрежу аспеката развоја дјетета.

### ЗНАЧАЈ И ИНТЕГРАЦИЈА РАЗЛИЧИТИХ ДИМЕНЗИЈА ПРАКСЕ

За холистички развој дјетета неопходно је ујединити све могуће димензије практичног дјеловања. Свестраном развоју дјетета доприноси интегрисаност различитих аспеката развоја, али и окупљање појединих дидактичко-методичких елемената у јединствен систем. Васпитно-образовне активности које се организују у вртићу треба да обезбједе одговарајуће услове и подстицање, неопходне за развој и укључивање дјеце у природну и друштвену средину и

представљају срж васпитно-образовног програма (Катенов, 2006), те је непходно водити рачуна како се оне организују.

Поред сједињавања различитих аспеката развоја и њиховог међудејства, потребно је водити рачуна о интеграцији средстава, метода рада, облика рада, програмских принципа учећих активности, интеграцији учења и игре, те интеграцији улога васпитача, а све у циљу квалитетнијег и свеобухватнијег рада. Петар Рајчевић (2019) истиче да је цјеловитост у васпитно-образовном раду потреба која не застарјева, а може да се огледа у уједначености диференцијације и интеграције, кроз примјену плурализма облика рада, метода рада, средстава рада те складне заступљености емоционалне и сазнајне компоненте. Уважавање принципа интегрисаности подржавају и други аутори истичући: „Важно је потенцијал програмских активности искористити на најбољи могући начин и пронаћи механизме за његову креативну, стваралачку имплементацију” (Vasiljević i Sudzilovski, 2021: 71). И други аутори (иако у контексту млађег школског узраста) истичу значај интегративности и повезивања садржаја који се обрађује, а који захтјева додатни напор у планирању и реализацији таквих активности (Simijonović i Perišić, 2019). Уједно интегрисан рад на најмлађим узрастима (још од предшколских установа) ствара темељ или базу за даље школовање код појединца, што имплицира примјену анализе, синтезе и повезивања и у основној школи, а самим тим и квалитет знања на већем нивоу.

За предшколски период од круцијалног значаја је игра, зато је одређене улоге васпитача морају подржавати као природну активност дјетета. Ни теоријски ни практично, није могуће строго одвојити учење, игру и улоге васпитача. Улога васпитача у организацији дидактичких игара огледа се у организацији васпитне групе, материјала, простора, времена, примјени узрасту дјете, извршити припрему дјете и увод у садржај рада, те стваралачки однос самог васпитача (Bulatović, 2016). Игра је активност која најпотпуније остварује психофизички развој дјетета, која се по својим карактеристикама разликује од свих осталих активности и

произилази из унутрашње потребе дјетета – одликује је спонтана, слободна и оригинална активност дјетета (Јовановић и Ружићић, 2016). Већ смо нагласили да је игра најприродни начин учења за дијете, стога, ако покушамо да са дјететом учимо, нећемо успјети, али ако покушамо да учење претворимо у игру, учинићемо доста тога. Рад са предшколском дјецом у функцији васпитања и образовања могуће је остварити искључиво игром, а игровне активности незаобилазно имају циљ и садржај усмјерен на стицање сазнања и искустава, навика, али морају бити интересантне, забавне како би дјеца у њима активно учествовала (Ибидем).

У циљу ефикасности васпитача, важно је нагласити и интеграцију знања из различитих педагошких дисциплина. Сваки методичар општа сазнања о којима се говори у дидактици прилагођава подручју којим се преваходно бави (Рајчевић, 2020), те је овај рад прилагођен предшколском контексту уз поштовање дидактичко-методичких компоненти и улогама васпитача данас, јер како истиче Минић (2011) оне су знатно измјењене у односу на ранији период и васпитач ствара околности и стимулативно окружење за развој и учење.

У представљеном моделу који слиједи читавају се принципи прописани *Програмом предшколског васпитања и образовања Републике Српске* (2007), и ревидираном верзијом *Програма предшколског васпитања и образовања* (2022) и то: принцип свеобухватности, аутономности, усклађености циљева, активности, доминација игре, социјалне интеракције, континуираног праћења и храбрења дјетета, те програмски принципи учећих активности. Такође су интегрисане методе предшколског васпитања са посебним акцентом на дјечију игру, а посебна значајност огледа се у респектовању холистичког развоја дјетета кроз различиту мрежу самостално осмишљених активности аутора. Представљени модел има потенцијал и за логопедски третман и вјежбање правилног изговора гласа *ч* (*пчела, чајанка, чајник, чај, чаша*) уколико у вртићкој групи има такве дјеце, у чему се огледа још једна димензија интеграције.



## ТОК СЦЕНАРИЈА УЧЕЊЕ АКТИВНОСТИ

Структуру учећих активности чине оквирно три дијела. У централном дијелу потребно је реализовати и активности мањих гупа, у тзв. центрима за учење. Под појмом учеће активности подразумејева се активност коју најчешће осмишљава васпитач, узимајући у обзир дјечије потребе, могућности и интересовања. Задатак васпитача је да води рачуна о смјени мирних и кретних активности те употреби адекватних средстава и материјала. У ревидираној верзији *Програма* (2022: 15) посебно се наглашава да „дјеци треба пружити могућност да од неколико понуђених активности малих група одаберу ону којом се желе бавити, али им дати прилику да се, након обављеног задатка, ротирају и одлуче за рад у неким другим понуђеним центрима за учење”. Методичка организација поменутог програма истиче плурализам облика рада, метода рада, програмских принципа, аспеката развоја, те структурираним центрима међусобно тематски повезаних. Све наведено неопходно је „укомпоновати” у складну међусобно повезану цјелину. Због систематичности и прегледности интеграције о којима је било ријечи у претходном тексту, ток сценарија приказан је у виду табеле. У првој колони приказани су различити појединачни елементи, обједињени кроз једну учећу активност.

**Табела 1:** Приказ општих методичких података, тока учеће активности и интеграције рада

<i>Општи методички подаци</i>	
<i>Учећа активности</i>	Пчела (Тема – <i>Инсекти</i> )
<i>Општи исход</i>	Активности воде ка томе да дијете буде радознало, активно, да упознаје узрочно-последичне везе са окружењем и његује пожељне особине.
<i>Специфични исходи</i>	Ближе упознавање изгледа пчеле и њеног станишта; уочавање користи коју човјек има од пчела; узрочно-последичних односа окружења и инсеката.

## Образовање и васпитање, XVIII (19)

<i>Циљане компетенције</i>	Дијете зна да пчела производи мед; зна на који начин то чини; описује изглед пчеле; репродукује стихове пјесмице; развија креативност и машту.
<i>Облици рада</i>	Фронтални; индивидуални; групни; рад у пару
<i>Методе рада</i>	Метода разговора; метода практичних радова; метода игре; метода рада са књигом; илустрација; демонстрација.
	<i>Ток сценарија учеће активности</i>
<u><i>Уводни дио</i></u>  Метода говора; Принцип поступности;  Аспекти развоја: Говор и комуникација; елементи друштвеног развоја (однос према раду);  Принцип очигледности (чулно искуство);	Психолошко-емоционална припрема почиње у формацији круга са јасним и изражајним читањем текста пјесмице „Пјесма о пчели“: <i>Пчелице драга, много ти хвала, За ово меда што си нам дала. Вредноћа твоја свима је знана, о теби стално прича ми мама. Мама ми каже „као пчела буди“ Па ће те увијек вољети људи.</i> Након читања пјесмице питамо дјецу о коме се ради у овој пјесми (пчели). Шта мама говори дјетету? (Да буде као пчела јер ће га тако сви поштовати) Шта можете закључити о пчели након читања, која је њена највриједнија особина? (Вриједноћа). Затим опет читамо текст пјесмице, строфу по строфу, а дјеца репродукују стихове. Дјеци пуштати звук зујања пчела а након тога у формацији круга, симулирамо како зуји пчела...
<u><i>Главни дио</i></u>  Метода говора; илустрација;  Програмски принципи: јасноћа, поступност, научност, поштовање узраста дјетета; Аспекти развоја: Разумијевање свијета (појаве и процеси који нас окружују); говор и комуникација (активно слушање и разумијевање);	Прије него се дјеца распореде у центре, питам их: Јесте ли, дјецо, пробали некада мед? Каквог је укуса? А шта мислите, дјецо, како пчеле направе мед? Гдје можемо да примјетимо пчелу? Кроз разговор уводим дјецу у причу о томе како пчела прави мед. Пчеле праве мед на дрвећу или у дрвеним кошницама које за њих праве људи. Оне пчеле које сакупљају нектар по цветовима се зову радилице и замислите, дјецо, када нађу добро цвијеће пуно нектара, оне се врате у кошницу и заиграју плес заједно како би обавјестиле друге. Пчела има дуг језик налик на цјевчицу којом купе сок (илуструјем). Оне имају желудац за мед који

<p>развијање и подстицање интелектуалних операција;</p> <p>Програмски принципи: очигледности (чулно искуство); јединство игре и учења; контекстуално примјењена пракса; Аспекти развоја: говор и комуникација (развој графомоторике);</p> <p>Облик рада: индивидуални;</p> <p>Програмски принципи: поштовање узраста дјетета; очигледности;</p> <p>Метода игре; практични рад;</p> <p>Аспекти развоја: умјетност и стваралаштво (креативно изражавање); говор и комуникација</p>	<p>служи да пренесу нектар од цвијета до кошнице. Пчела мора да слети на најмање 100 цвјетова да сакупи неколико капи сока. У кошницама он се претвара у мед. Дјеца се распоређују за столове у четири центра: интелектуални, креативни, ликовни, центар за игру (са могућношћу замјене активности по завршетку).</p> <p><i>Интелектуални центар:</i> Васпитач показује радни лист на стр. 121 у уџбенику „Весели вртић” и даје им уџбенике. Дјеца проналазе радни лист и испуњавају задатке који се у њему траже. Уз помоћ фотографије пчеле, васпитач објашњава дијелове њеног тијела, чиме се утиче и на перцептивне способности (глава, око, уста, тијело, нога крило и жаока). Затим дјеца уз помоћ васпитача (он чита) повезују називе са дијеловима тијела. А потом на крају књиге проналази наљепнице инсеката које лијепи на мјесто предвиђено за њих у радном листу, (мрав, оса, комарац, јеленак, бумбар, мува, бубамар и скакавац). (Умјесто радних листова може се користити и импровизовано припремљен лист.)</p> <p><i>Креативни центар:</i> „Пчела од кутијице за киндер јаје”</p> <p>Васпитач на сто ставља жуту пластичну кутијицу коју дјеца добију у киндер јајету, самољепљиви црни папир, имитацију очију, иглице са „главама” и шаблоне крила исцртаних на бијелом папиру. Уз показивање објашњава дјеци шта је њихов задатак и како могу направити интересантне пчелице. Кутија представља тијело пчеле које је црно-жуте боје. Зато ћемо прво залијепити црни самољепљиви папир који је већ већ изрезан на тракице (показује на који начин то треба радити). Када је тијело завршено, изрезају се крила. Врло је важно изрезивати маказама тачно по линији. Затим крила лијепи на тијело пчеле. Потом лијепи очи и убада иглице са „главама” које представљају пипке. Тек тада је пчела у потпуности направљена. Док дјеца израђују задатак, васпитач их мотивише,</p>
--	---

## Образовање и васпитање, XVIII (19)

<p>(подстицање графомоторике, унапређивање комуникације међу дјецом); Друштвени и емоционални развој: (однос према раду, односи са другима и припадање); физички развој (подстицање ситне моторике; умјетост и стваралаштво (подстицање ликовне активности покрета); Облик рада: групни;</p> <p>Облик рада: рад у пару; Метода игре уз подстицање интелектуалних операција;</p>	<p>усмјерава и помаже уколико је помоћ потребна. Потом васпитач ставља на сто направљену „кошницу“. (Васпитачи су је претходно направили методом каширања – балон су обмотавали канапом и љепилом за дрво. Питају дјецу да ли их подјећа то на нешто. (Кошницу.) Ко живи у кошници? (Пчеле.) Након тога дјеца на кошницу лијепе направљене пчеле.</p> <p><i>Ликовни центар:</i> Васпитач на сто ставља бијеле папире, оловке и водене бојице. Показује, ицртавајући на табли корак по корак, како се може нацртати пчела. Дјеца прате кораке и ицртавају пчелу на њима својствен начин. Врло је важно да величина пчеле прати и величину папира да не би била превише мала нити превише велика. Када нацртају пчелу, рад боје помоћу водених бојица.</p> <p><i>Центар за игру:</i> „Игра меморије“ (Тема – <i>Инсекти</i>)</p> <p>Дјеца се у овом центру играју њима већ добро познате игре меморије, али овај пут на тему инсеката. Васпитач на сто ставља слике инсеката окренуте лицем према столу у једнаке редове и колоне (мрава, пчеле, бубамаре, различитих врста лептира, вилиног коњица, скакавца, муве, осе). Још једном напомиње правила игре и даје знак за почетак. Једно по једно дијете труди се да пронађе што више идентичних парова (уз именоване инсеката). Када се пронађу сви парови, дјеца, једно по једно, броје колико су парова пронашла. Побједник је оно дијете које код себе има највише парова инсеката.</p>
<p><u><i>Завршни дио</i></u></p> <p>Аспекти развоја: откривање и разумијевање свијета (чулно- перцептивна искуства, ја и свијет у којем живим); физичко- здравствени развој (брига о здрављу);</p>	<p>„Чајанка“ или такмичарска игра група Васпитачи су унапријед припремили чајеве и здјелице са медом и кашикама које стављају на сто. Дјеца се послужују на начин како то они желе. Могу мед да испробају користећи малу кашику или да га ставе у чај, све у складу с њиховим жељама.</p> <p>Завршну активност може да чини и такмичарска игра преношења сока (или салвете која је лагана, водећи рачуна да буде</p>

<p>Метода игре; демонстрације; Облик рада: групни; Аспекти развоја: друштвени и емоционални (односи са другима и припадање); физички развој (подстицање крупне и ситне моторике);</p>	<p>довољно велика да не може проћи кроз сламчицу) с мјеста А на мјесто Б помоћу сламчица (опонашајући вриједне пчелице), чиме се подстиче развој стрпљивости и истрајности код дјече с обзиром на малу количину коју могу да пренесу кроз сламку. Прије почетка демонстрирати!</p>
---	--

### ЗАКЉУЧАК

Холистички развој дјетета као општи циљ предшколског васпитања не смије остати „мртво слово” на папиру, јер су границе реализације таквог развоја неисцрпне у пракси. Неопходно је само извршити рефлексивни осврт на властиту праксу и одговорити на питање *Да ли оно што радим подржава холистички развој сваког дјетета и на који начин?* Оно што је неопходно напоменути је да модел уважава васпитање у ширем смислу (дакле, васпитање у интелектуалном, физичком, естетском, моралном и радном васпитању). Развој интелектуалне компоненте читава се кроз повезивање дијелова тијела пчеле, памћењем пјесмице, као и упоређивањем парова у игри меморије, што је свакако дио интелектуалних операција. Морална компонента читава се током разговора о особинама пчеле и упоређивањем с људским квалитетима. Повезницу са радном и естетском компонентом проналазимо током саме израде пчеле, као и радом на цртежу уз примјену водених бојица. Током дјечије демонстрације звука пчеле у кошницама у кругу као и такмичарском игром у завршној активности свакако смо узели у обзир и утицај на физички раст и развој. Стога представљени модел не подразумејева само интеграцију програмских принципа, метода и центара за учење већ и аспеката развоја или и различитих компоненти васпитања у ширем смислу, те свакако и улога васпитача. Овај рад пружа корисне информације васпитачима у пракси али и студентима – будућим васпитачима у смислу схватања и разумијевања значаја обједињавања појединачних елемената, развоја

способности анализе и синтезе у пракси васпитача, значаја уважавања програмом прописаних димензија предшколског васпитања и образовања, схватања и разумијевања интеграције у пракси, те схватања сложених улога које се од њих очекују. Рад има и апликативну вриједност са могућношћу кориговања и импровизације учеће активности према сопственим преференцијама васпитача.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bulatović A. (2016). *Od igre do stvaralaštva*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Vasilijević, D., Sudzilovski, D. (2021). Projektno stvaralaštvo u godinama uzleta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 15, 63–75.
- Živanović, S., Prodanović, S. i Vladičić, S. (2020). Holistički razvoj djeteta kroz jedan model učeće aktivnosti. U: *Integrirani pristup u radu sa predškolskom djecom, učenicima i korisnicima u vrtićima, školama i ustanovama socijalne zaštite*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 211–218.
- Živanović, S., Perućica, R. (2021). Model mikroplana u obrnutom dizajnu interaktivne egzemplarne univerzitetske nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 16, 117–127.
- Jovanović, I., Ružičić, N. (2016). Uloga vaspitača u igrama mašte kod djece predškolskog uzrasta. *Bijeljinski metodički časopis*, 3, 45–53.
- Kamenov, E. (2006). *Obrazovanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kamenov, E. (2006). *Vaspitno-obrazovni rad u dečjem vrtiću opšta metodika*. Novi Sad: Dragon.
- Lazić, S. (2013). Profesionalni razvoj – uslov ili ishod cjeloživotnog učenja. *Krugovi djetinjstva*, br. 2, 113–123.
- Milić Sturza, N. (2014). Stručno usavršavanje vaspitača – doprinos kvalitetu rada sa motorički darovitom djecom. U: *Zbornik Daroviti i kvalitet obrazovanja*. (474–487). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače.
- Minić, V. (2011). Dečji vrtić i vaspitač kao ključni faktori uspešnosti vaspitno-obrazovnog rada. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 5, 71–82.

- Minić, V. (2019). Vaspitač i predškolska ustanova u kontekstu dečijeg razvoja. U: *Vaspitač u 21. veku*. (74–79). Aleksinac: Akademija vaspitačko-medicinskih strukovnih studija.
- Mojić, D. (2014). Koja su očekivanja predškolske ustanove u obrazovanju „vaspitača budućnosti”. *Nova škola*, 9 (1), 136–145.
- Pešikan A., Antić, S. (2012). Učenje i razvoj na ranim uzrastima. U: *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*. (85–108). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2022). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Srpske, Vlada RS.
- Rajčević, P. (2019). Povezivanje znanja u osmišljenu celinu. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 13, 79–95.
- Rajčević, P. (2020). Shvatanja didaktičara o primeni metoda nastavnog rada. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 14, 215–227.
- Ristić, I., Kovačević, J. (2022). Kooperativno učenje u obrazovanju i vaspitanju gluvih i nagluvih učenika. *Baština*, 57, 463–474.  
<https://doi.org/10.5937/bastina32-39166>
- Simijonović, I., Perišić, S. (2019). Stavovi studenata o spremnosti planiranja integrativne nastave u okviru nastavnog programa i njenog praktičnog izvođenja u mlađim razredima osnovne škole. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, 13, 211–218.
- Spasojević, P., Pribišev Beleslin, T. i Nikolić, S. (2007). *Program predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Slunjski, E. (2006). Kompetencije odgajateqa u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoški istraživanja*, 3(1), 45–58.
- Travar, M. (2017). Uloga vaspitača u kreiranju podsticajne sredine za rano učenje u vrtiću. *Nova škola*, 12 (2), 56–66.  
<https://doi.org/10.7251/NS1702056T>

## INTEGRATION ASPECTS OF CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATORS' ROLE IN PRACTICE

**Summary:** *Preschool education is considered to be the basic foundation in the entire educational system, and preschool institutions and educators within them are key links in the early learning process. With the expansion of pedagogical knowledge, the circle of educators' jobs is expanding and requires multicompetence and adaptation to modern roles. Our goal is to present an example of good practice that is the result of the daily engagement of authors in striving to make children's lives in kindergarten better and more beautiful. The paper consists of two parts. The first part tried to point out the importance of early learning, the preschool period, the role of educators in preschool, and the importance of integration in practice, while the second part of the paper is a practical model or flow of scenarios of learning activities on Insects aimed at popularizing application models to help those who are already working in practice, beginners but also students of pedagogical orientation. The greatest value of the presented work is the unification of theory and practice, and the possibility of practical applicability.*

**Key words:** *preschool education, integration, holistic development, educator.*



Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 49–68  
159.947.5.072-057.874  
37.091.3.:796  
COBISS.SR-ID 114594825  
DOI: 10.5937/ObrVas2319049B

Ксенија В. Бубњевић<sup>6</sup>

Универзитет у Новом саду, Факултет за спорт и психологију

Борис Т. Главач<sup>7</sup>

Војна академија, Београд

## УТИЦАЈ ОРГАНИЗОВАНОГ ФИЗИЧКОГ ВЕЖБАЊА У НАСТАВИ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА НА МОТИВАЦИЈУ И ИНТЕНЗИТЕТ ВЕЖБАЊА ДЕЦЕ ОСНОВНИХ ШКОЛА

**Резиме:** Међународне смернице (WHO) препоручују тридесет минута дневно умерене до високе аеробне физичке активности (Moderate to vigorous Physical Activity – MVPA) током школског времена, што је половина од препорученог дневног физичког вежбања. Такође, истиче се значај физичке активности са минималним временом у трајању од десет минута дневно у MVPA. Међутим, досадашња истраживања истичу недовољну заинтересованост ученика за вежбањем, како на настави физичког васпитања, тако и током слободног времена након школе. Циљ прегледног рада био је да кроз систематски преглед научне литературе истакне резултате рандомизованих клиничких студија које описују утицај организованог физичког вежбања на мотивацију и повећање времена проведеног у MVPA. Резултати истраживања указују на проблем мотивације ученика од шест до четрнаест година, као и на недовољну ефикасност примењених програма физичког вежбања у настави. Од свих реализованих физичких активности у току једне школске године највише ефикасним се показало тимско вежбање у настави (различите екипне игре). Потребна су даља истраживања ради дефинисања фактора који имају утицаја на мотивацију ученика за већим учешћем у настави физичког васпитања. Поготово, важно је развијати свест о значају свакодневне физичке активности, али оне која се изводи за повременим повећаним интензитетом вежбања.

**Кључне речи:** физичко васпитање, основна школа, мотивација.

### 1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Предмет физичког васпитања заузима веома важну улогу у васпитно-образовном систему. Физичка активност кроз вишегодишњу наставу има позитиван утицај на раст и развој

<sup>6</sup> [xenrun@gmail.com](mailto:xenrun@gmail.com)

<sup>7</sup> [glavacboris@gmail.com](mailto:glavacboris@gmail.com)

детета, стицање потребног знања и умења, као и потребних вештина. На време стечене здраве навике, поготово у периоду адолесценције, остају током зрелог доба и постају навика за цео живот (Corder et al., 2016). Међутим, кроз досадашња истраживања истиче се да ученици различитих узрасних категорија нису довољно физички активни, како на часовима, тако ни након наставе физичког васпитања (Troiano et al., 2008). Међународне смернице (WHO, 2019) препоручују тридесет минута дневно умереног до високог аеробног физичког вежбања (MVPA) током школског времена, што је половина од препорученог дневног физичког вежбања у трајању од шездесет минута (Pate et al., 2006). Подаци указују на то да мање од половине деце основношколског узраста не испуњава препоруке за свакодневну физичку активност (MVPA) у трајању од тридесет до шездесет минута (Troiano et al., 2008). Само десет минута дневноведеног времена у MVPA има позитивни утицај на кардиометаболички ризик деце (Ekelund et al., 2012). Подаци истраживања истичу значај школског одмора јер су у неструктурираном окружењу, као што је настава физичког васпитања, деца физички активнија и више проведу минута у MVPA (Pate et al., 1996). Такође, поједина истраживања показују да ниво физичке активности деце школског узраста почиње нагло да опада у четвртом разреду основне школе (Trost et al., 2002). Последице недовољне физичке активности могу довести до гојазности, као и до смањења мотивације за вежбањем на часу физичког васпитања. Превентивни утицај наставника и тренера кроз наставу и ваннаставне активности може смањити седентарност, а самим тим и појаву гојазности.

Једна од најперспективнијих стратегија за промоцију физичке активности јесте промоција рекреације и спорта на школском нивоу, јер деца доста времена проводе у школи. Начин мотивисања деце током школског дана од велике је важности и предмет је многих истраживања. Могуће је приступити на различите интересантне начине, али је питање колико ће се задржати ефекат заинтересованости, као и који су коначни исходи наставе физичког васпитања. Сматра се да ће се током другачијег начина вежбања (организовано физичко

вежбање) остварити позитивни утицаји на основне психолошке потребе и мотивацију детета да радо учествује у различитим физичким активностима (Kriemler et al., 2011). Препоручује се повећање времена проведеног у вежбању, које је умерено до снажног интензитета, јер је оно повезано с нижим стопама гојазности током дечјег узраста (Strong et al., 2005).

Седентарност која води у гојазност и смањење мотивације за физичким вежбањем може да буде последица недовољне информисаности о значају свакодневне физичке активности, стечених навика детета, али и слабе заинтересованости за рад. Могућности повећања физичке активности током школовања у великој мери зависи од наставног плана и програма (Van Sluijs et al., 2007), мотивације наставника, као и од могућности које пружа сама школа (Jago et al., 2011). У зависности од фактора средине, доступних средстава у настави и способности наставника да успешно реализује наставу зависи да ли ће на часовима физичког васпитања владати позитивни услови за реализацију наставне јединице (Harwood, Spray, & Keegan, 2008). Такође, домаћи аутори истичу важност адекватне припреме за рад у зависности од услова, као и улагање више труда у рада са децом како би се утицало на повећање мотивације (Zrnzević, & Lakušić, 2018). Сматра се позитивним начин промовисања организованог физичког вежбања које је интересантније ученицима, али које често делује краткотрајно на повећање нивоа физичке активности, као и смањења седентарности (Lonsdale et al., 2013). Многобројни су разлози зашто се данас све чешће истражује узрок хипокинезије. Домаћи аутори истичу важност континуираног праћења распрострањености проблема гојазности и ниво постигнућа ученика у настави физичког васпитања. Такође, аутори истичу значај промовисања бављења спортом, учествовања у настави физичког васпитања, правилној исхрани, као и подстицање ученика на свакодневно физичко вежбање (Karić i dr., 2015). Домаћи аутори закључују да је важан предуслов добре комуникације са децом позитиван став према држању наставе, као и не указивати на пропусте и недостатке у настави и школској организацији (Zrnzević & Lakušić, 2018). Ипак, треба узети у обзир веома важан

предуслов успешне реализације nastave, a то је обострана љубав према кретању и игри које се стиче породичним васпитањем. Стварањем *потребног амбијента* током nastave, ученици стичу основу за квалитетно учење по принципу *од лакшег ка тежем*, али без притиска, што свакако има позитивног утицаја на учење и увежбавање. Уз повратну информацију о успешности, стицање осећаја залагања, охрабривање ученика од стране наставника, као и осећај резултата сопственог залагања, поред родитељског васпитања и мотивације наставника, одлична су подлога за успешно физичко васпитање деце (Rajčević, 2015).

На основу уоченог проблема кроз приказ резултата досадашњих истраживања, а која су испитивала утицај различитих начина физичког вежбања у nastavi, дефинисан је циљ овог прегледног рада квалитативног карактера. Систематским приступом претраживања научне литературе дат је приказ многобројних студија које су обухватиле анализу ангажованости ученика основних школа у проведеном времену које има умерено до снажни карактер (MVPA). Овај прегледни рад, са систематским прегледом доступне примарне научне литературе, потврђује оптерећење ученика током периода у школи искључиво контролисано уз помоћ акцелерометра. Квалитативни приказ издвојених научних студија може да послужи у будућим метааналитичким истраживањима као квантитативан приказ величина ефекта (Effect Size, ES) утицаја различитих интервенција на време MVPA између рандомизованих група ученика.

## 2. СИСТЕМАТСКИ ПРЕГЛЕД ИСТРАЖЕНЕ ЛИТЕРАТУРЕ

### 2.1. Претраживање и начин селекције

Систематским прегледом, без временског ограничења, закључно са месецом априлом 2022, извршена је идентификација научних студија које су истраживале утицај организованог физичког вежбања на мотивисаност ученика основних школа и време проведено у умереном до снажном интензитету физичке активности, а која је мерена искључиво акцелерометром. Претраживање литературе обухватило је

анализу две библиографске базе података (Mlibrary, PubMed) на основу јасно дефинисаних кључних речи које описују проблем истраживања (*physical education, primary school, motivation*) са укљученим филтерима (*енглески језик, едукација, физичко васпитање*). Претраживањем кључних речи добијено је укупно 346 научних студија. Након елиминације дуплираних наслова, прегледа наслова и сажетака, одбацавања неодговарајућих студија (због неодговарајућег дизајна, предмета истраживања, начина организованог физичког вежбања, употребе акцелерометра, узраста испитаника, статистичке обраде података, могућности коришћења екстрахованих резултата у МА истраживању, као и осталих мање заступљених неодговарајућих разлога) добијено је укупно четрнаест рандомизованих клиничких студија које су мериле време MVPA акцелеромером.

Друга фаза претраживања обухватила је одабир студија на основу анализе описаног мерења примарног исхода који описује време MVPA. Наредно квантитативно истраживање обухватиће приказ детаљнијег систематског прегледа студија, као и вредност ES, који описује утицај организованог физичког вежбања (умереног до снажног интензитета) током боравка у школи на мотивацију ученика.

## 2.2. Критеријум за одабир

### 2.2.1. Научне студије

У анализу овог истраживања уврштене су искључиво рандомизоване клиничке студије (RCT). Укључени чланци су рецензирани на енглеском језику и извештавају о времену MVPA ученика искључиво основних школа. Издвојене студије описују начин како може да се примени другачији начин вежбања у настави физичког васпитања ради побољшања мотивације, а самим тим и индиректан утицај на повећање времена MVPA ученика. У издвојеним студијама организовани програм физичког вежбања реализује наставник физичког васпитања у основним школама током једне школске године.

### *2.2.2. Испитаници*

Пре почетка истраживања родитељи ученика су били упознати са процедуром планираног организованог физичког вежбања током боравка у школи. Такође, морали су дати сагласност за ношење акцелерометра. Родитељи су потписивањем или попуњавањем упитника давали своју сагласност за учешће у истраживању. Узраст испитаника је обухватио децу школског узраста од шест до четрнаест година (разреде основне школе).

Након извршене насумичне рандомизације ученици су подељени у две групе. Експерименталну групу су чинили ученици који су пратили нови програм и у оквиру организованог физичког вежбања, док су контролну групу чинили ученици који су наставили с редовним физичким вежбањем у оквиру наставе физичког васпитања. Акцелерометар су носили ученици експерименталне групе по посебном протоколу за истраживање (на десном боку).

### *2.2.3. Исходи*

Мера која дефинише умерен до висок интензитет физичке активности у минутима током дана је мера од 600 МЕТ или број корака који износи  $\geq 2296$  (Evenson et al., 2008; Catellier et al., 2005). У појединим студијама које описују време MVPA наводе резултат у опсегу наведених минута или као временски резултат (mean – SD; %). У будућој МА анализи важно је поредити идентичан начин изражавања екстрахованих података.

Примарни исход (MVPA) и секундарни исходи (СТ – време неактивности) мерени су током боравка у школи (и током викенда). На основу четири категорије MVPA и СТ су модификовани тако да буду у складу с међународним школским смерницама које препоручују да половина дневног времена MVPA треба да се реализује у школи. Опсег минута за исход MVPA класификован је на следећи начин: (1) мање од 20 минута; (2) 20–30 минута; (3) 30–40 минута; (4) више од 40 минута; и за СТ: (1) мање од 240 минута; (2) 240–260 минута; (3) 260–280 минута; (4) више од 280 минута.

Инструмент којим се вршило мерење примарног исхода у свим одабраним студијама био је акцелерометар (Actigraph GT3X – акцелерометар), који се носио у највећем броју студија на десном боку (најмање три сата дневно и један сат током викенда или три дана радним данима и један дан током викенда). Најмање 80% ученика је морало да носи акцелерометар током школске наставе, а у анализу сваког сваке појединачне студије уврштени су само ученици који су пријавили валидне податке.

Из даље анализе искључене су студије које су вршиле лонгитудинална истраживања са анализом утицаја породице, исхране и психосоцијалних параметара као примарног исхода. Разлог искључивања студија које поред MVPA описују и друге параметре током дужег периода је могућност утицаја више фактора на предмет истраживања. Такође, лонгитудинално време истраживања може да утиче на прецизност мерења и веродостојност резултата MVPA (Kipping et al., 2014; Telford et al., 2016). Потребно повећање временаведеног у MVPA може да се реализује током боравка деце у школи, а најоптималније време је управо школски одмор (Loucaides et al., 2009). Могућност мерења исхода помоћу телефона је искључена из систематског прегледа.

Секундарни исходи односили су се на следеће вредности које могу имати утицаја на мотивацију ученика на часу: благостање, субјективан осећај напора, БМИ и навике у исхрани, као и времеведено у физичкој неактивности (ST) – седентарности.

#### *2.2.4. Организовано физичко вежбање*

У анализу систематског прегледа уврштене су студије које описују различите начине организованог физичког вежбања (шетња, прескакање ужета, плес, вежбе снаге, трчање, тимске игре), а које је контролисано акцелерометром. Време за реализацију организованог вежбања издвојено је током школског дана (одмор, након наставе, додатни час), а у појединим студијама се наводи и вежбање током викенда. У овај прегледни рад уврштене су студије које су вршиле контролу MVPA током периода боравка у школи. Организовано физичко

вежбање је трајало најмање девет недеља (у већини студија око једну школску годину). За разлику од контролне групе ученика, ученици из експерименталне групе вежбали су по посебном плану и програму.

**Табела 1: Приказ издвојених научних студија са информацијама о начину интервенције**

Бр.	Аутор, година издања	Држава	Интервенција
1	Bernal et al., 2021	Француска	Различите радионице: у учионици, на игралишту, током времена за ручак и одмор
2	Corder et al., 2020	Velika Britanija	GoActive активности
3	D'Haese et al., 2013	Belgija	Тимске игре на измењеним димензијама школског терена
4	Ha et al., 2017	Kina	Прескакање ужета
5	Jago et al., 2012	Велика Британија	The Bristol Girls Dance Project (BGDP)
6	Jago et al., 2015	Велика Британија	Bristol Girls Dance Project (BGDP)
7	Kennedy et al., 2019	Australija	Вежбе снаге
8	Kipping et al., 2014	Енглеска	Active for Life (AFLI5)
9	Lubans et al., 2016	Аустралија	ATLAS школска интервенција
10	Resaland et al., 2016	Норвешка	Физичка активност ради побољшања когнитивног учинка
11	Resaland et al., 2018	Norveška	ASK (побољшање когнитивног учинка)
12	Telford et al., 2016	Калифорнија	Осам активних игара
13	Telford et al., 2021	Аустралија	PEPL
14	Ten Hoor et al., 2018	Холандија	Вежбе снаге

Издвојене студије наводе различите садржаје организованог физичког вежбања (Табела 1). Издвојене студије и измерено време проведено у MVPA углавном су приказивале у минутима у току дана (MVPA minut/day). Поред промовисања вежбања и здравог начина живота различити програми су обухватили и разговоре о здравој исхрани. У неким студијама вршена је контрола уноса воћа и поврћа током једног дана. Промоција здравља уврстила је и различите интересантне домаће задатке које су ученици реализовали код куће са родитељима (Jago et al., 2015).

### 3. АНАЛИЗА ОДАБРАНИХ СТУДИЈА

У првој студији (Bernal et al., 2021), која је вршила анализу MVPA (%) током времена проведеног у школи и током викенда, истиче се позитиван утицај примењеног начина



организованог физичког вежбања. За школу 1 позитиван утицај програма организованог вежбања приказао се кроз повећање физичке активности (преко 40 минута MVPA/дан) и смањеног седентарног времена (ST мање 240 минута/дан). За школу 2 приказани су слични ефекти. У поновљеном мерењу након једне године нису уочене значајније промене. Резултати студије сугеришу да једноставно описивање начина вежбања и давање независности деци приликом вежбања позитивно утичу на повећање физичке активности, као и пажње на часу. Друга одабрана студија (Telford et al., 2021), која је поред физичког аспекта мерила још психолошки и друштвени аспект, не истиче значајније промене након примењеног *Perf* организованог физичког вежбања, али истиче повећање физичке писмености ученика. Студија (Jago et al., 2015) чији је циљ био да мотивише ученике помоћу плесних часова који су се реализовали након редовне наставе није показала ефикасност у повећању физичке активности ученица. Није уочена разлика између експерименталне и контролне групе. Само једна трећина девојчица из експерименталне групе је испунила унапред постављене критеријуме посећивања часова. Такође, примењен програм *Alfi5* није показао ефикасност ни приликом мерења седентарног времена, као ни повећаног уноса воћа и поврћа. Сличне резултате о утицају другачијег начина физичког вежбања на повећање MVPA, унос воћа и поврћа истиче једно од највећих кластер рандомизовано контролисаних испитивања (\*Kipping et al., 2014). У студији (Telford et al., 2016) која је истраживала три различита утицаја организованог физичког вежбања истичу се двојаки закључци. Укључивање деце у друштвене активности показало се ефикаснијим за повећање MVPA него програм који укључује поређење између ученика. Друштвени подстицај може бити ефикасна стратегија за повећање MVPA током школског одмора. Међутим, потребна су даља истраживања на поменути начин мотивације ученика за већом физичком активношћу. Студија (\*Jago et al., 2015) која је уврстила плес као мотивационо средство за подизање физичке активности код девојчица није показала позитиван утицај. Забележени су мали одазив девојчица и незаинтересованост за плес.

Наставници плеса су известили да је програм са креативним задацима имао мање ефеката, као и да је неопходно уврстити шири спектар плесних жанрова.

Анализа организованог физичког вежбања које је обухватило вежбе снаге показује смањење дневне физичке активности у обе групе, али мање у интервентној групи. После једне године утврђена је разлика од 0,4% за умерене до интензивне физичке активности у корист интервентне групе, док нису нађене разлике у седентарном понашању или лаганој физичкој активности између група. Иако није дошло до повећања MVPA након програма који је обухватио комбинацију вежби снаге и мотивационих часова, побољшана је телесна грађа (\*Ten Hoog et al., 2018). Следећи издвојени рад (\*Kennedy et al., 2019) наводи да је организовани програм у којој је акценат био на развоју снаге имао једино позитиван утицај на снагу горњих екстремитета.

Студија (\*D'Haese et al., 2013) која се бавила реализацијом интервенције на смањеној површини за реализацију наставе физичког васпитања наводи позитиван утицај на мотивацију ученика. Смањење густине игралишта може бити ефикасан начин мотивације ученика за учешће у тимским играма, посебно код најмање активне деце. Физичка активност која се сматра интересантном није показала позитиван ефекат на повећање MVPA, али је запажено да су девојчице биле нешто активније од дечака. Добијени резултати истраживања показали су да примењена интервенција може смањити разлике у нивоу активности на настави физичког васпитања између дечака и девојчица. Када се испитују ефекти интервенције на мотивационе варијабле, нису пронађене разлике (\*Ha et al., 2017).

Комбиновање физичке активности и учења чини се одрживим моделом за стимулисање ученика са најслабијим академским учинком (Resaland et al., 2016). Значај организованог физичког вежбања ради поспешивања когнитивног учинка може се сматрати вишеструко значајним. Док нека истраживања показују позитивне утицаје (Resaland et al., 2018), друга истраживања показују да нема разлике између група након организованог вежбања (Resaland et al., 2016).

Међутим, позитиван утицај се запажа више код оних ученика који су претходно имали слабији школски резултат. Такође, девојчицама које су већ довољно физички активне организовани програм физичког вежбања ради повећања мотивације и когнитивног учинка може бити мање интересантан и подстицајан.

Повећање физичке активности и времена у MVPA може да се повеже са утицајем на остале физиолошке и психолошке аспекте. Студија (Corder et al. 2020) је истраживала да ли утицај MVPA може имати утицаја на благостање ученика. Нису забележени значајни докази. Ипак, дошло је до повећања мереног благостања, више код дечака. Када се анализирају студије (\*Lubans et al., 2016) које су ставиле акценат на физиолошке аспекте, уочава се да повећање мотивације и промена организованог физичког вежбања значајно не утиче ни на мерене исходе адипозе.

#### 4. ДИСКУСИЈА

Данас је познато да физичка активност позитивно утиче на развој биопсихосоцијалног статуса ученика, као и да има важан утицај на раст и развој дечјег организма. Међународне смернице (WHO, 2019) препоручују тридесет минута дневно умереног до високог аеробног физичког вежбања (MVPA) током школског времена, што је половина од препорученог дневног физичког вежбања у трајању од шездесет минута (Pate et al., 2006). Подаци указују на то да мање од половине деце основношколског узраста не испуњава препоруке за свакодневну физичку активност (MVPA) у трајању од тридесет до шездесет минута на дневном нивоу (Troiano et al., 2008). Подаци такође наводе да је све више физички неактивних (седентарних) ученика, што за последицу има појаву гојазности. Подаци студија које су рађене у УК школама показују да само 51% седмогодишњака испуњава препоручену дневну активност умереног до снажног интензитета (MVPA) у трајању од сат времена.

Метаанализа која је истраживала утицај физичке активности на повећање времена MVPA показала је значајне промене од приближно додатна два минута дневно (Metcalfe et

al., 2012), али и десет минута током једног радног дана. Опет, не значи да ће свака примењена физичка активност допринети већој ангажованости ученика на настави. Наставници плеса су известили да је програм са креативним плесним задацима имао мање ефеката него што је то било очекивано, као и да је неопходно уврстити шири спектар различитих плесних жанрова (Jago et al., 2012). Аутори истичу намеру да пројектују програм вежбања са којим би се код деце постигао позитиван утицај на перцепцију деце о компетенцији, самоефикасности и унутрашњој мотивацији за значајем које има свакодневна оптимална физичка активност (Resaland et al., 2018). Истраживачи истичу да је мотивациони фактор код ученика веома важан и да је пресудан за доношење одлука о учешћу у различитим физичким активностима (Lonsdale et al., 2013). За повећање мотивације школског особља поједине студије наводе и новчану накнаду за учешће у организованом физичком вежбању (Corder et al. 2020; Jago et al., 2015).

У научној литератури често се наводи термин *физичка писменост*, која дефинише појмове: мотивацију, самопоуздање, физичку компетенцију, знање и разумевање значаја коју има целоживотно бављење различитим физичким активностима (Giblin et al., 2014). Различити су методи у настави који доприносе бољој и квалитетнијој реализацији наставе. Међутим, поставља се питање на који начин утицати на бољу мотивисаност, већу ангажованост ученика на настави, као и након боравка у школи. Када се пореде два приступа држања наставе, може се истаћи да често традиционални приступ има већи утицај на побољшање тзв. благостања код ученика, док методе награђивања и игре које исказују конкурентност међу ученицима често не показују позитивне ефекте код девојчица (Resaland et al., 2018).

Интересантне су студије које су поредиле могући утицај физичке активности на когнитивне способности ученика. Студије које су истраживале утицај вежбања пре учења математике и енглеског језика наводе позитивне ефекте на успешност академског учинка. Начин мотивације ученика кроз активност зове се активно учење и оно може да се користити

као дидактички избор методологије у наставном плану и програму. Међутим, важно је напоменути да активно учење може да буде и контрапродуктивно за поједине ученике (Resaland et al., 2018), као и да се позитивни ефекти најчешће приказују код лошијих ученија (Resaland et al., 2016).

Студија која је испитивала утицај петнаестоминутног прескакања ужета показује недовољну заинтересованост ученика за вежбањем. Резултати студије наводе да су девојке у експерименталној групи провеле више времена у MVPA од дечака, као и да је утицај организованог физичког вежбања био делотворнији код девојчица него код дечака (Ha et al., 2017). Физичка активност током боравка у школи сматра се важном јер се током школског одмора акумулира већа количина енергије вежбањем. Пошто су деца слабије физички активна, онда је и та количина акумулиране енергије мања (Ridgers et al., 2005; Efrat, 2013). Показало се да школска дворишта која садрже справе за вежбање у виду препрека или полигона могу допринети већој активности деце током паузе између часова у времену MVPA (Connolly & McKenzie, 1995). Улога наставника показала се као веома важном у бољој мотивацији ученика (Cheon et al., 2012), као и начин стратегије коју примењују ради позитивнијег утицаја вежбања у оквиру редовне наставе (Lonsdale et al., 2013).

Предмет истраживања многих научних студија тиче се управо начина мотивације и што дужег деловања заинтересованости ученика за рад, односно, начин на који се стичу навике и жеља за свакодневним вежбањем. Студија која је уврстила плес као интересантан начин организованог физичког вежбања код већине ученика женског пола није показала разлике између група у повећању физичке активности (Jago et al., 2015). Аутори истичу да постоји потреба да се идентификују начини за бољу подршку и подстицање трајног бављења рекреацијом и спортом (Nader et al., 2008; Collings et al., 2014). Међутим, као проблем може се јавити ограничено деловање на могућност измена устаљеног наставног плана и програма (Van Sluijs et al., 2007).

За промене у животним навикама деце, поред наставника и тренера, највећу одговорност носе родитељи. Домаћи аутори

метаанализом приказују значајан утицај родитељске неге са позитивним аспектима личности детета (Pavićević, 2018). Можемо претпоставити да је задовољно и социјализовано дете другачије мотивисано за активности у оквиру наставе физичког васпитања, с тога би поље утицаја родитељског васпитања свакако требало бити предмет будућих истраживања.

Према томе, поједине студије су у свој програм истраживања уврстиле домаће задатке које су ученици реализовали током викенда уз помоћ родитеља. Ипак, студије које су пратиле ангажованост деце током викенда наводе значај повећане анимације и разноликост интересантних задатака (Verloigne et al., 2012). Потребно је истраживати начин повећања ангажовања деце у вредности MVPA. Поред тога што често нема значајне разлике у промени нивоа MVPA, уочава се да различити начини физичког вежбања на часу имају утицаја на смањење седентарног времена.

Студије које су комбиновале вежбе снаге и мотивације у програму организованог физичког вежбања показују да није дошло до значајнијих промена када се ради о седентарном понашању или лаганој физичкој активности између група, као и да је утврђена разлика од 0,4% за умерене до снажне физичке активности за интервентну групу након периода од годину дана вежбања. Такође, у наведеној студији истиче се да је комбинација вежби снаге и мотивационих часова допринела побољшању телесне грађе и мањем смањењу нивоа физичке активности (Telford et al., 2016).

## 5. ЗАКЉУЧАК

Да би ученици задовољили препоручени минимум физичке активности, као и минимално време проведено у умереној до интензивној физичкој активности (MVPA), неопходно је у школски план и програм уврстити интересантнији начин физичког вежбања. Ради одржавања потребне заинтересованости ученика на часовима физичког васпитања предлаже се више тимских игра. Коришћење акцелерометра у настави се сматра корисним, али је неопходно размотрити на који начин се оно може чешће користити ради унапређења саме наставе, као и неопходне мотивације ученика.

Већи број издвојених научних студија није показао позитивне резултате или су подаци били уједначени између истраживачких група. Ученици су временом губили интересовање за вежбањем или нису били довољно посвећени задацима. Такође, уочено је да не постоји повезаност повећане физичке активности кроз време MVPA и количине уноса воћа и поврћа током дана. Повећана физичка активност није имала утицаја ни на смањење гојазности ученика. Ипак, досадашња истраживања истичу значај породичног васпитања које је важно у стицању здравих животних навика (Lubans et al., 2016).

Из досадашње истражене литературе, као и из издвојених студија, истиче се значај тимских игара на повећање мотивације ученика основних школа. Вежбе снаге, разлитичи задаци кроз повећану физичку активност током боравка у школи или за време викенда, као и плес уз музику нису показали веће промене у ангажованости ученика на настави физичког васпитања, током школске паузе, на допунској настави, као ни након боравка у школи.

У овом прегледном раду из издвојених студија учача се да организовано физичко вежбање у току боравка у школи није показало већу заинтересованост ученика за вежбање, као ни значајне разлике између група у мерењу времена проведеног у MVPA. Потребна су даља истраживања на тему проналажења делотворнијег начина деловања на мотивацију ученика како би се повећала општа физичка активност, али и време проведено у повећаном интензитету вежбања. Потребно је извршити квантитативан приказ издвојених научних студија како би се добијени метааналитички подаци искористили за проналажење ефикаснијег модела програма физичког вежбања. Такође, препоручује се истраживање домаћих аутора који би проверили ефикасност истраженог модела вежбања са добијеним резултатом времена проведеног у MVPA ученика основних школа на територији Србије.

## ЛИТЕРАТУРА

Bernal, C., Lhuisset, L., Bru, N., Fabre, N., & Bois, J. (2021). Effects of an intervention to promote physical activity and reduce sedentary time in disadvantaged children: randomized trial. *Journal of School Health*, 91 (6), 454–462.

- Catellier, D. J., Hannan, P. J., Murray, D. M., Addy, C. L., Conway, T. L., Yang, S., & Rice, J. C. (2005). Imputation of missing data when measuring physical activity by accelerometry. *Medicine and science in sports and exercise*, 37 (11 Suppl), S555.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34 (3), 365–396.
- Collings, P. J., Wijndaele, K., Corder, K., Westgate, K., Ridgway, C. L., Dunn, V., ... & Brage, S. (2014). Levels and patterns of objectively-measured physical activity volume and intensity distribution in UK adolescents: the ROOTS study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11 (1), 1–12.
- Connolly, P., & McKenzie, T. L. (1995). Effects of a games intervention on the physical activity levels of children at recess. *Res Q Exerc Sport*, 66(1), A60.
- Corder, K., Brown, H. E., Schiff, A., & van Sluijs, E. M. (2016). Feasibility study and pilot cluster-randomised controlled trial of the GoActive intervention aiming to promote physical activity among adolescents: outcomes and lessons learnt. *BMJ open*, 6(11), e012335.
- Corder, K., Werneck, A. O., Jong, S. T., Hoare, E., Brown, H. E., Foubister, C., Wilkinson, P. O., & van Sluijs, E. M. (2020). Pathways to increasing adolescent physical activity and wellbeing: a mediation analysis of intervention components designed using a participatory approach. *International journal of environmental research and public health*, 17 (2), 390.
- Corder, K., Werneck, A. O., Jong, S. T., Hoare, E., Brown, H. E., Foubister, C., Wilkinson, P. O., & van Sluijs, E. M. (2020). Pathways to increasing adolescent physical activity and wellbeing: a mediation analysis of intervention components designed using a participatory approach. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 390.
- D'Haese, S., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, G. (2013). Effectiveness and feasibility of lowering playground density during recess to promote physical activity and decrease sedentary time at primary school. *BMC public health*, 13 (1), 1–10.
- Efrat, M. W. (2013). Exploring effective strategies for increasing the amount of moderate-to-vigorous physical activity children accumulate during recess: a quasi-experimental intervention study. *Journal of School health*, 83 (4), 265–272.
- Ekelund, U., Luan, J. A., Sherar, L. B., Esliger, D. W., Griew, P., Cooper, A., & International Children's Accelerometry Database (ICAD) Collaborators.



- (2012). Moderate to vigorous physical activity and sedentary time and cardiometabolic risk factors in children and adolescents. *Jama*, 307 (7), 704–712.
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., & McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of sports sciences*, 26 (14), 1557–1565.
- Giblin, S., Collins, D., & Button, C. (2014). Physical literacy: importance, assessment and future directions. *Sports Medicine*, 44 (9), 1177–1184.
- Ha, A. S., Lonsdale, C., Ng, J. Y., & Lubans, D. R. (2017). A school-based rope skipping program for adolescents: Results of a randomized trial. *Preventive medicine*, 101, 188–194.
- Harwood, C., Spray, C. M., & Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport.
- Jago, R., Edwards, M. J., Sebire, S. J., Tomkinson, K., Bird, E. L., Banfield, K., May, T., Kesten, J. M., A. R., Cooper, Powell, J. E., & Blair, P. S. (2015). Effect and cost of an after-school dance programme on the physical activity of 11–12 year old girls: The Bristol Girls Dance Project, a school-based cluster randomised controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12 (1), 1–15.
- Jago, R., McMurray, R. G., Drews, K. L., Moe, E. L., Murray, T., Pham, T. H., Venditti, E. M., & Volpe, S. L. (2011). HEALTHY intervention: fitness, physical activity, and metabolic syndrome results. *Medicine and science in sports and exercise*, 43 (8), 1513.
- Jago, R., Sebire, S. J., Cooper, A. R., Haase, A. M., Powell, J., Davis, L., McNeill, J., & Montgomery, A. A. (2012). Bristol girls dance project feasibility trial: outcome and process evaluation results. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9 (1), 1–10.
- Karić, S., Radisavljević-Janić, S., Lazarević, D., & Milanović, I. (2015). Physical education class teachers' self-evaluation of competency. *Nastava i vaspitanje*, 65 (4), 645–661.
- Kennedy, S. G., Smith, J. J., Morgan, P. J., Peralta, L. R., Hilland, T. A., Eather, N., Lonsdale, C., Okely, A. D., Plotnikoff, R. C., Salmon, J., Dewar, D. L., Estabrooks, P. A., Pollock, E., Finn, T. L., & Lubans, D. R. (2018). Implementing resistance training in secondary schools: a cluster randomized controlled trial. *Med Sci Sports Exerc*, 50 (1), 62–72.
- Kipping, R. R., Howe, L. D., Jago, R., Campbell, R., Wells, S., Chittleborough, C. R., Mytton, J., Noble, S. M., Peters, T. J., & Lawlor, D. A. (2014). Effect of intervention aimed at increasing physical activity, reducing sedentary behaviour, and increasing fruit and vegetable consumption in children: active for Life Year 5 (AFLY5) school based cluster randomised controlled trial. *Bmj*, 348.

- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M., Andersen, L. B., & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British journal of sports medicine*, 45 (11), 923–930.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., Taylor, I. M., & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive medicine*, 57 (5), 696–702.
- Loucaides, C. A., Jago, R., & Charalambous, I. (2009). Promoting physical activity during school break times: piloting a simple, low cost intervention. *Preventive Medicine*, 48 (4), 332–334.
- Lubans, D. R., Smith, J. J., Plotnikoff, R. C., Dally, K. A., Okely, A. D., Salmon, J., & Morgan, P. J. (2016). Assessing the sustained impact of a school-based obesity prevention program for adolescent boys: the ATLAS cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13 (1), 1–12.
- Metcalf, B., Henley, W., & Wilkin, T. (2012). Effectiveness of intervention on physical activity of children: systematic review and meta-analysis of controlled trials with objectively measured outcomes (EarlyBird 54). *Bmj*, 345.
- Nader, P. R., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie, S. L., & O'Brien, M. (2008). Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *Jama*, 300 (3), 295–305.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114 (11), 1214–1224.
- Pavićević, M. (2018). Connection of parental behavior with child's personality traits: Meta-analysis. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, (12), 155–171.
- Rajčević, P. (2015). Motivation of pupils primary school for work and educational success. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, (9), 51–63.
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., ... & Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids

- (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive medicine*, 91, 322–328.
- Resaland, G. K., Moe, V. F., Bartholomew, J. B., Andersen, L. B., McKay, H. A., Anderssen, S. A., & Aadland, E. (2018). Gender-specific effects of physical activity on children's academic performance: the active smarter kids cluster randomized controlled trial. *Preventive medicine*, 106, 171–176.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., & Fairclough, S. J. (2005). Assessing physical activity during recess using accelerometry. *Preventive medicine*, 41 (1), 102–107.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., A. C., Hergenroeder, Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146 (6), 732–737.
- Telford, R. M., Olive, L. S., Cochrane, T., Davey, R., & Telford, R. D. (2016). Outcomes of a four-year specialist-taught physical education program on physical activity: A cluster randomized controlled trial, the LOOK study. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 13 (1), 1–11.
- Telford, R. M., Olive, L. S., Keegan, R. J., Keegan, S., Barnett, L. M., & Telford, R. D. (2021). Student outcomes of the physical education and physical literacy (PEPL) approach: a pragmatic cluster randomised controlled trial of a multicomponent intervention to improve physical literacy in primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26 (1), 97–110.
- Ten Hoor, G. A., Rutten, G. M., Van Breukelen, G. J. P., Kok, G., Ruiters, R. A. C., Meijer, K., Kremers, S. P. J., Feron, F. J. M., Crutzen, R., Schols, A. M. J. W., & Plasqui, G. (2018). Strength exercises during physical education classes in secondary schools improve body composition: a cluster randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15 (1), 1–13.
- Troiano, R. P., Berrigan, D., Dodd, K. W., Masse, L. C., Tilert, T., & McDowell, M. (2008). Physical activity in the United States measured by accelerometer. *Medicine and science in sports and exercise*, 40 (1), 181.
- Trost, S. G., Pate, R. R., Sallis, J. F., Freedson, P. S., Taylor, W. C., Dowda, M., & Sirard, J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Medicine and science in sports and exercise*, 34 (2), 350–355.
- Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M., & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Bmj*, 335 (7622), 703.

- Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M., & Griffin, S. J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *Bmj*, 335 (7622), 703.
- Verloigne, M., Bere, E., Van Lippevelde, W., Maes, L., Lien, N., Vik, F. N., Brug, J., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2012). The effect of the UP4FUN pilot intervention on objectively measured sedentary time and physical activity in 10–12 year old children in Belgium: the ENERGY-project. *BMC Public Health*, 12 (1), 1–11.
- World Health Organization. (2019). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.
- Zrnzević, N., & Lakušić, V. (2018). The issues concerning the realization of the educational content of physical education. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta Prizren – Leposavić*, (12), 93–110.

## THE INFLUENCE OF ORGANIZED PHYSICAL EXERCISE IN THE PHYSICAL EDUCATION TEACHING ON THE MOTIVATION AND EXERCISE INTENSITY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

**Summary:** *International guidelines (WHO) recommend thirty minutes of moderate-to-vigorous aerobic physical activity (MVPA) per day during school hours, which is half of the recommended daily physical activity. Also, the importance of physical activity with a minimum time duration of ten minutes per day in MVPA is highlighted. However, previous research points to the insufficient interest of pupils in exercise, both in physical education classes and during free time after school. The aim of the review paper was to highlight the results of randomized clinical studies describing the impact of organized physical exercise on motivation and increasing the time spent in MVPA through a systematic review of the scientific literature. The results of the researchers point to the problem of motivation of students aged 6–14 as well as the insufficient effectiveness of applied physical exercise program in teaching. Of all physical activities realized during one school year, team practice in class (various team games) proved to be the most effective. Further research is needed to define factors that have an impact on students' motivation for greater participation in physical education classes. In particular, it is important to develop awareness of the importance of daily physical activity, but which is performed with occasional increased intensity of exercise.*

**Key words:** *physical education, primary school, motivation.*

Стручни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 69–82  
37.015.31:172.12/.16  
37.015.31:316.752  
COBISS.SR-ID 114490889  
DOI: 10.5937/ObrVas2319069S

Тамара М. Стојановић<sup>8</sup>

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет

## ПОТРЕБЕ И МОГУЋНОСТИ УСВАЈАЊА НАЦИОНАЛНИХ И ГЛОБАЛНИХ ВРЕДНОСТИ У ШКОЛИ<sup>9</sup>

**Резиме:** У раду се указује на потребе и могућности усвајања националних и глобалних вредности у школи. Истиче се психолошко гледиште о вредностима и фазама њиховог учења, као и о теоријама које расветљавају процес учења и остваривања вредности. Посебан акценат у раду се ставља на дидактичке системе који доприносе квалитетној настави и које знатно олакшавају рад наставницима у реализацији усвајања националних и глобалних вредности.

**Кључне речи:** националне вредности, глобалне вредности, школа, дидактички системи.

### УВОД

У процес теоријског проучавања и емпиријског истраживања наше теме пошли смо од схватања појма учења као релативно трајне и прогресивне промене понашања индивидуе настале као резултат претходне активности. Наиме, сматрамо да треба потенцирати потребу подстицања сваког припадника друштва у процесу познавања, усвајања и очувања националних и глобалних вредности. Зато смо, без намере дубље анализе, изнова приступили проучавању процеса стицања навика, развијања моторних вештина, усвајања конкретних знања и информација, усвајања конкретних правила и социјалних норми, као и развијања интересовања и буђења мотива како би се формирали ставови

<sup>8</sup> [tamara.stojanovic@filum.kg.ac.rs](mailto:tamara.stojanovic@filum.kg.ac.rs)

<sup>9</sup> Рад је урађен у оквиру пројекта *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир* (бр. 178018), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

и развијале и мењале особине личности. Националне и глобалне вредности представљају веома погодне наставне садржаје за сложене облике учења, што подразумева пуну активност јединке која учи, њену психичку и физичку присутност, пажњу, памћење, мишљење, говор и све друге процесе неопходне за рационално усвајање и прихватање одређених садржаја. То такође подразумева свестан приступ лица које учи, његову намеру и јасност циља.

### ПСИХОЛОШКО ГЛЕДИШТЕ О УСВАЈАЊУ НАЦИОНАЛНИХ И ГЛОБАЛНИХ ВРЕДНОСТИ

У овом раду учењу нисмо прилазили као феномену стварања асоцијација између нових и старих асоцијација, већ као когнитивном процесу који укључује перцепцију ствари, људи и догађаја. Овај процес има неколико фаза, а свака од њих се односи и на процес усвајања знања и развијања вештина и навика из области националних и глобалних вредности:

1. Фаза перцепције – односи са на развијање свести код ученика о постојању нечега што је од посебне вредности за Србију, за већинско становништво Србије – Србе, али и све оне који патриотски доживљавају Републику Србију, њену територију, њен Устав и позитивне законе, њену прошлост, културу, науку и уметност. У овој фази сваки наставник ће уочити код ученика тзв. „безуспешне покушаје”, али га то не сме обесхрабрити. Једноставно, наставници би требало да схвате да је то прва фаза у процесу учења која ће се превазићи. Зато је потребан зналачки приступ наставника и његово педагошко вођство процеса учења;

2. Фаза инкубације – у којој ће се догодити да ученици покушавају напустити модел који им се нуди и прибегавати стереотипима учења какве су имали у претходним искуствима. Наставници ће у овој фази уочити да је дошло до нечег што личи на напуштање учења или до мировања (инкубације) процеса учења. Уколико припремимо наставнике да препознају ову фазу у процесу учења, онда неће бити неразумевања између њих и ученика. Наставници

не треба просто да занемаре ову појаву, која је законитост у процесу учења, већ да систематски и плански, педагошки осмишљено, али ненаметљиво, ученицима представљају чињенице о националним и глобалним вредностима. Иако се чини да је процес сазнања у стагнацији, па чак и да је напуштен, мисаоне активности код ученика су у сталном напону и то ће их увести у следећу фазу процеса учења;

3. Фаза илуминације – односно фаза увида у конкретну појаву, наставни садржај, уочену националну или глобалну вредност. У овој фази ће наставници приметити да многи ученици уочавају суштину учених садржаја, међузависности међу појавама. Коначно, педагошки вођеним процесом наставници ће довести ученике до последње фазе процеса учења;

4. Фазе верификације – у којој се стварају могућности да ученици властитом мисаоном активношћу могу проверавати уочена решења.

Процес учења наставних садржаја о националним и глобалним вредностима је знатно шири и свеобухватнији од приказанах „фаза“ које налазимо и у психолошким учењима Вудворда из 1924. Он обухвата учење „улога“, односно развијање код ученика одређених облика понашања у конкретним животним ситуацијама. Исто тако, овај процес подразумева „учење система понашања“, као и интеракцијски утицај различитих улога чланова друштвене зајединице. Овако сложен процес подразумева систематско вежбање кроз низ неуспелих, мање успешних и коначно, веома успешних покушаја. Из овога следи да би, када је реч о националним и глобалним вредностима, наставници требало ученицима да одреде јасно дефинисане улоге и облике понашања које треба усвојити.

Представници психологије бихевиоризма (Skinner, Bandura i др.) би тај облик учења сврстали под појам „понашање у функцији заштите околине“, односно понашање у функцији доброг познавања животне средине. Другим речима, човек је од рођења до краја живота у сталном учењу нових облика понашања, односно у сталном настојању како квалитетније мењати постојеће облике понашања. Бихевиоризам је, у ствари, психолошки приступ који се фокусира

на то како се одвија процес учења. Под утицајем психологије средином XX века бихевиоризам почиње да се примењује и у педагогији (детаљније: Stojanović-Đorđević, 2011).

У конкретном случају, када је реч о учењу националних и глобалних вредности, сматрамо примереним учење по моделу. Наставничко понашање, односно наставничко познавање националних и глобалних вредности, те његов однос према националним и глобалним вредностима, требало би да буде кључни „модел“, пример на који се угледају ученици. Исто тако, у сарадњи породице и школе, наставници, стручни сарадници и остали фактори институционалног (школског) процеса васпитања и образовања треба да укажу на значај родитеља као „модела“ понашања, као и на значај свих осталих чланова уже и шире социјалне средине, али и средстава масовне комуникације (филм, телевизију, позориште, штампу, литературу).

Можемо закључити да Бандурине теорије припадају групи когнитивних теорија, односно теоријама когнитивне обраде информација (модерне теорије учења и памћења).

Када је реч о учењу по моделу, треба нагласити да је Мекдугал почетком двадесетог века проучавао мотивационе проблеме имитације и уочио да код животиња и деце постоји урођена тенденција за имитирањем (Социјална психологија, 1980). Пијаже, који се такође бавио учењем по моделу, сматрао је да је имитација когнитивни процес. Милер и Долард сматрају да је тенденција за имитирањем стечена. Настаје као производ подражаја: награде, одобравање, осмеси, позитивни знаци и сл.. Теоријом поткрепљења у процесу учења бавили су се и други, нарочито психолози и педагози, међу којима и Толман и Хал.

Учење наставних садржаја који се односе на националне и глобалне вредности, као и учење у целини, активност је која треба да резултира усвајањем знања, вештина и навика. Крајњи исходи или донети учења националних и глобалних вредности огледају се у развоју когнитивних (сазнајних), конативних (афективних) и практичних (психомоторних) способности. У овом процесу се стичу знања о националним и



глобалним вредностима, али и развијају одређени ставови о свему томе.

У наставном процесу разликујемо следеће нивое стечених знања:

1) ниво препознавања, односно могућност идентификације чињеница и појава са којима су се ученици упознали у процесу наставе или су се са њима сусретали у току живота у различитим животним ситуацијама;

2) ниво присећања и репродукције, што се односи на могућност ученика да реконструише, да понови (усмено, у писаној форми или на други начин) садржаје из наставе који су у вези са националним и глобалним вредностима;

3) ниво решавања проблема (израда програма или на други начин исказан висок степен познавања садржаја из области националних и глобалних вредности);

4) ниво сналажења и прилагођавања у новим животним условима у којима до пуног изражаја долази познавање чињеница (конкретности) и генерализација (општости) у вези са националним и глобалним вредностима.

У конкретном случају, када је реч о учењу садржаја у вези са националним и глобалним вредностима, неопходан је конструктивни приступ учењу. Према овом моделу учења, знања се стичу у процесу непосредне активности ученика, односно на такав начин којем ученик презентира одређене елементе тих садржаја у конкретним животним условима, у стварности. Улога наставника у таквом облику учења своди се на то да они ученицима обезбеђују изворе информација и друге материјале на основу којих ће ученици властитом активношћу долазити до сазнања. Знања о националним и глобалним вредностима се стичу у социјалном контексту.

### ДИДАКТИЧКИ СИСТЕМИ КОЈИ ДОПРИНОСЕ КВАЛИТЕТНОЈ НАСТАВИ И УСВАЈАЊУ НАЦИОНАЛНИХ И ГЛОБАЛНИХ ВРЕДНОСТИ

У реализацији наставних садржаја из области националних и глобалних вредности наставницима се пружају широке могућности организовања наставе по различитим

дидактичким системима: 1. хеуристичка настава, 2. егземпларна настава 3. проблемска настава, 4. менторска настава 5. програмирана настава, 6. тимска настава, 7. интерактивна настава, 8. респонсбилна настава, 9. индивидуализована настава и 10. инклузивна настава.

Хеуристичка настава (грч. *heuriskein* – налазити, проналазити, откривати; Архимед: *Хеурека!*) се заснива на поставци хеуристичке научне дисциплине да образовну важност имају само они наставни садржаји које ученици потпуно разумеју, док је оно што ученици не разумеју, што није ушло у њихову свест, потпун образовни промашај. Знање засновано у наставном процесу добија квалитете апликативности, функционалности, примењивости и оперативности, што значи да га је могуће корисно применити у пракси. Хеуристичка настава, иако има одређене слабости када је реч о националним вредностима, може бити од значаја јер поједине вредности, нарочито глобалне, спадају у категорију тежих и сложених наставних садржаја, које ученици једино могу схватити помоћу сигурног вођења од стране квалитетног наставника.

Егземпларна настава (*exemplum* – ограничење на битно; из мноштва изузетно битно) је дидактички систем (модел) који садржи (укључује) поучавање наставника и самосталан рад ученика, стваралачки рад наставника и ученика. Егземпларна настава омогућава да се опширније наставне целине које имају сличности успешно и узорно обраде, при чему се штеди време; знатно доприноси осамостаљивању ученика за рад, уче се да користе уџбенике и др. изворе, да савлађују методе и технике учења, да у различитим садржајима исте тематске целине уочавају сличности и разлике, чиме развијају моћ запажања и успостављања, затим подстиче наставнике да стваралачки приступају обради наставног градива (Vilotijević, 330). Овај вид наставе се може успешно примењивати у обради националних и глобалних вредности, јер оне представљају тематске целине у којима има опширних садржаја са одређеним типичним сличностима (нпр. национални паркови, духовне вредности и сл.).

Проблемска настава је дидактички систем у коме се ученици у наставном процесу у школи оспособљавају за решавање бројних и разноврсних животних и радних проблема. Код проблемске наставе ученици се обучавају да сами решавају уочени проблем уз сталну, систематску подршку наставника. Разликује се од хеуристичке наставе по томе што у тој настави наставник решава научени проблем и истовремено мисаоно води ученике у току свог решавања, док у проблемској настави научени проблем решавају ученици уз подршку наставника (Poljak, 1988). Проблем се, као дидактичко јединство супротности, решава помоћу мишљења кретањем од познатог ка непознатом. Мишљење мора имати квалитет стваралачког или креативног, па је по томе ова настава дидактичко решење за развијање стваралачке способности ученика. Самостално решавање проблема у проблемској настави истовремено значи и мисаоно самовођење ученика до његовог решавања. Значај овог система наставе је у развијању способности код ученика да самостално уочавају проблеме и да их решавају. И ова настава у којој ученици развијају стваралачко мишљење се може користити у изучавању националних и глобалних вредности.

Менторска настава је слична проблемској. Разликује се од ње по томе што се у њој знатно смањује поучавање наставника и своди се на повремене консултације за време рада, док се повећава самосталан рад ученика у зависности од избора научног проблема за поучавање па све до његовог решења (Poljak, 1988). Ова настава је подесна за рад ученика у научним групама, при изради семинарских, дипломских и научних радова као и у истраживањима у пракси. Ову наставу карактерише то што се ученици, односно студенти самостално или на сугестију наставника, опредељују за проучавање одређеног научног проблема, а потом се у току његовог проучавања повремено консултују с ментором. Менторска настава претпоставља висок степен самодисциплине и способности као добро овладавање техникама интелектуалног (првенствено истраживачког) рада, те је подесна и за проучавање националних и глобалних вредности, нарочито кроз истраживачке пројекте.

Програмирана настава је систем наставе у коме се задржавају битни, а одстрањују небитни садржаји и растављају садржаји на основне елементе. Код ове наставе могућност понављања претходног знања је максимална и извори грешака су сведени на минимум. Редуковање садржаја на оно што је битно је да се не оптерећује ученикова меморија и да му се остави више времена за размишљање. Растављање (декомпозиција, рашчлањивање) садржаја на основне елементе треба да омогући ученику поступно овладавање градивом идући од једноставнијих ка сложенијим садржајима и уочавајући њихову логичку структуру. У овом систему наставе ученици сами решавају проблеме (задатке) у складу са унапред добијеним упутством у коме је објашњен начин решавања. Самосталан рад треба да подстакне ученике на активно размишљање и сваком поједином ученику обезбеђује напредак сопственим темпом према уложеном труду и интелектуалним способностима. У процесу ове наставе постоји стална повратна информација из којих ученик увек и благовремено сазнаје да ли је на правом путу, а наставник да ли се процес одвија у складу са постављеним циљевима (Vilotijević, 2000). Њена примена у изучавању националних и глобалних вредности зависи од постојања програмираног материјала.

Тимска настава је систем у коме се за извођење наставе формирају тимови од два или више наставника у којима сваки члан има посебну улогу и задатке. Тим заједнички планира, реализује и вреднује наставу; величине ученичких група и радног простора варирају зависно од постављеног циља и задатка и тражења бољих решења. Са ученицима се ради у великим групама (90–120 ученика спајањем више одељења истог разреда), средњим групама (30–90 ученика) и малим групама (од по неколико ученика). Велике групе су подесне за обимније наставне теме, тумачење нове наставне грађе, објашњавање правила, тумачење закона, систематизацију знања после обраде веће наставне целине, као и за прикупљање филмова и других аудио-визуелних емисија, извођење сложених и скувих огледа. Мање групе су подесне када треба обрадити неко градиво методом разговора, када је неопходна расправа, увежбавање, понављање, утврђивање,

проверавање, те за увежбавање усменог излагања помоћу којег изоштравају критичко мишљење (Vilotijević, 2000). И овај систем наставе, било кроз рад у великим групама, било у малим групама, подесан је за изучавање националних и глобалних вредности.

Интерактивна настава је модел савременог наставног рада који се темељи на интерактивном учењу. Под појмом интерактивно учење „подразумева се процес који резултира релативно перманентним променама у размишљању и понашању које настају на основу искуства, традиције и праксе остварене у социјалној интеракцији” (Suzić, 1999). Интерактивно учење је и процес стицања знања, подстицање увиђања, развој социјализације и мењање социјалних ставова. Интерактивна настава пружа могућност ученицима различитих психофизичких способности да развију своје потенцијале. За разлику од традиционалне наставе која је прилагођена „типичном ученику” и оријентисана према неком имагинарном моделу просечних способности, интерактивна настава је усклађена са индивидуалним психофизичким способностима ученика. У овом виду наставе ангажовани су сложени мисаони процеси (креативност, практична примена знања), ученицима је дозвољена слобода избора, од њих се захтева иницијатива, креативност, могућност разноврсног изражавања и учење са разумевањем (Kovačević, 2005). За успешно извођење интерактивне наставе неопходна је добра припрема наставника, који има улогу организатора, консултанта, саветника и медијатора. И ова настава, у којој се развијају кооперативни квалитети личности, мотивација, повољна емоционална клима, може се користити у изучавању националних и глобалних вредности.

Респонсибилна настава (енгл. responsibility – одговорност, дужност, обавеза, Вујас, 2001) је модел савременог наставног рада који је препознатљив по одговорности ученика и наставника за партиципацију у демократском избору и активном остваривању педагошки релевантних и дидактичко-методички прикладних активности припремања, извођења и вредновања наставе (Ilić, 2000). У овом моделу наставе суштина је стварна, а не

декларативна заједничка и појединачна одговорност ученика и наставника за ток и исход наставног процеса. Одговорност наставника и ученика пролази из партиципације свих носилаца наставног рада у демократском избору одговарајуће варијанте релевантних активности. Остваривање демократске партиципације ученика у саодлучивању о варијантама припремања, извођења и вредновања респонсибилне наставе условљено је њиховим едукативно– комуникацијским могућностима и другим развојним потенцијалима и узрасним ограничењима, као и наставниковим (макар имплицитним) теоријским схватањима човека и друштва. У респонсибилној настави ученици властитим активностима уз помоћ наставника остварују своје људске потенцијале, а посебно самоактуализацију личности. Маслов (Maslow) истиче тринаест позитивних карактеристика самоактуализованих личности. Модел респонсибилне наставе, с обзиром на наведене квалитете, веома је подесан и за стицање знања ученика о националним и глобалним вредностима и као таквог га треба често примењивати у наставном процесу.

Индивидуализована настава је дидактички систем у коме се организација наставног рада заснива на индивидуалним разликама међу појединцима, при чему се полази од општих и специјалних способности ученика, њихових склоности, различитих индивидуалних искустава, нивоа претходних знања и обавештености, темпа индивидуалног напредовања, особености и њиховог памћења, начина њиховог реаговања, одлика и стилова учења. Индивидуализована настава је дидактички организација васпитно-образовног рада у којој се наставни захтеви усклађују са индивидуалним способностима и карактеристикама у развоју и раду ученика. Она се темељи на самосталном раду и учењу ученика и континуираном праћењу и вредновању и њиховом раду. Индивидуализована настава повољно утиче на оптимизацију наставног процеса и подстиче осамостаљивање ученика у раду и учењу (Vilotijević, 2000). У дидактичкој теорији се сматра да је индивидуализација перманентна дидактичка иновација, јер омогућава да се остваре основни циљеви напредовања појединца према његовим могућностима. Индивидуализована

настава има више предности у односу на фронталну наставу: а) наставни захтеви се усклађују са индивидуалним одликама у развоју ученика, са њиховим предзнањем, начином рада и учења; б) подстиче и навикава ученике да самостално раде и уче; в) омогућава благовремену повратну информацију, чиме се обезбеђује континуирано праћење и вредновање ученичког рада, што мотивише на веће напоре, г) рад ученика постаје креативнији и подстиче менталне способности и капацитете; д) потпуније и боље се користе ученички потенцијали. Индивидуализована настава захтева темељне припреме наставника за извођење исте. Овај вид наставе, као и претходне, с обзиром на ефекте се може успешно користити и за изучавање националних и глобалних вредности.

Инклузивна настава (од лат. речи *inclusio* – укључивање, обухватање, садржавање) је нови дидактички модел организованог проучавања и учења који обухвата, прихвата и интензивно укључује децу и младе са препрекама у учењу и учешћу, односно ученике са посебним образовним потребама (тј. са развојним тешкоћама и даровите, повратнике, досељенике, припаднике националних мањина, сегрегираних група, оне који говоре различитим језицима) и све остале ученике у одељењу (групи, тандему, школи) према њиховим индивидуалним потенцијалима, интересовањима и очекиваним исходима до личних максимума (Ilić, 2010). Учење у инклузивној настави обухвата све видове и облике самосталног и заједничког стицања знања, продубљивање искуства, усавршавање вештина, навика, развијања способности и вредносних оријентација и унапређивања процеса хуманизације и социјализације личности ученика до личних максимума. Значај инклузивне наставе у изучавању националних и глобалних вредности је посебан, јер омогућава ученицима са препрекама у учењу, односно ученицима са посебним образовним потребама да о тим вредностима стекну квалитетно знање. У педагошкој литератури се наводи више предности инклузивне наставе у односу на сегрегацијско образовање (у специјалним одељењима и школама) и у односу на традиционалну (неинклузивну и ексклузивну) наставу (видети детаљније: Ilić, 2000), али и слабости исте.

## ЗАКЉУЧАК

У раду се указује на потребе и могућности усвајања националних и глобалних вредности у школи. Истиче се психолошко гледиште о вредностима и фазама њиховог учења као и о теоријама које расветљавају процес учења и остваривања вредности. Учење наставних садржаја који се односе на националне и глобалне вредности, као и учење у целини, активност је која треба да резултира усвајањем знања, вештина и навика. Крајњи исходи или донети учења националних и глобалних вредности огледају се у развоју когнитивних (сазнајних), конативних (афективних) и практичних (психомоторних) способности. У овом процесу се стичу знања о националним и глобалним вредностима, али и развијају одређени ставови о свему томе. Посебан акценат у раду се ставља на дидактичке системе који доприносе квалитетној настави и који знатно олакшавају рад наставницима у реализацији усвајања националних и глобалних вредности. Сваки од система пружа наставницима могућност да феномену усвајања националних и глобалних вредности у школи приђе на што бољи начин. Школа као институција васпитања и образовања један је од најзначајнијих фактора остваривања циља и задатака у оквиру васпитања за неговање националних и глобалних вредности. Школа у овом времену има (или би требало да има) битно другачију улогу и функцију; она постаје место на којем се живи, место на којем се ради, место на којем се доживљавају радости детињства и младости и место на којем се активно (интерактивно) учи и стичу се знања из свих (готово свих) области живота и рада људи, па и из области усвајања и неговања националних вредности у контексту неговања интернационалних (глобалних) вредности.

## ЛИТЕРАТУРА

- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika 1, Predmet didaktike*. Beograd: Naučna knjiga.
- Gordon, T. (1998). *Kako biti uspešan nastavnik*. Beograd: Kreativni centar.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija – temeljna znanja*. Zagreb: Educa.



- Ilić, M. (2000). *Rensponsibilna nastava*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Ilić, M. (2006). Metodološko i stručno-metodičko osposobljavanje nastavnika za individualizaciju učenja u inkluzivnoj nastavi. *Naša škola*, br. 3–4, 28–4 .
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Ilić, M. (2012). *Metodika građanskog obrazovanja*. Banja Luka: Filozofski fakultet; Sarajevo: Civitas.
- Krstić, D. (1991). *Psihološki rečnik*, Drugo dopunjeno izdanje. Beograd: Savremena administracija.
- Krulj, R., Kačapor, S., Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
- Krulj, R. i Krulj, J. D. (2010). *Globalizacija i reforme obrazovanja u Srbiji, Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije*. Vranje: Učiteljski fakultet.
- Nikolić, LJ, Milić, B.(1991). *Čitanka sa književnoteorijskim pojmovima, za prvi razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški leksikon*, (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Prodanović, T. i Ničković, R. (1988). *Didaktika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Poljak, V. (1988). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rot, N. (1980). *Osnovi socijalne psihologije – socijalizacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (1989). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: ZUNS.
- Stojanović-Đorđević, T. (2011). *Škola – temeljna znanja o prošlosti, aktuelnim problemima i perspektivama razvoja*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Stojanović-Đorđević, T. (2011). Globalizacija, obrazovanje i škola. U: *Zbornik, Društvene krize i (srpska) književnost i kultura*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 213–225.
- Stojanović-Đorđević, T. (2012). Obrazovanje i vaspitanje u budućnosti, globalizacija i društveno-ekonomska kriza. Zbornik, *Savremeno društvo i kriza proučavanja jezika i književnosti*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 87–105.
- Suzić, N. (1999). *Interakcija kao vid poučavanja i učenja, u knjizi Interaktivno učenje*. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete RS i Unicef kancelarija.

**Веб – странице:**

Bandura, *Učenje po modelu*, Preuzeto 20. februara 2023, sa

<http://www.simplypsychology.org>

Kohler, Preuzeto 1. februara 2023, sa <http://www.hrcaak.srce.hr>.

Miller and Dollard: *Social Learning and Imitation*, 1941, Preuzeto 20. februara 2023, sa <http://www.simplypsychology.org>

Sekord i Bekman, *Uspešnost učenja, prema:Skinner*, Preuzeto 15. februara 2023, sa <http://www.simplypsychology.org>

Tolman i Hal, *Teorije učenja*, Opšta psihologija, Preuzeto 25. februara 2023, sa <http://www.scribd.com/>

## NEEDS AND POSSIBILITIES OF ADOPTING NATIONAL AND GLOBAL VALUES IN SCHOOL

**Summary:** *The paper points out the needs and possibilities of adopting national and global values in school. The psychological point of view on values and the phases of learning about them is emphasized, as well as on theories that shed light on the process of learning and realizing values. Special emphasis in the work is placed on didactic systems that contribute to quality teaching and that greatly facilitate the work of teachers in the realization of the adoption of national and global values.*

**Key words:** *national values, global values, school, didactic systems.*

Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 83–100  
37.091.3::821.163.41  
821.163.41.09-32 Домановић Р.  
COBISS.SR-ID 114482697  
DOI: 10.5937/ObrVas2319083L

Невена И. Лукинић<sup>10</sup>  
Универзитет у Београду, Филолошки факултет

## ИНТЕРПРЕТАТИВНЕ МОГУЋНОСТИ ПРИПОВЕТКЕ „КРАЉЕВИЋ МАРКО ПО ДРУГИ ПУТ МЕЂУ СРБИМА” РАДОЈА ДОМАНОВИЋА У НАСТАВНИМ ОКОЛНОСТИМА<sup>11</sup>

**Резиме:** У раду се испитују интерпретативне могућности приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” Радоја Домановића у настави. Како наведено дело не улази у садржаје актуелних наставних програма, намера је да се понуди методички предлог који би указао на изразиту корелативну моћ ове приповетке и њену употребну вредност, и на тај начин искористи методички потенцијал овог књижевног дела. Будући да се тиме истраживање смешта у наставно поље проучавања, основно теоријско-методолошко полазиште у интерпретацији Домановићеве приповетке биће у оквиру поља методике наставе књижевности. Водећи рачуна о узрасту ученика и њиховим постигнућима, као средишњи интегративни чинилац наставне анализе издваја се лик Марка Краљевића, који је сагледан у односу на свој предлог из усмене књижевности. Компаративним приступом уочавају се сличности и разлике у поступцима карактеризације јунака, док се у исто време открива особеност уметничког света Домановићеве сатире. Корелативна моћ приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” тако се преваходно реализује вертикално, унутар предмета Српски језик и књижевност, док се на нивоу осврта предлажу и друге могућности функционалног повезивања садржаја различитих предмета. Напошетку, радом се отвара и питање феномена читалачке рецепције са настојањем да се утврди да ли и у којој мери сатира Радоја Домановића подстиче на смех ученике савременог доба.

**Кључне речи:** Радоје Домановић, „Краљевић Марко по други пут међу Србима”, настава, корелација, пародично-сатирични елементи.

<sup>10</sup> [nevena.lukinic.ist@fil.bg.ac.rs](mailto:nevena.lukinic.ist@fil.bg.ac.rs)

<sup>11</sup> Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у оквиру финансирања научних истраживања на Универзитету у Београду – Филолошком факултету (број уговора: 451-03-47/2023-01/ 200167).

## 1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Пошавши најпре од актуелних правилника којима се прописује програм наставе и учења основног образовања и васпитања за ученике млађих разреда, може се уочити да упознавање с ликом Марка Краљевића почиње већ у трећем разреду када се, у оквиру школске лектире, обрађују епске песме „Орање Марка Краљевића” и „Марко Краљевић и бег Костадин”, као и ауторска песма Бранка Стевановића „Занимање Марка Краљевића”.<sup>12</sup>

Идући ка старијим разредима основне школе, наредни, и заправо једини, сусрет с ликом Марка Краљевића предвиђен је у шестом разреду, у ком се из области епике тумачи песма „Марко Краљевић укида свадбарину”<sup>13</sup>. Она се, у домену домаће лектире, допуњује избором епских народних песама о овом јунаку. Осим поезије, програмом се предлаже и тумачење предања о смрти Марка Краљевића, будући да је на овом нивоу образовања предвиђено да ученици у оквиру књижевне терминологије усвоје појам културно-историјског предања. Поред усменог стваралаштва, лик знаменитог јунака присутан је и у ауторској прози, и то одабиром приче „Сирото ждребе” из *Књиге за Марка* Светлане Велмар Јанковић, као и у допунском избору лектире, из којег наставник бира три дела, а међу којима се налазе одломци приче „Позориште” из збирке *Приче из главе* Владиславе Војновић.

Са свешћу о популарности Марка Краљевића у усменом стваралаштву, те увидом у наставне програме основног образовања и васпитања за ученике млађих и старијих разреда може се закључити да је присуство дела у којима се обрађује наведени епски јунак заступљено у одговарајућој мери, односно

---

<sup>12</sup> Сви програми наставе и учења који су консултовани за потребе овог истраживања наведени су на крају рада у списку коришћених извора, те се стога неће посебно наводити у напоменама.

<sup>13</sup> Будући да је реч о песми која је својим локалитетом везана за Косово, које Марко Краљевић брани од Арапа, те имајући у виду да се поједини стихови наведене песме појављују и у приповеци „Краљевић Марко по други пут међу Србима”, у којој Марко узалудно покушава да одбрани Косово, у току наставне анализе Домановићеве приповетке ученицима би требало скренути пажњу на ову појединост и од њих затражити да упореде Маркову освету у епској песми и реалистичкој приповеци.

да предложеним књижевним делима ученици на систематичан и подстицајан начин стичу знање о Марковој епској биографији, као и о томе на који начин Марко Краљевић као књижевни јунак фигурира у делима савремене српске прозе. Ипак, предвиђеном корпусу основношколског образовања могла би се прикључити и приповетка Радоја Домановића „Краљевић Марко по други пут међу Србима”, која актуелним наставним програмима није предвиђена да се обрађује у основној школи, а увидом у садржаје старијих школских програма примећује се да ни раније није била предмет наставне обраде. У том погледу, укључивање ове приповетке у програме за ученике основних школа била би новина која би, с једне стране, могла да оптерети постојеће школске садржаје, али и да их обогати, уколико би се њене интерпретативне могућности искористиле на функционалан начин.

Један од њих, а тиче се проблема мотивације ученика за читање и доживљавање уметничког дела, огледа се већ у томе што ово књижевно дело призива име епског јунака са којим су се ученици упознали обрадом народне поезије и предања, најпре у трећем, а потом детаљније и у шестом разреду. Због тога је извесно да ће се управо упечатљивим и подстицајним насловом Домановићеве приповетке пробудити читалачка пажња ученика, те да ће се заинтересовати да сазнају шта се догодило са Марком Краљевићем и шта је његов поновни долазак донео. Обрадом ове Домановићеве приповетке, која својом тематиком и избором протагонисте вишеструко призива народну традицију, ученицима се пружа прилика да свестраније тумаче и разумеју лик Марка Краљевића како у народној, тако и у ауторској књижевности.

Поред тога, функционалност употребе приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” као наставног штива огледа се свакако и у могућностима спознаје и разумевања сатиричних елемената, као и у њеној изразитој корелативној моћи, што скупа упућује на закључак да је укључивање новог садржаја у постојеће школске програме оправдано. Међутим, имајући у виду сложеност Домановићеве приповетке, која за своје тумачење тражи обавештеног читаоца са одређеним предзнањем, поставља се питање у ком

разреду основне школе би њене интерпретативне могућности могле најбоље да дођу до изражаја? Узевши у обзир узраст ученика, те имајући у виду да су у шестом разреду обрађивали лик Марка Краљевића у усменој и ауторској књижевности, стиче се утисак да је седми разред и више него погодно тле за тумачење приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима”, којом би ученици обновили и продубили своје претходно стечено знање о овом јунаку. Такав закључак додатно оснажују и следеће околности: наиме, програмом за седми разред основне школе предвиђено је да ученици усвоје појам сатире (и сатиричне песме) на изабраним примерима, а осим сатире очекује се да стекну знање и о уметничким средствима којима се сатира најчешће гради, а реч је о хумору и иронији. Такође, у седмом разреду ученици имају прилику да се на часовима Историје упознају с личношћу Александра Обреновића и периодом његове владавине у Србији, што омогућава успостављање изванпредметне корелације која би наставу књижевности додатно обогатила.

Са свешћу о свему наведеном, а имајући у виду поетичке одлике приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима”, може се закључити да је она и више него илустративан пример на којем би ученици стекли неопходно знање о књижевнотеоријским појмовима предвиђеним актуелним програмом за седми разред, а њеном обрадом би се уједно остварили и појединачни исходи и циљеви наставе књижевности у овом разреду. И поред тога, међутим, треба узети у обзир чињеницу да је у школске садржаје за ученике седмог разреда укључен одломак из Домановићеве приповетке „Вођа”. Будући да је реч о још једној значајној сатири из плејаде Домановићевих изванредних остварења овог жанра, те да она својом садржином такође представља изузетно богато извориште када је реч о њеном изучавању у оквирима наставе књижевности, овим се радом желе истаћи предности укључивања приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” у програмске садржаје, али не тако да се тиме подразумева радикално избацавање постојећег садржаја, већ да се пружи могућност избора.

## 2. МАРКО КРАЉЕВИЋ МЕЂУ ПОТОМЦИМА „СУЉЕ ЦИГАНИНА” ИЛИ О ПАРОДИЈСКОЈ ДЕЗИНТЕГРАЦИЈИ ЕПСКОГ ЈУНАКА

Како приповетка „Краљевић Марко по други пут међу Србима” транспонује лик из усменог стваралаштва, те реинтерпретира његову епску биографију, наставна интерпретација наведеног књижевног дела подразумева компаративни приступ којим ће се, у корелацији са усменом књижевношћу, утврдити на који начин елементи епске традиције фигурирају у новијој српској књижевности. Будући да се пред ученике тако поставља задатак да истраживачким читањем у Домановићевој приповеци препознају елементе Маркове биографије, те да закључе на који начин аутор са њима поступа и у којој функцији, ученици ће откривати уметничку вредност Домановићевог дела, али ће, уочавањем сличности и разлика у карактеризацији лика Марка Краљевића истовремено утврдити претходно усвојено знање које су стекли обрадом народних епских песама и културно-историјског предања о Марку Краљевићу.

Имајући у виду да је епски јунак фактор обједињавања, подразумева се да ће интеграциони чинилац којем ће у наставној обради бити посвећено највише пажње бити лик Марка Краљевића, мада ће се ученичка пажња усмеравати и на језичко-стилски слој Домановићеве приповетке, као и на облике казивања, док ће разговор о њеном идејном слоју преовладати када се буду тумачиле сатиричне одлике.

Будући да Радоје Домановић полазиште за своју приповетку проналази у мотиву смрти Марка Краљевића, ученичка пажња усмерава се најпре на пролог у ком Марко Краљевић и Бог воде дијалог. На овом месту, претпоставља се да ће ученици у сећање призвати епску песму о смрти Марка Краљевића, као и културно-историјско предање, те да ће у наведеним делима увидети извесни паралелизам који се огледа у присуству Бога на сцени, мада Бог неће бити исти. Док је у песми Филипа Вишњића Бог био представљен као „стари крвник” и налазио се у делокругу Маркових

противника, у предању и приповеци Радоја Домановића Бог ће имати улогу помоћника, односно саветника који испуњава јунакове захтеве. Домановићев Бог ће, наиме, бити приказан као благ, mudar и милостив. Он ће Марку дати његове епске атрибуте и пустити га да се врати на земљу. Осим што се на тај начин ствара заплет приповетке, пролошка сцена значајна је и из других разлога. Наиме, употребом упечатљиве лексике (српски народ се именује „слепцима”, а њихово дозивање у помоћ означено је „кукњавом” и „зивкањем”) разговор Марка и Бога свео се на извесно „ћаскање”, чиме је дошло до преобликовања епске ситуације у анегдотску (Suvajdžić, 2012: 64). Нарочитом лексичком стилизацијом наговештен је и поступак снижавања (наиме, тривијалним говором се приповеда о оном што би требало да буде узвишени идеал српског народа), који ће касније у изградњи Марковог лика бити посебно функционално примењен, односно наговештено је да је дозивање Маркових потомака испразно и лажно. У то читаоца додатно уверавају чињеница да Србима не може ни Бог да помогне, као и Божје предсказање да Марко неће добро проћи на земљи, што је имплицитан наговештај немогућности опстанка епског јунака у свету који је лишен епских вредности. До ових сазнања ученици ће доћи тако што ће их наставник ваљано осмишљеним питањима, као и подстицајним радним наловима упутити на тумачење стилско-језичког слоја Домановићеве приповетке, што ће се у њиховој свести постепено усвајати и примењивати као интерпретативни метод и у анализи других књижевних дела из програма.

Када је реч о изградњи лика Марка Краљевића, примећује се да Радоје Домановић врло вешто користи утврђен епски модел, те одређене тематско-мотивске компоненте Маркове биографије неизмењене смешта у нове околности, чиме оне природно добијају другачију вредност. Наиме, при силаску с „оног” света Марко Краљевић добија своју стару снагу, оружје и Шарца, на њему су самур-капа, ћурак од курјака и тулумина с вином. Међутим, као што је и Марко у чуду, те не успева да препозна свет у којем се нашао, тако и ступање епског идентитета у свет који више није епски нужно доводи до тога да некадашње јуначке вредности не бивају препознате,



односно долази до међусобног препознавања (Suvajdžić, 2012: 66). То ће се искористити као средство за стварање комичног ефекта, то јест пародирање, али и за критичко сагледавање и истицање друштвених мана.

Како је статус пародије у програмским садржајима основне школе такав да њима није предвиђен овај књижевнотеоријски појам (в. правилнике наведене у овом раду), и приликом обраде приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” не би требало инсистирати на усвајању описне дефиниције пародије, нарочито ако се томе додају и узраст и предзнање ученика. Међутим, имајући у виду да су програмом за седми разред из предмета Српски језик и књижевност предвиђена и нека друга дела у којима су присутни елементи пародије (нпр. народна бајка „Међедовић”, Стеријина *Покондирена тиква* и др.), као и то да управо у овом разреду ученици имају прилику да се упознају са појединостима хумора као књижевнотеоријског термина, није неоправдано да се и у току обраде наведене Домановићеве приповетке, на нивоу препознавања, скрене пажња на оне елементе и поступке којима се остварују ефекти пародије и комичног, и на тај начин потенцијално оствари унутарпредметна корелација са поменутиим књижевним делима.

Када је реч о комичним ефектима, репрезентативан пример јесте Марков сусрет са велосипедистом који ће се наћи у делокругу Маркових противника. Подсећањем ученика на схематичне описе мегдана у епској поезији, они ће упоредном анализом запазити да су извесни устаљени елементи присутни и у Домановићевој приповеци: Марково припремање пред окршај – пије вино, које потом даје и Шарцу, „намаче” самур-капу и сл. (в. Domanić, 1963: 18), затим стихови које Марко изговара а који представљају компилацију стихова из песама у којима се описују јуначки мегдани (в. Domanić 1963: 19), и напослетку епске формуле које су такође карактеристичне приликом сукобљавања јунака – „крвав до очију”, „крвав до ушију”, „гонили се тако два пуна сата” и сл. (в. Domanić, 1963: 19). На тај начин ће ученици најпре закључити да је овај део Маркове епске биографије доследно спроведен. Међутим, упућивањем ученичке пажње на избор

противника, те подсећањем на Маркове супарнике из епских песама, претпоставља се да ће ученици самостално спознати да је модел мегдана у Домановићевој приповеци инверзован, односно изокренут. У ученичкој интерпретацији овакав поступак врло вероватно неће бити формулисан као поступак пародирања<sup>14</sup>, што и није неопходно, јер ће свакако доћи до уочавања механизма помоћу којег се ствара комични ефекат. Наиме, избором јунака који није достојан Маркове храбрости и снаге, Марково припремање пред борбу постаје бесмислено и изазива смех који ће се врхунити у томе што Марко своју сабљу користи не само да одсече главу противнику, што је уобичајени поступак у епској песми као знак тријумфа, већ да посече и бицикл, што је увод у процес снижавања овог епског јунака.

Он ће се доследно спровести и у Марковом следећем окршају, у којем ће му противници бити срески писар и десет жандарма. Анализом те сцене (Domanović, 1963: 22) ученици ће запазити препознатљиве формуле даривања сабљом, односно буздованом, као и Маркове епске атрибуте који су им познати из усмене поезије. Они ће, међутим, у Домановићевој стилизацији опет бити употребљени у функцији пародирања Марковог лика. То се најпре може уочити у ауторском коментару којим се, у тривијалном регистру, истиче да је Марко скинуо ћурак због врућине, а затим и у Марковој гротескној слици, која је изгубила глорификујућу вредност коју је имала у епској поезији, будући да је у очима својих потомака јунак доживљен као помахнитао и разуздан. Премда ће Марко своју епску аутентичност, која је посебно изражена хиперболом<sup>15</sup>, задржати и у трећем по реду мегдану, у којем се, градационо, сукоби са читавом војском, он ће ипак подлећи

<sup>14</sup> Будући да усмено стваралаштво почива на формулативности и схематичности, поступак пародирања присутан је већ у оквиру саме усмене књижевности, и то у свим њеним родовима, о чему је исцрпно писала Снежана Самарџија у својој студији *Пародија у усменој књижевности*. У контексту нашег истраживања значајно је истаћи да је управо онај део Маркове епске биографије који се тиче мегдана пародирањем и у усменој поезији у песми „Марко Краљевић и Љутица Богдан”, и то на свим нивоима текста, па је тако као резултат настала „комплексна пародијска инверзија обрасца двобоја” (Самарџија, 2004: 46). Такође, Марков лик у усменој књижевности најчешће се гради употребом хиперболе, стилске фигуре која има потенцијал за остваривање комичног ефекта (Мркаљ, 2008: 293–293).

<sup>15</sup> Хипербола је рецимо посебно изражена у опису Марковог слојевитог облачења (в. Domanović, 1963: 25), односно у поступку описивања Маркових бркова, који, премда подсећа на опис из епске песме (в. Domanović, 1963: 25), у Домановићевој приповеци производи утисак комичног. Како би ученици уочили функцију ове стилске фигуре, те уочили разлику у њеној примени у реалистичком делу, наставник наведене одломке може изражајно и интерпретативно прочитати на часу, те ученике упутити на анализу стилске и језичке изнијансираности Домановићевог приповетке.

пушкама и топовима, дакле тековинама цивилизацијског напретка, те ће бити заробљен. На тај начин ће се остварити још један значајан мотив из епских песама о Марку Краљевићу, а реч је о утамничењу јунака, мада ће он у новијој српској књижевности бити девалвиран јер Марка заробљавају кукавице.

Даљом анализом лика Марка Краљевића ученици увиђају да се његово снижавање одвија постепено: од супериорног, каквим се показује и у сцени ислеђивања у којој капетан дрхти пред окованим Марком, епски јунак се, немоћан да се одупре средини у којој се нашао, истој прилагођава. То се огледа и на плану језика (Vučenov, 1983: 52, 55), у оквиру којег се примећује да Марко у почетку говори епским десетерцем<sup>16</sup>, користи се устаљеним формулама епске поезије, те изговара чак и читаве стихове епских песама, да би потом прешао на прозу и свакодневни говор својих потомака. Одузимањем епских атрибута, шишањем и бријањем, Марко губи свој епски идентитет, те од националног хероја који је дошао да освети Косово постаје користан члан друштва који залива баште и плеви лук, а потом се, попут својих потомака, додворава министру не би ли добио „државну службу”. Најзад, Марко завршава као „пандур”, а потпуна деградација његовог лика огледа се у смештању епског јунака у лудницу, чиме се процес прилагођавања неепској средини завршава, по јунака, трагично.

Тумачењем поступака којима је грађен лик Марка Краљевића у приповеци „Краљевић Марко по други пут међу Србима” ученици, уз наставникову помоћ и упоредно сагледавање Марковог лика у усменој традицији и поетици реализма, долазе до следећег закључка: у дијалогу са обрасцем епске биографије њени извесни елементи се преобликују и самим тим постају предмет комичног у Домановићевој обради, што је утицало и на снижавање Марковог лика. Како је оно резултат наглашеног сукоба различитих светова, херојског и нехеројског, ученици запажају да је овај однос изграђен по принципу контраста. Тако се на конкретном примеру и

---

<sup>16</sup> Када је реч о стилско-језичком плану, у литератури је примећено да је Марково коришћење десетерца и устаљене епске лексике у тривијалним ситуацијама још један извор стварања комичног ефекта у приповеци „Краљевић Марко по други пут међу Србима” (в. Suvajdžić, 2012: 69).

индуктивним путем у ученичкој свести обнавља знање о наведеној стилској фигури, са којом су се упознали у шестом разреду основне школе. Осим ње, ученици примећују да је и поступак претеривања значајно утицао на изградњу пародијског двојника Марка Краљевића, те на тај начин продубљују и функционализују своје знање о хиперболи као стилском средству и њеној функцији у делу Радоја Домановића.

Како је Домановићева реинтерпретација Марковог лика врло упечатљива, претпоставља се да ће код ученика изазвати запитаност о ауторским поривима за пародирањем лика чија је биографија саставни део целокупне усмене традиције српског народа, што може бити подстицајно за развој полемичке расправе. У оквиру ње, ученици би, уз наставникову помоћ, требало да дођу до закључка да је измештањем Маркове биографије, то јест њеним постављањем у свет који не разуме поступке и идеале епског јунака, природно морало доћи до његове дезинтеграције и прерастања у „сопствену пародијску негацију”, али се тиме, ипак, традиција из које је јунак преузет није поништила (Samrdžija, 2018: 302–303), нити је разарање епског система била ауторова намера. Заправо, таквим се поступком желело указати на мане нехеројског света у који јунак долази, што је предмет сатиричног обликовања, о којем ће више речи бити у наредном поглављу овог рада.

### 3. ИДЕЈНИ СЛОЈ ПРИПОВЕТКЕ „КРАЉЕВИЋ МАРКО ПО ДРУГИ ПУТ МЕЂУ СРБИМА” ИЛИ О ЊЕНИМ САТИРИЧНИМ ЕЛЕМЕНТИМА

Иако сатиричне приповетке нису једина књижевна остварења Радоја Домановића, у његовом опусу су се оне издвојиле као уметнички најуспелије, те је овај писац у историји српске књижевности остао превасходно упамћен као врсни сатиричар. О томе сведоче и бројне научне студије и чланци<sup>17</sup>, те истраживања већег обима<sup>18</sup> која су у предмету

---

<sup>17</sup> О богатству научне литературе која у средишту свог интересовања има сатире Радоја Домановића сведоче зборници радова *Глишић и Домановић 1908–2008* и *Лако перо Радоја Домановића*, у којима се могу пронаћи врло занимљиве студије које различитом методологијом приступају Домановићевим делима.

свог интересовања имала Домановићеве најпознатије сатире, међу којима се убраја и приповетка „Краљевић Марко по други пут међу Србима”. Занимљиво је да је њену критичку оцену готово одмах по објављивању дао и Богдан Поповић, који је ову Домановићеву сатиру означио најмање успелом (в. Роровић, 2008). Оваква околност могла би бити подстицајна у оквиру наставног изучавања Домановићеве приповетке тако што би се у уводном делу часа искористила као стимулативно средство (уп. Nikolić, 1999) којим би се ученици мотивисали за интерпретацију наведеног дела. Оно би се могло спровести тако што би наставник ученицима прочитао одломак Поповићевог негативног суда, те пред њих поставио подстицајне радне налоге путем којих би ученици у самом књижевном тексту тражили аргументе којима би се могла оправдати, односно оповргнути Поповићева критика.

Како сатира подразумева критичко приказивање политичких и друштвених прилика, анализа сатиричних елемената неког књижевног дела обухвата истовремено откривање конкретних појединости које су предмет сатире, али и уметничких средстава помоћу којих се сатира гради. Уочавањем сатиричних елемената уједно се откривају и универзална значења књижевног дела, чиме се залази у његов идејни слој, који је посебно значајан интеграциони чинилац наставне интерпретације. Његовом обрадом ученици се мисаоно ангажују, развијају критичко мишљење и усвајају позитивне етичке вредности. У том погледу, приликом наставне анализе идејног слоја приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” ученике би требало подстицати да пронађу оне одломке у којима се репрезентује однос појединца, у овом случају Марка Краљевића, и друштва, које чине Маркови потомци. На тај начин ће се у ученичкој свести постепено откривати изобличена стварност Домановићевог доба коју аутор својим делом беспошtedно разоткрива, и то на два начина.

---

<sup>18</sup> О генези Домановићеве сатире исцрпно је писао Димитрије Вученов у књизи *Домановићева сатира као приповетка*, а о њеним уметничким вредностима и поступцима стварања комичног ефекта читалац се може извести у студији Горана Максимовића *Домановићев смијех*.

Најпре директно, тако што представнике друштва издваја у први план и они сами откривају аномалије српског народа. У том погледу, индикативне су следеће сцене: Марково ислеђивање и политички збор (в. Домановић, 1963: 26, 38–39). Њиховом анализом ученици увиђају да је српско родољубље лажно, да се узвишени национални дискурс користи за потребе остваривања лепшег стила и што ефектнијег дејства на слушаоце, као и да некадашње епске, али и ауторске родољубиве песме више немају вредност коју су имале некада. Тиме се Марков долазак додатно обесмишљава и његова жеља да освети Косово постаје узалудна. Осим наведених сцена, у то да Срби заиста немају намеру да се, попут својих предака, боре за Косово, уверавају и Маркови разговори са сељацима који размишљају само о основним егзистенцијалним потребама, док је узвишени идеал у виду одбране Косова за њих „велики трошак” (Домановић, 1963: 32). Слично ће бити и са угледним Београђанима, којима је канцеларија на првом месту (в. Домановић, 1963: 33), чиме се открива још један предмет против којег је Домановићева сатира уперена, а који ученици седмог разреда, у складу са својим искуством и предзнањем, свакако неће моћи сами да препознају. Реч је о бирократском систему који је ушао у све поре српског друштва и којем робује цео народ: наиме, како је то Валентина Питулић приметила, „[...] сан о Косову замениће институција канцеларије” (Pitulić, 2001: 74). Иако се на основу тога може закључити да је друштво које Домановић приказује морално деградирано, да у њему владају искривљене вредности, те да је народ у интелектуалном смислу отупео, што су значајна проблемска питања која Домановићева приповетка покреће и стога их је важно поменути и у овом раду, од ученика се, с обзиром на сложеност захтева, овакви закључци не могу очекивати, па се тако и наставна интерпретација прилагођава ученичким могућностима.

Са друге стране, сатирични елементи Домановићеве приповетке представљени су и имплицитно, вештом употребом језика (в. Вићенов, 1983: 57). Стога би ученике требало упутити на стилско-језичку анализу, односно на уочавање ауторских коментара као посебних облика казивања

који се, осим са циљем разбијања илузије приповедања, пародирања Марковог лика и стварања комичног ефекта, употребљавају и у сатиричне сврхе. Било да се појављују у виду парентеза, фуснота или једноставно прате нарацију, приповедачева оглашавања илуструју његов отклон према друштву. Њима се, наиме, разоткрива људска глупост (в. Домановић, 1963: 22, 29), иронијом се изнова разобличава лажни патриотизам, па се говори о „родољубивим главама” (Домановић, 1963: 37) и утицају „врлих потомака са врелом крвљу” (Домановић, 1963: 42). Вредности друштва приказаног у Домановићевој сатири снижавају се и особеном лексиком, па се тако о државном послу говори као о „службици”, док се Марково залагање за добијање исте описује „шеткањем”, „пљуцкањем” и „џоњањем” пред министарским вратима (Домановић, 1963: 40), чиме се сатиричној оштрици Домановићевог пера излаже још једна појава српског друштва, а реч је о полтронству, односно додворавању. Разорно дејство сатире у приповеци „Краљевић Марко по други пут међу Србима” посебно ће бити изражено у епилошкој сцени, у којој је Марко свестан да је његова жеља да освети Косово била само илузија, па стога говори Богу о манама својих потомака.

Овако планираном наставном анализом ученици уочавају које све друштвене појаве Радоје Домановић разобличава. Међутим, када је реч о његовом критичком односу према политичком режиму, односно према владавини Александра Обреновића, ученици неће моћи самостално да уоче наведену околност, будући да се о критици власти не говори директно. У том погледу, улога наставника је од пресудног значаја и огледа се у томе да ученике подсети, уколико је ова област претходно обрађивана, или, уколико није, да их упозна са личношћу Александра Обреновића, о којем се ученици свакако извештавају на часовима Историје у седмом разреду. Указивањем на шири контекст, ученици боље разумеју дејство Домановићеве сатире, а на тај начин се уједно функционално повезују садржаји различитих предмета у седмом разреду.

Најзад, коначни смисао наставног тумачења сатиричних елемената приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” јесте у томе да ученици открију универзални смисао

Домановићеве критике, те да покушају да уметнички свет актуелизују, односно да га доведу у везу са својим искуством и светом којим су окружени. Такође, врло је значајно да ученици увиде да Домановићева сатира није усмерена на лик Марка Краљевића, већ на његове потомке, Домановићеве савременике (Vučenov, 1983: 50), што се поставља као циљ ка којем се тежи у току наставне обраде.

Питање на које, међутим, остаје да се одговори, и које се намеће као синтеза претходног и овог поглавља рада, јесте: да ли приповетка „Краљевић Марко по други пут међу Србима” може да у потпуности оствари свој хумористичко-сатирични потенцијал у настави, односно да подстакне на смех ученике савременог доба? Премда се у њој на различите начине остварују ефекти комичног, што приповетку, у методичком погледу, издваја као значајан извор мотивације за читање и тумачење (в. Вајић, 2008), и мада се у њој могу пронаћи поступци које је Владимир Проп означио као оне помоћу којих се производе „подсмешљив” и „доброћудан” смех (в. Проп, 1984), то и даље не значи да ће се реципијент (ученик) смејати<sup>19</sup>. Пре свега зато што наставно тумачење Домановићеве приповетке подразумева читање у односу на усмено стваралаштво за које, због особене лексике, ученици најчешће нису читалачки заинтересовани. Међутим, овакво читање је неопходно како би ученици могли да препознају оне елементе који у Домановићевој обради подлежу поступку пародизације. Тек пошто их уоче, ученици ће моћи да уживају у ефекту који пародија производи, а реч је о ведром смеху. Са друге стране, будући да пародија у Домановићевом делу садејствује са сатиричним елементима, како би ученици схватили одређене алузије на које сатира упућује, те како би се произвео „подсмешљиви смех”, такође је неопходно да им буду познате конкретне друштвене, историјске и политичке прилике које писац разобличава. Стога, уколико се уз наставникову помоћ не оствари ефекат препознавања, врло је

<sup>19</sup> Или како је Проп то истакао у својој студији: „Тешкоћа је у томе што не постоји обавезна веза, нити законитост, између комичног објекта и човека који се смеје. Неко ће се нечем смејати, неко неће” (1984: 30).



извесно да Домановићева приповетка неће изазвати смех код ученика савременог доба.

Овакав закључак наравно није једини и коначан, будући да је дескриптиван и непроверљив у пракси. Имајући у виду да је смех психолошки феномен, те да је у великој мери индивидуализован, за испитивање постављене тезе неопходно је спровести истраживање у школама путем којег би се одговарајућим упитником дошло до значајних и у пракси утемељених резултата, што се оставља као изазов за даља проучавања.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Анализом приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” Радоја Домановића може се закључити да је опсег њених интерпретативних могућности далекосежан, и за наставу књижевности врло значајан и инспиративан. Наиме, коришћењем наведеног Домановићевог дела као наставног штива најпре се остварује унутарпредметна вертикална корелација са народном књижевношћу, те се упоредним тумачењем лика Марка Краљевића у усменој и писаној традицији остварују значајни образовни циљеви: ученичко знање о овом епском јунаку се обогаћује, учачају се поступци путем којих се гради лик у различитим епохама и поетичким системима, продубљују се знања о појединим стилским средствима (контраст и хипербола) путем којих се остварују ефекти пародије, односно сатире, а стичу се и нова (о иронији и хумору). Осим образовних циљева, међутим, на тај начин се реализују и значајни функционални циљеви јер ученици развијају вештине поређења, запажања, индукције и других мисаоних радњи. Када је пак реч о васпитним наставним циљевима, они до изражаја долазе приликом тумачења идејног слоја приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима”, будући да анализом њених сатиричних одлика ученици актуелизују фиктивни свет и доводе га у везу са сопственим искуством. На тај начин ученици истовремено откривају универзална значења Домановићеве приповетке и развијају критичко мишљење, те се оспособљавају за

разликовање позитивних од негативних вредности, и подстичу се на усвајање позитивног етичког модела понашања.

Са друге стране, наставним тумачењем приповетке Радоја Домановића градиво из књижевности се повезује и са садржајима других наставних предмета (Историја), у чему се огледа изразита корелативна моћ Домановићевог дела, а чиме се оплемењује настава у целини. Узевши то у обзир, као и друге предности које би донело укључивање приповетке „Краљевић Марко по други пут међу Србима” у програмске садржаје за седми разред основне школе, може се закључити да је њено присуство у наставним околностима, макар на нивоу приказа и путем одломка, и те како оправдано, што је овај рад, коначно, и настојао да покаже.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bajić, Lj. (2008). *Proučavanje humorističke proze u nastavi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Maksimović, G. (2000). *Domanovićev smijeh*. Beograd: Slobodna knjiga.
- Mrkalj, Zona. (2008). *Nastavno proučavanje narodnih pripovedaka i predanja*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost.
- Nikolić, M. (1999). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pitulić, V. (2001). *Tragom arhetipa*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.
- Popović, B. (2008). Alegorična satirična priča. U: *Lako pero Radoja Domanovića*. (str. 11–59). Kragujevac: Koraci.
- Prop, V. (1984). *Problemi komike i smeha*. Novi Sad: Dnevnik – Književna zajednica.
- Samardžija, S. (2004). *Parodija u usmenoj književnosti*. Beograd: Narodna knjiga / Alfa.
- Samardžija, S. (2018). *Reči u vremenu*. Beograd: Srpska književna zadruga.
- Suvajdžić, B. (2012). *Dnovidе vode*. Novi Sad: Orpheus; Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vučenov, D. (1983). *Domanovićeva satira kao pripovetka*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

## ИЗВОРИ

- Domanović, R. (1963). *Satire*. Beograd: „Branko Đonović”.

- „Nastavni program za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik* god. LVI, br. 6 (2007): 3–11.
- „Nastavni program za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik* god. LVII, br. 5 (2008): 1–9.
- „Nastavni program za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik* god. LVIII, br. 6 (2009): 1–6.
- „Nastavni program za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik* god. LIX, br. 2 (2010): 13–23.
- „Program nastave i učenja za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, god. LXVIII, br. 5 (2019): 7–11.
- „Program nastave i učenja za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik i književnost. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, god. LXVII, br. 15 (2018): 78–84.
- „Program nastave i učenja za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik i književnost. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, god. LXVII, br. 15 (2018): 271–276.
- „Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik i književnost. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, god. LXVIII, br. 5 (2019): 61–68.
- „Pravilnik o programu nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Istorija. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik*, god. LXVIII, br. 5 (2019): 110–112.
- „Program nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja” iz predmeta Srpski jezik i književnost. *Službeni glasnik Republike Srbije – Prosvetni glasnik* god. LXVIII, br. 11 (2019): 63–70.

## INTERPRETIVE POSSIBILITIES OF THE SHORT STORY „KRALJEVIĆ MARKO FOR THE SECOND TIMES AMONG SERBS” BY RADOJE DOMANOVIĆ IN TEACHING CIRCUMSTANCES

**Summary:** *The paper examines the interpretative possibilities of the short story „Kraljević Marko for the second time among the Serbs” by Radoje Domanović in teaching process. Since the mentioned work is not included in the contents of the current teaching programs, the intention of this paper is to offer a methodological template that would indicate the distinct correlative power of this short story and its useful value, and thus use the teaching potential of this literary work. The research is thereby placed in the teaching field of study, the basic theoretical-methodological starting point in the interpretation of Domanović’s short story will be within the field of literature teaching methodology. Taking into account the age of the pupils and their achievements, the character of Marko Kraljević stands out as the central integrative factor of the teaching analysis, which is viewed in relation to his template from oral literature. Similarities and differences in the hero’s characterization procedures are observed with a comparative approach, while the peculiarity of the artistic world of Domanović’s satire is revealed at the same time. The correlative power of the short story „Kraljević Marko for the second time among the Serbs” is thus primarily realized vertically, within the subject Serbian language and literature, while, other possibilities of functional connection of the contents of different subjects are proposed at the review level. Finally, the work also opens up the issue of the phenomenon of readers’ reception with an effort to determine whether and to what extent Radoje Domanović’s satire encourages laughter among pupils of the modern age.*

**Key words:** *Radoje Domanović, „Kraljević Marko for the second times among Serbs”, teaching, correlation, parodical and satirical elements.*

Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 101–117  
37.091(=163.41)(497.115)"18/1907"  
COBISS.SR-ID 114492681  
DOI: 10.5937/ObrVas2319101S

Мирјана М. Симић<sup>20</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## РАД СРПСКИХ ШКОЛА У ПЕЋИ И ОКОЛИНИ ОД НАСТАНКА ДО 1907. ГОДИНЕ<sup>21</sup>

**Резиме:** Педагошки живот на Косову и Метохији одвијао се под специфичним и несређеним политичким, економским и културним условима. Међутим, полазећи од становишта да је школство на Косову и Метохији било условљено великом наслеђеном културно-просветном заосталошћу и националном мешовитошћу становништва, напори просветне политике усмерени су како на развој школске мреже, унапређење просвете, описмењавање, побољшање школске спреме, тако и на извлачење становништа из вековне културно-просветне заосталости. Полазећи од овог становишта, основни задатак и садржај рада посвећен је обради проблематике школства и просвете у Пећи и околини од настанка до 1907, који се углавном односио на ограничен број српских школа и образовање које је по свом садржају било једнострано усмерено. Акцент је стављен на подробнију анализу наставног рада, похађања наставе, броја ђака, наставног кадра, услова у којима се образовни процес изводио. Предмет истраживања је да отвори многа животна питања, како питања о развоју школства, тако и о развоју овог краја који је донекле запостављен. Један од предмета истраживања је и да отргне од подмуклог и кобног заборава развој школства као изворишта очувања и развоја националног и културног идентитета једног народа, чувара и промотера цивилизацијских достигнућа, универзалних и хуманистичких вредности.

**Кључне речи:** школски систем, васпитно-образовни систем, наставни кадар, ученици, похађање наставе.

### ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет истраживања је оснивање и рад српских школа у Пећи и околини од настанка до 1907. Због наслеђене културно-просветне заосталости, напори просветне политике

<sup>20</sup> [mirjana.simic@pr.ac.rs](mailto:mirjana.simic@pr.ac.rs)

<sup>21</sup> Рад је настао у оквиру израде докторске дисертације под називом „Српско школство на Косову и Метохији у периоду од 1878. до 1912. године“, одбрањене на Филозофском факултету Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.

били су усмерени на: развој школске мреже, побољшање школске спреме учитеља, осмишљавање наставних планова и програма, развијање свести учитеља као националних радника, постављање и смењивање чланова школских одбора, управитеља, вођење статистике јавне наставе. Школе у овим крајевима су, где је утицај других народа и вера деловао већ стотинама година, поред свог педагошког задатка имале улогу да чувају и подижу националну свест, али вешто и неприметно како неби осујетиле читаву замисао пропагандног рада. Притом, морале су да воде рачуна о педагошком нивоу и условима рада како српска деца не би одлазила у школе других православних народа. „У реализовању наставног процеса улога учитеља била је од посебне важности. Учители су била лица са завршеном Призренском богословијом, скраћеним курсом учитељске школе у Београду, а учитељице су морале да имају завршену вишу женску школу.”<sup>22</sup>

Положај српских школа и српских учитеља у Пећи и околини био је тежак и несигуран, јер су стално били на удару турских власти и антисрпски расположених Арбанаса. Пре свега се мисли на то да Турска није дозвољавала описмењавање српског становништва, нити развој просвете и школства на Косову и Метохији. То се одликује честим прогонима, спутавањима, протеривањима, изгнанством српског народа.

Турска власт је уходила учитеље који су интензивно радили на реализацији српских националних интереса, а на српске школе је гледала као на места у којима се угрожава ауторитет турске државе и управе (Nedeljković, 2000: 86).

Услови за корените промене у школству стекли су се у првој половини 19. века. Оснивањем првих школа с новим програмом и методама рада у Призрену и Приштини, а касније у Пећи и неким другим већим местима почињу и први, редовнији контакти са Србијом. Више докумената говори да је из Приштине, Призрена, Пећи и околине у Србију послато више младића на школовање у учитељским школама и Богословији.

---

<sup>22</sup> Архив Србије (АС), Министарство иностраних дела, Политичко просветно одељење (МИД, ППО), 1897, ред 772, Приштина, 24. јун 1897.

„Како се мрежа школа развијала, више се захтевала од Владе у Београду финансијска помоћ ради подизања нових школских зграда и станова за учитеље. Са развојем школства поставља се све оштрије и проблем учитељског кадра. Зато је све чешће упућивање учитеља из Србије у ове крајеве, којима Влада обезбеђује плату. Сви ови напори имали су за последицу разгранату мрежу основних школа: отворене су школе у Ораховачкој и Средачкој жупи, у селима око Пећи и у већим селима око Приштине, Гњилана и Косовске Митровице” (Ћановић 1969: 192–196).

У српској историографији је до сада у великој мери писано о темама које третирају политичку и војну историју, а у мањој мери о темама које су у вези са историјом школства и просвете. С друге стране, иако је српској држави веома важна проблематика Косова и Метохије, мало се пажње посвећивало истраживању архивске грађе. Сматрајући да је рад и развој школа на Косову и Метохији био од значаја за националну историју на том простору, само сагледавањем свих аспеката, међусобних односа у том периоду и на тој територији може се посматрати прошлост, указати на значај и активност српске владе у спровођењу образовно-васпитних вредности.

Због свега тога је веома важно научно и у духу критичке историографије сагледати ову недовољно истражену просветну, културну, али и политичку тему српске историје, проблеме васпитно-образовних установа, као и неке слабости овог краја који заптивају његов бржи развој.

## ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

На основу примарних и секундарних историјских извора, грађе и литературе, користећи хронолошко-проблемски приступ теми, циљ рада је сагледати: просветне прилике и функционисање школског система у Пећи и околини у периоду од настанка до 1907. сагледати све покушаје и околности отварања школа; почетак и услове рада школе, бројно стање ученика, однос и преданост рада наставника. Очекује се да се на основу изворне грађе проучи целокупан рад и развој школа, да се анализира њихова улога у просветном животу Срба и њихова улога у непосредном раду на ширењу српске националне мисли.

## МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

У раду ће бити примењена историјска метода. Историјска метода је највише условљена предметом истраживања. Акумулација доступног сазнања у вези са предметом истраживања, путем подробног ишчитавања литературе и упознавања са објављеним изворима, представља значајну фазу у анализи наведене теме.

У монографским делима и периодици наилазимо на различите податке о теми којом се бавимо, некада и на контрадикторне. Једини начин да се дође до поузданих података јесте детаљно истраживање архивске грађе. Главна изворна грађа за нашу тему похрањена је у Архиву Србије. Реч је о Фонду Министарства иностраних дела – Просветно-пропагандном одељењу, које нам даје јасну слику заступљености функционалних српских школа на косовско-метохијском простору.

Без обзира на важност поменутих установа, библиографија публикованих радова о српским школама на овој територији сиромашна је и оскудна. Пошто се целокупна просветна делатност спроводила у тајности, часописи тог времена нису смели јавно да пишу о школама. Објављено је врло мало радова, и то углавном безили са мало коришћења архивске грађе. Аутори тих радова су људи најупућенији у тадашње прилике – ректори, директори и наставници школа.

Не постоји монографија која на основу архивског материјала третира ово питање као целину. Фрагментарно су објављени текстови о појединим школама, који ће служити као костур за даље истраживање уз нужну дозу критичког сагледавања сведочанстава савременика, јер ниједан рад не садржи целовиту реконструкцију, нити свеобухватно објашњење догађаја и процеса о којима је реч.

У методолошком обликовању рада користимо још и стручне и научне радове наших историчара, у којима је предмет истраживања тематски и хронолошки близак нашем предмету истраживања.



## СВЕТОВНА НАСТАВА У ПЕЋИ

Пећ спада у назначајнија и највећа метохијска насеља градског типа. Морфологија овог насеља лежи на компоненти две природне и привредне области, равнице на истоку и планинске области на западу. Саобраћајни положај Пећи је од посебног значаја за њен постанак. Ту је зборно место многобројних попречних путева који спајају различите привредно богате и географске области. „Баш због таквог положаја Пећ је у својој историји била поприште честих разарања, страдања и обнављања. Пећ је варош проглашена законом о местима 13. јуна 1919” (Војовић 1979: 126).

У 19. веку су се српско-албански односи на Косову и Метохији често заоштравали. Исељавање је повремено убрзавано и због насиља, те су поједини често прелазили у ислам. После Берлинског конгреса 1878. и сама турска власт пооштрава притисак над Србима. Погоршању односа између Срба и Албанаца доста је допринела и добро вођена страна пропаганда, нарочито аустроугарска. Због оваквог стања у Пећи и околној Метохији, данас је тешко утврдити када је почела са радом прва српска школа у Пећи у време турске владавине. „Тако, на пример, Иван Иванић спомиње 1840, а Светозар Томић наводи да је школа отворена у периоду 1820–1830. Поред свих забележака може се закључити да је српска школа у Пећи отворена на почетку 19. века. Интересовање за школу стално је расло, па су средином 19. века и ромска деца из Пећи почела да похађају школу. Први пећки учитељ био је свештеник Захарије Максимовић” (Ћилас 2000: 105–106). Ћилас наводи, да су поред Захарија као учитељи радили: свештеник Андрија Попадић, Тома Николајевић и свештеник Алекса Ђаковац. „Почетком друге половине 19. века основна школа у Пећи је поступно прерасла у световну школу. Преображај наставе у школи почео је одласком Саве Дечанца, а завршен је за време службовања Милана Паја Поповића. Тада је тај процес поступно обухватио и остале српске школе у градовима и селима на Косову и Метохији” (Ћилас 2000: 107).

На Косову и Метохији до почетка 19. века нису постојале световне школе. Почетак њиховог рада обележен је строгом тајном. Превасходни расадник писмености била је црква, она се старала о неопходном свештеничком кадру. Најзначајније школе функционисале су у оквиру манастира: Пећка патријаршија, Дечанска школа, школе у манастирима Грачаница и Девич. У овим школама су били запослени калуђери слабе писмености, који су спремали људе за клир, вероучитеље и цркву. Прелазак на световни систем рада и световне школе одвија се у другој половини 19. века, те се припрема вероучитеља спроводи у Ђаковичкој и Призренској богословији (1871–1915).

Помоћ Србије српским школама у косовском вилајету почела је да се пружа већ од половине 19. века. Интересантно је да су све молбе школа, учитеља, црквено-школских општина за додељивање помоћи достављане преко београдског митрополита Михаила, који се трудио да се сваком захтеву изађе у сусрет. Помоћ Србије српским школама у косовском вилајету састојала се од упућивања школованих учитеља, прихватању ученика из Старе Србије на редовно школовање у Београду, слање новчане помоћи школама и учитељима, слање уџбеника и школског прибора, обнављање старих и подизање нових школа.

„Српске школе и поједини учитељи у Пећи су још од шездесетих година 19. века почели да примају сталну годишњу новчану помоћ из Србије. Помоћ коју је српска школа у Пећи примала све до 1880. године, у почетку је износила двадесет цесарских круна, да би затим била повећана на четрдесет круна. Српска влада је предузела иницијативу и за оснивање нових основних школа у селима. Оснивање нових школа у српским селима је поред образовног и културног имало и свој политички значај” (Nedeljković 1996: 43-44).

Католици у Пећи и околини пећкој, развили су врло живу агитацију. По упутству пећког фрата, центар су створили у селу Злокућанима, где имају своју цркву и свог фрата. Пећки брат је једнако крстарио по околини и заступао га је нарочито из Призрена упућени брат. Католички архиепископ из Призрена долазио је у Пећ и том приликом посетио Злокућане

и још нека места у околини. Разлог његовог обилажења био је тај што се баш у том периоду одиграше познати злочини, који су у року од петнаест дана однели двадесет живота наших највиђенијих Срба у околини пећкој. У времену када су католици највећом жестином развили акцију против Срба у околини пећкој, рад Срба је био најслабији. Учитељ гориочки није имао ауторитета у овом крају. (према Simić 2021). За две године није успео прикупити ниједног ђака. За рад ван школе, буђење народне свести и јачање српскога духа у овом крају остало је незапажено. Анализом документа, закључује се да је ово село најјаче у околини пећкој, услед чега су Арнаути употребили сву силу да и ово заостало српско село упропасте и приморају на исељавање, онда без сумње треба посебну пажњу овде обратити и поставити учитеља зрелог и искусног, који мора знати арнаутски језик и својом умешношћу задобити прваке арнаутске да му у раду не сметају. Поп источки нема довољно знања и искуства помоћи ни себи, ни парохијанима. Од преке је потребе у селу Будисавцу, близу Злокућана створити јак просветни центар за сузбијање католичке пропаганде. Ово је лакше учинити јер у Будисавцу постоји Патријаршија, где станује по један калуђер. Овде и у још неким оближњим селима српски су домови већином чивчије манастирске. Услови су повољни, зато треба школу отворити и поставити вредног учитеља. У недостатку калуђера могли би једног из Патријаршије преместити, јер је у Будисавцу потребнији него у Пећи. Овим би начином могли пратити рад католичких органа у пећкој нахији. (према Simić 2021)

Међутим, католички фратри посредством Арбанаса развијају ужасну делатност на штету наших верских и националних интереса, те из тог разлога, а и зато што у Долцу треба имати сигурне извештаче, нужно је у њему отворити српску школу. „Године 1906. отворене су школе у Долцу, Будисавцима и Истоку. Убрзо по оснивању, школа у Будисавцима је престала са радом, а слична судбина задесила је и школу у Истоку” (Nedeljković 1998: 76–77).

## МУШКА И ЖЕНСКА ОСНОВНА ШКОЛА У ПЕЋИ

На левој страни реке Бистрице налази се школа у средини вароши, на прастаром српском гробљу некадашње Ђенавије. Од почетка су школу учили заједно ученици и ученице, а ко је год хтео школовати дете, морао је месечно по три гроша плаћати учитељу и поред тога школски огрев. Зато су школу могла похађати само деца из богатијих породица, а за сиромашније она је била затворена. Оваква политика школе је била све до 1854. године, где је велико родољубље мотивисало Катарину Симић, да бесплатно оснује женску школу у кући свог сестрића, калајџије Ристе Аврамовића. „Рад школе у почетку су финансирали родитељи ученица, да би нешто касније био основан Школски фонд за рад свих школа у Пећи. За формирање Школског фонда, из кога су исплаћивани учитељи, нарочито су се залагали: Спасоје Глишић, Коста Поповић и Илија Јокић, који су утицали на занатлије и трговце да за потребе школа дају прилоге” (Vidosavljević, Krulj, 2019: 478). У школи су радиле учитељице: „основатељка монахиња Катарина Симићка, Јефимија и Петра Аврамовићеве и Јованка Јовановићева. Како еснафи нису могли да гледају да им се омладина гуши и дави у запуштеним и обрушеним собама, приложише новац те 1892/93. године подигоше и нову мушку школу, која је прилично добра и одговара својој намени” (Petrović 2001: 24, 26).

Све до српско-турских ратова 1876-1878. године, Пећка женска школа, као и све друге школе у Турској добијале су књиге бесплатно. Обично су их преносили учитељи, поједини чланови црквено-школских општина. Нарочито заслуге имају трговци мештани, који су са својом робом узгред преносили и школске ствари. Како наводи Микић, „познати трговцибили су: Риста Андрић, Јаћим Павловић и Филип Николић”. (Mikić 1971: 101). Између Србије и ових крајева прекинуле су се овакве везе за време босанско-херцеговачког устанка и ратова 1876-1878, па су књиге достављане преко руских конзулата у Призрену и Скадру, а извесно време и новчана помоћ. (Mikić 1971: 101).

Школске 1896/97. године, у мушкој основној школи у Пећи радили су учитељи:

Димитрије Петровић у 1. разреду, родом из Пећи, где је завршио стару основну школу. Од општине прима месечно 250 гроша, додатак 400. (према Simić 2021)

Цветко Стаматовић у 2. и 3. разреду, родом из села Лоћана, близу манастира Високих Дечана. Завршио је Богословију у Призрену и скраћени педагошки курс у Београду, ради као учитељ осам година. Систематична му је плата 720, а општински додатак на име квартира и огрева 70 гроша месечно.

Филип Томић у 4. разреду, родом из Берана. Завршио је Богословију у Београду, ради као учитељ три године. Плата му је систематична 1000, а општински додатак 70 гроша. (Исто)

У женској основној школи радиле су учитељице:

Лепосава Томићка у 1. и 2. разреду, родом из Србије. Завршила је Вишу женску школу у Београду, ради као учитељица три године. Плата јој је 800, а општински додатак 70 гроша.

Даница Котарчевићка у 3. и 4. разреду, родом из Србије. Завршила је Вишу женску школу у Београду, ради као учитељица шест година. Плата јој је 720, а општински додатак 720 гроша.

Испити у школама су држани: у 1. и 2. разреду женске школе 24. јуна пре подне, а у 3. и 4. разреду 24. јуна после подне. У 1, 2. и 3. разреду мушке школе 25. јуна пре подне, а у 4. разреду истог дана после подне. (према Simić 2021)

У мушкој основној школи почетком школске године уписано је било:

У 1. разред 29 ученика, напустио 1, полагаало 28.

У 2. разред 32 ученика, напустило 5, полагаало 27.

У 3. разред 36 ученика, напустило 6, полагаало 30.

У 4. разред 41 ученик, напустило 13, полагаало 28.

Укупно: уписаних 138, напустило 25, полагаало 113.

У почетку школске године у женску основну школу било је уписано:

У 1. разред 33 ученица, напустило 14, полагаало 19.

У 2. разред 17 ученица, напустило 3, полагаало 14.

У 3. разред 14 ученица, напустила 1, полагаало 13.

Укупно уписаних 74, напустило 19, полагало 55. (према Simić 2021)

У Пећким мушким и женским основним школама настава је више пута преко године прекидана, услед временских непогода (поплава), као и због прославе барјама (мали и велики), у свим разредима од 27. октобра до 13. новембра. С обзиром на ограничена материјална средства, школа располаже потребним средствима за рад, од којих поседује: мапу балканског полуострва, руску рачунаљку и глобус. Школска зграда у Пећи је добро очувана и урађена је по свим грађевинским и хигијенским прописима. Распоред соба је правилно искоришћен и на први поглед оставља пријатан утисак. Зграда је на једном спрату, а пред саму школску зграду простире се доста велика башта. (према Simić 2021)

С обзиром на то да је у другом и трећем разреду број ђака био велики, дисциплина јако лоша, немогућност једног учитеља да успешно реализује наставу, послата је молба Пећкој општини да одобри четвртог учитеља, који ће у исто време предавати турски језик (зато што се од Турака нико не прима). Као други разлог, наводе се честе примедбе, како се у Пећким српским школама не предаје турски језик, па би се решењем овог проблема и општина и народ ослободили честих критика. За одобрење четвртог разреда, Општина се обавезује да повећа број ђака, јер је то до сада било немогуће за једног учитеља који има два разреда. (према Simić 2021).

Што се тиче рада учитеља и обављања своје професионалне дужности, постоји мишљење у народу, да учитељи старијих разреда боље обављају свој посао и боље преносе знање ученицима од учитеља млађих разреда, којима недостаје искуство и ауторитет. Да би се овакво погрешно мишљење искоренило најбоље је да учитељи прате своје ученике кроз све разреде. Тиме би се ослободили једне врло неугодне ситуације у оцењивању рада појединих учитеља, јер за незнање и неспремност деце, учитељи обично криве свог предходника. (ово се мора веровати све дотле док не буде стална ревизија). Овакав начин рада, много би олакшао и ревизорски посао. (према Simić 2021). Ово алтернирање ђака кроз све разреде је значајно, јер један учитељ добро проучи и

утврди припрему за све разреде, извежба са свим разредима и само тако ће му бити лакше када се премести по мањим варошицама и селима, где је дворазредна или четвороразредна школа. Гледано са педагошког аспекта, алтернирање ђака кроз све разреде, је тим пре оправдано, јер се између способног и доброг учитеља и ученика одржава трајна духовна веза. (према Simić 2021). Учитељ ће том приликом свестрано и потпуно упознати индивидуалност ученика и наставу прилагодити њима. Због великих промена у раду, овај начин је интересантан за учитеље и може се позитивно одразити на школски и наставни систем.

### ШКОЛА У БЕЛОМ ПОЉУ

Бело Поље, једино чисто српско село опстало је близу Пећи. Бело Поље има 60 српских домова, а ни један арнаутски. Удаљено је од вароши Пећи неколико километара, на јужној страни на путу за Ђаковицу и Призрен. Имају цркве које је подигла једна чланица руске царске породице. Црква је требала да се сагради много већа, али нису дозволили Турци. Срби нису смели ничим да се истичу, све што је српско морало је бити незнатно.

„Поред основне школе, Срби у Пећи имају књижницу св. Василија и своју читаоницу. Имају школско друштво које помаже школу, имају соколско друштво и друштво за помагање сиротиње. Као у Призрену и Гњилану под тајним именом имају српски новчани завод под називом *Завод цвете богоматере чудотворне иконе у Пећи*. А то је завод за привредно унапређење, штедњу и међусобно помагање. Имају и друштво св. Саве по форми друштва св. Саве у Србији. На народној основи организовани су њихови еснафи. Имају 18 еснафа. Сви еснафи су организовани у један општи српски еснаф. Та заједница, организација им је помогла да одрже српску свест и да се једно другом у невољи нађу”. (Томић 1999: 190).

Сељани Бело-пољски, одавно су осећали потребу за својом школом, јер без основног знања деца пропадају, не образују се и не васпитавају, а самим тим и црква без учитеља певача не може адекватно да служи, иако имају свог пароха. Да би овој невољи стали на крај, сељани су отпочели зидање

школске зграде, али пошто су сиромашног стања, а уједно и забринути да ли ће добити учитеља, озидали су само један бој и на томе је остало. Али у поменутом селу налази се једна кућа, која би се привремено могла употребити за школу, док се не би општинска зграда довршила. Број ђака био би најмање 30, осим деце из села Лубанића, која би похађала школу, јер им је свега пола сата удаљена. (према Simić 2021)

Сељани желе за учитеља Ђорђа Јовановића из Белог Поља, који је учио две ипо године Призренску богословију, али је морао због сиромашног стања да је напусти. Злогласни дечански архимандрит Јоаникије, умногоме је сметао Ђорђу Јовановићу, када је хтео да прими свештенички чин. Када би школа једном стекла право грађанства, Ђорђе Јовановић би се могао запопити, а на његово место би се поставио учитељ са бољим квалификацијама. Угледни Срби у Пећи, као и намесник манастира Пећке Патријаршије молили су се за отварање школе у Белом Пољу. За отварање школе био је сагласан и ректор Призренске богословије Стеван Димитријевић. У скоро заборављеном крају проређеног српства, отварањем школе створила би се још једна културна станица. (У целој великој Пећкој нахији, сем вароши, постоје две школе у Бањи и Гораждевцу, у Дечанима је архимандрит Јоаникије растерао ђаке још пре две године). Да се спречи отварање храма просвете у овом селу, за којим сељани као доказани родољуби толико жуде, разлози штедње или ма који други никада не могу бити оправдани. (према Simić 2021). Ако би се томе успротивили, постојала би могућност, да се обрате Црној Гори, која би им радо послала и два учитеља, пошто је црногорска влада у новије доба почела да шири своју пропаганду у правцу Белог Дрима и на југ ка његовом утоку. То никако не би српска влада смела допустити, јер би бојазан били и за Дечане. Како би започету зграду за основну школу завршили, становници Белог Поља послали су молбу, да им се новчано помогне. Како је за учитеља постављен Ђорђе Јовановић, буџетом за 1901. годину, са платом од 480. динара годишње, не треба му плату никако издавати, пре него што почне са радом. За прво тромесечје може да му се изда 160 динара, а остатак до септембра, да остане као уштеда, која ће се искористити за



зидање зграде. Одбор моли да се ово одобрење пошаље, и нареди ректору Призренске богословије, да суму изда школској општини, што ће бити довољно за завршетак зграде и набавку основних наставних потреба<sup>23</sup>.

#### БЕЛОПОЉСКА ШКОЛА КОД ПЕЋИ СА ДВА РАЗРЕДА (први и четврти)

У школи је почетком 1897. године било уписано у 1. разред 10 и у 4. разред 8 ученика. У току године је отишло 2 ученика, а на испиту се пријавило 16 ученика. Учитељ је био Сима Шуговић. У оба разреда су сви предмети са малим изузетком разрађени према наставном плану и програму у довољној мери. Учитељ је инсистирао на логичком закључивању, разумевању, редовним предавањима, мада је често при предавању рачуна у 1. и 4. разреду у основној настави правио грешке. (према Simić 2021). Недовољно примера и очигледности, као ни правог рационалног и стварног објашњења није било у његовим рачунским радовима, што се негативно одражавало на развој моћи ученика. Остали предмети су добро обрађени, постигнут је врло добар успех код ђака, јер се придржавао методичких упутстава. Школа нема готово никакавих средстава за очигледну наставу, што наставу чини апстрактном и конкретном. Потребна су многа средства и то: карта Балканског полуострва, рачунаљка за 1. и 2. разред, словарица, слике човека и делова човечјег тела. Ученичка посећивања школе била су махом неуредна, и то због болести, лошег времена, лошег материјалног стања. (према Simić 2021). Успех ученика, као и рад самог учитеља оцењен је врло добар, а рад и чистоћа примерни. Казне за одржавање школског реда биле су врло обичне. Прекида у школском раду није било. Школска предавања су текла редовно и трајала у оба разреда по 5 часова дневно. Школска зграда није у најбољем реду, зато би требало што пре добити дозволу да се новозапочета школа подигне. Захваљујући црквено школској општини, као и свештенику и учитељу, хигијена у цркви и у школи је

<sup>23</sup>АС, МИД, ППО, 1901, ред 574, Призрен, 15. фебруар 1901.

задовољавајућа. Да би се пружила помоћ сиромашним суседима, општинама је дата препорука, да одрже добре односе са суседима других вера, да се здруже у економском погледу и да стварају заједнице у погледу пољске привреде (према Simić 2021).

У току две године осетан број ђака је опао, а раније за време учитељевања у овој школи Станимира Силамировића, који је по потреби из Белог Поља премештен, био је два пута већи број ђака, зато Симу из Белог Поља треба преместити, а Станимира послати у ово место, јер је оставио добре успомене и код народа и код деце, а и жеља је мештана из Белог поља да се Станимир врати у ово место.<sup>24</sup>

#### ГОРАЖДЕВАЧКА ШКОЛА

Сматра се да је школа у Гораждевцу основана и почела са радом 1898, када је у Гораждевцу било око педесет српских домова. Гораждевчани су тада као чивчије обрађивали земљу Шешифар-бега Махмутбеговића из Пећи, а он је, ценећи их као добре људе и ратаре, дао сагласност да се отвори школа. Видећи и свој интерес, бег је помогао да се ова школа одржи и у мучним ситуацијама када су учитељи других школа у Метохији били принуђени да беже због зулума окупатора, бегова и њихових измећара. Биле су тада тешке прилике у овом селу, где 1907. житељи Гораждевца једва одбранише школу од пожара. „Сматра се да је школа отпочела рад са осамнаест ученика, а ученица тада није било. Као учитељи у првој деценији рада школе помињу се: Миловановић из Пећи, Рајко Урошевић из околине Призрена и поп Миливоје Милетић, уједно парох гораждевачки” (Spomenica 2000: 15).

Испит је у школи одржан 13. маја 1907. Свештеник Миливоје Милетић, био је учитељ у школи. У први разред је у почетку школске године било уписано 5, у други 4 и у четврти разред 6 ученица. Укупно 15 ученика. У току године је отишло 3 ученика, а на испиту је присуствовало 12 ученика. (према Simić 2021). Иако је био почетник, учитељ је настојао да предавања буду колико је могуће разумљива и редовна, али с

---

<sup>24</sup>АС, МИД, ППО, 1907, ред 1721, Пећ, 17. јуни 1907.

обзиром а месне прилике и двоструке дужности које је имао као свештеник и учитељ, успео је да програм реализује до краја. Самосталност и заинтересованост код ученика је била присутна, при чему је учитељ обраћао доста пажње схватању дечјег духа. Његов главни циљ је био да деца постигну жељени успех, зато је настојао да предмети са теоријског, методичког и практичног гледишта буду разрађени у довољном обиму и обрађени по наставном плану и програму. Једине примедбе које се могу навести, односе се на веронауку. (према Simić 2021). Учитељ је опширно предавао, тако да настава није одговарала васпитним начелима савремене науке за основну наставу. Није довољно да оно што се предаје буде само речима разумљиво, већ се мора тежити истинитом разумевању унутрашње, душевно развијене личности. Зато се захтевају извесне поступности у излагању наставне грађе, које се учитељ није придржавао при предавању предмета. Остале предмете је добро разрадио, јер се придржавао методичких упуштава. Посебно је обрађен српски језик и рачун, тако да су сва предавања из ових предмета одговарала васпитним начелима и пријемчивости дечјег духа. Учитељ је био јако виспрен и сналажљив у раду са ученицима, често је и сам стварао наставна средства помоћу којих је успешно изводио наставу, јер истих није имао на располагању. Од наставних средстава школи су преко биле потребне: рачунаљке за 1. и 2. разред, карта балканског полуострва, слике човека и делова човечијег тела, словарица. (према Simić 2021). Ученичка посећивања школе била су неуредна, због лошег материјалног стања ученика, неадекватних временских прилика, разних болести. Поред свих отежаних околности и услова, рад учитеља је оцењен као врло добар, јер се трудио, залагао и борио да пренесе образовање на децу, да стекну радне навике и да буду чисти и уредни. Школска предавања су текла редовно и трајала по 5 часова дневно. С обзиром да је учитељ и свештеник у исто време, због парохијске дужности, настава је у току године више пута прекидана. Да би се настава реализовала у адекватним условима, прво би требало обновити школу и цркву, јер нису у најбољем стању. Велики проблем су финансијска средства које општина не поседује, па

је неопходно одредити буџет за ову сврху. Уколико се финансијска средства не обезбеде, треба сачекати извесно време да општина дође до пара и тада отпочети обнову цркве и школе. Црквено школска књига прихода и расхода потпуно је исправна, у цркви су хигијенски услови задовољавајући, што служи за част једном учитељу. (према Simić 2021). Његов рад и као учитељ и као свештеник заслужује сваку похвалу и поштовање и може послужити за углед многим учитељима и свештеницима. Општини се препоручује да гаји добре односе са суседима других вера, да стварају заједнице у погледу пољске привреде и економије, да се здруже у економском погледу, како би могли помоћи сиромашнијим и слабијим суседима, као и онима који су у повољнијој ситуацији.

## ЛИТЕРАТУРА

- Bojović, B. (1979). *Metohija*. Priština: Jedinство.
- Čanović, S. (1969). Školstvo i nastava u Srba na Kosovu u drugoj polovini 19. veka i odnosi i veze sa Srbijom. U: *Zbornik Filozofskog fakulteta*. (192–196). Priština: Filozofski fakultet.
- Đilas, J. (2000). *Srpske škole na Kosovu i Metohiji od Nemanjića do 1912. godine*. Priština: Institut za srpsku kulturu.
- Mikić, Đ. (1971). Izdržavanje ženske škole u Peći u 19. veku. *Nastava i vaspitanje*, broj(1). 101.
- Nedeljković, S. (1996). Prosvetna delatnost Srbije usmerena na otvaranju novih škola u kosovskom vilajetu od 1871. do 1908. godine. *Univerzitetska misao*, 3, 1–4, 43–44.
- Nedeljković, S. (1998). Otvaranje srpskih škola u Staroj Srbiji od 1903. do 1908. godine. *Učitelj*, 16, 76–77.
- Nedeljković, S. (2000). Položaj srpskih škola u Staroj Srbiji početkom 20. veka. *Učitelj*, 18, 70 (4), 86.
- Petrović, D. (2001). *Varoš Peć*. Leposavić: Dom kulture Sveti Sava.
- Simić, M. (2021). Srpsko školstvo na Kosovu i Metohiji u periodu od 1878. do 1912. godine. *Doktorski rad*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet, Univerziteta u Prištini – Kosovskoj Mitrovici.
- Spomenica sto godina škole Goraždevac 1898–1998*. (2000): Goraždevac: Osnovna škola „Janko Jovićević”.
- Tomić, J. (1999). *Rat na Kosovu i Staroj Srbiji 1912. godine*. Biblioteka Belet.

ИЗВОРИ

Arhiv Srbije, Ministarstvo inostranih dela, Prosvetno-političko odeljenje.

THE WORK OF SERBIAN SCHOOLS IN PEĆ AND ITS  
SURROUNDINGS FROM THE BEGINNING UNTIL 1907

***Summary:** Pedagogical life in Kosovo and Metohija took place under specific and unsettled political, economic and cultural conditions. However, starting from the point of view that the education system in Kosovo and Metohija was conditioned by the great inherited cultural and educational backwardness and the ethnic diversity of the population, the efforts of the educational policy are focused both on the development of the school network, the improvement of education, literacy, school education, as well as on drawing out the population from centuries of cultural and educational backwardness. Starting from this point of view, the basic task and content of the work is dedicated to the treatment of the problems of schooling and education in Peć and its surroundings from its beginning until 1907, which mainly related to a limited number of Serbian schools and education that was one-sided in its content. The emphasis was on a more detailed analysis of teaching work, attendance, number of pupils, teaching staff, conditions in which the educational process was carried out. The subject of the research is to open up many life questions, both questions about the development of education, and about the development of this region, which is somewhat neglected. One of the subjects of the research was to save the development of schooling from insidious and fatal oblivion as a source of preservation and development of the national and cultural identity of a people, guardian and promoter of civilizational achievements, universal and humanistic values.*

***Key words:** school system, educational system, teaching staff, pupils, attending classes.*



Прегледни рад  
Образовање и васпитање, XVIII (19), стр. 119–135  
376-056.26/.36-053.4  
159.922.7:376-056.26/.36-053.4  
COBISS.SR-ID 114496265  
DOI: 10.5937/ObrVas2319119K

Дијана Т. Копуновић Торма<sup>25</sup>

ПУ „Наша радост“, Суботица

Отилиа Ј. Велишек Брашко<sup>26</sup>

Висока школа струковних студија за образовање васпитача Нови Сад

Далиборка Ј. Поповић<sup>27</sup>

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

## ТЕОРИЈСКО-ВРЕДНОСНИ ПОСТУЛАТИ ПОРОДИЧНО ОРИЈЕНТИСАНЕ РАНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ

**Резиме:** Деца са сметњама у развоју или деца која већ имају одступања од очекиваног развоја и код којих ће се она вероватно јавити су деца којој је потребна додатна подршка у виду подстицања развоја и учења. Програми ране интервенције зато треба да обухватају рану дијагностику, рану интервенцију у раду са дететом, оснаживање породице у виду саветовања, информисања и образовања за подстицај развоја детета и рану инклузију, односно укључивање детета у редован васпитно-образовни систем. Циљ рада је указивање на промену парадигме у пружању ране интервенције деци која имају кашњење у развоју, потешкоће у развоју или инвалидитет, која се у највећој мери огледа у оријентацији породице на нови приступ пружања потребне и додатне подршке. Крајњи циљ приступа усмереног на породицу јесте да се унапреди добробит целе породице, а рану интервенцију пружа трансдисциплинарни, међуресорни Тим за рану интервенцију, кога чине професионалци три система (здравља, предшколског васпитања и образовања и социјалне заштите) и који је лоциран у једном од та три система као најадекватније решење. Подршку породици Тим за рану интервенцију пружа кроз кућне посете које спроводи примарни пружалац услуге и кроз подршку васпитачима/ медицинским сестрама када је дете укључено у предшколско васпитање и образовање. У том смислу, у раду се наглашава трансдисциплинарни приступ, који подразумева холистичко схватање детета и интегрисани начин учења, те се у складу са тим и остварује подстицај развоја деце раног узраста у породици и у вртићима, односно природном окружењу. Стручњаци који чине Тим за ране интервенције заједно са породицом а на основу функционалне процене утећују приоритете детета и породице и заједно израђују индивидуални план подршке породици. Педагошке импликације рада се очитавају у

<sup>25</sup> [kopunovict.dijana@gmail.com](mailto:kopunovict.dijana@gmail.com)

<sup>26</sup> [otilia.velisek@gmail.com](mailto:otilia.velisek@gmail.com)

<sup>27</sup> [daliborka.popovic@pr.ac.rs](mailto:daliborka.popovic@pr.ac.rs)

препознавању кључних претоставки практичног деловања стручњака у области подршке породици за преузимање улоге у пружању подршке детету.

**Кључне речи:** рана интервенција, трансдисциплинарност, породица, подршка, природно окружење.

### УВОД

Квалитет живота деце у раном детињству постао је национални и интернационални приоритет данашњице, што се читава у оквиру политике бриге о деци, развоју програма васпитања и образовања раног узраста и истицања важности раног развоја. Залагања за квалитетнији рани развој обухватају различите перспективе о раном детињству и сагледавање положаја и улоге деце раног узраста у породици, заједници и друштву. Теоријски постулати од којих се полази у основи садрже тезу да су ране године живота формативне године које дугорочно одређују даље животне изгледе детета. Овај приступ посебно је изражен у програмима који су усмерени на интервенцију у ситуацијама превенције негативних последица на развој потенцијала деце. Утицаји у периоду раног развоја утичу и обликују даљи ток развоја деце, а ускраћеност подстицаја развоја оставља трајни траг на одрастање и квалитет живота детета, односно особе (Vudhed, 2012).

Деца са сметњама у развоју и са инвалидитетом или деца која имају одступања од очекиваног развоја и код којих ће се вероватно јавити одступања су деца којој је потребна додатна подршка и подстицај развоја и учења. Помоћ и подршка у остваривању њихових потенцијала је неопходна од раног детињства, као и подршка очувању њихових породица и квалитета живота.

Рани развој карактеришу бурне промене, јер је то период у коме пред дететом стоји велики број развојних задатака које треба савладати а који би требали да воде расту и развоју кроз међусобне интеракције са најближима. По речима Голубовића (2018), начин на који се родитељи и целокупно друштво односе према детету у раном развојном добу формира темеље за изградњу личности, за коришћење и развијање потенцијала



које дете има и његово целокупно функционисање у свим периодима живота, а позитивни исходи раних интервенција могу се посматрати у односу на дете, родитеље и друштво.

За дете ране интервенције могу у великој мери допринети превазилажењу проблема и сметњи у развоју због пластицитета мозга у најранијем добу детета (Kostić, 2020). Стога, што се раније почне са реализацијом интервенција, то је већа вероватноћа за смањење кашњења у развоју детета.

Родитељи треба да постану примарни подржаваоци развоја свог детета, они га најбоље познају, све време су са њим па и у време у коме је оно најпријемчивије за учење на начин који њему одговара (Коруповић, 2010). Из тог разлога се фокус пружања подршке од стране стручњака помера са детета на целу породицу. Што су родитељи оснаженији за подршку и подстицај развоја детета, то се стварају бољи емоционални односи међу њима, доприноси се процесу прихватања детета и целе ситуације. За такав приступ пружања подршке детету, родитељима је потребна континуирана подршка и едукација како би адекватно учествовали у овом процесу, а сазнање да увек имају коме да се обрате јача њихову сигурност и умањује ниво стреса.

Веома је важно развијање свести друштва о потреби и значају пружања програма раних интервенција за децу са сметњама у развоју. Ако се од најранијег доба организује адекватна, континуирана и правовремена подршка дечјем развоју, велика је вероватноћа да ће то дете максимално развити своје капацитете и потенцијале, колики год они били, а самим тим, када одрасте, да ће постати функционалан члан друштва који ће моћи да брине о себи и привређује. Дугорочно гледано, ране интервенције и подршка у првим годинама живота су и „друштвено погодне”, јер доприносе смањењу потребе за скупљом интервенцијом касније у животу неке особе (Golubović, 2018.)

Да би програм ране интервенције био успешно реализован, важно је започети га што раније и да што дуже траје (Anđelković i sar., 2021). Важан је такође и интензитет програма у погледу броја пружених услуга, јер што је подршка интензивнија, то су бољи ефекти. Даље, квалитет и интензитет

пружених услуга треба да буде усклађен са потребама детета и породице, а дете директно укључено у рад, мотивисано за учешће у активностима, а не пасивни прималац услуга.

### РАНА ИНТЕРВЕНЦИЈА НЕКАД И САДА

Подстицај развоја детета са потребом за додатном подршком у раном узрасту се назива раном интервенцијом и о њеном значају су и писали и говорили бројни релевантни аутори у иностранству (Czeizle & Kemény, 2015) и код нас у Србији (Rudić, 2018). Под раном интервенцијом се раније подразумевао период раног развоја детета и то од рођења до треће године, али данас се рано детињство схвата шире и односи се на период од рођења до пете, чак и шесте године. У том смислу, рана интервенција се односи на децу од рођења до шесте године, код које постоји одступање у развоју и подразумева систематичан план развојног програма детета, који обухвата и помоћ и подршку породици. Рана интервенција је према Европској асоцијацији за ране интервенције (European Association on Early Childhood Intervention – Eurllyaid) подршка усмерена према детету, његовој породици и широј околини у најранијем узрасту детета, с циљем унапређивања целокупног дететовог стања и развоја као и правилног породичног деловања. У свету и у Европи се у последњих шездесет-седамдесет година рана интервенција код деце којој је потребна додатна подршка у развоју и учењу сматра кључном у процесу подстицаја развоја и напредовања деце и оснаживања породице.

Програми ране интервенције велики акценат стављају на „борби” против предрасуда и упозоравају да рана интервенција може да постане касна интервенција ако се на време не обрате стручњацима за помоћ и подршку и касно крену са додатним подстицајем развоја детета и у пружању додатне подршке у учењу. Очување породице деце са одступањем или кашњењем у развоју, деце са сметњама у развоју, инвалидитетом или хроничним болестима од изузетне је важности за квалитет живота породице и остварење породичних улога и односа унутар ње.

Породично окружење је прва емоционална и социокултурна средина у којој дете одраста. Она је незаменљива средина у којој се човек формира као личност и има веома значајну улогу у развоју човека, односно детета (Роровић, 2019). Породично васпитање је изузетно битно јер се одвија унутар породице, кроз интеракцију чланова породице и зависи од међусобних односа родитеља и односа родитеља са дететом или децом. Све што се дешава у породици утиче на дете и на остваривање и развој дететових потенцијала.

Породице деце са сметњама у развоју, инвалидитетом или са тешкоћама у функционисању су врло специфичне по структури, динамици и функцијама. Овакве породице су „другачије” од породица деце типичне популације, што се првенствено огледа у специфичностима везаним за остваривање породичних функција (Velišek-Braško, 2015), јер „породица је главни посредник између друштва и детета са специфичним функцијама у његовом развоју” (Kruglj i Simijonović, 2021: 79). Оне имају тешкоћа у остваривању функција савремених породица, и то у емоционалној, заштитној, економској, васпитно-образовној и функцији у области забаве и разоноде. Чињеница је да нефункционалност једног члана утиче на функционисање и осталих чланове породице (Zuković, 2012).

Суштина актуелног модела раних интервенција јесте да се сагледају ресурси и подршка породици како би у природном контексту кроз свакодневне активности и породичне рутине омогућили учење и напредовање детета са сметњама у развоју. Природним окружењем се сматра и вртић, тако да се модел раних интервенција може организовати и у предшколској установи. Програми ране интервенције обухватају рану дијагностику, рану интервенцију у раду са дететом, оснаживање породице у виду саветовања, информисања и образовања за подстицај развоја детета и рану инклузију, односно укључивање детета у редован васпитно-образовни систем. Тиме рана интервенција има већи утицај на подстицај развоја детета у различитим областима, као и на превенцију могућих потешкоћа у развоју и функционисању. Основна карактеристика раног узраста је способност брзог учења, јер се

већина неуронских веза гради у мозгу у периоду раног детињства, што чини темеље даљег развоја детета (Rani razvoj – unapređenje javnih politika, 2018).

Актуелну образовну парадигму карактерише холистичко схватање процеса васпитања и образовања, што подразумева интегрисан приступ учењу и развоју деце. Темели се на разумевању детета раног узраста као јединственог, целовитог, креативног, друштвеног бића, које је усмерено на односе, способно да учи али и да се игра, као и на уверењу да је дете богато потенцијалима и компетентно. Промена парадигме у пружању ране интервенције деци која имају „кашњење” у развоју, потешкоће или инвалидитет у највећој мери се огледа у оријентисаности не само на дете коме је потребна додатна подршка већ је нови приступ оријентисан на породицу. Крајњи циљ приступа усмереног на породицу је да се унапреди добробит целе породице. То би довело до повећања квалитета функционисања породице, смањивање стреса, јачања међусобних односа унутар породице и допринело би да живе животом који би имали да дете нема потешкоће у развоју (Mc William & Winton, 1996). Важан принцип приступа усмереног на породицу је препознавање снаге детета и породице.

Подршка добробити сваком детету се остварује кроз грађење односа са другима, са својом околином и путем делања деце. Сва деца свет у којем живе перципирају, доживљавају и схватају у целости и целим својим телом. Путеви учења, откривања, сазнавања, испробавања, истраживања су многобројни. Остварују се путем: чула, покрета, делања, игре, односа, планираних ситуација подстицања и учења, као и других активности, односно делања као што су рутине и ритуали, како у породици, тако и у вртићу. Учење деце, посебно деце раног узраста је интегрисано, сва учења се одвијају повезано и симултано, што значи да се дететово физичко, емоционално, чулно, когнитивно и социјално учење дешава истовремено и испреплетано. Интегрисано учење је процес стварања веза између појмова и искуства, што доприноси разумевању сложености неке теме, проблема или ситуације. На овај начин се „сагледава велика слика” у учењу, односно у контексту,

уместо да се стичу фрагментирана знања. Оваквим приступом учењу и развоју омогућава се сагледавање једне теме, једног проблема из различитих димензија, а то помаже усвајању нових садржаја, њихово памћење кроз „умрежавање” и његову функционалну примену. Предношћу интегрисаног приступа сматра се пропустљивост граница међу областима и различитих дисциплина.

У програмима ране интервенције у региону у протеклом периоду мењао се однос родитеља и стручњака специјалних педагога (дефектолога, логопеда, психолога, педагога...) у пружању услуге, као и њихова улога у реализацији програма (Czeizel & Kemény, 2015):

1) шездесетих година XX века родитеље су сматрали „лаицима”, а стручњаке (специјалне педагоге) „свемоћнима” у подстицању развоја деце,

2) седамдесетих година родитеље су укључили и учили их да буду „тренери” у осмишљеним програмима и да увежбавају дате задатке и вежбе за подстицај развоја,

3) осамдесетих година фокус у подстицању раног развоја су ставили на оснаживање мајки, јер су препознали важност „снажних мајки” у одрастању деце и функционисању целокупне породице.

4) деведесетих година родитељи су препознати као „партнери” у раном развоју, заједничким планирањем и реализацијом се пружа додатна подршка детету у одрастању,

5) а од 2010. године се појавила нова улога код родитеља, постали су „ловци на таленте”, ослањајући се на јаке стране детета, негујући само неке изузетне способности код деце како би се у томе дете посебно истакло.

Крајем осамдесетих и почетком деведесетих година примењиван је медицински модел ране интервенције са тенденцијом да се отклањају лоши чиниоци који негативно утичу на развој детета. Систем подршке је функционисао тако што су деца одлазила код стручњака различитих профила, најчешће једном недељно, на индивидуални третман који траје углавном пола сата. Подршка је била усмерена само на дете и реализовала се према распореду стручњака у простору у

коме ради. Родитељи су били прилагођени систему и срећни што су уопште и добили термин, али нису били укључени у довољној мери, јер су се појављивали више као пасивни партнери. Циљеви су произлазили из дијагностичких процена и резултата тестирања детета. Полазило се наиме од онога што дете не може и рад се усмеравао на ублажавање недостатака у развоју, а снаге детета нису адекватно вредноване, често и запостављане.

Насупрот томе, постоји социјални модел ране интервенције са приступом да се унапреди и оснажи породица и спољашњи друштвени фактори који утичу на развој детета (према: Svilar, 2018). У складу са тим се у образовним установама реализује инклузивни програм рада као подршка деци са сметњама у развоју, сагледавају се препреке у друштву које треба решити како би деца која имају потешкоће и особе са инвалидитетом лакше и боље функционисала. Сматра се да уколико дете не напредује, то није само због потешкоћа које има него је проблем и у средини која није припремила услове и подстицаје који би довели до напретка. И нове *Основе програма предшколског васпитања и образовања*, који се реализује у предшколским установама у Србији, нагласак стављају на значај средине, јер се средина, окружење, промовише као трећи васпитач. У неким другим изворима, у којима се пише о породично оријентисаним раним интервенцијама с почетка 21. века, такође се истиче значај пружања подршке у природним контекстима учења – у породици (Ђорђевић и Коруга, 2018).

Ако се ослушну потребе целе породице, онда се сигурно на најбољи начин могу разумети њихове потребе и изаћи њима у сусрет, а самим тим и потребама детета које је део те чаробне целине. Родитељи најбоље познају своје дете, највише времена проводе са њим па су самим тим поред њега и када је дете најспремније за учење (Мићић, Рајић и Коруповић Торма, 2016). И предшколска установа се, како је већ истакнуто, сматра погодним окружењем за учење детета и представља природни контекст учења, тако да је и васпитач веома важан у моделу ране интервенције.

За разлику од терапеута који могу да раде са дететом једном недељно пола сата, у простору – канцеларији која је за дете непозната, а питање је да ли је оно баш тада спремно за учење, васпитач је континуирано уз дете.

Данас у савременом приступу рана интервенција спада у међуресорне, трансдисциплинарне и интегрисане услуге, односно мере којима се пружа подршка развоју деце раног узраста са развојним одступањима, сметњама, нетипичним понашањем, социјалним и емоционалним тешкоћама, и њиховим породицама, или код које постоји велика вероватноћа да ће се јавити одступање пре поласка у школу услед потхрањености, хроничне болести или других биолошких или срединских фактора. Услуге ране интервенције су намењене деци од рођења до три године старости, а могу се пружати и деци до шест година тј. до поласка у основну школу (Model ranih intervencija prilagođen za Srbiju – Preroguke za realizaciju pilot-programa, 2020). Рану интервенцију пружа трансдисциплинарни, међуресорни тим за рану интервенцију, који чине професионалци три система (здравља, предшколског васпитања и образовања и социјалне заштите) и који је лоциран у једном од та три система као најадекватније решење. Подршку породици тим за рану интервенцију пружа кроз кућне посете које спроводи примарни пружалац услуге и кроз подршку васпитачима/медицинским сестрама када је дете укључено у предшколско васпитање и образовање.

## ПОРОДИЧНО ОРИЈЕНТИСАНЕ РАНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ (ПОРИ)

Увођењем обавезе инклузивног образовања, променила се улога родитеља у процесу учења деце, а сарадња са породицама добија нову димензију и посебан значај. Родитељи су постали чланови тима, родитељ је важан део тима за израду, креирање, реализовање и евалуацију целокупног педагошког процеса, што подразумева партнерски однос између родитеља, педагошког кадра и других чланова тима (психолога, дефектолога, логопеда...), коју су укључени у подстицај развоја деце (Zuković, Porović, 2011). У реализацију ране интервенције пружања подршке деци и породици родитељи су партнери у

целокупном процесу, а резултати умногоме зависе од ставова родитеља и спремности да активно учествују у образовању своје деце (Ristić, Arsić i Zrnzević, 2022). Оснаживање породица за примену модела интервенција заснованих на рутинама је и у складу са општим принципом ране интервенције Америчке академије педијатара (American Academy of Pediatrics, према: Rudić, 2018) да пружање услуга започне одмах након постављања дијагнозе и да је потребно обезбедити подстицајне активности за учење минимум петнаест до двадесет пет сати недељно дванаест месеци годишње, односно од три до пет сати дневно сваки радни дан током целе године. Тако интензиван рад само на индивидуалним третманима код терапеута је врло тешко изводљив, без активног учешћа породице, односно родитеља. Због датих препорука у вези са интензитетом подстицаја развоја и учења детета на раном узрасту, потпуно је оправдан нови приступ раној интервенцији – да се интервенције раде у дететовом природном окружењу, а то је у породици и вртићу које дете похађа. Дете је учесник, односно субјекат, а не објекат третмана, и то активан учесник сопственог развоја и учења у интервенцијама које обухватају додатни подстицај развоја и учења и подршку, односно читав низ стратегија за излагање у сусрет потребама детета и породице (Velišek-Braško i Svilar, 2019).

Ради функционалности повезаности неопходних дисциплина, односно сектора који имају своје драгоцене (специфичне) ресурсе, данас се већ говори о трансдисциплинарном (трансресорском и транссекторском) приступу ране интервенције (Velišek-Braško i Svilar, 2019). Трансдисциплинарни приступ подразумева холистичко схватање детета и интегрисани начин учења, те у складу са тим се остварује подстицај развоја деце раног узраста у породици и у вртићима, односно природном окружењу. Трансдисциплинарни приступ захтева интегрисање различитих дисциплина са сврхом разумевања детета којем је потребна додатна подршка, рана интервенција, али и подршка целој породици. Индивидуални план пружања подршке детету и породици се базира на тимском раду различитих сектора. Трансдисциплинарни тим, који чине различити сектори



(социјална заштита, здравствена заштита и образовање), може пружити успостављање веза међу дисциплинама, знањима и вештинама, при чему се академски садржаји преплићу са теоријом и праксом. Стручњаци који чине Тим за ране интервенције заједно са породицом а на основу функционалне процене утврђују приоритете детета и породице и заједно израђују индивидуални план подршке породици (ИППП). Одређује се примарни пружалац услуге за директни и континуирани контакт са породицом, који може бити из образовног или здравственог система (психолог, дефектолог, педагог, логопед), а бирају га координатор и чланови Тима за ране интервенције. Он је одговоран за обезбеђивање индивидуализоване подршке за породицу и дете. То доприноси интегрисаној, свеобухватној подршци, која прати приоритете и циљеве породице како би се унапредила функционалност породице и детета и побољшало њихово укључивање у свакодневне рутине и активности. Пружаоци услуга помажу породици да подржи развој детета и омогућавају да се упозна са својим правима како би се на најбољи начин залагала за потребе детета и породице и по изласку из програма раних интервенција. Модел интервенције је заснован на дневним рутинама и другим активностима детета и породице (Rani razvoj – unapređenje javnih politika, 2018), а услуга се креира у складу са потребама и приоритетним областима и породице и детета.

У средишту услуга ране интервенције су дете и породица (Velišek-Braško i Svilar, 2020). С обзиром на то да деца највише времена проводе са породицом, она не живе изоловано од свог окружења, на њихов живот и развој утичу особе које са њима проводе највише времена, а то су чланови породице, најчешће родитељи. Чланови породице, најчешће родитељи према новом моделу ране интервенције сматрају се примарним реализаторима интервенција и истичу се као експерти у погледу потреба детета. Активности у оквиру ране интервенције су уграђене у свакодневни живот детета и породице да би на природан начин подржавале развој вештина, способности и функционалност у окружењу. Родитељи и пружаоци услуга ране интервенције заједно се

договарају и дефинишу какве вештине и способности је потребно да њихово дете развија у природном окружењу и у заједници, и то кроз различите врсте делања, односно рутине, ритуале и игре током дана и свакодневног живота (Model ranih intervencija prilagođen za Srbiju – Preporuke za realizaciju pilot-programa, 2020).

Нови модел ране интервенције конципиран је на схватању и разумевању да деца, посебно у раном детињству „најбоље уче кроз свакодневне активности и интеракције са људима који их окружују” у познатом окружењу (Ђорђевић и Когуга, 2018: 5). Свакодневне активности и интеракције обухватају делање детета у рутинским практично-животним активностима, игри, планираним ситуацијама за учење, ритуалима или аутентичним догађајима, то све кроз односе и грађење односа са другима, одраслим људима (родитељима, васпитачима и другим познатим и релевантним људима) и вршњацима (Pravilnik o osnovama predškolskog programa - Godine uzleta, 2018). На овај начин се обезбеђује добробит детета коме је потребна додатна подршка и подстицај развоја, јер се омогућава да се дете осећа добро и функционише успешно, да је у свом природном окружењу, хоће да ради (дела), ради оно што може и уме са познатим људима, и то кроз односе и у разним ситуацијама, јер ту припада, ту је прихваћено и партиципира свакодневно.

## ПОРИ У СРБИЈИ

Влада Републике Србије је 2016. године усвојила Национални програм за унапређење развоја у раном детињству. Покренута је пројектна иницијатива под називом „Јачање система раних интервенција у Србији” уз подршку Уницефа, Фондације за отворено друштво и ресорних министарстава здравља, просвете и социјалне заштите, чију имплементацију спроводи Београдски психолошки центар. Након усвајања Националног програма почела је реализација првих обука за породично оријентисане ране интервенције на пет локација: у Нишу, Крагујевцу, Сремској Митровици, Лесковцу и Београду – Раковици. Од 2020. године обуком је обухваћено још осамнаест локација а од 2023. године

планирано је да буду обухваћене и остале области како би сваки округ имао Тим за породично оријентисане ране интервенције. То подразумева интерсекторску непосредну сарадњу дома здравља, предшколске установе и центра за социјални рад у пружању подршке породицама са децом до шест година код које постоје сметње у развоју и/или ризик да се потешкоће и кашњење у развоју може испољити до поласка у школу. Тим који чине запослени у ове три установе заједнички пружају подршку породицама у њиховом природном окружењу тако што се подршка планира заједно са породицом и усклађује са њеним циљевима и потребама, а стратегије су засноване на снагама детета уз уважавање његових интересовања и способности, што има мотивациони карактер.

Поједина деца могу бити укључена у друштво само уз помоћ асистивне технологије и то је важан сегмент подршке која се пружа породици. Интензивно се ради на опремању развојних саветовалишта и предшколских установа са асистивном технологијом која помаже деци са сметњама у развоју да повећају своје способности и вештине. То доприноси задовољству целе породице. Асистивна средства могу бити разни апарати, уређаји, алатке, од једноставних, ручно израђених алатки па до скупочене опреме као што су рачунари, које деца са сметњама у развоју користе да би обавила задатке које иначе не би могла да обаве. Добро одабрана асистивна средства доприносе њиховој самосталности у различитим активностима, што повећава самопоуздање и веома снажно утиче на квалитет живота омогућавајући социјално укључивање и равноправно учествовање (Lazor, 2017.)

## ЗАКЉУЧАК

Теоријско-вредносни постулати породично оријентисаног модела ране интервенције заснивају се на принципима: поштовања права детета, инклузивности, мултисекторској сарадњи, трансдисциплинарном тимском раду, холистичком приступу развоју детета и интегрисаним услугама подршке детету и породици.

Према новом моделу ране интервенције дете и породица су у средишту услуга ране интервенције, односно услуге ране интервенције су усмерене на породицу детета коме је потребна додатна подршка у раном узрасту и на дете ради подршке добробити и детета и породице. Трансдисциплинарни тим, чији су чланови експерти разних дисциплина (дефектолози, психолози, логопеди, социјални радници, васпитачи, педагози, дечји психијатри, педијатри, физиотерапеути из различитих сектора и на различитим нивоима одлуке), окупља се око детета и породице ради креирања индивидуалног плана подршке породици.

Сврха новог приступа ране интервенције је (Model ranih intervencija prilagođen za Srbiju – Preporuke za realizaciju pilot-programa, 2020: 5):

- 1) да се што раније препознају сва деца са развојним одступањима и сметњама, као и деца код које је вероватно да ће се јавити одступања како би им се помогло да остваре свој потенцијал и пружио подршка очувању породице и квалитета живота;
- 2) да се повећа смислено учешће детета у животу породице и заједнице кроз развој функционалних вештина, самосталности, односа са другима у непосредном и ширем окружењу;
- 3) да се секундарне сметње у развоју спрече и сведу на најмању меру;
- 4) да се поспешују позитивне диспозиције за учење и постави основа за инклузивно образовање и целоживотно учење;
- 5) да се обезбеди остваривање права детета у складу са домаћим и међународним правом;
- 6) да се смање постојећи и будући друштвени трошкови образовања и социјалне подршке.

## ЛИТЕРАТУРА

Anđelković, D. i sar. (2021). *Procena funkcionalnog statusa dece uzrasta do pet godina – stručno metodološko uputstvo*. Beograd: Institut za javno zdravlje Srbije Dr. Milan Jovanović Batut.

- Czeizle, B. & Kemény, G. (2015). A korai fejlesztési a családközpontú kora gyermekkori intervencióig. *Gyermeknevelés*, 3 (2), 77–92.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13 (4), 370–378.
- Ђорђевић М. и Коруга Д. (2018). *Rana intervencija u porodici kao prirodnom kontekstu odrastanja*. Preuzeto 13. 12. 2022. sa <https://rfasper.fasper.bg.ac.rs> novembar 2022
- European Association on Early Childhood Intervention- Eurllyaid* (1998). Rotterdam: Preuzeto 21. 11. 2022. sa <https://www.eurllyaid.eu/about/>
- Golubović, Š. (2018). *Rana intervencija u detinjstvu*. Novi Sad: Medicinski fakultet u Novom Sadu.
- Ilić B. S. (2021). *Rana intervencija*. Beograd: Signeta.
- Kopunović, D. (2010). Inkluzivni program u predškolskoj ustanovi. *Vaspitno-obrazovni horizonti*, knjiga 3, 394–398.
- Kostić, M. (2020). "Plastičnost mozga" i stres. *Acta medica Medianae*, 59 (2), 72–80. <https://doi.org/10.5633/amm.2020.0210>
- Krulj, J. i Simijonović, I. (2021). Porodica i promene u porodici i vreme pandemije (KOVID 19), Digitalizacija porodice. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 15, 77–85.
- Lazor M. (2017). *Katalog asistivne tehnologije*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- McWilliam, P. J. & Winton J.P. (1996.) *Practical Strategies for Family – Centered Intervention*, Singular Pub Group, 1st edition.
- McWilliam, R. (2010). Early intervention in natural environments: A five component model. *Early Steps*, 1–16.
- Mihčić, I., Rajić, M. i Kopunović Torma, D. (2016). Stres roditeljstva i kvalitet brige u porodicama dece sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta*, 41 (2), 247–268.
- Model ranih intervencija prilagođen za Srbiju – Preporuke za realizaciju pilot-programa (2020). Beograd: UNICEF.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta (2018). Beograd: MPNTR, UNICEF, IPA i ZUOV.
- Patel, N. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: factors in the development of critical learners. *International Journal of Educational Management*, 177 (6), 272–284.
- Popović, D. (2019). *Porodica i škola u prevenciji vršnjačkog nasilja*. Novi Pazar: Državni univerzitet u Novom Pazaru.
- Rani razvoj – unapređenje javnih politika. Rani razvoj dece* (2018). Beograd: UNICEF. Preuzeto 18. 12.2022. sa

<https://www.unicef.org/serbia/sites/unicef.org.serbia/files/2018-07/Rani-razvoj-dece.pdf>.

- Ristić, I., Arsić, R. i Zrnzević, N. (2022). Kompetencije za primenu digitalnih tehnologija u vaspitanju i obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 18, 141–152.
- Rudić, N. (2018). Rana intervencija i zašto je važna. *Autizam, trening za inkluziju*. Beograd: IPA.
- Svilar, M. (2018). Uloga defektologa u timskom radu u ranoj intervenciji kod dece sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom. *Krugovi detinjstva*, 1–2, 148–161.
- Uredba o Nacionalnom programu za unapređenje razvoja u ranom detinjstvu – Službeni glasnik RS, broj 22 od 4. marta 2016.*
- Velišek-Braško, O. (2015). *Inkluzivna pedagogija – Potrebne specifične kompetencije pedagoškog kadra za inkluzivno obrazovanje*. Novi Sad: Graphic i OPEP.
- Velišek-Braško, O. i Svilar, M. (2020). Aktuelni koncept rane intervencije u idejama Komenskog. U: *Pedagoška stvarnost*, (66) 59–70.
- Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politike*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i CIP – Centar za interaktivnu Pedagogiju.
- Zuković, S. i Popović, D. (2011). Partnerstvo porodice i škole u inkluzivnoj politici vaspitanja i obrazovanja. U: M. Pikula (ur.) *Nauka i politika*, 489–500. Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Zuković, S. (2012). *Porodica kao sistem – funkcionalnost i resursi osnaživanja*. Novi Sad: Pedagoško društvo Vojvodine.
- Žižak, A., Koler-Trbović, N. i Lebedina-Manzoni, M. (2001). *Od rizika do intervencije*. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacioni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## THEORETICAL VALUE POSTULATES OF FAMILY-ORIENTED EARLY INTERVENTIONS

**Summary:** *Children with developmental disabilities, as well as children that are likely to develop deviations during developing process, are children who need additional support in the form of encouraging development and learning. Early intervention programs include early diagnosis, early intervention in working with the child, family empowerment in the form of counseling, information and education to encourage the child's development and early inclusion, that is, the inclusion of the child in the regular educational system. The aim of the paper is to indicate a paradigm shift in the provision of early intervention to children with developmental delays, developmental difficulties or disabilities, which is largely reflected in the family's orientation to a new approach to providing the necessary and additional support. The ultimate goal of the family-centered approach is to improve the well-being of the whole family, and early intervention is provided by a transdisciplinary, interdepartmental Early Intervention Team, which is made up of professionals from three systems (health, preschool education, and social care) and is located in one of those three systems, as the most adequate solution. Family support is provided by the Early Intervention Team through home visits conducted by the primary service provider and through support to educators/nurses when the child is involved in pre-school education. This paper emphasizes a transdisciplinary approach, which implies a holistic understanding of the child and an integrated way of learning, and in accordance with this, the stimulation of the development of early-age children in the family and in kindergartens, that is, in the natural environment, is realized. The experts who make up the Early Intervention Team together with the family and based on the functional assessment determine the priorities of the child and the family and together create an individual family support plan. Pedagogical implications of this paper can be seen in the recognition of the key changes in the practical action of experts in the field of family support for assuming a role in providing support to the child.*

**Key words:** *early intervention, transdisciplinary, family, support, natural environment.*





## **ПРИЛОЗИ**



## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за васпитно-образовни процес. Часопис прихвата за објављивање делове докторских дисертација и не сматра их „Претходно публикованим“. У раду мора постојати захвалница о томе да су резултати на основу којих је настао рад већ део докторске дисертације аутора, на првој страни рада у футеру. У тексту мора постојати одговарајући цитат, као и референца у попису литературе којима се наводи докторска дисертација.

Пример захвалнице:

„Рад је настао у оквиру израде докторске дисертације под називом 'Процена музичких способности у процесу идентификације музички талентованих ученика млађег школског узраста', одбрањене на Педагошком факултету у Врању.“

### Предаја рукописа

Електронску верзију рукописа у Word формату послати на имејл-адресу Уредништва: [zbornikradova.ufp@pr.ac.rs](mailto:zbornikradova.ufp@pr.ac.rs). Уз електронску верзију послати потписану и скенирану изјаву аутора (у PDF формату) и попуњен образац о подацима аутора, који се могу презуети на сајту часописа *Образовање и васпитање* Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу <https://zbornikradova.uf-pz.net>.

**Изјавом о оригиналности рукописа** аутор гарантује да је поштовао етичке смернице и научне принципе приликом објављивања рада. Потписивањем изјаве, у којој су

прецизирана правила очекиваног етичког понашања, аутор преузима моралну и другу одговорност за свој рукопис.

### **Процес рецензирања**

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Образовање и васпитање* (стари назив *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*) како би био укључен у процедуру рецензирања. По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од петнаест дана одлучује да ли рад одговара профилу часописа и хоће ли бити послат на рецензирање. Након уредничке процене, достављени рукописи улазе у процес анонимног рецензирања који обављају квалификовани рецензенти. 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. Уколико постоје препоруке и примедбе рецензента/рецензената, аутор је у обавези да коригује рад у складу с њима и детаљно упути Уредништво у све промене које је начинио у тексту. Ревидирана верзија рада шаље се рецензенту/рецензентима на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва). Након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању и шаље обавештење аутору у року од три месеца.

### **Језик и писмо**

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Рукописи аутора који су на српском језику треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Објављују се на ћирилици. Радови који се достављају на енглеском и руском језику би требало да задовоље стандарде тих језика.

### **Име и презиме аутора**

Име, средње слово и презиме аутора наводе се у првом реду у левом горњем углу. Поред имена аутор умеће фусноту у чијем садржају на дну прве странице рада наводи за контакт своју електронску адресу. Уколико рад има више аутора, треба навести имејл-адресу само једног. За радове који потичу из докторске дисертације у садржај фусноте унети следеће податке: назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. Они радови који потичу из истраживачких пројеката у фусноти имају податке о називу и броју пројекта, финансијеру и институцији у којој се реализује.

### **Назив установе аутора (афилијација)**

Непосредно испод имена и презимена аутор наводи званични назив и седиште установе у којој је запослен, а евентуално и назив установе у којој је обавио истраживање, као и годину рођења (година рођења се не објављује у раду, али се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије). У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (од пуног регистрованог назива до унутрашње организационе јединице – универзитет, факултет, центар/одсек/катедра).

### **Дужина рукописа**

Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (15 страна, око 30000 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.

**Формат:** а) фонт: Times New Roman; б) величина слова: основни текст 12 pt, а резиме, кључне речи, проширени резиме, подножне напомене, назив установе, као и електронска адреса

аутора 10 pt; г) размак између редова у основном тексту, тексту резимеа и подножним напоменама је 1.

**Наслов рада:** пише се великим словима, величина слова 14 pt, три реда испод имена и презимена, центриран; **поднаслови:** пишу се великим словима, величина слова 12 pt.

**Резиме:** дужине 150–300 речи (око 1400 знакова са белинама), налази се на почетку рада један ред испод наслова, садржи циљ рада, примењене истраживачке методе, најважније резултате и закључке; на језику је основног текста са ознаком *резиме*, текст резимеа је написан у *италику*, а проширени резиме на енглеском или руском језику; уколико је рад на страном језику, резиме је на језику основног текста, а проширени резиме на српском, енглеском или руском језику.

**Проширени резиме:** може бити дужине до 3600–5400 знакова са белинама. Садржи теоријски оквир проблема, његов значај и циљ истраживања, детаљно изложен методолошки приступ, најзначајније резултате истраживања, закључке и педагошке импликације. Аутори радова на српском језику достављају проширени резиме на енглеском или руском језику. Проширени резиме на енглеском или руском језику се објављује као саставни део електронског издања *Часописа* у сврху веће цитираности радова у иностраним часописима.

**Кључне речи:** наводе се испод текста резимеа, на језику су основног текста, а на енглеском или руском језику у проширеном резимеу на крају рада; треба да их буде до пет, пишу се у *италику*, одвојене су зарезом, иза последње стоји тачка.

**Литература:** центрирано.

**Цртежи, графикони, схеме и табеле:** морају бити разумљиви, интегрисани у текст и прописно обележени (имати број, наслов и легенду). За слике прузете из других извора аутор је дужан да наведе извор.

## Навођење у тексту

**Опште напомене:** на литературу се упућује у загради, не у фусноти. Све референце на српском језику у заградама у тексту и у списку литературе наводе се **латиницом**, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани извори – књиге и часописи.

**Фусноте** су напомене које могу садржати мање важне податке, допунска објашњења, назнаке о коришћеним изворима итд., али не могу бити замена за листу референци, нити могу заменити начин навођења (цитирања) у тексту који захтева *Часопис*.

**Наслови** посебних публикација који се помињу у раду наводе се *италиком*.

**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 ('...'); краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста, са извором цитата датим на крају.

**Цитирање референци** интегрише се у текст на следећи начин:

- 1) сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране: (Johnson, 1998: 25).
- 2) упућивање на студију у целини: (Branković, 1975);
- 3) упућивање на одређене стране студије: (Kundačina, 2007: 59–60);
- 4) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Plić, 1986a), (Plić, 1986b);
- 5) упућивање на студију два аутора: (Bandur i Potkonjak, 1984; Gad & Petersen, 2011)
- 6) 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. (Kovačević i dr., 1988); (Johnson et al., 2012);

7) 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).*

8) ако се упућује на радове два или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Kulić, 1958; Bandur, 1984).

9) имена страних аутора се наводе у српској транскрипцији (према одредбама у важећем *Правопису*), а затим се у загради наводе изворно: Џонсон (Johnson, 1998).

### **Навођење референци**

На крају текста треба приложити списак литературе на коју се аутор позвао у раду у складу са АПА (Америчка психолошка асоцијација). Приликом навођења литературе, референце изворно публиковане ћирилицом или неким другим писмом могу се (иако то није обавезно, нити се препоручује) након обавезног латиничног облика (у који се такве референце морају транслитеровати), према наведеном примеру, са знаком [orig.], навести у свом оригиналном облику:

Radović-Tešić 2009: M. Radović-Tešić, Korpus srpskog jezika u kontekstu savremenih jezičkih razdvajanja, u: M. Kovačević (red.), *Srpski jezik, književnost, umetnost*, knj. I, Srpski jezik u upotrebi, Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 277–288. [orig.]

Радовић-Тешић 2009: М. Радовић-Тешић, Корпус српског језика у контексту савремених језичких раздвајања, у: М. Ковачевић (ред.), *Српски језик, књижевност, уметност*, књ. I, Српски језик у употреби, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет, 277–288.

Референце се наводе абecedним редом по презименима аутора на следећи начин:

### **Књига (монографија)**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Место: Издавач.



*Један аутор књиге:*

- Mearsheimer, J. J. (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*. New York: W. W. Norton.
- Ђурић, S. (2013). *Istraživanje bezbednosti – kvalitativni pristup*. Beograd: Fakultet bezbednosti.

*Два или више аутора књиге:*

- Radević, M. i Maticki, M. (2010). *Narodne pesme u Srpsko-dalmatinskom magazinu*. Novi Sad: Matica srpska.
- Edwards, L., & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. London: Jessica Kingsley.
- Keković, Z., Savić, S., Komazec, N., Milošević, M. i Jovanović, D. (2011). *Procena rizika i zaštita lica, imovine i poslovanja*. Beograd: Centar za analizu rizika i upravljanje krizama.
- Buzan, B., Ole Wever, O. & de Wilde, J. (1998). *Security: A New Framework for Analysis*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.

*Без аутора:*

- Publication Manual of the American Psychological Association (6th Edition)*. (2009). Washington, D. C.: American Psychological Association.

**Необјављени докторски рад**

- Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Докторски рад. Место: Установа где је одбрањен рад.
- Ejdus, F. (2012). *Uzajamno konstituisanje identiteta političke zajednice i njene bezbednosti*. Doktorski rad. Beograd: Fakultet političkih nauka.

**Научни рад (чланак) у научном часопису**

- Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Назив часописа, волумен (број), прва страна чланка – последња страна чланка.

**Уписивати DOI број (дигитални идентификатор објекта) на крају описа без тачке. Ако DOI није доступан, користити URL, али не треба уписивати датум приступа сајту.**

*Један аутор:*

Dragišić, Z. (2010). Nacionalna bezbednost – alternative i perspektive. *Srpska politička misao*, 28 (2), 217–232.

Kesetovic, Z. (2009). Understanding diversity in policing: Serbian perspectives. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 32 (3), 431–445.

*Два и више аутора:*

Gadžić, A. i Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, 33 (4), 1379–1389.

Brasel, K., & Quigley, S. (1977). The influence of certain language and communication environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95–107.

Stanarević, S., Gačić, J. i Jakovljević, V. (2012). Integrisanje koncepta *safety* i *security* kulture u korporativnu bezbednost. *Godišnjak Fakulteta bezbednosti*, 147–163.

Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. L. & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96, 723–730.

### **Рад у зборнику радова с научног скупа и поглавље у књизи (монографији)**

Презиме, Иницијал имена. (Година). Наслов рада. У: иницијал имена, презиме уредника (ур.). *Назив зборника*. (Прва страна рада – последња страна рада). Место: Издавач.

*Један аутор:*

Piper, P. (2006). O kognitivnolingvističkim i srodno usmerenim proučavanjima srpskog jezika. U: M. Kovačević (ur.). *Kognitivnolingvistička proučavanja srpskog jezika*. (9–46). Beograd: SANU.

Cvetković, V. N. (2002). Institucije, država, identitet. U: *(Re)konstrukcija institucija: godinu dana tranzicije u Srbiji*. (27–42). Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.

*Два аутора:*

Jovetić, S. i Janković, N. (2011). Značaj naučno-tehnološkog razvoja za društveno-ekonomski razvoj zemlje: statističko-ekonometrijski model. U: M. Petrović (ur.). *Tehnologija, kultura i razvoj: tematski zbornik radova XVIII naučnog skupa međunarodnog značaja Tehnologija, kultura i razvoj*. (142–151). Subotica: Udruženje „Tehnologija i društvo”.

### **Текст преузет са интернета**

Презиме, Иницијал имена. (Година). *Наслов*. Преузето датум. са Интернет адресе.

Žižek, S. (2013). *Die Krise des Westens betrifft sowohl Demokratie als auch Finanzwirtschaft*. <http://www.egs.edu/faculty/slavoj-zizek/articles/die-krise-des-westens-betrifft-sowohl-demokratie-als-auch-finanzwirtschaft/>. Преузето 14. новембра 2013.

**Статистички подаци** се дају према параметрима научних методологија.

Уредништво *Часописа*

СIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ОБРАЗОВАЊЕ и васпитање** / главни и одговорни уредник  
Весна Минић. - Год. 18, бр. 19 (2023)- . - Лепосавић :  
Учитељски факултет Призрен-Лепосавић, 2023-  
(Краљево : ГрафикоЛор). - 24 cm

Полугодишње. - Је наставак: Зборник радова Учитељског  
факултета Призрен-Лепосавић = ISSN 1452-9343. - Друго  
издање на другом медијуму: Образовање и васпитање  
(Online) = ISSN 2956-2414  
ISSN 2956-1779 = Образовање и васпитање (Штампано изд.)  
COBISS.SR-ID 114400009