

НОРМА
Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ISSN 0353-7129
UDK 37

Издавач
Педагошки факултет у Сомбору

За издавача
Проф. др Саша Марковић, декан

Главни и одговорни уредник
Проф. др Гордана Рудић

Главни и одговорни уредник издавачке делатности
Проф. др Веселина Ђуркин

Адреса редакције
Педагошки факултет Сомбор
25000 Сомбор
Подгоричка 4
Тел.: (025) 412-030, 460-595
Факс: (025) 416-461
е-mail: norma@pef.uns.ac.rs
Жиро рачун: 46300-603-0-2002047

Часопис излази два пута годишње у тиражу од 100 примерака.
Радови се рецензирају и категоришу. Рукописи се не враћају.

Штампа
САЈНОС доо, Нови Сад

Секретар редакције
МА Данка Ивошевић, асист.

Технички уредник
Ален Милошевић

Преводаца за енглески језик
Боривоје Петровић

Часопис је насловљен по Норми, првој школи за учитеље, основаној у Сомбору 1778. године.
Решењем Министарства за информације Републике Србије, бр. 632-1215/94-03
од 16. 01. 1995. часопис Норма је регистрован под бројем 1844.
Издавање часописа Норма финансијски је подржало
Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

XXVII – 2/2022



Сомбор, 2022.

САДРЖАЈ

IN MEMORIAM

Prvoslav Janković

Јелена Косановић (1937-2022) 125

Сања Голијанин Елез

Омаж професорки Јелени Косановић – пред творачким јединством живота 129

Миливоје Млађеновић

Јелена Косановић (1937-2022) 139

САВРЕМЕНА ШКОЛА

Војана Arsić, Ana Lukić, Anja Gajić

Prisustvo barijera koje otežavaju podučavanje dece sa poremećajima iz spektra autizma 141

Драгана Р. Глушац, Бојана А. Перић Пркосовачки, Милан С. Николић

Ефекти коришћења друштвених мрежа на самопоштовање
адолесцената и њихов однос према образовању и будућности. 157

Monika Ivanović, Marijan Krivak

Filozofija i društvo (ne)znanja uz „krizu humanistike“ 175

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

Радован Антонијевић, Драгана Раденовић

Повезаност примене различитих техника учења и
наставних модела са школским успехом ученика. 183

Милица Стелкић, Весела Миланков, Јелена Керкез,

Љиљана Симић, Ивана Матић

Повезаност фонолошке свесности и грешака у читању код ученика другог разреда 199

Кристина Ивковић

Мишљење учитеља о стручном усавршавању из наставе предмета музичка култура 209

Снежана Гордић, Бојан Лазић, Марина Милошевић

Историјска генеза појма броја и бројевних система
– могућности примене у почетној настави математике (II). 227

ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Љиљана Симић, Јелена Керкез, Исидора Јанкелин, Ивана Матић

Тешкоће у усвајању вештина читања и писања код деце са апраксијом говора 237

CONTENTS

IN MEMORIAM

Prvoslav Janković

Jelena Kosanović (1937-2022) 125

Sanja Golijanin Elez

Homage to Professor Jelena Kosanović - before the creative unity of life 129

Milivoje Mlađenović

Jelena Kosanović (1937-2022) 139

CONTEMPORARY SCHOOL

Bojana Arsić, Ana Lukić, Anja Gajić

The presence of teaching barriers in children with autism spectrum disorders 141

Dragana R. Glušac, Bojana A. Perić Prkosovački, Milan S. Nikolić

The effects of using social networks on the self-esteem of adolescents
and their attitude towards education and the future 157

Monika Ivanović, Marijan Krivak

Philosophy and society of (non)knowledge: with the "crisis of the humanities" 175

TEACHING METHODOLOGIES

Radovan Antonijević, Dragana Radenović

The relationship between the application of different learning
techniques and teaching models and the school success of students 183

Milica Stelkić, Vesela Milankov, Jelena Kerkez, Ljiljana Simić, Ivana Matić

The relationship between phonological awareness and reading errors in second graders . . . 199

Kristina Ivković

The teacher's opinion about professional development
in the teaching of the subject musical culture 209

Snežana Gordić, Bojan Lazić, Marina Milošević

Historical genesis of the concept of number and number systems
- possibilities of application in the initial teaching of mathematics (II) 227

LANGUAGE AND LITERATURE

Ljiljana Simić, Jelena Kerkez, Isidora Jankelin, Ivana Matić

Difficulties in learning reading and writing in children with apraxia of speech 237

IN MEMORIAM



PROF. EMERITUS PRVOSLAV JANKOVIĆ

Univerzitet u Novom Sadu
Pedagoški fakultet u Somboru

Na Pedagoškom fakultetu u Somboru, 11. jula 2022. godine, održan je komemorativni skup posvećen prof. dr Jeleni Kosanović. Između ostalih, prigodan govor održao je prof. emeritus Prvoslav Janković koji u celosti navodimo.

Drage kolegice, kolege, prijatelji, saradnici i svi vi koji ste poznavali, radili ili saradivali sa poštovanom

JELENOM KOSANOVIĆ

Ovom prilikom i na ovaj način želimo da iskažemo koliko smo je poštovali, uvažavali i cenili ono što je ona za grad Sombor, učiteljsku profesiju i za ovaj Fakultet učinila.

U jednoj od brojnih knjiga ili studija o tome kako je grad Sombor bio središte pripreme ili obrazovanja srpskih učitelja, koji su kao ljudi posebno značajnog zanimanja uvek predstavljali temelj prosvete našeg naroda, a koju je godinu dana posle početka rada ovog fakulteta (1993. godine) uredila i objavila Jelena Kosanović pod nazivom *Od Norme do Učiteljskog fakulteta* zabeleženo je: Skoro uvek kada se spomene grad Sombor misli se na učitelje. Ne samo zbog duge tradicije njihovog obrazovanja u

Somboru (pre toga u Sent Andreji, a kasnije i u drugim mestima), već i zbog toga što oni, zajedno sa vaspitačima predškolske dece, predstavljaju više od 60 odsto ukupne populacije naših prosvetnih radnika.

Sada bi mogli reći i to da kadagod se spomene somborska Pedagoška akademija „Žarko Zrenjanin“, ili kasnije nastao Učiteljski/Pedagoški fakultet, mi uvek pomislimo na osobu koja je tome dala najveći doprinos a to je naša uvažena, nedavno preminula, koleginica Jelena Kosanović.

Mi koji smo Jelenu poznavali, zajedno sa njome radili, ili radeći u nekim drugim institucijama, sa njom saradivali i danas je pamtimo kao uvek raspoloženu, nasmejanu i optimističnu damu. Spremnu da saraduje, da svakoga razume i da svakome pomogne.

Dok je, kao direktor, od 1983. do 1993. godine rukovodila ovom školom, sa više centara i radila po osnovu tri tadašnja nastavna programa (u Bačkom Petrovcu, Bačkoj Palanci, Silbašu i Ruskom Krsturu), organizujući nastavu na više jezika, bila na čelu ove škole neprestano je radila na tome da se prevaziđu slabosti takve nastave i organizacije i time podigne kvalitet i nivo obrazovanja učitelja. To je, prvenstveno, značilo da se učitelji obrazuju na fakultetskom nivou.

Razume se da su joj u tome pomagali svi njeni nastavnici, tadašnji rektor i prorektori Univerziteta u Novom Sadu, svi odgovorni za pitanja prosvete u somborskoj Opštini, kao i Somborac dr Stojan Berber, nalazeći se u to vreme na mestu potpredsednika Izvršnog veća Vojvodine.

Takva njena nastojanja konačno su se obistinila činom otvaranja Učiteljskog fakulteta 10. oktobra 1993. godine, kada je, povodom toga, u svečanoj Sali Skupštine opštine Sombor Jelena otvorila izložbu „215 godina obrazovanja učitelja u Somboru“ i tom prilikom svu istorijsku građu koja je svedočila o dugogodišnjem obrazovanju učitelja, uključujući i tada drag poklon somborskog Muzeja – kopiju portreta Avrama Mrazovića, osnivača Norme, prenela novoosnovanom Učiteljskom fakultetu.

Tada je, zagledana u budućnost, kao svaki bronameran i dobar čovek i stručnjak, citirajući stihove, jedno vreme Somborca, Laze Kostića: „ZVEZDAMA ČEMO POMERIT PUTE, SUNCIMA ZASUT SELJENSKE STUDE“, što mi ranije i sada ovde zaposleni već skoro 30 godina postojanja ovog Fakulteta činimo, i na poetski način trasirala način u pravce prema kojima treba u budućnosti razvijati i usavršavati učiteljsku i vaspitačku profesiju.

Time je ona, nezavisno od svakog ranijeg postignuća, predviđala sa koliko entuzijazma i energije treba da uvek deluju oni koji su profesionalno posvećeni obrazovanju učitelja i vaspitača kao najznačajnijih kadrova u prosveti jedne zemlje, pa i naše.

Koliko je bila nesebična, odgovorna, humana i pažljiva svedoči i činjenica da je prenošenjem u nasleđe svega čime je do tada raspolagala Pedagoška akademija „Žarko Zrenjanin“ obezbedila da se u novoosnovanoj instituciji kao zaposleno nađe i svo do tada angažovano osoblje u Pedagoškoj akademiji „Žarko Zrenjanin“.

U prilog njenom ogromnom postignuću na planu obrazovanja učitelja ide i nekoliko nagrada koje je Akademija kojom je rukovodila (kasnije bila i dekan Učiteljskog fakulteta) dobila. Među kojima su najznačajnije:

- *Oktobarska nagrada* SO Sombor 1977. godine,
- *Vukova nagrada* 1978. godine, i
- *Povelja novosadskog Univerziteta* 1991. godine (jer su više škole u Vojvodini tada bile članice Univerziteta).

Naša će obaveza biti da i dalje svi delujemo u smeru onoga na čemu je prof. dr Jelena Kosanović insistirala, jer će to biti najbolji način da joj se odužimo, da je spominjemo i da je se sećamo.

Slava joj!

ПРОФ. ДР САЊА ГОЛИЈАНИН ЕЛЕЗ¹

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

ОМАЖ ПРОФЕСОРКИ ЈЕЛЕНИ КОСАНОВИЋ – ПРЕД ТВОРАЧКИМ ЈЕДИНСТВОМ ЖИВОТА

Говорити о професорки Јелени Косановић је изузетна част и привилегија, као што је посебну испуњеност и духовност чинио сваки тренутак разговора и сарадње са њом – сарадништва, подршке и савета, поверљивог пријатељског призива. Тај несумњиво замашан тренутак савремености и сапутништва намеће нам и једну врсту опреза и неумитног преиспитивања колико смо доследно и достојно пратили њену хуманистичку, просветитељску и научну мисију.

Животиња полазишћа и њуј образовања

Јелена Косановић, доктор књижевних наука, рођена је 16. априла 1937. године у Доњој Суваји, у личкој општини Срб (Република Хрватска). Почетни простор њеног духовног и просветног развоја учитана је са првим годинама новог живота и школовања у породици најближих рођака у Жеднику поред Суботице (1945). Основну школу завршила је у Суботици, гимназију у Вршцу и Земуну (1953–1957), а Филолошки факултет (на студијској групи Југословенска и светска књижевност) у Београду 1962. године, са изборним предметом Естетика, који касније постаје оквир трајног интересовања на постдипломским студијама.

Специјалистичке студије завршила је у Београду 1977. године, са темом рада: *Историјска и универзална њорука античке књижевности*. Постдипломске студије завршила је такође на Филолошком факултету у Београду, 1983. године. Делови магистарског рада *Мити и модерна књижевности* објављени су у часописима *Књижевна критика* (Београд) и *Дометии* (Сомбор). Докторирала је 1994. године на Филолошком факултету у Београду одбранивши докторску тезу под насловом *Лаза Косић и естетика романизма*.

1 snjelez@gmail.com

Одликовало је и познавање светских језика, посебно француског и руског. Професионално усмерење Јелене Косановић чиниле су: општа књижевност, теорија књижевности и естетика, а најужа оријентација била је повезана са предметима: Књижевност и Култура говора са реториком.

Као професор, директор, продекан и декан и дугогодишњи просветни, друштвени и културни посвећеник, Јелена Косановић је на простор научне и академске афирмације закорачила сигурно и стамено, истрајна у сазнајном трагању и вредносном проницању духовности.

Просветна мисија – кретање у професионалном раду

После првог кратког радног искуства у основној школи у Таванкуту, проф. др Јелана Косановић свој радни век од 1. 9. 1963. године постојано гради као професор српског језика и књижевности у Сомбору, у сомборској Учитељској школи чији идентитетски век траје четврт миленијума, а огледа се у знаменитој *Норми* и великој *Прејарандији*. Након трансформације Учитељске школе у Педагошку академију (1980), Јелена Косановић предаје студентима Педагошке академије предмет Српски језик са методиком.

У Учитељској школи и на Педагошкој академији обављала је све послове – од руководиоца актива, наставника Српског језика и књижевности до председника Збора радних људи и директора школе. Проф. др Јелана Косановић именована је за директора Педагошке академије 1. 11. 1983. године и на том месту остварила је запажене резултате: у оквиру Универзитета у Новом Саду дала је изузетан допринос нормативној трансформацији учитељског позива са вишег на високошколски ниво, те свестрано подстакла афирмацију и преображај Педагошке академије у Учитељски факултет у Сомбору.

Оснивањем Учитељског факултета именована је за продекана Факултета у оснивању, а у звање доцента за предмете Књижевност и Култура говора са реториком изабрана је 1995. године.

Поред просветног рада, др Јелана Косановић показује изузетну спремност и снагу за стручно и културно организовање у широј друштвеној средини: била је члан Друштва за српски језик и књижевност, главни и одговорни уредник часописа *Норма*, члан жирија за републичко такмичење у реторици, председник Управног одбора Градске библиотеке „Карло Бијелички”, члан Одбора за прославу „Два века Вука”, члан Одбора за обележавање 250 година од рођења Доситеја Обрадовића, члан Организационог одбора за обележавање 150-годишњице рођења Лазе Костића. Била је уважени члан радне групе за израду студијског програма Учитељског факултета и радне групе за израду *Елаборација о ојравданости формирања Учитељског факултета у Сомбору*.

За стручни, научни и укупан педагошки рад, Јелени Косановић је додељена 1972. године Награда Збора радника Педагошког центра „Аврам Мразовић” и

Награда Педагошке академије „Жарко Зрењанин” у Сомбору (1989. године). Добитник је Октобарске награде града Сомбора и Златне плакете за животно дело у образовно-педагошком и научно-истраживачком раду (Удружење универзитетских професора и научника Србије, 2003).

Изазови херменеутичког јединства – научни рад

Већи број радова проф. др Јелене Косановић посвећен је проучавању естетске димензије модерне светске књижевности – од митског извора, библијске основе и тематског полазишта до савремених исходишта у делима Џојса и Јејтса (*Књижевности и мити*). Низ истраживачких радова Јелене Косановић актуализују естетску и онтолошку димензију мита и архетипа у савременој књижевности: *Мити као Блохов културни вишак* (Домети, 1984), *Антиномије у ирисцији мити и модерној књижевности* (Књижевна критика, 1985), *Поезија Лазе Костића као метафизичка делатности* (Домети, 1985), *Стиваралачки сусрети с Коњовићем (Срећен Петровић, Метафизика и психологија слике)*, (Традиција, 1988). Оснивањем Учитељског факултета њен научни и публицистички рад посебно се усмерава и ка афирмацији образовне учитељске мисли: *Сарадња ментора и методичара на припреми ирисцијног предавања*, *Образовање учитеља – јуче, данас, сутра* (Норма, 1990), *Обрада песме 'Замислиће' Душана Радовића у трећем разреду основне школе* (Норма, 1991), *Куда иду педагошке академије* (НИН, 1984), *Образовање за позив*, (Мисао, 1985), *Позитивно наслеђе учитељских школа у педагошким академијама*, *Образовање васпитача и учитеља* (Мисао, 1985), *Од Норме до академије* (Педагошка академија, 1984), *Песничтво и поезика Лазе Костића – један синтетичан поглед* (Норма, 1995), *Време наших првих реторика* (Норма, 1996), *Говор и језик* (Трећи програм, Београд, 1996), *Књижевности и мити* (Норма, 1996).

Приређивачким и ауторским радом Јелена Косановић неуморно истражује и оживљава просветни значај сомборске учитељске традиције као премисе савременој академској оријентацији учитељског позива. У том тематском кругу настају њена научна саопштења: *Из прошлости Учитељске школе у Сомбору*, поводом прославе 175-годишњице оснивања Српске учитељске школе у Сентандреји (Сентандреја, 1987), *Српски језик у дилативној средини* (Баја, 1988), *Педагошке академије у систему образовања учитеља* (Округли сто, 1984), *Сјање и персепција Педагошке академије у Сомбору* (Саветовање у Сомбору, 1986). Са датумом формирања Учитељског факултета повезује се посвећени рад Јелене Косановић у приређивању публикације *Просветна јовесница Сомбора – Од Норме до Учитељског факултета, 1778-1993* (Учитељски факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду, 1994) као издања сржног идентитетског и информативног значаја за потоње истраживаче институционалног конституисања учитељског позива у савременом друштву.

Примењујући темељне научне стандарде у формирању учитељског позива, Јелена Косановић са несмиреним ентузијазмом охрабрује научноистраживачки рад на Учитељском факултету, подстиче покретање научних пројеката о савременим тенденцијама у образовању, учествује у организовању научних скупова и објављивању зборника (*Диференцијација и индивидуализација наставе – основа школе будућности*; *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања*). Тада настају њени запажени радови и научна саопштења: *Теоријске основе индивидуализације и диференцијације наставе културе изражавања од првој до четвртој разреда основне школе*, научни скуп Диференцијација и индивидуализација наставе – основа школе будућности (1995), *Језик и говор у светлу нових теорија*, *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности* (1995), *Разговор о реторици проф. др Срејена Петровића* (Језичка трибина, Београд, 1996), *Границе мајњезика у проучавању књижевности* (Будва, 1997).

Плодотворни наставни и научни рад крунисан је објављивањем монографије *Лаза Костић и естетика романтизма* (Београд: Задужбина Андрејевић, 1998) и запаженог уџбеника *Култура говора са реториком* (у коауторству са Жарком Ружићем, 1995; самостални ауторски рад, 1998).

О монографији *Лаза Костић и естетика романтизма*, проф. др Васо Милнчевић је написао:

У овој монографији др Јелена Косановић обрађује једно од изазовних питања наше духовне традиције. Поседна њажња је посвећена Костићевим филозофско-естетичким расправама 'Основа лейоџе у свету' и 'Основно начело' закључујући како је српски романтичар луцидно промишљао онтолошке принципе своје естетике, налазећи се у току класичне и савремене мисли, али и у расправи са њеним највећим ауторитетима (Кант, Шопенхауер, Сенсер).

Ова монографија осветлила је на нов начин, самосталним истраживачким и теоријским увидом стваралаштво њесника, филозофа и естетичара Лазе Костића, доказавши аналитичко-компаративном методом да је Костић не само велики њесник него и оригиналан мислилац и естетичар европског формата.

Проф. др Душан Иванић у рецензији ове научне монографије истиче:

С правом је велику њажњу др Јелена Косановић посветила немачким романтичарима и њиховим савременицима (Фихте, Шелин, Новалис, браћа Шлејел, Гете, Шилер, Хердер и др.), прецизно одређујући идеју мртве драје, њако значајне и за српске романтичаре, ње консидирујући блискост Лазе Костића Гетеу (њоимање добра и зла, дожанској и небеској, светла и ња-ме), њоседно Шелину и његовим ставовима о сједињењу истине и лейоџе, филозофије и њоезије. У уочавању ових веза налази се и један од кључних

дојриноса студије Јелене Косановић проучавању српске естетичке традиције и дела Лазе Костића.

О уџбенику Кулиура Јовора са реџориком знаменити професор, филозоф и естетичар Сретен Петровић записује:

Ауџор овој уџбеника др Јелена Косановић има веома широк дијајазон интересовања и показује да, осим одличној познавања линџвистичких и језичко-стилских области, добро познаје и области естетике, реџорике и филозофије. Из изабране и анализиране грађе на којој се заснива објашњење релевантних појмова може се закључити да је ауџор изузетан познавалац књижевности, реџоричке лиџератууре, како класичне тако и модерне и да показује истанчан смисао за интердисциплинарно проучавање материје, што се показује као драгоцен квалитет за овакав профил уџбеника. Интерпретирање ове обимне грађе је компетентно и поуздано, као и упућивање на изворе, коришћену лиџератууру. [...] Зајажња о модерној реџорици и јоворништву у нашем времену чине један додатни, критички вредан квалитет овој уџбеника у оквиру три доминантне целине – кулиура Јовора, реџорика са функционалном стилстиком и јоворништво у пракси.

Светлосна исходишта духовности – јединство животног и творачког пута

Проф. др Јелена Косановић је у свом наставном и научном раду остварила резултате који су је афирмисали као угледног професора, друштвеног и културног радника и ствараоца широких способности. Ако је почетни простор српске учитељске школе достојно одређен веком просвећености, сазнајне и научне слободоумности Аврама Мразовића, Николе Вукићевића, Уроша Несторовића – онда бисмо могли да закључимо и да је развој и рађање савременог академског идентитета учитељског позива у Сомбору непорециво утемељено у духовним премисама, научним и хуманистичким визијама Јелене Косановић, на позицијама добра, истине и лепоте – симетрије, хармоније и укрштања.

Професорка Јелена Косановић је своје динамично, целовито и процесуално, заокружено и полемички отворено књижевно мишљење и методичко истраживање (дијалогично у свом крајњем онтолошком одређењу учитеља, саветника, руководиоца и професора, увек активно окренутог и брижног према највећим изазовима друштвеног образовања), синтетизовала и сублимирала са изазовима научне заснованости реторике, књижевности за децу, методике наставе српског језика и књижевности, конституишући јасно предметност, наглашавајући да је проблем активног односа према настави и образовању повезан и са узусима највећег етичког домета (васпитности) наставног процеса и позицијом наставника као трагоца и ствараоца пред изазовима и путоказима мудре равнотеже или

страсне мере значења и значаја, заноса и знања. Трагалаштво и стварање постају главне премисе научних студија Јелене Косановић.

Већ је прва научна књига, објављена у мисаоној зрелости приређене докторске дисертације, показала задивљујуће особности научног и литерарног стила Јелене Косановић, ширину познавања проблема истраживања, ванредну информисаност и утемељеност, динамичан истраживачки нерв, аналитички дух и минуциозно извођење поетичких и херменеутичких запажања и њихову оваплоћеност у непосредном комуникативном, отвореном наставном поступању као валоризацији или искушењу мисли и ставова у опсежној емпирији, дајући коначној мисли и самој речи социолошку утемељеност и хуманистички значај.

Сагледавајући генеративну матрицу естетике као науке у непосредној прожетости са романтизмом, Јелена Косановић ће Баумгартенову (1750) мисао да је песма савршена чулна изрека, прецизно исказати и као почетни простор и полазно методолошко одређење упоредног актуализовања поезије и филозофије *романтичној класичара* Лазе Костића, који је у народном духу открио основе лепоте у свету – народне баладе обликују високо поетски мотив романтичне љубави у чијој основи Костић открива укрштај Истока и Запада као хераклитовски закон света – да из разноликог најлепши склад постаје и да све произлази из агона и борбе. Укрштај као премиса заноса и законитости, актуализује се у разређеном зраку чисте рефлексije и згуснутом зраку непатворене емоције, уздижући се лествицом платоновско-августиновске и дамаскиновске лепоте до звука и светлости, алфе и омеге, мозга и срца, у језику као онтолошкој и метафизичкој категорији бића. Функционална потенцијалност језика кроз укрштај реалног и иреалног својим непрестаним аналогичко-хетеротопијским прекорачењима граница исказује моћ књижевне фикције у трагању за драгоценим смислом као видом естетске остварености „пуног говора” (Лакан) на празно место истине.

Монографска студија Јелене Косановић задивљује свеобухватним и прецизним груписањем грађе, актуализацијом онтолошког статуса лирике у свим стваралачким фазама њеног настанка у тријадној књижевној комуникацији песник–песма–читалац. Већ у првој научној монографији Јелена Косановић афирмише одређене вредности стила и рада као поетичке особности које ће одредити све њене научне студије: широко утемељење у научном пољу непосредно је прожето, оживљено и оплемењено богатим просветним и методичким искуством, да би студија у свом крајњем деловању досезала обухватност и уверљивост уметничког, научног и онтолошког призива као комплементарних светова. Иако несистематичан и фрагментаран, филозофски опус Лазе Костића заснован је на дијалектичком панкализму (повлашћен значај лепог) и трагичкој калократији (хармонизација лепог и доброг, етички узуси лепоте и њена код). У основи његове дихотомије, хијазма, дијалектичког јединства хармоније и симетрије јесте сазнање (и естетички захтев) да је целокупан човеков живот борба за остваривање што веће хармоније. Стваралачка пракса, његова песничка задужбина, поет-

ском духовношћу своје процесуалне форме остаје увек нов изазов дијалогичној речи славе и коби песниковог трагања за лепотом и смислом.

Иновативно, смело, истраживачки продубљено гледиште Јелене Косановић, књижевнонаучна прецизност и актуелност методолошких приступа сугичу се са једном непатвореном, дискурсно живом, дијалогички надахнутом и рецепцијски процесуално отвореном наставном праксом. Тако је исткана и поетика уводне речи која нас уводи у уџбеник *Култура љовора са рејториком* (1998, 2002). Јелена Косановић запажа да је увођењем предмета Култура говора са реториком у програм основних студија на Учитељском факултету у Сомбору учињен значајан корак да се омогући квалитетније припремање учитеља за професију чији је основни инструмент говор и творачка моћ речи. Говорна култура, неопходна у професионалном раду учитеља, тиме је постала брига високошколске установе.

На крају свог просветног и научног пута, у завршној хрестоматији *Књижевности за децу* (2001), следећи аксиолошке одреднице античког одређења поетске духовности, Јелена Косановић ће трагом рефлексije о књижевности за децу и онтологије детињства као „најпостојанијег раздобља људског живота” (Вучо), истицати да се о поезији за децу говори као о прворазредној духовној чињеници модерног времена – у њеној структури запажају се одлике иманентне детињству, она децу уводи у свет велике литературе – те закључује:

Одговор на питање зашто неки људи ојајају лејоџу, а други не шреба шражиџи баш у њиховом дејињству када им је нуђено или ускраћивано чудесно имагинативно врело љубави и лејоџе у њеном доживљавању. [...] Учиџел уводи децу у свети књижевне умејностџи у одређеном периоду дејињства. Учиџелев естетски укус, чиџалачко искуство, ерудиџија и теоријско знање најдејиџнији су факџори у развијању и васиџињању дејиџевој лиџерарној сензибилиџеџа.

Ако се на раскриџу детињства, на уласку у зрело доба не сачува тај чудесни имагинативни свет изграђен од чистог сна, заувек биће изгубљена једна битно одређујућа димензија људске личности, смисао за лепо и племенито – битна ознака каснијег слободног постојања.

Дијалог се наставља са ауторком и њеним делом, које је наша професорка светачки мудро већ одавно стваралачки посведочила, премостила и засводила остављајући нит речи као стамени траг завичајности духа – све до коначног аутобиографског проницања и препознавања (Косановић, 2019).

Научно дело, просветна мисија, образовна визија и прегалаштво професорке Јелене Косановић остају трајан путоказ истраживачком подмлатку и следству. Хуманистичке вредности које су утемељене на основним премисама целовитог животног и четрдесетогодишњег радног века, преданог и мисленој (Попа) стручног и хуманог ангажмана – сагледане су у посвећености, вери и истрајности трагалаштва и стваралачког одређења. Тако загледана у процесуалну форму поетске духовности, као „интелектуалац који брине” у самосвојној човечности,

у трагању за одговорима пред увек будним научним позивом и изазовима – и у тренуцима тешке животне борбе, кад је телесна снага јењавала – њена духовна искра је будно (као око *недремано*, Попа) наговештавала нови критички дијалог са сопственим делом.

Завршићемо речима њеног најближег следства – кћерке Вишње:

Мамин рад у усџанови која је израсџала и мењала се до факулџетџа на ком је и сама била декан у краџином џериоду џре одласка у џензију, био је џреџун енџузијазма, са искреним уверењем колико је важно образовање за будуће џенерације и кулџуру џрада.

Нека је вечна слава и хвала нашој професорки Јелени Косановић јер њено велико дело светли као омаж, како би Исидора Секулић запазила, *кулџурном национализму* малог народа, а призив духовности професорке Јелене Косановић јесте замајац следства, нас као искушеника – потоњих читача првог смисла.

Животно дело професорке Јелене Косановић саздано је трагом речи знамените Исидоре Секулић да мали народи живе у међународној самоћи, која више чува расу него што развија државу и кулџуру, *али, како најлашава наша велика књижевница, „мали народи, одисџа, мање су евроџски, више су васељенски маџџеријал, који, џо Божјој вољи, може зачас уђи у нове доџађаје, џосџаџи нов свейџ: наравно, џо Божјој вољи, може зачас биџи џурнуџи још дубље међу елеменџе. То је иџрање на ивици ножа, џо је блескање и џашење у кайџици росе. То је џоезија малоџ народа свуџе* (Секулић, 1977, стр. 297).

Духовност дела професорке Јелене Косановић јесте бесмртна искра идентитетског и културног бивства у радости препознавања националног следства и снажна онтолошка премиса универзалног јединства као залог једног храброг живота и великог надахнућа.

Сомбор, 11. 7. 2022.

Литература

- Косановић, Ј. (2019). *240 година образовања учитеља у Сомбору (1778–2018): мојих 40 година посвећених учитељима (1963–2003)*. Сомбор: Јелена Косановић.
- Косановић, Ј. (2010). Естетика Лазе Костића и њени извори. У *Поезија и естетика Лазе Костића: зборник радова* (стр. 48–73). Нови Сад: Друштво књижевника Војводине.
- Косановић, Ј. (2009). Прилог проучавању романескне форме: фрагменти из обимнијег рада. *Дометии: часопис за културу*, 36(138/139), 129-146.
- Косановић, Ј. (2004). Лаза Костић етико-естетика. *Дометии: часопис за културу*, 31(116/117), 41-58.
- Косановић, Ј. (2002). *Култура јовора са реториком*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Косановић, Ј. (2001). *Књижевност за децу: хрестоматија за учитељске факултете*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Косановић, Ј. (2001). Утицај диференциране и индивидуализоване наставе на способност усменог и писаног изражавања ученика. У *Диференцијација и индивидуализација наставе: основа школе будућности: зборник радова* (стр. 147-160). Сомбор: Учитељски факултет.
- Косановић, Ј. (1998). *Култура јовора са реториком*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Косановић, Ј. (1998). *Лаза Костић и естетика романџизма*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Косановић, Ј. (1997). Књижевност и мит. *Норма*, 3(3), 97-113.
- Косановић, Ј. (1995). Говор и језик. *Норма*, 2(1/2), 41-47.
- Косановић, Ј. (1990). Сарадња ментора и методичара на припреми практичног предавања. *Норма*, 1(1), 33-36.
- Косановић, Ј. (Прир.) (1994). *Просветна јовесница Сомбора: од Норме до Учитељској факултети: 1778–1993*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Ружић, Ж. и Косановић, Ј. (1995). *Култура јовора са реториком*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Секулић, И. (2016). Културни национализам. У Б. Нешић и С. Петровић (Уред.), *Catena mundi*. Књ.3, [О националном идентитету Срба] (стр. 44-47). Београд: Catena mundi.
- Секулић, И. (2010). *Изабрани есеји*. Нови Сад: Академска књига.
- Секулић, И. (1977). *Културни национализам (1912-1913)*. У Ж. Стојковић (Прир.), *Сабрана дела Исидоре Секулић*, књига Х (стр. 295-297). Београд: „Вук Караџић”.
- Животни искуства напрећених професора за животно дело у Новом Саду* (2003). Нови Сад: Удружење универзитетских професора и научника Србије, Универзитетски одбор.

ПРОФ. ДР МИЛИВОЈЕ МЛАЂЕНОВИЋ

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

ЈЕЛЕНА КОСАНОВИЋ (1937-2022)

Усред жарког лета, у време школског распуста, као да и тим последњим својим чином сугерише да не жели да ремети процес наставе, напустила нас је Јелена Косановић, редовна професорица Педагошког факултета у Сомбору у пензији, чланица Катедре за језик и књижевност, некадашња деканица Учитељског факултета, научница деценијама предана истраживању у области књижевних наука и посебно књижевности за децу.

Јелена Косановић је била једна од оних личности за коју би се могло поуздано рећи да је била савесно, страшно и еманципаторски одана развоју и напредовању наше школске установе – од Педагошке академије у којој се обрела у младим данима до њеног преображаја у високошколску установу – Учитељски факултет. Сав свој интелектуални и креативни потенцијал ставила је у службу иновирања традиције учитељства у Сомбору. Године током којих је била на дужности декана Учитељског факултета у Сомбору препознају се у историји једине сомборске високошколске установе као период борбе за утемељење, оснаживање и изградњу, тада још увек младог Факултета у средини која никад није дочекивала ново и прогресивно без извесне дозе сумњичавости. То је период истрајног доказивања важности, потребе и одрживости одбране постојања високошколске установе ван великих универзитетских центара. Упориште и необориву аргументацију за успех у тој борби професорка Косановић нашла је у афирмацији и осветљавању дуге традиције школовања учитеља у Сомбору и паралелно с тим у јачању хуманистичке, културне и уметничке димензије факултета, не запостављајући ни једног трена основну васпитно-образовну и научно-истраживачку активност. Напротив, то ће се раздобље памтити и по реализацији битних међународних пројеката везаних за модернизацију образовања учитеља. Посебно ваља ценити и њену упорност за ширење племенитог дејства Учитељског факултета и популаризацију његових вредности у локалној и широј заједници.

У области научних истраживања остаће упамћена њена студија *Лаза Костић и естетика романтизма*, у којој се на инвоативан начин расветљава дело песника, филозофа и естетичара Лазе Костића, као и драгоцени уџбеници, хрестоматије и друга наставна литература и бројни научни радови у часописима и зборницима радова, њено учешће у уређивању часописа “Норма” и друге активности. Посебно се истиче њен уџбеник *Култура јовора са рејориком* јер је изузетно важан за вредну припрему учитеља за професију чији је основни инструмент говор и језик. Говорна култура, уз неговање добре дикције и говорништва је елементарна основа узорног учитеља и нашег доба. Такође је за припрему будућих учитеља била и остала драгоцену богата, темељно и зналачки приређена хрестоматија *Књижевности за децу* (или „специјална читанка“ за студенте како ју је оценио професор Павле Илић) као изузетно прагматичан, инструктиван и поуздан водич у развоју литерарног сензибилитета студената. Хрестоматија Јелене Косановић обогаћена књижевно-теоријским појмовима за тумачење књижевности за децу, уз основне информације о домаћим и страним писцима за децу јесте неизоставан инструментаријум за учење, али и предавање књижевности.

Наставници, сарадници и сви запослени памтиће њен првенствено искрено човекољубив, одмерен и благонаклон приступ решавању свих проблема и потешкоћа у раду ове установе. Њено племенито дело памте генерације учитеља а, нарочито онај низ највреднијих који су данас, захваљујући бодрењу професорке Косановић, која је у њихову надареност веровала, постали значајни угледници друштва, уметници, научници, професори Универзитета.

У име свих њих, нека траје неизбрисиво сећање на дело професорке Јелене Косановић!

SABREMENA ŠKOOLA

BOJANA ARSIĆ¹

ANA LUKIĆ

ANJA GAJIĆ

Univerzitet u Beogradu

Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: UDK: 616.896:376-056.36-053.2

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.141-155

PRISUSTVO BARIJERA KOJE OTEŽAVAJU PODUČAVANJE DECE SA POREMEĆAJIMA IZ SPEKTRA AUTIZMA

Rezime: Cilj ovog istraživanja je bio ispitati učestalost različitih barijera sa kojima se suočavaju defektolozi u radu sa decom sa poremećajima iz spektra autizma (PSA). Uzorak je obuhvatio 53 ispitanika oba pola i različitog uzrasta koji su dijagnostikovani sa PSA. Instrument kojim je procenjavano prisustvo barijera u podučavanju se odnosi na *Procenu barijera u podučavanju (VB-Mapp Barriers Assessment* – Sundberg, 2008). U našem uzorku dobijeno je da svi ispitanici imaju izraženo prisustvo barijera u podučavanju, a kao najučestalije barijere ističu se zavisnost od podsticaja, teškoće generalizacije naučenog, problemi u socijalizaciji sa drugima, izostanak davanja odgovora na postavljeno pitanje, deficiti u zahtevanju željenih objekata, odbijanja ili izbegavanja rada i odsustvo sposobnosti imenovanja slika. Imajući u vidu dobijene rezultate, ističe se kao neophodnost izrada pristupa u radu koji bi doveli do otklanjanja navedenih barijera, odnosno izrada plana tretmana koji bi omogućio ukidanje svake od barijera u radu sa decom sa PSA, a samim tim i posledično omogućio viši stepen usvajanja novih znanja i veština od strane dece sa PSA.

Ključne reči: barijere, podučavanje, poremećaji iz spektra autizma, problemi u ponašanju

Uvod

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) možemo definisati kao kompleksno razvojno stanje koje uključuje postojanje izazova na području govora i neverbalne komunikacije, socijalne interakcije, kao i prisustvo restriktivnih i repetitivnih ponašanja. Ovaj termin odnosi se na skup neurorazvojnih poremećaja koji se javljaju u ranom detinjstvu, a traju tokom celog života. Uobičajeno je da se prvi simptomi javljaju veoma rano, do treće godine života, ali u pojedinim slučajevima oni se uočavaju tek u periodu školovanja, kada socijalni zahtevi prevazilaze ograničene kapacitete (American Psychiatric Association – APA, 2013).

¹ bojana.arsic57@gmail.com

PSA karakterišu odstupanja u socijalnoj komunikaciji i interakciji, kao i atipičnosti u pogledu opšteg ponašanja i interesa koji postaju primetniji u periodu od oko 12 meseci života (APA, 2013). U ovom periodu mogu se već uočiti ograničeni, atipični i repetitivni oblici ponašanja karakteristični za PSA. Ipak, postavljanje dijagnoze još uvek se ne preporučuje kod dece mlađe od 18 meseci, premda se mnoga odstupanja i atipičnosti koje su karakteristične za PSA mogu uočiti i u ovom periodu. Smatra se da je dijagnostička validnost bolja ukoliko se PSA utvrdi nakon što deca navršše 30 meseci (Cepanec et al., 2015).

PSA karakterišu trajni deficiti u socijalnoj komunikaciji i socijalnim interakcijama, uključujući i deficite u socijalnom reciprocitetu, neverbalnom komunikacionom ponašanju, ali i veštinama koje su neophodne za razvoj, održavanje i razumevanje međuljudskih odnosa (APA, 2013). Osim toga, pojedinci sa PSA mogu biti previše zavisni od rutine, veoma osetljivi na promene u njihovom okruženju ili preterano fokusirani na neprikladne teme ili stvari (Banković i dr., 2019). Navedene oblasti poteškoća kod dece sa PSA mogu imati različite posledice u školskom kontekstu, kao što su nedostatak razumevanja onoga što je rečeno, slabiju sposobnost slušanja, pažnje, usmerenost na to da rade ono što žele, uznemirenost i slično (Hannah, 2007).

Ova populacija čini veoma heterogenu grupu u pogledu šireg funkcionisanja. U skladu sa tim, akademski rezultati za decu sa PSA veoma su varijabilni, pa se tako mogu identifikovati veoma različiti profili snaga i slabosti na individualnom nivou. Dok neki učenici postižu rezultate unutar prosečnog raspona, drugi su ocenjeni od ispod do znatno iznad proseka (McDougal et al., 2020).

Deca sa PSA ređe učestvuju u školskim aktivnostima, manje su uključena i imaju manju podršku društvene zajednice u životnoj sredini, u odnosu na decu tipičnog razvoja, zbog čega roditelji ove dece iskazuju potrebu za više promena u pogledu participacije svoje dece u školskom kontekstu (Bedell et al., 2013). Iako ovi deficiti mogu varirati i u zavisnosti od socijalnih, obrazovnih i drugih faktora, oni su svakako dovoljno ozbiljni da mogu negativno uticati na lične, porodične, socijalne, obrazovne, profesionalne ili druge važne oblasti funkcionisanja i uglavnom postaju sveobuhvatna karakteristika funkcionisanja individue koja se može uočiti u svim okruženjima (Stevanović, 2021).

Deca sa PSA mogu imati poteškoće u obrađivanju verbalnih instrukcija u bučnim okruženjima kao što je učionica, nedovoljno senzorno reagovanje ili, pak, prekomerne senzorne potrebe. Istraživanja sugerišu da će prisustvo ovih karakteristika uticati na neuspeh u akademskom kontekstu i objašnjava čak 47% razlika između dece tipičnog razvoja i dece sa PSA u pogledu akademskog učinka (Ashburner et al., 2008). Deca sa PSA teško usvajaju nova znanja i veštine, imaju problema sa održavanjem pažnje i nerado odustaju od usvojene rutine, što zajedno sa ostalim deficitima koji se vezuju za ovaj poremećaj, predstavlja izazov za defektologe koji rade sa njima.

Postoje mnoge barijere koje utiču na procese usvajanja znanja dece sa PSA, a imajući u vidu to da se simptomi PSA razlikuju kod svakog deteta, neophodno je da defektolozi u svom radu eliminišu sve barijere na koje mogu naići (McDougal et al., 2020). Iako navedena ograničenja kod ove dece mogu biti prisutna tokom čitavog života, stiče se utisak da se ovoj problematici ne posvećuje dovoljno pažnje kada je reč

o izazovima sa kojima se susreću defektolozi koji podučavaju decu sa PSA. Imajući u vidu navedeno, cilj ovog rada je bio ispitati učestalost različitih barijera sa kojima se suočavaju defektolozi u radu sa decom sa PSA.

METODOLOGIJA

Uzorak

Uzorak je obuhvatio 53 ispitanika oba pola i različitog uzrasta koji su dijagnostikovani sa PSA. Distribucija uzorka prema socijalno-demografskim karakteristikama je data u tabeli 1.

Tabela 1. Distribucija uzorka (N = 53)

Varijabla	Kategorija	f	%
Pol ispitanika	Muški pol	14	26.4
	Ženski pol	39	73.6
Uzrasna grupa	Najmlađi (0–6 godina)	12	22.7
	Srednji (7–15 godina)	27	50.9
	Najstariji (16+ godina)	14	26.4

Instrument

Instrument kojim je procenjivano prisustvo barijera u podučavanju se odnosi na *Procenu barijera u podučavanju* (Sundberg, 2008), koja obuhvata 24 potencijalne barijere u podučavanju ispitanika koje se mogu javiti kod populacije dece sa PSA, a koje posledično mogu da ometaju procese usvajanja određenih veština i znanja. Za svaku od 24 barijere postoji pet potencijalnih odgovora, odnosno opisa određenog ponašanja i ispitanik treba da zaokruži jedan, a svaki od navedenih opisa reprezentuje jedan od sledećih pet nivoa ispoljavanja određenog problema (0 = nije prisutno, 1 = minimalno prisutno, 2 = umereno prisutno, 3 = u većoj meri prisutno i 4 = veoma često prisutno). Viši skor ukazuje na više barijera u podučavanju, a maksimalan skor na skali je 96. Svaki skor iznad 48 poena ukazuje na izraženo prisustvo barijera u podučavanju.

Za procenu pouzdanosti korišćenog instrumenta, korišćen je Kronbahov alfa koeficijent i dobijeno je da je pouzdanost instrumenta visoka ($\alpha = .96$).

Postupak implementacije istraživanja

Istraživanje je sprovedeno tokom januara i februara 2022. godine na populaciji osoba dijagnostikovanih sa PSA. Instrumenti procene su distribuirani u elektronskom

obliku putem *Google upitnika* programa defektolozima koji rade u osnovnim i srednjim školama za obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju, kao i defektolozima koji rade sa decom i adolescentima koji su zaposleni u privatnim praksama. Svi ispitanici koji su popunjavali upitnike su u uvodnom delu upitnika obavesteni o tome da u istraživanju učestvuju dobrovoljno i anonimno, kao i da je za popunjavanje upitnika potrebno između 20 i 30 minuta. Informantima je takođe naglašeno da popune upitnik za ispitanike sa kojima rade duže od šest meseci.

STATISTIČKA ANALIZA PODATAKA

Obrada podataka je izvršena u SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) programu za statističku obradu podataka. Radi utvrđivanja pouzdanosti korišćenog instrumenta korišćen je Kronbahov alfa koeficijent. Za prikaz vrednosti dobijenih na korišćenom instrumentu, kao i na pojedinačnim ajtemima, korišćene su metode deskriptivne statistike.

REZULTATI

U tabeli 2 prikazana je deskriptivna analiza postignuća ispitanika na primenjenom instrumentu.

Tabela 2. Deskriptivna analiza na instrumentu u celini ($N = 53$)

	AS	SD	Min	Max
Prisustvo barijera u podučavanju	47.38	29.68	1	90

Uvidom u deskriptivnu analizu podataka koji se odnose na primenjeni instrument (tabela 2), možemo zaključiti da su ispitanici na granici ($AS = 47.38$) da imaju izraženo prisustvo barijera u podučavanju, odnosno da su veoma blizu donjoj granici koja se odnosi na 48 poena.

U tabeli 3 prikazane su deskriptivne prosečne vrednosti dobijene na pojedinačnim ajtemima.

Tabela 3. Deskriptivna analiza odgovora na pojedinačnim ajtemima ($N = 53$)

Ajtem	AS	SD
Prisustvo problematičnog ponašanja	1.92	1.70
Prisustvo ponašanja odbijanja ili izbegavanja rada	2.38	1.62
Deficiti u komunikaciji koja se odnosi na traženje ili zahtevanje željenih objekata	2.43	1.80
Odsustvo sposobnosti imenovanja slika	2.32	1.84

Odsustvo sposobnosti motoričke imitacije	1.91	1.76
Odsustvo sposobnosti imitacije govora druge osobe	2.04	1.82
Odsustvo sposobnosti uparivanja po modelu	1.79	1.68
Izostanak praćenja zadatih instrukcija	1.66	1.53
Izostanak davanja odgovora prilikom postavljanja pitanja	2.45	1.72
Problemi u socijalizaciji sa drugima	2.49	1.76
Prisustvo zavisnosti od podsticaja	2.64	1.63
Prisustvo upornog davanja netačnog odgovora na postavljeno pitanje	2.25	1.71
Teškoće prepoznavanja željenog predmeta u grupi	1.66	1.62
Teškoće razlikovanja ljudi, predmeta i situacija	1.40	1.54
Teškoće generalizacije naučenog	2.58	1.60
Nedostatak motivacije za rad	2.08	1.63
Motivacija za nagradom je prisutna, ali se gubi nakon davanja naloga	1.57	1.64
Zavisnost od nagrade	1.25	1.55
Prisustvo prevelikog broja autostimulativnih i stereotipnih ponašanja	1.58	1.86
Prisutnost problema sa artikulacijom govora	2.30	1.85
Prisustvo prevelikog broja opsesivnih i ritualnih ponašanja	1.62	1.80
Prisustvo hiperaktivnosti	1.77	1.74
Odsustvo fokusiranja na druge ljude iz okruženja	1.85	1.65
Prisustvo senzorne defanzivnosti i preosetljivosti na senzorne stimulse	1.43	1.68

Posmatrajući podatke u tabeli 3, bitno je istaći da je maksimalna vrednost koju su ispitanici na svakom ajtemu mogli ostvariti četiri, što ukazuje na to da se najučestalije barijere u radu sa decom sa PSA koje su istakli defektolozi odnose na prisustvo zavisnosti od podsticaja ($AS = 2.64$), praćeno sa teškoćama generalizacije naučenog ($AS = 2.58$) i problemima u socijalizaciji sa drugima ($AS = 2.49$). Nakon toga, najučestalije barijere se odnose na izostanak davanja odgovora prilikom postavljanja pitanja ($AS = 2.45$), deficite u komunikaciji koja se odnosi na traženje ili zahtevanje željenih objekata ($AS = 2.43$), zatim sledi prisustvo ponašanja odbijanja ili izbegavanja rada ($AS = 2.38$) i odsustvo sposobnosti imenovanja slika ($AS = 2.32$). Zavisnost od nagrade ($AS = 1.25$) je barijera koja je najmanje prisutna u našem uzorku.

DISKUSIJA

U našem uzorku dobijeno je da svi ispitanici imaju značajno prisustvo barijera u podučavanju. Kao najučestalija barijera koju ispoljavaju ispitanici iz uzorka pokazala se zavisnost od podsticaja. Ukoliko se ova barijera ne razreši na najranijem uzrastu, osobe sa PSA budu zavisne od podsticaja druge osobe celog života i retko šta mogu da urade samostalno (Wilson et al., 2014). Zbog toga je izuzetno važno da postoji u početnim fazama podučavanja sistematičan način na koji bi se ukidali podsticaji (Cividini-Motta & Ahearn, 2013; Lang et al., 2014), a neki autori za to savetuju primenu procedura korekcije greške (Abrahart et al., 2007; Goodson et al., 2007; McGhan & Lerman, 2013; Smith et al., 2006). Ukoliko se podsticaji sistematično ne ukidaju, ovo se smatra razlogom zbog kojeg deca sa PSA na postavljeno pitanje ne daju odgovor, odnosno čekaju podsticaj. Kako bi deca sa PSA mogla da generalizuju usvojena znanja i veštine i primenjuju ih u drugim okruženjima, sa drugim osobama i u drugim situacijama, neophodno je da se unapred isplanira uz pomoć kojih strategija bi se te veštine generalizovale (Arnold-Saritepe et al., 2009; Campbell et al., 1982; Chandler et al., 1992; Ducharme & Feldman, 1992; Foxx, 2008), pošto se pokazalo da je ovo druga najučestalija barijera koju imaju deca sa PSA. Kao potencijalni načini uz pomoć kojih bi se omogućila generalizacija naučenog, preporučuje se korišćenje većeg broja različitih primera prilikom podučavanja (Boyle & Lutzker, 2005; Hughes et al., 1995; Marzullo-Kerth et al., 2011), podučavanje u različitim okruženjima (Liu, 2022; Marsh, 1983; Marsh & Roche, 1992), podučavanje od strane više različitih osoba (Peters-Scheffer et al., 2013), kao i podučavanje u realnom okruženju u kome se podučavana veština primenjuje (Reed et al., 2013; Watchorn et al., 2013). Osim toga, mnogi autori (Betz et al., 2010; Jones et al., 2014) preporučuju i da pre samog podučavanja određene veštine postoji unapred izrađen plan generalizacije koji bi obuhvatio sve navedeno.

Kao još jedna od barijera koja je često prisutna u našem uzorku pokazali su se deficiti u domenima komunikacije koji se odnose na zahtevanje željenih predmeta. Takođe, smatra se da je nedostatak komunikacije u domenu zahtevanja jedan od uzroka ispoljavanja problema u ponašanju (Charlop-Christy et al., 2002; Hoffman & Falcomata, 2014; Wacker et al., 2013), odnosno da deca sa PSA ukoliko nisu u mogućnosti da saopšte šta žele, to ispoljavaju u vidu problema u ponašanju. Zbog toga je neophodno da prioritet tretmana bude podučavanje dece da ispolje svoje potrebe, odnosno podučavanje funkcionalnoj komunikaciji, nasuprot podučavanju reči koje za njih nemaju značaj (Albert et al., 2012; Carbone et al., 2010; Harris & Delmolino, 2002; Najdowski et al., 2017; Shea et al., 2019; Valentino et al., 2019). Stoga, preporučuje se da u trenucima kada dete želi neki predmet ili neku aktivnost da mu se pruži potpuni vokalni podsticaj u vidu izgovaranja naziva datog predmeta od strane terapeuta (Bourret et al., 2004; Nigro-Bruzzi & Sturmey, 2010; Thomas et al., 2010), nakon čega bi tek trebalo detetu omogućiti pristup navedenom predmetu. Ukoliko dete nema razvijenu sposobnost ponavljanja glasova od strane druge osobe, preporučuje se da se deca sa PSA podučavaju funkcionalnoj komunikaciji kroz razmenu fotografija koje reprezen-

tuju željene predmete ili aktivnosti (Hu & Lee, 2019), takođe kroz davanje potpunog fizičkog podsticaja za preuzimanje fotografije i predavanje iste drugoj osobi (Doherty et al., 2018; Jurgens et al., 2012; McDonald et al., 2015).

Međutim, osim ispoljavanja sopstvenih potreba, odnosno zahtevanja željenih predmeta, defektolozi su istakli kako deca sa PSA često imaju probleme u domenima imenovanja slika. Prema istraživanjima, kako bi dete uspešno imenovalo slike određenih predmeta, neophodno je da se ova veština takođe sistematično podučava, kroz primenu procedure ukidanja podsticaja, kao i postojanje plana generalizacije (Byrne et al., 2014; Delfs et al., 2014; Frampton & Alice-Shillingsburg, 2018; Marchese et al., 2012; Partington et al., 1994; Rajagopal et al., 2021), što se još jednom ističe kao neophodnost u radu defektologa. Ukoliko se detetu daje vokalni podsticaj, preporučljivo je da mu se u inicijalnim fazama podučavanja daje potpuni vokalni podsticaj nekoliko dana, nakon čega bi mu se zatim davao delimični vokalni podsticaj takođe unapred određeni broj dana, nakon čega bi očekivali od deteta da samostalno imenuje fotografije predmeta, bez ikakvog podsticajanja (Bouret et al., 2004; Cengher et al., 2020; Plavnick & Vitale, 2016; Thomas et al., 2010).

U našem uzorku pokazalo se da veliki broj dece sa PSA odbija ili izbegava rad sa defektolozima. Zbog toga je neophodno da defektolozi budu upoznati sa procedurama koje se primenjuju prilikom tretmana, a koje se odnose na povećanje saradljivosti deteta tokom tretmana, jer na taj način deca nesmetano mogu da usvajaju neophodne veštine i znanja (Bordieri, 2021; Cuvo et al., 2010; Foxx, 2008; Hagopian & Jennett, 2014; Mohammadzahari et al., 2015). Kada su u pitanju procedure za povećanje saradljivosti dece tokom tretmana, ističe se kako je najefikasnije primenjivati strategije uz pomoć kojih bi se unapred sprečila pojava nepoželjnih oblika ponašanja (Kern et al., 2002; Odom & Strain, 1986; Wood et al., 2018), kao što su davanje češćih pauza prilikom rada (Butler & Luiselli, 2007; Vollmer et al., 1995), davanje nagrada koje su značajne detetu (LeBlanc et al., 2002; Osborne & Reed, 2008), kao i postepeno povećanje težine prezentovanih zadataka (Koegel & Mentis, 1985; Tillmann & Swettenham, 2019).

Kao još jedan od problema pokazala se zavisnost od nagrade. Zavisnost od nagrade, odnosno odsustvo sposobnosti čekanja na nagradu je prema istraživanjima učestala pojava kod dece sa PSA (Cagliani et al., 2019; Dixon & Cummings, 2001; Majdalany et al., 2016; Tarbox et al., 2006). Mnogi autori ističu važnost nagrađivanja dece sa PSA u početnim fazama edukacije prilikom davanja svakog tačnog odgovora; međutim neophodno je da vremenom to nagrađivanje bude sve ređe (Jones & Peter, 2022; Romanczyk, 1977; Zarcone et al., 1997; Worsdell et al., 2000), kao i da taj proces teče sistematično i unapred isplanirano, kako ne bi došlo do ispoljavanja nepoželjnih oblika ponašanja od strane dece sa PSA (Fuhrman et al., 2018; Greer et al., 2016; Hagopian et al., 2011; Hanley et al., 2001; Muething et al., 2021; Shahan & Greer, 2021).

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U našem uzorku dobijeno je da svi ispitanici imaju prisustvo barijera u podučavanju, a kao najučestalije barijere ističu se zavisnost od podsticaja, teškoće generali-

zacije naučenog, problemi u socijalizaciji sa drugima, izostanak davanja odgovora na postavljeno pitanje, deficiti u zahtevanju željenih objekata, odbijanja ili izbegavanja rada i odsustvo sposobnosti imenovanja slika. Grupisanjem ovih najučestalijih barijera možemo zaključiti da deca sa PSA u našoj sredini najviše problema ispoljavaju u domenu komunikacije, ali i da imaju visok stepen prisustva problematičnog ponašanja koje ometa usvajanje novih znanja i veština.

Najveće ograničenje ovog istraživanja je veličina uzorka, kao i neujednačenost uzorka u pogledu svih socijalno-demografskih varijabli. Stoga se kao najveća preporuka za buduće istraživače ističe implementacija istraživanja sa većim i ujednačenijim uzorkom. Takođe, smatramo da bi bilo od značaja sprovesti istraživanje sa istim instrumentom procene, a nad uzorkom dece sa različitim vidovima razvojnih smetnji, kao i decom sa intelektualnom ometenošću, jer smatramo da bi te informacije pomogle uviđanju karakteristika pojedinačnih kliničkih slika.

Bitno je istaći da je ovo prvo istraživanje u našoj sredini koje se bavilo ispitivanjem prisustva barijera u podučavanju, što je i ujedno i najveći značaj ovog rada. Imajući u vidu dobijene rezultate, ističe se kao neophodnost izrada pristupa u radu koji bi doveli do otklanjanja navedenih barijera, odnosno izrada plana tretmana koji bi omogućio ukidanje svake od barijera u radu sa decom sa PSA, a samim tim i posledično omogućio viši stepen usvajanja novih znanja i veština od strane dece sa PSA. Imajući u vidu da defektolozi koji rade sa populacijom osoba sa PSA u našoj sredini ističu ove probleme kao nešto sa čim se svakodnevno susreću u radu, neophodno je podučiti ih na koje načine mogu ove probleme eliminisati.

LITERATURA

- Abrahart, R. J., Heppenstall, A. J., & See, L. M. (2007). Timing error correction procedure applied to neural network rainfall-runoff modeling. *Hydrological Sciences Journal*, 52(3), 414-431.
- Albert, K. M., Carbone, V. J., Murray, D. D., Hagerty, M., & Sweeney-Kerwin, E. J. (2012). Increasing the mand repertoire of children with autism through the use of an interrupted chain procedure. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 65-76.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Washington, DC: APA.
- Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Mudford, O. C., Rozario, K. A. D., & Taylor, S. A. (2009). Generalization and maintenance. *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders*, 207-224.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 64-73.
- Banković, S., Baloš, V. i Brojčin, B. (2019). Forme i funkcije komunikacije kod učenika s poremećajem iz spektra autizma. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 18(3), 237-271.

- Bedell, G., Coster, W., Law, M., Liljenquist, K., Kao, Y., Teplicky, R., Anaby, D., & Khetani, M. A. (2013). Community Participation, Supports, and Barriers of School-Age Children with and Without Disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 94*(2), 315-323.
- Betz, A. M., Higbee, T. S., & Pollard, J. S. (2010). Promoting generalization of mands for information used by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 4*(3), 501-508.
- Bordieri, M. J. (2021). Acceptance: A Research Overview and Application of This Core ACT Process in ABA. *Behavior Analysis in Practice, 15*(1), 1-14.
- Bourret, J., Vollmer, T. R., & Rapp, J. T. (2004). Evaluation of a vocal mand assessment and vocal mand training procedures. *Journal of Applied Behavior Analysis, 37*(2), 129-144.
- Boyle, C. L., & Lutzker, J. R. (2005). Teaching young children to discriminate abusive from nonabusive situations using multiple exemplars in a modified discrete trial teaching format. *Journal of Family Violence, 20*(2), 55-69.
- Butler, L. R., & Luiselli, J. K. (2007). Escape-maintained problem behavior in a child with autism: Antecedent functional analysis and intervention evaluation of non-contingent escape and instructional fading. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 195-202.
- Byrne, B. L., Rehfeldt, R. A., & Aguirre, A. A. (2014). Evaluating the effectiveness of the stimulus pairing observation procedure and multiple exemplar instruction on tact and listener responses in children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior, 30*(2), 160-169.
- Cagliani, R. R., Ayres, K. M., Ringdahl, J. E., & Whiteside, E. (2019). The effect of delay to reinforcement and response effort on response variability for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 31*(1), 55-71.
- Campbell, G. R., & Stremel-Campbell, K. (1982). Programming "loose training" as a strategy to facilitate language generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(2), 295-301.
- Carbone, V. J., Sweeney-Kerwin, E. J., Attanasio, V., & Kasper, T. (2010). Increasing the vocal responses of children with autism and developmental disabilities using manual sign mand training and prompt delay. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(4), 705-709.
- Cengher, M., Kim, J. Y., & Fienup, D. M. (2020). A review of prompt-fading procedures, part II: Parameters and components. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32*(4), 553-574.
- Cengher, M., Shamoun, K., Moss, P., Roll, D., Feliciano, G., & Fienup, D. M. (2016). A comparison of the effects of two prompt-fading strategies on skill acquisition in children with autism spectrum disorders. *Behavior Analysis in Practice, 9*(2), 115-125.

- Cepanec, M., Šimleša, S. i J. Stošić (2015). Rana dijagnostika poremećaja iz autističnog spektra – teorija, istraživanja i praksa. *Klinička psihologija*, 8(2), 203-224.
- Chandler, L. K., Lubeck, R. C., & Fowler, S. A. (1992). Generalization and maintenance of preschool children's social skills: A critical review and analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 415-428.
- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(3), 213-231.
- Cividini-Motta, C., & Ahearn, W. H. (2013). Effects of two variations of differential reinforcement on prompt dependency. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 640-650.
- Cuvo, A. J., Godard, A., Huckfeldt, R., & DeMattei, R. (2010). Training children with autism spectrum disorders to be compliant with an oral assessment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 681-696.
- Delfs, C. H., Conine, D. E., Frampton, S. E., Shillingsburg, M. A., & Robinson, H. C. (2014). Evaluation of the efficiency of listener and tact instruction for children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(4), 793-809.
- Dixon, M. R., & Cummings, A. (2001). Self-control in children with autism: Response allocation during delays to reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 491-495.
- Doherty, A., Bracken, M., & Gormley, L. (2018). Teaching children with autism to initiate and respond to peer mands using picture exchange communication system (PECS). *Behavior Analysis in Practice*, 11(4), 279-288.
- Ducharme, J. M., & Feldman, M. A. (1992). Comparison of staff training strategies to promote generalized teaching skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 165-179.
- Foxx, R. M. (2008). Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), 821-834.
- Frampton, S. E., & Alice Shillingsburg, M. (2018). Teaching children with autism to explain how: A case for problem solving? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(2), 236-254.
- Fuhrman, A. M., Greer, B. D., Zangrillo, A. N., & Fisher, W. W. (2018). Evaluating competing activities to enhance functional communication training during reinforcement schedule thinning. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 51(4), 931-942.
- Goodson, J., Sigafos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., & Lancioni, G. E. (2007). Evaluation of a video-based error correction procedure for teaching a domestic skill to individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 458-467.

- Greer, B. D., Fisher, W. W., Saini, V., Owen, T. M., & Jones, J. K. (2016). Functional communication training during reinforcement schedule thinning: An analysis of 25 applications. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(1), 105-121.
- Hagopian, L. P., Boelter, E. W., & Jarmolowicz, D. P. (2011). Reinforcement schedule thinning following functional communication training: Review and recommendations. *Behavior Analysis in Practice*, 4(1), 4-16.
- Hagopian, L., & Jennett, H. (2014). Behavioral assessment and treatment for anxiety for those with autism spectrum disorder. In *Handbook of autism and anxiety* (pp. 155-169). Springer, Cham.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & Thompson, R. H. (2001). Reinforcement schedule thinning following treatment with functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(1), 17-38.
- Hannah, L. (2007). *Podrška u učenju deci sa poteškoćama iz spektra autizma*. Beograd: Republičko udruženje za pomoć osobama sa autizmom.
- Harris, S. L., & Delmolino, L. (2002). Applied behavior analysis: Its application in the treatment of autism and related disorders in young children. *Infants & Young Children*, 14(3), 11-17.
- Hoffman, K., & Falcomata, T. S. (2014). An evaluation of resurgence of appropriate communication in individuals with autism who exhibit severe problem behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(3), 651-656.
- Hu, X., & Lee, G. (2019). Effects of PECS on the emergence of vocal mands and the reduction of aggressive behavior across settings for a child with autism. *Behavioral Disorders*, 44(4), 215-226.
- Hughes, C., Harmer, M. L., Killian, D. J., & Niarhos, F. (1995). The effects of multiple-exemplar self-instructional training on high school students' generalized conversational interactions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(2), 201-218.
- Jones, J., Lerman, D. C., & Lechago, S. (2014). Assessing stimulus control and promoting generalization via video modeling when teaching social responses to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 37-50.
- Jones, S. H., & St. Peter, C. C. (2022). Nominally acceptable integrity failures negatively affect interventions involving intermittent reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 55(4), 1109-1123.
- Jurgens, A., Anderson, A., & Moore, D. W. (2012). Parent-implemented picture exchange communication system (PECS) training: an analysis of youtube videos. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(5), 351-360.
- Kern, L., Choutka, C. M., & Sokol, N. G. (2002). Assessment-based antecedent interventions used in natural settings to reduce challenging behavior: An analysis of the literature. *Education and Treatment of Children*, 1(1), 113-130.
- Koegel, R. L., & Mentis, M. (1985). Motivation in childhood autism: Can they or won't they? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26(2), 185-191.
- Lang, R., Harbison Tostanoski, A., Travers, J., & Todd, J. (2014). The only study investigating the rapid prompting method has serious methodological flaws but data

- suggest the most likely outcome is prompt dependency. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 8(1), 40-48.
- LeBlanc, L. A., Hagopian, L. P., Maglieri, K. A., & Poling, A. (2002). Decreasing the intensity of reinforcement-based interventions for reducing behavior: Conceptual issues and a proposed model for clinical practice. *The Behavior Analyst Today*, 3(3), 289-300.
- Liu, H. Y. (2022). Promoting creativity of nursing students in different teaching and learning settings: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 108(1), 105-116.
- Majdalany, L., Wilder, D. A., Smeltz, L., & Lipschultz, J. (2016). The effect of brief delays to reinforcement on the acquisition of tacts in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(2), 411-415.
- Marchese, N. V., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Rosati, T. C., & Conroy, S. A. (2012). The effects of the question "What is this?" on tact-training outcomes of children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 45(3), 539-547.
- Marsh, H. W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness by students from different academic settings and their relation to student/course/instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 75(1), 150.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1992). The use of student evaluations of university teaching in different settings: The applicability paradigm. *Australian Journal of Education*, 36(3), 278-300.
- Marzullo-Kerth, D., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & Townsend, D. B. (2011). Using multiple-exemplar training to teach a generalized repertoire of sharing to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(2), 279-294.
- McDonald, M. E., Battaglia, D., & Keane, M. (2015). Using fixed interval-based prompting to increase a student's initiation of the picture exchange communication system. *Behavioral Development Bulletin*, 20(2), 265-275.
- McDougal, E., Riby, D. M., & M. Hanley (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(2), 79-85. doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101674.
- McGhan, A. C., & Lerman, D. C. (2013). An assessment of error-correction procedures for learners with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(3), 626-639.
- Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M., & Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2899-2907.
- Muething, C., Pavlov, A., Call, N., Ringdahl, J., & Gillespie, S. (2021). Prevalence of resurgence during thinning of multiple schedules of reinforcement following functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 813-823.

- Najdowski, A. C., Bergstrom, R., Tarbox, J., & Clair, M. S. (2017). Teaching children with autism to respond to disguised mands. *Journal of applied behavior analysis, 50*(4), 733-743.
- Nigro-Bruzzi, D., & Sturmey, P. (2010). The effects of behavioral skills training on mand training by staff and unprompted vocal mands by children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 43*(4), 757-761.
- Odom, S. L., & Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*(1), 59-71.
- Osborne, L. A., & Reed, P. (2008). An evaluation of the role of reinforcement-based interventions in determining the effectiveness of 'eclectic' approaches for teaching children with autism spectrum disorders. *Behavioral Development Bulletin, 14*(1), 30-42.
- Partington, J. W., Sundberg, M. L., Newhouse, L., & Spengler, S. M. (1994). Overcoming an autistic child's failure to acquire a tact repertoire. *Journal of Applied Behavior Analysis, 27*(4), 733-734.
- Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2013). Therapist characteristics predict discrete trial teaching procedural fidelity. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(4), 263-272.
- Plavnick, J. B., & Vitale, F. A. (2016). A comparison of vocal mand training strategies for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(1), 52-62.
- Rajagopal, S., Nicholson, K., Putri, T. R., Addington, J., & Felde, A. (2021). Teaching children with autism to tact private events based on public accompaniments. *Journal of Applied Behavior Analysis, 54*(1), 270-286.
- Reed, P., Osborne, L. A., Makrygianni, M., Waddington, E., Etherington, A., & Gainsborough, J. (2013). Evaluation of the Barnet Early Autism Model (BEAM) teaching intervention programme in a 'real world' setting. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(6), 631-638.
- Romanczyk, R. G. (1977). Intermittent punishment of self-stimulation: Effectiveness during application and extinction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 45*(1), 53.
- Shahan, T. A., & Greer, B. D. (2021). Destructive behavior increases as a function of reductions in alternative reinforcement during schedule thinning: A retrospective quantitative analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 116*(2), 243-248.
- Shea, K., Sellers, T. P., Brodhead, M. T., Kipfmiller, K. J., & Sipila-Thomas, E. S. (2019). A review of mand frame training procedures for individuals with autism. *European Journal of Behavior Analysis, 20*(2), 230-243.
- Smith, T., Mruzek, D. W., Wheat, L. A., & Hughes, C. (2006). Error correction in discrimination training for children with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 21*(4), 245-263.

- Stevanović, D. (2021). Neurorazvojni poremećaji u međunarodnoj klasifikaciji bolesti, 11 izdanje (MKB 11). *Engrami*, 43(1), 50-69.
- Sundberg, M. L. (2008). *Verbal behavior milestones assessment and placement program: The VB-MAPP*. Concord, CA: AVB Press.
- Tarbox, R. S., Ghezzi, P. M., & Wilson, G. (2006). The effects of token reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 21(3), 155-164.
- Thomas, B. R., Lafasakis, M., & Sturmey, P. (2010). The effects of prompting, fading, and differential reinforcement on vocal mands in non-verbal preschool children with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 25(2), 157-168.
- Tillmann, J., & Swettenham, J. (2019). Contrasting the effects of task difficulty and perceptual load on auditory detection sensitivity in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 762-772.
- Valentino, A. L., Fu, S. B., & Padover, J. L. (2019). Teaching mands for information using “why” to children with autism. *The Analysis of Verbal Behavior*, 35(2), 245-257.
- Vollmer, T. R., Marcus, B. A., & Ringdahl, J. E. (1995). Noncontingent escape as treatment for self-injurious behavior maintained by negative reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(1), 15-26.
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhl, J., & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(1), 35-48.
- Watchorn, V., Larkin, H., Ang, S., & Hitch, D. (2013). Strategies and effectiveness of teaching universal design in a cross-faculty setting. *Teaching in Higher Education*, 18(5), 477-490.
- Wilson, B., Beamish, W., Hay, S., & Attwood, T. (2014). Prompt dependency beyond childhood: Adults with Asperger’s syndrome and intimate relationships. *Journal of Relationships Research*, 5(11), 1-11.
- Wood, C. L., Kisinger, K. W., Brosh, C. R., Fisher, L. B., & Muharib, R. (2018). Stopping behavior before it starts: Antecedent interventions for challenging behavior. *Teaching Exceptional Children*, 50(6), 356-363.
- Worsdell, A. S., Iwata, B. A., Hanley, G. P., Thompson, R. H., & Kahng, S. (2000). Effects of continuous and intermittent reinforcement for problem behavior during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(2), 167-179.
- Zarcone, T. J., Branch, M. N., Hughes, C. E., & Pennypacker, H. S. (1997). Key pecking during extinction after intermittent or continuous reinforcement as a function of the number of reinforcers delivered during training. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 67(1), 91-108.
-

THE PRESENCE OF TEACHING BARRIERS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Summary: The aim of this research was to examine the frequency of different barriers faced by special education teachers in working with children with autism spectrum disorders (ASD). The sample included 53 participants of both genders and of different ages who were diagnosed with ASD. The instrument used to assess the presence of barriers in teaching refers to the Assessment of Barriers in Teaching (*VB-Mapp Barriers Assessment* – Sundberg, 2008). In our sample, it was found that all respondents have a pronounced presence of teaching barriers, while the most frequent barriers are prompt dependence, generalization difficulties, socialization problems, escape or avoidance of given tasks and the absence of the tact ability. Having in mind the obtained results, it is highlighted as a necessity to develop an approach that would lead to elimination of the mentioned barriers, as well as to develop a treatment plan to address those teaching barriers in working with children with PSA and consequently enable a higher degree of adoption of new knowledge and skills by children with ASD.

Keywords: Barriers, teaching, autism spectrum disorders, behavioral problems.

ДРАГАНА Р. ГЛУШАЦ¹

Универзитет у Новом Саду

Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин

БОЈАНА А. ПЕРИЋ ПРКОСОВАЧКИ

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин

МИЛАН С. НИКОЛИЋ

Универзитет у Новом Саду

Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 316.472.4:159.923.2-053.6

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.157-174

ЕФЕКТИ КОРИШЋЕЊА ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА НА САМОПОШТОВАЊЕ АДОЛЕСЦЕНАТА И ЊИХОВ ОДНОС ПРЕМА ОБРАЗОВАЊУ И БУДУЋНОСТИ

Резиме: У раду је представљено истраживање које је имало циљ да утврди везу између коришћења интернета, конкретно друштвених мрежа са нивоом самопоштовања и самопроцене сопствених квалитета и способности, као и да утврди постојање корелације коришћења друштвених мрежа са њиховим образовним аспирацијама. Такође су детектовани односи адолесцената према људима, страху од будућности, њихова спремност на ризик, читање класичних књига и односа према мултимедијалном учењу и читању. Истраживање је спроведено испитивањем ставова адолесцената узраста од 14 до 19 година. Подаци су добијени обрадом $N=599$ упитника репрезентативног фокусираног узорка адолесцената, ученика средњих школа у Републици Србији. Истраживање је спроведено у току 2021. године. У обради података примењена је дескриптивна, корелациона и регресиона анализа. Дескриптивна анализа је показала да је најмањи просечни скор постигнут за димензију која се односи на читање класичних књига, а највиши за димензије однос према људима и страх од будућности. Корелативна анализа између димензија показала је да самопоштовање и коришћење друштвених мрежа нису повезани, али да што је позитивнији став према образовању, то су виши сопствени стандарди, као и позитивнији односи према људима. Сличан налаз је и у регресионој анализи, која показује да оно што утиче на самопоштовање јесте вредност сопствених стандарда, однос према људима, као и страх од будућности.

Кључне речи: млади, адолесценти, друштвене мреже, самопоштовање

Увод

Мотивација за ово истраживање пронађена је у опажању да су адолесценати у Србији протеклих година у великој мери изложени експанзији друштвених медија и мрежа, чиме се врши трансформација начина размишљања и деловања младих генерација (Arsović, 2010). Током протеклих 10 година брз развој дру-

1 bojana.peric-prkosovacki@mf.uns.ac.rs, bojana.peric@tfzr.rs

штвених мрежа као што су *Facebook*, *Twitter*, *My Space* и др. изазвао је велике промене у начину на који људи комуницирају (Pantić, 2014). Уобичајен опис данашњих младих је да су они дигитална популација, односно део целокупне популације људи која се дефинишу кроз искуство дигиталне технологије (Buckingham, 2013). Педагози и родитељи наилазе на препреке у комуникацији и разумевању са децом, што је својеврстан генерацијски јаз. Постоје становишта да је данас тај јаз додатно продубљен а коришћење технологије може погоршати ситуацију (Moncur et al., 2016). То имплицира негативно мишљење јавног мњења о интернету (Shaw & Gant, 2004). Постоји велики број студија у свету која се бави овим питањем, односно провером да ли интернет изазива промене у смислу социјализованости, депресивности, усамљености, самопоштовања и да ли има утицаја на став младих према сопственом образовању.

Ова студија произашла је управо из питања: на који начин је експанзија друштвених мрежа утицала на промене у одрастању младих у Србији? Очигледни су бројни утицаји интернета на друштво, на начин функционисања у приватном и професионалном домену, па чак и у домену здравља младих. Путоказ заправо за студију је пронађен у студији Ричардса и сарадника (Richards et al.) из 2015. године који су истражујући ово исто питање трагао за разумевањем утицаја социјалних медија на здравље деце и младих. Студија је открила да је здравствени утицај друштвених медија на децу и младе био највећи на ментално здравље, а посебно у областима самопоштовања. Ми се надовезујемо и питамо да ли постоје и какве су последице деловања дигиталног одрастања на самопоштовање и на образовне аспирације адолесцената?

Теоријска разматрања

Инјернеј и самопоштовање

Формирање идентитета сматра се главним задатком адолесценције (Todorović, 2004). У адолесцентом периоду стабилност самопоштовања је значајна управо за интегративне процесе у личности, јер се слика о себи тада финално уобличава и интегрише. Самопоштовање (самопоуздање или вера у себе) подразумева у психологији евалуацију или утисак особе о себи. Може се односити на лик и способности појединца, сећања на дешавања из прошлости и сопствене перцепције. Људи развијају самопоштовање на основу вредновања себе у целини, самопоштовање и самоосуђивање су заправо резултат глобалног самовредновања (Крнетић, 2006). Самопоштовање је могуће доживети када неко сагледава самога себе и код себе налази неке позитивне карактеристике које сам високо цени.

Резултати истраживања које су спровели Тошић и сарадници (Тошић и др., 2008) показују да су за развој самопоштовања значајни: афективна атмосфера, комуникације, интеракција и топлина у породичним односима, како међу самим родитељима тако и у њиховим односима са децом, као и прихваћеност, односно

неприхваћеност од стране вршњака у разреду. Статистички значајна, и највиша корелација са самопоштовањем адолесцената добијена је на ставкама које се одnose на материјални статус, показало је њихово истраживање.

Дакле, самопоштовање не произилази само из сопствених процена, него и из реакција других људи, а на првом месту особа које су блиске и које се доживљавају важним (Latković i dr., 2009).

Управо аспект интернета који чине очитим реакције других људи на нас саме јесу друштвене мреже. Донеле су сасвим нови метод комуникације, односа са широком заједницом, могућности самопромоције, што је у последњој деценији отворило ново подручје за истраживање личности и идентитета. Дата је прилика свима да постану познате и јавне личности објављујући податке о себи, своје фотографије, статусе, размишљања, записе догађаја у којима су учествовали, па чак и да експериментишу са својим идентитетом (Valkenburg et al., 2005). Такође је дата прилика за врло брзе реакције односно повратне информације у виду „лајкова“ и „коментара“. Очекиване повратне информације су подршка, позитивна критика, похвала, комплимент.

Коришћење апликација друштвених медија је међу најчешћим активностима данашње деце и адолесцената (O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011). Они посећују сајтове друштвених медија да би се укључили у много различитих врста забаве и друштвених активности, укључујући играње игрица, дружење, провођење времена, комуникацију и постављање слика (Alen et al, 2014). Млади људи све више користе сајтове друштвених мрежа да би се дружили са другима (Wilson et al., 2010). Не задовољавају се тиме да буду пасивни потрошачи, већ све више удовољавају својој жељи за избором, удобношћу, прилагођавањем и контролом кроз дизајнирање, производњу и дистрибуирање сопствених производа (Tapscott & Williams, 2007). Мобилни телефон постао је неизоставан део свакодневних животних навика младих, тако да је прешао из пуке „технолошке целине“ у кључни „друштвени објект“ (Srivastava, 2005).

Студија Ким и сарадници (Kim et al.) из 2009. године показала је да појединци који су били усамљени или нису имали добре социјалне вештине могу развити снажно компулзивно понашање на интернету које резултује негативним животним исходима (нпр. наношење штете другим значајним активностима као што су посао, школа или значајне везе) уместо санирања оригиналних проблема. Док студија аутора Шо и Ганта (Shaw & Gant, 2004) сведочи да коришћење интернета значајно смањује усамљеност и депресију, док се уочена социјална подршка и самопоштовање значајно повећавају. Мотивисани контраверзним резултатима студија о утицају интернета на депресију и самопоштовање Гонзалес и Хенкок (Gonzales & Hancock, 2011) спроводе истраживање које је укључивало три групе учесника у две различите ситуације: излагање огледалу, изложеност сопственом Фејсбук профилу. Трећа група је била контролна. Ниво самопоштовања код свих учесника процењен је помоћу Розенбергове (Rosenberg, 1962) скале самопоштовања (која ће бити коришћена и у овом истраживању као мерни инструмент).

Резултати су показали позитивне ефекте Фејсбука на самопоштовање подржавајући такозвани хиперперсонални модел у коме селективна самопрезентација позитивно утиче на утиске о самопоштовању (Gonzales & Hancock, 2011).

Вудс (Woods, 2016) истражује како се друштвени медији односе на квалитет сна, самопоштовање, анксиозност и депресију код адолесцената у Шкотској. Закључује да адолесценти који су више користили друштвене медије и били више емоционално укључени у друштвене медије, имају лошији квалитет спавања, ниже самопоштовање и виши ниво анксиозности и депресије.

Баркер (Barker, 2009) трага за узроцима популарности и разлозима коришћења социјалних мрежа и налази да је основни мотив за коришћење друштвених медија комуникација са члановима вршњачке групе. Резултати његовог истраживања показују да је код већине учесника са високим нивоом самопоштовања висока употребу друштвених медија за комуникацију са члановима вршњачке групе. Позитивно самопоштовање је такође било снажно повезано са забавом и провођењем времена.

Резултати истраживања групе аутора (Włachnio et al.,) из 2016. показали су да самопоштовање и нарцисоидност могу бити предиктори личног значаја за Фејсбук. Корелационе анализе (Mehdizadeh, 2010) су откриле да су особе већег нарцисизма и нижег самопоштовања повезане са већом активношћу на мрежи, као и са неким самопромотивним садржајем. Такође, овом студијом утврђено је да родне разлике утичу на врсту самопромотивног садржаја који представљају поједини корисници Фејсбука. Истраживање из 2017. године (Barry et al., 2017) испитује везу нарцисоидности и самопоштовања са објављивањем самоприказаних фотографија („селфија“) на популарној друштвеној мрежи за размену фотографија Инстаграму. Занимљив је налаз да претпостављени односи нарцисизма и самопоштовања са постављањем селфија независно од теме нису били значајни, али постојала је значајна веза између неких димензија нарцизма и специфичних категорија селфија (Carpenter, 2012).

Основни циљ националне студије (Andreassen, 2017) био је да се испита повезаност између зависничке употребе друштвених медија, нарцисизма и самопоштовања. Мерење је извршено помоћу скале склоности социјалним медијима у Бергену (БСМАС), Нарцисоидног инвентара личности и Росенберг (Rosenberg, 1962) скале самопоштовања. Ниско самопоштовање је имало најјачи ефекат на коришћење зависности у друштвеним медијима, затим код жена, појаве нарцисоидности и ниске старосне доби. Иако је коришћење друштвених медија нормално и распрострањено модерно понашање, појединци са неким од ових карактеристика могу бити мете за интервенције са циљем спречавања заразног и деструктивног онлајн учешћа.

Конечно, зашто је изучавање самопоштовања важно? Феркани (Ferkany, 2008) тврди да је неговање самопоштовања, барем индиректно, генерално важан образовни приоритет и да у односу на одређене домене наставе, посебно физич-

ко васпитање и уметност, школски васпитачи би требало да ставе бригу о самопоштовању међу своје приоритете.

Истраживање са којима ћемо упоредити резултате вршено је у Босни и Херцеговини (Насанагић и Yilmaz, 2014). Циљ овог истраживања било је утврдити да ли је самопоштовање младих повезано са употребом интернет социјалних мрежа, као и правац те повезаности. У истраживању су коришћени Росенбергова скала самопоштовања, као и упитник о коришћењу интернет социјалних мрежа, те ће упоређивање резултата бити адекватно. Добијени резултати указују на то да на узорку младих у Босни и Херцеговини не постоји статистички значајна повезаност између самопоштовања и коришћења друштвених мрежа (на интернету). Насупрот томе, истраживање истом методологијом у Хрватској (Galina, 2017) утврдило је да адолесценти који више времена проведу на друштвеним мрежама и поседују већи број пратилаца исказују виши ниво добробити и самопоштовања, што је, истиче Галина (Galina, 2017), врло важно за овај турбулентан период живота.

Друштвене мреже и однос према образовању

Однос младих према образовању зависи од низа фактора (Pavić, 2017). Школа на пример, има значајну улогу да припреми ученике за њихов будући живот и да им осигура најоптималније услове у којима ће спознати и остварити сав свој потенцијал и стећи сва знања и компетенције, како би на што бољи начин могли придонети развоју друштва. Такође, утицај могу имати социодемографске карактеристике, породичне прилике, и тако даље. Да ли друштвене мреже имају утицаја на однос ученика у адолесцентском добу на њихов однос према образовању?

Да ли на однос према образовању могу имати друштвене мреже као начин стварања виртуелног идентитета и уласка у односе са непознатим особама у низу интеракција које човеку нису биле познате пре постојања интернет? Мобилни телефони и виртуелни свет често стварају личност особе која није иста у стварном свету (Jevtić & Dajić, 2021). Ера модерних технологија доноси брзе промене у свим аспектима људског живота, укључујући у великој мери сферу образовања. Ученици нису више пасивни примаоци информација, већ су активно ангажовани у размени знања и у производњи новог знања. У томе им помаже познавање савремених технологија и компјутерске вештине које постају саставни део живота савремене деце и младих (Rajić & Tasevska, 2019).

У последње време много студија се бави истраживањем векторских утицаја измењеног понашања младих на интернету и друштвеним мрежама на остале аспекте живота. Међутим, утицај коришћења друштвених мрежа према сопственом образовању је врло оскудно доказиван. Милићевић и сарадници (Milićević i dr., 2021) анализирали су како студенти перципирају имиџ свог факултета на друштвеним мрежама, и при том су анализирали њихово искуство. Закључили

су да студенти далеко мање верују друштвеним мрежама и оне не утичу битније на њихове ставове према стратегији образовања. С друге стране многобројна истраживања су указала на доказе који сугеришу да су друштвене мреже веома корисне за подстицање процеса наставе и учења (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Међутим, употреба друштвених мрежа у образовној активности мора бити утемељена са дидактичке и психолошке тачке гледишта како би се избегла могућност негативних последица (Sharov et al., 2021).

Истраживачка питања која произилазе из ових теоријских разматрања су да ли коришћење друштвених мрежа утиче значајно на ниво самопоштовања код средњошколаца, као и да ли постоји повезаност употребе друштвених мрежа и односа адолесцената према сопственом образовању.

Метод

Циљ истраживања је утврдити повезаност самопоштовања адолесцената и њихове образовне аспирације у околностима интернет одрастања, односно друштвених мрежа. Прва полазна претпоставка истраживања је да постоји повезаност димензија коришћења друштвених мрежа (SMAS) и самопоштовања (SE) код адолесцената у Републици Србији, а друга да постоји повезаност димензија друштвених мрежа (SMAS) и односа адолесцената према образовању, односно образовних аспирација (SCH).

У упитник су укључене и димензије Сопствени стандарди (STAND), Однос према људима (SOC), Страх од будућности (FUT), Организационе способности (ORG), Спремност на ризик (RIZ), Читање класичних књига (BOOK), Однос према образовању (SCH) и Учење из мултимедијалних садржаја (MM). Димензије и њихова међусобна повезаност ће бити дескриптивно анализирани и уз помоћу Пирсоновог коефицијента корелације.

Хипотезе истраживања

На основу теоријских разматрања и постављених истраживачких питања формулисани су почетни ставови истраживања у виду две хипотезе:

H1: Коришћење друштвених мрежа не утиче значајно на ниво самопоштовања код средњошколаца.

H2: Постоји повезаност употребе друштвених мрежа и односа према образовању.

Узорак и инструменти истраживања

Истраживање је спроведено у току 2021. године на ученицима средњих школа, узраста од 14 до 19 година. Узорак броји 599 испитаника, од којих су 270

били мушког а 329 женског пола. Две трећине испитаника припадају урбаном подручју становања а једна трећина руралном.

Прикупљање података припремљеном батеријом тестова спроведено је путем онлајн упитника који је садржао 88 питања. Истраживање је било трансверзално, односно фокус група у одређеном тренутку била је обухваћена истраживањем. Студија је емпиријска јер су емпиријски подаци систематски прикупљани како би се потврдила хипотеза истраживања. Обрађено је 599 упитника из репрезентативног фокусног узорка. Све изјаве су оцењене на Ликертовој скали од 5 тачака у распону од Уопште се не слажем (1) до Потпуно се слажем (5).

Батерија тестова се састојала из Розенбергове скала самопоштовања, скале зависности од социјалних медија (RSES) – то је скала од 10 ставки за процену нивоа самопоштовања (Rosenberg, 1962). Скала мери позитивна и негативна осећања о себи. Скала зависности од социјалних медија (SMAS $i=1-23$, *Bergen Social Media Addiction Scale*) указује на прикупљање чињеница о испитаницима: њихово уобичајено понашање у окружењу друштвених медија и коришћење СНС-а. Скала је модификована верзија претходно потврђене Берген ФБ скале зависности.

Сва питања се односе на искуства која су се десила током прошле године и оцењена су на скали од 5 тачака која се протеже од веома ретко (1) до веома често (5).

Истраживане су следеће димензије:

Сопствени стандарди (STAND, $i=1-7$)

Однос према људима (SOC, $i=1-4$)

Страх од будућности (FUT, $i=1-4$)

Организационе способности (ORG, $i=1-3$)

Спремност на ризик (RIZ, $i=1-21$)

Читање класичних књига (BOOK, $i=1-7$)

Однос према образовању (SCH, $i=1-9$)

Учење из мултимедијалних садржаја (MM, $i=1-4$)

Изузев за скалу процене самопоштовања за коју је израчунат сумативни скор одговора на ставкама, за остале скале рачунао се просечан скор одговора на ставкама.

Резултати

Дескриптивна статистика

Резултати дескриптивне анализе приказани су у табели 1, као и поузданост сваке скале, изражене Кромбаховим алфа (Cronbach's alpha) коефицијентом. Може се приметити да у просеку испитаници имају просечну вредност на упитнику SMAS и која се креће око 3 (око средње вредности одговора „нисам сигуран“). Најмањи просечни скор постигнут је за димензију која се односи на читање класичних књига, а највиши за димензије однос према људима и страх од будућности.

Табела 1. Дескриптивна статистика сумативних скорова испитиваних димензија

Димензија	Скраћени назив	N	Min	Max	M	SD	Cronbach's alpha
Самопоштовање	SE	599	6.6	30.0	21,48	4.57	.83
Коришћење друштвених мрежа	SMAS	599	1.00	5.00	2.82	.74	.91
Сопствени стандарди	STAND	599	1.00	5.00	3.52	.71	.70
Однос према људима	SOC	599	1.00	5.00	3.74	.80	.66
Страх од будућности	FUT	599	1.00	5.00	3.74	.69	.39
Организационе способности	ORG	599	1.00	5.00	3.65	.89	.64
Спремност на ризик	RIZ	599	1.00	5.00	3.60	.65	.47
Читање класичних књига	BOOK	599	1.00	5.00	2.77	.60	.31
Однос према образовању	SCH	599	1.00	5.00	3.19	.46	.52
Однос према ММ учењу	MM	599	1.00	4.83	2.82	.85	.76

Легенда: N – број испитаника; Мин – минимална вредност скорa; Max – максимална вредност просечног скорa; M – просечна вредност скорa; СД – стандардна девијација

Корелациона анализа

У табели 2 приказане су једноставне Пирсонове корелације између испитиваних димензија. Може се приметити да је већина испитиваних димензија међусобно повезана. На основу ових једноставних корелација може се видети да самопоштовање (SE) и коришћење друштвених мрежа (SMAS) нису повезани. Са самопоштовањем у највећој мери корелирају скала сопствених стандарда, скала односа према људима, а у мањој мери скала ризичких понашања и читање класичне литературе. Све везе су позитивне, односно, што је више самопоштовање то су израженије вредности и на наведеним скалама. Када је у питању употреба друштвених мрежа, она је у слабој, али значајној позитивној корелацији са скалом односа према људима. Димензија односа према образовању није значајно повезана нити са самопоштовањем, нити са коришћењем друштвених мрежа. Ова димензија је у позитивној корелацији са димензијом сопствених стандарда, односа према људима, страхом од будућности, спремношћу на ризик, читањем класичних књига, а највишу корелацију остварује са скалом односа према мултимедијалном учењу. Дакле, што је позитивнији став према образовању, то су виши сопствени стандарди, као и позитивнији односи према људима. Са друге стране, већи страх од будућности корелира са позитивнијим ставом према образовању, али исто тако они са позитивнијим ставом према образовању склонији су да предузму ризик. Очекивано, позитивнији став према образовању кореспондира са читањем класичних књига, али и са позитивнијим ставом према мултимедијалном учењу.

Табела 2. Једносйавне корелације између испитиваних димензија изражене
 Присоновим коефицијентом корелације (** - $p < .01$; * - $p < .05$)

	SMAS	STAND	SOC	FUT	ORG	RIZ	BOOK	SCH	MM
SE	-.050	.607**	.459**	.057	.282**	.235**	.054	.079	.057
SMAS	-	-.057	.091*	.096*	-.007	.172**	.007	.054	-.014
STAND		-	.539**	.328**	.412**	.379**	.232**	.314**	.274**
SOC			-	.342**	.391**	.507**	.223**	.239**	.158**
FUT				-	.383**	.416**	.279**	.375**	.359**
ORG					-	.455**	.070	.197**	.152**
RIZ						-	.079	.244**	.107**
BOOK							-	.362**	.328**
SCH								-	.430**

Регресиона анализа

С обзиром на постављене хипотезе анализирана су два модела. У првом моделу критеријумска варијабла били су скорови на скали самопоштовања, док су предикторске варијабле били скорови на димензијама употребе друштвених мрежа, скали сопствених стандарда, односа према људима, страха од будућности, организационих способности, преузимање ризика, читања класичних књига, те односа према образовању.

Модел је у целости статистички значајан, а коефицијент детерминације износи: $R^2 = .44$, $p < .001$. Другим речима, предиктори објашњавају 44% варијансе димензије самопоштовања. У табели 3 приказани су регресиони коефицијенти испитиваних предиктора, као и њихова статистичка значајност. Тестирањем значајности сваког од предиктора, може се видети да коришћење друштвених мрежа не утиче значајно на ниво самопоштовања код средњошколаца, чиме је доказана прва постављена хипотеза. Међутим, оно што утиче на самопоштовање јесте вредност сопствених стандарда, однос према људима, као и страх од будућности. Што су више вредности сопствених стандарда и што је позитивнији став према људима, то је и виши ниво самопоштовања. Са друге стране, самопоштовање је у негативној вези са страхом од будућности, односно они људи који имају изражен страх од будућности имају и мањи ниво самопоштовања и обратно.

Табела 3. Вредности регресионих коефицијената и њихова статистичка значајност за први испитивани модел (критеријумска варијабла – скорови на скали самопоштовања)

	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијент	t	p вредност
	B	SE	Beta		
Intercept	11	1,292		8.777	.000
SMAS	-0.099	0.197	-.016	-.5	.617
STAND	3.601	0.255	.560	14.137	.000
SOC	1.368	0.230	.241	5.944	.000
FUT	-1,100	0.253	-.166	-4.354	.000
ORG	0.284	0.191	.055	1.488	.137
RIZ	-0.215	0.282	-.030	-.764	.445
BOOK	-0.382	0.266	-.050	-1.436	.152
SCH	-0.593	0.367	-.060	-1.616	.107
MM	-0.206	0.194	-.038	-1.063	.288

Легенда: B – нестандардизована оцена регресионог коефицијента; SE – стандардна грешка оцене; t – t тест

Другим моделом хтело се проверити да ли постоји значајан утицај коришћења друштвених мрежа на однос према образовању, тако да је у другом моделу критеријумска варијабла била скор на димензији односа према образовању, а предикторске варијабле биле су самопоштовање, употреба друштвених мрежа, као и скорови на димензијама које су коришћене и у првом моделу. Модел је у целини статистички значајан, а коефицијент детерминације износи: $R^2 = .31$, $p < .01$, односно, предиктори објашњавају 31% варијансе односа према образовању. У табели 4 приказани су регресиони коефицијенти тестираних предиктора.

Тестирањем значајности предиктора може се рећи да се друга хипотеза одбацује, у смислу да не постоји повезаност употребе друштвених мрежа и односа према образовању. Оно што је повезано са односом према образовању јесу вредност сопствених стандарда, страх од будућности, преузимање ризика, читање класичних дела и став према мултимедијалном учењу.

Табела 4. Вредности регресионих коефицијената и њихова статистичка значајности за групу шесстирани модел (зависна варијабла – скор на димензији односа према образовању)

	Нестандардизовани коефицијенти		Стандардизовани коефицијент	t	p вредност
	B	SE	Beta		
Intercept	1.526	.141		10.856	.000
SESUM	-.007	.005	-.074	-1616	.107
SMAS	.020	.022	.033	.929	.354
STAND	.103	.033	.160	3.153	.002
SOC	.002	.027	.004	.094	.925
FUT	.087	.029	.131	3.060	.002
ORG	.002	.021	.003	.084	.933
RIZ	.066	.031	.092	2.089	.037
BOOK	.151	.029	.195	5.162	.000
MM	.145	.021	.269	6.938	.000

Дискусија

Проблем овог истраживања односио се на испитивање повезаности употребе друштвених мрежа и самопоштовања код адолесцената. Поред тога, желео се проверити да ли постоји повезаност између употребе друштвених мрежа и генералног става према образовању. Истраживање је било мотивисано серијом истраживања у свету и региону, као и све већом тенденцијом младих да своје слободно време управо проводе на друштвеним мрежама.

Резултати нашег истраживања су потврдили једну а оповргли другу претпоставку. Наиме, употреба друштвених мрежа не утиче значајно на ниво самопоштовања, нити је значајно повезана са ставом према образовању. Ови резултати су у складу са истраживањем које је спроведено у Босни и Херцеговини (Hasanagić i Yilmaz, 2014). Премда је слично истраживање спроведено у Хрватској (Galina, 2017) показало да адолесценти који више времена проведу на друштвеним мрежама и имају већи број пратилаца, исказују виши ниво добробити и самопоштовања. Могуће да је непостојање повезаности последица тога што се у овом истраживању није испитивало колико испитаници имају пратилаца, а такође није постојао ни неки објективнији показатељ времена које неко проводи на друштвеној мрежи. Такође, могуће је да је би се веза између самопоштовања и

употребе друштвених мрежа исказала ако би се узорком испитаника обухватили они који активно објављују садржаје (попут „јутјубера“, „тиктокера“ и слично). Наш узорак је у већој мери базиран само на средњошколцима, од којих се већина не бави активно креирањем садржаја на друштвеним мрежама. У том контексту, имало би смисла да се подела узорка направи спрам тога да ли су корисници друштвених мрежа пратиоци („followers“) или се активно баве промовисањем личних садржаја на мрежама („influencers“). Међутим, једно скорије истраживање је такође показало, испитујући понашање пратилаца на Инстаграму, да не постоји значајна веза између самопоштовања и социјалног поређења са активношћу праћења утицајних појединаца на овој друштвеној мрежи (Charman & Whitlock, 2019). Ови аутори су закључили да је понашање младих на Инстаграму условљено њиховим потребама у смислу праћења разних туторијала и слично.

Како смо овим истраживањем обухватили и димензије које се односе на ставове не само према образовању, већ и према другим људима и учењу помоћу мултимедијалног садржаја. Надаље, бавили смо се димензијама којима се испитују вредности сопствених стандарда, процењују спремност ка преузимању ризика и организационе способности, као и склоност ка читању књига.

На основу тога спроведена је ширира анализа како би се утврдило који од наведених предиктора највише обликује самопоштовање. Резултати су показали да је самопоштовање значајно повезано са димензијом вредности сопствених стандарда, позитивним односом према људима, као и страхом од будућности. Наиме, што је веће самопоштовање то су већи сопствени стандарди и постоји позитивнији однос према људима. Насупрот томе, мањак самопоштовања праћен је и већим страхом од будућности, што је налаз који је у складу са неким ранијим истраживањима (Rosenberg, 1962), у којима се бележила негативна корелација између самопоштовања и анксиозности.

У другом испитаном моделу однос према образовању значајно су предвиђале димензије које се односе на сопствене стандарде, страх од будућности, спремност на ризик, те однос према мултимедијалном учењу и читање класичних књига. У овом моделу све корелације су биле позитивне. Односно, што је позитивнији став према образовању, то су виши сопствени стандарди, већи је страх од будућности, већа је спремност да се предузме ризик, али су и позитивнији ставови према мултимедијалном учењу, као и према читању класичних књижевних дела.

Овај други део истраживања је открио да су као предиктори самопоштовања вреднији они који се односе на неке психолошке димензије, а не они који се односе на понашање на друштвеним мрежама. Такође, на основу резултата овог истраживања, може се рећи да не постоји негативан утицај употребе друштвених мрежа на ставове према образовању. Другим речима, ставове према образовању обликују постојање сопствених стандарда. Такође, они ученици који имају генерално позитиван став према образовању подједнако су инволвирану у неке традиционалне видове образовања, какви су на пример читање класичних

књижевних дела, док су истовремено спремни да прихвате и новине попут мултимедијалног учења.

Закључак

На основу изнетог може се закључити да понашање на друштвеним мрежама не представља меру нечијег самопоштовања, нити га на неки начин обликује. Налаз је у сагласности са закључком истраживања Галине (2017). У овом истраживању циљ је био утврдити и повезаност коришћења друштвених мрежа и самопоштовања адолесцената, а резултати истраживања показали су да коришћење друштвених мрежа има више позитивних конотација него негативних, али да између већине варијабли повезаности ипак није било. Очекивало се да ће већи број пратитеља на друштвеним мрежама имати адолесценти који цезну за доказивањем, несигурни су и имају нижи ниво самопоштовања. Иако неочекиван, овај резултат је био врло позитиван јер је доказао да адолесценти нису у трци за што већим бројем пратитеља како би доказали себи и другима колико вреде.

Значајни показатељи су позитивне везе између димензија самопоштовања и сопствених стандарда. Што је више самопоштовање, то су израженије вредности и на скали сопствених стандарда. Дакле, дошли смо до резултата да оно што утиче на самопоштовање јесте вредност сопствених стандарда. Што су више вредности сопствених стандарда и што је позитивнији став према људима, то је и виши ниво самопоштовања. Такав налаз је у сагласности са тврдњама когнитивних психолога који наглашавају да је за појединца врло важно да његово самопоимање (појам или слика о себи) буде константно. Стога чешће бирамо ситуације, људе и догађаје који потврђују да смо онакви каквима се и сами видимо. Такве ситуације такође и боље памтимо и на тај начин властити селф одржавамо стабилним (Stamać Ožanić, 2020). Дакле кроз рад смо показали да је младима и те како битно одржавање сопствених стандарда, односно њихова перцепција самопоимања, уклапање у очекиване планове а да друштвене мреже немају значајан утицај на то, иако је јавност склона да у великој мери тврди супротно. Вредности сопствених стандарда, страх од будућности, преузимање ризика директно су повезани са односом према образовању. Према Стамаћ Ожанић, појам о себи има и врло важну емоционалну функцију, понајвише повезану с усклађеношћу нашега реалног појма о себи (мишљење о томе каквима сами себе видимо у одређеном тренутку) с идеалним појмом о себи (какви бисмо заправо желели бити) и траженим појмом о себи (стандарди социјалне околине).

Закључак је да су резултати истраживања у сагласности да је самопоштовање састављено од две компоненте (Liu, 2018) потребом за компетентношћу и потребом за поштовањем од стране других. То даље индукује позитиван однос према образовању и односу према околини. Са друге стране, постојање позитивне корелације утицаја друштвених мрежа на социјални живот, може се заправо

закључити да се природна жеља младих за успехом и признањем заправо реализује у великој мери кроз уклапање у друштвене норме и социјалне обрасце успеха и компетентности. Употреба садржаја друштвених медија може бити од помоћи за подршку током прихватања социјалних образаца, али не и подршку развоја самопоштовања. Дакле, социјалне мреже као својеврсни „прозор у социјалне односе“, представља младима помоћно оруђе за спознају тренутних околности, важећих норми и вредности, и откривање савременог концепта компетенција за целоживотно учење.

Литература

- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31. <https://doi.org/10.1017/edp.2014.2>
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive behaviors*, 64, 287-293. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.006>
- Arsović, B. (2012). Друштвене мреже – изазов и могућност за образовање. У Д. Golubović (Ured.), *Tehnika i informatika u obrazovanju* (str. 469-478). Čačak: Tehnički fakultet.
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyberpsychology & behavior*, 12(2), 209-213. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2008.0228>
- Barry, C. T., Doucette, H., Loflin, D. C., Rivera-Hudson, N., & Herrington, L. L. (2017). "Let me take a selfie": Associations between self-photography, narcissism, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 6(1), 48-60.
- Błachnio, A., Przepiorka, A., & Rudnicka, P. (2016). Narcissism and self-esteem as predictors of dimensions of Facebook use. *Personality and Individual Differences*, 90, 296-301. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.018>
- Buckingham, D. (2013). Is there a digital generation? In *Digital generations* (pp. 13-26). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203810668-7/digital-generation-david-buckingham>
- Carpenter, C. J. (2012). Narcissism on Facebook: Self-promotional and anti-social behavior. *Personality and individual differences*, 52(4), 482-486. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.011>
- Chapman, J., & Whitlock, J. (2019). *Social Media Influencers: Followers' Perceptions and Self-Concept*. Cornell University, College of Human Ecology Bronfenbrenner Center for Translational Research. https://www.researchgate.net/profile/Julia-Chapman-10/publication/341654621_Social_Media_Influencers_Followers%27_

- Perceptions_and_Self-Concept/links/5ecd5d03299bf1c67d200e6e/Social-Media-Influencers-Followers-Perceptions-and-Self-Concept.pdf
- Ferkany M. (2008) The Educational Importance of Self-Esteem, *Journal of philosophy of Education*, 42(1). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00610.x>
- Galina, A. (2017). *Upotreba društvenih mreža i razina samopoštovanja adolescencata* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci]. <https://repository.ffri.uniri.hr/en/islandora/object/ffri:899>
- Gonzales, A. L., & Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(1-2), 79-83. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2009.0411>
- Hasanagić, A. i Yilmaz, T. (2014). Samopoštovanje mladih i korištenje društvenih mreža, U M. Arnaut (Ured.), *Kulturni identitet u digitalnom dobu* (str. 329-339). Zenica: Filozofski fakultet.
- Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Santamaría, J., Pérez-Pueyo, Á., & Abella-García, V. (2019). Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 412-422. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703297.2019.1579665>
- Jevtić, J., & Dajić, M. S. (2021). Analysis of the impact of social networks on the quality of life and education of young people. *Acta Economica*, 19(34), 239-256. <http://www.ae.ef.unibl.org/index.php/ae/article/view/401>
- Kim, J., La Rose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(4), 451-455 <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cpb.2008.0327>
- Krnetić, I. (2006). Odnos samopoštovanja i bezuslovnog prihvatanja sebe. *Radovi: časopis za humanističke i društvene nauke*, 9, 377-384.
- Latković, O., Milekić, B., Stojiljković, D. J., Zebić, M. i Marić, N. P. (2009). Odnos redosleda rođenja, samopoštovanja i uspeha tokom studija medicine. *Engrami*, 31(1-2), 51-60.
- Liu, D., Wright, K. B., & Hu, B. (2018). A meta-analysis of Social Network Site use and social support. *Computers & Education*, 127, 201-213. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.024>
- Mehdizadeh, S. (2010). Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(4), 357-364. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2009.0257>
- Milićević, S., Vukić, K., & Vukić, M. (2021). Students' perception and attitudes toward faculty image on social networks. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(1), 63-74. <https://cyberleninka.ru/article/n/students-perception-and-attitudes-toward-faculty-image-on-social-networks>

- Moncur, W., Gibson, L., & Herron, D. (2016). The role of digital technologies during relationship breakdowns. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 371-382). ACM. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/2818048.2819925>
- O'Keeffe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. <https://publications.aap.org/pediatrics/article/127/4/800/65133/The-Impact-of-Social-Media-on-Children-Adolescents>
- Pantić, I. (2014). Online social networking and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 652-657. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2014.0070>
- Pavić, D. (2017). *Odnos srednjoškolaca prema obrazovanju i nastavku školovanja* [Doktorska disertacija, Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:820925>
- Rajić, S., & Tasevska, A. (2019). The Role of Digital Games in Children'S Life. *Inovacije u nastavi*, 32(4), 97-108. doi: 10.5937/inovacije1904097R
- Richards, D., Caldwell, P. H., & Go, H. (2015). Impact of social media on the health of children and young people. *Journal of paediatrics and child health*, 51(12), 1152-1157. <https://doi.org/10.1111/jpc.13023>
- Rosenberg, M. (1962). The association between self-esteem and anxiety. *Journal of Psychiatric Research*, 1(2), 135-152. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(62\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0022-3956(62)90004-3)
- Sharov, S., Vorovka, M., Sharova, T., & Zemlianska, A. (2021). *The Impact of Social Networks on the Development of Students' Social Competence*. <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i3.20491>
- Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2004). In defense of the Internet: The relationship between Internet communication and depression, loneliness, self-esteem, and perceived social support. *Internet Research*, 28(3). <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/109493102753770552>
- Stamač Ožanić, M. (2020). *Provjera Higginsove teorije neusklađenoga pojma o sebi adolescenata u odnosu na očekivanja roditelja i vršnjaka* [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:696869>
- Srivastava, L. (2005). Mobile phones and the evolution of social behaviour. *Behaviour & information technology*, 24(2), 111-129. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01449290512331321910>
- Todorović, J. (2004). Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata. *Psihologija*, 37(2), 183-193. <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0048-5705/2004/0048-57050402183t.pdf>
- Tošić, M., Dimitrijević, N. i Todorović, D. (2008). Činioci značajni za samopoštovanje adolescenata. U J. Todorović i dr. (Ured.), *Mladi i porodica* (str. 195-212). Niš: Filozofski fakultet. <https://www.psihologijanis.rs/dpp/arhiva/zbornik-3-2.pdf#page=195>

- Valkenburg, P. M., Schouten, A. P., & Peter, J. (2005). Adolescents' identity experiments on the Internet. *New media & society*, 7(3), 383-402. <https://doi.org/10.1177/1461444805052282>
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 13(2), 173-177. <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2009.0094>
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of adolescence*, 51, 41-49. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.008.
-

THE EFFECTS OF USING SOCIAL NETWORKS ON THE SELF-ESTEEM OF ADOLESCENTS AND THEIR ATTITUDE TOWARDS EDUCATION AND THE FUTURE

Summary: The paper presents a study aimed at determining the connection between the use of the Internet and social networks and the level of adolescent self-esteem and self-assessment of their own qualities and abilities, as well as determining the correlation between the social network use with children's educational aspirations. Adolescents' attitudes towards people, fear of the future, their willingness to take risks, reading classic books and attitudes towards multimedia learning and reading were also detected. The research was conducted by examining the attitudes of adolescents aged 14 to 19 years. The data were obtained by processing N=599 questionnaires of a representative focused sample of adolescents - high school students in the Republic of Serbia. The research was conducted in 2021. Descriptive, correlation and regression analysis was used in data processing. Descriptive analysis showed that the lowest average score was achieved for the dimension related to reading classic books, and the highest for the dimensions of attitude towards people and fear of the future. Correlative analysis between the dimensions showed that self-esteem and the use of social networks are not related, but the more positive attitude towards education, the higher are standards and the more positive are attitudes towards people. A similar finding is in the regression analysis, which shows that what affects self-esteem is the value of one's own standards, the attitude towards people, as well as the fear of the future.

Keywords: youth, adolescence, social networks, self-esteem

MONIKA IVANOVIĆ¹

MARIJAN KRIVAK²

Filozofski fakultet
Sveučilište J. J. Strossmayer u Osijeku,
Republika Hrvatska

ORIGINALNI NAUČNI ČLANAK

UDK: 101.1:314/316-047.22

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.175-181

FILOZOFIJA I DRUŠTVO (NE)ZNAJANJA UZ „KRIZU HUMANISTIKE“

Rezime: Tekst uvodi, već pomalo zaboravljeni, ideologem tzv. „društva znanja“, proizveden tzv. Bolnjskom deklaracijom o visokoškolskom obrazovanju. Iz perspektive najlucidnije kritike istoga, a koju je svojedobno „prosvjetiteljski“ iznio Konrad Paul Liessmann, otvara se horizont preispitivanja tzv. „krize humanistike“. Liesmannova *Teorija neobrazovanosti* tek je osebjuni uvod u moguću re-afirmacije uloge filozofije u razrješavanju takovrsne „krize“. U tu svrhu uspostavlja se dijalog/polilog s trojicom suvremenih francuskih filozofa. Alain Badiou, Gilles Deleuze i J. F. Lyotard nude nam diskurse otvorenosti i „novog započinjanja“, s eventualno revolucionarnim potencijalom obnove smislenosti discipline koja se naziva – filozofija. Koncepti *metafizike zbiljske sreće* (Badiou), „postajanja revolucionarnim“ (Deleuze), te iskušavanje „zaigrane slobode“ (Lyotard), plediraju za obnovu filozofijskog MIŠLJENJA. Konačno, u detekciji Deleuzeove svojevrsne „ne-fašističke“ egzistencije, razotkriva se nova slika u kojoj se situira tzv. „kriza humanistike“. Filozofija tako biva angažiranim OTPOROM zbiljskoj opstojnosti „društva ne-znanja“.

Gljučne riječi: filozofija kao humanistika, društvo (ne)znanja, *metafizika zbiljske sreće*, *postajanje revolucionarnim*, „zaigrana sloboda“¹²

Uvod³

U uskoj vezi s čovjekom i njegovim razumijevanjem, te djelovanjem, nalazi se znanje, ali i uloga sveučilišta i humanistike. Na tragu spomenutoga, poimanje znanja se

1 monikaivanovic@gmail.com

2 mkrivak@ffos.hr

3 Uvodni dio ovoga teksta je parafraza i izravni navod diplomskog rada Monike Ivanović, izrađenog pod mentorstvom Marijana Krivaka, na Filozofskom fakultetu Sveučilišta J. J. Strossmayer u Osijeku, svibnja 2018. Vidi: MLA 8th Edition, Ivanović, Monika. *Filozofija i društvo (ne)znanja*. Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, 2018. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:925385>, posjećeno 19. 10. 2022.

mijenjalo kao i sama uloga sveučilišta. „Od samih svojih začetaka sveučilište predstavlja ustanovu najvišeg oblika obrazovanja, ali i odgoja“ (Ivanović, 2018, str. 6). Upravo to sveučilište ima dužnost pripremiti čovjeka na zahtjeve vremena u kojem se nalazi kako bi bio u mogućnosti koristiti sposobnost svoga uma, kritički se osvrnuti na stvarnost, postizati autonomiju i opirati se konformizmu. Već u ovom slijedu nailazimo na problem, jer današnja sveučilišta sve više odmiču od humanističkog modela obrazovanja te se okreću stvaranju kulturnog kapitala, a prvotna uloga znanja – znanje radi znanja – se gubi. Produkt takvog obrazovanja je tzv. *društvo znanja*. Da živimo u „društvu znanja“ ističe se već u prvoj rečenici *Teorije neobrazovanosti* Konrada Paul Liessmanna (Liessmann, 2008). „Društvo je to koje raspolaže mnoštvom informacija bez njihove konkretne sinteze. Takav oblik znanja nije učinkovit, jer ne doprinosi razvoju zajednice što se najbolje očituje u činjenici da se glad, nezaposlenost, siromaštvo ili diskriminacija nisu smanjili“ (Ivanović, 2018, str. 4). Stoga se znakovitijom čini rečenica smještena negdje u dramaturški klimaks knjige koja kazuje: „Bijeda visokih europskih škola ima svoje ime: Bologna“ (Liessmann, 2008, str. 89). Kao potencijalan odgovor na istaknuti problem, Liessmann nudi vraćanje humanističkog modela obrazovanja, izmicanje marginalizaciji humanističkih znanosti te davanja prednosti filozofiji koja nudi istinsko unapređenje pojedinca kroz razvoj sposobnosti njegova umnog djelovanja:

Mnogo toga što se propagira i proklamira pod naslovom društvo znanja pri pozornijem se motrenju očituje kao retorička gesta koja ideji obrazovanja duguje manje nego čvrstim političkim i ekonomskim interesima. Društvo znanja nije *novum*, niti isključuje industrijsko društvo. Prije bi se dalo zaključiti da brojne reforme obrazovanja vode industrijalizaciji i ekonomizaciji znanja, čime se predodžbe klasičnih teorija obrazovanja upravo izvrću u svoju suprotnost (Liessmann, 2008, str. 7).

Znamo li: što današnje „društvo znanja“ uopće zna? „Današnjem društvu znanja dostupna je ogromna količina informacija, što ide ruku pod ruku s razvojem i napretkom tehnologije. Ono što nedostaje takvom priljevu znanja jest sinteza, a samim time i funkcionalnost“ (Ivanović, 2018, str. 19). U mnoštvu tih informacija treba znati filtrirati one informacije koje imaju vrijednost, a to znači da trebamo *znati* spoznati, razumjeti i pojmiti svijet oko nas. Ipak, ovi ključni glagoli izostaju prilikom naše obrade informacija te dobivamo „akrobate pamćenja“, nazovi „znanja“ kako i sam Liessmann ističe:

Akrobati pamćenja koji su u stanju zapamtiti bezbrojne pojedinosti, hodajući leksikonu koji umiju riješiti svaku križaljku, u doslovnom smislu baš i ne znaju mnogo. Te pojedinosti i pojmovi postaju znanjem tek onda kada ih je prema logičkim i konzistentnim kriterijima moguće međusobno povezati tako da rezultiraju smislenim i povjerljivim suodnosom (Liessmann, 2008, str. 7).

Gdje je ovdje mjesto naše „discipline“, bolje reći POZIVA, što se zove filozofija? Kant, u spisu *Spor fakulteta*, kazuje da je filozofija nužno potrebno znanje u potrazi

čovjeka za samim sobom, u dogovaranju na upite bića koje nastoji prekoračiti granice i učiniti svoj život smislenim, a ne samo komotnim. Jednako tako, filozofski fakultet (humanističke znanosti) treba biti izvor utemeljene kritike i konkretnih reformi, što ide u prilog obrani filozofskih fakulteta koji nastoje izmicati vlastitoj marginalizaciji (Kant, 1991).

KRIZA HUMANISTIKE?

Odakle proizlazi tzv. „kriza humanistike“? I kakve to veze ima s perpetuirajućom se „krizom filozofije“? Naravno, otkad postoji nešto takovo kao što je filozofija, ona se suočava s osebujnom κρίσις. Zapravo, u izvorniku, radi se o mišljenju, procjeni, „problematičnoj, prijelomnoj točki povezanoj s potrebom donošenja ODLUKA“. Filozofija je, zbiljski, odluka da se biva/bude *filozofskim*. Mnoštvo je tzv. plaidoyerera u filozofiji u posljednja tri desetljeća. Tome korpusu spisa svakako inicijalno pripada Badiouov *Manifest za filozofiju*. Ipak, ono što mi se – posebice u vezi s „katastrofom“ što ju za svaki oblik umnosti, a ponajviše onaj filozofske provenijencije – čini presudnim, jest definirati smisao onog što se zove dičnim svima onima kojima je stalo do FILOZOFIJE. Badiou će u – opsegu nevelikom, ali konzekvencama preobilnom – spisu indikativna naziva *Metafizika zbiljske sreće*, odrediti svako filozofsko nastojanje kao osebujno „traganje za srećom“. Dakle, uz već njemu blizak pojam ISTINE, koji se veže uz „vjernost događaju situacije (i Situacije)“, SREĆU (εὐδαιμονία) on drži trajnim ulogom u svakom nastojanju oko generičkih procedura dostizanja istine. No, kakva to ideja sreće zanima Badioua? Iako je na samome koncu knjige iznio 21 definiciju sreće, kroz sam se tekst pojavljuje još i više određenja tog stanja, osjećaja, afekta, no, ustvari, *događaja filozofije same*. Jedan od preduvjeta ostvarenja zbiljske sreće jest navlastito oslobađanje vremena, a samoj je filozofiji potrebno vratiti načelo kontinuiteta. Što donosi shvaćanje znanosti kojeg obilježuju parametri poput *planiranja, umreženja, standardizacije i kontrole* (Liesmann, 2008, str. 93)? Tamo gdje se promovira tzv. menadžment znanja – *akreditacijska poduzeća, agencije za visoko obrazovanje i edukativno-savjetodavne tvrtke* – svakako da ima profita u obrazovnom sektoru kao poduzetništvu, ali – nema FILOZOFIJE, a kamoli SREĆE! Filozofija je, kao sreća, za Badioua, „afekt istinskog života discipline mišljenja“ (Badiou, 2016, str. 23). Što to znači u današnjem ustroju znanja kao robe, kao sredstva u svrhu uvećavanja korpo-kapitalističkog profita? Revoluciju ŽIVOTA kao otpor.

FILOZOFIJA U OKRUŽJU SHIZOFRENIJE KAPITALIZMA

Još je bliže ovakom poimanju filozofije bio Gilles Deleuze (posebice kroz svoja tri fundamentalna spisa u suradnji s Guattarijem, dva sveska *Kapitalizma i Shizofrenije*, te Što je filozofija?). Filozof je, od antičkih vremena, *prijatelj, ljubavnik, pretendent* na istinsku filozofsku egzistenciju. NE, nije to tek definiranje filozofije kao „spoznaje

uz pomoć čistih pojmova“. Cjelokupni je napor što ga Deleuze u vezi s „virtualnom aktualizacijom“ poduzima vezan uz mogućnost *postajanja revolucionarnim*. Kako bismo mogli odgovoriti na pitanje *Što je filozofija?* („Dakle, pitanje je...“), moramo steći životno iskustvo. „U školskom sistemu: kontinuirani oblici kontrole, i učinak koji na školu ima neprekidno obučavanje, tome odgovarajuće napuštanje svakog univerzitetskog istraživanja, uvođenje 'korporacije' na sve razine procesa školovanja“ (Deleuze, 1990, str. 3).

I dalje:

Mnogi mladi ljudi na čudan se način hvale da su 'motivirani'; oni ponovno, ili dodatno, zahtijevaju da budu upregnuti u naučavanje i neprekidno obučavanje. Na njima je da otkriju čemu su to prisiljeni, oblikovani da služe, baš kao što su i njihovi stariji otkrili, i to ne bez teškoća, *télos discipline* (Deleuze, 1990, str. 4).

I na drugome mjestu:

Iako se filozofija reteritorijalizira na konceptu, ona ne nalazi uvjet za to u sadašnjoj formi demokratske države ili cogitu komunikacije, koji je još sumnjiviji od cogita refleksije. Nama ne nedostaje komunikacije. Naprotiv, imamo je previše. Nama nedostaje kreacije. Nedostaje nam otpor sadašnjemu [...] Umjetnost i filozofija u toj se točki dodiruju... (Deleuze & Guattari, 2017, str. 85).

Filozofija, biva, kroz re-teritorijalizaciju, put postajanja zbiljski revolucionarnim. Nije li to najbolji odgovor na tzv. centre izvrsnosti koji su, kazuje Liesmann, „notorno nepoštovanje znanja“ zarad puke institucijske forme (odnosno, vidljivosti na poslovičnim rang-listama „kvalitete“)?⁴

ČIN FILOZOFIJE KAO SLOBODE I POZIVA

Knjižica Jean-François Lyotarda *Postmoderna protumačena djeci* (Lyotard, 1990) završava „Proslovom o filozofskom tečaju“. On tamo kazuje: „Filozofija nije entitet, moć, tijelo znanja, vještine, osjećanja – ona je ČIN“ (Lyotard, 1990, str. 131).

Filozofija zahtijeva vrijeme, nema mogućnosti mišljenja bez ove Kantove unutarnje „čiste forme osjetilnog zrenja“; filozofija je, ustvari „tijek vremena“. Dakle, sve suprotno od onoga što se tako dogmatski nameće kao mobilnost u izvrsnosti, a „trebalo bi“ završiti ne tek pukim spoznajama i obrazovanostima već „školom za ŽIVOT“. Međutim, što je ta famozna „škola za život“? O kakvom se to modulu života radi? (Ako uzmemo u obzir da je Bolonjski sustav visokoškolskog obrazovanja počesto vezan uz

⁴ „... ironija kojom se tretira znanje koje se samo zna, ali se ne može unovčiti; iluzija da će se znanje i njegovo umnožavanje (Osnivanje centara izvrsnosti) i odstranjivanje (zatvaranje instituta) oblikovati i evaluirati prema kvantifikacijski kriterijima: sve to odražava notorno nepoštovanje znanja“ (Liesmann, 2008, str. 135).

posebične *module kolegija*). Pozivajući se na Marxa i njegove *Teze o Feuerbachu*, Lyotard spominje temeljnost autodidaktike, ali što nas također upućuje na Rancièreovu studiju o *Učitelju neznanici*. DA, DA... to je preduvjet znanja, heideggerijansko pućenje prema otvorenosti i neizvjesnosti onoga što nas čeka na kraju tog puta. *Die andere Anfang*, rekao bi Heidegger.

Ali i Lyotard to kazuje s eksplicitnim stavom *filozofiranje je autodidaktika*. Naprotiv tomu, takoimenovana „škola za život“ nema vremena za čitanje, jer nas – tako kažu! – čitanje zatrpava s beskrajnim snopovima podataka i bespotrebniim karakteristikama/izacijama (!?) koje su dijelom nekadašnjeg, davno prošlog univerzuma.

Međutim, kakvo je to poimanje „života“ u pitanju kada govorimo o ovoj floskuli (ŠzŽ), BTW izravno vezanoj uz aktualnu reformu obrazovanja u prelijepoj nam Domovini? To je „život“ *multiverziranog programera tržišno-profitabilnog poduzetništva, mjerljiv koeficijentom njegove mobilnosti, projektiranosti i korporativne tržišne konkurentnosti, tj. „izvrsnosti“*. Ali filozofija nije programiranje, nego zaigrana SLOBODA. Što je, pak, čitanje? To je uistinu, osnova svega. „Čitanje je vježbanje slušanja“ kazuje nam Lyotard (1990, str. 134). To je „novo započinjanje“ koje nas, putem filozofskog pisanja kao avanture, uvijek iznova vraća u djetinjstvo čovjeka, *izvor ŽIVOTA sama*. Što je tomu protivnije od projektivnih vrijednosti razvitka, *targetiranja*, performansi, brzine, ugovora, izvršenja i – uživanja? To jest takovrsne „izvrsnosti“?

UMJESTO ZAKLJUČKA – NUŽNOST „NOVOG ZAPOČINJANJA“

Filozofija je bolesna, nepobitna je to dijagnoza današnjice. Možda je filozofija čak i na samrti, kazati će Badiou. Ali svijet kojemu je stalo do promjene neizdrživih okolnosti u kojima se nalazi, „žudi za istinskom filozofijom“. Umirućoj kaže: „Ustani i hodaj!“. Jedino tako se možemo osloboditi „društva znanja“ koje potencijalno nosi mnoštvo, ali zapravo podržava kapitalističku logiku koja ga uokviruje. O filozofiji često govorim(o) svim zainteresiranima za njezinu opstojnost: Ako ima MIŠLJENJA, onda je ono KRITIČKO; ako je pak „kritičko mišljenje“ osebujna tautologija, onda je sasvim jasno da je FILOZOFIJA moguća samo kao MIŠLJENJE, odnosno kao KRITIKA. NE, nisu to tek tri Kantove kritike.

Radi se o OTPORU koji – i kod Deleuzea i kod Foucaulta, pa i kod Rancièrea – ontološki prethodi moći. FILOZOFIJA uvijek sebe nastoji kritički postaviti upitnom. Je li to ikada učinilo tzv. društvo znanja? Svakako, programirani modeli/moduli stjecanja znanja nemaju šanse u eventualnom prevladavanju tzv. krize humanistike, već je to SLOBODA i otvorenost uvijek *novog započinjanja*. „Tamo gdje je opasnost, raste i ono spasonosno“. Eto odgovora na „krizu humanistike“!?

Plaidoyer za filozofiju (time i za humanistiku uopće!) nameće se danas otvarajućom mogućnošću jedne „ne-fašističke egzistencije“.⁵ Fašistogenost nije bezazlen fenomen suvremenosti. U svojim mnogostrukim inkarnacijama, ista se pokazuje vrlo stvarnim pokazateljem realiteta u kojem živimo.⁶

Ima li nekih naznaka da se filozofija i humanistika mogu oduprijeti zbiljskome „društvu ne-znanja“ u kojem živimo? Ne smijemo odustati prije negoli pokušamo. Filozofija kao humanistika – u svrhu reafirmacije radikalne demokratske egzistencije, i to i kao politika i kao umjetnost – još uvijek nam pružaju „blochovski Princip Nade“. Misao Liesmanna, Deleuzea, Lyotarda, Badioua stoji nam kao putokaz u tome usmjerenju. Svako čitanje knjiga, pisanje, gledanje filmova i kazališnih predstava itd. te kasniji razgovor o svemu tome, stvaraju preduvjet za – MIŠLJENJE o ovome problemu. Ovaj maleni prilog nada se jednakoj, takovoj misiji. Ponovimo, stoga, ono s početka teksta: „*filozofski fakultet (humanističke znanosti) treba(ju) biti izvor utemeljene kritike i konkretnih reformi, što ide u prilog obrani filozofskih fakulteta koji nastoje izmicati vlastitoj marginalizaciji*“ (Ivanović, 2018, str. 2).

LITERATURA

- Badiou, A. (2016). *Metafizika stvarne sreće*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- Deleuze, G. (1990). *Post-scriptum sur les sociétés de contrôle*. <http://libertaire.free.fr/DeleuzeBrochure02.pdf>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2017). *Što je filozofija*. Zagreb: Sandorf, Mizantrop.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *Tisuću platoa. Kapitalizam i shizofrenija 2*. Zagreb: Sandorf.
- Ivanović, M. (2018). *Filozofija i društvo (ne)znanja* [Diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku]. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:925385>
- Kant, I. (1991). Spor fakulteta. U B. Despot (Prir.), *Ideja univerziteta* (str. 19–122). Zagreb: Globus.
- Liesmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Liesmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Lyotard, J. F. (1990). *Postmoderna protumačena djeci*. Zagreb: August Cesarec, Naprijed.
- Močnik, R. (1999). *Koliko fašizma?* Zagreb: ARKZIN d.o.o.

5 Plaidoyer je to, ali i svojevrsni moto knjige *Tisuću platoa*, G. Deleuzea i F. Guattarija, posebice poglavlje „1933. Mikropolitika i segmentiranost“ (Deleuze & Guattari, 2013).

6 O tome posebično piše Rastko Močnik u studiji znakovita naslova *Koliko fašizma?* (Močnik, 1999). Uopće nije prijeporna egzistencija spomenuta fenomena, već samo kvantitet njegova primjenjivanja!

PHILOSOPHY AND SOCIETY OF (NON)KNOWLEDGE WITH THE "CRISIS OF THE HUMANITIES"

Summary: The text introduces the somewhat forgotten ideologue of the so-called "knowledge society", produced by the so-called Bologna Declaration on Higher Education. From the perspective of the most lucid criticism of the same, which at one time was "enlightened" by Konrad Paul Liessmann, opens the horizon of re-examination of the so-called "crisis of the humanities". Liesmann's Theory of Uneducatedness is only a peculiar introduction to the possible re-affirmation of the role of philosophy in resolving such a "crisis". For this purpose, a dialogue/polylogue is established with three contemporary French philosophers. Alain Badiou, Gilles Deleuze and J. F. Lyotard offer us discourses of openness and "new beginnings", with the possibly revolutionary potential of renewing the meaningfulness of the discipline called - philosophy. Concepts of the metaphysics of real happiness (Badiou), "becoming revolutionary" (Deleuze), and testing "playful freedom" (Lyotard), plead for the renewal of philosophical THINKING. Finally, in the detection of Deleuze's kind of "non-fascist" existence, a new picture is revealed in which the so-called "crisis of the humanities" is noticed. Philosophy thus becomes an engaged RESISTANCE to the real existence of the "society of non-knowledge".

Keywords: Philosophy as humanities, society of (non)knowledge, metaphysics of true happiness, becoming a revolutionary, "playful freedom"

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

РАДОВАН АНТОНИЈЕВИЋ¹

Универзитет у Београду
Филозофски факултет

ДРАГАНА РАДЕНОВИЋ

ОШ „Стеван Сремац“, Београд

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.322.7-057.87

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.183-198

ПОВЕЗАНОСТ ПРИМЕНЕ РАЗЛИЧИТИХ ТЕХНИКА УЧЕЊА И НАСТАВНИХ МОДЕЛА СА ШКОЛСКИМ УСПЕХОМ УЧЕНИКА²

Резиме: Предмет овог истраживања јесте повезаност контекстуалних чинилаца школске средине у погледу примене различитих техника учења и наставних модела са школским успехом ученика у области математике и српског језика. Циљ истраживања је утврдити основне карактеристике повезаности између контекстуалних чинилаца школске средине у погледу примене различитих техника учења и модела наставе и школског успеха ученика у области математике и српског језика. У истраживању је учествовало 600 ученика седмог разреда. Коришћена је дескриптивна метода, а подаци су прикупљени помоћу технике скалирања. На основу приказаних резултата, уочено је да што је већа примена различитих модела наставе и техника учења на часу, то је оцена из математике и српског језика виша. Акцент је на ефикасном управљању процесом учења на часу, од стране наставника.

Кључне речи: школски успех, модели наставе, технике учења, активност ученика

Увод

Знање настаје као резултат учења. Школско учење помаже у овладавању вештинама које се преносе и на оне делатности са којима се ученици касније срећу било у школи било ван ње. По Брунеру циљ сваког учења јесте да нам научено градиво послужи у будућности (Квашчев, 1980, стр. 89). Деца се разликују у потенцијалима за учење (Визек-Видовић и др., 2014). Учење које је засновано на методама помаже у томе да се градиво учи лакше и да се оно дуже памти. Као што истраживања учења показују, ученици запамте око 20% онога што чују, око 30%

1 radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

2 Рад је део докторске дисертације „Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима“ одбрањене 13. 7. 2021. на Филозофском факултету у Београду.

онога што виде, тј. прочитају, али око 80% до 90% онога што усвоје кроз праксу (Witzenbacher, 1985, р. 17). Код више од 50% ученика који су имали потешкоћа у учењу, разлог је био у недовољном познавању метода и техника за планирање учења (Hilligen, 1985, р. 209). Пасивност ученика у образовном процесу у великој мери се може смањити применом различитих интерактивних образовних техника.

Примена различитих техника учења на часу

Техника (грчки: *tehne*-вештина) учења је умешност или спретност учења. Заснива се на вештинама, навикама и умењима која долазе до изражаја приликом коришћења помоћних средстава, при самом учењу, али и приликом извођења оних радњи које чине саставни део процеса учења (Радовановић, 1967). Процес учења је активно средство промене тако да су ученици оспособљени да генеришу знање, формирају ставове и развијају потребне вештине за живот (Bada, 2015). Квашчев (1980) сматра да осмишљено учење укључује у себе стицање нових значења и обрнуто, нова значења представљају продукт осмишљеног учења.

Најефикаснија стратегија учења обухвата свесност о сопственим процесима учења и мишљења: метакогницију (Flavell, 1979 ; Sternberg, 1979). Да би се усавршило учење (Freeman, 1992, према Мирков и Опачић, 1997, стр. 183), корисна су метакогнитивна понашања као што су: организовање информација (издвајање централних идеја и прикупљање око њих додатних информација које им дају смисао); повезивање новог градива са претходним знањем; повезивање градива са свакодневним ситуацијама у животу; проверавање сопственог разумевања и контролисање сопственог процеса учења; развијање алтернативних стратегија за решавање проблема; повезивање интерпретације проблема са општим научним принципима. Активност усмерена на подизање квалитета усвајања знања назива се рационализација учења. Учење је рационално, ако је ефикасно, односно, ако даје максималне резултате према уложеном труду и утрошеном времену у границама могућности онога који учи (Радовановић, 1967, стр. 24).

Успех у учењу зависи од бројних чинилаца који се, обично, деле на унутрашње (субјективне) и спољашње (објективне). На учење делује свест о важности учења и одговорност ученика (Миљковић, 1993). У литератури (Радовановић, 1967) се посебно истичу четири основна услова за успешно учење:

- Стварно учи само она личност која жели учити;
- Свесно и активно усвајање знања мора бити добро осмишљено и организовано;
- Потребно је савладати технику учења;
- Обратити пажњу на хигијену учења.

Наставник је тај који води процес учења на часу и има улогу активног водича кроз зоне наредног развоја. Он ученика води до њему већ познатих сазнања

и тако открива његов потенцијални ниво способности (Омеровић и Џаферагић-Франца, 2012). Истраживања за време наставе, као и спровођење разних метода и техника у настави, подстичу наставника да буде што систематичнији и да истовремено пажљиво посматра своје ученике како уче, па и да код ученика развија потребу да искористе продуктивне могућности учења у когнитивним, социјалним и емоционалним доменима. Реализацијом наставног часа наставник пролази кроз све наставне етапе где ученици имају одређену улогу у планираним активностима.

Да би ученик учио, он мора бити за то припремљен, а то подразумева: да зна шта треба да научи; да му је јасан циљ учења и да хоће или жели да научи. За разне облике активног учења је заједничко да се смисаоно опште знање не може дати испитаницима у готовом виду, већ га морају сами откривати у току решавања проблемских ситуација (Квашчев, 1980, стр. 151). У облике активног учења Сузић (1999) убраја: смисаоно учење, вербално учење, мултимедијско учење, практично учење, рецептивно учење и учење путем открића, конвергентно и дивергентно учење (Омеровић и Џаферагић-Франца, 2012, стр. 174). Активности ученика у настави су: продуковање идеја, преузимање иницијативе за решавање проблема, самостално прикупљање и анализирање чињеница које су потребне за решење, самостално читање текстова, способност дискутовања о проблему, разумевање смисла практичних радњи, постављање питања, тражење информације, повезивање новог са већ постојећим знањима, вођење белешки, извођење закључака. Према Сузићу (1999) улоге наставника у активној настави су: примена нових метода активне наставе, дијагностицирање, грађење нових интерперсоналних односа, грађење емоционалне климе у одељењу, улога у циљно-вођеном учењу, рад на ученичкој самоевалуацији, индивидуализација и сл. У настави се могу користити следеће наставне мотивацијске технике: играње улога, укрштене речи, мреже, скривалице, асоцијације, квизови и менталне мапе (Trškan, 2006). Да би се ученик оспособио за самоучење, наставник треба да га упуту на рад са књигом, да му објасни и да му пружи упутства за учење, да га упуту на изворе ван школских предавања и уџбеника и да у учионици практикује заједничке активности у којима ће са учеником решавати проблеме. За успешну употребу уџбеника важне су следеће вештине: упознавање с уџбеником, брзо и лако проналажење онога што нас из уџбеника интересује, обраћање пажње на штампарску технику (наслови, поднаслови), коришћење уџбеничких илустрација и вештина читања важних места у тексту (Радовановић, 1967).

Знање се учвршћује, ако се често практично употребљава. У процесу обнављања градива потребно је применити облике рада који обезбеђују самосталност практичне примене, као што су: самостално решавање задатака, извођење огледа, израда скице. Радовановић (1967) сматра да се најсложенији облици људског учења заснивају на стваралачком мишљењу, а да суштина стваралачког мишљења јесте решавање проблема. Да би ученик могао решити проблем пред којим се налази, потребно је да му буде јасан циљ који се жели досегнути. Кад схвати шта

је задато, ученик уз помоћ наставника треба да утврди који му подаци стоје на располагању. То се постиже пажљивим посматрањем и анализом целе проблемске ситуације. Кључни моменат при решавању проблема јесте увиђање. Важан чинилац јесте и општа усмереност мисаоне активности ученика. Од тога зависи на који начин ће приступити решавању проблема и којим ће се средствима служити. При решавању проблема потребна је флексибилност мишљења. Проблем треба сагледавати са разних страна. Зато је улога маште важна у стваралачком учењу, јер знатно олакшава схватање појединих предмета и појава. Међутим, није довољно само знати, већ треба и употребити знање кроз правилно језичко изражавање.

Квашчев (1980) је испитивао ставове према учењу и технике учења у контексту повезаности између особина личности и способности за учење. У овом истраживању утврђено је да испитаници са најразвијенијим способностима учења испољавају тенденцију за структурирањем градива, истицањем битних места, тенденцију читања између редова и откривања садржаја и смисла који није експлицитно формулисан, тенденцију састављања листе проблема и тражења оригиналнијих путева за њихово решавање, тенденцију развијања малих пројеката истраживања, тежњу за експериментисањем и за различитим облицима стваралачке прераде градива (Мирков и Опачић, 1997, стр. 183).

Примена различитих модела наставе

Настава је својеврсни облик модела. Појам модел има значење методе у спознајном процесу. „Модел наставног рада је приказ структуре и тока наставног процеса који чине функционално повезани чиниоци, етапе (фазе и кораци), облици и методе рада, активности учења и поучавања, њихове релације и исходи” (Илић, 2009, стр. 1). Различити модели наставе залажу се за различите циљеве школовања, али је кључно питање како доћи до модела наставе која обезбеђује већу успешност у школском учењу (Крњајић, 2002).

У педагогији се разликују традиционални и иновативни модели наставе. Сиденко (2006, стр. 115) истиче да се код ова два модела, традиционалном и иновативном, заправо ради о различитим филозофским приступима образовању, о различитим концептуалним парадигмама обликовања образовног амбијента, о различитом истицању онога што је потребно развити у ученику и како то треба постићи. Традиционални модели наставе оријентисани су на знање и почивају на активностима наставника. У традиционални модел спада предавачки, предавачко-приказивачки, катехетички, мајеутички и комбиновани начин презентације градива (Илић, 2012).

Називи иновативних модела наставног рада користе се за именовање наставне методе, приступа, наставних система, наставе и учења (Клепић, 2018). „Иновација је идеја (објективно не мора бити нова) која, доживљена као вредност, одређује промене у понашању појединца усмерене ка остваривању одређених циљева садржаних у побољшању ефикасности наставе као организованог

процеса учења и развоја личности ученика“ (Митић, 1999, стр. 41-42). Иновативне наставне компетенције могу се неговати и треба их развијати у наставнику (Brouver & Korthagen, 2005 ; Jin, 2001). Неке тачке истраживања откривају да многим наставницима недостају компетенције за иновативну наставу уопште (Lin, 2009). Прегледом сродне литературе и интегрисањем главних налаза резултата и у претходним истраживањима претпоставља се да се четири кључне компетенције сматрају важним за иновативно предавање наставника: компетенција учења, социјална компетенција, образовна компетенција и технолошка компетенција (Zhu et al., 2013).

Иновативни модели оријентисани су на способности и активности ученика. Одликују се тиме што ситуације поучавања чине форме интеракције и односи подршке међу ученицима. Истраживачи дефинишу иновативне моделе као информационе, развијајуће, активационе, слободне, обогаћујуће и интегралне (Сиденко, 2006).

Вилотијевићи наводе следећу листу наставних модела: проблемска настава, индивидуализована, програмирана, егземпларна, интегративна, хеуристичка, интерактивна, тимска и компјутерско-информативна настава. Они, даље, наводе и наставу откривањем и путем рецепције, игролику наставу, интерактивну наставу у малој групи, развијајућу, искуствено-витагену наставу, пројектну, модуларну, интерактивно-сарадничку, наставу на даљину, смисаоно-вербалну, претичућу, продуктивну, личносно усмерену наставу и микро-наставу (Вилотијевић и Вилотијевић, 2016).

У приказаној табели дат је осврт на иновативне наставне моделе који су заступљени у истраживању за потребе овог рада.

Табела 1: Опис наставних модела

Наставни модели	Опис
Хибридни модел	Комбинација традиционалне наставе и web заснованих технологија.
Вишефронтална настава	Ученици уче и напредују својим темпом, користећи материјал који су припремили наставници.
Тимска настава	Заједнички рад више наставника на реализацији програмског садржаја.
Интегративна настава	Међусобно повезивање наставних садржаја из више наставних предмета.
Проблемска настава	Проблемска настава прожета је задацима и представља стил активног учења. У сусрету са посебним захтевима ученик тражи проналажење нових решења.
Пројектна настава	Модел наставе који се остварује реализацијом пројектата, тимским радом ученика.

Интерактивна настава	Заснива се на интерперсоналном кооперативном односу ученика и наставника, ученика међусобно... Сврха интерактивне наставе је да ученици заједнички раде на циљевима учења.
Индивидуализована и диференцирана настава	Наставни захтеви усклађују се са индивидуалним способностима и карактеристикама у развоју ученика.

Методологија истраживања

Предмет овог истраживања јесте повезаност контекстуалних чинилаца школске средине са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је утврдити основне карактеристике повезаности између контекстуалних чинилаца школске средине у погледу примене различитих техника учења и модела наставе и школског успеха ученика у области математике и српског језика.

Задачи истраживања

Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу.

Испитати и утврдити карактеристике повезаности између школског успеха ученика у области математике и српског језика и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих модела наставе.

Хипотезе истраживања

Чиниоци контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Чиниоци контекста школске средине у погледу примене различитих модела наставе значајно су повезани са школским успехом ученика у области математике и српског језика.

Методе, технике и инструменти истраживања

У циљу реализације истраживања коришћена је *дескриптивна метода*, а од техника прикупљања података *скалирање*. Приликом израде овог инструмента коришћен је *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе, 2005.*

Уводни гео: Предмет који предаје, године радног стажа у школи.

Централни гео: Овај део састоји се од различитих типова питања и задатака. Наставници математике и српског језика процењивали су сопствену организацију и реализацију образовно-васпитног рада на часовима.

Узорак истраживања

Узорак ученика обухватио је укупно 600 ученика седмог разреда из Вршца, Београда и Панчева. Дистрибуција ученика према школском успеху је таква да 39,7% ученика има одличан успех, 38% врло добар, 15,7% добар, док довољан успех има 6,7% ученика.

Табела 2: Структура узорка ученика према оцени из математике и ошћем успеху

Успех ученика	Ученици-математика		Општи успех	
	f	%	f	%
Одличан	238	39,67	238	39,7
Врлодобар	228	38,00	228	38,0
Добар	108	18,00	94	15,7
Довољан	26	4,33	40	6,7
Укупно	600	100	600	100,0

Скраћенице: f=фреквенција, % = проценат

Резултати истраживања

Интересовало нас је да ли ће се појавити статистички значајна корелација између чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу, модела наставе и школског успеха ученика у области математике и српског језика. Након анализе повезаности, спровели смо и регресиону анализу којом смо испитали утицај независних варијабли на зависну.

Карактеристике повезаности између школског успеха ученика и чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења и модела наставе

Наставници су на скали Ликертовог типа заокруживањем бројева од један до пет одговарали на питања, процењујући тачност тврдње, односно степен присутности примене различитих техника учења на часу и различитих модела наставе, у зависности од тога да ли су били сагласни са наведеном тврдњом или нису. Како би добили податак које моделе рада користе у настави, наставници су имали могућност да поред наведених модела рада у инструменту упишу одговарајући проценат заступљености на скали од 0-100%, тако да укупан збир про-

цената буде 100%. Наведени, односно понуђени модели рада у инструменту су: интегративна настава, пројектна настава, интерактивна настава, индивидуализована и диференцирана настава, тимска настава, проблемска настава, хибридни модел и вишефронтална настава.

Табела 3: Примена различитих техника учења на часу и различитих модела наставе, дескриптивни показатељи

	Наставници математике		Наставници српског ј.		Сви наставници		t	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Подстичем ученике да научно примењују у новим и непознатим ситуацијама.	4,15	0,73	4,33	0,59	4,24	0,67	-2,447	298	0,015
Заједно са ученицима правим програме за рад секција.	2,13	0,75	2,22	0,75	2,17	0,75	-1,075	298	0,283
Подстичем ученике да, приликом учења новог садржаја, користе знања стечена из других предмета.	3,89	0,69	3,99	0,60	3,94	0,65	-1,337	298	0,182
Подстичем ученике да користе интернет као извор учења.	3,33	1,17	3,53	1,22	3,43	1,20	-1,445	298	0,150
Упућујем ученике како да научно градиво примене на конкретне примере из живота.	4,06	0,53	4,11	0,49	4,09	0,51	-0,906	298	0,366
Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу.	2,89	1,05	3,10	1,01	2,99	1,03	-1,798	298	0,073
Кроз наставни процес, примењујем различите моделе наставе.	3,34	1,00	3,28	1,01	3,31	1,00	0,500	297	0,617
Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер.	3,31	1,07	3,15	1,00	3,23	1,04	1,327	297	0,185
Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика.	3,31	0,96	3,26	0,97	3,29	0,96	0,479	298	0,632

Скраћенице: M=аритметичка средина, SD = стандардна девијација, t = t тест, df = степени слободе, p = статистичка значајност

Због природе упитника о примени различитих техника учења на часу и различитих модела наставе, овај упитник нема укупни скор. Приказане су просечне оцене на ајтемима упитника. Наставници математике ($M=4,15\pm 0,73$) и српског језика ($M=4,33\pm 0,59$) највише скорове имају на истом ајтему: *Погђиичем ученике да научно йрмеђују у новим и нейознајим сиђуацијама*.

Иако су и наставници математике и наставници српског језика са највишим оценама оценили ајтем: *Погђиичем ученике да научно йрмеђују у новим и нейознајим сиђуацијама*, управо на њему постоји разлика између две групе наставника ($p<0,01$). Наиме, овај ајтем више вреднују наставници српског језика.

Настава математике

У наредној табели приказаћемо проценат заступљености модела рада у настави математике.

Табела 4: Модели рада у настави математике

Модели рада у настави	Процент (%)
Интегративна настава	10
Пројектна настава	8
Интерактивна настава	12
Индивидуализована и диференцирана настава	10
Тимска настава	8
Проблемска настава	22
Хибридни модел	21
Вишефронтална настава	9
Укупно	100

На основу резултата приказаних у претходној табели, можемо да уочимо да су хибридни модел (21%) и проблемска настава (22%) најзаступљенији. Остали модели рада су заступљени у настави, али у нешто мањем проценту. Интересантан је податак да су у најмањем проценту заступљене тимска и пројектна настава (8%), упркос чињеници да се кроз планове и програме учења у основној школи, пројектна настава истиче као обавезан вид активности.

У даљем раду ћемо приказати резултате који се тичу повезаности и утицаја чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу, модела наставе са оценом из математике на крају шестог разреда.

Табела 5: Повезаност чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из математике у шестом разреду.

	Оцена из математике	
Подстичем ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама.	r	0,324**
	p	0,000
Заједно са ученицима правим програме за рад секција.	r	0,181*
	p	0,026
Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета.	r	0,381**
	p	0,000
Подстичем ученике да користе интернет као извор учења.	r	0,310**
	p	0,000
Упућујем ученике како да научено градиво примене на конкретне примере из живота.	r	0,218**
	p	0,007
Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу.	r	0,282**
	p	0,000
Кроз наставни процес примењујем различите моделе наставе.	r	0,363**
	p	0,000
Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер.	r	0,408**
	p	0,000
Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика.	r	0,300**
	p	0,000

* корелација је значајна на нивоу 0,05

** корелација је значајна на нивоу 0,01

Скраћенице: r =Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

Постоји значајна статистичка повезаност оцене из математике и следећих чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из математике: *Подстичем ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама* ($r=0,324$, $p<0,01$), *Заједно са ученицима правим програме за рад секција* ($r=0,181$, $p<0,05$), *Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета* ($r=0,381$, $p<0,01$), *Подстичем ученике да користе интернет као извор учења* ($r=0,310$, $p<0,01$), *Упућујем ученике како да научено градиво примене на конкретне примере из живота* ($r=0,218$, $p<0,01$), *Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу* ($r=0,282$, $p<0,01$), *Кроз наставни процес примењујем различите моделе наставе* ($r=0,363$, $p<0,01$), *Кроз примену одговарајућег модела, мој час има*

развијајући карактер ($r=0,408$, $p<0,01$) и Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика ($r=0,300$, $p<0,01$).

Из приложеног видимо да је свуда реч о позитивној, статистички значајној, корелацији, што указује на то да, што је већа примена различитих модела наставе и техника учења на часу, то је оцена ученика виша.

Табела 6: Утицај чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из математике у шестом разреду.

	Beta (β)	t	p	95,0% Интервал поверења	
				Доња граница	Горња граница
Подстичем ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама.	0,234	3,213	0,002	0,105	0,443
Заједно са ученицима правим програме за рад секција.	0,209	3,048	0,003	0,083	0,389
Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета.	0,226	3,030	0,003	0,097	0,460
Подстичем ученике да користе интернет као извор учења.	0,102	1,392	0,166	-0,031	0,180
Упућујем ученике како да научено градиво примене на конкретне примере из живота.	0,004	0,058	0,954	-0,231	0,245
Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу.	0,042	0,458	0,647	-0,113	0,181
Кроз наставни процес примењујем различите моделе наставе.	0,099	0,754	0,452	-0,138	0,308
Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер.	0,258	2,248	0,026	0,025	0,385
Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика.	-0,042	-0,369	0,713	-0,239	0,164

Прилагођени коефицијент детерминације (R^2)=0,148

Само неки од чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе показали су статистички значајан утицај на оцену из математике: *Подстичем ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама* ($\beta=0,234$, $p<0,01$), *Заједно са ученицима правим програме за рад секција* ($\beta=0,209$, $p<0,01$), *Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета* ($\beta=0,226$, $p<0,001$) и *Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер* ($\beta=0,258$, $p<0,05$). Сви Бета коефицијенти су позитивни, што указује на то да већи скор на ајтемима утиче на бољу оцену из математике.

Укупан проценат објашњене варијансе оцене из математике износи 14,8%.

Настава српског језика

У наредној табели приказаћемо проценат заступљености модела рада у настави српског језика.

Табела 7: Модели рада у настави српског језика

Модели рада у настави	Процент (%)
Интегративна настава	10
Пројектна настава	8
Интерактивна настава	22
Индивидуализована и диференцирана настава	10
Тимска настава	8
Проблемска настава	12
Хибридни модел	21
Вишефронтална настава	9
Укупно	100

На основу резултата приказаних у претходној табели, можемо да уочимо да су хибридни модел (21%) и интерактивна настава (22%) најзаступљенији. Остали модели рада су заступљени у настави али у мањем проценту.

Даље ћемо приказати приказати резултате који се тичу повезаности и утицаја чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из српског језика на крају шестог разреда.

Табела 8: Повезаности чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из српског језика у шестом разреду.

	Оцена из српског језика	
Подстичем ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама.	r	0,276**
	p	0,001
Заједно са ученицима правим програме за рад секција.	r	0,148
	p	0,071
Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета.	r	0,407**
	p	0,000
Подстичем ученике да користе интернет као извор учења.	r	0,232**
	p	0,004

	Оцена из српског језика	
	r	p
Упућујем ученике како да научено градиво примене на конкретне примере из живота.	0,136	0,097
Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу.	0,315**	0,000
Кроз наставни процес примењујем различите моделе наставе.	0,367**	0,000
Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер.	0,346**	0,000
Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика.	0,275**	0,001

* корелација је значајна на нивоу 0,05

** корелација је значајна на нивоу 0,01

Скраћенице: r=Пирсонов коефицијент корелације, p = статистичка значајност

Ако се осврнемо на добијене резултате у претходној табели, видимо да статистички значајна повезаност постоји између следећих чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из српског језика: *Подстичем ученике да научено примењују у новим и неизвесним ситуацијама* ($r=0,276$, $p<0,01$), *Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стицена из других предмета* ($r=0,407$, $p<0,01$), *Подстичем ученике да користе интернет као извор учења* ($r=0,232$, $p<0,01$), *Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу* ($r=0,315$, $p<0,01$), *Кроз наставни процес примењујем различите моделе наставе* ($r=0,367$, $p<0,01$), *Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер* ($r=0,346$, $p<0,01$) и *Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика* ($r=0,275$, $p<0,01$). Видимо да је свуда реч о позитивној, статистички значајној, корелацији, што указује на то да, што је већа примена различитих модела наставе и техника учења на часу, то је оцена из српског језика виша.

Табела 9: Утицај чинилаца контекста школске средине у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе са оценом из српског језика у шестом разреду.

	Beta (β)	t	p	95,0% Интервал поверења	
				Доња граница	Горња граница
Подстичем ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама.	0,147	1,975	0,050	0,000	0,457
Заједно са ученицима правим програме за рад секција.	0,150	1,109	0,077	0,012	0,357

	Beta (β)	t	p	95,0% Интервал поверења	
				Доња граница	Горња граница
Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета.	0,369	4,584	0,000	0,319	0,802
Подстичем ученике да користе интернет као извор учења.	0,091	1,230	0,221	-0,041	0,177
Упућујем ученике како да научено градиво примене на конкретне примере из живота.	-0,088	-1,087	0,279	-0,471	0,137
Упућујем ученике да постављају себи циљеве у учењу.	0,136	1,108	0,270	-0,097	0,344
Кроз наставни процес примењујем различите моделе наставе.	0,067	0,326	0,745	-0,308	0,429
Кроз примену одговарајућег модела, мој час има развијајући карактер.	0,234	1,198	0,233	-0,139	0,566
Применом различитих модела наставе утичем на развој сазнајних способности ученика.	-0,164	-1,113	0,268	-0,429	0,120

Прилагођени коефицијент детерминације (R^2)=0,123

Само неки од чинилаца контекста школске средине, у погледу примене различитих техника учења на часу и модела наставе, показали су статистички значајан утицај на оцену из српског језика: *Подстичем ученике да научено примењују у новим и неизознатим ситуацијама* ($\beta=0,147$, $p<0,05$) и *Подстичем ученике да приликом учења новог садржаја користе знања стечена из других предмета* ($\beta=0,369$, $p<0,001$). Сви Бета коефицијенти су позитивни, што указује на то да већи скор на ајтемима утиче на бољу оцену из српског језика.

Укупан проценат објашњене варијансе оцене из српског језика износи 12,3%.

Закључна разматрања

Наставници математике и наставници српског језика највишим оценама су оценили ајтем: *Подстичем ученике да научено примењују у новим и неизознатим ситуацијама*. У настави математике, резултати истраживања указују да, што је већа примена различитих модела наставе и техника учења на часу, то је оцена ученика виша. Посебан значај за успех ученика из математике јесте када наставник подстиче ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама; заједно са ученицима прави програме за рад секција; подстиче ученике да, приликом учења новог садржаја, користе знања стечена из других предмета, те да, кроз примену одговарајућег модела, час има развијајући карактер. У на-

стави српског језика већина ајтема показала је позитивну повезаност са оценом, међутим посебан утицај има када наставник подстиче ученике да научено примењују у новим и непознатим ситуацијама и када подстиче ученике да, приликом учења новог садржаја, користе знања стечена из других предмета.

Резултати истраживања нам указују да, што је већа примена различитих модела наставе и техника учења на часу, то је оцена из математике и српског језика виша, Акцент је на ефикасном управљању процесом учења на часу, од стране наставника.

Наставник је тај који има задатак да ангажује мишљења ученика да истражују и проналазе. То ће постићи уколико учи ученике различитим техникама учења: користи различите приступе за решавање задатака, ново градиво повезује са претходно наученим, повезује наставне садржаје са примерима из свакодневног живота, у процесу учења повезује садржаје из различитих области, учи ученике да себи постављају циљеве у учењу (*Приручник за самовредновање...*, 2005).

Литература

- Визек Видовић, В., Ријавец, М., Штегић-Влаховић, В. и Миљковић, Д. (2014). *Како остварити позитивно окружење за учење*. Београд: Издавачка кућа „Klett“.
- Вилотијевић, М. и Вилотијевић, Н. (2016). *Модел развоја наставе I*. Београд: Учитељски факултет.
- Илић, М. (2012). *Инклузивна настава*. Источно Сарајево: Филозофски факултет.
- Квашчев, Р. (1980). *Способности за учење и личности*. Београд: Завод за ученике и наставна средства.
- Клепић, С. (2018). *Нови модели у настави српског језика и књижевности*. [Непубликована докторска дисертација]. Нови Сад: Филозофски факултет. <http://nardus.mfn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10925/Disertacija.pdf>
- Крњић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Београд: Институт за педагошка истраживања ; Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Миљковић, В. (1993). *Како треба учити*. Београд: Беошкола.
- Митић, В. (1999). *Иновације и настава*. Нови Сад: Будућност.
- Мирков, С. и Опачић, Г. (1997). Допринос различитих фактора у остваривању веза између навика и техника учења и школског постигнућа ученика. *Психологија*, 3, 181-196.
- Омеровић, М. и Џаферагић-Франца, А. (2012). Активно учење у основној школи. *Методички одзори* 7(1), 167-181.
- Приручник за вредновање и самовредновање рада школе* (2005). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- Радовановић, Р. (1967). *Како постићи бољи успех у учењу*. Пожаревац: Новинска установа Пожаревац.
- Сиденко, А. С. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 55(2), 107-236.

- Сузић, Н. (1999). Активна настава. У Н. Сузић и др. (Уред.). *Интeрактивнo учeњe* (стр. 181-209). Бања Лука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бања Луци.
- Bada, S. O. (2015). The Psychogenesis of Knowledge and Its Epistemological Significance. *Language and Learning*, 5, 23-34.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Freeman, J. (1992). *Quality basic education: The development of competence*. Paris etc.: UNESCO.
- Hilligen, W. (1985). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, 4 Aufl. Opladen.
- Jin, F. H. (2001). *Innovating Education and Training of Innovative Teachers*. Retrieved July 10, 2011 from Outstanding Master of Education Library.
- Lin, C. D. (2009). *Researches into Creative Talents and Creative Education*. Economic Science.
- Sternberg, R. J. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 34(3), 214-230.
- Trškan, D. (2006). Motivacijske tehnike u nastavi. *Povijest u nastavi*, 7(1), 19-28.
- Witzenbacher, K. (1985). *Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule Anregungen und Beispiele für einen hauptschulgemäßen Unterricht*. Ansbach.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>
-

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE APPLICATION OF DIFFERENT LEARNING TECHNIQUES AND TEACHING MODELS AND THE SCHOOL SUCCESS OF STUDENTS

Summary:The subject of this research is the connection between the application of different learning techniques and teaching models and the school performance of students in the field of mathematics and Serbian language. The aim of the research is to identify the basic characteristics of the connection between contextual factors of school environment regarding the application of different learning techniques and teaching models and school success of students in the field of mathematics and Serbian language. Six hundred seventh grade students participated in the research. A descriptive method was used, and data were collected using a scaling technique. The results show that the greater application of different teaching models and techniques of learning in the class, the higher is the grade in mathematics and Serbian language. The emphasis is on effective management of the learning process by the teacher.

Keywords: school success, teaching models, learning techniques, student activity

МИЛИЦА СТЕЛКИЋ¹

ШОСО “Милан Петровић”, Нови Сад

ВЕСЕЛА МИЛАНКОВ

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

ЈЕЛЕНА КЕРКЕЗ

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

ЉИЉАНА СИМИЋ

Висока школа струковних студија

за образовање васпитача, Нови Сад

ИВАНА МАТИЋ

Универзитет у Новом Саду

Медицински факултет

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 81'34:159.946.3/4-057.874

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.199-208

ПОВЕЗАНОСТ ФОНОЛОШКЕ СВЕСНОСТИ И ГРЕШАКА У ЧИТАЊУ КОД УЧЕНИКА ДРУГОГ РАЗРЕДА

Резиме: Процес читања се састоји из обраде писаних података који су пренесени помоћу текста и тиме се читање сагледава као сложена језичка способност. Предуслов за развој способности читања је развијање фонолошке способности и формирање вербалних репрезентација. Успешност у решавању задатака фонолошке свесности представља предиктор читачких способности. Из тих разлога, овим истраживањем тежимо да утврдимо њихову међусобну повезаност, као и утицај једне способности на другу. Истраживање је дизајнирано као студија пресека која је спроведена у ОШ „Душан Радовић“ у Новом Саду у периоду од фебруара до марта 2020. године. Узорак истраживања је сачињавао 31 ученик, од којих је 19 дечака и 12 девојчица, просечне старости осам година и осам месеци. У истраживању је употребљен инструмент за процену читања - „Тродимензионални тест читања – Само један снежни дан“ и инструмент за процену фонолошке свесности – „Фонт тест.“ Овим истраживањем добијени су резултати који потврђују фонолошке свесности и грешака у читању код ученика другог разреда. На основу спроведеног истраживања, можемо да закључимо да постоји значајан утицај развијености фонолошке свесности на повезаност усвајања способности читања и да је њихов међусобни утицај двосмеран, односно развој једне способности представља предуслов за развој друге.

Кључне речи: фонолошка свесност, предчитачке способности, читање, грешке у читању

Увод

Штампане речи су један од најзначајнијих изума човечанства, а човекова способност усвајања читања је једно од најупечатљивијих постигнућа људских индивидуа. Читање је „сложен процес и представља један од највећих феномена

1 milica.stelkic996@gmail.com

савременог човека“ (Милатовић, 2011, стр. 241). Неопходан услов образовања је овладавање способности читања, али поред тога у основи читање утиче на многе аспекте човековог живота, као што су комуникација, квалитет свакодневног живота, општа информисаност и сл. (Стојков, 2018). Читање можемо дефинисати као „ процес претварања штампаних или писаних слова повезаних у целине (речи или реченице) у разумљив садржај“ (Милатовић, 2011, стр. 241).

Процес читања се састоји из обраде писаних података који су пренесени помоћу текста и тиме се читање сагледава као сложена језичка способност која се у најширем смислу може дефинисати као активан когнитивни процес неопходан за обраду и разумевање написаног. Читање, као психолингвистички концепт, представља облик декодирања значења који се поред визуелног декодирања писаних симбола састоји и од процеса конструисања значења текста. Процес разумевања значења текста захтева интеграцију информација и активну интеракцију између читаоца и знања и искуства које он поседује (Станојевић-Гоцић, 2016).

Предчитачке способности

Способност читања је условљена општим језичким способностима, јер током овладавања способности читања, деца примењују говорно-језичка знања која су до тада стекли и у великој мери се ослањају на њих. На основу тога можемо закључити да недостаци у говорно-језичком развоју могу проузроковати тешкоће приликом развоја способности читања. Међутим, језичка одступања током раног развоја не морају бити присутна код све деце са тешкоћама током читања, а такође не морају говорно-језички зрелија и напреднија деца обавезно бити успешнија од својих вршњака у читању. Дете пре поласка у школу не мора нужно да усвоји способност читања, али је неопходно да развије предчитачке способности које ће му тај процес олакшати (Николић и Миленковић, 2019).

Грим и сарадници (Grimm et al., 2018) наводе да су најважније предчитачке способности фонолошка свесност, декодирање речи и језичко разумевање. Фонолошка свесност је вишеструки концепт који укључује употребу фонолошких информација у обради говора и језика. Обзиром да фонолошка свесност претходи читању речи и текста могуће је помоћу ње рано идентификовати децу са тешкоћама у развоју способности читања. У току развоја фонолошке свесности, почиње и развој способности декодирања речи. Декодирање речи у великој мери утиче на разумевање и представља претечу успешног читања. Успешно читање смањује когнитивно оптерећење и омогућава усмеравање пажње на разумевање текста. Језичко разумевање се односи на степен разумевања прочитаног текста и условљено је претходно наведеним компонентама (Grimm et al., 2018).

Фонолошка свесност

Фонологија, као лингвистичка дисциплина, се бави проучавањем начина функционисања гласова у језику, правилностима гласовних промена, као и њиховим узајамним односима и начинима на који се они комбинују у веће језичке јединице. Фонеме представљају најмање апстрактне јединице језичког система које утичу на садржај језичког исказа и остварују се у фонима. Прецизније, фон се односи на говор и означава глас као физичку појаву у виду звука (Милановић, 2015).

Фонолошка свесност представља основу функционисања једног језика и дефинише се као способност гласовне сегментације и препознавања односа слово-глас обухватајући и свест о гласовима одређених речи (Голубовић и др., 2019).

Способност која се налази у основи фонолошке свесности је способност когнитивне обраде речи, односно тзв. фонолошко кодирање. Фонолошко кодирање представља превођење звука речи у фонолошку реперезентацију и обухвата знање о знаковима језика, као и знање о њиховим међусобним односима који омогућавају превођење одређених информација из једног облика реперезентације у други, уз употребу знања о правилима превођења. Фонемска и фонолошка свесност спадају у металингвистичку свесност, јер је за оба концепта кључна употреба језика. Металингвистичка свесност се дефинише као способност манипулације структурним карактеристикама језика и способност да се о њему размишља, а поред фонемске и фонолошке свесности обухвата и свест о речима, синтаксичку свест и прагматичку свест (Čolić, 2015).

Предмет и циљеви истраживања

Предмет овог истраживања јесте повезаност фонолошке свесности и грешака у читању код ученика другог разреда. Поставља се питање да ли развијеност фонолошке свесности може да утиче на појаву грешака током читања.

Истраживање има за циљ да утврди:

- Да ли је присутна повезаност фонолошке свесности и грешака у читању код ученика другог разреда у односу на пол.
- Да ли је присутна повезаност брзине читања и броја наведених чињеница током препричавања прочитаног текста код ученика другог разреда.
- Који је најчешћи тип грешака у читању код ученика другог разреда.

Методологија истраживања

Истраживање је дизајнирано као студија пресека која је спроведена у ОШ „Душан Радовић“ у Новом Саду у периоду од фебруара до марта 2020. године.

Узорак истраживања је сачињавао 31 ученик, од којих је 19 дечака и 12 девојчица, просечне старости осам година и осам месеци. Критеријуми за формирање узорка су били: најмање просечне интелектуалне способности, одсуство евидентних соматских, неуролошких и сензорних поремећаја, одсуство изражених емоционалних сметњи, одсуство билингвизма. За процес испитивања деце добијена је дозвола директора школе и сагласност родитеља, као и прихватање детета да учествује у истраживању.

Инструменти процене који су употребљени у сврхе истраживања су „Трo-димензионални тест читања“ (Костић и др., 1983) који се састоји из два текста, један за млађе и један за старије ученике. У нашем истраживању је употребљен текст „Само један снежни дан“ за млађи узраст. Тест испитује три компоненте читања: брзину читања, број грешака и разумевање. Брзина читања се мери штоперницом, а целокупно испитивање се спроводи индивидуално (Костић и др., 1983).

За процену фонолошке свесности употребљен је „Фонт тест“ (Subotić, 2011) који обухвата осам типова задатака: 1. спајање слогова, 2. слоговна сегментација, 3. идентификовање почетног фонема, 4. препознавање риме, 5. фонемска сегментација, 6. идентификовање завршног фонема, 7. елиминација фонема и 8. фонемска супституција. У оквиру сваког задатка се налази по шест ајтема. Време задавања теста није ограничено и у нашој студији је у просеку трајало 20-25 минута (Subotić, 2011). Постигнућа у оквиру овог теста су вреднована према нормама за узраст и на основу узраста нашег узорка постојале су две категорије: испод просека и просек (Milankov, 2016).

Резултати и дискусија

У првом кораку тестиране су разлике између групе мушких и женских ученика другог разреда у броју грешака током читања помоћу Mann-Whitney теста. У табели која следи приказане су вредности У-теста и ниво значајности, као и аритметичке средине и стандардне девијације.

Табела 1. Значајности У-тестова за независне узорке, Аритметичке средине и стандардне девијације

	Пол	Аритметичка средина (AS)	Стандардна девијација (SD)	У-тест (U)	r	p-nivo
Број грешака при читању	Мушко	4,26	2,642	106,500	,069	,759
	Женско	3,95	2,503			

Као што се види из табеле 1. резултати У-теста показују да се број грешака при читању деце другог разреда у односу на пол не разликују значајно. Такође коефицијент корелације показује да не постоји значајна повезаност броја грешака при читању и пола.

У следећем кораку тестиране су разлике између групе мушких и женских ученика другог разреда у фреквенци припадности категорији деце са испод просечног фонолошког свесношћу који обухватају испитанике са постигнућима на „Фонт тесту“ мањим од 34 поена и просечном фонолошком свесношћу који обухватају испитанике са постигнућима на „Фонт тесту“ од 35 до 42 поена. Резултати χ^2 квадрат теста показују да не постоји значајна разлика у броју дечака и девојчица који имају просечну или испод просечну фонолошку свесност ($\chi^2 = 0,72, p > 0,05$).

У табели која следи приказане су фреквенце одређеног пола у односу на категорију фонолошке свесности.

Табела 2. Пол и фонолошка свесност

Пол	Фонт тест		Тотал
	Просек	Испод просека	
Мушко	12	7	19
Женско	7	5	12
Тотал	19	12	31

У следећем кораку тестиране су разлике у повезаности фонолошке свесности и броја грешака код дечака и девојчица. Резултати показују да ни код дечака ($r = 0,304, p > 0,05$), а ни код девојчица ($r = 0,312, p > 0,05$) не постоји статистички значајна корелација ова два феномена.

Резултате које смо добили поткрепљује истраживање које су спровели Голубовић и сарадници (Голубовић и др., 2019) у којем је вршена компарација постигнућа дечака и девојчица на задацима фонолошке свесности и потврђено је да не постоји статистички значајна разлика у постигнућима дечака и девојчица на свим задацима „Фонт теста“ који је употребљен и у нашем истраживању. Ово истраживање је показало и да постоји разлика у постигнућима дечака и девојчица на Тесту гласовне анализе и синтезе речи на четири од шест понуђених задатака, али разлика није статистички значајна (Голубовић и др., 2019). Међутим, постоје истраживања која наводе и супротне резултате. Наиме, Малушић (Малушић, 1998) својим истраживањем показује да девојчице од другог до четвртог разреда читају брже од дечака и праве мањи број грешака. Такође, у овом истраживању показано је и да деца у првом разреду прочитају просечно 33 речи у минути, док у осмом разреду прочитају просечно 147 речи у минути (Малушић, 1998).

Надаље, у истраживању које смо спровели утврдили смо да ученици другог разреда који брже читају и препричавају користе већи број чињеница. У даљим корацима тестиране су повезаности брзине читања и броја чињеница које при препричавању наводе ученици другог разреда. Резултати показују да постоји значајна корелација брзине читања и броја чињеница при препричавању ($r = 0,426, p < 0,05$), она деца која брже читају наводе већи број чињеница при препричавању.

Стојков (Стојков, 2018) се у свом истраживању бавила проучавањем утицаја врсте читања на разумевање прочитаног и закључила је да је независно од врсте читања степен разумевања исти, односно без обзира да ли ученици читају текст у себи или наглас, не постоје разлике у степену разумевања прочитаног. Такође, ово истраживање је испитивало и степен разумевања прочитаног тако што су деца класификована у пет категорија на основу скорa који су остварили одговарањем на постављена питања везана за прочитан текст. Резултати указују да највећи број ученика припада категорији осредњег нивоa разумевања, док 14% њих припада категорији ниског нивоa разумевања, а 18% њих припада категорији високог нивоa разумевања (Стојков, 2018).

За крај, у спроведеном истраживању смо утврдили који је најчешћи тип грешака у читању код ученика другог разреда. У табели 3 приказана је учесталост одређеног типа грешака код деце другог разреда. Оно што можемо закључити је да су најчешћи типови грешака додавање вокала, потом изостављање вокала, док се неодговарајућа интонација, неадекватна сегментација, пребацавање јединице у множину, прескакање речи и замена речи различитом речи јављају спорадично.

Табела 3. Учесталост и проценат одређеног типа грешака

Тип грешака	N(%)	
Изостављање консонаната (панини-планини; сежни-снежни)	Да	7 (22,6%)
	Не	24 (77,4%)
Изостављање вокала (метра-метара; узвикну-узвикнуо)	Да	19 (61,3%)
	Не	12 (38,7%)
Додавање консонаната (сењавању-сећању; основнаца-основаца)	Да	3 (9,7%)
	Не	28 (90,3%)
Додавање вокала (снежани-снежни; снега-снег)	Да	29 (93,5%)
	Не	2 (6,5%)
Прескакање речи (узвикнуо ђак-узвикнуо је ђак)	Да	1 (3,2%)
	Не	30 (96,8%)
Додавање речи (ипак је овај-ипак овај)	Да	3 (9,7%)
	Не	28 (90,3%)
Замена речи различитом (општа радост-ништа радост)	Да	1 (3,2%)
	Не	30 (96,8%)

Замена речи сличном (снег је већ-снег се већ)	Да	11 (35,5%)
	Не	20 (64,5%)
Замена консонанта консонантом (бика-била)	Да	9 (29,0%)
	Не	22 (71,0%)
Замена вокала вокалом (узвукнуо-узвикнуо)	Да	9 (29,0%)
	Не	22 (71,0%)
Замена редоследа гласова (ми-им; од-до)	Да	7 (22,6%)
	Не	24 (77,4%)
Пребацивање једнине у множину (догађаји-догађај)	Да	1 (3,2%)
	Не	30 (96,8%)
Неадекватна сегментација (узвикну оје-узвикнуо је)	Да	1 (3,2%)
	Не	30 (96,8%)
Неодговарајућа интонација (освану-у-у-о - осва-а-ануо)	Да	1 (3,2%)
	Не	30 (96,8%)

Панић и Ђорђевић (Панић и Ђорђевић, 2015) у свом раду испитују вештину читања и њену повезаност са фонолошком свесношћу и на основу добијених резултата истичу да је читање код 30,5% испитаника флуентно, код 8,3% испитаника нефлуентно и неизражајно, а код 52,7% испитаника присутне су грешке у читању. Надаље, испитиван је тип грешака и утврђено је да код 69,4% испитаника присутно замењивање гласова или речи, затим код 44% испитаника присутно је додавање гласова или речи и код 38,8% испитаника је присутно изостављање гласова или речи. Поред тога, овим истраживањем је потврђено и да деца која су лоши читачи, имају тешкоће на одређеним варијаблама фонолошког развоја (Панић и Ђорђевић, 2015). На основу овог истраживања, можемо закључити да се јављају исти типови грешака као и у нашем истраживању, али да постоје разлике у заступљености одређених типова грешки што се може објаснити различитим инструментима процене и различитом полном заступљеношћу укључених испитаника у оба истраживања.

Закључак

Појам писменост је сложен и динамичан концепт који се мења под утицајем научних истраживања, културолошких промена, националног контекста,

институционалног приступа и личног искуства. Дефиниција писмености истиче читање и писање као најважније способности писмености, а велики број научника поред способности читања и писања, у примарну писменост сврстава и способност рачунања (Lančec i Užarević, 2016). Способности читања и писања су условљене фонолошким, синтаксичким, семантичким и прагматским развојем. Најзначајнији фактор који у великој мери утиче на развој способности читања је фонолошка свесност за коју се сматра да је један од кључних предуслова за овладавање способности читања. Читачка писменост, као један аспект писмености, обухвата скуп вештина и способности које су неопходне за употребу писаног језика у образовању, комуникацији, општој информисаности и забави и на тај начин у великој мери утиче на квалитет живота сваког појединца (Šćepes i Kuvač-Kraljević, 2013).

Истраживање повезаности фонолошке свесности и грешака у читању код ученика другог разреда показало је да пол нема значајан утицај на развој испитиваних способности. Резултати истраживања показују да ученици који брже читају наводе већи број чињеница приликом препричавања. Када говоримо о утврђивању типа и учесталости грешака при читању изостављање и додавање вокала и консонаната је најчешћи тип грешака у нашем узорку, с тим да је већа учесталост ових грешака на вокалима у односу на консонанте.

На основу спроведеног истраживања и приказаних током дискусије, можемо да закључимо да фонолошка свесност има значајан утицај на развој способности читања. Истраживањем је потврђено да постоји значајна повезаност фонолошке свесности и способности читања и да је њихов међусобни утицај двосмеран, односно развој једне способности представља предуслов за развој друге. Самим тим, ове чињенице представљају разлоге честог истраживања и упоређивања способности читања и способности фонолошке свесности. Методолошки изазови и импликације за будућа истраживања би се могла односити на испитивање развоја фонолошке свесности и предчитачких способности на млађем узрасту, као и праћење узорка и поређење са постигнућима на каснијем узрасту.

Литература

- Голубовић, С., Јечменица, Н., Јовановић, С. Н. и Петровић, Л. М. (2019). Артикулационе и фонолошке способности деце узраста од пет до седам година. *Насџава и васџиџање*, 68(2), 265-283. doi: 10.5937/nasvas1902265G.
- Голубовић, С., Радивојевић, Н. и Јечменица, Н. (2019). Фонолошке способности деце предшколског узраста. *Иновације у насџави*, 32(3), 74-89. doi: 10.5937/inovacije1903074G.
- Костић, Ђ., Владисављевић, С. и Поповић, М. (1983). *Тесџови за исџиџивање џовора и језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Малушић, С. (1998). Од чега зависи брзина и тачност читања на основношколском узрасту. *Насџава и васџиџање*, 47(2), 236-244.

- Милановић, А. (2015). Значење појма фонема и њен значај за учитељски позив. *Иновације у настави*, 28(4), 13-17. doi:10.5937/inovacije1504013M.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Николић, М. и Миленковић, С. (2019). Предлог програма за подстицање развоја предвештине читања у предшколској установи. *Иновације у настави*, 32(1), 125-138. doi: 10.5937/inovacije1901125N.
- Панић, М. и Ђорђевић, В. (2015). Утицај фонолошке развијености на способност читања. *Настава и васпитање*, 64(4), 769-779. doi: 10.5937/nasvas1504769P.
- Станојевић Гоцић, М. (2016). Стратегије читања које се користе у циљу разумевања текста у настави енглеског језика струке. *Наслеђе*, 35(1), 137-150. doi: 10.5937/naslKg1635137S.
- Стојков, И. (2018). Утицај гласног и тихог читања на разумевање текста у четвртном разреду основне школе. *Иновације у настави*, 31(1), 113-124. doi: 10.5937/inovacije1801113S.
- Čolić, G. (2015). Fonološka svesnost dece sa razvojnom disfazijom i dece tipičnog jezičkog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(2), 155-168. doi: 10.5937/specedreh14-8434.
- Grimm, R., Solari, E., McIntyre, N., & Denton, C. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of School Psychology*, 69(1), 111-126. doi:10.1016/j.jsp.2018.05.009.
- Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost-vrednost procene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52(2), 42-59. doi: <https://doi.org/10.31299/hrri.52.2.5>
- Milankov, V. (2016). *Deficiti fonološke svesnosti dece sa disleksijom i disortografijom* [Doktorska disertacija, Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/5922>.
- Subotić, S. (2011). Konstrukcija testa fonološke svijesti na srpskom jeziku. *Primenjena psihologija*, 4(2), 127-149. doi: 10.19090/pp.2011.2.127-149.
- Ščapec, K. i Kuvač Kraljević, J. (2013). Rana pismenost kod dece sa posebnim jezičkim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 120-134. <https://hrcak.srce.hr/file/153227>.
-

THE RELATIONSHIP BETWEEN PHONOLOGICAL AWARENESS AND READING ERRORS OF THE SECOND-GRADERS

Summary: Reading consists of processing written data which are transmitted by text and thus reading is seen as a complex language skill. A prerequisite for the development of reading skills is developing phonological awareness and forming verbal representations. Success in solving tasks

of phonological awareness is a predictor of reading abilities. For those reasons, this research attempts to determine the connection and mutual influence between these abilities. The research is designed as a cross-sectional study and it was conducted at Primary School «Dušan Radović» in Novi Sad from February to March 2020. The research sample consisted of 31 students (19 boys and 12 girls) whose average age was 8 years and 8 months. The included assessment instruments were the Three-dimensional Reading Test - «Samo jedan snežni dan» and the «FONT» test used for assessing phonological awareness. The findings of this research confirm the correlation between phonological awareness and reading errors in second-grade students. On the basis of this research, it can be concluded that there is a significant correlation between phonological awareness and reading ability and that their mutual influence is reciprocal, i.e. the development of one ability is a prerequisite for the development of the second one.

Keywords: Phonological awareness, pre-reading skills, reading, reading errors.

КРИСТИНА ИВКОВИЋ¹
Мастер учитељ

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 37.091.3::78]:005.963

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.209-226

МИШЉЕЊЕ УЧИТЕЉА О СТРУЧНОМ УСАВРШАВАЊУ ИЗ НАСТАВЕ ПРЕДМЕТА МУЗИЧКА КУЛТУРА²

Резиме: Питање целоживотног учења и усавршавања кроз формално, неформално и информално образовање током последњих неколико година постаје све актуенија тема у разним областима, па тако и у области образовања и усавршавања наставника и учитеља. У савременим друштвима се усавршавање наставника и учитеља посматра као један од кључних сегмената развоја савременог образовања, а заједно са њим и развоја читавог друштва, које почива на основама образовног система. Индивидуално и групно усавршавање учитеља јесте доминантан вид образовања и професионалног развоја учитеља у нашој земљи. С обзиром на бројне потенцијале наставе предмета Музичка култура, могућности утицаја на различите елементе развоја деце млађег школског узраста, фокус овог рада односио се на испитивање мишљења односно конкретних активности учитеља повезаних са индивидуалним и групним стручним усавршавањем у области наставе предмета Музичка култура. Кључни резултати овог истраживања указују на то да испитаници имају углавном позитивно мишљење како према индивидуалном, тако и према групном стручном усавршавању у домену наставе предмета Музичка култура. Њихове конкретне активности у контексту индивидуалног и групног усавршавања указују на разлику између мишљења и понашања испитаника. Наиме, упркос позитивном мишљењу које испитаници имају према индивидуалном и стручном усавршавању у домену наставе предмета Музичка култура испитаници укључени у ово истраживање узимају учешће релативно ретко.

Кључне речи: перманентно образовање, савремена школа, целоживотно учење, наставници разредне наставе, музика.

Увод

Истраживања која се односе на улогу и компетенције учитеља последњих година постају све сложенија, а то је узроковано сталним променама у настави

¹ ivkovicikristina1995@gmail.com

² Рад је проистекао из мастер рада под називом „Индивидуално и групно стручно усавршавање учитеља у области наставе предмета Музичка култура“, који је одбрањен 09. 09. 2020. године на Педагошком факултету у Сомбору Универзитета у Новом Саду, под менторством проф. др Биљане Јерemiћ.

у млађим разредима основне школе. Последњих деценија је најчешће помињано увођење инклузивне наставе (Milenović, 2010a; 2010b), реализација разредне наставе према иновативним системима и иновативним дидактичко-методичким моделима (Milenović, 2017) и остали иновативни приступи. Отуда и потреба другачијем приступу проучавању и истраживању улога и компетенција учитеља за реализацију савремене разредне наставе. Једно од подручја истраживања учитеља које се последњих година посебно интензивира је његово професионално усавршавање за планирање, реализацију, праћење и вредновање разредне наставе (Milenović, 2009). Отуда и питање да ли је перманентно образовање наставника и педагога потребно-питање је које се више не поставља, зато што се увидело да је перманентно образовање пут друштва ка даљем развоју који је неопходно пратити, да би се на компетентан и одговоран начин реализовала и вршила улога наставника и педагога, која мора пратити савремене друштвене трендове у развоју науке и технологије (Osmanović i Anđelković, 2015). Значај професије учитеља и његових стручних компетенција нарочито је видљив код развоја музичких способности ученика, јер наставне активности музике доприносе развоју музичких способности, укуса и формирања музичких и естетских вредности (Jurkić Sviben et al., 2021).

Перманентно образовање учитеља и наставника јесте основ професионалног развоја учитеља, а потом и основ различитих видова овог развоја. Професионални развој наставника омогућава континуирано стицање, проширивање и унапређивање знања, развијање и богаћење вештина и способности које су пожељне за успешне наставне активности, али и за активности ученика ван школе, пружа могућност стицања знања и вештина којима се обезбеђује квалитетна настава, успешна и ефективна сарадња са родитељима, колегама и локалном заједницом (Крстић и Османовић, 2015, стр. 190). Стручно усавршавање учитеља јесте ужи појам од професионалног развоја, с обзиром на то да је један од видова професионалног развоја учитеља. У домену стручног усавршавања учитеља могуће је направити разлику између индивидуалног и стручног усавршавања. Док индивидуално усавршавање код учитеља подразумева спровођење оних активности које сами учитељи сматрају као пожељне и адекватне у складу са потребама које код себе препознају, стручно усавршавање може бити посматрано као оно које је прописано одређеним правилницима и другим актима и које подразумева стицање нових и усавршавање постојећих компетенција важних за унапређење васпитно-образовног рада са децом, а које планира сама школска установа у складу са потребама и приоритетима у домену васпитања и образовања. Стручно усавршавање наставника један је од начина увођења иновативних решења у наставу, при чему је сагледавање искустава наставника кључно за разумевање овог процеса (Вујачић и др., 2017). Реализација наставе предмета Музичка култура која ће задовољити критеријуме савременог образовања захтева да је реализују учитељи који су мотивисани за свој рад, континуирано раде на

сопственом развоју и напретку и улажу време и енергију, како у индивидуално, тако и у стручно усавршавање.

У складу са свим наведеним, значајно и важно је да област наставе предмета Музичка култура, у контексту њеног савременог правца и развоја буде континуирано поткрепљивана савременим истраживањима, односно њиховим налазима и практичним импликацијама, с обзиром на то да је ово један од важнијих начина на које је могуће систематски, савремено, ефикасно и ефективно приступити питању индивидуалног и групног стручног усавршавања учитеља у области наставе предмета Музичка култура (Pečanac et al., 2016).

Перманентно образовање учитеља и наставника

Адекватно образовање учитеља и наставника, које чини њихово иницијално, формално образовање, али и различити процеси који се односе на целоживотно учење и усавршавање у току рада један од кључних резултата успешне наставе на свим узрастима деце. Важан чинилац васпитно-образовне успешности савремене школе је систем образовања и усавршавања наставника (Kalmar i Janковић, 2021, str. 150). Кључ успешног образовања и професионалног развоја учитеља и наставника заправо јесте њихово перманентно образовање. Перманентно образовање заправо јесте целоживотно учење које се базира на формалном, неформалном и информалном образовању. Потреба за перманентним образовањем и усавршавањем наставника је нарочито повећана неколико година уназад појавом многобројних открића, проналазака, као и мноштвом података и информација присутних у свакодневном раду и животу, при чему да би учитељи и наставници успешно одговорили задацима који се пред њих постављају у друштву знања, морају ићи у корак са датим променама и прилагођавати им се (Minić & Јовановић, 2017, p. 68). Педагошки, психолошки и социјални развој учитеља и наставника јесу и требало би да буду основа њиховог перманентног образовања. Без адекватног перманентног усавршавања наставника и учитеља тешко је у данашње доба говорити о њиховој адекватној пракси и васпитно-образовном раду. У овом контексту стручно усавршавање учитеља и наставника је могуће посматрати као интегрални облик њиховог савременог перманентног образовања.

Теоријска полазишта

Индивидуално и групно стручно усавршавање учитеља

На основу проучавања стручног усавршавања учитеља као дела њиховог перманентног образовања могуће је донети бројне у пракси примењиве закључке. Бројни и разнолики изазови савремене природе са којима се у последњих

неколико деценија суочавају образовни системи широм света, а самим тим и запослени у оквиру ових система, примарно учитељи и наставници, јасно указују на потребу, улогу и значај континуираног усавршавања наставника и учитеља како би могло бити речи о адекватним наставничким, односно учитељским компетенцијама. У различитим савременим земљама и друштвима стручно усавршавање учитеља и наставника реализује се на различите начине, али стиче се утисак да се на њему интензивно инсистира у последњој деценији, с обзиром на интензиван број утицаја различитих савремених фактора на процес образовања, уплитање информационих технологија у живот ученика у најранијем детињству, формирање нових занимања, као и промене структуре информација које постају фокус образовања услед ових интензивних и континуираних промена. Стручно усавршавање наставника дефинисано је као "збир активности и радњи које се разликују, у њима учествују наставници а у циљу богаћења постојећег знања, развијања постојећих компетенција и планирања даљег усавршавања стручних способности" (Buchberger et al., 2000). У светлу савремених догађаја тежи се утицају на схватање значаја различитих облика образовања и додатног развијања компетенција од стране учитеља, те се прави јасно разликовање између индивидуалног и групног стручног усавршавања учитеља и истиче се значај и једног и другог вида усавршавања за праксу и свакодневни рад учитеља.

Приликом разматрања теме која се односи на индивидуално и групно стручно усавршавање учитеља јасно је да је важно направити јасну разлику између ова два облика усавршавања и развоја учитељских компетенција. Индивидуални облик стручног усавршавања остварује се самообразовањем и саморазумевањем: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих наставника, теоријским и емпиријским истраживањима практичара, увођењем иновација у васпитно-образовни рад и слично, док се групни облици стручног усавршавања остварују кроз: стручне активне, стручне скупове, семинаре, саветовања, симпозијуме, групне консултације, округле столове, трибине и, све више присутне, програме обуке и пројекте (Grandić i Stipić, 2011, str. 200). Наиме, под појмом индивидуалног усавршавања учитеља могуће је посматрати све оне активности које учитељи реализују самоиницијативно, самостално и углавном у оквиру свог слободног времена, са циљем прикупљања информација о одређеној области, учења, увежбавања неких вештина и слично. Примери активности које могу бити посматране као индивидуално усавршавање учитеља јесу читање стручне литературе, консултације са колегама, учење свирања новог музичког инструмента и слично. Индивидуални облик усавршавања остварује се самообразовањем и саморазумевањем учитеља: читањем одговарајуће литературе, хоспитовањем код истакнутих наставника, теоријским и емпиријским истраживањима практичара, увођењем иновација у васпитно-образовни рад и слично (Nikić, 2017).

У овом контексту је могуће тумачити и једно од виђења индивидуалног, односно личног стручног усавршавања учитеља које води порекло из домаће

стручне литературе. Индивидуално усавршавање учитеља је свесна самоиницијативна, саморегулативна, систематизована, целовита, динамична, континуирана, развијајућа делатност наставника над самим собом са високим степеном властите аутономије у планирању, интенционалности, организацији, реализацији и евалуацији стручног усавршавања у циљу унапређивања индивидуалних професионалних компетенција (знања, умења и навика) (Васиљевић, 2012, стр. 258). Потенцијалне мане, односно ограничења индивидуалног стручног усавршавања учитеља односе се на увек отворено питање ефикасности истог, с обзиром на то да недостају објективни показатељи успеха истог, стручњаци који овај процес надгледају, кроз њега воде и усмеравају учитеља и слично. Поред овог ограничења, односно мање индивидуалног усавршавања учитеља, свакако да је у контексту ове тематике неопходно још једном поменути раније питање мотивисаности учитеља за индивидуално усавршавање. Као што је раније у оквиру овог рада наведено, велики је број земаља, међу којима је и наша у којима су учитељи недовољно плаћени, недовољно цењени и уважавани од стране ширег друштва и у којима се током година неповољни услови рада негативно одражавају на њихову мотивацију, како за рад, тако и за усавршавање, поготово оно индивидуално, које покрећу, осмишљавају и реализују самоиницијативно и самостално.

У односу на индивидуално, могуће је рећи да је групно стручно усавршавање учитеља онај вид усавршавања којим је учитеље лакше мотивисати, али и осигурати ефикасност овог вида усавршавања, пратити његов ток, исходе и слично. Под групним стручним усавршавањем учитеља обично се подразумевају организоване, групне активности које имају за циљ развој и унапређење компетенција учитеља. Ове активности су најчешће организоване на нивоу школе, локалне заједнице или у виду различитих научних и стручних скупова, семинара, едукација, предавања, конференција, конгреса, трибина, радионица и сличних облика усавршавања учитеља. Када је реч о организованим програмима намењеним стручном усавршавању учитеља, важно је да они буду у складу са конкретним областима у којима учитељима недостају адекватне компетенције, или је потребно развити потпуно нове. Иако се садржаји ових програма у бројним земљама односе примарно на унапређење односа и комуникације са ученицима, конструктивно суочавање са проблемима у настави, као и на оснаживање учитеља за адекватну процену својих професионалних активности, постоје и они програми и садржаји стручног усавршавања који су усмерени на уско специфичне теме и сегменте рада учитеља.

С обзиром на бројност потенцијалних садржаја организованог, односно групног стручног усавршавања учитеља бројне земље реализују истраживања, како би идентификовали оне области у које је потребно улагати време, енергију и материјална средства када је реч о групном стручном усавршавању учитеља. Само адекватно планирано, реализовано и евалуирано групно, односно организовано стручно усавршавање учитеља може да резултује пожељним ефектима, који се на првом месту односе на квалитетну наставу на млађем школском узра-

сту која је адекватан основ каснијих образовних искустава и процеса у којима ће деца, сутра учествовати. С обзиром на све наведено у оквиру овог одељка рада могуће је закључити како је питање стручног усавршавања учитеља комплексна, захтевна и бројним факторима условљена област, која се у различитим друштвима реализује на различите начине, кроз различите садржаје, методе и технике, у складу са потребама конкретних образовних система различитих земаља. Циљ наредног одељка овог рада односи се на ближе одређење и опис индивидуалног и групног стручног усавршавања учитеља у нашој земљи.

Стручно усавршавање у наставном предмету Музичка култура

Посебан значај у формирању односа детета према уметности као и за музички развој има правилно организован наставни процес у школском добу, при чему је сваки наставни процес, па и музички, посредно и непосредно условљен сложеним сплетом објективних и субјективних фактора (Škiljević, 2016, str. 155). Општи циљ наставе предмета Музичка култура у основној школи је стварање интересовања и навика за креативно бављење музиком, што подстиче стваралачке способности, когнитивни развој ученика, као и естетски и етички развој ученика (Станковић, 2018, стр. 470). Адекватно осмишљена и реализована настава предмета Музичка култура има велики образовно-васпитни значај и утицај на децу, односно младе људе и значај који може да се одрази на бројне аспекте и сегменте изградње њихове личности и функционисања у будућности. Широко посматрано, могуће је рећи да Музичка култура као наставни предмет има за циљ да упозна ученике са основама музике, музичког језика и стваралашта, утиче на развој њихове музичке креативности, да код њих подстакне критичко и естетско промишљање о музици, њеним садржајима, начинима извођења и слично. Слушање музике, извођење музике и музичко стваралаштво јесу кључне области кроз које се применом различитих наставних садржаја, техника и метода врши образовање деце у овом домену на млађем школском узрасту. Адекватно организована, осмишљена и реализована настава предмета Музичка култура нуди бројне поступке, приступе и путеве помоћу којих је могуће утицати и деловати на развој музичких способности ученика, које јесу један од важних сегмената њиховог развоја. У основној школи на млађем школском узрасту сваком ученику треба пружити могућност за музички развој, с обзиром на то да свако дете има одређен ниво музичких диспозиција који треба развијати и неговати (Јеремић и Станковић, 2019, стр. 8). На нивоу данашњих знања о природи музичких способности и чиниоцима њиховог развоја, може се са сигурношћу закључити да се дилема око предности наслеђа или средине као детерминанти музичког развоја више уопште не поставља, односно, већина музичких својстава резултат су наслеђених предиспозиција које се активирају и реализују тек у оквиру одређених повољних срединских услова и околности, при чему школа може плански да утиче на ток

музичке активности детета омогућавајући му повољнију музичко-стимулативну средину (Здравковић, 2016, стр. 326).

Почетне информације које се односе на стручно усавршавање учитеља у нашој земљи у области музичке културе могуће је интерпретирати у складу са садржајем каталога програма стручног усавршавања за школску 2018/2019, 2019/2020 и 2020/2021 годину (Каталог програма сталног стручног усавршавања, 2018). Овај каталог садржи укупно 1151 програм. Област Уметности се састоји из три подобласти: Драма и покрет, Ликовна култура и Музичка култура. У области Уметности постоји укупно 50 (4.32% од укупног броја програма) програма стручног усавршавања, док у области Музичка култура постоји укупно 32 програма, што је више од половине понуђених програма у оквиру области Уметност. На основу ових података, могуће је рећи да анализа акредитованих програма за период школске 2018-2021 године из подобласти Музичка култура показује да су ови програми заступљени са 2.27% у укупном броју акредитованих програма.

Категоризација ових програма указује на то да се они већински третирају као програми који унапређују компетенције за уже стручну област, као и да су усмерени на унапређивање компетенција наставника и учитеља у области планирања и реализације наставе оријентисане на исходе (подизање нивоа методичких знања релевантних за циљеве и исходе предмета/области) (Каталог програма сталног стручног усавршавања, 2018). Овакво стање ствари указује на то да учитељи у нашој земљи имају прилику да се стручно усавршавају у области музичке културе, али и да заступљеност броја акредитованих програма који се односе на област музичке културе потенцијално говори о нижем приоритету стручног усавршавања учитеља у овој области у односу на неке друге. Изузетно мали број истраживања која говоре о стручном усавршавању учитеља у домену музичке културе, указује на то да ово није често истраживана област у нашој земљи, потенцијално управо због ниског приоритета који носи са собом када је реч о стручном усавршавању учитеља у овом домену. Као важне резултате истраживања у овој области свакако је важно навести оне на које упућује истраживање (Судзиловски, 2015) које је реализовано са циљем испитивања учесталости индивидуалног стручног усавршавања учитеља у домену музичке културе, као кључних видова усавршавања које практикују у овом домену. Овим истраживањем је обухваћено 411 учитеља централне Србије, а добијени резултати истраживања показују да трећина испитаника уопште не практикује индивидуално усавршавање, док испитаници који се усавршавају то чине кроз консултације са колегама и кроз одржавање вештина свирања. Посматрано на овај начин, јасно је да је реч о алармантном податку који захтева конкретне активности које би биле усмерене на позитивне утицаје на свест учитеља о томе колико је важно континуирано стручно усавршавање у различитим областима и доменима, као и о томе колико могућности XXI век са собом носи када је реч о индивидуалном стручном усавршавању учитеља. Наиме, живот у доба интернета омогућује брз и лак долазак до информација, размене искустава међу стручњацима, нових материјала за

учење и сличног, те се неучествовање или врло ретко учешће у индивидуалном стручном усавршавању учитеља у различитим областима може посматрати као велика проблемска област савременог образовања које тежи томе да иде у корак са савременим технолошким и другим информацијама, развојем и унапређењем друштвених токова.

Метод

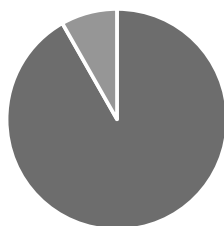
Циљ истраживања односи се на испитивање мишљења и конкретних активности учитеља повезаних са индивидуалним и групним стручним усавршавањем у области наставе предмета Музичка култура. У истраживању се пошло од опште претпоставке да се учитељи углавном професионално усавршавају за планирање, реализацију, праћење и вредновање наставе из предмета Музичка култура. Пошло се и од посебних претпоставки да ће истраживањем бити утврђено да не постоје значајне разлике у конкретним активностима и видовима стручног усавршавања повезаним са индивидуалним стручним усавршавањем из области наставе предмета Музичка култура и проценама учитеља према групном стручном усавршавању из области наставе предмета Музичка култура. Да би се то утврдило, у месецу јулу 2021, на узорку од 146 учитеља, спроведено је истраживање приказано у овом раду. У тренутку реализације истраживања физички контакт са већим бројем људи био је онемогућен, с обзиром на погођеност становника наше земље пандемијом вируса КОВИД-19. У складу са наведеним околностима, аутор рада се одлучио да изврши онлајн истраживање, кроз пласирање упитника на друштвену мрежу Фејсбук. На овај начин, упитнику су могли да приступе и да га попуне учитељи из различитих делова наше земље, који су корисници ове друштвене мреже и који су видели објаву која се односила на позив на истраживање у оквиру неког од приватних профила друштвене мреже Фејсбук у којима је објављен, или у оквиру неке од тзв. група, чији су чланови претежно учитељи из наше земље. Само попуњавање упитника је трајало 5-7 минута.

Узорак коришћен за потребе овог истраживања је пригодан, с обзиром на то да су га чинили учитељи, актуелно запослени у основним школама у нашој земљи, корисници друштвене Фејсбук, која је коришћена као кључни канал приликом прикупљања података за потребе овог истраживања. Сам узорак истраживања чинило је укупно 150 испитаника. Од укупног броја испитаника, њих 146 (90.2%) било је женског пола, а њих 4 (8.1%) мушког пола. Структура узорка у односу на степен стручне спреме испитаника укључених у ово истраживање приказана је у оквиру Дијаграма 1. Као што је приказано у оквиру Дијаграма 1, највећи број испитаника, њих 90.2% има високи степен стручне спреме, а њих 9.8% има виши степен стручне спреме. У контексту реализованог истраживања значајним се чини одлика узорка које се односи на дужину учитељског стажа учитеља укључених у ово истраживање. Наиме, просечан број година учитељ-

ског радног стажа испитаника укључених у ово истраживање износио је 21.52%, $\sigma=9.68$, док је испитаник који је имао најмање година радног стажа био онај који је запослен као учитељ само једну годину, док је испитаник са највише година радног учитељског стажа онај који их је и тренутку реализације истраживања имао 41.

Дијаграм 1: Структура узорка у односу на степен стручне спреме

Стручна спрема



■ Висока ■ Виша

У истраживању су коришћене дескриптивна и трансферзална метода истраживања. Примењене су истраживачке технике анкетирања и скалирања. За потребе овог истраживања, конструисан је комбиновани мерни инструмент, делимично по узору на онај коришћен у оквиру истраживања (Судзиловски, 2015) сличне теме у нашој земљи. Први сегмент упитника односио се на извесне демографске варијабле и податке о учитељској професији испитаника укључених у ово истраживање. Питања из овог дела упитника односила су се на пол испитаника, старост, степен стручне спреме, као и дужину учитељског радног стажа. Други део упитника био је намењен испитивању мишљења односно конкретних активности учитеља повезаних са индивидуалним и стручним усавршавањем у области музичке културе. Овај сегмент упитника састојао се од питања са понуђеним одговорима, при чему се на нека од питања одговарало кроз дихотомни формат одговора, а нека питања су подразумевала више понуђених одговора, при чему су одговори на нека од питања формулисани кроз петостепену Ликертову скалу.

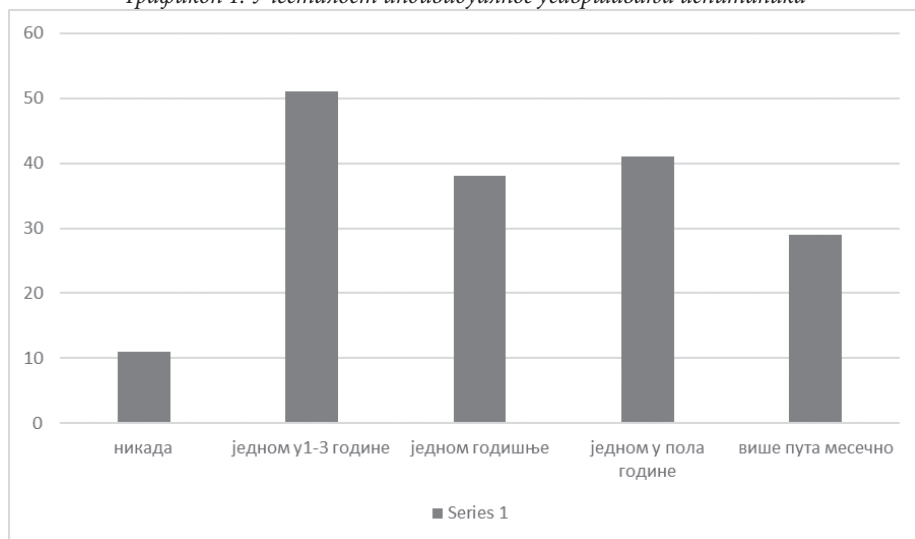
Подаци прикупљени истраживањем обрађени су дескриптивном статистиком у статистичком програму SPSS 21 и приказани дијаграмом и графикама.

Резултати истраживања

Учесталост индивидуалног усавршавања испитаника

Прво питање из упитника које је било посвећено испитивању конкретних активности учитеља који се односе на њихово индивидуално стручно усавршавање је гласило: „Да ли се индивидуално усавршавате из области наставе предмета Музичка култура?“ Највећи број испитаника (91.8%) је изјавило како практикује индивидуално стручно усавршавање из области наставе предмета Музичка култура, њих 8.2% изјавило како не практикује индивидуално стручно усавршавање из области наставе предмета Музичка култура у својој учитељској пракси. Три испитаника нису дала одговор на ово питање. На одговоре испитаника на ово питање надовезују се одговори на питање које је гласило: „Колико често се индивидуално усавршавате из области наставе предмета Музичка култура“, с обзиром на то да пружа додатан увид у структуру индивидуалног усавршавања оних учитеља, односно готово свих укључених у ово истраживање, који практикују индивидуално стручно усавршавање. Структура одговора испитаника на ово питање приказана је у оквиру Графикана 1.

Графикон 1: Учесталост индивидуалног усавршавања испитаника



На основу резултата приказаних у оквиру Графикана 1, могуће је закључити да се највећи број испитаника укључених у ово истраживање индивидуално стручно усавршава из области наставе предмета Музичка култура једном у 1-3

године (њих 30%), док се једном годишње индивидуално стручно у овој области усавршава 22.4% испитаника. Нешто учестилије индивидуално стручно усавршавање из области наставе предмета Музичка култура присутно је код 24.1% испитаника који се на овај начин стручно усавршавају једном у пола године и код оних који се на овај начин стручно усавршавају више пута месечно, односно њих 17.1%. 6.5% испитаника је изјавило да се никада индивидуално стручно не усавршава из области наставе музичке културе.

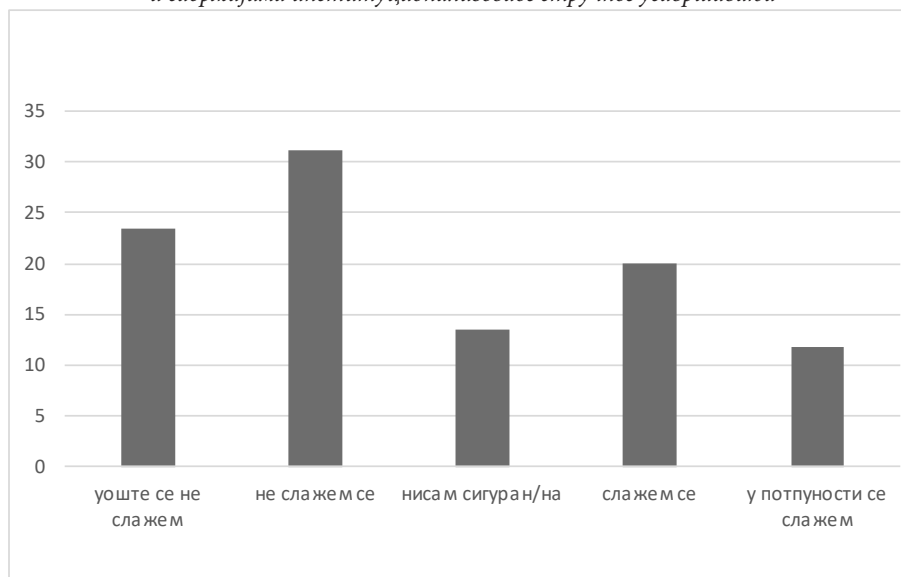
Када је реч о начинима и конкретним активностима, које учитељи практикују када је реч о индивидуалном стручном усавршавању, њих 6.5% је још једном потврдило да се не усавршава индивидуално у домену наставе предмета Музичка култура, док је највећи број учитеља изјавио да приоритет приликом индивидуалног стручног усавршавања у овој области даје праћењу литературе, интернета и других садржаја повезаних са музичком културом, односно њих 67.6%. Одржавање вештине инструменталног извођења (12.4% испитаника) и консултације са колегама (11.2% испитаника) јесу видови индивидуалног стручног усавршавања које као приоритетно истиче приближно 12% испитаника за сваки од ова два вида индивидуалног стручног усавршавања. Приказани резултати указују на то да се испитаници међусобно разликују како у погледу учествовања у индивидуалном стручном усавршавању из домена области настава предмета Музичка култура, тако и у погледу примарних начина на које се усавршавају, као и учесталости овог усавршавања. Све наведено у оквиру овог одељка рада упућује на закључак да међу испитаницима укљученим у ово истраживање постоји углавном позитивно мишљење када је реч о индивидуалном стручном усавршавању као виду усавршавања у домену области наставе предмета Музичка култура, као и да је ово вид стручног усавршавања који у пракси практикује велика већина испитаника који су чинили овак узорак.

***Мишљење и конкретне активности учитеља
у контексту групног стручног усавршавања из
области наставе предмета Музичка култура***

Представљање сегмента резултата овог истраживања који се односио на испитивање мишљења и конкретних активности учитеља у контексту групног стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура чини се адекватним започети представљањем учесталости овог облика стручног усавршавања међу испитаницима који су чинили овај узорак. Наиме на питање: „Да ли сте некада учествовали у неком виду организационог стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура (акредитовани програми, семинари, едукације, предавања и слично)?“ 45.9% испитаника одговорило је потврдно, а 54.1% испитаника одрично. На ове одговоре испитаника надовезују се одговори на питање: „Да ли сте у последњих пет година учествовали у неком виду институционализованог стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка

култура (семинари, едукације, предавања и слично)?“ на које је 39.4% испитаника одговорило потврдно, а 60.6% испитаника одрично. За дискусију до сад наведених резултата када је реч о мишљењу и конкретним активностима учитеља у контексту групног стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура као потенцијално важан податак чини се важним разматрање оног који се односи на мишљења испитаника у контексту следеће тврдње: „Постоји довољан број облика и садржаја намењених институционализованом стручном усавршавању из области наставе предмета Музичка култура (семинари, едукације, предавања, акредитовани програми и сл.)?“ Структура одговора на ову тврдњу приказана је у оквиру Графикана 2.

Графикон 2: Мишљење испитаника о облику и садржајима институционализованог стручног усавршавања



Као што је приказано у оквиру Графикана 2, чак 23.5% испитаника је изјавило како се уопште не слаже са изнетом тврдњом, њих 31.2% је рекло да се са изнетом тврдњом не слаже, док је 13.5% испитаника изјавило како није сигурно. Са друге стране, 20% испитаника је изјавило како се са изнетом тврдњом слаже, а њих 11.8% како се са изнетом тврдњом у потпуности слаже. Свакако да је за добијање целовите истраживачке слике која се односи на испитивање мишљења и конкретних активности учитеља у контексту групног стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура важно у обзир узети и мишљење испитаника у контексту тврдње: „Институционализовано стручно усавршавања из области наставе предмета Музичка култура доприноси доприноси мојој

личној сигурности у реализацији наставе предмета Музичка култура“. 5.3% испитаника је изјавило како се уопште не слаже са овом тврдњом, њих 32.9% како се са тврдњом не слаже, а 18.8% како у контексту ове тврдње није сигурно у своје мишљење. Са друге стране, 18.8% испитаника изјавило је како се са наведеном тврдњом слаже, а њих 11.2% како се са наведеном тврдњом у потпуности слаже. Наиме, представљени резултати јасно указују на постојање разлика међу испитаницима када је реч о испитиваним активностима у вези са групним стручним усавршавањем испитаника у домену наставе предмета Музичка култура.

Дискусија резултата истраживања

Када је реч о испитивању мишљења и конкретних активности учитеља у контексту индивидуалног стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура могуће је рећи да испитаници укључени у ово истраживање имају углавном позитивно мишљење према овом виду стручног усавршавања, као и да га у својој пракси користе. Наиме, чињеница која упућује на то да је чак приближно 92% учитеља изјавило како се индивидуално усавршава из области наставе предмета Музичка култура указује на то да је учитељима ово познат и вид стручног усавршавања који користе у својој учитељској пракси. Ипак, иако ово јесте позитиван резултат на њега сенку донекле баца чињеница да је чак 30% испитаника изјавило да практикује индивидуално усавршавање из области наставе предмета Музичка култура, једном у периоду између једне и три године. Наиме, с обзиром на то да је 6.5% испитаника изјавило да се никада индивидуално стручно не усавршава у поменутој области, могуће је рећи како се приближно 40% испитаника не усавршава никада, или то чини изузетно ретко када је реч о настави предмета Музичка култура.

Позитиван резултат који указује на потенцијале у раду са учитељима на разумевању улоге, концепта, облика и значаја индивидуалног стручног усавршавања у домену наставе предмета Музичка култура доноси са собом резултат који говори о томе да преко 55 процената испитаника укључених у ово истраживање значај индивидуалног усавршавања у домену области наставе предмета Музичка култура перципира као веома значајно за сопствени рад, а њих чак 41 проценат као умерено значајну активност у контексту сопственог учитељског рада. На овај резултат се надовезује и резултат који се односи на то да су испитаници на тврдњу „Индивидуално усавршавање из области наставе предмета Музичка култура доприноси мојој личној сигурности у реализацији наставе предмета Музичка култура“ одговорили на начин да се уопште не слажу у 3.5% случајева, не слажу у 16.5% случајева, 15.9% испитаника није сигурно слаже ли се са тврдњом, док се 42.9% испитаника слаже са овом тврдњом, а 21.2% се са тврдњом у потпуности слаже.

Када је реч о испитивању мишљења и конкретних активности учитеља у контексту групног стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка

култура, могуће је рећи да добијени резултати потврђују раније изнет став аутора овог рада који се односи на постојање дискрепанце између мишљења и понашања, односно конкретних активности учитеља када је реч о индивидуалном и стручном усавршавању из области наставе предмета Музичка култура. Наиме, добијени резултати указују на то да је отприлике половина учесника овог истраживања учествовала у неком облику институционализованог, односно групног стручног усавршавања, односно да половина учесника истраживања у овом виду усавршавања није учествовала током своје учитељске каријере. Када се овом податку додају они који указују на то да је само 39.4% учитеља укључених у ово истраживање у последњих пет година учествовало у неком виду институционализованог, односно групног стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура, намеће се закључак како настава предмета Музичка култура није приоритетна област приликом групног стручног усавршавања учитеља у нашој земљи.

Са друге стране, највећи број испитаника, односно њих 60% процењује групно усавршавање из домена области наставе предмета Музичка култура као умерено значајно за њихов рад, а готово 30% испитаника као веома значајно за њихов рад. Истовремено, приближно 30% испитаника изјављује да се са тврдњом *„Институционализовано стручно усавршавања из области наставе предмета Музичка доприноси мојој личној сигурности у реализацији наставе предмета Музичка култура“* делимично или уопшности слаже, а приближно исти проценат испитаника се са наведеном тврдњом уопште не слаже. Док испитаници не практикују у највећем броју случајева континуирано групно стручно усавршавање у домену наставе предмета Музичка култура, они овај вид стручног усавршавања у највећем броју случајева процењују као веома значајно за њихов рад. Овакви подаци удружени са податком који се односи на мишљење испитаника како институционализовано стручно усавршавања из области наставе предмета Музичка култура не доприноси умногоме на сигурност у реализацији наставе у оквиру поменутог наставног предмета сасвим оправданим чини постављање питања које се односи на структуру и заступљеност различитих програма намњених групном стручном усавршавању учитеља у домену наставе предмета Музичка култура.

У овом контексту важно је навести како преко 50% испитаника изјављује како не постоји довољан број облика и садржаја намењених групном стручном усавршавању из области наставе предмета Музичка култура (семинари, едукације, предавања, акредитовани програми и сл.), док 30% испитаника сматра да оваквих садржаја има довољно, а остали нису сигурни. Од укупног броја испитаника који су у својој учитељској каријери учествовали у неком виду групног стручног усавршавања половина њих сматра да знање стечено током институционализованог стручног усавршавања из области наставе предмета Музичка култура има прилику да примени у својој учитељској пракси. Оваква структура резултата намеће неопходност постављања питања о квантитету и квалите-

ту програма групног стручног усавршавања учитеља у домену области наставе предмета Музичка култура. С обзиром на то да се као једини доступан податак у овом контексту чини онај о броју акредитованих програма стручног усавршавања учитеља намењених њиховом стручном усавршавању у домену предмета Музичка култура, а да анализа овог сегмента обрађена раније у оквиру овог рада указује на то да актуелно постоје само 32 оваква програма намењена групном стручном усавршавању учитеља у домену наставе предмета Музичка култура, од укупно 1151 акредитованих програма, могуће је рећи да је ово област групног стручног усавршавања наставника која заслужује додатну пажњу и унапређење овог сегмента њиховог групног стручног усавршавања.

Закључак

Циљ овог рада односио се на испитивање мишљења и учешћа учитеља у контексту групног и индивидуалног стручног усавршавања у домену наставе предмета Музичка култура, као и постојања разлика у учешћу учитеља у групном и индивидуалном стручном усавршавању из ове области у зависности од дужине учитељског радног стажа. Релевантност теме и контекста реализованог истраживања могуће је пронаћи у све интензивнијем и систематичнијем приступу савременом образовању које као један од приоритета посматра учитеље, као носиоце целокупног васпитно-образовног процеса, као образоване, стручне и мотивисане за целоживотно учење, односно перманентно образовање које се реализује примарно кроз индивидуално и групно стручно усавршавање. Шаблонски, традиционални, по принципу „нека се нађе“, приступ стручном усавршавању учитеља основних школа несумњиво има негативне последице на развој основне школе као институције за потребе ученика у основној школи 21. века, при чему и поред евидентних слабости стручног усавршавања учитеља основних школа не смемо занемарити улогу и значај стручног усавршавања за промене у приступу учењу и позиционирању ученика у основној школи 21. века (Баћац, 2017, стр. 86).

У складу са свим наведеним реализовано је и истраживање које је довело до резултата истраживања који се могу изнети у форми закључака. Они су:

1. учитељи укључени у ово истраживање имају углавном позитивно мишљење о индивидуалном стручном усавршавању у домену области наставе предмета Музичка култура;
2. упркос позитивном мишљењу које испитаници имају према индивидуалном стручном усавршавању у домену наставе предмета Музичка култура испитаници укључени у ово истраживање узимају учешће релативно ретко (највећи број њих тек једном у периоду од 1-3 године);
3. половина учесника истраживања је учествовала некада у току своје учитељске каријере у групном стручном усавршавању у домену наставе предмета Музичка култура;

4. само трећина испитаника је у последњих пет година учествовала у групном стручном усавршавању у домену наставе предмета Музичка култура; и
5. испитаници у највећем броју случајева сматрају како не постоји довољан број садржаја намењених групном стручном усавршавању у домену наставе предмета Музичка култура.

Реализовано истраживање није пружио основ за формирање узрочно-последичних веза, односно откривања фактора кој стоје у позадини извесних феномена, као што је на пример, учесталост реализације индивидуалног стручног усавршавања у домену наставе предмета Музичка култура. Ипак и поред ограничења која су неминовност сваког истраживачког рада, важно је напоменути да је овај рад, односно истраживање реализовано за његове потребе са собом донео у пракси примењиве импликације и мало расветлио недовољно истраживану област у емпиријским истраживањима наше земље. У овом контексту могуће је рећи да је овај рад пружио адекватан основ за будућа истраживања ове или сличних тема.

Литература

- Бањац, М. (2017). Стручно усавршавање учитеља у подручју неуроедукације за потребе почетне наставе математике. *Нова школа*, 12(1), 76-88.
- Василијевић, Д. (2012). Индивидуално усавршавање наставника западне Србије. *Теме: часопис за друштвене науке*, 1, 255-276.
- Вујачић, М., Ђевић, Р. и Станишић, Ј. (2017). Искуства учитеља у примени иновативних наставних метода у оквиру програма стручног усавршавања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 49(2), 234-260.
- Здравковић, В. (2016). *Интеграциони истраживања почетној музичкој настави у основној школи* [Докторска дисертација, Педагошки факултет у Врању Универзитета у Нишу]. Национални репозиторијум дисертација у Србији. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/7223/Disertacija7254.pdf?sequence=4&isAllowed=4>
- Јеремић, Б. и Станковић, Е. (2019). *Методика наставе музичке културе за предшколски и млађи школски узраст*. Сомбор: Педагошки факултет у Сомбору.
- Кашалој програма сталној стручној усавршавања наставника, васпитача и стручних сарадника за школску 2018/2019, 2019/2020. и 2020/2021. годину. (2018). Београд: Завод за унапређење образовања и васпитања.
- Крстић, А. и Османовић, Ј. (2015). Мотивисаност наставника за професионални развој и саморазвој. *Годишњак Учитељског факултета у Врању*, (6), 187-200.
- Станковић Ј. М. (2018). Књижевност за децу у настави музичке културе од првог до четвртог разреда. У В. Јовановић и Б. Илић (Уред.), *Књижевност за децу*

- у науци и настџави, 21, (стр. 469–477). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Суздилоски, Д. (2015). Колико и како се учитељи индивидуално усавршавају у области музичке културе. *Настџава и васишћињање*, 64(3), 521-529.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (Eds.) (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umeå: University of Umeå.
- Grandić, R. i Stipić, M. (2011). Profesionalni razvoj nastavnika – put do kvalitetnijeg obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 57(3-4), 198-207.
- Jurkić Sviben, T., Jeremić, B., & Gortan-Carlin, I. P. (2021). Student teachers' opinion regarding personal competencies for teaching the Music culture class in primary education. *Croatian journal of education*, 23(2), 11-32.
doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.15516/cje.v23i0.4342>.
- Kalmar, L. i Janković, A. (2021). Kompetencije nastavnika razredne nastave kao činilac efikasnosti obrazovanja u savremenoj školi. *Norma*, XXVI(2), 149-157.
- Milenović, A. (2017). *Razredna nastava: inovativni didaktičko-metodički modeli*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Milenović, Ž. (2009). Stavovi nastavnika osnovne škole o mogućnostima i ograničenjima njihovog profesionalnog usavršavanja samoobrazovanjem. *Naša škola*, 15(1-2), 83-101.
- Milenović, Ž. (2010a). Obrazovanje i usavršavanje učitelja za vaspitanje i obrazovanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnoj nastavi. U D. Branković (Ured). *Kultura i obrazovanje – determinante društvenog progressa (dostignuća, dometi, perspektive)* (str. 777-795). Banjaluka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banjaluci.
- Milenović, Ž. (2010b). Profesionalno i stručno usavršavanje nastavnika osnovne škole za rad u inkluzivnoj nastavi. U M. Arnaut (Ured.). *Edukacija nastavnika za budućnost* (str. 255-265). Zenica: Pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- Minić, V. L., & Jovanović, M. M. (2017). Education and training of teachers in Serbia in the second half of the past century. *Nasleđe*, 14(38), 67-80.
- Nikić, A. (2017). *Stručno usavršavanje nastavnika putem elektronskog kursa*. Dositelj, 2. <https://www.eucionica.com/strucno-usavrsavanje-nastavnika-putem-elektronskog-kursa/>
- Osmanović, J. i Anđelković B. (2015). Permanentno obrazovanje kao prediktor unapređivanja rada pedagoga i nastavnika. U S. Dubljanin i dr. (Ured.), *Pedagoški doprinos unapređivanju rodučavanja i učenja* (str. 94-100). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju ; Pedagoško društvo Srbije.
- Pećanac, R., Jeremić, B., & Milenović, Z. (2016). Digital Media in the Teaching of Music Education. *The New Educational Review*, 43(1), 236-247.
- Škiljević, Lj. (2016). Analiza zastupljenosti narodnih pjesama u nastavnom planu i programu za osnovnu školu u Republici Srpskoj za predmet muzička kultura. *Nova škola*, 11(2), 153-164.

THE TEACHER'S OPINION ABOUT PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE TEACHING OF THE SUBJECT MUSICAL CULTURE

Summary: The question of a permanent, lifetime worth of studying and improvement through formal, nonformal, and informal education has, in the last couple of years, become a more popular topic in various areas, including the area of education and teachers' and professors' professional development. In modern societies, the professional development of teachers and professors is seen as one of the key segments of contemporary education development and the development of the entire society which lies on the basis of the educational system. Individual and group professional development of teachers is a dominant form of permanent education and professional development of teachers in our country. Considering the countless potentials of Music culture instruction, and its opportunity to influence different elements of young school-age children's development, this paper focused on examining the opinions and practical steps of teachers related to the individual and professional development in the area of Music culture. The key results of this research indicate that the participants have a mostly positive opinion towards both individual and group professional development in the field of teaching the subject Music culture. Their specific activities in the context of individual and group professional development indicate the difference between the opinions and behavior of the participants. Namely, despite the positive opinion towards individual and professional training in the field of teaching the subject Music culture, the respondents included in this research take part relatively rarely.

Keywords: permanent education, modern school, lifelong learning, primary school teachers, music.

СНЕЖАНА ГОРДИЋ¹

БОЈАН ЛАЗИЋ²

МАРИНА МИЛОШЕВИЋ³

Универзитет у Новом Саду

Педагошки факултет у Сомбору

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

UDK: 511.11:37.091.3(091)

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.227-235

ИСТОРИЈСКА ГЕНЕЗА ПОЈМА БРОЈА И БРОЈЕВНИХ СИСТЕМА – МОГУЋНОСТИ ПРИМЕНЕ У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ (II)

Резиме: Историја математике и њена открића имају значајну улогу у савременој настави математике, јер повећавају мотивацију и интересовање ученика за предмет. Циљ рада је да се на темељу кратког прегледа постојећих истраживања о употреби историје математике у настави математике, сагледају могућности њене примене у пракси. Приказани су примери задатака у вези са историјом природних бројева и бројевних система који се могу применити у почетној настави математике. У закључку рада сумиран је преглед бројевних система кроз историју (НОРМА XXVII, 1/2022, I део), са посебним освртом на значај позиционог бројевног система, односно на предности индијско-арапског система, са препорукама за увођење ових садржаја у почетну наставу математике.

Кључне речи: историја математике, бројевни системи, задаци, разредна настава математике

Увод

Математика као организовани мисаони систем у непрекидном развоју започиње свој развој са настанком првих цивилизацијских култура, првенствено из практичних потреба. Појам природног броја, који настаје као резултат постепеног апстраховања, основа је целокупног даљег развоја математике. Полазећи од историјске генезе појма броја и бројевних система изложених у првом делу чланка (НОРМА XXVII, 1/2022), у овом делу (II) указано је на значај примене историје математике у настави математике, са примерима задатака који се могу применити у разредној настави математике. Имајући у виду да историја матема-

1 snezana.gordic@pef.uns.ac.rs

2 bojan.lazic@pef.uns.ac.rs

3 marina.milosevic@pef.uns.ac.rs

тике и њена открића имају значајну улогу у настави математике, циљ овог дела рада је да се сагледају и оснаже идеје и препоруке да се историјске чињенице о развоју бројевних система и овакви задаци уврсте у наставу математике. На тај начин би се, оправдано претпостављамо, битно допринело повећању ефикасности наставног процеса, односно ученичких постигнућа, као и обогаћивању математичких знања и математичке културе ученика.

Историја математике и настава математике

У развоју система васпитања и образовања изузетну улогу има подизање квалитета и ефикасности математичког образовања. Улога математике као наставног предмета увиђа се тек када се историјски сагледају њена улога и место у процесу образовања. Постоје бројна истраживања о значају коришћења садржаја из историје математике у настави математике, јер доприносе подстицању мотивације ученика за учење математичких садржаја и повећању њихове активности у процесу учења (Lazić & Maričić, 2019). Имајући у виду да историја математике и њена открића могу имати значајну улогу у математичком образовању данас, у наставку ћемо дати кратак приказ неких истраживања.

Маричић и Лазич, анализирајући радове познатих истраживача математичког образовања (Poenkare 1908, Klajn 1914, Polya 1954, De Morgan 1958, Fraudenthal 1980, Kooper 1996) констатују да ови стално указују на улогу и значај интуитивних, спонтано стечених знања које укључује елементе историје математике у настави, као један од неопходних услова за повећање мотивације и интересовања ученика у обради апстрактних математичких садржаја на свим нивоима (Maričić & Lazić, 2020). Имајући у виду многобројне бенефите примене историје математике и њених открића у математичком образовању, аутори у раду скрећу пажњу на древну рачунаљку – абакус и указују на њену улогу, значај, вредности и могућности које може остварити у раду са децом. Овде посебно истичу као најзначајније концептуално разумевање менталне аритметике и развијање способности менталног рачунања и решавања проблема, стицање јасне менталне представе о структури бројева, њиховој величини и односу, разумевање месне вредности цифре, али и развијање мотивације и позитивних ставова према математици (Maričić & Lazić, 2020).

Дејић и Михајловић су испитивали мишљења и ставове учитеља о могућности коришћења садржаја историје математике у настави. Резултати њиховог истраживања су показали да већина учитеља има позитиван став према коришћењу историје математике у настави, али ипак такве садржаје не користе у настави. Учители најчешће наводе следеће разлоге зашто не користе историју математике у настави: недостатак одговарајуће литературе, недостатак методичких упутстава и недовољно времена због реализовања обавезног програма (Dejić & Mihajlović, 2014). Дејић и Михајловић сматрају да постоје начини да се исто-

рија математике шире користи у настави и да је најефикаснији начин за то да се елементи историје математике укључе у уџбенике математике. Они напомињу да не треба претеривати са историјским чињеницама како се не би оптеретила математичка настава (Дејић и Михајловић, 2015).

Натараж [Nataraj] и Томас [Thomas] су истраживали употребу комбинације учења историјских чињеница о развоју великих бројева и бројевних система са моделовањем различитих фаза у развоју бројевних система уз помоћ различитих материјала. Резултати су показали да је овај приступ помогао ученицима да стекну компетенције у именовану и употреби великих бројева, као и у разумевању позиционе нотације (Nataraj & Thomas, 2009).

Гоктепе [Goktepe] и Оздмир [Ozdemir] наводе да активности из математике могу развити позитивне ставове ученика према математици. Значај њиховог истраживања је у интердисциплинарном повезивању математике и историје као различитих дисциплина (Goktepe & Ozdemir, 2013).

Хо [Ho] истражује употребу историје математике у настави математике у Сингапуру и указује на три значајна аспекта употребе историје математике у настави: потенцијал, ограничења и ризике. Истраживање показује да су сингапурски наставници прилично отпорни на приступ повезивања историје математике и наставе математике, а неки наставници су чак забринути да би тај приступ могло лоше утицати на стицања основних математичких вештина ученика и способности решавања проблема. Многи наставници нису уочили потенцијале употребе историје математике у настави математике (Ho, 2008).

Кларк [Clark] сматра да будући наставници математике морају имати јасне примере како историја математике може да развије њихове математичке вештине. Потребни су примери како коришћење историје у настави математике омогућава будућим наставницима да дубље разумеју математику и да препознају улогу историје математике у развијању тог разумевања (Clark, 2011).

Башибуик [Basibüyük] и Сахин [Sahin] су користили студију случаја да утврде ставове наставника математике о историји математике. Узорак је чинио 21 наставник математике који су радили у различитим провинцијама у Турској. Испитаници су обично изјавили да су проучавајући историју математике акценат ставили на славне математичаре и настанак математике. Утврђено је да се осећају неадекватно у коришћењу историје математике, па је услед тога нису довољно укључили у своје часове. Неки испитаници су навели да не постоји довољна количина материјала која би им омогућила да користе историју математике (Basibüyük & Sahin, 2019).

Могућности примене „историје“ бројева у разредној настави математике

У овом делу рада предлажемо задатке који се могу користити у почетној настави математике. Сви предложени задаци се могу користити од првог до че-

твртог разреда само треба прилагодити бројеве у задатку блоку бројева који се у одговарајућем разреду изучавају. Предлажемо задатке дешифровања бројева и писања бројева у различитим бројевним системима, јер сматрамо да они могу да развију и логичко мишљење код ученика. Задаци се могу користити у редовној настави или на додатној настави. Поред оваквих задатака могу се користити и задаци са шиблицама приликом изучавања римског бројевног система. Пошто се такви задаци могу наћи у уџбеницима математике овде их изостављамо.

Примери задатака

А) У првом типу задатака симболе древних цивилизација треба превести у савремене индијско-арапске бројеве. На пример,

- 1) Број записан у бројевном систему Маја написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.

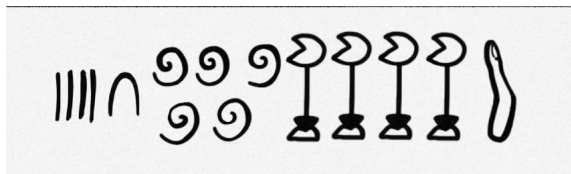


(Извор: https://commons.wikimedia.org/wiki/Maya_numbers?uselang=eo)

Решење: На Слици XVII је приказан број 10145, јер је

$$1 \cdot 5 + 20 \cdot 7 + 400 \cdot 5 + 8000 \cdot 1 = 5 + 140 + 2000 + 8000 = 10145.$$

- 2) Број записан у египатском хијероглифском бројевном систему написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.

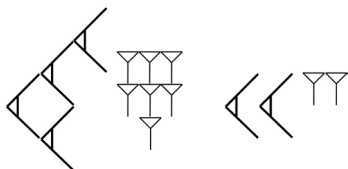


(Извор: <https://www.starmagichealing.com/what-are-egyptian-hieroglyphics/>)

Решење: На Слици XVIII су приказани 1 симбол за 10000, 4 симбола за 1000, 5 симбола за 100, један симбол за 10 и 4 симбола за 1, па је тражени број

$$1 \cdot 10000 + 4 \cdot 1000 + 5 \cdot 100 + 1 \cdot 10 + 4 \cdot 1 = 14514.$$

- 3) Број записан у вавилонском бројевном систему написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.



(Извор: https://www.cemc.uwaterloo.ca/events/mathcircles/2017-18/Fall/Junior6_Oct17_Soln.pdf)

Решење: Тражени број је 2842, јер је

$$47 \cdot 60 + 22 \cdot 1 = 2820 + 2 = 2842.$$

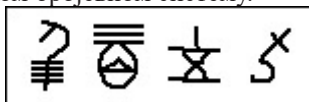
- 4) Број записан у ћириличном бројевном систему написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.



(Извор: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Slavic-numerals-1706.svg>)

Решење: Тражени број је 1706.

- 5) Број записан у кинеском бројевном систему написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.



(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

Решење: Тражени број је 4359.

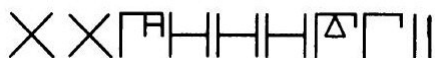
- 6) Број записан у кинеском бројевном систему написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.



(Извор: <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>)

Решење: На Слици XXII је приказан број 60390.

- 7) Број записан у грчком атичком бројевном систему написати у савременом индијско-арапском бројевном систему.



(Извор: <https://tex.stackexchange.com/questions/210938/producing-attic-greek-numerals>)

Решење: Тражени број је 2857.

Б) У другом типу задатака број написан у савременом индијско-арапском бројевном систему треба написати у бројевном систему древних цивилизација. На пример,

- 1) Напиши број 3862 помоћу египатских хијероглифа.

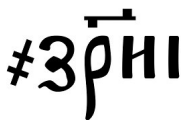
Решење: Број 3862 написан помоћу египатских хијероглифа приказан је на Слици XXIV.



(Извор: http://www.primaryresources.co.uk/history/pdfs/egyptian_maths_problems.pdf)

- 2) Написати број 7118 у ћириличном бројевном систему.

Решење: Број 7118 написан у ћириличном бројевном систему приказан је на Слици XXV.



(Извор: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cyrillic_numerals-7118.svg)

Ц) На крају наводимо пример из свакодневног живота у коме долази до изражаја функционално знање:

Шејајући Сомбором Марина је на градској кући уочила једину изградње означену римском нумерацијом: MDCCCXLII. Које једине је изграђена градска кућа?

Аналогно приказаним, могу се осмислити и други примери задатака са елементима историје математике у разредној настави, чији садржај може заинтересовати ученике и стимулисати њихово мишљење. Историја математике обилује питањима, примерима и проблемима који се могу прилагодити савременој настави и постати директна подршка садржајима које треба обрадити, провеждати, продубити. Вешто састављени историјски примери и задаци могу имати велики значај и у математичком и у методичком смислу.

Закључак

Историја математике и њена открића могу имати значајну улогу у савременом математичком образовању. Еволуција бројевних система кроз историју којом је обухваћен и позициони бројевни систем, одвијала се паралелно са развојем људске свести. Савремени систем бројева су развили Индуси пре више од 2000 година, а крајњи облик је настао у VI веку. Предност индијско-арапског система је у томе што се „речи“ могу наглас прочитати, а изговорена верзија одржава нумеричку структуру коју чине јединице, умножене десетице, умножене стотине и тако даље. Друга предност је та што је такав систем погодан за извођење рачунских операција. Заједничка особина свих система који су еволуирали, мењали се и конвергирали индијско-арапском систему је да се у сваком од њих прва три броја означавају на исти начин, без обзира што визуелни утисак није исти. Број 1 се означава једном линијом, 2 помоћу два таква симбола постављена један до другог, 3 са три таква симбола (на пример, у атичком, римском, брахми и гупта бројевном систему користе се цртице, а Маје користе тачкице). Ти бројевни системи се тек од четврте цифре разликују. Иако се на први поглед арапски систем не уклапа у такву шему, заснован је на истом принципу нотације.

Бројна истраживања су потврдила значај примене историје математике у настави математике. „Праћење историјских промена у математици веома је значајно и за наставу математике. Многи проблеми у настави математике постају јаснији, ако се сагледају са историјског контекста“ (Дејић, 2021, стр. 14). Неке предности употребе историје математике у настави су: повећања мотивације ученика, изградња позитивног става према математици, ученици имају могућност да самостално истражују, смањење страха од математике.

С тим у вези, на темељу свеобухватне историјске генезе појма броја и бројевних система (*НОРМА XXVII*, 1/2022, I део), у раду су приказани примери задатака који се могу користити у почетној настави математике приликом обраде природних бројева. Препорука је да се историјске чињенице о развоју бројевних система и овакви задаци уврсте у наставу математике. У даљим истраживањима треба испитати ставове и мишљења ученика о оваквим задацима. Уколико ученици буду имали позитивно мишљење о оваквим садржајима, онда би требало радити и на укључивању одабраних садржаја историје математике у уџбенике математике и пратећу уџбеничку литературу, као и у математичке часописе намењене овој популацији ученика.

Литература

- Гордић, С., Лазић, Б. и Милошевић, М. (2022). Историјска генеза броја и бројевних система – могућности примене у почетној настави математике (I). *Норма*, XXVII(1), 85-98. doi: 10.5937/norma27-38116
- Дејић, М. (1990). *Тајни свет математике*. Београд: Нолит.
- Дејић, М. (2013). Кратка историја броја. *Годишњак Училијског факултета у Врању*, IV, 67-85.
- Дејић, М. и Михајловић, А. (2015). Улога и значај историје математике у настави. *Годишњак Училијског факултета у Врању*, VI, 67-82.
- Дејић, М. (2021). Зора српске математике. У Н. Вуловић и А. Михајловић (Уред.), *Методички аспекти наставе математике IV* (стр. 13-28). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу. doi: 10.46793/MANM4.013D
- Basibüyük, K., & Sahin, Ö. (2019). Mathematics Teachers' Opinion about the History of Mathematics. *Acta Didactica Napocensia*, 12(2), 117-132. doi: 10.24193/adn.12.2.9
- Clark, K. M. (2012). History of mathematics: Illuminating understanding of school mathematics concepts for prospective mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, 81(1), 67-84. doi: 10.1007/s10649-011-9361-y
- Dejić, M., & Mihajlović, A. M. (2014). History of mathematics and teaching mathematics. *Inovacije u nastavi*, 27(3), 15-30. doi: 10.5937/inovacije1403015D
- Goktepe, S., & Ozdemir, A. S. (2013). An Example of Using History of Mathematics in Classes. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1(3), 125-136. doi: <https://doi.org/10.30935/scimath/9392>
- Ho, W. K. (2008). Using history of mathematics in the teaching and learning of mathematics in Singapore. *1st RICE, Singapore: Raffles Junior College*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.459.5255&rep=rep1&type=pdf>
- Lazić, B., & Maričić, S. (2019). History of mathematics as a factor for increasing motivation in the mathematics. In S. Lawrence, A. Mihajlović, & O. Đokić (Eds.), *Proceedings of the Training Conference History of Mathematics in Mathematics Education* (pp. 72-78). Jagodina: Faculty of Education.
- Maričić, M. S., & Lazić, D. B. (2020). Abacus computing tool-from history to application in mathematical education. *Teaching Innovations*, XXXIII(1), 57-71. doi: 10.5937/inovacije2001057M
- Nataraj, M. S., & Thomas, M. O. J. (2009). Developing Understanding of Number System Structure from the History of Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 21(2), 96-115. doi: 10.1007/BF03217547
- Salysers, G. D. (1954). The number system of the Mayas. *Mathematics Magazine*, 28(1), 44-48. <https://mathshistory.st-andrews.ac.uk/HistTopics/category-number-theory/>

HISTORICAL GENESIS OF THE CONCEPT OF NUMBER AND NUMBER SYSTEMS - POSSIBILITIES OF APPLICATION IN THE INITIAL TEACHING OF MATHEMATICS (II)

Summary: The history of mathematics and its discoveries have a significant role in the modern teaching of mathematics because they increase the motivation and interest of students in the subject. This paper aims to consider the possibilities of its application in practice based on a brief overview of existing research on the use of the history of mathematics in mathematics teaching. Examples of tasks related to the history of natural numbers and number systems that can be applied in the initial teaching of mathematics are presented. In the conclusion of the paper, an overview of number systems through history is summarized (Part I, NORMA XXVII, 1/2022), with special reference to the importance of positional number system, i.e. the advantages of the Indo-Arabic system, with recommendations for introducing these contents in elementary mathematics.

Keywords: history of mathematics, number systems, tasks, class teaching of mathematics

МЕТОДИКА НАСТАВЕ

ЉИЉАНА СИМИЋ¹

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Нови Сад

ЈЕЛЕНА КЕРКЕЗ

Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет

ИСИДОРА ЈАНКЕЛИН

Школа за основно и средње образовање „Милан
Петровић“ са домом ученика, Нови Сад

ИВАНА МАТИЋ

Универзитет у Новом Саду
Медицински факултет

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

UDK: 616.89-008.438-053.2

BIBLID: 0353-7129, 27(2022)2, p.237-246

ТЕШКОЋЕ У УСВАЈАЊУ ВЕШТИНА ЧИТАЊА И ПИСАЊА КОД ДЕЦЕ СА АПРАКСИЈОМ ГОВОРА

Резиме: Овладавањем вештинама читања и писања подстиче се интензиван лексички развој који побољшава способност говорног и писаног изражавања. Присуство кашњења или неког идентификованог поремећаја говора и/или језика на раном узрасту утиче на исход учења ових вештина. Циљ овог рада јесте да упозна читаоце са карактеристикама апраксије говора и да скрене пажњу на тешкоће које ова деца испољавају у процесу учења читања и писања. Апраксија говора представља тешкоћу у планирању и програмирању положаја говорних органа који су потребни за продукцију говорних гласова. Дуго се веровало да је ово искључиво моторни поремећај говора. Ипак, нова сазнања су променила аспект посматрања овог поремећаја када су код ове деце идентификоване и језичке сметње. Примарни разлог због којег деца са апраксијом говора теже усвајају читање и писање је кашњење у развоју фонолошке свесности, а познато је да она представља основу језичког система за учење академских вештина. Истраживања која се баве карактеристикама писаног језика код деце са апраксијом говора су оскудна, посебно на српском језику. Прегледом доступних радова уочено је да се наглашава присуство језичких сметњи за које се претпоставља да отежавају усвајање ових вештина, што касније резултира лошијим академским успехом.

Кључне речи: развојна говорна апраксија, читање, писање, академске вештине

Увод

Правилан развој говора и језика је један од главних предуслова за успешно овладавање читањем и писањем (Gilon & Moriarty, 2007). Кашњење у говорно-језичком развоју на раном узрасту представља велики ризик да се у каснијој доби идентификују неки облици говорних или језичких поремећаја, попут фонолошких, тешкоћа у читању и учењу или развојне апраксије говора (Кнежевић и

1 simiclj95@gmail.com

dr., 2020). Говорни језик представља основу за учење писаног језика. Стога, свака сметња у говорном језику у раном периоду може бити повезана са отежаним учењем писаног језика (Snowling & Stackhouse, 1983). Током времена, много пажње је посвећено указивању на важност правилног развоја говора, читања и писања као битних чинилаца за постизање академског успеха. Међутим, и поред тога велики број деце има тешкоће у развоју вербалне комуникације са поласком у школу. Лонгитудинална истраживања указују да постоји вероватноћа да ће се код 70-90% деце школског узраста са специфичним говорним и језичким поремећајима испољити тешкоће при усвајању читања и писања (Gilon & Moriarty, 2007).

Golubović (2017) истиче да је тешко утврдити тачну преваленцу деце код које постоји кашњење у развоју говора и језика. Ови проблеми проистичу из неусаглашених дијагностичких критеријума и методолошких поступака. С друге стране, узроци за већину поремећаја говора и језика су познати. Поред артикулационих и широког спектра језичких поремећаја, постоје и они чија учесталост није велика. Ипак, такви поремећаји у значајној мери отежавају развој говора, језика и комуникације, а касније и савладавање академских вештина. Један од тих поремећаја јесте развојна апраксија говора, у литератури позната и по називу развојна вербална диспраксија или апраксија (Murray et al., 2014).

Апраксија говора код деце

Развојна апраксија говора представља поремећај у планирању/програмирању покрета говорних органа (Marquardt et al., 2004), који није изазван парализом или слабешћу оралне мускулатуре (Gilon & Moriarty, 2007). Тачан узрок није потпуно познат, али се претпоставља да је основа овог поремећаја неуролошке природе (Blaži i Oračak, 2011). С једне стране, то могу бити мождане лезије које се не могу јасно доказати неуроимицинг методама, а с друге стране може се говорити и о успореном сазревању можданих структура које су одговорне за моторно планирање и програмирање и фонемску репрезентацију (Marquardt et al., 2004). Говорна апраксија се обично испољава од самог почетка развоја говора и језика, али се врста и интензитет знакова овог поремећаја мењају током развоја. У предшколском периоду може бити тешко разликовати децу са апраксијом говора од деце са другим поремећајима говора. Сугерише се да ће код деце са апраксијом говора карактеристике попут измењене прозодије и грешака у продукцији вокала и консонаната постати израженије на каснијем узрасту и да ће се одржавати током школског периода. Надаље, може се десити да овај говорни поремећај не буде одмах препознат и да се говорне грешке идентификују као поремећај артикулације. Тек касније, током опсежне процене и третмана може се потврдити присуство говорне апраксије (Lewis et al., 2004). Понекад је у раном развоју тешко утврдити којем развојном проблему одговарају знаци кашњења које дете на том узрасту испољава. У пракси се често дешава да деца добију почетну дијагнозу „кашњење у говорно-језичком развоју“, а тек касније се идентификује тачан

облик и врста говорног или језичког поремећаја (примарни језички поремећај, фонолошки поремећај, апраксија говора и др.) (Кнежевић и др., 2020).

Америчка асоцијација за говор, језик и слух (American Speech-Language and Hearing Association [ASHA], 2007) издваја три кључне карактеристике које би требало да буду присутне да би се идентификовала развојна говорна апраксија, а то су: недоследне грешке у изговору вокала и консонаната при поновљеном изговору, продужени и измењени коартикулациони прелази између гласова и слогова и измењене прозодијске карактеристике говора (Morgan & Vogel, 2008). Озан је предложио да се у ову категорију уврсте деца код које постоји тешкоћа у фонолошком планирању, моторном планирању и оралној моторној контроли (Shakibayi et al., 2019).

Прегледом литературе уочено је да критеријуми око одређивања кључних елемената овог поремећаја нису јасно усаглашени. Док једни сматрају да је реч о примарном моторичком говорном поремећају код кога тешкоће у језичком развоју могу и не морају бити присутне, други наглашавају да су језичке сметње у основи овог поремећаја. Милер и Луис истовремено истичу да таква основа поремећаја доводи до сметњи у говору и отежаном усвајању вештина читања и писања (Miller & Lewis, 2022).

У овом раду ће бити наведене најчешће карактеристике које деца са апраксијом испољавају у говору: тешкоће у секвенционирању фонема (формирању редоследа гласова у речи), неконзистентне грешке у говору, дисторзије вокала и консонаната, тешкоће у изговарању вишесложних речи, тешкоће у одржавању слоговног интегритета, додавање самогласника или других гласова у речи, измењена прозодија, односно тешкоће у контроли висине гласа, интензитета и неодговарајуће акцентовање (Gilon & Moriarty, 2007).

Код ове деце нарушена је флуентност говора што доводи до смањене разумљивости говора у току спонтаног изражавања. Прегледом литературе евидентно је да се код великог броја деце поред грешака у моторном програмирању испољавају и грешке језичке природе. Сметње у развоју перцепције говора и фонолошки поремећаји најчешће су описани (Lewis et al., 2004). До сада није потврђено да ли се варијетети језичких симптома присутних код апраксије говора могу посматрати као примарне карактеристике, коморбидитет или као компензаторна стратегија вербалног понашања (Murray et al., 2014).

Истраживања показују да деца са апраксијом говора имају значајна одступања у развоју писаног језика (Lewis et al., 2004 ; McNeill et al., 2009b). Отежано усвајање читања и писања повезано је са фонолошким процесима језика, за које је истакнуто да се спорије развијају код деце са апраксијом (McNeill et al., 2009b).

Усвајање читања и писања код деце са апраксијом говора

Језички фактори који утичу на овладавање вештинама читања и писања

Фонолошка обрада представља најбитнији елемент језичке функције потребне за овладавање читањем и писањем (Blaži i dr., 2017; Golubović i dr., 2019). Подразумева способност коришћења гласова, односно фонолошких кодова у процесу читања и писања датог језика. Фонолошка обрада подразумева: фонолошко (радно) памћење, фонолошко именовање и елементе фонолошке свесности. Фонолошко радно памћење представља способност задржавања и тренутно „манипулисање” фонолошким информацијама, а дефицити овог елемента фонолошке обраде могу да доведу до тешкоћа у читању. Фонолошко именовање је способност брзог декодирања визуелних кодова и њихово претварање у вербални одговор (Blaži i dr., 2017). С друге стране, фонолошка свесност се највише истиче у контексту битних предиктора за развој читања. Односи се на свест о гласовима неке речи и према Голубовић, Радивојевић и Јечменица (2019) постоји једанаест елемената фонолошке свесности који су битни за овладавање фонолошким системом датог језика (аудиторна перцепција, аудиторна дискриминација, аудиторна анализа, аудиторна синтеза, аудиторно комбиновање, аудиторна меморија, правилна и континуална аудиторна класификација, аудиторни облик или аудиторно распознавање речи, формирање рима, алитерације и интонација или акценат).

Деца са апраксијом говора теже усвајају вештине читања и писања због неразвијених елемената фонолошке свесности. Присуство ових тешкоћа у периоду почетног читања резултираће отежаним учењем читања и писања у каснијем школском периоду. Због наведеног, ова деца ће имати смањен обим читања и усвајања лексичких и синтаксичких знања путем читања. Присуство ових баријера у почетним фазама ограничава децу са апраксијом говора да развију напредније нивое фонолошке обраде (Gilon & Moriarty, 2007).

У будућности би требало спровести свеобухватнија истраживања о вештинама читања и писања код деце са апраксијом говора и њихов утицај на општи академски успех.

Релевантна истраживања

Нема много података о томе који развојни поремећаји могу да се јаве удружено са апраксијом говора, као ни о томе какви су дугорочни исходи развоја код ове деце (Newmeyer et al., 2009). Тонен и сарадници (Thoonen et al., 1997) истичу да је учесталост тешкоћа у учењу значајно висока код деце са апраксијом говора. Проблеме у учењу показало је 7 од 11 деце (64%), а језичке проблеме

испољило је 82% деце (9/11) са апраксијом говора. Постоји релативно мали број истраживања која су се бавила испитивањем карактеристика читања код деце са апраксијом говора. Доступна истраживања са релативно малим узорком наглашавају да постоје континуиране тешкоће у савладавању ове академске вештине. Стокхаус и Сновлинг (Stackhouse & Snowling, 1992) су спровели лонгитудиналну студију у којој су се бавили испитивањем развоја писмености код ове деце. Деца су била укључена у логопедски третман, а процена је извршена у два наврата, у почетном стадијуму и четири године касније. Почетна процена је била на узрасту од 10,7 и 11 година, а накнадна процена је урађена на узрасту од 14,5 и 15 година. Резултати показују да је и поред интензивне подршке логопедским третманом, вештина читања била значајно лошија од очекиваног. Вештине читања у почетној и каснијој процени су биле на узрасту од 7 – 8 година, док је вештина писања одговарала узрасту од 6-7 година у обе процене (Stackhouse & Snowling, 1992).

Луис и сарадници (Lewis et al., 2004) су у свом истраживању испитивали вештине говора, читања и писања код десеторо деце са апраксијом говора, такође у два наврата на узрасту од 4 до 6 година и касније на узрасту од 8 до 10 година. Поменућемо резултате који се односе на вештине читања и писања. Подаци показују да су деца са апраксијом говора показала лошија постигнућа од очекиваног на задацима декодирања стварних речи и не-речи. Такође, потврђено је да су ова деца остварила лошија постигнућа и на задацима разумевања прочитаног (Lewis et al., 2004). Може се претпоставити да су грешке у разумевању прочитаног код деце са апраксијом говора секундарног карактера, настале због лошег читања и других језичких тешкоћа. Тешкоће у разумевању прочитаног могле би се делом објаснити природним карактеристикама почетног читања и повезивања речи са значењем. У почетним фазама читања деца се ослањају на фонолошке информације. Када се ортографски облик речи (написана реч) прво обрађује фонолошки, декодирањем појединачних графема (свако слово се повезује са гласом који представља). Тек након препознавања фонолошког кода реч се изговара и повезује са значењем. Из наведеног видимо да су за почетно читање неопходни процеси фонолошке свесности. Овладавање овим процесима не значи да ће се реч директно разумети, али сваки пут при читању непознатих речи ослањаће се на фонолошки пут да би се идентификовало од којих слова је формирана реч (Rončević, 2005). На темељу ових процеса, може се разумети природа грешака у разумевању прочитаног код деце са апраксијом говора. Код њих су присутни језички поремећаји, а пре свега недовољно фонолошко знање које је неопходно за почетно читање. Немогућност декодирања једноставних фонолошких облика ограничава развој знања о сложенијим односима између графема и фонема. Ово негативно утиче на способност препознавања речи и њихово разумевање (Gillon & Moriarty, 2007). Такође, Луис и сарадници (Lewis et al., 2004) су у свом истраживању потврдили да су деца са апраксијом говора имала лошије резултате на задацима писања него на задацима читања. Објашњење се може пронаћи у томе што се у току писања више ослањају на фонолошке елементе обраде (свест о гла-

совима, гласовну сегментацију, фонолошко памћење и др.). Резултати претходног истраживања потврђени су и у студији коју су спровели МекНил и сарадници (McNeill et al., 2009b). Испитивање способности читања стварних речи и не-речи потврђује претходне резултате и указује на лошију способност читања не-речи код деце са апраксијом говора. Читање не-речи захтева посебну пажњу и прецизнију употребу фонолошких знања, те је очекивано да ова деца имају значајно лошија постигнућа у читању ове категорије речи. На основу ових резултата јавља се претпоставка да отежано читање не-речи може бити и последица примарне природе поремећаја који се налази у основи апраксије говора. Недостатак моторне контроле при изговору речи наглас или утишано, може повећати учесталост грешака при декодирању речи. С друге стране, Сновлинг и Стокхаус (Snowling & Stackhouse, 1983) су изнели податак да је код деце са апраксијом говора вештина писања била значајно лошија него код деце са артикулационим поремећајима. Сходно томе, недостаци који се јављају у писању не могу се оправдати погрешним изговором или тешкоћом у превођењу графема у њихов фонемски облик. Ова запажања потврђују постојање језичког дефицита код деце са апраксијом говора.

Претпоставља се да је за већину људи писање захтевнији процес јер тражи потпуно знање о графемама и начин њихове употребе за стварање речи. Док читање представља декодирање приказаних графемских облика (графемско-фонемску конверзију), писање је обрнут процес (фонемско-графемска конверзија) и захтева знање о гласовној анализи и познавање тачног редоследа слова за сваку реч (Snowling & Stackhouse, 1983). Неке од грешака које се могу уочити при спеловању речи код деце са апраксијом говора су приказане у истраживању које је спровео Џојстокхаус (Joystackhouse, 1982). Запажено је да су постојале тешкоће у фонемско-графемској конверзији, па су тако испитаници реч “year” спеловали као “andere”, “yet” као “jgt”. У прилог претпоставке да тешкоће у читању пролонгирају код деце са апраксијом говора и током каснијих година школовања, говори студија Милера и сарадника (Miller et al., 2019). Они су пратили разлику у способности читања и фонолошке обраде код деце школског узраста и код адолесцената. Деца са сумњом на апраксију говора имала су значајно ниже резултате на поменутиим задацима.

Деца са апраксијом говора испољавају дефиците фонолошке свести на нивоу слога и фонеме (Marquardt et al., 2002 ; Pagliarin et al., 2022) и то у оба модалитета, и на експресивном и на рецептивном плану. Ово значајно доприноси појави тешкоће у усвајају читања и писања (Pagliarin et al., 2022). Поред наведених дефицита фонолошке свесности, код ове деце се јављају тешкоће и на много једноставнијим фонолошким задацима. Потврђено је да деца са апраксијом говора имају тешкоће у препознавању и генерисању (стварању) рима на узрасту од пет до седам година (McNeill et al., 2009b).

Кроз анализу наведених истраживања на ову тему истиче се фонолошка свесност као кључни елемент за успешно или мање успешно овладавање академским вештинама. Услед немогућности да се ова компонента језика правилно ра-

звија, дешава се да фонолошка репрезентација буде отежана, као и сегментација тих репрезентација. Отежано учење фонолошких елемената датог језика доводи до тога да се „научена” представа о гласу брзо губи. На основу тога, отежано је манипулисање фонемама и њихово касније пресликавање на графемску представу. Способност читања код деце са апраксијом говора повезана је и са познавањем речника (Miller & Lewis, 2022).

Лексички развој јесте један од кључних показатеља познавања језика и целокупног језичког развоја који је најизраженији у школском периоду, али и касније током живота. Лексичко знање се стално проширује и по обиму речи које се користе у говору, али и по различитим варијететима речи којима дете овладава. Пораст лексичког знања примарно је повезан са читањем. Почетак развоја читања директно утиче да се лексички фонд код деце повећава (Динић Маринковић, 2020).

Такође, развој речника у експресивном облику (коришћење речи) и рецептивном облику (разумевање речи) повезано је и са правилном перцепцијом и разумевањем говора. Стајн и сарадници (Stein et al., 2020) открили су да је обим експресивног и рецептивног речника код деце са апраксијом говора повезан са усвајањем вештине читања. Смањено искуство у читању доводи до отежаног усвајања нових речи, а деца која имају оскудан вокабулар имају тешкоће у препознавању писаних речи (Miller & Lewis, 2022).

Сугерише се да интегрални приступ фонолошке подршке који се примењује пре формалног образовања може имати позитивне исходе на учење језика, фонолошких процеса и писања код деце са апраксијом говора. Ове претпоставке су потврђене у студији МекНила и сарадника (McNeill et al., 2009a) који су испитивали ефекте примене раног интегралног програма фонолошке подршке код једног пара близанаца са апраксијом говора. Резултати показују да је овај приступ имао позитивне ефекте на успешност у савладавању почетног читања и описмењавања код ове деце (McNeil et al., 2009a). Сличне препоруке изнели су и Торгесен и сарадници (Torgesen et al., 1999) где је наглашено да програми ране интервенције у виду учења фонолошких процеса и препознавања слова помажу деци која су под ризиком да имају тешкоће у развоју читања (Miller & Lewis, 2022).

Закључак

Апраксија говора код деце представља контроверзни ентитет у оквиру говорних и језичких поремећаја. На основу доступне литературе, изнете су претпоставке о томе да није реч само о сметњама у програмирању и планирању покрета и положаја говорних органа, већ да овај ентитет треба посматрати много шире. Језичке сметње које су забележене код деце са апраксијом говора јасно указују на потребу да се много дубље анализира начин испољавања говорних и језичких сметњи. С обзиром да значајан број деце са тешкоћама у говору започне процес формалног образовања, овим радом указано је на потребу да се боље ра-

зумеју деца код које се академске вештине спорије усвајају. Присуство грешака у изговору гласова не значи нужно да је реч о чистом артикулационом поремећају. У основи такве манифестације могу се наћи много сложенији проблеми који се уочавају тек када се започне са формалном обуком читања и писања. Читање и писање су есенцијалне вештине којима дете овладава у школском периоду и које касније могу одредити његов пут академског развоја. На крају, изнете су препоруке о раним интервенцијама код деце код које постоји ризик за отежано усвајање читања и писања. Ово може послужити да се у предшколском периоду више пажње посвети подстицању развоја елемената фонолошке свесности и познавања слова како би се постигли бољи исходи у савладавању академских вештина у школском периоду.

Литература

- Голубовић, С. М., Радивојевић, Н. Д. и Јечменица, Н. Р. (2019). Фонолошке способности деце предшколског узраста. *Иновације у настави - часопис за са-времену наставу*, 32(3), 74-89. <https://doi.org/10.5937/inovacije1903074G>
- Динић Маринковић, Милица. (2020). Индекс понављања специјализованог вокабулара у уџбеницима за други циклус обавезног образовања. У В. Половина и Б. Ковачевић (Прир.) *Примењена лингвистика данас – језик, књижевност и интердисциплинарност* (стр. 167-186). Београд: Филолошки факултет. doi: 10.18485/dpls_pld.2020.6.ch10.
- American Speech-Language and Hearing Association (ASHA) (2007). *Childhood Apraxia of Speech*. <https://www.asha.org/policy/>
- Blaži, D. i Opačak, I. (2011). Teorijski prikaz dečje govorne apraksije i ostalih jezično-govornih poremećaja na temelju diferencijalno-dijagnostičkih parametara. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47(1), 49-63.
- Blaži, D., Farago, E. i Pavić, P. (2017). Karakteristike fonološke obrade dece s teškoćama čitanja. *Napredak*, 158(1-2), 33-48.
- Gillon, G., & Moriarty, B. (2007). Childhood apraxia of speech: Children at risk for persistent reading and spelling disorder. *Seminars in Speech and Language*, 28(1), 48-57. doi:10.1055/s-2007-967929
- Golubović, S. (2017). Razvoj govora i komunikacije: Sociolingvistički i kognitivni razvoj govora. У А. Авдић и Л. Јунузовић-Žunić (Прир.), *Unapređenje kvalitete života dece i mladih* (стр. 19-28). Tuzla: Удруženje за подршку и креативни развој деце и младих.
- Golubović, S., Ječmenica, N., Subotić, S. i Kobac, D. (2019). Razvoj fonološke свесности код деце узроста од шест до осам година. *Примењена Психологија*, 12(2), 157-182. <https://doi.org/10.19090/pp.2019.2.157-182>
- Joystackhouse. (1982). An investigation of reading and spelling performance in speech disordered children. *British Journal of Disorders of Communication*, 17(2), 53-60.

- Knežević, D., Blaži, D. i Hostonski J. (2020). Govorno-motoričke sposobnosti dece s kašnjenjem u jezično-govornom razvoju. *Klinička psihologija*, 13, 1-2, 35-46. doi: 10.21465/2020-KP-1-2-0003
- Lewis, B. A., Freebairn, L. A., Hansen, A. J., Iyengar, S. K., & Taylor, H. G. (2004). School-age follow-up of children with childhood apraxia of speech. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 122-140. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/014\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/014))
- Marquardt, T. P., Jacks, A., & Davis, B. L. (2004). Token-to-token variability in developmental apraxia of speech: three longitudinal case studies. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18(2), 127-144. <https://doi.org/10.1080/02699200310001615050>
- Marquardt, T. P., Sussman, H. M., Snow, T., & Jacks, A. (2002). The integrity of the syllable in developmental apraxia of speech. *Journal of Communication Disorders*, 35(1), 31-49. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(01\)00068-5](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(01)00068-5)
- McNeill, B. C., Gillon, G. T., & Dodd, B. (2009a). A longitudinal case study of the effects of an integrated phonological awareness program for identical twin boys with childhood apraxia of speech (CAS). *International Journal of Speech-language Pathology*, 11(6), 482-495. <https://doi.org/10.3109/17549500902842583>
- McNeill, B. C., Gillon, G. T., & Dodd, B. (2009b). Phonological awareness and early reading development in childhood apraxia of speech (CAS). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(2), 175-192. <https://doi.org/10.1080/13682820801997353>
- Miller, G. J., & Lewis, B. A. (2022). Reading skills in children with suspected childhood apraxia of speech and children with reading disorders: same or different? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(4), 985-1005. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00149
- Miller, G. J., Lewis, B., Benchek, P., Freebairn, L., Tag, J., Budge, K., Iyengar, S. K., Voss-Hoynes, H., Taylor, H. G., & Stein, C. (2019). Reading outcomes for individuals with histories of suspected childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-language Pathology*, 28(4), 1432-1447. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-18-0132
- Morgan, A. T., & Vogel, A. P. (2008). Intervention for childhood apraxia of speech. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006278.pub2>
- Murray, E., McCabe, P., & Ballard, K. J. (2014). A systematic review of treatment outcomes for children with childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(3), 486-504. doi: 10.1044/2014_AJSLP-13-0035
- Newmeyer, A. J., Aylward, C., Akers, R., Ishikawa, K., Grether, S., deGrauw, T., Grasha, C., & White, J. (2009). Results of the sensory profile in children with suspected childhood apraxia of speech. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(2), 203-218. <https://doi.org/10.1080/01942630902805202>
- Pagliarin, K. C., Gubiani, M. B., Rosa, R. R., & Keske-Soares, M. (2022). Performance in the accuracy task in children with Childhood Apraxia of Speech after

- an integrated intervention of literacy and motor skills. *CoDAS*, 34(2). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20212021126>
- Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihološki teme*, 14(2), 55-77.
- Shakibayi, M. I., Zarifian, T., & Zanjari, N. (2019). Speech characteristics of childhood apraxia of speech: A survey research. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 126, <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2019.109609>
- Snowling, M., & Stackhouse, J. (1983). Spelling performance of children with developmental verbal dyspraxia. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25(4), 430-437. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1983.tb13787.x>
- Stackhouse, J., & Snowling, M. (1992). Barriers to literacy development in two cases of developmental verbal dyspraxia. *Cognitive Neuropsychology*, 9, 273-299.
- Stein, C. M., Benchek, P., Miller, G., Hall, N. B., Menon, D., Freebairn, L., Tag, J., Vick, J., Taylor, H. G., Lewis, B. A., & Iyengar, S. K. (2020). Feature-driven classification reveals potential comorbid subtypes within childhood apraxia of speech. *BMC Pediatrics*, 20(1), 519. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02421-1>
- Toonen, G., Maassen, B., Gabreëls, F., Schreuder, R., & de Swart, B. (1997). Towards a standardised assessment procedure for developmental apraxia of speech. *European Journal of Disorders of Communication : The Journal of the College of Speech and Language Therapists, London*, 32(1), 37-60. <https://doi.org/10.3109/13682829709021455>
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.579>

DIFFICULTIES IN LEARNING READING AND WRITING IN CHILDREN WITH APRAXIA OF SPEECH

Summary: Mastering the skills of reading and writing encourages intensive lexical development that enriches the ability to speak and write. The presence of a delay or an identified speech and/or language disorder at an early age affects the outcome of learning these skills. The aim of this paper is to familiarize readers with the characteristics of apraxia of speech and to draw attention to the difficulties these children exhibit in the process of learning to read and write. Apraxia of speech represents a difficulty in planning and programming the position of the speech organs that are required for the production of speech sounds. For a long time it was believed that this was exclusively a motor speech disorder. New findings changed the aspect of observing this disorder where language disorders were also identified in these children. The primary reason for children with apraxia of speech having difficulty acquiring reading and writing is a delay in the development of phonological awareness, which is known to be the basis of the language system for learning academic skills. Research dealing with the characteristics of written language in children with apraxia of speech is scarce, especially in the Serbian language. A review of the available literature found an emphasis on the presence of language barriers that are assumed to hinder the acquisition of these skills, which subsequently results in poorer academic performance.

Keywords: developmental apraxia of speech, reading, writing, academic skills

УПУТСТВО ЗА АУТОРЕ

Часопис *Норма* објављује оригиналне научне, прегледне и стручне чланке, научне критике, полемике, библиографске студије, као и приказе публикација из области педагогије, дидактике, методика разредне и предметне наставе, науке о књижевности и библиотекарства. Уколико је рад настао у оквиру научног пројекта, део је мастер, магистарске или докторске тезе, или је претходно био саопштен на неком научном или стручном скупу, податак о томе треба да буде дат у фусноти.

Слањем рукописа, аутори гарантују да он представља њихов оригиналан допринос, да није објављен раније и да се не разматра за објављивање на другом месту. Истовремено предавање истог рукописа у више часописа представља кршење етичких стандарда, што га искључује из даљег разматрања за објављивање у часопису. Рад који је већ био објављен у неком часопису или понуђен за објављивање у некој другој публикацији не може бити прештампан у часопису *Норма*. Након пријема рада уредништво доноси одлуку о томе који радови улазе у процес рецензирања.

Ради спречавања плагијата радови који улазе у процес рецензирања подвргавају се провери уз помоћ система iThenticate/CrossRef у оквиру сервиса СЦИндекс Асистент. Након провере, сваки рад оцењују два рецензента. Имена рецензената, као и имена аутора су анонимни. Након рецензирања, одлуку о објављивању, корекцији или одбијању рада, доноси редакција.

Часопис *Норма* се издаје је у режиму тзв. отвореног приступа. Допуштено је да се дело копира и дистрибуира у свим медијима и форматима, да се прерађује, мења и надограђује у било које сврхе, укључујући и комерцијалне, под условом да се на правилан начин цитирају његови првобитни аутори, постави линк ка оригиналној лиценци и назначи да ли је дело измењено. Корисници су при томе дужни да наведу пун библиографски опис чланка објављеног у овом часопису (аутори, наслов рада, наслов часописа, волумен, свеска, пагинација), као и његову DOI ознаку.

Достављање радова

Рукописи се достављају путем онлајн система за уређивање часописа развијеног од стране Центра за евалуацију у образовању и науци (ЦЕОН). Приступ и регистрација за овај сервис врше се преко странице АСИСТЕНТ. Регистрација и постављање рукописа у овај систем врши се у неколико једноставних корака (видети Упутство за АСИСТЕНТ). Изузетно, могуће је рукописе доставити и директно на мејл редакције: norma@ref.uns.ac.rs.

Текстови треба да буду писани фонтом Times New Roman, величина слова 12 pt, проред 1.5, са маргинама од 2 cm са сваке стране. Табеле и дијаграми наводе се у самом раду. Слике се предају као засебни документи у jpg (200 dpi) или eps формату, при чему се у самом тексту, римским бројевима, јасно означава место

на коме оне треба да се налазе. Користити АПА стил цитирања и навођења референци.

Уз све врсте радова доставља се превод наслова, сажетка и кључних речи на енглески језик (за приказе само наслов). Уколико је рад писан на енглеском језику ове елементе треба превести на српски језик.

Језик рада

Радови се објављују на српском или енглеском језику. Радови на српском језику објављују се на екавском или ијекавском књижевном наречју, ћириличним писмом, односно латиничним уколико аутор инсистира на томе. Аутори су дужни да се придржавају савременог правописа.

Дужина рада

Комплетан рад (основни текст рада, списак референци, као и сажетак и кључне речи, укључујући и њихове преводе) требало би да буде дужине до 35.000 словних знакова, рачунајући и празна места. Редакција задржава право да објави и радове који премашују предвиђени обим, уколико то захтева поступак научне елаборације садржаја.

Писање рада

На насловној страни наводи се пуно име и презиме аутора (коаутора), назив институције, место и држава (уколико је аутор из иностранства), као и наслов рада. Функције и звање аутора се не наводе. Службена адреса и/или електронска адреса аутора даје се у напомени (фусноти) везаној за презиме аутора. Подаци о научно-истраживачком пројекту, као и назив институције која је финансирала пројекат, такође се наводе у фусноти везаној за наслов рада.

Насловна страна треба да садржи и сажетак и кључне речи на језику рада. У сажетку, који не би требало да премаши 1500 знакова, неопходно је укратко представити предмет истраживања, циљ, примењену методологију, као и резултате научног истраживања. Сажетак и кључне речи дати испод наслова, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1. Кључне речи (до десет речи) наводити испод сажетка. У истом облику је потребно навести превод наслова, сажетка и кључних речи, крају текста, после референци. Уколико аутор није у могућности да обезбеди коректан превод, уредништво ће га обезбедити.

Структура рада

Рад треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, назив установе у којој је аутор запослен, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, литературу и изворе, превод наслова, сажетка и кључних речи и прилоге. Овај редослед датих елемената уједно је и обавезујући. Пожељно је да текст рада, поготово ако је заснован на емпиријском истраживању, буде организован по стандардној схеми

Увод, Методологија, Резултати и Дискусија. Наслове одељака треба јасно и прецизно формулисати, поравнати уз леву маргину, болдованим фонтом величине 12. Уколико се у тексту одељка користе поднаслови они се наводе курзивом исте величине. Наслове одељака и поднаслове није потребно нумерички означавати.

Цитирање и позивање на изворе у тексту

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама), према АПА стилу. Примери навођења најчешће коришћених референци у тексту:

Један аутор

(Јовановић, 2013, стр. 24)
(Петровић, 2012а, стр. 35–36)
(Петровић, 2012б, стр. 144)

Два аутора

(Parsons & Bales, 1955, p. 45)
(Gavrilović i Marković, 2012)

Три или више аутора

(Duncan et al., 2013)
(Томановић и др., 2016, стр. 17)

Дело без аутора

(Top 10 Reasons for Using Social Media, 2017)
(Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2005)

Колективно тело

(Републички завод за статистику, 2018)

Закони

(Закон о раду, 2014, чл. 37, ст. 4, тач. 3)

Посредно цитирање

(Петровић, 2012, стр. 34, према Матић, 2018, стр. 45)

Уколико се наводи аутор чије је презиме за потребе писања рада транслитеровано или транскрибовано, приликом првог цитирања користе се угласте заграде у којима дајемо оригиналну графицију: Вебер [Weber]. У наставку рада користимо транслитеровани или транскрибовани облик у тексту, а оригинални у парентезама.

Приликом истовременог позивања на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом. Не користити Ibidem или Исто у библиографској парентези.

Директно (дословно) цитирање у тексту врши се у склопу реченице, под наводницима, уколико цитат није дужи од тридесет речи. Уколико је цитат дужи од тридесет речи, издвојити га у нови параграф, без наводника, с левом маргином увученом 1 cm у односу на основни текст, фонтом 10 pt и проредом 1.

Литература

Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе писмом самог рада, без превођења, према АПА стилу. Прво се наводи листа референци на писму рада, прави се размак од једног реда, а затим се даје листа референци које су објављене другим писмом (уколико су такве референце коришћене).

У наставку су наведени примери библиографских јединица за различите врсте публикација.

Монографске публикације:

- Антонић, С. (2011). *Искушења радикалног феминизма*. Београд: Службени гласник.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, Interaction, and Socialization Process*. New York: Free press.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lappin, S., & Fox, C. (2015). *The Handbook of Contemporary Semantic Theory*. [Wiley Online Library]. doi: 10.1002/9781118882139.
- *Merriam-Webster's collegiate dictionary* (11th ed.) (2005). Springfield, MA: Merriam-Webster.

Радови у часопису:

- Heinz, W., & Kruger, H. (2001). Life-course: Innovations and Challenges for Social Research. *Current Sociology*, 49(2), 29–45. doi: 10.1177/0011392101049002004.
- Антонић, С. (2013). Друштвена покретљивост у социјалистичкој Србији: један ревизионистички поглед. *Социолошки истраживања*, XLVII(2), 145–170. doi:10.5937/socpreg1302145A.
- Duncan, S., Carter, J., Phillips, M., Roseneil, S., & Stoilova, M. (2013). Why do people live apart together? *Families, Relationships, Societies*, 2. doi:10.1332/204674313X673419.

Поглавља у монографијама, радови у тематским зборницима:

- Bobić, M. (2010). Partnerstvo kao porodični podsistem. U A. Milić i dr. (Prir.), *Vreme porodica: sociološka studija o porodičnoj transformaciji u Srbiji* (str. 115–145). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta i Čigoja.
- Dillard, J. P. (2020). Currents in the study of persuasion. In M. B. Oliver, A. A. Raney, & J. Bryant (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (4th ed., pp. 115-129). Routledge.
- Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donald (Eds.), *Familial Ideology* (pp. 98–120). London: Open University Press.

Саопштења у зборницима са научних конференција:

- Smith, S. P., & Hart, J. (2006, March 25-26). Evaluating Distributed Cognitive Resources for Wayfinding in a Desktop Virtual Environment. In *3D User Interfaces (3DUI'06)*. IEEE Symposium on 3D User Interfaces (3DUI), Alexandria (pp. 3-10). doi: 10.1109/VR.2006.60.
- Rowling, L. (1993, September). Schools and grief: How does Australia compare to the United States. In *Wandarna coowar: Hidden grief*. 8th National Conference of the National Association for Loss and Grief (Australia), Yeppoon, Queensland (pp. 196-201). National Association for Loss and Grief.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (непубликоване):

- Savić, S. (1978). *Kako blizanci uče da govore* [Nepublikovana doktorska disertacija]. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Castle, C. (2001). *Interpreters, docents and educators: Ways of knowing, ways of teaching in a history museum, an art gallery, and a nature centre* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto.

Докторске дисертације, магистарске и мастер тезе (публиковане или објављене у базама података и дигиталним репозиторијумима):

- Krstić, N. (2018). *Reprodukcija simboličkih granica kroz porodične prakse u Srbiji* [Doktorska disertacija, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji. <http://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/10302>.
- Zambrano-Vazquez, L. (2016). *The interaction of state and trait worry on response monitoring in those with worry and obsessive-compulsive symptoms* [Doctoral dissertation, University of Arizona]. UA Campus Repository. <https://repository.arizona.edu/handle/10150/620615>.

Документи институција:

- Републички завод за статистику (2019). *Месечни статистички билтен*. Бр. 11. Бања Лука.
- Ministry of Education (2020). *Number of Students Enrolled in a College or University*. Taipei: Ministry of Education in Taiwan, Department of Statistic.

Одреднице у лексиконима, речницима и енциклопедијама:

- Lindgren, H. C. (2002). Stereotyping. In W. E. Craighead, & C. B Nemeroff (Eds.). *The Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (Vol. 4, pp. 1617–1618). New York: Wiley.
- Плић, В. (2007). Функционални односи. У А. Мимица и М. Богдановић (Прир.). *Сociолошки речник* (стр. 157). Београд: Завод за удџбенике.

Закони:

- Закон о основама система васпитања и образовања (2004), *Службени гласник РС*. Бр. 62.

Текст у дневним или периодичним новинама:

- Лакић, Д. (2021, 4. март). Магични реализам филма. *Полиџика*, стр. 15.
- Перић, Д. (2009, 3. септембар). Анархизам, инспирација губитника. *НИН* 3062. <http://www.nin.co.rs/pages/article.php?id=46080>.
- Economics nudging people away from war (2017, December 16). *The Age*, 33.

Текстови са интернета:

- *Fake news is spreading on Facebook Messenger and Whatsapp* (2017). <https://www.axios.com/facebook-next-fake-news-frontier-messaging-2498210127.html>.
- Kraizer, S. (2005). *Safe child*. <http://www.safechild.org>.

Уколико се говори о комплетном веб сајту (а не појединачној веб страници или документу), он се не наводи се у попису литературе већ се у тексту наводи назив сајта и додаје URL адреса у заградама,:

- Званични статистички подаци Републике Српске могу се пронаћи на сајту Републичког завода за статистику (<http://www.rzs.rs.ba>).
- We created our survey using Qualtrics (<https://www.qualtrics.com>).

Уређивачки одбор часописа НОРМА

- Проф. др Гордана Рудић*, главни и одговорни уредник,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Драјана Сијанојевић*,
Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу
- Проф. др Гордана Ђоковић*,
Филолошки факултет, Универзитет у Београду
- Проф. др Ивана Зајорац*,
Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу
- Проф. др Зорана Лужанин*,
Природно-математички факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Оливера Гајић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миле Илић*,
Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци
- Проф. др Беата Косова*,
Педагошки факултет, Универзитет Матеј Беј, Словачка
- Проф. др Мојца Јуришевич*,
Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани
- Проф. др Сања Голијанин Елез*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Бојан Лазић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Милош Шумоња*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Миливоје Млађеновић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Руженка Шимоњи Чернак*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Сијанко Цвјетићанин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Веселина Ђуркин*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Биљана Јеремић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Проф. др Мила Бељански*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду
- Доц. др Миљинко Мандић*,
Педагошки факултет у Сомбору, Универзитет у Новом Саду

**ПУБЛИКАЦИЈЕ У ИЗДАЊУ
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ**

Единица *Уибеници и приручници*

1. <i>Биологија човека</i> / Петровић, Данијела; Богосављевић-Шијаков, Миона; Кривокућин, Илинко	200,00
2. <i>Грађанско васпитање</i> / Шимоњи Чернак, Руженка	230,00
3. <i>Дете истраживач околине</i> / Цвјетићанин, Станко; Кривокућин, Илинко	230,00
4. <i>Дидактика физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	360,00
5. <i>Дидактичке теме. Увод у основношколску дидактику</i> / Шпановић, Светлана	200,00
6. <i>Екологија и заштита животне средине</i> / Козодеровић, Гордана	180,00
7. <i>English for students of education</i> / Мишкељин, Ивана	400,00
8. <i>Информатика</i> / Надрљански, Ђорђе	400,00
9. <i>Информатика у образовању</i> / Надрљански, Ђорђе	300,00
10. <i>Историја српске књижевности за децу</i> / Петровић, Тихомир	380,00
11. <i>Једноставни физички огледи у разр. настави</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	200,00
12. <i>Како предавати природу и друштво</i> / Цвјетићанин, Станко; Бранковић, Наташа	330,00
13. <i>Каталогизација у теорији и пракси</i> / Рудић, Гордана	170,00
14. <i>Комбинаторика и вероватноћа</i> (збирка огледа) / Опарница, Љубица; Зобеница, Маја; Гордић, Снежана	280,00
15. <i>Комбинаторика и вероватноћа – теорија, примери, задаци</i> / Опарница, Љубица	200,00
16. <i>Криптографија</i> / Ламбић, Драган	380,00
17. <i>Лабораторијске вежбе из природних наука 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	140,00
18. <i>Математика</i> / Петојевић, Александар	210,00
19. <i>Ментално здравље</i> / Марић, Миа	500,00
20. <i>Методика наставе познавања природе 1</i> / Цвјетићанин, Станко	350,00
21. <i>Методика наставе познавања природе 2</i> / Цвјетићанин, Станко	320,00
22. <i>Методика наставе природних наука</i> / Цвјетићанин, Станко	330,00
23. <i>Методика спортских активности</i> / Родић, Недељко	130,00
24. <i>Методика упознавања околине 1</i> / Цвјетићанин, Станко	250,00
25. <i>Немачки језик за студенте Педагошког факултета</i> / Суботић, Љиљана	320,00
26. <i>Образовна технологија</i> / Пећанац, Рајко	500,00
27. <i>Од певања до музичке културе</i> / Јеремић, Биљана	500,00
28. <i>Природне науке 1</i> / Обадовић, Ж. Душанка; Бошњак, Марија	350,00
29. <i>Природне науке 3 – Биологија</i> / Граовац-Петровић, Данијела; Шијаков-Богосављевић, Миона; Кривокућин, Илинко	210,00
30. <i>Природне науке 3 – Хемија</i> / Цвјетићанин, Станко	400,00
31. <i>Психологија и учење</i> / Сакач, Марија	330,00
32. <i>Психологија породице</i> / Сакач, Марија; Марић, Миа	280,00
33. <i>Путокази кроз друштвеност света који нас окружује</i> / Трбојевић, Александра	280,00
34. <i>Српски језик и књижевност у савременој стратегији развоја образовања</i> (српски језик и књиж. у саврем. настави–одабране књиж. интерп.) / Голијанин Елез, Сања	390,00
35. <i>Сценска уметност</i> / Петровић, Тихомир	100,00
36. <i>Теорија и пракса образовања ученика са сметњама у развоју</i> / Николић, Гордана	320,00
37. <i>Теорија физичког васпитања</i> / Родић, Недељко	430,00
38. <i>Управљање и руковођење у образовању</i> / Бранковић, Наташа; Лукић-Родић, Весна	350,00
39. <i>Управљање пројектима</i> / Пећанац, Рајко	470,00
40. <i>Учитељ у настави српског језика и књижевности</i> / Кнежевић, Мара	300,00
41. <i>Филозофија образовања</i> / Сацаков, Слободан; Шумоња, Милош	350,00

Едиција *Монографије*

42. *Аспекти модернизације српске књижевности – идентитет и духовност: Историјски и културолошки кодови савремене српске књижевности – поетичка и херменеутичка парадигма у европском контексту* / Голијанин Елез, Сања
43. *Библиотека и културно наслеђе* / Трајковић, Борјанка
44. *Модел података дигиталне библиотеке докторских дисертација* / Ивановић, Лидија
45. *Национално без одијума, поглед без претензија* / Марковић, Саша
46. *Немачка мањина у Војводини (1918–1941). Друштво и политика* / Антоловић, Михаел
47. *Српски учитељ у Угарској 1778–1918* / Марковић, Саша
48. *У замку замки. Драмски потенцијал поезије и прозе за децу* / Млађеновић, Миливоје
49. *Фолклорно у простору наивног. Усмена књижевност у контексту књижевности за децу* / Шаранчић Чутура, Снежана
50. *Развој вокалних способности применом иновативних методичких приступа у настави музичке културе* / Јеремић, Биљана

Едиција *Серијске публикације*

Зборници радова (научни програми, пројекти и скупови)

51. *Двеста година Српске препарандије у Сентандреји и Сомбору;*
52. *Драмско васпитање у образовању васпитача и учитеља;*
53. *Друштвени односи Срба и Хрвата, национални идентитет и мањинска права са аспекта европских интеграција;*
54. *Education and the Social Challenges at the Beginning of the 21st Century;*
55. *Еколошки огледи у разредној настави;*
56. *Изазови васпитања и образовања у 21. веку;*
57. *Минипројекти у настави интегрисаних природних наука и математике;*
58. *Multi-dimensional aspects of learning and teaching in science and mathematics education (MALT' 14);*
59. *Повезивање наставних предмета и стручно усавршавање учитеља;*

Часописи

60. *Норма*: часопис за теорију и праксу васпитања и образовања
61. *Пефас*: студентски лист

Остала издања

62. *ВОДИЧ* за упис на основне, мастер и докторске академске студије 85,00
63. *КАТАЛОГ* Норма - 240 година образовања српских учитеља
64. *Прве српске збирке за децу* Стевана В. Поповића / приредила Кнежевић, Мара

Поруџине: Педагошки факултет у Сомбору, Подгоричка 4
Телефони: 025/412-030, 025/460-595

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37(05)

НОРМА : часопис за теорију и праксу васпитања и
образовања / главни и одговорни уредник Гордана Рудић.
– Год. 1, бр. 1 (1990) – . – Сомбор : Педагошки факултет у
Сомбору, 1990 – . – 24 cm

Два броја годишње.
ISSN 0353-7129

COBISS.SR-ID 103739399