



Савез учитеља Републике Србије

Savez učitelja Republike Srbije

Primary School Teachers' Association of the Republic of Serbia

ЗБОРНИК РАДОВА
ДРУГА МЕЂУНАРОДНА КОНФЕРЕНЦИЈА
“ОБРАЗОВАЊЕ - ПОГЛЕД У БУДУЋНОСТ”

23/24. новембар 2024.

Београд

Факултет за образовање учитеља и васпитача

ZBORNİK RADOVA
DRUGA MEĐUNARODNA KONFERENCIJA
“OBRAZOVANJE - POGLED U BUDUĆNOST”

23/24. novembar 2024.

Beograd

Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača

BOOK OF PROCEEDINGS
SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE
“EDUCATION - A GLANCE INTO THE FUTURE”

November 23/24, 2024

Belgrade

Teaching Faculty

Проф. др САЊА Благданић
Факултет за образовање учитеља и васпитача, Универзитет у Београду

Ма ИВАН Миловановић
Савез учитеља Републике Србије
ОШ “Јоца Милосављевић” Багрдан

Ма МАРИЈА Максимовић
Савез учитеља Републике Србије

Ма НЕВЕНА Перић
Савез учитеља Републике Србије
ОШ “Димитрије Давидовић” Смедерево

Ма АНА Младеновић
Савез учитеља Републике Србије
ОШ “Ратко Вукићевић” Ниш

Ма ИВАН Миловановић
Савез учитеља Републике Србије
ОШ “Јоца Милосављевић” Багрдан

Ма МАРИЈА Максимовић
Савез учитеља Републике Србије

Ма НЕВЕНА Перић
Савез учитеља Републике Србије
ОШ “Димитрије Давидовић” Смедерево

СУЗАНА Мијушковић
Савез учитеља Републике Србије
ОШ “Иван Гундулић” Нови Сад

Prof. dr SANJA Blagdanić
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u Beogradu

Ma IVAN Milovanović
Savez učitelja Republike Srbije
Osnovna škola "Joca Milosavljević" Bagrdan

Ma MARIJA Maksimović
Savez učitelja Republike Srbije

Ma NEVENA Perić
Savez učitelja Republike Srbije
Osnovna škola "Dimitrije Davidović" Smederevo

Ma ANA Mladenović
Savez učitelja Republike Srbije
Osnovna škola "Ratko Vukićević" Niš

Ma IVAN Milovanović
Savez učitelja Republike Srbije
Osnovna škola "Joca Milosavljević" Bagrdan

Ma MARIJA Maksimović
Savez učitelja Republike Srbije

Ma NEVENA Perić
Savez učitelja Republike Srbije
Osnovna škola "Dimitrije Davidović" Smederevo

SUZANA Mijušković
Savez učitelja Republike Srbije
Osnovna škola "Ivan Gundulić" Novi Sad

НАУЧНИ РАДОВИ

Наира Јусуфорвић, Марина Зеленичић Социо-комуникацијске компетенције одгајатеља	7
Јоца Зурц Образовање за добробит у школама: Историјске перспективе здравствене педагогије	23

СТРУЧНИ РАДОВИ

Стевица Максимовић, Весна Момировић Транзиција ученика из издвојених одељења у матичну школу	43
Мирјана Блажевић, Жељка Чикеш Навигација кроз промјене - из учионице разредне наставе до кабинета предметне наставе	63
Звонимирка Јовичић Имрсив Ридер (Immersive Reader) и други Мајкрософт (Microsoft) алати за стварање инклузивног окружења	77
Даница Коцевска Методичке радње, ИКТ, ВИ у проучавању књижевног дела у млађим разредима осовне школе	88
Ива Ерак, Ника Деспот Медијска писменост у настави: Развој критичког мишљења и дигиталних компетенција	100
Марија Драганић Вулановић, Весна Пејовић Бринић Критичко мишљење и медијска писменост у настави	109
Александра Филиповић Конструкција знања кроз креативне СТЕАМ пројектне активности	116
Ненад Пантић, Марина Пантић АктивноСТЕМ у природи	127
Матије Зорић, Јелена Дамјановић Изазови рада у подручним установама и комбинованим одељењима	147
Богданка Цоњар, Данијела Јурац Добар глас је учитељу спас	155
Ивана Медица Ружић Генеративна умјетна интелигенција у образовању	163
Јелена Љубинковић Читалачке навике ученика од другог до четвртог разреда	171

СТРУЧНИ ПРИЛОЗИ

Луција Лаљак	
Радијска емисија <i>Вријеме је за филм</i>	182
Драган Поповић	
Васпитна улога вероучитеља на друштвеним мрежама	187
Кристина Гајски, Дражена Рагуж Шимурина	
Велики и мали у СТЕМ-у	196
Мелита Бродар	
СТЕМ искуства: Вертикална повезаност и иновативно учење	203
Петра Гајски	
Хероји ненасиља: Холистички приступ превенцији вршњачког насиља	209
Снежана Шашић, Марина Вучинић	
Упоредни систем основношколског образовања Србије, Словеније и Француске	214
Матилда Марковић	
Упораба лутака у приступу осјетљивим и табу темама	222
Жељка Полић	
Корак по корак до самосталног читања лектире	231
Ивана Ђуровић	
Читање је ИН	235
Светлана Јовић	
Читање нас повезује	251

NAUČNI RADOVI

Naira Jusufović, Marina Zeleničić

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja 7

Joca Zurc

Obrazovanje za dobrobit u školama: Istorijske perspektive
zdravstvene pedagogije 23

STRUČNI RADOVI

Stevica Makismović, Vesna Momirović

Tranzicija učenika iz izdvojenih odeljenja u matičnu školu 43

Mirjana Blažević, Željka Čikeš

Navigacija kroz promjene - iz učionice razredne nastave
do kabineta predmetne nastave 63

Zvonimirka Jovičić

Immersive Reader i drugi Microsoft
alati za stvaranje inkluzivnog okruženja 77

Danica Kočevska

Metodičke radnje, IKT, VI u proučavanju književnog dela u
mlađim razredima osnovne škole 88

Iva Erak, Nika Despot

Medijska pismenost u nastavi: Razvoj kritičkog mišljenja
i digitalnih kompetencija 100

Marija Draganić Vulcanović, Vesna Pejović Brinić

Kritičko mišljenje i medijska pismenost u nastavi 109

Aleksandra Filipović

Konstrukcija znanja kroz kreativne STEAM projektne aktivnosti 116

Nenad Pantić, Marina Pantić

AktivnoSTEM u prirodi 127

Matije Zorić, Jelena Damjanović

Izazovi rada u područnim ustanovama i kombinovanim odeljenjima 147

Bogdanka Conjar, Danijela Jurac

Dobar glas je učitelju spas 155

Ivana Medica Ružić

Generativna umjetna inteligencija u obrazovanju 163

Jelena Ljubinković

Čitalačke navike učenika od drugog do četvrtog razreda 171

STRUČNI PRILOZI

Lucija Laljak	
Radijska emisija <i>Vrijeme je za film</i>	182
Dragan Popović	
Vaspitna uloga veroučitelja na društvenim mrežama	187
Kristina Gajski, Dražena Raguž Šimurina	
Veliki i mali u STEM-u	196
Melita Brodar	
STEM iskustva: Vertikalna povezanost i inovativno učenje	203
Petra Gajski	
Heroji nenasilja: Holistički pristup prevenciji vršnjačkog nasilja	209
Snežana Šašić, Marina Vučinić	
Uporedni sistem osnovnoškolskog obrazovanja Srbije, Slovenije i Francuske	214
Matilda Marković	
Uporaba lutaka u pristupu osjetljivim i tabu temama	222
Željka Polić	
Korak po korak do samostalnog čitanja lektire	231
Ivana Đurović	
Čitanje je IN	235
Svetlana Jović	
Čitanje nas povezuje	251

Naira Jusufović

Fakultet odgojnih znanosti Prof. M. Brkić, Sveučilište Hercegovina
JU Predškolski odgoj i obrazovanje Zenica, Zenica, Bosna i Hercegovina

Marina Zeleničić

Fakultet odgojnih znanosti Prof. M. Brkić, Sveučilište Hercegovina
Zavod za školstvo Mostar, Mostar, Bosna i Hercegovina

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja

Резиме: Социокомуникативне компетенције васпитача, засноване на ненасилној комуникацији Маршала Розенберга, квалитетној комуникацији Томаса Гордона и теорији избора Вилијама Гласера, дефинисане су као део професионалних компетенција васпитача од стране Агенције за предшколско, основно и средње образовање Босне и Херцеговине (APOSО, 2011). Будући да су кључне за стварање квалитетне микропедагошке климе, посебну пажњу треба посветити њиховом формирању и развоју. Ради испитивања нивоа самопроцене развоја социокомуникативних компетенција васпитача и утврђивања везе између карактеристика васпитача (ниво образовања, радни стаж) и самопроцене, спроведена је студија, која је обухватила 243 васпитача из јавних и приватних предшколских установа са територије Републике Српске и Федерације Босне и Херцеговине. За потребе студије коришћена је Скала за самопроцену социокомуникативних компетенција (Јусуфовић, 2021). Резултати показују да скоро половина васпитача процењује своје социокомуникативне компетенције као неразвијене или недовољно развијене, а није утврђена статистички значајна веза између радног искуства и стручног образовања васпитача и самопроцене развоја социокомуникативних компетенција. Добијени резултати указују на потребу за квалитетном анализом и корекцијом студијских програма предшколског васпитања и образовања, као и програма стручног усавршавања васпитача. Истраживање обухвата просветне раднике који раде у предшколским установама, али може подразумевати преиспитивање социокомуникативних компетенција просветних радника у основним и средњим школама и могућу корекцију студијских програма и њиховог стручног развоја.

Кључне речи: микропедагошка клима, ненасилна/чиста комуникација, теорија избора, стручно усавршавање.

Rezime: Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja, bazirane na nenasilnoj komunikaciji Marshalla Rosenberga, kvalitetnoj komunikaciji Tomasa Gordona i teoriji izbora Williama Glassera, definirane su u sklopu profesionalnih kompetencija odgajatelja od strane Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Bosne i Hercegovine (APOSО, 2011). Budući da su one ključne za kreiranje kvalitetne mikropedagoške klime njihovom formiranju i razvoju treba posvetiti posebnu pažnju. Kako bi se ispitaо nivo samoprocjene razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i utvrdila povezanost obilježja odgajatelja (nivo stručne spremе, dužina radnog staža) sa samoprocjenom, realizirano je istraživanje, kojim je obuhvaćeno 243 odgajatelja iz avnih i privatnih predškolskih ustanova s područja Republike Srpske i Federacije Bosne i Hercegovine. Za potrebe istraživanja korištena je Skala za samoprocjenu socio-komunikacijskih kompetencija (Jusufović, 2021). Rezultati pokazuju da skoro polovina odgajatelja svoje socio-komunikacijske kompetencije procjenjuje kao nerazvijene ili nisko razvijene te nije utvrđena statistički značajna povezanost između radnog iskustva i stručne spremе odgajatelja sa samoprocjenom razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu za kvalitetnom analizom i korekcijom studijskih programa predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i programa stručnog usavršavanja odgajatelja. Istraživanjem su obuhvaćeni odgojno-obrazovni radnici koji rade u predškolskim ustanovama, ali može implicirati na sagledavanje socio-komunikacijskih kompetencija odgojno-obrazovnih radnika u osnovnim i srednjim školama te moguću korekciju studijskih programa i stručnog usavršavanja istih.

Ključne riječi: mikropedagoška klima, nenasilna/čista komunikacija, teorija izbora, stručno usavršavanje.

Summary: Socio-communication competencies of preschool teachers, based on non-violent communication of Marshall Rosenberg, quality communication of Thomas Gordon and William Glasser's theory of choice, are defined within the professional competencies of preschool teachers by the Agency for preschool, primary and secondary education of Bosnia and Herzegovina (APOSO, 2011). As they are key to creating a quality micro-pedagogical climate, special attention should be paid to their formation and development. In order to examine the level of self-assessment of the development of socio-communicative competencies of preschool teachers and determine the relationship between characteristics of preschool teachers (level of education, length of service) with self-assessment, a survey was conducted and included 243 preschool teachers from public and private preschools in Republika Srpska and the Federation of Bosnia and Herzegovina. The Scale for self-assessment of socio-communicative competencies (Jusufović, 2021) was used for the purposes of the research. The results show that almost half of the educators assess their socio-communicative competences as underdeveloped or poorly developed, and no statistically significant connection was established between the work experience and professional qualification of educators and the self-assessment of the development of socio-communicative competences. These results indicate the need for quality analysis and correction of study programs of preschool education, as well as professional development programs for preschool teachers. The research includes pre-school teachers, which implies observation of the socio-communicative competences of educational workers in primary and secondary schools and the possible correction of study programs and their professional development.

Keywords: micropedagogical climate, non-violent/pure communication, theory of choice, professional development.

Uvod

Savremeni odgoj i obrazovanje, koji se temelji na filozofiji usmjerenoj na dijete, podrazumijeva promijenjenu ulogu učesnika odgojno-obrazovnog procesa u odnosu na tradicionalni pristup. Djeca trebaju biti aktivni participanti u odgojno-obrazovnom procesu umjesto pasivni primatelji informacija. Odgajatelji trebaju usmjeravati odgojno-obrazovni proces u skladu s interesovanjima, potrebama i mogućnostima djece umjesto da podučavaju. Sve navedeno zahtijeva ozbiljan pristup razvoju profesionalnih kompetencija odgajatelja (pedagoške, metodičko-akcijske, organizacijske, socio-komunikacijske kompetencije i stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost) definiranih od strane Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO, 2011), koje bi se trebale formirati i djelimično razviti na studijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja, a nastaviti razvijati kroz dalji profesionalni razvoj odgajatelja. Iako su sve navedene kompetencije veoma bitne za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa u praksi im se ne pridaje jednaka važnost, posebno kada su u pitanju socio-komunikacijske kompetencije. To potvrđuju rezultati analize potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem, koju je provela Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje 2016. godine. Rezultati pokazuju da je samo 32.49% odgajatelja izdvojilo temu Primjena vještina nenasilne komunikacije i principa teorije izbora u radu s djecom, koja je direktno vezana za razvoj socio-komunikacijskih kompetencija, kao bitnu temu za njihov profesionalni razvoj. Treba napomenuti da su socijalne kompetencije i uspješna komunikacija (Sindik, 2008/09) nužan alat za funkcioniranje u svim aspektima svakodnevnog života, ali da su preduvjet uspješnog i učinkovitog rada u socijalno zahtjevnim uvjetima odgajateljske struke. Glasser (2001) smatra da se komunikacijskim procesima treba poklanjati znatno veća pažnja nego što se poklanja i da komunikacijske procese treba trajno osvještavati, mijenjati, unapređivati i stalno podizati njihovu kvalitetu, dok Ljubetić (2009) pojašnjava da su kvalitetni odnosi temelj funkcioniranja svake zajednice, a u zajednicama u koje su uključena djeca (vrtić, škola i sl.) kvaliteta odnosa ima još veću ulogu. Sustavna obuka komunikacijskih vještina podupire razvoj komunikacijskih vještina učenika uključujući demonstraciju izražene empatije i vještine intervjuiranja (Reith-Hall, & Montgomery, 2022). Iz svega navedenog jasno je da su socio-komunikacijske kompetencije ključne za kreiranje kvalitetne mikropedagoške klime u odgojno-obrazovnoj grupi i predškolskoj ustanovi uopće te da od kvalitete mikropedagoške klime ovisi kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa.

Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja

Socio-komunikacijske kompetencije su sinteza socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije i imaju intrapersonalni i interpersonalni aspekt. Budući da su bazirane na Rosenbergovoj nenasilnoj komunikaciji, Glasserovoj teoriji izbora i Gordonovoj kvalitetnoj komunikaciji, to znači da su bazirane na humanističkom pristupu koji u prvi plan stavlja čovjeka kao slobodnu i cjelovitu ličnost širokog pozitivnog odnosa prema cjelokupnoj okolini te čovjekovu prirodu posmatraju kao jedinstvenu, posebnu i autentičnu, koja teži (samo)aktualizaciji sopstvenih potencijala i mogućnosti. Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja pokrivaju sve oblike ponašanja odgajatelja za učinkovit i konstruktivan način sudjelovanja u interakciji sa odgajanicima, ali i roditeljima, kolegama i direktorom. Doprinosu kreiranju klime povjerenja i saradnje, što doprinosi unapređenju kvalitete odnosa, razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih te razvoju odgovornosti i demokratičnosti (Jusufović, 2011., 2021).

Za formiranje i razvoj socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja potrebno je znanje iz sljedećih oblasti:

- Nenasilna komunikacija, Marshall Rosenberg - principi odgoja za nenasilje, nivoi nenasilne komunikacije (opažanje, osjećanja, potrebe, akcija) i komunikacijske vještine (jasnoća u govorenju i empatsko slušanje).
- Teorija izbora, William Glasser - cjelovito ponašanje (djelovanje, mišljenje, osjećanja, fiziologija), razlika u primjeni ubojitih navika (kritiziranje, okrivljavanje, prigovarivanje, žaljenje, prijetnje, kažnjavanje, potkupljivanje ili nagrađivanje radi kontrole) i skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama).
- Gordonov model uspješnih odnosa zasnovan na identifikaciji i lociranju problema (djetetov, odgajateljov ili zajednički) i primjeni adekvatnih komunikacijskih alatki u skladu s problemskom situacijom (aktivno slušanje i parafraziranje, ja-poruke) (Jusufović, 2011, str. 101).

Iz oblasti razvoja vještina, za odgajatelje je potrebno sljedeće:

- Empatsko slušanje (usmjereno na osjećanja i potrebe sagovornika)
- Precizno slušanje (usmjereno na sadržaj)
- Parafraziranje (potvrda sagovorniku kako smo primili poruku)
- Jasnoća u govorenju i zastupanju sebe (iskazivanje svojih potreba, želja, htijenja)
- Opažanje bez etiketiranja, kritiziranja i sl.
- Identificiranje potreba, bez miješanja sa željama, i iskazivanje istih
- Osjetljivost na potrebe i interese drugih
- Razumijevanje negativnih poruka i ponašanja drugih kao izraz njihovih nezadovoljenih/ugroženih potreba
- Primjena skrbnih navika (podržavanje, ohrabrivanje, slušanje, prihvatanje, vjerovanje, poštovanje, pregovaranje o razlikama)
- Razumijevanje ljutnje (ljutnja kao produkt nezadovoljene potrebe)
- Konstruktivno rješavanje problema (fokus na problem, ne na osobu)
- Procjena osobnih potencijala i ograničenja (samorefleksija) (Jusufović, 2011, str. 101).

Kako bi se razvijale socio-komunikacijske kompetencije, neophodno je redefiniranje postojećih stavova i uvjerenja u sljedeća:

- Svako ponašanje je namjensko i motivirano je iznutra, potrebama i željama.
- Jedino ponašanje koje možemo kontrolirati je naše osobno.

- Svako u datom momentu radi najbolje što zna – empatiju dajemo za potrebu, a ne za ponašanje.
- Iz grešaka učimo najbolje, jer su greške naše najbolje učiteljice, ukoliko ih ne uzimamo protiv sebe.
- Konflikt je mogućnost, izazov za osobni rast i razvoj.
- Drugi mogu biti podsticaj za naša osjećanja, ali ne i njihov uzrok.
- Ne možemo mijenjati ponašanje drugih, možemo stvarati uvjete i graditi dobre odnose koji mogu pridonijeti promjeni ponašanja.
- Skrbne navike pridonose kvaliteti odnosa i razvoju unutarnje motivacije (Jusufović, 2011, str. 101).

Metodologija istraživanja

U radu se predstavlja dio metodologije šireg kvantitativno-kvalitativnog istraživanja posvećenog sveobuhvatnijem ispitivanju formiranja i razvoja socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, za potrebe izrade doktorske disertacije pod naslovom Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta (Jusufović, 2021).

Jedan dio istraživanja je realiziran s ciljem utvrđivanja nivoa samoprocjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja i povezanosti obilježja odgajatelja djece (radno iskustvo, nivo stručne spreme) sa samoprocjenom nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Budući da socio-komunikacijske kompetencije predstavljaju sintezu socijalne, emocionalne i komunikacijske kompetencije te da imaju intrapersonalni i interpersonalni aspekt, za potrebe ovog istraživanja, definirane su sljedeće komponente socio-komunikacijskih kompetencija: nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje sobom – regulacija emocija, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta.

Kao istraživački postupci primijenjene su metode teorijske analize i sinteze i servey-metod. Od tehnika istraživanja korišteno je anketiranje i skaliranje. Od instrumenata korištena je Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (Jusufović, 2021), koja sadrži pitanja koja se odnose na fakultet, studentski odsjek, godinu studija te zadovoljstvo uvjetima studiranja. Skala za procjenu socio-komunikacijskih kompetencija (SSKK) mjeri samoprocjenu nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija. Sastoji se od 32 itema, koji su raspoređeni u šest subskala, čija je pouzdanost, izražena Cronbach α koeficijentom, predstavljena u zagradama: Nenasilna komunikacija (5 itema; $\alpha=.697$), Svijest o sebi (6 itema; $\alpha=.487$), Svijest o drugima (4 itema; $\alpha=.804$), Upravljanje sobom-regulacija emocija (5 itema; $\alpha=.817$), Samopoštovanje (7 itema; $\alpha=.701$), Nenasilno rješavanje konflikta (5 itema; $\alpha=.771$). Kako se može primijetiti, sve subskale imaju zadovoljavajuću pouzdanost, osim subskale Svijest o sebi. Pri procjeni nivoa razvijenosti korištena je Likertova skala od 5 stupnjeva.

Uzorak

Istraživanjem su obuhvaćena 243 odgajatelja iz 47 javnih i privatnih predškolskih ustanova iz Republike Srpske (Banja Luka, Derventa, Bijeljina) i Federacije Bosne i Hercegovine (Zeničko-dobojski kanton - Breza, Tešanj, Maglaj, Kakanj, Visoko, Zenica; Sarajevski kanton; Hercegovačko-neretvanski kanton - Mostar, Čapljina, Međugorje; Srednjobosanski kanton - Gornji Vakuf/Uskoplje, Bugojno, Travnik, Fojnica, Novi Travnik).

Zbog velike šarolikosti vezane za brojnost odgajatelja u predškolskim ustanovama (privatne predškolske ustanove, za razliku od javnih ustanova, veoma su male i često s jednom ili dvije odgojno-obrazovne grupe) nije bilo moguće formirati slučajni uzorak, nego se koristio neslučajni uzorak, koji se ne formira na osnovu preporuka teorije vjerovatnoće, već na osnovu spleta okolnosti i na osnovu procjene istraživača (Todorović, 2008).

Tabela 1. Prikaz uzorka odgajatelja po nivou stručne spreme i dužini radnog staža

Obilježje odgajatelja					Ukupno	
Stepen stručne spreme	VŠ	VSS1	VSS2	Drugo	243	
	30	182	14	17		
Dužina radnog staža	od 0 do 3	od 4 do 6	od 7 do 15	od 16 do 22	23 i više	243
	67	45	63	32	36	

U Tabeli 1. prikazan je uzorak odgajatelja po stepenu stručne spreme i stažu. Kategorije po stepenu stručne spreme su: VŠ (VI stepen), VSS1 (VII stepen), VSS2 (mr.sc./dr.sc.), drugo (SSS). Kategorije po dužini radnog staža vezane su za faze profesionalnog razvoja odgajatelja/nastavnika (Vizek-Vidović, 2011): faza uvođenja, napredna početnička faza, faza konsolidacije složenih kompetencija, faza zrele kompetentnosti/ekspertnosti, faza napredovanja/zaokreta i faza pripreme za izlazak iz karijere).

Procjena nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja

Za potrebe ovog istraživanja korištena je Skala za procjenu komponenti socio-komunikacijskih kompetencija (Jusufović, 2021), i to: nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta. Kako bi se sistematizirali rezultati dobijeni na temelju procjene odgajatelja o razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija mjere dobijene prema šest dimenzija skale za procjenu podijeljene su u četiri kategorije:

1. Nerazvijene kompetencije (do -1,5 SD)
2. Slabo razvijene kompetencije (od -1,5 SD do 0 SD)
3. Bazično razvijene kompetencije (od 0 SD do 1,5 SD)
4. Visoko razvijene kompetencije (iznad 1,5 SD).

Interpretacije su date isključivo na nivou samoprocjene, normirane unutar uzorka, a ne na osnovu unaprijed definiranih indikatora kompetencija. Dakle, ne može se govoriti na nivou apsolutnih kategorija, jer nije prisutno objektivno kriterijsko ocjenjivanje.

Nerazvijene kompetencije podrazumijevaju neformirane kompetencije. Osoba ne poznaje postulate teorije izbora i nenasilne komunikacije i njeno ponašanje je u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije. Slabo razvijene kompetencije podrazumijevaju poznavanje elementarnih znanja – postulata teorije izbora i nenasilne komunikacije, ali je ponašanje i dalje u skladu sa uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije. Dakle, osoba smatra da se ponaša u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, ali i dalje koristi ubojite navike, etiketiranje, okrivljavanje, prikrivene Tiporuke u formi Ja-poruka. To znači da rečenicu počne sa *Ja se osjećam* i onda prelazi na osobu tj. na okrivljavanje i prebacivanje odgovornosti na drugu osobu, umjesto da to veže sa svojim trenutnim potrebama. Znanja iz teorije izbora i nenasilne komunikacije su bitna za samouvid i početak osobnog rasta i razvoja, ali nažalost skoro polovina osoba ostane na ovom nivou sa nerealnom slikom o sebi – imaju elementarna znanja o teoriji izbora i nenasilnoj komunikaciji, ali se ponašaju po starim obrascima koji su u skladu sa teorijom kontrole i nasilnom komunikacijom.

Bazično razvijene kompetencije podrazumijevaju formirane kompetencije s prisutnim mehanizmima nasilne komunikacije i teorije kontrole, koje osoba prepoznaje, pa svjesno usmjerava svoje ponašanje u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom. Iako se stari obrasci ponašanja još uvijek javljaju, osoba ih identificira i prevodi u nove obrasce. Ova faza se može smatrati fazom transformacije tj. fazom osobnog rasta i razvoja ukoliko postoji kontinuirana stručna podrška za dalji razvoj.

Visoko razvijene kompetencije podrazumijevaju ponašanja u skladu sa teorijom izbora i nenasilnom komunikacijom, s fokusom na posmatranje bez etiketiranja, razumijevanje svojih osjećanja i potreba, kao i osjećanja i potreba drugih, traženje rješenja bez okrivljavanja i sl. Na temelju navedenih kategorija, u Tabeli 2, prikazane su frekvencije samoprocjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja, temeljenih na nenasilnoj/kvalitetnoj komunikaciji i teoriji izbora.

Tabela 2. Procjena nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Nivo razvijenosti komponenti									
	Nerazvijene		Slabo razvijene		Bazično razvijene		Visoko Razvijene		$\chi^2(3)$	P
	f	%	F	%	f	%	f	%		
Nenasilna komunikacija	20	8.2	79	32.5	132	54.3	12	4.9	22.07	0
Svijest o sebi	16	6.6	112	46.1	102	42	13	5.3	18.284	0
Svijest o drugima	21	8.6	99	40.7	104	42.8	19	7.8	14.399	0
Upravljanje emocijama	22	9.1	88	36.2	129	49	14	5.8	16.012	0
Samopoštovanje	58	23.9.	84	35.6	53	22.8	48	19.7	0.21	0.98
Nenasilno rješavanje konflikata	16	6.6	86	35.4	129	53.1	12	4.9	12.687	0

Iz Tabele 2. je vidljivo da 40.7% odgajatelja procjenjuje nerazvijenu ili slabo razvijenu komponentu *nenasilna komunikacija*, 54.3% odgajatelja je procjenjuje kao bazično razvijenu komponentu, a samo 4.9 % kao visoko razvijenu. Dobijena vrijednost hi kvadrat testa ($\chi^2(3)=22.070$, $p<.01$) pokazala je značajnu razliku između kategorija procjene razvijenosti ove komponente i potvrdila da je značajno najmanje ispitanika koji komponentu *nenasilna komunikacija* procjenjuje kao visoko razvijenu. Komponentu *svijest o sebi* kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 52.7% odgajatelja, kao bazično razvijenu 42% odgajatelja, a samo 5.3% odgajatelja je procjenjuje kao visoko razvijenu. Vrijednost hi kvadrat testa ($\chi^2(3)=18.284$, $p<.01$) i u ovom slučaju sugeriraju značajne razlike u brojnosti kategorija razvijenosti ove komponente. Hi kvadrat test je pokazao postojanje statistički značajne razlike i kod komponente *svijest o drugima* ($\chi^2(3)= 14.399$, $p<.01$), s tim da je i u ovom slučaju najmanji broj ispitanih odgajatelja koji ovu komponentu procjenjuju kao visoko razvijenu, njih 7.8%. Najveći broj odgajatelja (49.3%), ovu komponentu procjenjuje kao nerazvijenu ili slabo razvijenu, a kao bazično razvijenu procjenjuje 42.8% odgajatelja. Dobijeni rezultati su vrlo slični rezultatima dobijenim za procjenu nivoa razvijenosti komponente *svijest o sebi*, što je bilo za očekivati, jer bez razvijene komponente *svijest o sebi*, bez razumijevanja sebe i svog cjelovitog ponašanja, ne može biti razvijena komponenta *svijest o drugima*. Isti ili slični nalazi su očekivani i za komponentu *upravljanje emocijama*. I ovaj put je utvrđena statistički značajna razlika ($\chi^2(3)= 16.012$, $p<.01$) i još jednom je utvrđeno da najmanji broj odgajatelja komponentu *upravljanje emocijama* procjenjuje kao visoko razvijenu komponentu socio-komunikacijskih kompetencija (5.8%). Pored toga, kao nerazvijenu ili slabo razvijenu ovu komponentu procjenjuje 45.3% odgajatelja, a kao bazično razvijenu 49.0% odgajatelja. *Samopoštovanje* je jedina komponenta socio-komunikacijskih kompetencija kod koje nije utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika u nivoima razvijenosti ($\chi^2(3)= .210$ $p=.98$). Drugim riječima radi se o jedinoj komponenti kod koje su procjene nivoa razvijenosti ujednačene. Komponentu *nenasilno rješavanje konflikta* kao nerazvijenu ili slabo razvijenu procjenjuje 42% odgajatelja, kao bazično razvijenu 53.1% odgajatelja i samo 4.9% odgajatelja kao visoko razvijenu. Značajnost razlika u nivoima razvijenosti ove komponente je potvrđena hi kvadrat testom ($\chi^2(3)= 12.687$ $p<.01$). Kumulativno gledano, rezultati dobijeni analizom procjene nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija pokazuju da oko 50% odgajatelje sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuju kao nerazvijene ili nisko razvijene. Treba napomenuti da su se socio-komunikacijske kompetencije trebale formirati i djelimično razviti, barem do bazičnog nivoa, na studijskim programima predškolskog odgoja i obrazovanja. Na navedeno upućuju i rezultati studije Ben-Yahia i Lamzira (2024), u kojoj je implementiran eksperimentalni dizajn sa sustavnim promatranjem, koja pokazuju da je korištenje nenasilne komunikacije (NVC) dovelo je do pozitivnih učinaka u nizu domena s posebnim naglaskom na pozitivan utjecaj sudjelovanja učenika u nastavi.

Razlika u procjeni nivoa razvijenosti socio-komunikacijskih kompetencija u odnosu na obilježja odgajatelja

Obilježja odgajatelja, koja su korištena za ovo istraživanje, su stručna sprema i radno iskustvo. Nivo stručne spreme je definiran kroz četiri kategorije: VŠ (VI stepen), VSS1 (VII stepen), VSS2 (mr.sc./dr.sc.), drugo (SSS). Kategorija *drugo* odnosi na njegovatelje (srednja stručna sprema), koji zajedno sa odgajateljima rade u jasličkoj grupi. U Tabeli 3. prikazani su rezultati samoprocjene razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija (*nenasilna komunikacija, svijest o sebi, svijest o drugima, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*) u odnosu na stručnu spremu.

Tabela 3. Procjena razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija u odnosu na stručnu spremu

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Stepen stručne spreme	N	M	SD	F	P	η^2
Nenasilna komunikacija	VŠ	30	17.8	4.12			
	VSS1	182	19.02	3.45			
	VSS2	14	19.29	3.17			
	Drugo	17	18.53	4.95	1.08	0.36	0.013
Svijest o sebi	VŠ	30	20.53	5.53			
	VSS1	182	22.64	4.18			
	VSS2	14	23.79	4.46			
	Drugo	17	20.47	5.39	3.39	0.02	0.041
Svijest o drugima	VŠ	30	14.07	3.89			
	VSS1	182	14.16	3.09			
	VSS2	14	15.07	2.16			
	Drugo	17	12.06	3.88	2.72	0.04	0.033
Upravljanje emocijama	VŠ	30	16.03	4.1			
	VSS1	182	17.63	3.94			
	VSS2	14	17.57	4.67			
	Drugo	17	17	4.83	1.38	0.25	.017

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Stepen stručne spreme	N	M	SD	F	P	η^2
Samopoštovanje	VŠ	30	25.6	4.69			
	VSS1	182	27.23	4.33			
	VSS2	14	27.86	3.74			
	Drugo	17	24.94	5.37	2.53	0.06	0.031
Nenasilno rješavanje konflikta	VŠ	30	18.63	4.1			
	VSS1	182	20.16	2.65			
	VSS2	14	20	3.26			
	Drugo	17	19.82	3.38	2.31	0.08	0.028

Iz Tabele 3. je vidljivo da su statistički značajne razlike, na nivou $p < .05$ između ispitanika, koji imaju različit stepen stručne spreme, prisutne kod komponenti *svijest o sebi* ($F(3, 239) = 3.39$, $p < .05$, $\eta^2 = .041$) i *svijest o drugima* ($F(3, 239) = 2.72$, $p < .05$, $\eta^2 = .033$). U ovom slučaju treba ipak naglasiti da je ukupna snaga efekta u oba slučaja vrlo niska, što ukazuje na mali ili zanemarljiv utjecaj stepena stručne spreme na razvijenost ove dvije komponente socio-komunikacijskih kompetencija. To je potvrđeno i Scheffee-ovim post-hoc testom (Tabela 4), kojim su analizirane pojedinačne razlike između ispitanika različite stručne spreme. Značajne razlike između grupa ispitanika nisu potvrđene, odnosno ispitanici različiti prema stepenu stručne spreme se ne razlikuju značajno u odnosu na stepen razvijenosti komponenti *svijesti o sebi* i *svijest o drugima*. Iako je komponenta *samopoštovanje* ($F(3, 239) = 1.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .017$) tek neznatno iznad granice statističke značajnosti na nivou $p < .05$, nisu utvrđene razlike između ispitanika u odnosu na stepen stručne spreme. Ovaj nalaz dodatno je potvrđen niskom vrijednosti koeficijenta snage efekta i Scheffee-ovim post-hoc testom, prikazanim u Tabeli 4. Ni kod komponenti *nenasilna komunikacija* ($F(3, 239) = 3.39$, $p < .05$, $\eta^2 = .041$), *upravljanje emocijama* i *nenasilno rješavanje konflikta* nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika različitih po stepenu stručne spreme. Ukupno gledano, može se zaključiti da stepen stručne spreme ne igra značajnu ulogu u razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, što upućuje na to da sam proces školovanja ne utječe na formiranje i razvoj navedenih kompetencija.

Tabela 4. Višestruko poređenje parova

Zavisne varijable	(I) Step stručne spreme	(J) Step stručne spreme	M(I-J)	SE M	P
Nenasilna komunikacija	VŠ	VSS1	-1.22	0.72	0.41
		VSS2	-1.48	1.18	0.66
		Drugo	-0.73	1.11	0.93
	VSS1	VSS2	-0.264	1.01	0.99
		Drugo	0.49	0.92	0.96
	VSS2	Drugo	0.76	1.31	0.95
Svijest o sebi	VŠ	VSS1	-2.11	0.88	0.13
		VSS2	-3.25	1.44	0.17
		Drugo	0.06	1.36	1
	VSS1	VSS2	-1.14	1.24	0.84
		Drugo	2.17	1.13	0.3
	VSS2	Drugo	3.31	1.61	0.24
Svijest o drugima	VŠ	VSS1	-0.093	0.63	1
		VSS2	-1	1.04	0.82
		Drugo	2.01	0.97	0.24
	VSS1	VSS2	-0.91	0.89	0.79
		Drugo	2.1	0.81	0.09
	VSS2	Drugo	3.01	1.16	0.08
Upravljanje emocijama	VŠ	VSS1	-1.59	0.8	0.27
		VSS2	-1.54	1.32	0.71
		Drugo	-0.97	1.23	0.83
	VSS1	VSS2	0.055	1.13	1
		Drugo	0.63	1.03	0.95
	VSS2	Drugo	0.57	1.47	0.98

Zavisne varijable	(I) Step stručne spreme	(J) Step stručne spreme	M(I-J)	SE M	P
Samopoštovanje	VŠ	VSS1	-1.63	0.87	0.32
		VSS2	-2.26	1.43	0.48
		Drugo	0.66	1.34	0.97
	VSS1	VSS2	-0.63	1.23	0.97
		Drugo	2.29	1.12	0.25
	VSS2	Drugo	2.92	1.6	0.34
Nenasilno rješavanje konflikta	VŠ	VSS1	-1.53	0.58	0.08
		VSS2	-1.37	0.95	0.56
		Drugo	-1.19	0.9	0.62
	VSS1	VSS2	0.16	0.82	1
		Drugo	0.34	0.75	0.98
	VSS2	Drugo	0.18	1.06	1

Obilježje odgajatelja *dužina radnog staža* vezano je za faze profesionalnog razvoja nastavnika/odgajatelja (Vizek-Vidović, 2011), i to:

- od 0 do 3 godine (faza uvođenja)
- od 4 do 6 godina (napredna početnička faza)
- od 7 do 15 godina (faza konsolidacije složenih kompetencija)
- od 16 do 22 godine (faza zrele kompetentnosti/ekspertnosti)
- preko 23 godine radnog staža (faza napredovanja/zaokreta i faza pripreme za izlazak iz karijere).

Budući da je mali broj ispitanika bio iz posljednje dvije faze, faze napredovanja/zaokreta i pripreme za izlazak iz karijere, spojene su kako bi se izbjegla prevelika rascjepkanost uzorka.

Tabela 5. Povezanost procjene nivoa komponenti socio-komunikacijskih kompetencija sa dužinom radnog staža odgajatelja

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Dužina radnog staža	N	M	D	F	p	η^2
Nenasilna komunikacija	od 0 do 3 godine	67	17.92	3.53			
	od 4 do 6 godina	45	18.91	3.72			
	od 7 do 15 godina	63	19.58	3.33			
	od 16 do 22 godine	32	18.5	3.89			
	preko 23 godine	36	19.52	3.85	2.15	0.07	0.035
Svijest o sebi	od 0 do 3 godine	67	21.62	4.11			
	od 4 do 6 godina	45	23.42	3.85			
	od 7 do 15 godina	63	22.69	4.5			
	od 16 do 22 godine	32	21.87	5.32			
	preko 23 godine	36	21.8	5.24	1.37	0.25	.027
Svijest o drugima	od 0 do 3 godine	67	14.27	2.51			
	od 4 do 6 godina	45	14.44	3.65			
	od 7 do 15 godina	63	14.06	3.32			
	od 16 do 22 godine	32	13.18	3.81			
	preko 23 godine	36	13.91	3.28	0.82	0.51	0.014
Upravljanje emocijama	od 0 do 3 godine	67	17.07	4.27			
	od 4 do 6 godina	45	18.28	3.56			
	od 7 do 15 godina	63	17.31	3.88			
	od 16 do 22 godine	32	16.93	4.37			
	preko 23 godine	36	17.33	4.43	0.75	0.56	0.017

Komponente socio-komunikacijskih kompetencija	Dužina radnog staža	N	M	D	F	p	η^2
Samopoštovanje	od 0 do 3 godine	67	26.82	4.06			
	od 4 do 6 godina	45	27.26	4.88			
	od 7 do 15 godina	63	26.85	4.58			
	od 16 do 22 godine	32	27.03	4.6			
	preko 23 godine	36	26.58	4.54	0.13	0.97	0.002
Nenasilno rješavanje konflikta	od 0 do 3 godine	67	19.46	2.79			
	od 4 do 6 godina	45	20.75	2.76			
	od 7 do 15 godina	63	20.03	3.32			
	od 16 do 22 godine	32	19.9	2.57			
	preko 23 godine	36	19.66	3.2	1.38	0.24	0.025

Rezultati prikazani u Tabeli 5. pokazuju da nezavisna varijabla *dužina radnog staža* nije u statistički značajnom odnosu niti sa jednom od komponenti socio-komunikacijskih kompetencije odgajatelja. Jedino se može reći za komponentu *nenasilna komunikacija* da se približava granici značajnosti, što bi se trebalo imati u vidu u narednim istraživanjima. Imajući u vidu ukupne rezultate koji su dobijeni poređenjem ispitanika može se zaključiti da varijabla radni staž nije značajan prediktor razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija, a što se može povezati sa kvalitetom kontinuiranog stručnog usavršavanja odgajatelja.

Ukupni rezultati dobijeni ispitivanjem relacija između obilježja odgajatelja (*stručna sprema, dužina radnog staža*) i procjena razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja (*nenasilna komunikacija, svijet o sebi, svijest o drugome, upravljanje emocijama, samopoštovanje, nenasilno rješavanje konflikta*) mogu se samo povremeno uzeti kao nejasne naznake njihovog odnosa. Značajne relacije koje su registrovane u ovom istraživanju su vrlo niske i ne daju za pravo širu generalizaciju na opću populaciju odgajatelja, tim prije što daleko veći broj rezultata ukazuje na nepostojanje veza između ispitivanih varijabli.

Zaključak

Na temelju rezultata dobijenih analizom nivoa razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja utvrđeno je da oko 50% odgajatelja sve komponente socio-komunikacijskih kompetencija procjenjuju kao nerazvijene ili nisko razvijene, što znači da je njihovo ponašanje i dalje u skladu s uvjerenjima teorije kontrole i nasilne komunikacije, tj. da i dalje koristi ubojite navike/ponašanja, etiketiranje, okrivljavanje, Ti-poruke ili prikrivene Ti-poruke i sl. Ono što se može izdvojiti kao posebno važno su rezultati dobijeni za procjenu komponente *samopoštovanje*. Podatak da 59.5% odgajatelja procjenjuje kao nerazvijenu ili slabo razvijenu komponentu je više nego zabrinjavajući, pa se nameću sljedeća pitanja: *Da li obrazovni sistem u cjelini negativno utječe na formiranje slike o sebi kod učenika/studenata? Da li dalji profesionalni razvoj doprinosi mijenjanju i jačanju pozitivne slike o sebi ili samo potvrđuje sliku o sebi formiranu kroz obrazovni proces?* Ove dileme bi svakako mogle biti jedno od istraživačkih problema. Rezultati upućuju na to da prvi korak u profesionalnom razvoju odgajatelja, studijski programi za predškolski odgoj i obrazovanje, nije ispunio zadatak formiranja i djelimičnog razvoja ove kompetencije, barem do bazičnog nivoa. Na to ukazuju i rezultati, koji govore da stepen stručne spreme nije bitan faktor za nivo razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja. Sve navedeno upućuje na potrebu kontinuiranog evaluiranja i unapređenja kvalitete studijski programa za predškolski odgoj i obrazovanje. Budući da rezultati govore da ni dužina radnog staža nije bitan faktor za nivo razvijenosti komponenti socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja, potrebno je istražiti da li su obrazovne institucije adekvatna podrška stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju odgajatelja. Godine radnog staža imale bi ulogu u razvoju socio-komunikacijskih kompetencija odgajatelja ukoliko bi obrazovne institucije pružale kontinuiranu i adekvatnu podršku stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju odgajatelja i ukoliko bi odgajatelji imali razvijenu svijest o potrebi stalnog stručnog usavršavanja i preuzeli odgovornost za svoj profesionalni razvoj. Ovim istraživanjem su obuhvaćeni odgojno-obrazovni radnici koji rade u predškolskim ustanovama, ali također može implicirati sagledavanje socio-komunikacijskih kompetencija odgojno-obrazovnih radnika u osnovnim i srednjim školama te studijskih programa i stručnog usavršavanja istih.

Literatura

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2011). Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje BiH (2016). Analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem.
- Ben-Yahia, M. & Lamzira, F.Z. (2024). Exploring the Effects of Teachers' Use of Nonviolent Communication on Learners' Classroom Participation in the EFL Classroom. *International Journal of Language and Literary Studies*. 6(3). 281-288. <http://doi.org/10.36892/ijlls.v6i3.1802>
- Glasser, W. (1997). Teorija kontrole. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2000). Teorija izbora. Zagreb: Alinea.
- Glasser, W. (2001). Svaki učenik može uspjeti. Zagreb: Alinea.
- Jusufović, N. (2021). Socio-komunikacijske kompetencije u profesionalnom razvoju vaspitača djece predškolskog uzrasta. Doktorski rad, Filozofski fakultete Univerziteta u Banjoj Luci.
- Jusufović, N. (2011). Socio-komunikacijske kompetencije odgajatelja. Zbornik radova Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini (str. 99-112). Sarajevo: APOSO.
- Ljubetić, M. (2009). Vrtić po mjeri djeteta. Priručnik za odgojitelje i roditelje: Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (str. 41-53). Zagreb: Školske novine.
- Reith-Hall, E. & Montgomery, P. (2022). The Teaching and Learning of Communication Skills in Social Work Education. *Research on Social Work Practice*, 32(7), 793-813. <https://doi.org/10.1177/10497315221088285>
- Rosenberg, M. (1996). Jedan model nenasilne komunikacije. Beograd: CICERO.
- Rosenberg, M. (2006). Nenasilna komunikacija - jezik suosjećanja. Osijek: Centar za mir, nenasilje i ljudska prava.
- Sindik, J. (2008). Jesu li profesionalci socijalno kompetentni. Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima *Dijete Vrtić Obitelj*, 54, (str. 6-11).
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. Učitelji i njihovi mentori, (str. 39-95). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Joca Zurc

Faculty of Arts, University of Maribor

Educating for Well-Being in Schools: Historical Perspectives on Health Pedagogy

Резиме: Историјски гледано, питање подучавања деце и њихових породица о здрављу и понашању у вези са здрављем је било значајно већ на раним годинама школовања. Многи истакнути педагози, попут Коменског, Лока, Русоа, Песталоција и Спенсера, у својим делима су велику пажњу посвећивали деčјем физичком и менталном здрављу, које су видели као круцијално за њихов будући живот. Циљ овог рада је да анализира и прикаже историјски развој здравствене педагогије у основним школама у Словенији. У овој историјској анализи, фокусирамо се на 19. век у ком је успостављено обавезно образовање, посебно за децу узраста од 6 до 12 година. На основу критичког осврта и историографске анализе првог научно-педагошког часописа Попотник (први пут објављеног 1880. године), првог словеначког уџбеника Блаже и Нежица у недељној школи (1842) и битних историјских педагошких извора, утврдили смо да су међу најважнијим наставним темама у основној школи током 19. века здравље и благостање, а које су постепено нестајале из школског система. У низу здравствених тема, првенствено су обрађиване следеће: хигијена, одећа, ергономија учионице, превенција повреда, школско оптерећење и физичке способности. На основу налаза, данашње тумачење здравствене педагогије изгледа да је више засновано на медицинском дискурсу, иако су, са историјске тачке гледишта ове теме проистекле из педагошких основа. Стога, образовање за здравље захтева посебне педагошке и дидактичке приступе који би требало да се сматрају обавезним у данашњим школама. Први корак у том правцу је едукација наставника и студената педагошких студија о примени здравствене педагогије у школске наставне планове и програме, као и политике.

Кључне речи: здравствена педагогија, промоција здравља, основна школа, наставни програм, хигијена, школа окренута ка деци, историја педагогије.

Rezime: Istorijski gledano, pitanje podučavanja dece i njihovih porodica o zdravlju i ponašanju u vezi sa zdravljem je bilo značajno već na ranim godinama školovanja. Mnogi istaknuti pedagozi, poput Komenskog, Loka, Rusoa, Pestalocija i Spensera, u svojim delima su veliku pažnju posvećivali dečjem fizičkom i mentalnom zdravlju, koje su videli kao krucijalno za njihov budući život. Cilj ovog rada je da analizira i prikaže istorijski razvoj zdravstvene pedagogije u osnovnim školama u Sloveniji. U ovoj istorijskoj analizi, fokusiramo se na 19. vek u kom je uspostavljeno obavezno obrazovanje, posebno za decu od 6 do 12 godina. Na osnovu kritičkog osvrta i istoriografkse analize prvog naučno-pedagoškog časopisa Popotnik (prvi put objavljenog 1880. godine), prvog slovenačkog učenika Blaže i Nežica u nedeljnoj školi (1842) i bitnih istorijskih pedagoških izvora, utvrdili smo da su među najvažnijim nastavnim temama u osnovnoj školi tokom 19.veka zdravlje i blagostanje, a koje su postepeno nestajale iz školskog sistema. U nizu zdravstvenih tema, prvenstveno su obrađivane sledeće: higijena, odeća, ergonomija učionice, prevencija povreda, školsko optrećenje i fizičke sposobnosti. Na osnovu nalaza, današnje tumačenje zdravstvene pedagogije izgleda da je više zasnovano na medicinskom diskursu, iako su, sa storisjke tačke gledišta, ove teme prositekile iz pedagoških osnova. Stoga, obrazovanje za zdravlje zahteva posebne pedagoške i didaktičke pristupe koji bi trebalo da se smatraju obaveznim u današnjim školama. Prvi korak u tom pravcu je edukacija nastavnika i studenata pedagoških studija o primenu zdravstvene pedagogije u školske nastavne planove i programe, kao i politike.

Ključne reči: zdravstvena pedagogija, promocija zdravlja, osnovna škola, nastavni program, higijena, škola okrenuta da deci, istorija pedagogije.

Summary: Historically, teaching children and their families about health and health-related behaviour has been important from the early years of schooling. Many distinguished classic educators, such as Komensky, Locke, Rousseau, Pestalozzi, and Spencer, paid great attention in their works to children's physical and mental health, which they saw as crucial for the children's future lives. This study aims to analyse and outline the historical development of health pedagogy in Slovenian primary schools. In this historical analysis, we focus on the 19th century when compulsory schooling was established, particularly for children aged 6-12. Based on a critical review and historiographical analysis of the first scientific-pedagogical journal *Popotnik* (first published in 1880), the first Slovenian textbook Blaže and Nežica in Sunday School (1842) and essential historical pedagogical sources, we found health and well-being to be among the most crucial teaching topics in primary school during the 19th century, and one which gradually disappeared from the school system. Across a range of health topics, these were the ones primarily addressed: hygiene, clothing, classroom ergonomics, injury prevention, school workload and physical abilities. Based on the findings, today's interpretation of health pedagogy seems to be based more on medical discourse, although, from the historical point of view, these topics emerged from the pedagogical fundamentals. Therefore, education for health calls for particular pedagogical and didactic approaches that should be considered compulsory in today's schools. The first step in this direction is educating teachers and pedagogical students about implementing health pedagogy in school curricula and policies.

Keywords: health education, health promotion, elementary school, curriculum, hygiene, child-friendly school, history of pedagogy.

Introduction

In all world civilisations, health has been among the fundamental human values (Gabrovec, 2023). Undoubtedly, health is the fundamental condition of life that enables the development and self-realisation of the individual and the preservation, existence and development of society and civilisation. Regardless of the medical, anthropological, sociological, psychological, pedagogical or other standpoints from which health may be considered, it can be understood as more than the absence of disease. On the contrary, health represents a wide range of behaviours and states related to physical and mental well-being, satisfaction with life and the overall well-being of the individual and society (Zurc, 2022).

Following this broader understanding, health is the sum of everything an individual brings to life at birth and that later contributes to a given environment. Consequently, the environment is not something permanent but is constantly changing. Therefore, health could be defined as constant adaptation or successfully entering renewed living conditions (Zurc et al., 2010). Health is directly related to the individual's lifestyle, including all human behaviours related to health, such as regular physical activity, a balanced diet, adequate fluid intake, quality of sleep, hygiene, addictions (e.g., smoking, alcohol or drug abuse), work-free time balance, stress management, mental health, and safe sexual behaviour or sexual health (Green et al., 2019; Page & Page, 2015). More broadly, health-related behaviour includes avoiding unintentional and intentional injuries, managing loss, death and grief, overcoming poverty and deprivation, and preventing discrimination, exploitation and violence (Green et al., 2019; Page & Page, 2015; Seabert et al., 2023). In contrast, the unhealthy behaviour of an individual is frequently attributed to contemporary public health problems (Green et al., 2019).

Therefore, not surprisingly, health has become the centre of global attention. In 1986, the Ottawa Charter for Health Promotion was adopted, which placed health among the essential human values in society and emphasised the importance of the active role of each individual in taking care of their own health and contributing to the improvement of lifestyle regardless of background (World Health Organisation, 1986). With this fundamental international document advocating, enabling and promoting health and delegating these responsibilities to each individual in society, the biomedical model of health that equates health with the absence of disease has been replaced by more holistic interpretations of health that encompass the positive well-being of an individual and society as a whole (Green et al., 2019). „Today, health is best understood as the capacity to function in effective and productive ways, influenced by complex personal behavioural and environmental variables that can change quickly“ (Seabert et al., 2023: 3).

In order to achieve the individual's active role in ensuring health, quality of life and overall well-being in society, it is crucial to educate the population about health. Health promotion and health pedagogy are main interdisciplinary disciplines based on the knowledge of education, pedagogy, didactics, andragogy, psychology and health sciences and which raise awareness of and teach children and adults how to take care of their health. Green et al. (2019: 1) defined health promotion as the discipline that „recognises the fundamental importance of environmental influences on health and the complex interplay between these factors and health-related behaviour.“ Typically, health promotion has been characterised by a concern with fostering supportive environments for the health and well-being of the population through health policy. In comparison, health pedagogy has become associated

with attempts to persuade individuals to change and improve their health-related behaviour (Green et al., 2019). One Slovenian pioneer in health pedagogy, Hoyer (2005), emphasised that in conditions and places where health promotion has come to life (e.g., a healthy food supply, free time, a quality environment, clean air, safe traffic, and accessibility of information), options for healthy choices are provided. The individual can choose and have the opportunity to live a healthy life, but what to choose, how and why to maintain their health, are topics addressed by health pedagogy.

Health pedagogy is a complex and continuous process that takes place in an individual's life from birth to death; each period of life has its own characteristics and special needs for learning for health and well-being (Hoyer, 2005). Therefore, health pedagogy is not permanent but is constantly changing. Changes are evident over time, e.g., from hygiene and epidemic prevention, physical activity and nutrition, to mental health. Changes require new teaching methods and approaches in health pedagogy, in which future educators must be competent (Zurc, 2013). Each teacher or school counsellor in pedagogical practice has their own understanding of, attitudes towards and beliefs about health and a healthy lifestyle, which largely determine their philosophy towards health pedagogy in the classroom (Brunette, 2017). Therefore, health pedagogy should be part of the professional education and training of professionals across a range of sectors that contribute significantly to the health and well-being of the population (Green et al., 2019).

This study seeks to outline the historical development of health pedagogy in Slovenian primary schools during the 19th century when compulsory schooling was established. We were particularly interested in the theory and practice of health pedagogy in schools for children aged 6-12 from the perspective of the first Slovenian school textbook and journal articles from *Popotnik*.

Teaching Health and Well-Being in Schools

Initially, health and well-being education in schools was known as hygiene. Such hygiene classes were included in schools during the 18th century. Hygiene was defined as a „branch of medical science that studies the impact of the environment on human health and finds measures to change an unfavourable environment to strengthen human resistance“ (Franković et al., 1963: 302). The *Encyclopedic Dictionary of Pedagogy* places hygiene within the pedagogical disciplines that aim to protect public health and life. Individual (personal) hygiene deals with those problems that an individual can resolve, while public, collective and social hygiene addresses problems that can be resolved by a community.

According to Green et al. (2019: 3), a broader conceptualisation of new health pedagogy „is concerned with enabling individuals and communities to gain control over their health“ and therefore contributes to the significant goals of health promotion: equity and empowerment. Health pedagogy can achieve the following goals (Green et al., 2019):

- develop the knowledge, values and skills required for individual health-related decision-making and voluntary action,
- raise awareness of the need for environmental and policy change to support health and health choices,
- develop critical awareness among communities about factors influencing health, and the skills and motivation required to take collective action.

Although in the 18th century hygiene was an independent school subject (Franković et al., 1963), today's health and well-being are taught mainly as part of biology (e.g., anatomy with physiology, and personal hygiene), physical activity or home economics. The teaching of health and well-being is often implemented as cross-curricular content within various school subjects. Moreover, health pedagogy in schools could be present in the form of a hidden curriculum and be implemented through covert factors of school life, such as examples, expectations, and unwritten rules and rituals in the field of behaviour and attitudes towards health (Peček Čuk & Lesar, 2020). The didactics of health pedagogy represent the most appropriate ways of distributing knowledge and health values among the population. The goal of school-based health pedagogy is to find the most successful ways to create positive attitudes, habits, and behaviours representing a healthy lifestyle in children and youth (Zurc, 2011, 2013).

Historical Development of Health Pedagogy

Throughout the history of pedagogy, many distinguished classic pedagogical theorists have mentioned health pedagogy in their works. For example, Komensky, Locke, Rousseau, Pestalozzi, and Spencer greatly emphasised children's physical and mental strength, which they saw as crucial for the children's future lives. From a historical perspective, different names have been used for pedagogy that aimed to promote a child's healthy physical and mental development, such as physical education, sports pedagogy, labour education, moral education, health education and health pedagogy (Žlebnič, 1978; Peček Čuk & Lesar, 2020). These all dealt with education that promotes different aspects of a child's health and well-being concerning physical and mental conditions.

Starting in Ancient Greece and Sparta, health pedagogy once led the way in preparing young people for military combat. The highest educational ideal was a young man who respected the law, the country, and authority, with endurance skills, low sensitivity, and as

much combativeness as possible. To reach this goal, education consisted of gymnastic exercises, such as running, jumping, martial arts, and exercises with weapons. Similarly, in Athens, boys at the age of seven entered school, where they were educated in gymnastics; by age 13, they began to train for the pentathlon and learn to swim. The primary purpose of health pedagogy in this period was to develop physical beauty, strength and flexibility. Ancient Greece introduced the principle of *kalokagathia*, representing the holistic and harmonious development of a human being's physical and mental aspects (Žlebňík, 1978).

Jan Amos Komenský (1592-1670), a well-known and respected educator and a pioneer in didactics who significantly influenced European primary education, also contributed greatly to health pedagogy. Komenský not only looked at health pedagogy from the perspective of physical exercise, but he also understood health pedagogy in broader terms of achieving a balanced lifestyle between work and leisure, along with care for healthy nutrition and hygiene. Following the great work of Komenský, John Locke (1632-1704), an English philosopher and physician, was the first to process the theory of health pedagogy systematically. He believed in the principle 'A sound mind in a sound body' and recommended that children strengthen their bodies. Every day in every season, the child should be outdoors. Clothing should not be too warm or too tight. The food should be simple, avoiding spices and alcoholic drinks. He emphasised the quality of sleep and advised a habit of going to bed and waking up early. Locke believed that health pedagogy would lead to the development of the child's whole personality, happiness and also yield benefits to society (Žlebňík, 1978).

As an advocate of natural and free education, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) unconditionally followed the principle of education consistent with a child's nature. Therefore, he included health pedagogy in all four stages of a child's development. In the first stage (up to two years of age), health pedagogy is dominated by the physical care of a baby (e.g., breastfeeding, tooth growth). In the second stage (2-12 years of age), health pedagogy involves developing the senses by walking in nature and working in a garden. In the third stage (12-15 years of age), dedicated to cognitive education, Rousseau related health pedagogy to labour preparation, such as learning handicrafts and farm chores. In the fourth stage (15-20 years of age), dedicated to moral education and social relationships, Rousseau spoke about sexual education. Although Rousseau emphasised the differences between the abilities and interests of men and women, he also saw health pedagogy as necessary in the development of girls, particularly to prepare them for giving healthy birth (Žlebňík, 1978).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) developed a concept of education based on human natural resources oriented towards harmonious development. The goal was to develop an adult based on three types of education: 1) intellectual education, 2) moral education and 3) health and labour education. He firmly believed that health and labour education contributed to the development of abilities for the human professions, and that the body should be holistically developed in favour of practicing a profession in adult life. Therefore, he paid special attention to increasing a child's body skills, fitness, and exercise (Žlebňík, 1978).

Finally, Herbert Spencer (1820-1903), a representative of positivistic philosophy, highlighted the importance of health pedagogy as the best preparation for life. Based on his opinion, health is a fundamental condition for general physical endurance in the army and business. He was critical of the school curriculum's failure to include sufficient education for health. Besides exercise, his concept highlighted adequate nutrition and

suitable clothing for children. Moreover, he strongly emphasised the child's natural need for physical activity, which should be encouraged in free play and sports, not specified gymnastics exercises. Spencer was one of the pioneers who addressed mental health and mental well-being. He harshly criticised the excessive school loads that discouraged children from learning and negatively affected their mental well-being. Therefore, he recommended an age limit of eight years for entering the school system and advocated limiting teaching hours per day (Žlebňák, 1978).

Based on this historical overview, it is possible to conclude that health pedagogy has played an essential role in children's education throughout history. However, health pedagogy implementation depends on the teachers' personal beliefs about the importance of health and a child's development for future life. Protner (2000: 143–144) illustrates this with a statement: „From Komenský onwards, the teacher's professional ethics was related to the idealistic and therefore also an ideological icon of their personality. Therefore, the concepts in teachers' education have never emphasised only their education, or knowledge, but also (or even primarily) their values, beliefs, attitudes and world view.”

Methodology of the Historical-Pedagogical Study

This study is based on the methodology of the history of pedagogical ideas and school systems. An interpretative and comparative pedagogical research model, with a historiographical overview of sources was applied. We used three in-depth analytical approaches to review the literature and historical sources: critical review, qualitative research synthesis and content analysis (Grant & Booth, 2009; Sutton et al., 2019). With critical review, we extensively researched the literature on health pedagogy to identify, analyse, and synthesise (both conceptually and chronologically) material from a range of sources to develop new interpretations of health pedagogy in school practice and pedagogical theory (Grant & Booth, 2009). A qualitative research synthesis, which relies on sophisticated interpretative methods, offers a synthesis of the studied historical material with a high level of critique and interpretation (Sutton et al., 2019). Through content analysis, we systematically analysed 24 articles published in the first volume of the pedagogical journal *Popotník* (1880) from the perspective of school-based health pedagogy. We applied two levels of content analysis: 1) analysing the manifest content of the articles' text and 2) excavating the latent content of the articles by interpreting the underlying meaning of terms and arguments (Seuring & Gold, 2012, as cited in Sutton et al., 2019: 210).

Representations of Health Pedagogy in Early Slovenian Educational Literature

Traces of Health Pedagogy in the Slovenian Textbook *Blaže in Nežica in Sunday School*

In 1842 Anton Martin Slomšek wrote a book *Blaže in Nežica v nedelskeji šoli* [*Blaže and Nežica in Sunday School*]. This was the textbook in the Slovenian language for primary school children and was written to support education in Sunday Schools (Okoliš, 2008). Sunday Schools were endorsed by the diocesan school management, which strove to preserve schooling solely for the needs of Slovenian farmers. The Slovenian language was presented only in primary schools in the countryside but not in city schools. Owing to a lack of German and Latin, the farm children could not continue their schooling in secondary schools. As a result, Sunday Schools emphasised, in the first place, the aspect of values in education (e.g., religion, behaviour, and etiquette) and were less oriented to the educational development of students related to new knowledge worldwide (Schmidt, 1966). Religious education was the main feature of Catholic pedagogy, which was the dominant pedagogical theoretical model in the Slovenian educational system until the First World War. Catholic pedagogy, with the longest pedagogical tradition in Slovenian schools, still existed in a less intensive form even during the period between the world wars (Protner, 2000).

Slomšek's textbook (Slomšek, 2006, Facsimile of the edition from the year 1857) contains numerous recommendations and teaching material about the Christian religion. However, the textbook also includes fundamental knowledge on writing, arithmetic, history, science, taking care of health and strengthening students' and teachers' natural health for better and happier lives. In the textbook's first chapter, titled 'It is good for young people to learn something useful in school', Slomšek (2006: 1-2) writes about the case of a child who was in danger of drowning in a frozen river. The end of this story is a lesson about how one pupil's knowledge could save a child's life. The knowledge of how save a drowning person was taught in school. Throughout the textbook, there are valuable tips and recommendations related to health and a healthy lifestyle, such as the following (Slomšek, 2006):

- avoiding tobacco use, alcohol drinking, relations with the opposite sex and parties (pp. 6–7),
- how to treat and rescue a frozen person (pp. 35–37),
- recommendation for safe dancing at celebrations (pp. 44–45),
- hygiene and cleanliness for girls and boys – care of the house and farm buildings, personal hygiene (pp. 50–55),
- recommendations for safety visits for ill people at home (pp. 58–59),
- fire prevention and what to do if a fire starts (pp. 62–63),
- how to take care of one's health (pp. 67–68),
- recommendations for leisure time and rest (p. 68),
- recommendations on healthy eating (pp. 68–69),
- recommendations for patients (pp. 73–76),
- home medications (pp. 80–83),
- anatomy of the human body and human soul (93–97),
- managing the epidemic of smallpox (pp. 171–175),
- mental health and fear, the danger of intimidation, how to help when a person is struck by lightning (pp. 179–182),

- how to protect yourself during a storm and in case of lightning (pp. 183–187),
- dangerous poisonous mushrooms and herbs (pp. 202–206),
- dangers of poisoning and assistance in case of poisoning (pp. 208–211),
- how to use weapons safely and protect from gunshots (pp. 215–216),
- the four elements – air, earth, fire, water (pp. 221–227),
- shigellosis or bacillary dysentery in the Dolenjska region (pp. 227–228),
- the human plague – the danger of drinking brandy (pp. 240–243),
- about death and funerals (pp. 246–250, 268–273),
- risk of rabies transmission from dogs (pp. 256–258).

This analysis shows that Slomšek addressed various health-related topics to a considerable extent in the textbook for primary school children in Slovenian Sunday Schools. Most of these topics were recommendations on how to manage life-threatening situations caused by natural disasters (e.g., storms and lightning, fire, drowning, and freezing), poisoning (e.g., poisonous mushrooms, herbs, or food) and epidemics of infectious diseases (e.g., smallpox, shigellosis, or rabies). Furthermore, crucial topics cover education for a healthy lifestyle, with priority given to topics about avoiding alcohol (especially brandy), smoking, unsafe sex, using weapons and night parties, and education for proper personal hygiene and cleanliness at home, sufficient clothing, healthy eating and drinking. Additionally, Slomšek's textbook contains recommendations on what to do when someone gets ill and how to safely visit a patient at home. Positively, Slomšek also addressed the aspects of mental health with topics such as the dangers of intimidation and fear, dealing with the death of related and unrelated persons, and taking care of leisure time and rest.

Special attention to responsibility for pupils' health is addressed in the chapter titled *How to take care of your health*. At this point, Slomšek summarised the eight most crucial health and well-being rules, representing his great awareness and understanding of physical and mental health and a healthy lifestyle as recognised in the middle of the 19th century (Slomšek, 2006: 67–68):

- do not avoid work, but be happy to serve;
- do not work too much to compete with others;
- you are sweating, and your forehead is dripping; do not drink too fast, do not get cold;
- change clothes immediately if the rain drenches you or your shoes are wet;
- if you are hot, do not enter the water in the summer. /.../ Wash yourself nicely so that you don't walk around dirty; hygiene is healthier than a dish from the church mass;
- in winter, provide warm footwear, /.../ shoes that are too tight and clothes that are too small are already half the disease;
- rinse your mouth in the morning and evening, and brush your teeth with your middle finger;
- take care that healthy air often ventilates the living room and bedroom, especially in winter. You are not afraid of illness if you have a free head, warm legs and a strong body.

Health Pedagogy in Slovenian Schools Through Articles Published in the Journal *Popotnik* (1880)

The journal *Popotnik* was the first Slovenian scientific journal in the field of education. The journal was established in 1880 on the initiative of teachers from the Štajerska region, who disagreed with the ideology of the previous journal *Učiteljski tovariš*. In 1900, *Popotnik* became a pedagogical scientific journal, while *Učiteljski tovariš* was specified as the union-political newsletter of the Slovenian teachers' society (Hojan, 1993). In 1950, *Popotnik* was renamed *Sodobna pedagogika*, which builds on and continues the long pedagogical tradition of *Popotnik* to the present (Vidmar, 2013).

Shortly after its publication, *Popotnik* rapidly became the leading Slovenian pedagogical journal, with many distinguished theorists and practitioners in the field of pedagogy of that time and with a significant impact on school education (Hojan, 1993; Vidmar, 2013). The journal's contribution to Slovenian education was substantial at the end of the 19th century and particularly during the period between the world wars (Vidmar, 2013). The first issue of *Popotnik* was published on 10th January 1880. The first journal article, 'To Countrymen', justifies the journal's mission: „For a long time, the patriots on the banks of the clear Savinja and its surroundings had cherished a passionate desire to publish a journal in Celje, through which teachers in particular, as well as other people, could be pleasantly educated and entertained in a variety of different matters. They intended to make it a centre of mental activity for the welfare and well-being of the Slovenian nation, in which learned and simple people of different social statuses and ages come together to learn from each other what is necessary for achieving their mental or physical well-being. Therefore, they have supplied the journal with many educative, interesting and entertaining readings by which the journal will develop its path into growing circles and be strengthened mentally and materially” (Žolgar, 1880: 1). In the last article, 'An invitation to order', published in the journal's first volume, the editors confirmed and expressed gratitude for the good reception of *Popotnik* among teachers and revealed plans for the journal's future publication. The journal aimed to address the needs of teachers and supply them with helpful teaching material (e.g., poems and readings) as well as with observations and doctrine about education in families, so „that home and school should interact with each other for the well-being of children and youth – for the prosperity of the whole nation” (Lopon, 1880: 369). Slovenian pedagogy historian Vidmar (2013) recognised two distinct missions for the *Popotnik* journal. On the one hand, the journal educated and informed the teaching profession about the theory and practice of education and strengthened their professional identity and self-confidence; on the other hand, it confronted various views and understandings of educational theory and practice in the broadest sense.

Based on the *Popotnik*'s significance for teachers, the development of primary schools and the field of pedagogy in Slovenia, the published material from established educators at that time seems the right place for examining health pedagogy – how it was theoretically and practically implemented and which different views and understandings emerged in the period after compulsory completion of 8-year primary school education was enforced in 1869 (Schmidt, 1966). In the first year of its publication, *Popotnik* published 24 issues. The journals were published bi-monthly, on the 10th and 25th of each month, from January to December 1880.

The published articles show health pedagogy awareness and implementation in Slovenian schools in the second half of the 19th century. Table 1 presents the articles directly related

to the health and health pedagogy of pupils in primary school that were published in the journal's first year of publication in 1880. The articles describe various aspects of health and well-being, such as hygiene and tidiness, body functioning and physical health, epidemics, exercise, healthy eating, classroom ergonomics, health conditions in schools, at home and in nature (e.g., the danger of carbon monoxide, or of animal stings), sufficient clothing, risks of alcohol intake and tobacco use, poverty and equity in health, school workload, discipline, cognitive functioning and mental health.

Contributions from 17 different authors and seven anonymous articles were published on health pedagogy content in the first *Popotnik* volume. Among the most active contributors were J. Bobisut with five articles, Miha Kokót with four articles, and Anton Brezovnik with seven articles, of which five presented the collection and review of the works of Anton Martin Slomšek. The authors who contributed at least two articles on health pedagogy in the journal's first volume were Armin Gradišnik, Florjanov, and J. Lopan. Although there were considerable contributions by J. Bobisut and Miha Kokót, unfortunately, we didn't find much information about them. However, Slovenian biography does offer information about the work and life of Jakob Lopan (1844–1897), Anton Brezovnik (1853–1923), and Armin Gradišnik (1858–1921). It is worth noting that one article related to health pedagogy published in the first volume of *Popotnik* was translated from a foreign journal (Mandrović, 1880). This proves that *Popotnik* initially considered an international perspective and discussed globally-relevant pedagogical ideas at that time. The latter is even more evident in the journal's sections 'Correspondence' and 'News and Other Matters', which often refer to information from publications abroad.

Jakob Lopan was a teacher in Vransko, Majšperk, Laško, Slovenj Gradec, and Dravograd. In September 1875, Lopan became head teacher and principal at the newly established three-grade school in Celje, where he worked for 22 years (Šlebinger, 2013a). Lopan was the first editor of *Popotnik* and remained an active member of the editorial board until 1883, when the journal editing was transferred to Maribor to the editor Mihael Nerat, who performed this role for 36 years (Vidmar, 2013). Anton Brezovnik was active in teaching societies and president of the teachers' association in the Celje and Laško districts. Together with Armin Gradišnik and Fran Kocbek, he initiated the establishment of the *Association of Slovenian Teachers*, which was founded in 1888. Brezovnik was a prolific writer on actual pedagogical issues at that time and regularly reported on the activities and events of the teachers' association in the pedagogical journals *Slovenski učitelj*, *Učiteljski tovariš*, *Pedagoški letnik* and *Popotnik* (Hojan, 2013). Armin Gradišnik was the head teacher at the boys' branch school in Celje for most of his career. However, he is recognised for his outstanding commitment to organising the teaching society into professional associations. For many years, he led the *Association of Teachers in Lower Štajerska* and successfully represented the interests of Slovenian teachers in the *Lehrerbund* in Graz. Gradišnik was the author of educational and didactic articles in *Popotnik* and *Učiteljski tovariš* (Šlebinger, 2013b).

In the first year of *Popotnik*'s publication, Brezovnik collected and published in several journal issues Anton Martin Slomšek's theories about education for teachers and parents. These contributions address varied aspects of health but also the close connection between physical and mental health. „The health of body and soul are the closest neighbours. They both live under the same roof. If the body is sick, the soul is not happy. If the soul is in an intense passion, the body will soon be exhausted” (Slomšek, as cited in Brezovnik, 1880a: 186). Moreover, in the article about libraries for school youth, Brezovnik (1880b: 337) called teachers doctors of the soul and compared their work to the work of

physicians: „Every teacher should be familiar with the list of all books for pupils in his school library. Just as, every physician must know which medication would be most suitable for his patient to restore his health and strength. The same applies to the teacher – a doctor of the soul and the children’s guide. The teacher needs to observe pupils’ character in detail – knowing which reading is suitable for this child and which for another. Because a single reading is not suitable for everyone”.

In the journal’s first volume, six articles were directly related to health and well-being pedagogy (Table 1, highlighted in grey). Two articles, both written by Kokót (1880a, 1880b), raised awareness of natural dangers, such as carbon monoxide and snake bites. Helena Wieser (1880) addressed the importance of education in hygiene, cleanliness and discipline. Armin Gradišnik (1880) discussed the pros and cons of physical education as a recently introduced compulsory school subject in primary schools. Gradišnik vehemently defended physical education in organised primary schooling for boys and girls. Finally, only two articles in *Popotnik*’s first volume comprehensively addressed various aspects of health and well-being in schools with an emphasis on providing a healthy school environment and the teacher’s role in overseeing students’ health (Vranski, 1880; Skerb učitelja za zdravje učencev, 1880).

Besides the articles that are directly related to pupils’ health, it is possible to recognise in the journal’s first volume an interest in health pedagogy in other contributions. For example, the term ‘health pedagogy’ is introduced in a discussion about the relevance of each school subject and the teaching plan for different grades that should be taught concerning students’ physical and mental capabilities (Bobisut, 1880: 213). Similarly, the report on the teachers’ conference organised for the districts of Kozje-Sevnica-Brežice highlights that 42 participants discussed improvements in pedagogical-didactic aspects of school. The presenter, Mr Jamšek, emphasised the teacher’s crucial role and suggested that „in teacher training, only candidates that have sense and capabilities for the profession and are in excellent health should be accepted” (Kunstič, 1880: 284). Moreover, in the journal issues 20–22, the new reading textbook for Slovenian primary schools was introduced. The third reading textbook was divided into six parts, and the fifth part addressed the topic of humans and society and, within these categories, specified tasks for maintaining health (Veritas, 1880: 356). At the Third Regional Teachers’ Conference in Štajerska, Peter Logar highlighted that health pedagogy should be more extensively included in the curriculum of teacher education. Teachers should take an active role as health educators and teach their pupils and the whole society how to maintain health and well-being and possible causes of mental disability. Mr Haim suggested that district physicians should be educated about the mental retardation of children and give speeches on this topic at teachers’ regional conferences. The participants agreed that more content related to health should be presented in school textbooks and school settings (Tretja štajarska deželna učiteljska konferenca, 1880).

Table 1. Articles related to health and well-being pedagogy in the first year of 'Popotnik' journal publication

Journal issue	Article title	Author (pages)
<i>Popotnik</i> , 10th January, 1880, vol. 1, no. 1.	Rojakom [To countrymen]	Miha Žolgar (pp. 1–2)
	Prijazna besede učiteljem in drugim šolskim prijateljem [Kind words to teachers and other school friends]	J. Bobisut (pp. 2–5)
	Učiteljem in staršem: nekaj Ant. M. Slomšek-ovih izrekov o poduku in odgoji [Some of Ant. M. Slomšek's theories about teaching and education: For teachers and parents]	Collected by A. Brezovnik (pp. 6–8)
<i>Popotnik</i> , 25th January, 1880, vol. 1, no. 2.	Ogljenčev okis: Čertice za poduk [Carbon monoxide: Lessons]	Miha Kokót (pp. 17–20)
<i>Popotnik</i> , 10th February, 1880, vol. 1, no. 3.	Nekaj o domači odgoji otrok [Something about raising children at home]	J. Bobisut (pp. 33–36)
<i>Popotnik</i> , 25th February, 1880, vol. 1, no. 4.	Nagon, čudovita moč narave [An instinct, a remarkable power of nature]	Florjanov (pp. 49–53)
	Nekaj o domači odgoji otrok [Something about raising children at home]	J. Bobisut (pp. 53–56)
<i>Popotnik</i> , March 10, 1880, vol. 1, no. 5.	O šolskih vertih [About school gardens]	J. Lopan (pp. 65–68)
<i>Popotnik</i> , March 25, 1880, vol. 1, no. 6.	O šolskih vertih [About school gardens]	J. Lopan (pp. 81–83)
	Dopisi: Svetina [The correspondence: From Svetina] (F. Weiss's lecture on work and leisure)	Ivan Grebenec (pp. 93–94)
<i>Popotnik</i> , April 25, 1880, vol. 1, no. 8.	Nekaj o domači odgoji otrok [Something about raising children at home]	J. Bobisut (pp. 115–117)
	Perve oznanovaleke spomladi [The first harbingers of spring]	Ivan (pp. 123–124)
<i>Popotnik</i> , May 10, 1880, vol. 1, no. 9.	Nekaj o domači odgoji otrok: Konec [Something about raising children at home: The end]	J. Bobisut (pp. 131–134)
<i>Popotnik</i> , May 25, 1880, vol. 1, no. 10.	Dopisi: Celje [The correspondence: From Celje] (physical activity of girls in school)	C. (pp. 154–155)

Journal issue	Article title	Author (pages)
<i>Popotnik</i> , June 10, 1880, vol. 1, no. 11.	Modras: Obrazec iz narave [The viper: A form from nature]	Miha Kokót (pp. 164–168)
<i>Popotnik</i> , June 25, 1880, vol. 1, no. 12.	Učiteljem in staršem: nekaj Ant. M. Slomšek-ovih izrekov o poduku in odgoji [Some of Ant. M. Slomšek's theories about teaching and education: For teachers and parents]	Collected by A. Brezovnik (p. 186)
<i>Popotnik</i> , July 10, 1880, vol. 1, no. 13.	O šolskih zdravstvenih zadevah [About school health matters]	Vranski (pp. 193–197)
	Kako se otroci vzbujajo k snagi in vadijo na red? [How are children brought up with cleanliness and discipline?]	Helena Wieser (pp. 197–198)
<i>Popotnik</i> , August 10, 1880, vol. 1, no. 15.	Upljiv narave na človeško serce [The influence of nature on the human heart]	Armin Gradišnik (pp. 228–230)
<i>Popotnik</i> , August 25, 1880, vol. 1, no. 16.	Zakaj ima ostati poklic učitelju vsakakor središče njegovega delovanja [Why should the teaching profession remain the centre of the teacher's action?]	Miha Kokót (pp. 241–243)
	Telovaja [Physical education]	Armin Gradišnik (pp. 245–248)
	Druga zbirka Anton M. Slomškovih izrekov o poduku in odgoji [The second edition of Ant. M. Slomšek's theories about teaching and education]	Collected by A. Brezovnik (pp. 248–250)
	Novice in druge stvari [News and other matters]: Ormuško učiteljsko društvo [Ormož Teaching Society] (meeting program – Dr Geršak's lecture about school's impact on pupils' health)	No author (pp. 255–256)
<i>Popotnik</i> , September 10, 1880, vol. 1, no. 17.	Zakaj ima ostati poklic učitelju vsakakor središče njegovega delovanja: Konec [Why should the teaching profession remain the centre of the teacher's action?: The end]	Miha Kokót (pp. 257–260)
	Druga zbirka Anton M. Slomškovih izrekov o poduku in odgoji [The second edition of Anton M. Slomšek's theories about teaching and education]	Collected by A. Brezovnik (pp. 263–264)

Journal issue	Article title	Author (pages)
<i>Popotnik</i> , September 10, 1880, vol. 1, no. 17.	Dopisi [The correspondence]: Iz Laškega okraja [From Laško district: Teachers' Conference] (Pirkmajer's demonstration of group exercises with boys and acrobatics (wheel) with girls in the 4th grade; Valentinič's lecture on the human body and its functions) Od Savinja [From Savinja: Teachers' meeting] (pupils' school attendance, epidemic lockdown, education for tidiness and hygiene)	Franjo Gabršek (pp. 264–265) Kotnik (pp. 267–269)
	Novice in druge stvari [News and other matters]: Deželna razstava v Gradci [Provincial exhibition in Graz] (exhibition on school gardens and exercise) Koliko sladkorja povžije vsak človek leto in dan v različnih deželah [How much sugar do people consume each year and each day in various countries?]	No author (p. 269) No author. (p. 271)
<i>Popotnik</i> , September 25, 1880, vol. 1, no. 18.	Dopisi [The correspondence]: Iz Sevnice [From Sevnica] (Teachers' Conference for the districts of Kozje-Sevnica-Brežice – Jamšek's lecture on the importance of the teaching profession)	J. Kunstič (pp. 282–284)
<i>Popotnik</i> , October 10, 1880, vol. 1, no. 19.	Tretja štajarska deželna učiteljska konferenca [The Third Teachers' Regional Conference in Štajerska] (Logar's lecture on health pedagogy and mental retardation of children)	No author. (pp. 295–296)
<i>Popotnik</i> , October 25, 1880, vol. 1, no. 20.	Lenôba [Laziness]	Dj. Mandrović (Radoslav Škoflek, Trans.) (pp. 307–310)
<i>Popotnik</i> , November 10, 1880, no. 1, vol. 21.	Pamet in učilnica [The mind and the classroom]	Florjanov (pp. 321–323)
	Učne slike iz zgodovine: V. Stari Slovani [Educational pictures from history: V. Early Slavs]	Anton Brezovnik (pp. 328–330)
	Druga zbirka Anton M. Slomškovih izrekov o poduku in odgoji [The second edition of Anton M. Slomšek's theories about teaching and education]	Collected by A. Brezovnik (pp. 330–331)
	Zborovanje Štajarske učiteljske zaveze dne 14. in 15. septembra 1880 v Gradci [Assembly of the Styrian Teachers' Union on September 14–15, 1880 in Graz] (Dirmhirn's lecture on health conditions in school classrooms)	No author. (pp. 333–334)

Journal issue	Article title	Author (pages)
<i>Popotnik</i> , November 25, 1880, vol. 1, no. 22.	O knjižnicah za šolsko mladino [About libraries for school youth]	Anton Brezovnik (pp. 337–339)
<i>Popotnik</i> , December 10, 1880, vol. 1, no. 23.	Tretje Berilo za ljudske šole [The third reading book for public schools]	Veritas. (pp. 356–357)
<i>Popotnik</i> , December 25, 1880, vol. 1, no. 24.	Beseda v korist vbogim šolarjem [Words in favour of poor schoolchildren]	Ivan Gabršek (pp. 370–371)
	Skerb učitelja za zdravje učencev [Teacher's care for the health of students]	No author. (pp. 373–376)
	Kako li zamore učitelj napake in pregreške učencev odstraniti [How the teacher can remedy students' mistakes and offenses]	Tone Kozole (pp. 378–379)

Reflections and Pedagogical Implications for Contemporary School Theory and Practice

Today's understanding of health goes beyond a biomedical perception aimed at physical health and the absence of disease towards the overall physical, mental and social well-being of each individual. Health pedagogy as a pedagogical discipline is taking the leading role in achieving better health, quality of life, and longer life expectancy in the population. Besides the health system, compulsory primary schools are in the most convenient position to address contemporary health and mortality issues and teach pupils and their families how to maintain, strengthen and care for their health. In this study, we were interested in the representation of health pedagogy in primary schools from a historical perspective.

Based on the analysis of health-related content in the first textbook for primary schools in the Slovenian language, *Blaže and Nežica in Sunday School*, published in 1857 (Slomšek, 2006), and an analysis of all 24 issues of the first volume of the Slovenian pedagogical journal *Popotnik*, published in 1880, the findings showed that health pedagogy remained a crucial part of pedagogical discourse throughout the 19th century. Poor health and inferior living conditions, epidemics of diseases, and lack of knowledge about maintaining health in the population were some of the teachers' primary challenges. Exceptionally, only two of all 24 issues of the first volume of *Popotnik* failed to mention health or health pedagogy content. However, despite the significant consideration given to the field, the articles analysed showed that more attention was given to school health promotion and school policy to ensure safe and healthy living and learning conditions (e.g., clean air in classrooms, school heating, adequate clothing, and balanced homework loads). From material under analysis, it is evident that living conditions at that time did not support the good health of schoolchildren. Teachers' efforts to overcome unfavourable determinants of health resulted in the privileged position accorded to health promotion in schools.

However, in this textbook and these journal articles, health pedagogy can be recognised through the numerous contributions related to education about harmful over-consumption of alcohol, tobacco use, unsafe sex and parties, laziness and lack of work, knowledge of first aid in life-threatening situations caused by unpredictable natural conditions (e.g., floods, fire, storms, frost, dangerous animals, poisoning), and managing epidemics of infectious diseases of that time (e.g., smallpox, shigellosis, or rabies). Significant emphasis in health pedagogy of the 19th century was also placed on the awareness of hygiene and cleanliness, sufficient clothing, healthy eating and drinking, and physical activity. Nonetheless, most of the contributions targeted pupils' physical or bodily health and, in a few cases, intellectual, emotional and spiritual health (e.g., school workloads, fear, dealing with death, leisure time and rest). However, social and vocational health was rarely addressed (Seabert et al., 2023). These findings align with contemporary international findings (Zurc & Laaksonen, 2023).

From our analysis of the contributions to Popotnik, it is evident that the content of health pedagogy in schools was based on the knowledge and beliefs of that time. Many of these recommendations remain in schools today (e.g., ventilation of classrooms, alcohol and tobacco avoidance, healthy eating and physical activity), while others (e.g., breathing with a closed mouth during exercise, epidemics of smallpox and rabies) have been replaced with advanced scientific knowledge. The above indicates that the content and aims of school-based teaching for health and well-being are changing over time and follow the current health issues and recommendations in society.

Conclusion

This study justified health pedagogy as an established field through an exploration of the history of pedagogy and schooling. From the beginning, health pedagogy has been an interdisciplinary discipline related to education and health. The school environment, where teachers interact with children and young people daily, remains the fundamental matrix for developing health-related behaviours and habits of children and their families concerning their physical and mental health and well-being. Teachers provide essential support for an individual to adapt to changing living conditions. However, similar to the current situation, Slovenian primary schools in the 19th century mainly implemented health pedagogy related to physical health, and less attention was given to mental and social health.

In the future, it will be necessary to strive for further development of health pedagogy and its implementation in primary schools. Health pedagogy requires unique teaching approaches (Zurc, 2011, 2013). Therefore, its implementation as an independent and compulsory school subject should be considered because of the benefits that accrue to the better health and well-being of the entire population. Of equal importance is to educate prospective teachers about the importance of systematic health pedagogy in school curricula and how to teach health-related topics in the classroom.

Acknowledgement

This paper was conducted as part of the doctoral study in Pedagogy at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts, University of Maribor, within the course History of Pedagogical Ideas and School Systems. The author would like to thank Professor Dr Edvard Protner for his valuable support and suggestions in developing the initial idea for this research.

Funding

This research was funded by the Slovenian Research and Innovation Agency (Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije) under the research program 'Slovene Identity and Cultural Awareness in Linguistic and Ethnic Contact Areas in Past and Present', grant number P6-0372. This research was presented at the 2nd International Conference 'Obrazovanje – pogled u budućnost', organised by the Teachers' Association of the Republic of Serbia and the University of Belgrade, Faculty of Education, on 23-24 November 2024 at the Faculty of Education in Belgrade.

References

- Bobisut, J. (1880). Razkladi učenja za eno-, dvo- in trirazrednice. *Popotnik*, I, 14, pp. 212–214.
- Brezovnik, A. (ed.). (1880a). Učiteljem in staršem: Nekaj Ant. M. Slomšek-ovih izrekov o poduku in odgoji. *Popotnik*, I, 12, p. 186.
- Brezovnik, A. (1880b). O knjižnicah za šolsko mladino. *Popotnik*, I, 22, pp. 337–339.
- Brunette, C. (2017). Feeling healthy: How teacher personal health beliefs influence roles for promoting student health. *International Journal of Health Promotion and Education*, LV, 5-6, pp. 243–258.
- Franković, D., Pregrad, Z., & Šimleša, P. (Eds.). (1963). Enciklopedijski rječnik pedagogije. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Gabrovec, B. (2023). Sto let javnega zdravja v Sloveniji. *Obzornik Zdravstvene Nege*, LVII, 4, pp. 236–238.
- Gradišnik, A. (1880). Telovaja. *Popotnik*, I, 16, pp. 245–248.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, XXVI, 2, pp. 91–108.
- Green, J., Cross, R., Woodall, J. & Tones, K. (2019). *Health promotion: Planning and strategies* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Hojan, T. (1993). Pregled slovenskih pedagoških glasil do leta 1941. *Didakta*, II, 9, pp. 2–3.
- Hojan, T. (2013). Brezovnik, A. (1853–1923). In: *Novi Slovenski biografski leksikon*. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Retrieved October 19, 2025 from the World Wide Web <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi149538/#novi-slovenski-biografski-leksikon>.
- Hoyer, S. (2005). *Pristopi in metode v zdravstveni vzgoji*. Ljubljana: Visoka šola za zdravstvo.
- Kokót, M. (1880a). Ogljenčev okis: Čertice za poduk. *Popotnik*, I, 2, pp. 17–20.
- Kokót, M. (1880b). Modras: Obrazec iz narave. *Popotnik*, I, 11, pp. 164–168.
- Kunstič, J. (1880). Dopisi: Iz Sevnice. *Popotnik*, I, 18, pp. 282–284.
- Lopan, J. (1880). Vabilo na naročbo. *Popotnik*, I, 24, pp. 369–370.

- Mandrović, D. (1880). Lenôba (R. Škoflek, Trans.). Popotnik, I, 20, pp. 307–310.
- Okoliš, S. (2008). Zgodovina šolstva na Slovenskem. Ljubljana: Slovenian School Museum.
- Page, R. M., & Page, T. S. (2015). Promoting health and emotional well-being in your classroom (6th ed.). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Peček Čuk, M. & Lesar, I. (2020). Moč vzgoje: Sodobna vprašanja teorije vzgoje (3rd ed.). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Protner, E. (2000). Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941). Nova Gorica: Educa.
- Schmidt, V. (1966). Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem: III. (1848–1870). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Seabert, D. M., Telljohann, S. K., Symons, C. W. & Pateman, B. (2023). Health education: Elementary and middle school applications [10th ed.]. New York: McGraw-Hill Education.
- Seuring, S. & Gold, S. (2012). Conducting content-analysis based literature reviews in supply chain management. Supply Chain Management: An International Journal, XVII, 5, pp. 544–555.
- Skerb učitelja za zdravje učencev [Teacher's care for the health of students]. (1880). Popotnik, I, 24, pp. 373–376.
- Slomšek, A. M. (2006). Blaže in Nežica v nedelskeji šoli: Učitelom in učencom za pokušino spisal Anton Slomšek (3rd ed.) (Facsimile of the edition from the year 1857). Celje: Društvo Mohorjeva družba, Celjska Mohorjeva družba.
- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L. & Booth, A. (2019). Meeting the review family: Exploring review types and associated information retrieval requirements. Health Information and Libraries Journal, XXXVI, 3, pp. 202–222.
- Šlebinger, J. (2013a). Lopan, J. (1844–1897). In: Novi Slovenski biografski leksikon. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Retrieved October 19, 2025 from the World Wide Web <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi334200/#slovenski-biografski-leksikon>.
- Šlebinger, J. (2013b). Gradišnik, A. (1858–1921). In: Novi Slovenski biografski leksikon. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU. Retrieved October 19, 2025 from the World Wide Web <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi211588/#slovenski-biografski-leksikon>.
- Tretja štajarska deželna učiteljska konferenca. (1880). Popotnik, I, 19, pp. 295–296.
- Veritas (1880). Tretje Berilo za ljudske šole. Popotnik, I, 23, pp. 356–357.
- Vidmar, T. (2013). 130 letnikov Popotnika oziroma Sodobne pedagogike - položaj in polemike. Sodobna pedagogika, LXIV, 4, pp. 12–29.
- Vranski (1880). O šolskih zdravstvenih zadevah. Popotnik, I, 13, pp. 193–197.
- Wieser, H. (1880). Kako se otroci vzbujajo k snagi in vadijo na red? Popotnik, I, 13, pp. 197–198.

- World Health Organisation. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion: First International Conference on Health Promotion. Geneva: World Health Organisation. Retrieved October 19, 2025 from the World Wide Web <https://www.who.int/publications/i/item/WH-1987>.
- Zurc, J. (2011). Zdravstvena vzgoja kot samostojna specialna didaktika poučevanja o zdravju: Umestitev zdravstvene vzgoje med specialne didaktike slovenskega pedagoškega prostora. In: A. Hočevār, M. Kovač Šebart, J. Mažgon, D. Štefanc, & T. Vidmar (Eds.). What kind of knowledge do we want?: Kindergarten, school and concepts of knowledge in modern times: Proceedings of the international scientific conference, pp. 57–69. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Zurc, J. (2013). Didactic aspects of health education. *Pedagoška obzorja*, XXVIII, 2, pp. 67–80.
- Zurc, J. (2022). Promocija zdravega življenjskega sloga: Med vzgojo za zdravje in manipulacijo zdravja. In: Kolokvij filozofije športa: Program in povzetki, p. 4. Ljubljana: Slovensko društvo za filozofijo športa.
- Zurc, J. & Laaksonen, C. (2023). Effectiveness of health promotion interventions in primary schools: A mixed methods literature review. *Healthcare*, XI, 13, no. 1817. Retrieved October 19, 2025 from the World Wide Web <https://doi.org/10.3390/healthcare11131817>.
- Zurc, J., Torkar, T., Bahun, M. & Ramšak-Pajk, J. (2010). Metodika zdravstvene vzgoje in promocija zdravja. In: B. Skela-Savič, et al. (Eds.). Teoretične in praktične osnove zdravstvene nege: Izbrana poglavja, pp. 52–71. Jesenice: Visoka šola za zdravstvene nego.
- Žlebnik, L. (1978). Obča zgodovina pedagogike (6th ed.). Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Žolgar, M. (1880). Rojakom. *Popotnik*, I, 1, pp. 1–2.

Стевица Максимовић

Основна школа "Јован Јовановић Змај" Свилајнац, Република Србија

Весна Момировић

Основна школа "Јован Јовановић Змај" Свилајнац, Република Србија

Транзиција ученика из издвојених одељења у матичну школу

Резиме: Рад је настао у оквиру пројекта *Унапређени равноправни приступ и завршавање предуниверзитетског образовања за децу којој је потребна додатна образовна подршка*, који спроводе Министарство просвете и УНИЦЕФ уз подршку Делегације Европске Уније у Србији (скраћени назив *Учимо сви заједно*). Циљ рада је преиспитивање и унапређивање школске праксе у подршци ученицима из издвојених одељења при преласку у матичну школу. Уз помоћ колаборативно-акционог истраживања које је представљало инспирацију и водич, рад се бави планирањем и имплементацијом активности, праћењем резултата активности, поновним промишљањем – рефлексijом и будућим корацима којима ћемо унапредити постојећу праксу. Кључни резултати истраживања показују следеће: 60% наставника предметне наставе у петом разреду сматра да им је свака информација у погледу података о ученицима значајна за прилагођавање наставног процеса, док исти проценат наставника петог разреда сматра да би активности подршке транзицији допринеле њеном квалитету. 50% родитеља је делимично задовољно активностима подршке транзицији спроведеним у нашој школи, 40% је потпуно задовољно, а 10% углавном није задовољно. Код наставника предметне наставе петог разреда 50% је потпуно задовољно Профилом ученика док је 50% наставника делимично задовољно Профилом, а незадовољних није било. Закључак је да би требало даље усавршавати Самоопис ученика, унапређивати комуникацију између учитеља четвртог разреда и наставника петог разреда и појачати активности подршке транзицији. Као исход се очекује да сви наставници разумеју значај и осетљивост периода транзиције за ученике и да препознају факторе који отежавају и олакшавају транзицију у њиховој школи.

Кључне речи: транзиција, издвојена одељења, матична школа, колаборативно-акционо истраживање, профил, активности, инклузивна пракса.

Rezime: Rad je nastao u okviru projekta *Unapređeni ravnopravni pristup i završavanje preduniverzitetskog obrazovanja za decu kojoj je potrebna dodatna obrazovna podrška*, koji sprovode Ministarstvo prosvete i UNICEF uz podršku Delegacije Evropske Unije u Srbiji (skraćeni naziv *Učimo svi zajedno*). Cilj rada je preispitivanje i unapređivanje školske prakse u podršci učenicima iz izdvojenih odeljenja pri prelasku u matičnu školu. Uz pomoć kolaborativno-akcionog istraživanja koje je predstavljalo inspiraciju i vodič, rad se bavi planiranjem i implementacijom aktivnosti, praćenjem rezultata aktivnosti, ponovnim promišljanjem – refleksijom i budućim koracima kojima ćemo unaprediti postojeću praksu. Ključni rezultati istraživanja pokazuju sledeće: 60% nastavnika предметне nastave u petom razredu smatra da im je svaka informacija u pogledu podataka o učenicima značajna za prilagođavanje nastavnog procesa, dok isti procenat nastavnika petog razreda smatra da bi aktivnosti подршке транзицији допринеle njenom квалитету. 50% родитеља је делимично задовољно активностима подршке транзицији спроведеним у нашој школи, 40% је потпуно задовољно, а 10% углавном није задовољно. Код наставника предметне наставе петог разреда 50% је потпуно задовољно Профилом ученика док је 50% наставника делимично задовољно Профилом, а незадовољних није било. Закључак је да би требало даље усавршавати Самоопис ученика, унапређивати комуникацију између учитеља четвртог разреда и наставника петог разреда и појачати активности подршке транзицији. Као исход се очекује да сви наставници разумеју значај и осетљивост периода транзиције за ученике и да препознају факторе који отежавају и олакшавају транзицију у њиховој школи.

Ključne reči: tranzicija, izdvojena odeljenja, matična škola, kolaborativno-akciono istraživanje, profil, активности, inkluzivna praksa.

Summary: The paper was created within the project *Improved equal access and completion of pre-university education for children who need additional educational support*, implemented by the Ministry of Education and UNICEF with the support of the Delegation of the European Union in Serbia (abbreviated *Let's learn together*). The aim of the paper is to review and improve school practice in supporting pupils from separated classes when transferring to the home school. With the help of collaborative-action research, which was an inspiration and a guide, the work deals with planning and implementation of activities, monitoring the results of activities, rethinking - reflection and future steps with which we will improve the existing practice. The key results of the research show the following: 60% of fifth-grade subject teachers believe that any information regarding pupil is important to them for adjusting the teaching process, while the same percentage of fifth-grade teachers believe that transition support activities would contribute to its quality. 50% of parents are partially satisfied with the transition support activities implemented in our school, 40% are completely satisfied while 10% are not generally satisfied. Among fifth grade subject teachers, 50% are completely satisfied with the Student Profile, while 50% of teachers are partially satisfied with the Profile with no dissatisfied ones. The conclusion is that the Student's Self-Description should be further improved, communication between fourth grade and fifth grade teachers should be improved while transition support activities should be strengthened. As an outcome, all teachers are expected to understand the importance and sensitivity of the pupils' transition period and to recognize the factors that make transition in their school difficult and easy.

Keywords: transition, separate classes, home school, collaborative-action research, profile, activities, inclusive practice.

Увод

Основна школа „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнцу има укупно 946 ученика, 82 наставника и 3 стручна сарадника. Осим матичне школе, као једина у Свилајнцу, ова основна школа има 9 издвојених одељења. Број ученика у издвојеним одељењима се смањује, али успева да се одржи, тако што се подједнако, а можда и у већој мери, брине о сваком од ових одељења, као и о матичној школи. Сва издвојена одељења имају одличне просторне услове за рад и добро су опремљене за реализацију наставе првог циклуса основног образовања, а по чијем завршетку ученици настављају образовање у матичној школи у Свилајнцу.

Теоријски приступ проблему

Инклузија је свеобухватни појам савременог друштва у коме се особености сваког појединца поштују и различитим механизмима се друштвени контекст прилагођава потребама појединца. Један од тих механизма је принцип једнакости. Принцип једнакости подразумева и адаптацију окружења и развој система подршке тако да се заједничким напорима уклоне препреке максималном учешћу свих, а у складу са њиховим могућностима (Рајовић и сар, 2012: 11).

Инклузија у образовању се не своди само на физичко присуство ученика у редовним школама, већ и на активно учешће и осећај припадности у школској заједници, што захтева системску подршку на више нивоа (Јовановић, 2018: 27). Савремени приступи указују да инклузивна пракса постаје ефикасна тек када се унапреди култура школе, односно ставови наставника и сарадника према различитости (Петровић, 2020: 33).

Вишегодишње искуство чланова одељењских већа 4. разреда из издвојених одељења и 5. разреда матичне основне школе „Јован Јовановић Змај“ у Свилајнцу, показује да постигнућа и самопоуздање ученика из издвојених одељења 4. разреда опада при преласку у пети разред. Тим за подршку транзицији ученика сматра да до пада у постигнућима и самопоуздању ученика долази због недостатка квалитетне подршке приликом преласка у матичну школу као нови простор, као и укључивање у ново одељење које чине релативно непознати вршњаци. На основу свега овога, издваја се следећи проблем: недовољна сарадња између учитеља из издвојених одељења и предметних наставника из матичне школе поводом транзиције ученика.

Истраживања потврђују да је кључ успешне транзиције управо у континуираној комуникацији и сарадњи наставника различитих нивоа наставе, као и у благовременој припреми ученика на промену (Марковић и сар, 2019: 45). Према Петровићу (2021: 52), ученици који добију јасне информације и емоционалну подршку током преласка постижу виши ниво прилагођености и школског успеха.

Овај модел подршке транзицији може се искористити и за подршку ученицима при преласку из првог у други циклус образовања унутар матичне школе. Подаци о проблему су добијени на основу табеларних приказа успеха ученика из издвојених одељења на крају 4. разреда и на крају 1. класификационог периода 5. разреда, а који се презентују на одељењским и наставничким већима у поменути периодима. Полазећи од основне премисе да је оцена ученика огледало њихове сигурности, можемо закључити да подршка приликом транзиције у матичну школу није организована на довољно добар начин.

Како истиче Стојановић (2017: 61), показатељи успеха ученика након транзиције могу се користити као значајан инструмент за планирање додатне подршке. Анализа напредовања ученика у периоду непосредно након преласка открива важност индивидуализованих приступа и систематског праћења у првим месецима адаптације (Илић и сар., 2018: 73).

Из угла инклузивности, овај проблем је значајан због тежег прилагођавања ученика из издвојених одељења у матичну школу, при чему су ученици из издвојених одељења група која је изложена вишеструким ризицима од образовног и социјалног искључивања. Ученици из своје зоне комфора наилазе на потешкоће у прилагођавању новој средини у погледу социјализације са новим вршњацима, оцена, односа са новим наставницима и физичког простора школе.

У радовима Ђорђевић (2015: 39) и Костић (2021: 19) истичу се да се овај тип образовне транзиције често потцењује, иако представља једну од најстреснијих промена у развојном периоду ученика. Потребно је обезбедити системску подршку која обухвата емоционалну сигурност, постепено увођење у нову групу и сталну сарадњу између учитеља и предметних наставника.

Реч транзиција потиче од латинске речи *тансире*, а што значи прећи, прелазити. То је појам који се користи у историји, уметности, економији, демографији, биологији итд., а у образовању се најчешће подразумева да је то период преласка са једног нивоа образовања на други. Подсетимо да ИОП може да садржи, ако за тим постоји потреба, и План транзиције при преласку ученика са једног нивоа образовања на други или при преласку у другу образовну установу.

Према Вујачићу (2014: 7), планови транзиције имају за циљ да минимизују ризике од образовног губитка и прекида континуитета у учењу. На сличан начин, Правилник о индивидуалном образовном плану наглашава потребу за координацијом међу свим учесницима у процесу преласка (Правилник о ИОП-у, 2010: чл. 8).

Очекује се да исходи нашег пројекта Транзиција ученика из издвојених одељења у матичну школу буду разумевање сложености и осетљивости овог периода, као и његовог значаја за децу, али и за њихове родитеље и професионалце запослене у школи, као и препознавање фактора који утичу на успешност транзиције у свакој од наших школа.

Сличне студије показују да јасно дефинисани модели сарадње између школа значајно унапређују сигурност ученика током транзиције (Јовановић и сар, 2022: 54). Препознавање улоге сваког појединачног актера у процесу доприноси развоју инклузивне културе у којој је транзиција схваћена као процес, а не догађај (Павловић, 2019: 88).

Методолошки оквир истраживања

Циљеви истраживања

Главни циљ истраживања био је да се унапреди процес транзиције ученика из издвојених одељења у матичну школу, са посебним освртом на развој система подршке који ће обезбедити успешније прилагођавање ученика у новом школском окружењу.

Посебни циљеви истраживања су:

- Идентификовати основне изазове у процесу транзиције ученика из издвојених одељења у матичну школу.
- Утврдити ниво и облике сарадње између учитеља и предметних наставника у процесу подршке ученицима током преласка.
- Развити и применити мере које доприносе лакшем прилагођавању ученика новој средини, посебно у погледу социјализације, самопоуздања и школског постигнућа.
- Оснажити наставнике и учитеље за примену принципа колаборативно-акционог истраживања као начина за унапређивање сопствене праксе.
- Испитати ефекте заједничких активности и сарадничког рада ученика из издвојених и матичних одељења на њихово понашање, мотивацију и прихваћеност у новој средини.

Методе истраживања

Истраживање је спроведено у оквиру колаборативно-акционог истраживања (КАИ), чија је суштина у планирању, деловању, праћењу, рефлексiji и поновном планирању на основу стечених увида.

У раду су коришћене следеће методе:

- Метода акционог истраживања – за систематско праћење, анализу и унапређивање наставне праксе и процеса транзиције.
- Метода посматрања са учешћем – примењена током заједничких школских активности ученика, као и у комуникацији наставника и учитеља.
- Метода студије случаја – јер је предмет истраживања специфичан контекст једне школе и њених издвојених одељења.
- Метода анкетирања – ради прикупљања података од наставника, родитеља и ученика о искуствима у процесу транзиције.
- Метода анализе садржаја – коришћена за анализу одговора из упитника, профила ученика и самоописа ученика.
- Метода дескриптивне статистике – за приказ резултата добијених обрадом упитника и процена.

Методе истраживања

У истраживању је коришћен низ инструмената осмишљених у складу са принципима КАИ методологије:

- Први упитник за наставнике – садржи десет питања затвореног типа, којима се испитује степен сарадње учитеља и предметних наставника, као и активности које се организују за ученике из издвојених одељења.
- Други упитник за наставнике (скала процене) – инструмент за процену значаја појединих информација о ученику и важности школских активности за успешну

транзицију.

- Анкета за родитеље – усмерена на процену задовољства родитеља припремом школе и организованим активностима током преласка деце у пети разред.
- Анкета за ученике – мере степен страха, прихваћености и задовољства ученика процесом преласка у матичну школу.
- Профил ученика – инструмент који учитељи попуњавају ради преношења важних података о ученицима наставницима предметне наставе (карактеристике, снаге, постигнућа, препреке, препоруке).
- Самоопис ученика – кратак наративни инструмент у којем ученици описују своје интересе, способности, очекивања и страхове у вези са преласком у матичну школу.
- Посматрање са учешћем – током школских активности, ради бележења понашања ученика, сарадње и укључености у заједничке програме.
- Документациона анализа – анализирани су записници са школских тимова, планови активности, извештаји и рефлексије наставника.



Слика 1. Кораци предузети у школи са циљем унапређивања транзиције ученика

Похађање обуке о колаборативно-акционом истраживању (КАИ) 2022. године пружио је подстицај за рад на стварању бољих услова за транзицију ученика. На Слици 2 приказан је основни процес или циклус КАИ.



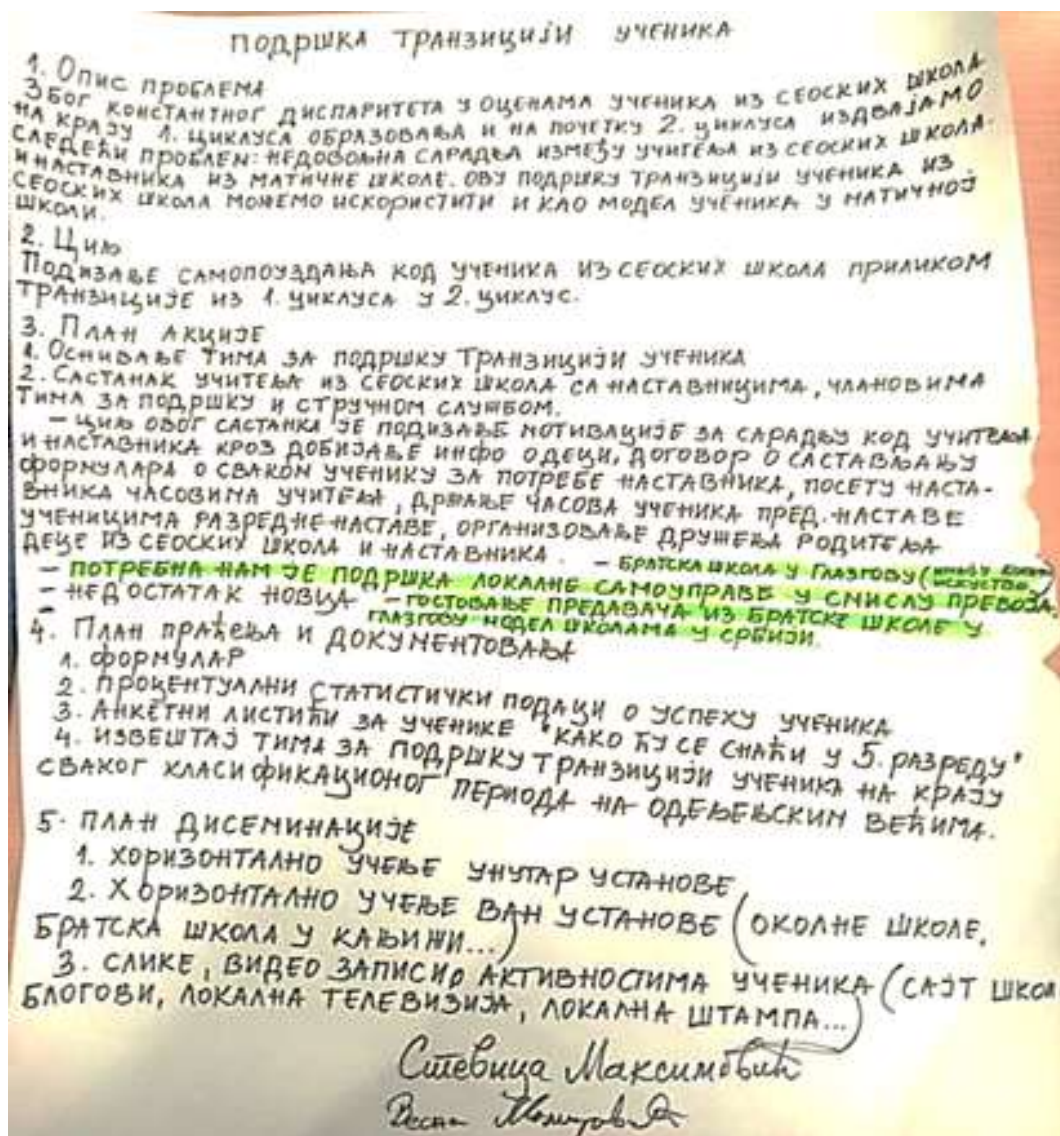
Слика 2. Основни циклус КАИ

Циклус КАИ обухвата неколико фаза: промишљање сопствене праксе и рефлексија, планирање начина остваривања жељене промене, реализација плана и праћење процеса — утврђује се да ли се одвија у правцу жељене промене, да ли је потребно вршити измене током реализације, и на крају следи анализа и процена праксе, резултата и искустава, на основу чега се планира нови циклус.

КАИ методологија је поред подстицаја представљала и водич за рад. Сваки корак у циклусу подразумевао је преиспитивање пре преласка на следећи корак, што је омогућило стицање драгоцених искустава. Истовремено, учесници процеса стицали су све веће самопоуздање, учећи једни од других и напредујући.

Поступак КАИ истраживања

На Слици 3 приказан је иницијални нацрт КАИ о транзицији који је настао током обуке у школи. Дефинисани су проблем и циљ, израђен план акције, план праћења и документовања, као и план ширења резултата процеса.



Слика 3. Нацрт КАИ о транзицији настао на обуци

Полазна ситуација за разматрање била је пад у образовним постигнућима ученика петог разреда, нарочито ученика из издвојених одељења. Препознат је недостатак сарадње наставника разредне и предметне наставе, посебно учитеља из издвојених одељења и наставника матичне школе. Идентификована је потреба да школа припреми и подржи ученике из издвојених одељења приликом преласка у матичну школу. Такође су узете у обзир и друге специфичности ситуације деце из издвојених одељења.

Током обуке постала је јасна потреба да се подрже сва деца у транзицији, повезујући децу из малих школа и матичне школе. Иако су основне потребе за подршком сличне, деца из издвојених одељења и њихови родитељи имају специфичне изазове и бриге које школа треба да препозна и уважи. Разматрани су, на пример, јавни превоз, прилагођавање простора, адаптација на нову групу и смене, као и прилагођавање наставе деци којима српски језик није матерњи. Фокус је стављен на потребе деце из издвојених одељења, уз истовремено покривање потреба деце из матичне школе кроз заједничке активности.

Изазови током транзиције у школи најчешће су везани за прихватање деце у новој вршњачкој групи, препознавање потреба ученика и осигурање успешног учења и развоја самопоуздања. Да би се ови изазови ублажили, предузете су активности које подстичу квалитетнију сарадњу између учитеља из издвојених одељења и матичне школе, као и предметних наставника.

Током иницијалних корака испитани су ставови наставника предметне наставе о информацијама које би им биле важне у вези са ученицима петог разреда из издвојених одељења. Израђен је кратак упитник — први упитник за наставнике — који је обухватио 10 питања затвореног типа о начину учења, постигнућима, социјалном статусу, присуству по ИОП-у и другим аспектима. Упитник је такође обухватио питања о посетама матичној школи, заједничким активностима, презентацијама за родитеље и распореду ученика. Резултати су пружили корисне податке за даљи рад и показали потребу за организовањем више заједничких активности и упознавања родитеља, а први упитник је приказан у прилогу 1.

Након првог, израђен је други упитник за наставнике, скала за процену важности информација о детету и значаја школских активности за успешнију транзицију, са могућношћу допуне од стране наставника, а који је приказан у прилогу 2.

На основу упитника идентификоване су две главне категорије подршке у транзицији:

- Активности које учитељи и наставници матичне школе, у сарадњи са учитељима из издвојених одељења, осмишљавају ради смањења стреса ученика при преласку у пети разред у матичну школу (из своје средине у нови физички, педагошки и социјални амбијент).
- Подстицање и јачање комуникације између учитеља и предметних наставника у петом разреду у вези са ученицима.

Деца из издвојених одељења била су у почетку уплашена и несигурна. Укључивање у различите групе и екипе омогућило је да се осете прихваћеним и да се постепено адаптирају.

Активности као што су С природом на ти (посматрање биљног и животињског света, фотографисање, бележење узорака), посете Природњачком центру, активности са младим хемичарима и физичарима, спортске активности и разне изложбе допринеле су развоју креативности, оснаживању самопоуздања и учвршћивању социјалних вештина.

За потребе комуникације коришћени су резултати првог и другог упитника. Утврђено је да је писани облик комуникације у овој фази прецизнији и свеобухватнији. На основу њих је развијен први предлог Профила ученика из издвојених одељења. Профил обухвата основне податке о ученику, процену учитеља у вези са прилагођавањем наставе, процеса учења, препрека и постигнућа, као и активности за подршку транзицији.

Профил приказује дете кроз призму његових снага, на пример: редовно похађа наставу, долази спремно и одговара јасно на питања, лако упознаје нове другаре, воли рад у групи. Хоризонтална размена са представницима других школа пружила је додатне повратне информације, што је омогућило прецизније формулације и осетљивији приступ опису ученика, избегавајући дискриминацију или стигматизацију. Фокус је на принципу добробити сваког детета. Разматрана су и питања заштите података, као и употреба позитивног језика при опису ученика, како би Профил био користан и сигуран за све учеснике у процесу транзиције.

Праћење резултата

Пратиоци током реализације првог КАИ циклуса о транзицији

Током реализације првог КАИ циклуса о транзицији праћени су следећи аспекти:

- Задовољство ученика и родитеља резултатима активности у оквиру програма транзиције,
- Степен прихваћености ученика из издвојених одељења од стране вршњака у петом разреду,
- Процена наставника о функционалности и ефективности спроведених активности у области транзиције,
- Мотивација наставника за укључивање у тим који се бави унапређивањем процеса транзиције, укључујући промене у броју чланова тима и појаву нових идеја и иницијатива.

Анкета спроведена међу ученицима показала је да је највећи степен стрепње био повезан са адаптацијом на нову школску средину и са очекивањима у погледу односа нових вршњака према њима, а приказана је у прилогу 3.

На крају првог полугодишта анкетирано је 18 родитеља, што чини преко 50% укупног броја, са циљем процене њиховог задовољства у погледу припреме матичне школе у Свилајнцу за пријем и пружање подршке деци приликом преласка у пети разред. Анкета за родитеље је приказана у прилогу 5.

Резултати анкете показују да је половина родитеља делимично задовољна припремом матичне школе, 40% је потпуно задовољно, док 10% родитеља изражава углавном незадовољство. Родитељи који су потпуно задовољни као главне разлоге наводе значај организованих активности које доприносе развоју и укључивању деце, као и успешну интеграцију деце у нову средину. Родитељи који су делимично задовољни истичу потребу за већим бројем заједничких активности деце из матичне и издвојених школа, као и за већим бројем посета ученика часовима предметне наставе.

Родитељи који су углавном незадовољни указују на проблеме у обезбеђивању превоза за догађаје у матичној школи који се одржавају ван редовних термина јавног превоза. Питање организације превоза већ је претходно разматрано са надлежнима у локалној самоуправи, а поновно је иницирано ради што бржег решавања.

Родитељи и деца пружили су драгоцене податке о изазовима транзиције, као и идеје и смернице за даљи рад и унапређење праксе школе у периоду транзиције.

Анкетирано је 10 наставника предметне наставе који раде у петом разреду са циљем процене колико су им биле корисне информације о ученицима које су им пренели

учитељи разредне наставе. У прилогу 6 је приказан упитник за наставнике.

Педесет процената анкетираних наставника потпуно је задовољно добијеним информацијама кроз Профил ученика. Наставници истичу да су добили све потребне податке о ученицима, укључујући понашање, владање, емотивно стање, напредовање, однос према вршњацима, однос према школи и предметима, као и социјални статус. Сарадња са учитељима је отворенија, а Чек-листа је била корисна као алат за комуникацију. Увид у Профиле омогућио је наставак ефикасне комуникације и након иницијалне примене.

Слични закључци забележени су код 50% наставника који су делимично задовољни Профилом. Они су такође добили релевантне информације о сваком детету, а подаци о социо-емотивном статусу ученика показали су се корисним. Сарадња са учитељима у многим питањима у вези са ученицима постала је отворенија.

Коментари наставника на Одељенском већу 5. разреда на крају првог полугодишта у вези са Профилом ученика били су веома позитивни, а њихова препорука је да се ова пракса настави у будућности. Није било наставника који нису били задовољни или углавном незадовољни.

Рефлексија и корекција Профила ученика у контексту транзиције

На једном од састанака посвећених рефлексији искуства од почетка КАИ процеса до припреме за вебинар везан за ширење знања на пољу Транзиције ученика из издвојених одељења у матичну школу, отворено је питање потенцијалног кршења Закона о основама система образовања и васпитања (ЗСООВ) и Закона о заштити података о личности у контексту примене Профила ученика. Иако је обезбеђена сагласност родитеља, стручна процена експерта у области права указала је да постоји ризик од кршења закона, с обзиром на то да документ садржи име и презиме детета, као и два питања која задиру у приватност (здравствени и социјални статус). Овај увид је омогућио разумевање значаја усклађивања инструмената са законским нормама и правима детета.

Искуство стечено кроз припрему и примену Профила показало је значај развоја осетљивости на тему транзиције унутар колектива, јачања тимског рада и систематског учења о потребама ученика. Ова пракса представља основ за даљи развој и примену у наредним КАИ циклусима.

За примену у следећем циклусу са ученицима четвртог разреда разматране су следеће опције за безбедну и ефикасну комуникацију о подацима о ученицима:

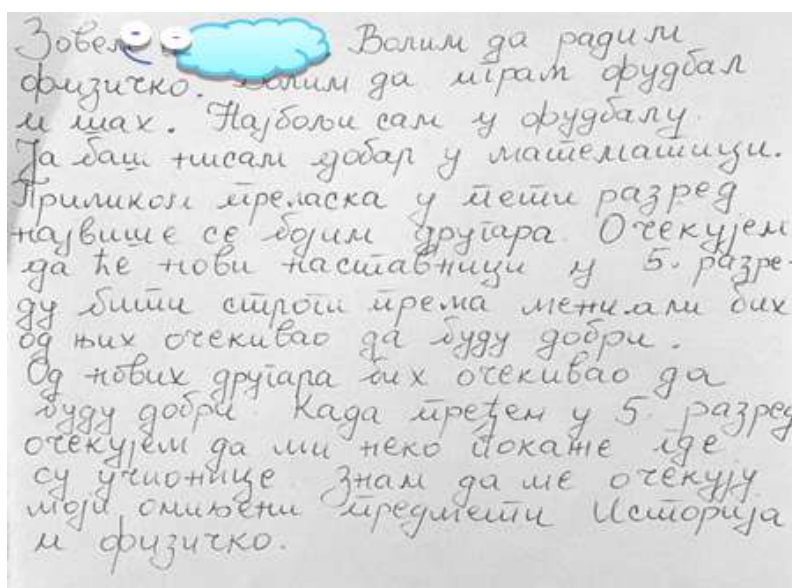
- Коришћење електронских система ЈИСП и е-Дневник за праћење података о ученицима.
- Коришћење постојеће документације за информисање наставника о деци којој је потребна додатна подршка.
- Примена процене остварених исхода наставе и учења као основа за опис предзнања ученика приликом преласка у пети разред.
- Развој и коришћење дечијег портфолија.
- Примена самоописа ученика који омогућавају детету да представи своје снаге, интересовања и циљеве, чиме се обезбеђује смислена комуникација и партиципација у процесу транзиције.
- Унапређење Профила ученика укључујући само иницијале детета и селекцију

података о оствареним исходима наставе, уз прераду питања из претходне верзије.

Анализа релевантности различитих извора података указала је на следеће:

- Електронски подаци нису довољно комплетни за ефикасан рад у учионици и подршку транзицији.
- Документација о додатној подршци ученицима не обухвата све ученике, чиме је њена применљивост ограничена.
- Опис остварених исхода наставе и учења користан је наставницима за процену предзнања ученика, али је обим података превелик и захтева селекцију (нпр. само исходи за матерњи језик и математику).
- Портфолио ученика представља прихватљиву опцију, али је неопходна процена квалитета и функционалности постојећих портфолија, укључујући индикаторе, инструменте и пилотирање.
- Разматрано је укључивање самоописа ученика као алата за прикупљање релевантних података, инспирисаног искуствима из Еразмус+ пројекта у братској школи у Глазгову.

Примена инструмента Самоопис ученика у једном одељењу омогућила је прикупљање дечијих одговора на питања о њиховим снагама, интересовањима, очекивањима приликом преласка у пети разред, као и очекивањима од вршњака и наставника. Ученици су информисани да ће будући наставници имати увид у одговоре, што је омогућило искрене, отворене и квалитетне одговоре, као и процену прихватања оваквог задатка од стране ученика.



Слика 4. Самоопис ученика

Профил ученика је иновираним и унапређен тако да одељењски старешина не уписује име и презиме детета, већ користи иницијале. Уместо претходно коришћене чек-листе, укључени су подаци о оствареним исходима из ограниченог броја наставних предмета, укључујући матерњи језик, математику, природу и друштво, грађанско васпитање и физичко васпитање. Профил ученика је приказан у прилогу 7.

У текућој школској години планирано је коришћење два инструмента за комуникацију између наставника разредне наставе и наставника предметне наставе о свим

ученицима четвртог разреда, укључујући ученике матичне школе и издвојених одељења. То су:

- Иновирана верзија Профила ученика, која укључује процену остварености ограниченог броја исхода наставе и учења, а попуњавају је наставници разредне наставе.
- Самоопис ученика.
- Планирани кораци примене ових инструмената обухватају:
- Обезбеђивање сагласности родитеља за припрему Профила и самоописа.
- Израда Профила и прикупљање самоописа ученика од стране одељењског старешине четвртог разреда.
- Предаја Профила и самоописа одељењским старешинама петог разреда.
- Омогућавање увида у документа наставницима предметне наставе, а по потреби или захтеву и родитељима, стручним сарадницима и управи школе.

Одељењски старешина је одговорна особа за чување докумената, а сваки учесник у овом ланцу обавезан је да обезбеди заштиту података о детету у складу са законом.

Закључак

Процес примене КАИ методологије и Профила ученика омогућио је значајан развој тимског рада и професионалне праксе у школи. Размена информација између наставника разредне наставе и предметних наставника постала је јасна, структурирана, благовремена и превентивно оријентисана, што је допринело већој сигурности свих учесника у процесу комуникације. Комуникација је усмерена на различите аспекте личности детета, омогућавајући свеобухватно посматрање ученика. Профил је послужио као повод за додатне консултације предметних наставника са наставницима разредне наставе о деци којој је потребна додатна подршка, посебно о ученицима који раде по индивидуалним образовним плановима.

Примена ових инструмената показала је да нове идеје које доприносе добробити детета и подршци наставнику могу постати део педагошке праксе. Делотворније је прикупљати релевантне информације директно од колега него ослањати се на претпоставке о њиховим ставовима. Родитељи високо цене уверење да је њихово дете поверено брижним и одговорним наставницима, а позитивне реакције деце и родитеља потврђују значај оваквог приступа.

За трајне промене потребно је време, дискусија, експериментисање и истрајност у примени. Планирано је раније укључивање наставника и учитеља у процес транзиције као део стручног усавршавања, као и активније укључивање родитеља у дискусију о додатним активностима и решавању изазова транзиције. Такође, предвиђене су нове активности у матичној школи које укључују ученике из издвојених одељења, као и заједничке активности и пројекти који повезују децу из различитих одељења.

Дугорочни циљ је развој програма транзиције на све узрасте, од предшколског до средњошколског периода, као и ширење искуства на друге школе. Сарадња са локалном самоуправом омогућиће отклањање баријера за пуну инклузију сваког детета у наставне и ваннаставне активности. Планирано је постепено увођење усмене комуникације као допуна писане размене информација, са организованим терминима за састанке наставника и учитеља, као и за интеракцију наставник-родитељ и наставник-ученик, у оквиру наредних КАИ циклуса.

Литература

- Ђорђевић, М. (2015). Социјална инклузија у образовању: изазови и перспективе. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Илић, Ј., Петровић, С. & Ристић, Н. (2018). Индивидуализација наставе и транзиција ученика између циклуса образовања. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Јовановић, Б. (2018). Инклузивно образовање: теорија и пракса. Ниш: Универзитет у Нишу.
- Јовановић, Б., Марковић, Т. (2022). Модели подршке ученицима у транзицији из нижих у више разреде основне школе. Београд: Завод за унапређивање образовања.
- Костић, М. (2021). Транзиција ученика и инклузивна пракса. Крагујевац: Педагошки завод.
- Марковић, Т., Радуловић, Д. (2019). Сарадња учитеља и предметних наставника у процесу транзиције ученика. Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Павловић, С. (2019). Инклузивна култура школе и међупредметна сарадња. Београд: Педагошко друштво.
- Рајовић, В., Јовановић, О., Радевић, Б. (2012). Индивидуално-развојни образовни програм. Приручник за васпитаче, наставнике и друге професионалце. Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.

Прилог 1

Квалитет транзиције ученика из издвојених одељења у матичну школу. Анкета за наставнике у вези са самоефикасношћу учесника.

1. Оцените колико вам је битна повратна информација од стране учитеља из издвојених одељења у вези са тим колико је ученик у стању да одређени задатак уради самостално, тако што ћете заокружити одговарајући одговор:

- а. Веома битна б. Делимично битна в. Небитна

2. Оцените колико вам је битна повратна информација од стране учитеља из издвојених одељења у вези са тим колико је ученик у стању да одређени задатак уради ефикасно, тако што ћете заокружити одговарајући одговор:

- а. Веома битна б. Делимично битна в. Небитна

3. Оцените колико вам је битна повратна информација од стране учитеља из издвојених одељења у вези са тим коју је оцену ученик имао из вашег предмета у претходним разредима, тако што ћете заокружити одговарајући одговор:

- а. Веома битна б. Делимично битна в. Небитна

4. Према степену важности поређајте дате области у погледу ваших очекивања, почевши од 1 (највише битна) до 5 (најмање битна):

- | | |
|--|-------|
| а. Степен у коме је ученик усвојио знање из претходних разреда | _____ |
| б. Ученик самостално и успено решава задатке | _____ |
| в. Ученик само у групном раду успешно решава задатке | _____ |
| г. Ученик са задовољством учествује у пројектној настави | _____ |
| д. Ученик показује боље резултате на задацима у писаној или сменој форми | _____ |

5. Заокружите одговор да ли вам је битна повратна информација од стране учитеља из издвојених одељења у којим областима везано за ваш предмет је ученик показао најбоље или најслабије исходе:

- а. Да б. Не

6. Заокружите одговор да ли редовно на почетку 5. разреда добијате информацију у вези са тим да ли неки ученик иде по одређеном ИОП програму:

- а. Добијам б. Не добијам

7. Оцените колико вам је битна повратна информација од стране учитеља из издвојених одељења у вези са тим којим се критеријумима оцењивања одговарајући учитељ придржавао приликом оцењивања ученика из вашег предмета, тако што ћете заокружити одговарајући одговор:

- а. Веома битна б. Делимично битна в. Небитна

8. Оцените колико вам је битна повратна информација од стране учитеља из издвојених одељења у вези са материјалним, друштвеним и здравственим статусом ученика, тако што ћете заокружити одговарајући одговор:

- а. Веома битна б. Делимично битна в. Небитна

9. Оценом од 1 (најмање значајан) до 5 (највише значајан) оцените колико би вам било корисно уколико на почетку 5. разред добијете картон сваког од ученика из издвојених одељења ради унапређивања њихових постигнућа из вашег предмета – заокружите одговор:

- а. 1 б. 2 в. 3 г. 4 д. 5

Прилог 2

Драге колегинице и колеге,

Пред вама се налази кратак упитник који су развили Стевица Максимовић и Весна Момировић, а у ком се од вас тражи да процените које информације о ученицима би вам значило да добијете приликом преласка ученика у матичну школу, као и које активности ви оцењујете као делотворне у овом периоду транзиције. Циљ упитника је да нама као наставницима обезбеди информације које су нам потребне за прилагођавање наставе на почетку петог разреда, али истовремено и да нам помогне да подржимо лакшу и успешнију транзицију ученика из издвојених одељења у матичну школу.

I Подаци о ученицима значајни за прилагођавање наставног процеса

Молимо вас да означите у којој мри би вам следеће информације о ученицима иле корисне за прилагођавање наставе ученицима приликом преласка из издвојених одељења у матичну школу. На основу ваших одговора, учитељи и учитељице из издвојених одељења ће припремити информације за наредну генерацију ученика који прелазе у матичну школу.

	Уопште ми није корисна	Мало ми је корисна	Осредње ми је корисна	Корисна ми је	Изузетно ми је корисна
1. Информација о томе шта је ученик у стању да уради самостално	1	2	3	4	5
2. Информација о томе шта је ученик у стању да уради уз подршку	1	2	3	4	5
3. Информација о оцени коју је ученик имао из вашег или сродних предмета у претходним разредима	1	2	3	4	5
4. Информација о степену у коме је ученик усвојио знање из вашег или сродних предмета у претходним разредима	1	2	3	4	5
5. Информација о облику рада (индивидуални, у пару, у групи) који ученику највише одговара	1	2	3	4	5
6. Информација о радним навикама ученика	1	2	3	4	5
7. Информација о јаким странама ученика и областима у којима је ученику потребна подршка	1	2	3	4	5
8. Информација о интересовањима ученика	1	2	3	4	5
9. Информација о начину провере знања који највише одговара ученику	1	2	3	4	5
10. Информација о врсти подршке која највише одговара ученику	1	2	3	4	5
11. Информација о социоекономском статусу ученика	1	2	3	4	5

12. Информација о индивидуалном образовном плану ученика	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Молимо вас да сада размислите о активностима које би могле унапредити квалитет транзиције ученика из издвојених одељења у матичну школу. За сваку пд активности оцените колико опажете да би била делотворна, при чему 1 означава да уопште не би допринела квалитету транзиције, а 5 да би изузетно допринела квалитету транзиције.

	Уопште не би допринела	Мало би допринела	Осредње би допринела	Допринела би у већој мери	Изузетно би допринела
1. На почетку 5. разреда добијамо картон сваког од ученика из издвојених одељења са претходно наведеним информацијама	1	2	3	4	5
2. Од 1. до 4. разреда организује се посета ученика из издвојених одељења матичној школи	1	2	3	4	5
3. Од 1. до 4. разреда организују се заједничке активности (спортска такмичења, радионице, изложбе...) ученика из издвојеног одељења и матичне школе	1	2	3	4	5
4. Одржава се презентација о матичној школи за родитеље ученика 4. разреда из издвојеног одељења	1	2	3	4	5
5. При распоређивању ученика из издвојеног одељења у одељења матичне школе води се рачуна о односима међу ученицима	1	2	3	4	5
6. Предметни наставници из матичне школе у 4. разреду посећују ученика из издвојених одељења и држе час у сарадњи са учитељицом	1	2	3	4	5
7. Ученицима из издвојених одељења се у 5. разреду додељују вршњаци сарадници из матичне школе који их упознају са школом	1	2	3	4	5

Уколико поред наведених, имате још неки предлог активности који би унапредио квалитет транзиције ученика из издвојених одељења у матичну школу, поделите га са нама:

Хвала на издвојеном времену!

Прилог 3

Основна школа „Јован Јовановић Змај“
Свилајнац

ФОКУС ГРУПА УЧЕНИКА

Ове школске године сте дошли из издвојених одељења у матичну школу „Јован Јовановић Змај“ у граду Свилајнцу.

Хајде да причамо како сте се прилагодили у новој школи?

1. Шта вам је било тешко?
2. Шта вам је било лако?
3. Како се сада осећата?
4. Шта вам је још потребно да бисте се боље осећали?

Прилог 4

Основна школа „Јован Јовановић Змај“
Свилајнац

Поштовани родитељи,

Најљубазније вас молимо да одговорите на следећа питања и тиме допринесете процени квалитета припремљености школе и вашег детета за прелазак из 4 разреда у издвојеном одељењу у 5. разред у матичној школи.

1. На скали од 1 до 4 заокружите у којој мери сте задовољни припремом матичне школе у Свилајнцу за пријему подршку вашем детету при преласку у 5. разред матичне школе?

1. Уопште нисам задовољан/задовољна
2. Углавном нисам задовољан/задовољна
3. Углавном сам задовољан/задовољна
4. Потпуно сам задовољан/задовољна

2. Уколико сте заокружили одговоре под 1 или под 2, молимо вас да нам наведете конкретан разлог или разлоге зашто тако мислите:

3. Уколико сте заокружили одговоре под 3 или под 4, молимо вас да нам наведете конкретан разлог или разлоге зашто тако мислите:

4. Молимо вас, уколико имате идеју како да прелазак деце из издвојених одељења у матичну школу буде што квалитетнији, успешнији, мање стресан, шта је потребно да Школа уради:

Прилог 5

Упитник за наставнике

1. На скали од 1 до 4 означите колико су бам помогле информације о деци из издвојених одељења (тзв. Профил ученика) које су вам пренели њихови учитељи?

1. Уопште нисам задовољан/задовољна
2. Углавном ниисам задовољан/задовољна
3. Условном сам задовољан/задовољна
4. Потпуно сам задовољан/задовољна

А) Уколико сте заокружили одговор 1 или 2, молимо вас да наведете конкретне разлоге зашто тако мислите:

Б) Уколико сте заокружили одговор 3 или 4, молимо вас да наведете конкретне разлоге зашто тако мислите:

2. Која врста информација је била најдрагоценија?

3. Да ли сте додатно комуницирали са учитељима у вези са њиховим учесницима који су сада у вашем одељењу?

Прилог 6

ОШ "Јован Јовановић Змај" Свилајнац

ПРОФИЛ УЧЕНИКА (преч ученик односи се на ученика и ученицу)

Издвојено одељење у _____

Иницијали (4. разред) _____

Наставник разредне наставе _____

Школска 202_/_____

Успех ученика на крају школске године

Предмет	Оцена
Српски језик	
Страни језик _____ (наведите језик)	
Математика	
Природа и друштво	
Ликовна култура	
Музичка култура	
Физичко и здравствено васпитање	
Владање	

I Подаци о ученику значајни за прилагођавање наставног процеса

Размислите о ученику, његовом учењу и понашању током школовања и заокружите или допишите одговор

1. Ученик током часа најчешће ради задатке
а) самостално б) уз мању помоћ наставника в) уз већу помоћ наставника
 2. Ученик је у стању да уради домаћи задатак
а) самостално б) уз мању помоћ наставника в) уз већу помоћ наставника
 3. Ученику одговара највишљ следећи облик рада
а) индивидуални б) у пару в) у групи г) добро се сналази у свим облицима рада
 4. Ученик има развијене редовне радне навике
а) у потпуности б) у већој мери в) у мањој мери г) не поседује
 5. Ученику је потребна додатна подршка у раду
а) потребна б) није потребна
- Уколико је одговор под а уписати предмет/предмете у којима је ученику ова врста подршке потребна
-

6. Ученику је потребна допунска настава
а) потребна б) није потребна
- Уколико је одговор под а уписати предмет/предмете у којима је ученику ова врста подршке потребна
-

7. Ученик показује интересовања за одређене предмете
а) има интересовања б) нема интересовања
- Уколико је одговор под а уписати који је предмет/предмети у питању
-

8. Ученик показује посебна интересовања и вештине које нису везане за одређени предмет (реже, склапа, украшава, плете, кува, глуми...)
а) има интересовања б) нема интересовања
- Уколико је одговор под а уписати о којим интересовањима је реч
-

9. Приликом оцењивања, ученику више одговара
а) писмена провера б) усмена провера в) одговарају му обе врсте подједнако

10. Ученик ради по индивидуалном образовном плану (ИОП)
а) да, ради по ИОП-у б) не, не ради по ИОП-у
- Уколико је одговор под а уписати врсту индивидуалног образовног плана
-

11. Социјално-емоционалне вештине ученика (како се односи са вршњацима, да ли је прихваћен у одељењу, показује ли разумевање за друге, да ли има самоконтролу, саосећање, самопоуздање, поштује ли правила понашања, како реагује у различитим социјалним ситуацијама)
-
-

12. Комуникацијске вештине ученика (да ли пристојно комуницира са вршњацима и одраслима, уме ли да изрази свој осећања, уме ли да слуша саговорника, да ли је бољи у вербалном или невербалном изражавању, колико је богат речник који користи)
-
-

13. Утицај спољашњег окружења на учешће, развој и учење (породични и други услови који позитивно утичу на добробит, укључивање, учење и напредовање)
-
-

Mirjana Blažević

Osnovna škola Ivana Batelića, Raša, Republika Hrvatska

Željka Čikeš

Osnovna škola Marije i Line, Umag, Republika Hrvatska

Navigacija kroz promjene – iz učionice razredne do kabineta predmetne nastave

Резиме: Рад Навигација кроз промене – из учионице до кабинета предметне наставе бави се изазовима и променама које ученици доживљавају при преласку из разредне у предметну наставу. Прелазак на предметну наставу често доводи до непотребног стреса и несигурности код ученика, стога је циљ овог рада да представи примере добре праксе који су се показали успешним у олакшавању овог преласка ученицима четвртог разреда кроз различите образовне активности. Овај рад, између осталог, фокусира се и на активности које подстичу међугенерациску сарадњу између ученика, наставника у учионици и предметној настави, као и самих родитеља. Кроз ове пажљиво осмишљене образовне активности, ученицима је обезбеђен безбедан и опуштенији приступ променама које их очекују, а њихове социјалне и комуникациске вештине су побољшане. Неке од ових активности су следеће: интерактивне радионице, презентације, групне активности и видео снимци, кроз које ученици развијају вештине управљања временом, учења, самопоуздања и саморегулације. На крају активности, ученици попуњавају анкету везану за промене и развијају још једну веома важну и корисну вештину – самопроцену. Кроз досадашње искуство, активности су оцењене као позитивно, а резултати се манифестују у побољшању самопоуздања, јачању саморегулације и ефикаснијој комуникацији међу ученицима.

Кључне речи: самосталност ученика, активно учење, евалуација, ментално здравље, сарадња

Rezime: Rad Navigacija kroz promjene – iz učionice razredne do kabineta predmetne nastave bavi se izazovima i promjenama koje učenici doživljavaju prilikom prijelaza iz razredne u predmetnu nastavu. Prijelaz u predmetnu nastavu često dovodi do nepotrebnog stresa i nesigurnosti kod učenika, stoga je cilj ovog rada prikazati primjere dobre prakse koje su se pokazale uspješnim za olakšanje tog prijelaza učenicima četvrtog razreda kroz različite obrazovne aktivnosti. Ovaj rad, između ostalog, usmjeren je i na aktivnosti koje potiču međugeneracijsku suradnju između učenika, učitelja razredne i predmetne nastave te samih roditelja. Kroz ove pažljivo osmišljene obrazovne aktivnosti, učenicima se pruža siguran i opušteniji pristup promjenama koje ih čekaju, te unaprijeđuju njihove društvene i komunikacijske vještine. Neke od tih aktivnosti su sljedeće: interaktivne radionice, prezentacije, grupne aktivnosti i videoprikazi, pomoću kojih učenici razvijaju vještine upravljanja vremenom, učenja, samopouzdanja i samoregulacije. Na kraju samih aktivnosti, učenici ispunjavaju anketu vezanu za promjene, te razvijaju još jednu vrlo bitnu i korisnu vještinu – samoprocjenu. Kroz dosadašnje iskustvo, aktivnosti su ocijenjene kao pozitivne, a rezultati se očitavaju u poboljšanju samopouzdanja, jačanju samoregulacije i učinkovitijoj komunikaciji među učenicima.

Ključne riječi: Samostalnost učenika, aktivno učenje, evaluacija, mentalno zdravlje, suradnja.

Summary: The paper Navigating Change – From Classroom to Subject Teaching Cabinet addresses the challenges and changes that students experience when moving from grade-level to subject-based teaching. The transition to subject-based teaching often leads to unnecessary stress and uncertainty for students, therefore the aim of this paper is to present good practice examples that have proven successful in facilitating this transition for fourth grade students through various educational activities. This paper, among other things, focuses on activities that encourage intergenerational cooperation between students, classroom and subject teachers, as well as parents themselves. Through these carefully designed educational activities, students are provided with a safe and more relaxed approach to the changes that await them while their social and communication skills are improved. Some of these activities include: interactive workshops, presentations, group activities and videos, through which students develop time management, learning, self-confidence and self-regulation skills. At the end of the activity, students complete a change-related questionnaire and develop another very important and useful skill – self-assessment. Through experience so far, the activities have been evaluated as positive, and the results are manifested in improved self-confidence, strengthened self-regulation and more effective communication among students.

Keywords: student independence, active learning, evaluation, mental health, collaboration.

Uvod

Odgojno-obrazovni sustav svojim promjenama te prijelazima donosi nekoliko iznimno stresnih razdoblja u životu djeteta, počevši od polaska u vrtić od rane dobi, zatim polaska u osnovnu školu, odnosno u prvi razred te naposljetku samim prijelazom iz razredne nastave u predmetnu nastavu. Prilikom prelaska u novo razdoblje svojega života, djeca se susreću s novim izazovima. Dolaskom u vrtić, dijete upoznaje nove prijatelje. Neki od tih prijatelja su stariji, neki su mlađi, a poneki su godina kao i oni sami. Djeca su naučena na igru, zabavu, pokoju sportsku aktivnost, ručak u određeno doba dana te popodnevni odmor dok čekaju svoje roditelje da ih odvedu nazad kući. U dobi između pet i šest godina, djeca su izložena novoj promjeni, a to je prelazak u predškolsku grupu vrtića. Predškolska grupa služi za pripremu i prilagodbu djeteta u novu sredinu – osnovnu školu koja ga naposljetku priprema i za krajnji život. Osnovna škola u Republici Hrvatskoj obavezna je za svu djecu te traje 8 godina. Pod razrednom nastavom smatraju se razredi od 1. do 4. dok se razredi od 5. do 8. smatraju predmetnom nastavom (Beever, 2011).

Učenici koji dolaze u prvi razred nestašni su, kratkotrajne pažnje i koncentracije te se tek uče na odlazak u školu i svakodnevne školske obaveze te zadaće. Kako vrijeme prolazi, tako djeca usvajaju nove životne vještine. Kada dođu u četvrti razred, oni su već zreliji u odnosu na prvi razred, imaju definirane interese, hobbije, idole, zatim naglašavaju svoju osobnost, a odlazak u školu te domaće zadaće, učenje i ispiti postala im je rutina. S obzirom da velika većina učenika u četvrtom razredu napuni 10 godina, oni polako ulaze u pubertet što je još jedno novo razdoblje u njihovom životu (Beever, 2011).

U petome razredu, potrebno je formirati nove razrede, s učenicima i iz okolnih područnih škola, u kojima će boraviti do kraja svojega osnovnoškolskog obrazovanja. S obzirom da je više razreda, oni se miješaju te uz nove predmete i nove obaveze susreću se i s novim kolegama u razredu. Stoga je razumljivo da učeniku četvrtoga razreda ove velike promjene stvaraju tjeskobu, stres i blagu nelagodu.

Cilj našega rada, odnosno ovog primjera dobre prakse, pripremiti je učenike na novo životno razdoblje u svrhu što je moguće blaže, brže i lakše. Neke od aktivnosti koje su provedene jesu temeljito upoznavanje svakog pojedinog učenika od strane budućih učenika, potom uspostavljanje međusobnog povjerenja, prihvaćanja i uvažavanja između učenika, učitelja i roditelja. Uz podršku učenika koji su ranijih godina prošli kroz ovo razdoblje, želja je pružiti i jednu poruku učenicima kako nisu sami te nisu jedini koji prolaze kroz promjene. Cilj ovoga programa je prelazak u duhu dostojanstva, ravnopravnosti, prihvaćanja i razumijevanja, zatim izbjegavanje stvaranja brze i površne slike o učeniku, ali i skraćivanje razdoblja navikavanja, upoznavanja i prihvaćanja.

Teorijski pristup problemu

Izazovi petoga razreda

Kao mladim ljudima koji se još pronalaze, izazove koje nudi prijelaz u peti razred treba olakšati. Neki od izazova s kojima će se susresti jesu novi predmeti, novi učitelji, stalno mijenjanje učionica, ali i drugi učitelj za svaki predmet. Većini će to biti novi izazov, ali i lijepo iskustvo. Jedan od načina olakšavanja ovih izazova je suradnja s predmetnim učiteljima. Predmetni učitelji trebali bi upoznati kako učitelje razredne nastave, tako i učenike sa potrebnim predznanjem za koje se očekuje da *donesu*, te o radnim navikama, socijalnim i emocionalnim vještinama.

Suradnja s predmetnim učiteljima

Predmetni učitelji naveli su potrebno predznanje koje učenici trebaju donijeti. Neki od njih su: poznavanje računskih operacija (zbrajanje, oduzimanje, množenje, dijeljenje) s višeznamenkastim brojevima, zatim vrlo bitna pismenost što se odnosi na čitko i gramatički ispravno pisanje, ali i razumijevanje pročitaneog teksta, te naposljetku i temeljno razumijevanje prirodnih pojava, godišnjih doba i osnovnih geografskih pojmova. Od učenika se očekuje da su sposobni samostalno riješiti zadatak te redovito ispunjavati školske obaveze (domaće zadaće, pripreme za nastavu, donošenje ispravnog pribora na nastavu). Nadalje, učenici bi trebali biti sposobni izraziti svoje mišljenje u raspravama, ali i postaviti pitanja u svrhu lakšeg savladavanja gradiva. S obzirom da se sada nalaze u brojnijem razredu s novim kolegama, učenici bi trebali poštovati pravila grupnoga rada i suradnje s vršnjacima. Spremnost na suradnju s više nastavnika i prilagodba različitim nastavnim stilovima također je jedna od vještina s kojom će se budući petaši morati suočiti. Upravljanje stresom i konstruktivno rješavanje sukoba trebali bi naučiti već od najranije dobi.

Gdje bi se mogli pojaviti problemi?

Učitelji su svjesni da postoje različiti učenici – nekima idu bolje predmeti poput jezika, nekima računski predmeti, a nekima bolje ide kultura. Sve to čini učenike posebnima i različitima jedne od drugih te ne treba stvarati razlike među njima. Međutim, kad se pojave problemi poput sporijeg čitanja, računanja ili čak kad učenici nemaju razvijene radne navike ili problem disciplinske naravi poput deficita pažnje, potrebno je da, osim učitelja u školi, i roditelji kod kuće porade malo na sposobnostima učenika. Ukoliko učenik sporije ili čak teže čita, potiče ga se da čita naglas kod kuće, a roditelje da ispravlja njegove greške u čitanju. Zatim, očekuje se od učenika da češće vježba sve četiri računske operacije, a danas se nude i inovativni načini poput matematičkih igara, kvizova, pogađanja. Roditelji bi trebali pomoći svojoj djeci u stjecanju radnih navika, ali i stalno ih podržavati, poticati i hrabriti, pogotovo kod bojažljive i nesamostalne djece. Onu djecu koja imaju disciplinske probleme ili deficit pažnje, trebalo bi stalno provjeravati i pratiti njihov napredak.

Razvijanje vještina za zdravo odrastanje – primjer iz prakse

Pomoću rezultata provedene ankete što će biti prikazani u poglavlju Metodološki okvir istraživanja, učenike smo pomnije upoznali i suočili se s njihovim nedoumicama i problemima. Za jačanje samopouzdanja, samokontrole, međusobnog prihvaćanja, uvažavanja te pomaganja učenici su bili podijeljeni u grupe od kojih je svaka imala svoj zadatak. Cilj grupnog rada u dobi desetogodišnjaka nije samo podučavanje izražavanju svojega mišljenja te slušanju tuđega, nego i konstruktivnoj raspravi i uvažavanju možda boljeg rješenja za situaciju u kojoj se grupa nalazi (Sučević, 2019).

Učenici često dobiju rok do kojega moraju ispuniti neki zadatak poput domaće zadaće, ispita, čitanje lektira. S obzirom da se velika većina učenika bavi nekim hobiem popodne nakon škole, glazbenom školom ili sportom, vrlo je važno da učenici nauče kako organizirati svoje vrijeme da imaju vremena i za školske obaveze i za svoje hobije. Ova vještina neće biti samo od pomoći u petome razredu, kada ukupan broj predmeta naraste od broja 9 na broj 12 te se time i količina obaveza poveća, nego i u svom daljnjem školovanju, ali i u životu.

Upoznavanje predmetnih učitelja – primjer iz prakse

Kao što je navedeno ranije, bitno je i upoznati učenike s učiteljima predmetne nastave koje će susretati od iduće školske godine pa sve do kraja svoga osnovnoškolskog obrazovanja. Učenike 4.c razreda Osnovne škole Marije i Line, Umag posjetio je učitelj biologije Ivan Kujundžić te im održao predavanje na temu *Mozga i mentalnog zdravlja* koji se učenicima svidio. Na kraju predavanja, učenici su se uputili s profesorom u njegovu učionicu te su se upoznali s prostorom, kabinetom i opremom koju će dogodine koristiti. Učenici su imali mogućnost postaviti pitanja koja ih zanimaju, a da su vezana za njegov predmet. Učenicima se ovakav pristup svidio te su izrazili želju za upoznavanjem s novim učiteljem i njegovim predmetom.

Metodološki okvir istraživanja

Ovo istraživanje provedeno je mješovitim pristupom metodi anketiranja kako bi se istražili stavovi, iskustva i potrebe učenika u vezi s prijelaznim razdobljem iz 4. u 5. razred.

Prikupljanje podataka

Podaci su prikupljeni putem dva anketna upitnika koji su se provodili među učenicima Osnovne škole Ivana Batelića u Raši, te Osnovne škole Marije i Line u Umagu. Prvi, pod nazivom *Očekivanja budućih petaša, nade i strahovi*, ispunjavan je od strane učenika četvrtoga razreda. Drugi, čiji je naziv *Iskustva učenika – sjećanja na peti razred*, ispunili su učenici osmoga razreda koji su se prisjetili na svoj prijelaz. Anketni upitnici izrađeni su putem mrežnog alata *Microsoft Forms*. Ispitivanje je provedeno tijekom siječnja i veljače 2024. godine. Obje ankete sadržavale su zatvorena pitanja sa semantičkom diferencijalnom ljestvicom te otvorena pitanja u kojima su učenici sami pisali svoje odgovore. Zatvorena pitanja omogućila su kvantitativnu analizu, dok su otvorena pitanja omogućila kvalitativnu analizu. Kvantitativna analiza dala je pristup u uvid učestalosti i obrasce osjećaja kod učenika te usporedbu između dviju skupina. S druge strane, kvalitativna metoda pružila je dublje razumijevanje osobnih iskustava učenika, emocionalnih doživljaja i samih prijedloga čime je istraživanju dodana širina i dubina.

Rezultati istraživanja

Rezultati ankete *Očekivanja budućih petaša, nade i strahovi*

Prva anketa pod nazivom Očekivanja budućih petaša, nade i strahovi rađena je nad 25 učenika četvrtog razreda, budućim petašima u Raši i Umagu od kojih je 15 djevojčica i 10 dječaka te se sastojala od 8 pitanja vezana uz njihove osjećaje i očekivanja vezana za budućnost.

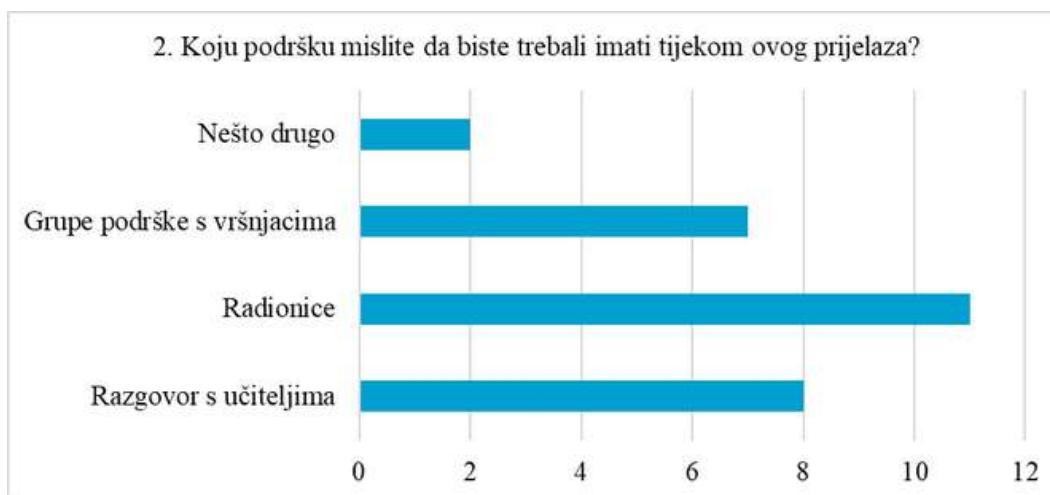
Većina ispitanih učenika osjeća se uzbuđeno u vezi prijelaza iz razredne u predmetnu nastavu, dok je samo jedan neutralan.

Grafikon 1. *Kako se osjećate u vezi prijelaza iz razredne u predmetnu nastavu?*



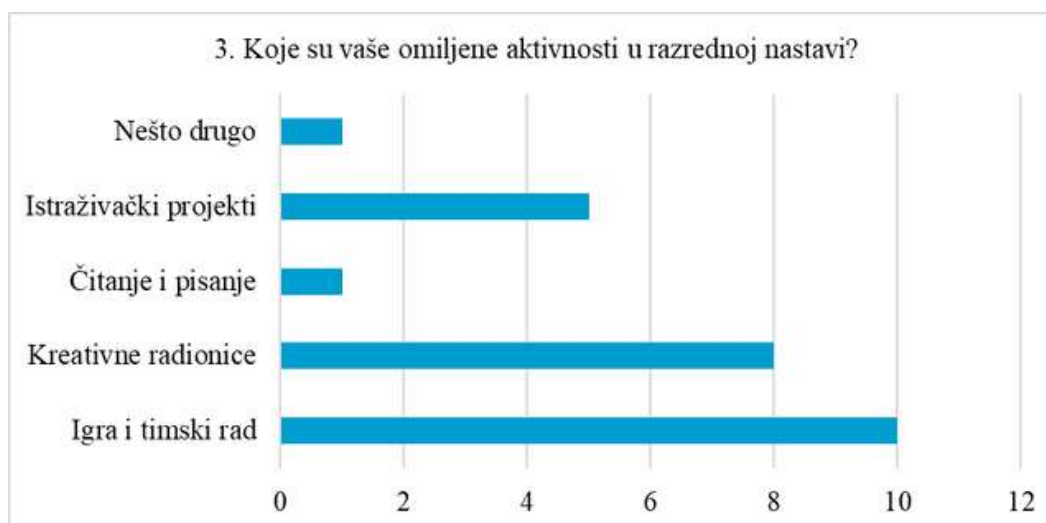
Mišljenje ispitanika o vrstama podrške koja im je potrebna tokom ovog prijelaza je raznovrsno mada su u najvećem broju prepoznali radionice kao najučinkovitije.

Grafikon 2. *Koju podršku mislite da biste trebali imati tijekom ovog prijelaza?*



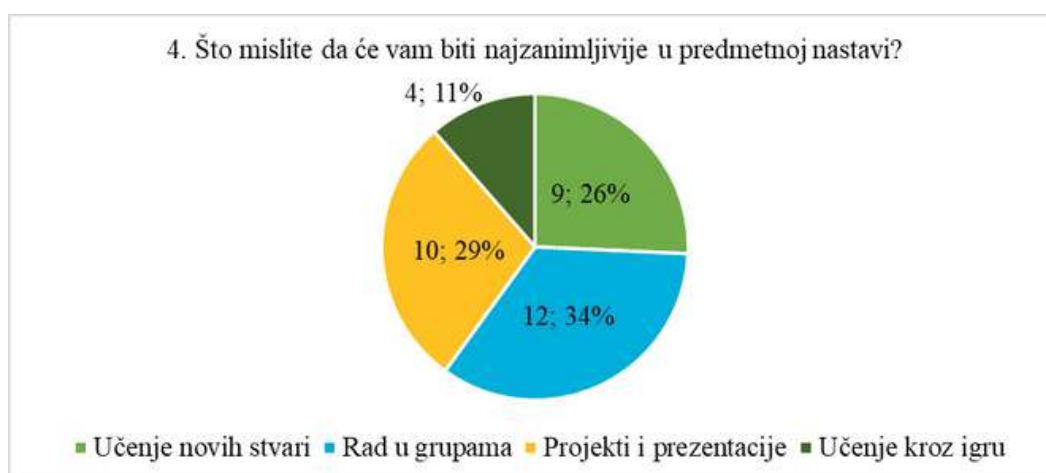
Igra i timski rad, kreativne radionice i istraživački projekti istakli su se kao najomiljenije aktivnosti učenika u razrednoj nastavi. Ovo je podatak koji i učitelji i predmetni nastavnici moraju imati u vidu prilikom pripremanja nastave.

Grafikon 3. *Koje su vaše omiljene aktivnosti u razrednoj nastavi?*



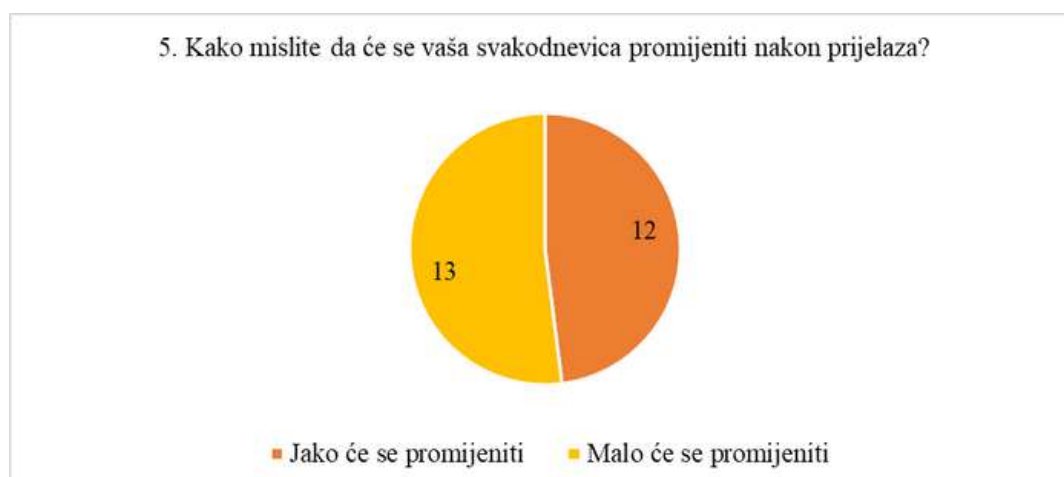
U skladu sa tim, ispitanici predviđaju da će im u predmetnoj nastavi najzanimljiviji biti rad u grupama i razredni projekti.

Grafikon 4. *Što mislite da će vam biti najzanimljivije u predmetnoj nastavi?*



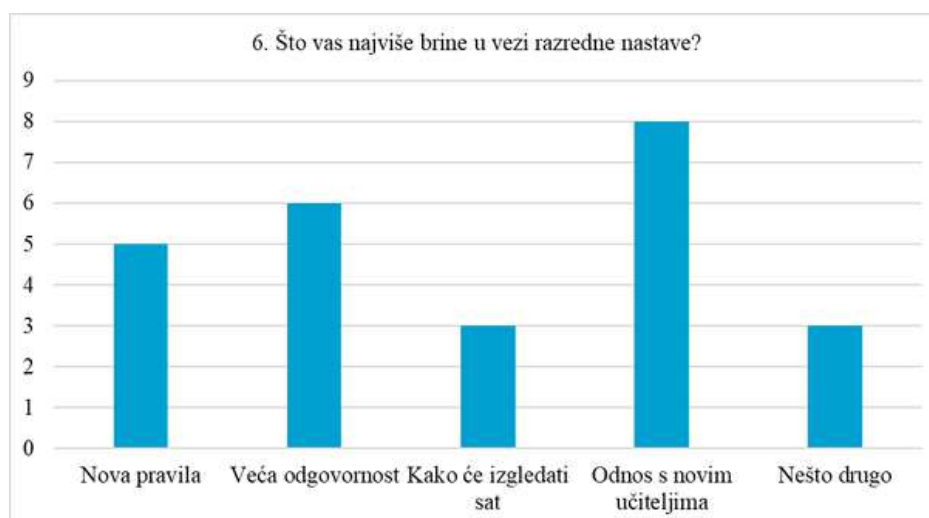
Mišljenje ispitanih učenika o njihovoj svakodnevici u predmetnoj nastavi je veoma podeljeno. Skoro podjednak je broj onih koji smatraju da će se njihova svakodnevica jako promeniti kao i onih koji misle suprotno.

Grafikon 5. *Kako mislite da će se vaša svakodnevica promijeniti nakon prijelaza?*



Najviše su zabrinuti za svoj odnos sa novim učiteljima, kao i za povećanu odgovornost i nova pravila.

Grafikon 6. Što vas najviše brine u vezi predmetne nastave?



Najveća očekivanja za uspješan prelaz u predmetnu nastavu. Više od polovine ispitanika ima strah od novih učitelja, dok nije zanemarljivo očekivanje podrške prijatelja.

Grafikon 7. Što smatrate najvažnijim za uspješan prijelaz u predmetu nastavu?



S tim u vezi, značajan je postotak ispitanika (72%) koji smatraju da će im se odnos sa prijateljima promijeniti i to nabolje nakon prijelaza u predmetnu nastavu.

Grafikon 8. Koliko će se Vaš odnos s vršnjacima promijeniti nakon prijelaza?



Učenici kao najznačajniju podršku pri prijelazu u predmetnu nastavu od strane učitelja smatraju davanje više informacija o predmetima.

Grafikon 9. *Kako biste voljeli da učitelji podrže Vaš prijelaz?*



Odgovori na pitanje *Imate li nekih strahova ili briga u vezi prelaska u predmetnu nastavu?* bili su podjednako raspodijeljeni. Polovica ispitanika istaknula je kako nema nikakvih strahova i briga, dok je polovica ispitanika izjavila kako ima strah. Neki od odgovora koji su se istaknuli jesu:

- Imam strah da dobijem previše zadaće pa da ne stignem napisati sve i onda dobijem zapis ili jedinicu.
- Malo se brinem jer ne želim mijenjati svoj razred, ali veselim se novom početku.
- Imam malo strahova da me ovi veći razredi ne zezaju ili da ne zakasnim na sat.
- Imam strah da dobijem previše zadaće i da ne stignem riješiti sve pa dobijem zapis ili jedinicu.

Rezultati ankete *Očekivanja budućih petaša, nade i strahovi*

Učenicima osmog razreda iz Raše, dana je druga anketa pod nazivom Iskustva učenika – sjećanja na peti razred. Cilj ove ankete bio je dobiti rezultate osmaša te usporediti ih s odgovorima sadašnjih četvrtaša te naposljetku pružiti podršku i utjehu od starijih učenika da će sve proći u redu. Ukupan broj ispitanika iznosio je 13 učenika, od kojih je 7 djevojčica i 6 dječaka.

Ispitani učenici su se u većini (85%) izjasnili da im je prijelaz iz četvrtog u peti razred bio lagan do umjeren.

Grafikon 10. *Koliko ti je bio težak prijelaz iz 4. u 5. razred?*



Uzbuđenje je osjećanje koje je dominantno prilikom prijelaza u peti razred prema rečima ispitanih učenika.

Grafikon 11. *Kako bi opisao/la svoje osjećaje prilikom prijelaza u 5. razred?*



Veći broj ispitanih učenika kaže da im je bilo teško pratiti gradivo u petom razredu nego u četvrtom.

Grafikon 12. *Kako bi opisao/la svoje osjećaje prilikom prijelaza u 5. razred?*



Kroz odgovore na pitanja *Koji ti je predmet bio najizazovniji na početku 5. razreda?* i *Zašto?* koje su učenici dali, Hrvatski jezik ističe se kao najzahtjevniji predmet zbog stroge učiteljice, prema riječima učenika. Velika većina učenika, skoro 85% se izjasnila da su se lako prilagodili većem broju učitelja u petom razredu, dok niti jedan nije istakao da mu je to bilo teško.

Grafikon 13. *Kako bi opisao/la svoje osjećaje prilikom prijelaza u 5. razred?*



Oni u većini smatraju da su nastavnici bili dovoljno strpljivi i da su ih podržavali tijekom prilagodbe na peti razred, te da u tom periodu nisu osjećali tjeskobu ili stres, ili tek ponekad jesu.

Grafikon 14. *Osjećaš li da su nastavnici bili dovoljno strpljivi i podržavali te tijekom prilagodbe na 5. razred?*



Grafikon 15. *Jesi li osjećao/la veću tjeskobu ili stres zbog prijelaza u 5. razred?*



Ipak, većina ispitanih učenika smatra da im je prelazak u peti razred djelomično uzrokovao poteškoće u druženju ili stvaranju novih prijateljstava. Oni vide tek mali utjecaj roditelja, prijatelja i nastavnika na svoje osjećaje u vezi sa prelaskom u peti razred.

Grafikon 16. *Je li ti prelazak u 5. razred uzrokovao poteškoće u druženju ili stvaranju novih prijateljstava?*



Grafikon 17. *Koliko su roditelji, prijatelji ili nastavnici utjecali na tvoje osjećaje tijekom prijelaza u 5. razred?*



Ispitani učenici u velikoj većini smatraju da im je pruženo dovoljno informacija o promjenama koje ih očekuju u petom razredu i gotovo svi izjavljuju da su znali kome treba da se obrate za pomoć u slučaju da naiđu na poteškoće.

Grafikon 18. *Jesmo li ti pružili dovoljno informacija o promjenama koje te očekuju u 5. razredu?*



Grafikon 19. *Jesi li znao/la kome se obratiti za pomoć u slučaju da ti je bilo teško tijekom prijelaza?*

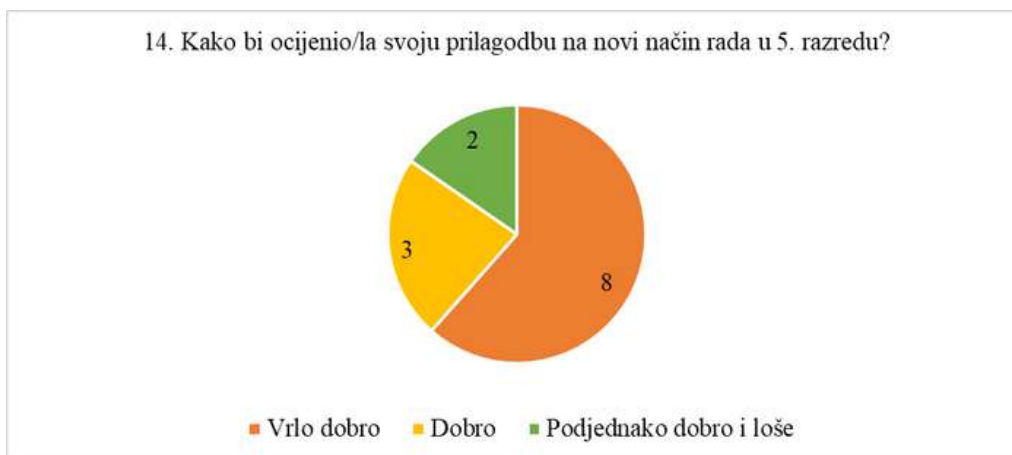


Odgovori koji se ističu na pitanje *Koji bi savjet dao/la učenicima koji će tek prijeći iz 4. u 5. razred?* jesu:

- Trebalo bi redovito učiti jer je puno više predmeta i gradiva, napraviti dobar raspored za zadaće, učenje i slobodno vrijeme.
- Da se ne stresiraju previše i uči redovito jer 5. razred nije šala.

Svi odgovori učenika na pitanje *Što bi moglo olakšati prijelaz iz 4. u 5. razred?* mogu se svesti na jedan savjet, a to je redovito učenje. Većina ispitanih učenika je svoju prilagodbu na novi način rada u petom razredu ocijenila vrlo dobro (61,54%) i dobro (23%).

Grafikon 20. *Kako bi ocijenio/la svoju prilagodbu na novi način rada u 5. razredu?*



Kao odgovor na pitanje *Imaš li još neki komentar o svom prijelazu iz 4. u 5. razred?* ističe se jedan odgovor koji je odgovorio na sva pitanja koja su bila postavljena u ovome radu: *Bilo je ful teško, ali nakon nekog vremena sam se prilagodila. Plus, dobili smo super razrednicu koja nam je objasnila puno toga. A isto falila mi je moja učiteljica iz 4. razreda.*

Zaključak

Iz provedenih anketa, ali i razgovora s učenicima može se zaključiti kako učenici nisu ravnodušni u vezi prijelaza u 5. razred, imaju svoja očekivanja, ali i strahove. Kroz provedene radionice, suradnju s predmetnim učiteljima i roditeljima, ali i video zapisima, pokušali smo olakšati učenicima taj prijelaz. Ankete su nam pružile uvid u mentalno stanje i osjećaje učenika što nam je pomoglo u pripremi za njihov uspješan prijelaz u novi razred. Provedbom anketa među vršnjacima u dvjema različitim osnovnim školama, utvrdili smo kako mjesto školovanja nema nikakvu ulogu, već učenici dijele slične osjećaje, očekivanja i strahove.

Iz prve ankete može se zaključiti da je većina sadašnjih četvrtša (88% njih) uzbuđena u vezi polaska u peti razred. 92% učenika smatra razgovore s učiteljima, radionice i grupe podrške mogućom podrškom prilikom prijelaza. Igru, timski rad i radionice njih 72% smatra omiljenim aktivnostima u razrednoj nastavi. Čak 100% ispitanika smatra da će se njihova svakodnevnica promijeniti nakon prijelaza, od toga njih 48% smatra da će se ona jako promijeniti, dok njih 52% smatra da će se malo promijeniti. Iz odgovora učenika na posljednje pitanje, može se zaključiti da postoje učenici koje nije strah, ali i one koje je strah.

Iz rezultata druge ankete provedene među osmašima može se zaključiti kako su planirane i ostvarene aktivnosti učenicima omogućile uspješniji prelazak iz razredne u predmetnu nastavu kao i njihov osobni razvoj.

Zaključno, provedene aktivnosti omogućile su sveobuhvatnu podršku učenicima u prijelaznom razdoblju upoznavajući ih s vještinama i strategijama za obrazovni i osobni razvoj.

Literatura

- Beever, S. (2011). Sretna djeca sretni vi. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
- Sučević, M. (2019). Mala škola životnih vještina. Zagreb: Školska knjiga.

Звонимирка Јовичић

Основна школа „Моша Пијаде“ Жагубица, Република Србија

Имрсив Ридер (Immersive Reader) и други Мајкрософт (Microsoft) алати за стварање инклузивног окружења

Резиме: Циљ рада јесте истраживање могућности примене дигиталних алата у стварању инклузивног окружења у троразредном комбинованом одељењу. Алати су коришћени у савладавању садржаја наставног предмета Српски језик. Приказане су предности примене Имрсив Ридера и алата Цртеж у Мајкрософт Ворд (Microsoft Word) и Мајкрософт Пауер Поинт (Microsoft Power Point) документима, диктафона и мобилне апликације Офис Ленс (Office Lens) у настави почетног читања и писања. Алати су у првом разреду коришћени за графомоторичке вежбе и развијање вештине слушања, а приказано је на који начин су нашли примену у савладавању књижевних и граматичких садржаја у другом и четвртном разреду. Практично су примењене функционисаности Имрсив Ридер алата као што су: могућност превода, сликовни речник, фокус линије и могућност прилагођавања боје позадине, фонта и величине слова. У раду су наведене предности коришћења опције Диктафон за креирање персонализованог аудио-записа при испитивању познавања слова и Уан Драјв (OneDrive) фолдера за сваког ученика с доказима о напредовању. У примеру добре праксе указано је и на бенефите које примена ових алата доноси учитељима који раде у комбинованим одељењима. Имрсив Ридер испробан је применом два прегледача: Мајкрософт Еџ (Microsoft Edge) и Гугл Хром (Google Chrome). Дат је осврт и на могућност примене овог алата у условима без интернет конекције одабиром опција гласа у ПДФ (PDF) датотекама. Приказане су предности, али и потешкоће на које су ученици наилазили при коришћењу мобилне апликације Офис Ленс (Office Lens).

Кључне речи: Имрсив Ридер (Immersive Reader), Офис Ленс (Office Lens), инклузија, настава Српског језика, Мајкрософт (Microsoft) алати.

Rezime: Cilj rada jeste istraživanje mogućnosti primene digitalnih alata u stvaranju inkluzivnog okruženja u trirazrednom kombinovanom odeljenju. Alati su korišćeni u savladavanju sadržaja nastavnog predmeta Srpski jezik. Prikazane su prednosti primene Immersive Rider-a i alata Crtež u Microsoft Word i Microsoft Power Point dokumentima, diktafona i mobilne aplikacije Office Lens u nastavi početnog čitanja i pisanja. Alati su u prvom razredu korišćeni za grafomotoričke vežbe i razvijanje veštine slušanja, a prikazano je na koji način su našli primenu u savladavanju književnih i gramatičkih sadržaja u drugom i četvrtom razredu. Praktično su primenjene funkcionalnosti Imrsiv Rider alata kao što su: mogućnost prevoda, slikovni rečnik, fokus linije i mogućnost prilagođavanja boje pozadine, fonta i veličine slova. U radu su navedene prednosti korišćenja opcije Diktafon za kreiranje personalizovanog audio-zapisa pri ispitivanju poznavanja slova i OneDrive foldera za svakog učenika s dokazima o napredovanju. U primeru dobre prakse ukazano je i na benefite koje primena ovih alata donosi učiteljima koji rade u kombinovanim odeljenjima. Immersive Rider isproban je primenom dva pregledača: Microsoft Edge i Google Chrome. Dat je osvrt i na mogućnost primene ovog alata u uslovima bez internet konekcije odabirom opcija glasa u PDF datotekama. Prikazane su prednosti, ali i poteškoće, na koje su učenici nailazili pri korišćenju mobilne aplikacije Office Lens.

Ključne reči: Immersive Reader, Office Lens, inkluzija, nastava Srpskog jezika, Microsoft alati.

Summary: The aim of the paper is to examine the possibility of applying digital tools in creating an inclusive environment in a three-grade combined class. The tools were used in mastering the content of subject Serbian Language. The benefits of usage Immersive Reader and Drawing tool in Microsoft Word and Microsoft Power Point documents, voice recorder and Office Lens mobile application in teaching initial reading and writing are presented. In the first grade, the tools were used for graphomotorical exercises and developing listening skills, and it was also shown how they were used in mastering literary and grammatical content in the second and fourth grade. Functionalities of the Immersive Reader tool, such as: the ability to translate, a picture dictionary, focus lines and the ability to adjust the background color, font and font size were practically implemented. The paper presents the advantages of using the Dictaphone option to create a personalized audio recording when testing letter knowledge and a OneDrive folder for each pupil with evidence of their progress. As an example of good practice, the benefits that the application of these tools brings to teachers working in combined classes were also pointed out. Immersive Reader was tested using two browsers: Microsoft Edge and Google Chrome. The possibility of using this tool in conditions without an Internet connection by selecting voice options in PDF files is also reviewed. The advantages, as well as the difficulties, encountered by the students when using the mobile application Office Lens are shown.

Keywords: Immersive Reader, Office Lens, inclusion, Serbian Language teaching, Microsoft tools.

Увод

Савремени приступ образовању подразумева уважавање индивидуалних особености и прилагођавање процеса учења различитим образовним могућностима ученика, што указује да инклузивни приступ образовању постаје императив садашњице. Инклузија не подразумева само равномернију прерасподелу доступних образовних ресурса, већ и стварање окружења у коме сваки ученик може напредовати у складу са сопственим могућностима. У том контексту, дигитални алати добијају све значајнију улогу као подршка индивидуализацији наставног процеса. Поред тога, њихова примена доприноси већој мисаоној активацији ученика, лакшем савладавању наставних садржаја и повећању мотивације за учење. Веома погодно тло за неговање таквог приступа образовању нуде комбинована одељења, у којима учитељ истовремено ради са ученицима различитих узраста и нивоа знања.

Из тих разлога циљ рада јесте истраживање могућности примене дигиталних алата у стварању инклузивног окружења у троразредном комбинованом одељењу. Испитано је на који начин дигитални алати Имрсив Ридер (Immersive Reader), диктафон, Офис Ленс (Office Lens), Мајкрософт упитници (Microsoft Forms), као и функционалности у оквиру Мајкрософтових програма Ворд и Пауер Поинт (Microsoft Word и Power Point) могу бити искоришћени за стварање инклузивног окружења. Ови алати изабрани су због саме природе наставног предмета Српски језик, која подразумева интерактивност, флексибилност у дидактичко-методичкој организацији наставног часа и прилагађовање начина рада читалачким способностима ученика. Током њиховог одабира акценат је стављен на једноставност примене у настави и могућност интеграције са већ постојећим наставним средствима. Њихов избор био је условљен првенствено едукативном вредношћу и могућностима за обезбеђивање инклузивног окружења у настави које ови алати нуде.

Приказаћемо на који начин поменути дигитални алати могу да подрже процес почетног читања и писања, разумевање садржаја прочитаних књижевних текстова, унапређивање вештине слушања и развој графомоторике, као и праћење индивидуалног напредовања ученика од стране наставника и родитеља. Узорак чине ученици различитог узраста троразредног одељења у ОШ „Моша Пијаде“ у Изварици, што додатно наглашава потребу за инклузивним приступом у контексту пружања адекватне подршке у учењу сваком појединачном ученику, али и истовремене подршке учитељу у бољој организацији наставног часа, ефикаснијем управљању временом и руковођењу активностима током реализације часа у комбинованом одељењу.

Истраживањем су били обухваћени и родитељи ученика првог разреда и васпитач, од којих су применом алата Мајкрософт упитник (Microsoft Forms), прикупљене информације о ученику. Истраживање је трајало током септембра и октобра школске 2024/25. године. Активности су реализоване на часовима редовне и допунске наставе српског језика.

Могућности дигиталних алата за стварање инклузивног окружења

Одабрани дигитални алати представљају спону између циљева наставе Српског језика које треба остварити, с једне, и индивидуалних могућности ученика, с друге стране. Зато је оправданост њихове примене у настави, сагледана и са аспекта могућности које они нуде у стварању инклузивног окружења. У том контексту, посебна пажња посвећена је алатима који подржавају не само индивидуална *подешавања* за сваког појединачног ученика, већ и прилагођавања у различитим наставним областима и на различитим узрасним нивоима троразредног одељења. Међу њима, Имрсив Ридер (Immersive Reader) се показао као изузетно користан у различитим сегментима рада.

Алат Имрсив Ридер (Immersive Reader) омогућава прилагођавање процеса читања индивидуалним могућностима ученика прилагођавањем фонта текста (изгледа и величине слова), размака међу редовима и боје позадине и текста. Алат нуди и могућност примене фокус линије која ученицима с дефицитом пажње помаже да се концентришу на означени ред у тексту. Сливовни речник у оквиру Имрсив Ридер (Immersive Reader) алата је погодан за рад са ученицима који имају оскуднији фонд речи, док је опција превода текста посебно важна у раду с ученицима којима српски језик није матерњи.

Уз подршку коју пружа алат Имрсив Ридер (Immersive Reader) у савладавању почетног читања и његовом даљем усавршавању, разматрано је на који начин одабрани алати подржавају и друге области наставе српског језика. Тако је мобилна апликација Офис Ленс (Office Lens) погодна за примену у раду са ученицима који имају потешкоћа са преписивањем са табле, а омогућава и увећавање текста, опцију читања наглас и друге погодности које су доступне у склопу Имрсив Ридер (Immersive Reader) алата.

Могућности које нуди диктафон такође су разноврсне. Ученици који имају тешкоће у писању своје одговоре могу снимити, а могуће је и креирање индивидуализованих записа подесних за унапређивање вештине слушања. Снимљени аудио-записи прочитаног текста пружају могућност процене и самопроцене напредовања.

Алат Цртеж у програмима Ворд (Word) и Пауер Поинт (PowerPoint) омогућава визуелни израз ученицима који се теже изражавају вербално и нуди могућност комбиновања дигиталних оловака различитих боја и дебљина за графомоторичке и креативне активности.

Мајкрософт упитник (Microsoft Forms) је алат који омогућава креирање персонализованих квизова, а аутоматска обрада података учитељу пружа увид у постигнућа ученика у реалном времену. Алат подржава различите видове комуницирања: убацивањем слика и аудио-записа, бирањем једног или више одговора или самосталним уносом одговора на постављено питање и друго. Копирањем текста учитељ може креирати више верзија истог текста које су прилагођене различитим нивоима способности. Алат може да се користи са различитих места и различитих уређаја, а погодан је и за прикупљање информација о напредовању детета од родитеља или васпитача у процесу транзиције из предшколске у школску установу.

Заједничка карактеристика поменутих дигиталних алата јесте да омогућавају различите начине учења, подржавају самосталност ученика у раду својим темпом и на начин који им највише одговара. Поред тога, смањују осећај изолованости из наставног процеса јер сви ученици користе исте алате, али на различите начине и са различитим циљем.

Примена дигиталних алата у настави Српског језика

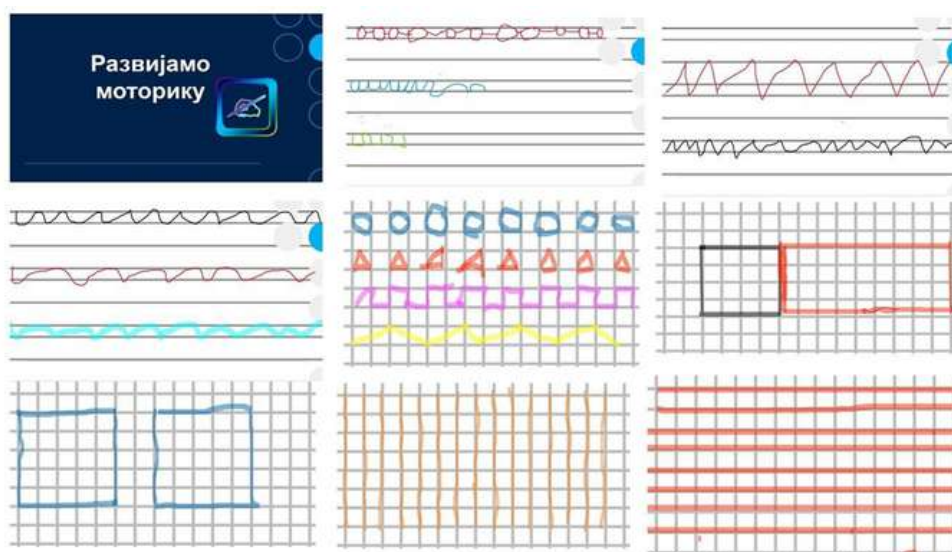
Настава Српског језика представља темељ развоја комуникацијских вештина и обухвата усвајање читања и писања, као и развој културе усменог и писменог изражавања. У раду у комбинованом одељењу, посебан изазов представља прилагођавање наставних садржаја и метода различитим узрастима ученика. У литератури се истиче да највеће тешкоће учитељима у оваквим одељењима представљају недостатак времена за директан рад са ученицима (Шпијуновић, 2003:30).

Применом савремених дигиталних алата, учитељ добија додатну подршку у осмишљавању активности прилагођених индивидуалним потребама и темпу учења сваког ученика. У том контексту, употреба дигиталних алата није само ствар личног избора, већ и стратешка одлука која може значајно допринети рационализацији и унапређивању наставног процеса.

У овом раду акценат је стављен на примену дигиталних алата и њихове могућности у развоју језичких и читалачких компетенција ученика. При томе је посебна пажња посвећена прилагођавању алата способностима ученика комбинованог одељења.

Код ученика првог разреда, дигитални алати коришћени су за испитивање познавања слова, развијање графомоторичких способности, почетно читање и унапређивање вештине слушања. За те сврхе коришћен је алат Цртеж у Мајкрософтовим програмима Ворд и Пауер Поинт (Microsoft Word и Power Point), који је ученицима омогућио да дигиталном оловком обликују слова. Циљ ових активности био је утврђивање познавања графичке структуре слова.

Мајкрософт Пауер Поинт (Microsoft PowerPoint) и алат Цртеж коришћени су за моторичке вежбе на подлогама са уским и широким линијама, као и квадратном мрежом. Дигитална оловка различите дебљине и боје учинила је вежбе занимљивијим. Интеграцијом ових активности са наставом Ликовне културе и Математике остварен је међупредметни приступ. Сваки ученик је имао персонализован документ који је сачуван у фасцикли на виртелном диску Уан Драјв (OneDrive).



Слика 1. Примене опције Цртеж у програму Пауер Поинт (PowerPoint) за графомоторичке вежбе

У наредном кораку, ове функције коришћене су за снимање ученичких усмених одговора, чиме је омогућено праћење развоја усменог изражавања. Креирани су електронски материјали који се могу директно попуњавати на уређају, што је допринело лакшој концентрацији ученика и већој мотивацији за рад. Овакви материјали такође олакшавају евиденцију и документовање рада, а приступ снимцима је омогућен и родитељима.

У програму Мајкрософт Пауер Поинт (Microsoft Power Point) припремљен је дидактички материјал за састављање кратких реченица на основу слика, што је ученицима пружио прилику да се већ у предбукварском периоду упознају са интересантним садржајима, као што су занимљивости о Николи Тесли.



Слика 2. Материјал за рад у програму Пауер Поинт (PowerPoint)

Функција диктафона коришћена је за снимање ученика који изговарају слова по редоследу у азбуци. Сваки ученик је имао свој снимак, са персонализованим називом и датумом, који је такође сачуван на Уан Драјву (One Drive). Ово је омогућило учитељу увид у степен савладаности слова, изговор гласова и ниво самосталности ученика. Родитељи су имали приступ и овим снимцима.

Имрсив Ридер (Immersive Reader) је коришћен за почетно читање. Коришћене су могућности подешавања фонта, величине слова, позадине текста и опције читања наглас. Код вежби преписивања, коришћена је опција фокус линије за лакше уочавање речи. Ове активности допринеле су развоју вештине слушања, уз претходно дата упутства на које детаље треба обратити пажњу.

Применом апликације Офис Ленс (Office Lens) фотографисани су задаци из математике, који су потом уз помоћ функције читања наглас постали доступни ученицима за слушање. Потешкоће у обуци за рад са овом апликацијом биле су минималне.

Ученици другог и четвртог разреда користили су дигиталне алате за документовање степена савладаности технике изражајног читања, за усавршавање читања и савладавање поделе речи на слоге.

Алат Мајкрософт упитник (Microsoft Forms) коришћен је у информативне, комуникационе и дијагностичке сврхе. Креирана су два упитника – за родитеље и за васпитаче. Од родитеља су прикупљене информације о графомоторичким вежбама пре школе, а од васпитача подаци о активностима у предшколском периоду. Ови подаци помогли су учитељу у планирању наставе читања и писања.

Постоји могућност прикупљања података од педагога, логопеда, психолога и других стручњака путем слично креираних упитника.

Примена дигиталних алата у настави Српског језика

Описани начин примене дигиталних алата Плајер Поинт (Power Point), Ворд (Word), Уан Драјв (One Drive), Имрсив Ридер (Immersive Reader) и Офис Ленс (Office Lens) показује да дигитална технологија може бити снажна подршка учитељу у раду са ученицима различитих узраста. Међутим, у примени се јављају и изазови:

- **Техничка ограничења:** неуједначена опремљеност школа, нестабилна интернет конекција и различити услови рада утичу на доступност дигиталних ресурса.
- **Информатичка писменост:** употреба диктафона, Имрсив Ридера (Immersive Reader) и Офис Ленса (Office Lens) неретко захтева додатну обуку наставника, што може изискивати време и финансијска средства.
- **Неједнака подршка код куће:** ученици нису увек у могућности да користе алате код куће без помоћи одраслих.
- **Организациони изазови:** истовремени рад са ученицима различитих разреда захтева прецизно планирање и јасна правила коришћења дигиталних алата, како би се избегло одвлачење пажње и ометање наставе.
- **Отпор према новинама:** неки наставници имају отпор према иновацијама, што може успорити процес дигитализације наставе.

Примена информационих и комуникационих технологија у настави доноси извесне отпоре изазване страхом који се јавља код наставника због сопствене несигурности

да ли ће моћи да овладају тим технологијама. Ти отпори су још већи када су наставници старији, тако да долазимо у ситуацију да ученици брже и лакше прихватају рачунаре за учење и игру, док њихови наставници спорије и много теже прихватају такве новине (Станковић, 2009: 129).

Закључује се да интеграција дигиталних алата у наставу у комбинованим одељењима захтева добро планирање, континуирану едукацију наставника и активну сарадњу свих учесника у образовању. Уз ове предуслове, дигитална технологија има потенцијал да значајно унапреди квалитет наставног процеса и омогући веће ангажовање ученика.

Педагошке импликације коришћења алата у настави наставног предмета Српски језик

Применом дигиталних алата ученици постају сигурнији у току учења, у прилици су да добију повратну информацију на време у току учења и да самостално одлучују о темпу којим ће напредовати. Наставник и ученик се први пут налазе у сарадничком односу у коме и један и други уче и обостарно олакшавају процес усвајања нових знања (Прушевић-Садовић, 2009:124). Употреба Имрсив Ридера (Immersive Reader) и других поменутих дигиталних алата у настави српског језика, нарочито у комбинованим одељењима, има значајне педагошке импликације. Оне се огледају у квалитетнијем учењу, већој мотивисаности ученика за рад, ефикаснијој организацији наставе, рационализацији наставних средстава и бољем искоришћавању расположивог времена за самосталан рад ученика. На тај начин стварају се услови за виши степен индивидуализације наставног рада и прилагођавање разноврсним потребама и способностима ученика различитих узраста. Учење сопственим темпом, уз сталну повратну информацију, олакшава организацију рада у хетерогеним групама.

Поменути дигитални алати подржавају различите стилове учења. Имрсив Ридер (Immersive Reader) прилагођавањем боје позадине, фонта и величине слова, доприноси формирању јачег визуелног утиска код ученика који се у учењу ослањају на визуелне детаље. Подешавање читања наглас, снимање и преслушавање гласа подржавају аудитивни стил учења. Читање наглас, прилагођавање темпа и интонације, снимање и преслушавање сопственог гласа, као и слушање упутстава или књижевних текстова са аудио-записа, представљају основу за индивидуализацију наставе. Аудио-садржаји могу се користити и у кућном окружењу, што омогућава наставак активног учења ван учионице.

Цртање линија у Пауер Поинту (PowerPoint) или Ворду (Word) уз употребу дигиталне оловке подржава кинестетички стил учења. Вежбе у којима ученици прате линије, обликују слова или креирају симболе ангажују моторичке вештине и координацију ока и руке, чиме се активирају кинестетички сензори и подстиче учење кроз покрет.

Апликација Мајкрософт упитник (Microsoft Forms) омогућава остваривање сарадње између наставника, родитеља, васпитача, педагога и других стручњака. Креирањем прилагођених упитника, наставник може на једноставан и систематичан начин прикупити податке о предзнањима, навикама у учењу, говорно-језичком развоју и интересовањима ученика. Добијени подаци представљају основу за планирање васпитно-образовног рада. Овакав приступ доприноси јачању партнерства између школе и породице и олакшава транзицију ученика из предшколске установе у основну школу. Родитељи имају увид у активности ученика, што подстиче њихову укљученост

и подршку процесу учења.

Употреба дигиталних алата у настави српског језика не само да модернизује наставни процес, већ и трансформише улогу учитеља – од преносиоца знања ка ментору и модератору наставе, који усмерава ученике, мотивише их и пружа подршку. Наставнику је олакшано планирање наставе, креирање радних материјала и евалуација постигнућа ученика.

Применом дигиталних алата ученици не развијају само комуникацијске, већ и дигиталне компетенције. Рад у Мајркософтовим програмима Пауер Поинт, Ворд и Упитник (Microsoft PowerPoint, Word, Forms) подстиче ученике на креирање, уређивање, чување и дељење дигиталних садржаја, што представља темељ за функционално и одговорно коришћење савремених информационих технологија.

Закључује се да су педагошке импликације примене дигиталних алата у настави Српског језика вишеструке и позитивне, под условом да се алати користе уз темељну припрему, адекватан избор садржаја и у складу са стварним могућностима ученика.

Педагошке импликације коришћења алата у настави наставног предмета Српски језик

Примена дигиталних алата у настави српског језика отвара нове могућности за квалитетније укључивање родитеља и васпитача у процес учења. Поред већ описаног начина коришћења Мајкрософтовог алата Упитник (Microsoft Forms) за прикупљање података о предзнањима, навикама и интересовањима ученика, васпитачи у предшколским установама могу користити Имрсив Ридер (Immersive Reader) и Офис Ленс (Office Lens) као подршку развоју језичких компетенција деце.

Читање наглас уз Имрсив Ридер (Immersive Reader), као и креирање аудио-записа омиљених текстова скенираних помоћу апликације Офис Ленс (Office Lens), могуће је реализовати у оквиру породичних активности. Родитељи, уз упутство наставника, могу подешавати боју позадине, величину слова или врсту фонта како би се текст визуелно прилагодио потребама детета, што додатно подржава развој визуелне и аудитивне перцепције.

Поред индивидуалног рада, сарадња родитеља и наставника може се реализовати радом на заједничком пројекту, при чему родитељ пружа техничку подршку – уметање слајдова, слика, текста или звучних записа. Мноштво алата за онлајн учење може код наставника пробудити креативност у прављењу презентација, формулацији тестова и квизова, снимању материјала за наставу. Осим тога, неке од алата за креирање садржаја наставници могу понудити и ученицима у склопу домаћих задатака и задужења, и тако обогатити наставни процес за ђаке (Параушић, Стојановић, 2021:7). Овакви задаци подстичу међугенерациско учење, повезивање школе и породице, и омогућавају наставнику увид у услове и навике учења код куће.

Овим приступом, улога родитеља и васпитача проширује се – од посматрача до активних учесника у развоју ученикових језичких и дигиталних компетенција. Истовремено, оваква сарадња јача партнерство између породице и школе, што је један од темељних принципа савременог васпитно-образовног процеса.

Закључак

Примена Имрсив Ридера (Immersive Reader) и осталих дигиталних алата о којима је било речи доприносе стварању инклузивног окружења у настави српског језика. Њиховом применом наставници прилагођавају образовне активности индивидуалним потребама ученика, што је посебно важно у хетерогеним групама. Дигитални алат Имрсив Ридер (Immersive Reader) прилагођавањем визуелних елемената текста, подржава ученике са различитим стиловима учења. Опција фокус линије доприноси концентрацији, док сликовни речник и превод текста помажу ученицима с ограниченим фондом речи или онима који уче српски као нематерњи језик. Апликације попут Пауер Поинта (Power Point) са функцијом цртежа и диктафона подржавају кинестетички и аудитивни стил учења. Бенефити примене програма Имрсив Ридер (Immersive Reader) су вишеструки. Могуће га је користити на различитим узрастима, при реализацији различитих активности и с различитим циљем.

Бенефити се огледају и у флексибилности овог алата који се може користити у више окружења: Мајкрософт Еџ (Microsoft Edge), Гугл Хром (Google Chrome), Ворд (Word). Он се лако интегрише у различите облике наставе, укључујући и рад у условима без интернет конекције, кроз ПДФ формате и сачуване документе.

Имплементација дигиталних алата јача и професионалне компетенције учитеља. Начин планирања наставе, израде дидактичких материјала, праћење напретка и отпремање персонализованих фасцикли са аудио-снимцима на Уан Драјв (One Drive) значајно олакшава организацију наставе и омогућава наставницима да се више усредсреде на индивидуалну подршку сваком ученику, истовремено обезбеђујући доступност материјала и родитељима ради боље сарадње и укључености у процес образовања.

Међутим, процес примене дигиталних алата у настави српског језика није без изазова. Недовољна опремљеност школа, неуједначен приступ интернету, као и различит ниво дигиталне писмености ученика и наставника могу отежати примену ових алата у пракси. Потребно је додатно оснажити родитеље и васпитаче за сарадњу у дигиталном окружењу, како би подршка коју пружају била ефикасна и прецизно усмерена.

Педагошке импликације дигиталних алата нису ограничене само на рад са ученицима. Оне омогућавају учитељу сарадњу са школским педагогом, психологом, логопедом и другим стручњацима кроз креирање заједничких процена, анализа и планирања. Стратегије укључивања стручног тима подразумевају дељење наставних ресурса путем Уан Драјва (One Drive) и заједничко праћење напретка ученика.

Закључује се да педагошки промишљено коришћени дигитални алати, уз сарадњу свих релевантних актера – ученика, родитеља, васпитача и стручних сарадника, могу значајно допринети квалитету наставе и осигурати подстицајно и инклузивно окружење за учење.

Литература

- Завод за унапређивање образовања и васпитања (2021). Извођење образовно васпитног процеса учењем на даљину. <<https://zuov.gov.rs/prikaz-i-analiza-rezultataistrazivanja-izvodjenje-obrazovno-vaspitnog-procesa-ucenjem-na-daljinumisljenje-50-000-prosvetnih-radnika/30>>.април 2025.
- Параушић, А. и Стојановић, М. (2021). Управљање алатима за онлајн учење: водич за наставнике. Београд: ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине.
- Прушевић-Садовић, Ф. (2009). Мотивација наставника и ученика за примену савремене технологије у процесу образовања. Иновације у настави, XXII, 2009/2, 122-128.
- Станковић, Д. (2009). Веб портали за припрему и реализацију наставе у основној школи. Иновације у настави, XXII, 2009/2, 129-141.
- Шпијуновић, К. (2003). Рационализација рада у комбинованим одељењима. Ужице: Универзитет у Крагујевцу-Учитељски факултет Ужице.

Даница Коцевска

Основна школа „Михајло Пупин“ Ветерник, Република Србија

Методичке радње, ИКТ, ВИ у проучавању књижевног дела у млађим разредима осовне школе

Резиме: Познате теоријске основе изучавања методичких радњи, ИКТ, ВИ су углавном усмерене на прецизирање редоследа радњи, елемената који су саставни део тих радњи са посебним освртом на успостављање потребне и довољне везе између књижевног дела и ученика/ца, како би сврха тумачења имала потпуну афирмацију. Када млади читалац има илузију да се пред њим и око њега одвија животно збивање у коме и сам учествује, безрезервно га доживљава и са снажним емоцијама уноси у свој живот, онда се може рећи да су примењене методичке радње постигле свој циљ. Овим радом се жели дати допринос утемељењу нових усмерења у избору методичких радњи, ИКТ, ВИ као инфламаторних сегмената наставног часа прилагођеног потребама и интересовањима ученика/ца и њиховом даљем унапређивању.

Кључне речи: методичке радње, интерактивност, метода укрштања, технике у настави, ИКТ, ВИ

Rezime: Poznate teorijske osnove izučavanja metodičkih radnji, IKT, VI su uglavnom usmerene na preciziranje redosleda radnji, elemenata koji su sastavni deo tih radnji sa posebnim osvrtom na uspostavljanje potrebne i dovoljne veze između književnog dela i učenika/ca, kako bi svrha tumačenja imala potpunu afirmaciju. Kada mladi čitalac ima iluziju da se pred njim i oko njega odvija životno zbivanje u kome i sam učestvuje, bezrezervno ga doživljava i sa snažnim emocijama unosi u svoj život, onda se može reći da su primenjene metodičke radnje postigle svoj cilj. Ovim radom se želi dati doprinos utemeljenju novih usmerenja u izboru metodičkih radnji, IKT, VI kao inflamatornih segmenata nastavnog časa prilagođenog potrebama i interesovanjima učenika-ca i njihovom daljem unapređivanju.

Ključne reči: metodičke radnje, interaktivnost, metoda ukrštanja, tehnike u nastavi, IKT, VI

Summary: The well-known theoretical bases of methodical actions, ICT, AI research are mainly focused on specifying the order of actions and elements that made integral part of those actions with special reference to establishment of necessary and sufficient bonds between the literary work and the pupil, so that the purpose of interpretation has full affirmation. When the young reader has the illusion that a life event is taking place in front of him and around him, as well as that he himself participates, he experiences it without reservation and brings it into his life with strong emotions, then it can be said that the applied methodical actions have achieved their goal. This work aims to contribute to the foundation of new directions in the selection of methodical activities, ICT, AI as inflammatory segments of the lesson adapted to the needs and interests of the students and their further improvement.

Keywords: methodical actions, interactivity, crossbreeding method, teaching techniques, ICT, AI

Увод

Прагматично посматрање проблема савремене наставе у млађим разредима основне школе, уводи нас у контемплативно-аналитичку ситуацију трагања и изналажења нових корака и путева у приступима тумачењу књижевног дела. Неопходност избора методичког пута који ће ученике/це водити кроз тумачење и изучавање књижевног дела и тиме, у окружењу информационо- комуникационе технологије (ИКТ), као и вештачке интелигенције (ВИ), омогућити да књижевни текст доживе као изазов, а не као обавезу и захтев постала је парадигма савремене наставе.

Узраст коме припадају ученици/це млађих разреда основне школе има своје изричите специфичности. Читаоци млађег школског узраста одликују се радозналошћу, отвореношћу за истраживање новог и непознатог, и својом спремношћу да међусобно сарађују кроз интерактиван рад.

Многи методичари наставе књижевности настојали су да својим теоријско- методолошким радом дају смернице којима треба ићи током тумачења књижевног дела, увек уз свесну одредницу да не постоји универзални приступ. Посебности књижевних творевина али и посебности оних који је припремају за тумачење и оних који имају задатак да је тумаче, стварају корпус могућности и начина на које једном књижевном делу можемо приступити. Однос ученика/ца према књижевном делу је увек актуелан проблем те и проблем методике наставе књижевности и методике разредне наставе.

Иновирање у правцу сврсисходности наставног процеса, које се потврђује задовољством и успехом ученика/ца, који кроз овакав систем граде своје животне ставове и компетенције, водила су у изради овог рада.

Замисао да се организују такви оквири дешавања и радњи које ће ученике/це анимирати, мотивисати, подстаћи на креативност и учинити их суствараоцима сопственог образовања посматрамо са становишта наставне праксе у којој се већ могу срести појединачни примери организационих искорака у правцу прилагођавања наставних система са потребама наших ученика/ца.

ИКТ и ВИ у настави која подстиче мотивацију за проучавање књижевног текста

Настава усмерена на ученика/цу, према когнитивној теорији учења, примењује стратегије које повећавају пажњу и перцепцију ученика/це и дају разноврсност структурирања наставних садржаја, што омогућава усклађивање начина стицања знања са развојним нивоом ученика/ца. Пример таквих активности може бити управо употреба алата ИКТ и ВИ у настави. Интегрисањем краћих дигиталних активности у претежно аналогну наставу кроз интерактивни приступ поспешује се одржавање пажње ученика/ца током наставе, те ће самим тим бити способни да брже и квалитетније остваре исходе и развију међупредметне компетенције, као и да са више аспеката сагледају само књижевно дело као уметничку творевину пониклу из животних ситуација.

Приметан утицај когнитивне теорије учења на концепт наставе усмерене на ученика јесте и у подстицању дивергентног, а не само конвергентног мишљења, апострофирање учења са разумевањем и перманентно давање повратне информације ученику о његовом знању и напредовању (Златковић, 2014). Наведени процеси се, према теорији конструктивизма као актуелној парадигми процеса учења и подучавања, допуњују захтевима да учење треба да буде интересантан и активан процес над којим ученици/е имају контролу и уче смислено на себи блиским примерима, а пре свега разумевањем прочитаног. Проблем разумевања прочитаног је све израженији, а настава књижевности је управо поље у коме овај проблем може и треба да буде решен, а ту нам може помоћи и ВИ. Ево и примера:

На захтев да предложи питање за разумевање басне Лав и миш, за узраст деце од 9 година и то у 4 области, алат ВИ – Чет ЏПТ (Chat GPT) је одговорио:

Одговор 1

Наравно! Ево неколико питања која одговарају узрастима од 9 година и омогућавају деци да боље разумеју причу, њену поуку и ликове:

1. Разумевање приче:

Ко су главни ликови у басни?

Шта је лав урадио када је ухватио миша?

Како је миш помогао лаву?

Шта је лав научио на крају приче?

2. Размишљање о поуци:

Шта мислиш, зашто је лав пустио миша да оде?

Како показујемо захвалност када нам неко помогне?

Шта нас ова басна учи о величини и снази?

3. Анализа ликова:

Шта можеш да кажеш о лаву? Да ли је био само снажан или и добар?

Како би описао миша? Које особине су му помогле да помогне лаву?

4. Повезивање са животом:

Да ли си некада помогао некоме ко је био већи или јачи од тебе? Како си се осећао?

Да ли је неко теби помогао у тренутку када ти је било тешко? Како си му захвалио?

Ова питања су једноставна, али помажу деци да размисле о порукама басне и повежу их са својим искуствима.

Стручњак из области методике разредне наставе ће у даљем раду ова питања критички размотрити, уклопити у своју припрему и одредити методичке радње које ће бити адекватне постављеним циљевима и исходима наставе. Ни у ком случају се не препоручује априори прихватање решења које нуди овај алат ВИ, јер постоје још увек многи недостаци у језичким изразима, посебно када је реч о његовој варијанти на српском језику.

Будући да су ученици/е данас готово целодневно окружени дигиталним садржајима, било путем паметног телефона, компјутера, или дигиталних садржаја који се пласирају кроз друге медије (нпр. рекламни садржај), интегрисање дигиталних алата у наставу допринеће томе да активности које се спроводе на часу градиво учине лакше схватљивим, управо због тога што ће им примери који се користе бити познати из свакодневице. Осим тога, део контроле и управљања над наставним процесом на овај начин неминовно прелази у руке ученика/ца, те се на овај начин развија и њихова одговорност за сопствени процес учења. Пожељно је дигиталне активности укључити и у различите видове колаборативног или пројектног учења. У том смислу, кроз интерактивне и активне методе учења попут учења путем открића, а потом и тематске, пројектне или истраживачке наставе поспешује се и адекватна *конструкција* знања од стране ученика, при чему се ученицима оставља довољно времена за промишљање и планирање активности (Златковић, 2014).

У процесу коришћења ИКТ у пракси је проверена употреба следећих алата у настави књижевности: Скреч (Scratch), Вордвол (Wordwall), Мајнд Меп (MindMap), Бук Креатор (Book Creator), Лрнинг Апс (LearningApps), Мејк Билифс Комикс (MakeBeliefsComix), Тинг Линк (ThingLink), Џигсоу Пленет (Jigsaw planet) и многи други.

У вези са напред наведеним, намеће се потреба адекватног промишљања о мери, могућностима и подобности одређеног ИКТ алата или ВИ, у остваривању исхода наставе књижевности. Због широког спектра могућности и функција ових алата, веома је тешко дати јединствену дефиницију вештачке интелигенције. Употреба ВИ у настави се може одредити као коришћење различитих алата који се прилагођавају нивоу искуства, знања и способности ученика/ца и на тај начин поспешује њихову аутономију у процесу учења. Алати базирани на вештачкој интелигенцији у наставном процесу се могу поделити у две групе:

1. Велики језички модели
2. Дигитални алати са компонентом вештачке интелигенције.

Велики језички модели (енг. large language models, скраћено LLMs) представљају врсту генеративне вештачке интелигенције. То значи да су ови модели специјализовани за генерисање, односно креирање новог садржаја, који може бити текстуални или аудио-визуелни, за разлику од других дигиталних алата помоћу којих се подаци могу само обрађивати, анализирати или репродуковати (Ka Yuk Chan & Colloton, 2024, према: Vranješ i Kocavska, 2024). Ови модели конципирани су као четботови са којима се можемо дописивати у реалном времену, а за њихово коришћење довољно је да се у простор за писање унесе одређено упутство (енг. prompt) и велики језички модел ће генерисати одговор на то питање.

Велики језички модели функционишу тако што се у простор за поруку унесе одређено упутство, односно задатак, на основу ког четбот генерише свој одговор. Како би четбот могао да генерише што бољи и прецизнији одговор, потребно је да се и упутство дефинише довољно прецизно. У зависности од упутства које се унесе разликују се одговори које ћемо добити.

Искуства у досадашњој реализацији образовне праксе у млађим разредима основне школе показују да се наведени алати могу користити у припреми самог делатног процеса, у одређеном делу часа, било као мотивациони фактор, било као подлога за истраживачке задатке или у завршној фази рада на самом часу, тематском дану или образовном пројекту. С тим у вези се исказује потреба да се о методичким радњама подробније говори.

Методичке радње у проучавању књижевног дела – опште одреднице

Познате теоријске основе изучавања методичких радњи у проучавању књижевног дела углавном су усмерене на прецизирање редоследа радњи, елемената који су саставни део тих радњи, са посебним освртом на успостављање потребне и довољне везе између књижевног дела и ученика, како би сврха тумачења имала потпуну афирмацију.

Терминолошко одређење за методичке радње у настави књижевности, односи се најпре на методичке припремне радње, као што су локализовање, проучавање вантекстовних околности, стварање плана текста и тумачење непознатих речи. Оне подстичу ученике да процес интерпретације и/или рецепције књижевних дела остварују на проблемски, истраживачки и стваралачки начин, да проучавају и разумевају стваралачки чин, естетске, поетичке и језичке посебности (Павловић, 2008). Оваквим приступом омогућава се ученику/ци развој вишег нивоа мотивације за различите приступе у интерпретацији и/или рецепцији књижевног дела, да постављају и доказују различите тезе, мишљења и ставове, да слободно износе своја мишљења и судове о делу и о томе дискутују на часу са наставником и осталим ученицима/цама. Подстичу се, такође и да користе ранија стечена знања и искуства у тумачењу неких других књижевних дела.

Други, много сложенији ниво методичких радњи или читавог методичког концепта у настави која је усмерена на рад са књижевним делом, захтева од координатора наставе да ученике/це укључи у сустаралачки однос на самом часу/тематском дану/образовном пројекту. У овом сегмену подршка ИКТ и ВИ алата је потребна и пожељна.

Структурирани кораци у раду са књижевним делом би били:

- Први корак – подстицање мотивације и упознавање са текстом, ИКТ – ЛрнингАпс (LearningApps). Могуће је користити и алат Пикер Вил (<https://pickerwheel.com/>) за активирање предзнања или подстицање конверзације у вези са темом часа, тако што ће се у поља точка унети питања по жељи. На овај начин може се и обновити градиво на крају часа. Неопходно је само да наставник пре часа припреми активност (Врањеш, Д. и Коцевска, Д. 2024).
- Други корак – именовање, уочавање и класификација; Погодан ИКТ алат – Ворд Вол (Wordwall) који се лако користи и може да садржи кључне речи из самог дела или књижевне терминологије.
- Трећи корак – провера рецепцијске спремности ученика за интерпретацију; ИКТ –

Ворд Вол (Wordwall), Квизис (Quizizz) или Каху (Kahoot), за прављење различитих врста квизова у вези са темом, ликовима или порукама књижевног дела. Алат Квизис (Quizizz) нуди и могућност да питања састави вештачка интелигенција.

- Четврти корак – индивидуална и групна анализа захтева и задатака; ИКТ алати Слидо и Ментиметар (<https://www.slido.com/> и <https://www.mentimeter.com/app>) Ова два алата су идеална за бејнсторминг (brainstorming) и могу се користити као дигитална верзија сакупљања идеја на табли. Слидо (Slido) нуди мање могућности за креирање дигиталних активности, и то су: питања са више одговора, асоциограм, квиз, оцењивање 1-5, отворени одговори и рангирање. Ученици/е се могу прикључити активности преко мобилног телефона, путем кјуар (QR) кода или линка, након чега им се појављује тип питања који је наставник унапред подесио. Одговори ученика/ца потом се приказују на екрану у реалном времену (Врањеш, Д. и Коцевска, Д. 2024).
- Пети корак – индивидуално и доживљавање књижевног текста у оквиру групе, уз коришћење интерактивне презентације у алату Џиниали (Genially).
- Шести корак – укрштање података уз формирање паноа - израда мапе коришћењем ИКТ алата – Мајд Мап (MindMap), стрипа, пузли и сл.
- Седми корак - постављање циљева учења и дефинисање степена задовољства оствареним ангажовањем на часу, ИКТ алати – Код орг (Code.org) или Гугл упитник (Google Forms).

Добро упознавање структуре књижевног дела, спољашње, унутрашње, тематске, идејне, естетске и стилске, одвија се наравно и кроз тумачење поступака ликова, анализе мотивске структуре дела и уочавање његове идејне потпоре кроз издвајање порука. Имајући у виду узрастне карактеристике ученика/ца са којима се реализује овакав поступак тумачења књижевног дела и њихове потребе идентификације са личностима из окружења па и из књижевних дела, то је и правилан приступ у примени методичких радњи уз коришћење ИКТ и ВИ, веома битан како би књижевност у млађим разредима заиста и остварила своју образовну и васпитну функцију.

Као резултат добро одрађених наведених методичких радњи долази адекватно разумевање композиције књижевног дела. Када млади читалац/читатељка има илузију да се пред њим и око њега одвија животно збивање у коме и сам учествује и безрезервно га доживљава и са снажним емоцијама уноси у свој живот, онда се може рећи да су примењене методичке радње постигле свој циљ.

Модалитети припреме и примене методичких радњи у рецепцији књижевног дела

Сусрет ученика/ца и књижевног текста на овом узрасту ипак захтева одређене методичке модалитете, прилагођавања методичких поступака и радњи особеностима и интересовањима ученика/ца, као и захтевима интерактивног и интердисциплинарног приступа организацији наставног процеса.

Ученик/ца се од 1. до 4. разреда основне школе оспособљава за самостално тумачење књижевног дела. Углавном су координатори наставе ти који усмеравају овај процес, са могућношћу већег или мањег утицаја на крајње исходе. Оно што се петогодишњим праћењем рада у овој области наметнуло као могући закључак јесте да је ученик/ца у вршњачкој групи спремнији да крене у живу дискусију, слободно изношење својих ставова и мишљења о књижевном делу и брже и адекватније уочава узрочно последичне везе које га доводе до правовременог тумачења књижевних идеја. Исказан је виши ниво спремности да о делу настави да прича и дуго након рада на њему, радо се сећа заједничких активности, примењених техника и методичких поступака који су остали као типични јер је у њиховом креирању и сам учествовао/ла.

Основ приступа, уз коришћење ИКТ и алата ВИ, односи се на компоненте за које је дат хронолошки приказ и уз напомену за могућност коришћења неког од ИКТ или алата ВИ.

- 1) Добро познавање узрасних карактеристика ученика/ца и њихову способност за дефинисање сопственог нивоа постигнућа са могућношћу постављања даљих циљева учења можемо пратити у електронској форми кроз е-портфолио ученика-це.
- 2) Испитивање претходног искуства ученика/ца у читању и разумевању прочитаног, рецепција књижевног дела уз постављање очекивања у изучавању новог књижевног дела (уз примену упитника комбинованог типа или ЛСТ, примерен књижевном делу).
- 3) Утврђивање рецепцијске спремности ученика, кроз примену неких од техника учења и комуникације у групи (олуја идеја, Венов дијаграм и слично) или ИКТ алата Квизис (Quizizz), Каху (Kahoot) и други.
- 4) Формирање тимова за вишеслојни приступ у тумачењу књижевног дела, тако да сваки тим пролази процес тумачења при чему се целина добија финалним укрштањем различитих аспеката и резултата до којих су тимови и у њима појединци дошли. Сврсисходна је употреба ИКТ алата Анимејкер (Animaker) или Падлет (Padlet). У овом делу је препоручљиво користити Падлет (Padlet) као таблу на којој могу да пишу сви учесници, могу се делити и коментарисати објаве различитог формата (текстуалне, аудио или видео објаве), као и водити писана дискусија о некој теми, односно о књижевном делу. Могу се формирати тимови који ће имати различите истраживачке задатке које ће постављати на таблу за дискусију што ће довести до вишеслојног приступа изучавању књижевног дела. Падлет (Padlet) има и додатак вештачке интелигенције, уз чију помоћ се на основу кратког упутства може креирати адекватна дигитална табла и то у реалном времену, уживо на часу, или се нека активност може задати као домаћи задатак. Ученици се прикључују дигиталној табли путем линка или кјуар (QR) кода који се аутоматски креира.
- 5) Уважавање индивидуалности ученика/ца, тако што добијају задатак у вези текста у складу са својим интересовањима и стилем учења. Питања се могу припремити уз

коришћење ВИ, Чет ЦПТ (Chat GPT) уз јасно дефинисане захтеве за диференцијацију, уважавање образовних стандарда постигнућа и међупредметних компетенција, а све у вези са одређеним књижевним текстом.

6) Истраживачки задаци за самостално истраживање књижевног дела, у складу са узрастом ученика/ца, који омогућавају стварање везе између претходних знања (претходно наведеног у тумачењу неког другог књижевног текста), допринесе развоју когниције и метакогниције, а све то кроз стварање везе између текста и контекста како би се омогућио даљи рад на развоју читалачког кода и унапредио хоризонт очекивања (Николић, 2012).

Наставни процес који укључује коришћење савремене технологије у настави и настоји да подстакне развој компетенција за целоживотно учење, треба код ученика/ца да омогући уважавање интердисциплинарности, подстакне позивање на искуствена знања и омогући да се неоткривени смисао конкретизује. Тако ће ученици/е моћи да креирају у ИКТ алату Скреч (Skrech) најједноставније анимације за неко књижевно дело, да оживе ликове, осмисле ситуације пре дешавања у самом делу или креирају његов наставак.

Иницијатива за укључење ученика/ца у сукреацију наставног процеса, подстиче да се развије особа која чита, учини да текст проговори и формира унутрашња мапа књижевног света. Уз адекватан ИКТ алат, уз остварење захтева за развој дигиталних компетенција, ученици/е стварају апстракцију мноштва најразличитијих одредби које књижевно дело носи, учествују у процесу конституисања смисла и формирају свој хоризонт очекивања, чиме се рецепција књижевног дела у потпуности остварује.

У ту сврху, када је о књижевности реч, веома је важно да се дефинишу јасни критеријуми за избор ИКТ алата и алата ВИ који могу бити подршка савременој настави књижевности. Наводимо неке од могућих критеријума:

- примереност узрасту ученика/ца
- наставник познаје могућности дигиталног алата
- време потребно за коришћење алата
- актуелност
- опрема којом ученик/ца располаже
- предзнања-искуство-окружење, скривени курикулум (Росандић, 2005)
- компатибилност алата са садржајима, циљевима, исходима и методичким радњама које се примењују у раду са књижевним текстом.

Поступно ослобађање сваког, па и методичко-дидактичког шаблонизма, у поступку изучавања књижевног дела јесте парадигма савремене наставе српског језика и књижевности. Руководећи се овим захтевом савремена настава на којој се изучава књижевно стваралаштво за децу постаје инспиративан и непоновљив тренутак у коме до изражаја долази свет стваралаштва уметника и деце између којих увек лебди текст са својим изванјезичким и симболичким светом. Ученик се ставља у позицију оног који уочава - читајући текст; открива - повезујући текст и контекст; истражује - размишљајући и доживљавајући знаковни свет изван језичке структуре; процењује присутне мотиве, поруке идеје и на крају закључује - што је предуслов да неки став прихвати или одбаци.

Наставни часови постају непрекидна радионица са којих се закључци и дилеме настављају и коментаришу улазећи тако у свет дечјег развоја и животних ставова.

Оквир планирања и програмирања наставе треба да се реализује кроз одреднице: где желимо стићи (циљ), шта желимо постићи (задачи и исходи), како ћемо то постићи (методички поступци: методе, технике, активности), чиме ћемо то постићи (наставна средства и алати ИКТ и вештачке интелигенције), докле смо стигли (евалуација у односу на постављене оквире – исход и стандарде), коме смо планирано наменили (ученици/е као субјекти наставног процеса). У организацији свих ових корака може нам помоћи и вештачка интелигенција.

Организациона структура рада са свим ученицима у формалном образовању стимулише активност појединца увођењем мотивационих фактора у наставни процес којим се мењају сви елементи ситуација образовања, од окружења, преко задатака, до активности ученика, што резултира адекватним показатељима код ученичких постигнућа. Учење се дешава тамо где су подстицаји јачи од препрека, у таквим срединама за учење у којима се истражује, испитује и повезује, и у којима су у делотворном сајединству све димензије учења, од физичких, психолошких, социјалних до емоционалних, какво може да буде и виртуелно окружење.

Учење се одвија свуда и на сваком месту, те се више не може говорити само о наставним ситуацијама, већ све више о образовним ситуацијама које се дешавају у комуникацији са књижевним текстом, окружењу у којој се ученик/ца налази, у вршњачкој групи и информацијама у електронским медијима. У новијој методичкој литератури под појмом наставна ситуација подразумева се „задатак који има конкретан циљ, одређен садржај и методiku којом се остварује“ (Реџ, З. Ј. Према Росандић, Д. 2005:85) као саставни део наставног часа и она обухвата одабране садржаје које ученик прима, усваја, интерпретира и учи у одређеном временском периоду. Образовне ситуације, као шири појам, дају шансу да се сазнавање нових информација врши усмерено, не децидирано, већ координирано између свих параметара који ће успешно водити ка сазнавању, као што су социјални, ментални, емоционални, мотивациони и когнитивни контекст у реалном или виртуелном окружењу.

У наредном периоду организација наставе ће умногоме имати ослонац на саморегулисаном учењу где се ученик оспособљава да види изван познатог знања и разјасни сличности и разлике између старог и новог. Тиме се подстиче развој свести о себи, стваралачких способности, критичког мишљења, мотивације за учење и изучавање, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања мишљења, уважавање и недискриминативно прихватање различитости у ставу и мишљењу.

Овакав приступ омогућава примену изокренуте учионице и хибридне наставе, као организационих облика који повезују традиционални и савремени приступ остваривању наставног процеса, дају могућност суорганизованог деловања наставника/ца и ученика/ца у свим наставним областима па и у настави књижевности у млађим разредима основне школе.

Перспективе даљег развоја наставе књижевности и онлајн окружење

Употреба ИКТ алата и вештачке интелигенције у настави доприноси развоју дигиталне писмености код деце и младих. Транспарентан однос наставника према употреби вештачке интелигенције у настави и дефинисање правила када и на који начин је њена употреба дозвољена или чак пожељна, а при којим активностима би је требало избегавати и због чега, омогућиће да и ученици/е боље схвате њене предности и мане и да буду искрени о томе када су и за шта користили вештачку интелигенцију, те ће бити и мање склони да је користе за варање. Свакако, први корак у овом делању треба да учине наставници/е и првенствено се и сами едукују и развијају своје дигиталне компетенције.

Сензибилизација ученика/ца млађег школског узраста ка рецепцији књижевног текста могућа је управо каналисањем асоцијативних и сензорних потенцијала који ће надоместити дифузност свести, недетерминисаност унутарњег света, несталност пажње и нестабилност тачке гледишта, које се, донекле, могу посматрати као отежавајуће околности за рецепцију. Организациони поступци у наставном и ваннаставном контексту могу утицати да се препреке ка рецепцији претворе у предности, и то перманентном провокацијом расположивих умних потенцијала, усмеравањем на повезивање имагинативног и реалног света, сублимирањем личног и искуства књижевних ликова и кореспондирањем између порука у књижевном делу и личних моралних опредељења. У сталном суодносу на релацији читалац – дело – писац, врши се квалитативна и квантитативна размена, стичу се знања, вештине, изграђују навике, формира референтни оквир и дефинишу тачке гледишта.

У одређеној мери присутни су и они поступци који се држе строго дефинисаних корака у тумачењу књижевног дела, оптерећени записивањем, дефинисањем, ограничењем и спутавањем индивидуализма ученика/це и његовог личног печата о прочитаном књижевном делу. Многи практичари још увек теже униформности, строгом вођењу и наметању личних или већ написаних (кроз готове припреме, приручнике за наставнике и слична упутства непровереног квалитета) туђих ставова о датом књижевном тексту те се ученицима/цама ограничава стваралаштво и сузбија развој дивергентног мишљења.

Важност дигиталне компетенције препознат је и у нашем образовању. Као једна од мера образовне политике за развој дигиталног образовања настао је и Оквир дигиталних компетенција Наставник за дигитално доба (ЗВКОВ, 2019), који у дигиталне компетенције сврстава „скуп знања, вештина, ставова, способности и стратегија неопходних за квалитетно коришћење информационо-комуникационих технологија и дигиталних медија, а са циљем промишљеног, флексибилног и безбедног унапређивања процеса наставе и учења и других активности у вези са наставничком професијом у онлајн и офлајн окружењу“ (2019:5).

Успешан спој захтева развоја дигиталних компетенција, али и разумевања прочитаног – што се подстиче успешном рецепцијом књижевног текста, предуслов су за функционалност у свим аспектима живота. У пракси, међутим, оно са чиме се наставници/е свакодневно суочавају јесте изразито кратак опсег пажње, немогућност препознавања и издвајања најважнијих информација, апатија и незаинтересованост деце за многе области предвиђене програмима наставе и учења, а посебно за читање и рад на књижевним делима. Сваки оправдани и аргументован покушај

превазилажења ове препреке огледа се најпре у другачијем приступу, блиском ученицима/цама и у области која је њима позната, а то подразумева и употребу ИКТ алата како би се садржаји учинили атрактивним, интерактивним и лакше схватљивим. Највећи изазов са којим се образовање данас сусреће јесте сувише брз развој дигиталних алата, тек што смо успели да савладамо један алат и применимо га у пракси, појављује се неки други, новији, који нас неминовно враћа неколико корака уназад. Осим тога, са појавом вештачке интелигенције појам дигиталних компетенција добио је једну сасвим нову димензију. Образовне политике широм света налазе се пред великим изазовом како да се упоредно развија наставно окружење уз примену ИКТ и алата ВИ, а ученицима/цама омогући да остварују предвиђене исходе, па и оне у вези са наставом књижевности као области која омогућава висок ниво развоја међупредметних компетенција.

Закључак

Развој интердисциплинарности у настави, осим умрежавања појмова различитих научних дисциплина, даје могућност коришћења различитих медија, као што су: филм, музика, слика, цртеж и уз то изражавање у нелинеарним формама као што су: табеле, дијаграми, плакат, графикони, мапе и слично. Ученик/ца схвата да се линеарни текст може тумачити и превести у нелеинеарну форму која ће му дати брзу повратну информацију и повезати га са свакодневним животом али и са неким новим текстом који тек треба да упозна. Отвара се могућност коришћења математичких знања, знања о природи, коришћење ликовних техника, садржаја из наставе музичког и других наставних, научних и уметничких области и све то уз примену ИКТ и алата ВИ.

Настава књижевности, интерпретација и/или рецепција књижевног текста захтевају когнитивни и емотивни приступ књижевном тексту. Наставне стратегије применљиве у развоју интердисциплинарних односа у настави књижевности као и перспективе нових истраживања за потребе развоја методичких решења за адекватну, оправдану и сврсисходну употребу алата ИКТ и вештачке интелигенције, који су у раду поменути, могу се усмеравати ка прецизирању и унапређењу развоја међупредметних компетенција и компетнција за целоживотно учење. Коришћење ИКТ алата или алата ВИ су, за сада, на нивоу асистирања координаторима наставног процеса и у служби су мотиватора за читање и приказ тумачења књижевног дела.

Литература

- Воларић, Т. и Црнокић, В. (2023). Умјетна интелигенција у образовању и роботизи. Сарајево: Стоматолошки факултет Сарајево.
- Врањеш, Д. и Коцевска, Д. (2024). Примена ИКТ и алата вештачке интелигенције у настави – приручник. Нови Сад: Тренинг центар „КОЦЕВСКИ“.
- Златковић, Б. (2014). Психологија учења и наставе. Врање: Учитељски факултет.
- Николић, М. (2012). Методика наставе српског језика и књижевности. Београд: Завод за уџбенике.
- Павловић, М. (2008). Припремање наставника и ученика за тумачење књижевних дела. Београд: Завод за уџбенике.
- Пешикан, А. (2016). Најчешће заблуде о информационо-комуникационим технологијама у образовању. Настава и васпитање, 31-46.
- Росандић, Д. (2005). Методика књижевног одгоја и образовања. Загреб: Школска књига.
- Оквир дигиталних компетнција: Наставник за дигитално доба (2023) Београд: ЗВКОВ. (доступно на <https://ceo.edu.rs/okvir-digitalnih-kompetencija-2023/> 25.4.2025.)
- European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union. (dostupno na <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>, 25.4.2025.)

Iva Erak

Osnovna škola kralja Tomislava, Zagreb, Republika Hrvatska

Nika Despot

Osnovna škola kralja Tomislava, Zagreb, Republika Hrvatska

Medijska pismenost u nastavi: Razvoj kritičkog mišljenja i digitalnih kompetencija

Резиме: Медијска писменост постаје кључна вештина у савременом образовању, омогућавајући ученицима да критички анализирају медијске садржаје и активно учествују у дигиталном окружењу. Овај рад истражује значај медијске писмености у настави, методе њеног развоја и утицај на ученике. Кроз различите приступе, укључујући еТвининг (eTwinning) пројекте, анализу филмова и креирање медијских садржаја, ученици развијају критичко мишљење, дигиталне вештине и креативност. Резултати показују да активно коришћење медијских садржаја у настави побољшава разумевање наставног садржаја и ангажовање ученика. Овај рад даје смернице за даље унапређење медијске писмености у образовном систему. Методолошки оквир се заснива на примени наставе засноване на пројектима и проблемима, са акцентом на колаборативно учење, мултимодалност и употребу дигиталних алата у образовању. Кроз специфичне активности – креирање радио емисије засноване на књижевном предлошку, пројекцију читаног дела у разреду, уметничко обликовање визуелних порука инспирисаних поп артом и коришћење алата Канва (Canva) и Кап Кат (CapCut) – ученици су развили функционалне вештине које превазилазе оквире предмета и испуњавају захтеве курикулума усмереног на исходе учења. Добијени резултати указују на висок ниво ангажовања ученика, развој критичког мишљења и јачање ученичког изражавања кроз интегрисане медијске садржаје. Дискусија истиче потребу за систематском подршком наставницима у спровођењу таквих приступа, укључујући образовање, обезбеђивање техничких услова и јасног места за медијску писменост у курикуларним документима. Закључно, рад потврђује да медијска креативност у настави има високу педагошку вредност и значајно доприноси формирању ученика способних за активно, одговорно и креативно учешће у савременом медијском окружењу.

Кључне речи: медијска писменост, образовање, дигиталне вештине, критичко размишљање, настава, медијски садржаји.

Rezime: Medijska pismenost postaje ključna vještina u suvremenom obrazovanju, omogućujući učenicima da kritički analiziraju medijske sadržaje i aktivno sudjeluju u digitalnom okruženju. Ovaj rad istražuje važnost medijske pismenosti u nastavi, metode njezina razvijanja i utjecaj na učenike. Različitim pristupima, uključujući eTwinning projekte, analizu filmova i stvaranje medijskih sadržaja, učenici razvijaju kritičko mišljenje, digitalne vještine i kreativnost. Rezultati pokazuju da aktivna uporaba medijskih sadržaja u nastavi poboljšava razumijevanje nastavnog sadržaja i angažman učenika. Ovaj rad pruža smjernice za daljnje unapređenje medijske pismenosti u obrazovnom sustavu. Metodološki okvir temelji se na primjeni projektno orijentirane i problemske nastave, uz naglasak na suradničkom učenju, multimodalnosti i uporabi digitalnih alata u obrazovanju. Kroz konkretne aktivnosti – izradu radijske emisije temeljene na književnom predlošku, razrednu ekranizaciju lektirnog djela, likovno oblikovanje vizualnih poruka inspiriranih pop artom te upotrebu alata Canva i CapCut – učenici su razvijali funkcionalne vještine koje nadilaze predmetne okvire i odgovaraju zahtjevima kurikulumu usmjerenog na ishode učenja. Dobiveni rezultati ukazuju na visoku razinu angažiranosti učenika, razvoj kritičkog mišljenja i osnaživanje učeničkog izraza kroz integrirane medijske sadržaje. U raspravi se ističe potreba za sustavnom podrškom nastavnicima u implementaciji ovakvih pristupa, uključujući edukaciju, osiguranje tehničkih uvjeta i jasno mjesto medijske pismenosti u kurikularnim dokumentima. Zaključno, rad potvrđuje da medijsko stvaralaštvo

u nastavi ima visoku pedagošku vrijednost te značajno doprinosi oblikovanju učenika osposobljenih za aktivno, odgovorno i kreativno sudjelovanje u suvremenom medijskom okruženju.

Ključne riječi: medijska pismenost, obrazovanje, digitalne vještine, kritičko razmišljanje, nastava, medijski sadržaji.

Summary: Media literacy is becoming a key skill in modern education, enabling students to critically analyze media content and actively participate in the digital environment. This paper explores the importance of media literacy in teaching, methods of its development and impact on students. Through different approaches, including eTwinning projects, film analysis and media content creation, students develop critical thinking, digital skills and creativity. The results show that the active use of media content in teaching improves understanding of the teaching content and student engagement. This paper provides guidelines for further improving media literacy in the education system. The methodological framework is based on the application of project-based and problem-based teaching, with an emphasis on collaborative learning, multimodality and the use of digital tools in education. Through specific activities – creating a radio show based on a literary template, screening a read piece in class, artistically shaping visual messages inspired by pop art, and using the tools Canva and CapCut – students developed functional skills that go beyond the scope of the subject and meet the requirements of a curriculum focused on learning outcomes. The results obtained indicate a high level of student engagement, the development of critical thinking, and the strengthening of student expression through integrated media content. The discussion highlights the need for systematic support for teachers in implementing such approaches, including education, providing technical conditions, and a clear place for media literacy in curriculum documents. In conclusion, the paper confirms that media creativity in teaching has high pedagogical value and significantly contributes to the formation of students capable of active, responsible and creative participation in the contemporary media environment.

Keywords: media literacy, education, digital skills, critical thinking, teaching, media content.

Uvod

U digitalnom dobu, učenici su svakodnevno izloženi velikom broju medijskih sadržaja. Razvijanje medijske pismenosti omogućuje im da prepoznaju relevantne informacije, razumiju utjecaj medija na društvo i aktivno sudjeluju u digitalnom prostoru. Ovaj rad analizira kako se medijska pismenost može razvijati kroz nastavu i koje su koristi takvog pristupa za učenike.

U suvremenom društvu obilježenom brzim tehnološkim razvojem i svakodnevnom izloženošću različitim digitalnim sadržajima, medijska pismenost nameće se kao ključna kompetencija potrebna za aktivno i odgovorno sudjelovanje pojedinaca u informacijskom društvu. Kao što navodi Hobbs (Hobbs, 2010), razumijevanje i kritičko promišljanje medijskih poruka danas su jednako važne kao i tradicionalna čitalačka pismenost, osobito u kontekstu odgoja i obrazovanja djece i mladih.

Mediji oblikuju stvarnost te utječu na sustav vrijednosti, identitet i ponašanje mladih, a time i na njihovo obrazovno iskustvo (Livingston, 2004). Obrazovni sustav stoga ima odgovornost ne samo prenositi znanje, već i razvijati učenikove kompetencije za kritičku analizu, tumačenje i stvaranje medijskih sadržaja. Pritom medijska pismenost obuhvaća tehničke vještine, sposobnost evaluacije izvora i sadržaja te razvoj kreativnog izražavanja kroz različite komunikacijske kanale (Potter, 2013).

Kao što ističe Bakinhem (Buckingham, 2003), obrazovanje o medijima ne bi smjelo biti ograničeno na usvajanje digitalnih alata, već mora uključivati i dublje razumijevanje konteksta, svrhe i društvenih utjecaja medija. Time se potiče razvoj refleksivnog i odgovornog učenika, sposobnog za stvaranje smislenih sadržaja i sudjelovanje u demokratskom diskursu.

Suvremena nastava, koja integrira produkciju medijskih sadržaja, omogućuje višestruke učinke: motivira učenike, individualizira pristup učenju te potiče suradnju i međupredmetnu povezanost. Primjena medijskih sadržaja u nastavnim aktivnostima – od radijskih emisija i digitalnih plakata do ekranizacije lektirnih djela – ne samo da olakšava usvajanje kurikularnih ishoda, već doprinosi razvoju učenikove samostalnosti i kreativnosti (Agencija za elektroničke medije, 2021).

S obzirom na navedeno, škola time postaje ključni prostor za oblikovanje učenika kao medijski pismenog građanina. Ovaj rad prikazuje mogućnosti uključivanja medijskog stvaralaštva u nastavni proces, oslanjajući se na primjere dobre prakse iz osnovnoškolskog obrazovanja. Cilj je prikazati kako se putem stvaranja i analize medijskih sadržaja mogu razvijati kompetencije relevantne za život i rad u 21. stoljeću.

Teorijski okvir

Medijska pismenost obuhvaća sposobnost pristupa, analize, vrednovanja i stvaranja medijskih sadržaja. Tehničke kompetencije, kritičko razmišljanje i kreativnost ključni su aspekti medijske pismenosti. Prema UNESCO-u, medijska i informacijska pismenost ključni su preduvjeti za aktivno građanstvo i cjeloživotno učenje.

Teorijski okvir: medijska pismenost u obrazovnom kontekstu

Pojam medijske pismenosti posljednjih se desetljeća razvio iz potrebe da se građani, osobito djeca i mladi, osposobe za kritičko razumijevanje, analizu i stvaranje medijskih sadržaja. Iako ne postoji jedinstvena definicija, medijska pismenost se najčešće tumači kao skup znanja, vještina i stavova koji omogućuju pojedincima da se snalaze u složenom medijskom okruženju – da interpretiraju medijske poruke, prepoznaju njihove namjere i svrhe, te sudjeluju u komunikacijskom prostoru kao aktivni i odgovorni subjekti (Livingston, 2004; Hobbs, 2010).

U obrazovnom kontekstu, medijska pismenost obuhvaća više od tehničkog ovladavanja digitalnim alatima – ona uključuje razumijevanje medijskih kodova i konvencija, sposobnost vrednovanja informacija, svijest o etičkim aspektima komunikacije i razvoj izražajnih kapaciteta kroz različite medijske forme (Potter, 2013). Bakinhem (Buckingham, 2003) naglašava da je svrha obrazovanja o medijima osnažiti učenike za autonomno i kritičko promišljanje o društvu u kojem žive, pri čemu su mediji istovremeno alat i sadržaj poučavanja.

Učinkovita medijska edukacija podrazumijeva i dekonstrukciju medijskih poruka – razotkrivanje njihovih poruka, perspektiva i konteksta – ali i produkciju, odnosno stvaranje vlastitih sadržaja, čime učenici prelaze iz pasivne uloge potrošača informacija u aktivnu ulogu kreatora značenja (Hobbs, 2010). Takav pristup podržava razvoj višestrukih kompetencija: kritičkog mišljenja, digitalne i informacijske pismenosti, kreativnosti, komunikacije te suradnje, što je u skladu s načelima suvremenog obrazovanja usmjerenog na učenika.

Kurikulumske pristupi koji integriraju medijsku pismenost u obrazovni proces uključuju teme kao što su analiza reklama, društvenih mreža, informativnih emisija, filmske i audiovizualne kulture, ali i proizvodnju sadržaja – video priloga, radijskih emisija, digitalnih postera i blogova. Time učenici ne samo da razvijaju medijsku kompetenciju, već i ostvaruju ishode učenja u okviru različitih nastavnih predmeta, osobito jezika, likovne kulture i građanskog odgoja.

U kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja, osobito je važno uspostaviti ravnotežu između vođenog učenja i poticanja samostalne aktivnosti učenika, čime se doprinosi oblikovanju njihovog kritičkog odnosa prema informacijama i svijetu oko sebe. Medijski sadržaji, kada se ciljano i smisleno integriraju u nastavu, postaju snažno sredstvo za izgradnju refleksivnih i odgovornih budućih građana.

Primjena medijske pismenosti u nastavi

Razvoj medijske pismenosti može se postići različitim metodama:

- eTwinning projekti – Kroz projekte poput *Uz čitanje riječi rastu* i *U svijetu likovnih umjetnika* učenici aktivno analiziraju i stvaraju medijske sadržaje.
- Analiza filmova i radijskih emisija – Kritičko vrednovanje filmova poput *Mališan* te stvaranje vlastitih radijskih emisija omogućuje učenicima bolje razumijevanje medijskih poruka.
- Stvaranje medijskih sadržaja – Učenici izrađuju digitalne materijale, infografike i video sadržaje, razvijajući pritom kreativnost i tehničke vještine.

Metodološki pristup i provedba aktivnosti

Razvoj medijske pismenosti u osnovnoškolskom obrazovanju zahtijeva primjenu suvremenih metodičkih pristupa koji nadilaze frontalni oblik rada i uključuju učenike kao aktivne sudionike nastavnog procesa. Prema konstruktivističkom pristupu učenju, znanje nije rezultat pasivnog prihvatanja činjenica, već rezultat aktivne izgradnje značenja kroz suradnju, istraživanje i refleksiju. U tom procesu učitelj ima ulogu mentora, usmjerivača i reflektivnog sugovornika, čime se stvara poticajno okruženje za razvoj funkcionalnog znanja i kritičkog mišljenja (Vilotijević, 1998).

Ovakav pristup posebno je relevantan u kontekstu razvoja medijske pismenosti, koju Hobbs (Hobbs, 2010) definira kao integraciju tehničkih, društvenih i komunikacijskih kompetencija. Ona uključuje ne samo razumijevanje i analizu medijskih sadržaja, već i njihovu produkciju, čime se učenici osposobljavaju za smisleno i odgovorno sudjelovanje u medijskom prostoru. Hobbs pritom ističe važnost kreativne i projektno orijentirane nastave kao temeljnog načina razvoja medijski pismenog građanina.

U skladu s tim, tijekom nastavne godine provedene su aktivnosti koje su integrirale proizvodnju medijskih sadržaja u okviru nastavnih predmeta Hrvatskoga jezika i Likovne kulture. Jedan od najznačajnijih primjera bila je izrada radijske emisije temeljene na romanu *Dnevnik Pauline P.*, u kojoj su učenici osmislili intervju s glavnim likom, kreirali scenarij, uvježbali izgovor i snimili emisiju. Ova aktivnost omogućila im je usvajanje sadržaja lektire na kreativan način te istovremeno razvila njihove komunikacijske vještine, timski rad i odgovornost. U skladu s mišljenjem Bakinhema (Buckingham, 2003), koji naglašava važnost aktivnog sudjelovanja učenika u stvaranju medijskih sadržaja, ova praksa preoblikuje učenika iz konzumenta u autora, čime se povećava i motivacija za učenje.

Drugi primjer odnosi se na ekranizaciju romana *Vlak u snijegu* Mate Lovraka, realiziranu kao razredni projekt. Učenici su samostalno analizirali sadržaj, pisali scenarije, raspodijelili uloge, osmislili scenografiju, te preuzeli uloge snimatelja, režisera i glumaca. Snimanje je provedeno u školskom prostoru, a montaža u digitalnim alatima prilagođenima njihovom uzrastu. Ovakva aktivnost utemeljena je na Hobbsinom (Hobbs, 2010) konceptu stvaralačke medijske pismenosti, koja uključuje refleksiju, timski rad i tehničku izvedbu kao neodvojive komponente medijskog izražavanja.

U području Likovne kulture, učenici su stvarali likovne radove na temu svemira, inspirirane stilom pop arta i djelima Andy Warhola. Kroz ovu aktivnost usvajali su osnovne pojmove kompozicije, kontrasta i serigrafskog izražavanja, a istovremeno istraživali kako se poruke i simboli oblikuju kroz boju, formu i ponavljanje. Kako navodi Mihaljević (Mihaljević, 2017),

razvijanje vizualne pismenosti neophodno je za razumijevanje suvremenog vizualnog jezika i kulturološki kontekst u kojem se učenici svakodnevno kreću. Umjetnost je, prema autorici, oblik komunikacije, a ne samo estetski izraz, te je njezina integracija u medijsko obrazovanje logičan korak.

U sklopu Medijske kulture na satu Hrvatskoga jezika učenici su upoznali s nijemim filmovima kroz lik i djelo Charlieja Chaplina, posebno kroz film Mališan. Kroz gledanje isječaka učenici su analizirali kako se osjećaji i priče mogu prenijeti bez riječi, koristeći samo geste, izraze lica i glazbu. Nakon gledanja, uslijedila je rasprava o razlikama između nijemih i modernih filmova, važnosti glazbe i neverbalne komunikacije. Učenici su zatim dobili zadatak izraditi plakat ili strip inspiriran Chaplinovim stilom, koristeći minimalno riječi. Radili su najprije skice, a zatim finalne verzije u digitalnom alatu Canva.

Završna aktivnost uključivala je prezentaciju radova i refleksiju o prenošenju emocija bez riječi. Aktivnost je razvijala vizualnu pismenost, kreativnost i sposobnost interpretacije medijskih sadržaja na temelju simbolike i izražajnih sredstava.

Naposljetku, sve aktivnosti uključivale su uporabu digitalnih alata poput Canva, CapCut i osnovnih aplikacija za snimanje zvuka i montažu. Učenici su poučeni i o osnovnim pravilima sigurnog ponašanja na internetu, poštivanju autorskih prava i pravilnoj upotrebi izvora. Time se, osim tehničkih vještina, razvijala i svijest o etičkim aspektima digitalne pismenosti – što Hobbs (Hobbs, 2010) prepoznaje kao jednu od temeljnih sastavnica obrazovanja za odgovorno građanstvo.

Ovakav metodološki pristup, ukorijenjen u suvremenim pedagoškim teorijama i oslonjen na aktivno sudjelovanje učenika, pokazao se izuzetno učinkovit u postizanju odgojno-obrazovnih ishoda, osobito u domeni razvijanja funkcionalne i medijske pismenosti. Iskustva iz učionice potvrđuju da integracija medijskog stvaralaštva ne samo da povećava angažiranost učenika, već i potiče njihove socijalne, kreativne i refleksivne kapacitete.

Rezultati i učinak na učenike

Učenici koji sudjeluju u aktivnostima medijske pismenosti pokazuju povećanu sposobnost kritičkog razmišljanja i analize sadržaja. Također, povećava se njihova digitalna pismenost te razumijevanje etičkih aspekata korištenja medija. Učenici postaju angažiraniji i motiviraniji za učenje na nastavnim sadržajima.

Rasprava

S obzirom na rezultate i učeničke reakcije, provedene aktivnosti jasno ukazuju na potencijal medijskog stvaralaštva u funkciji razvoja medijske pismenosti u osnovnoškolskom obrazovanju. Prema konstruktivističkom modelu učenja koji iznosi Vilotijević (Vilotijević, 1998), znanje nije rezultat pasivne reprodukcije, već aktivnog stvaranja značenja u socijalnom i problemskom kontekstu. Aktivnosti poput radijske emisije i ekranizacije lektirnog djela omogućile su učenicima upravo takav oblik učenja – kroz istraživanje, suradnju, kreativno izražavanje i refleksiju.

Kada se učenicima ponudi mogućnost da oblikuju medijske sadržaje, oni ne samo da lakše razumiju nastavne sadržaje, već ih aktivno reinterpetiraju i prilagođavaju vlastitom izrazu. To potvrđuje tvrdnju Bakinhema (Buckingham, 2003), koji ističe da je učenje o medijima najučinkovitije kada se povezuje s praksom stvaranja, jer tada učenici prelaze iz uloge pasivnog konzumenta u aktivnog kreatora značenja. Takva pozicija povećava njihovu

motivaciju i osjećaj odgovornosti za vlastiti rad.

Uočeno je da učenici, osobito u višim razredima, pokazuju visok stupanj angažmana kada su uključeni u projekte koji im omogućuju slobodu izbora, kreativnost i suradnju. Hobbs (Hobbs, 2010) ističe da je upravo ta trojaka struktura – istraživanje, produkcija i refleksija – srž suvremene medijske pismenosti, jer obuhvaća razvoj tehničkih, kritičkih i etičkih dimenzija. Učenici su tijekom snimanja filma prema romanu *Vlak u snijegu* razvijali vještine planiranja, snalaženja u različitim ulogama (scenarist, glumac, režiser, snimatelj) i rješavanja problema, što je izravno doprinijelo razvoju njihove funkcionalne pismenosti.

Dodatno, važno je istaknuti i dimenziju vizualne pismenosti, razvijane kroz likovne radove inspirirane svemirom i stilom Andyja Warhola. Prema Mihaljević (Mihaljević, 2017), vizualna pismenost obuhvaća sposobnost analize, interpretacije i produkcije vizualnih poruka u kulturnom kontekstu, a ključna je u svijetu u kojem slika često zamjenjuje riječ. Učenici su kroz likovno oblikovanje učili kako oblikovne karakteristike (boja, forma, ritam) mogu prenositi poruke, emocije i stavove, čime su se osposobljavali za estetsko i komunikacijsko izražavanje.

No, unatoč jasno vidljivim učincima ovakvih aktivnosti, postavlja se pitanje njihove sustavne prisutnosti u odgojno-obrazovnom sustavu. Prema Hobbs (Hobbs, 2010), medijska pismenost mora biti strateški integrirana u kurikulum i obrazovanje nastavnika, jer inače postoji rizik da ostane ograničena na pojedinačne inicijative. Iskustvo pokazuje da su ovakve prakse često rezultat entuzijazma pojedinih učitelja, dok sustavna podrška u obliku edukacije, tehničkih resursa i vrednovanja učeničkog rada još uvijek nije dovoljno razvijena. Također, aktivnosti su pokazale važnost etičkog promišljanja o medijima – učenici su tijekom rada učili o autorskim pravima, odgovornom korištenju izvora, oblikovanju poruke i digitalnoj sigurnosti. U vremenu digitalnog viška informacija i sveprisutne manipulacije, upravo je sposobnost kritičkog prosuđivanja i etičkog djelovanja u medijskom prostoru ono što medijsku pismenost čini jednom od najvažnijih kompetencija 21. stoljeća (Hobbs, 2010; Mihaljević, 2017).

Zaključno, diskusija potvrđuje da integracija medijskog stvaralaštva u nastavu može imati višestruke koristi – od povećane motivacije učenika do razvoja kompleksnih kompetencija. No, za njezinu sustavnu primjenu nužna je institucionalna podrška, jasno mjesto u kurikulumu i kontinuirana edukacija nastavnika. Kao što ističe Buckingham (Buckingham, 2003), medijska pedagogija ne može biti rubni dodatak obrazovanju – ona mora postati njegov temeljni dio.

Zaključak

Medijska pismenost, kao složen i višedimenzionalan konstrukt, igra ključnu ulogu u suvremenom obrazovanju. U svijetu preplavljenom informacijama, slikama i simbolima, škola mora prepoznati potrebu da učenike ne priprema isključivo za reprodukciju znanja, već i za kritičko promišljanje, interpretaciju i stvaranje sadržaja u digitalnom okruženju.

Kroz teorijsko-praktični pristup učenici razvijaju vještine koje im omogućuju snalaženje u kompleksnom medijskom okruženju. U ovom su radu prikazani konkretni primjeri kako se elementi medijskog stvaralaštva mogu uspješno integrirati u redovnu i dodatnu nastavu – kroz radijsku emisiju, ekranizaciju lektire, digitalne likovne radove i uporabu dostupnih IKT alata. Takve aktivnosti omogućuju učenicima razvoj niza ključnih kompetencija: komunikacijskih, socijalnih, tehničkih, kreativnih i etičkih, čime se postiže istinska međupredmetna povezanost i funkcionalno znanje.

Uloga učitelja pritom se mijenja – od predavača prema mentoru i dizajneru obrazovnih situacija, koji učenicima omogućuje istraživanje i izražavanje kroz medijske forme. Teorijske postavke Bakinhema, Hobbs, Mihaljević i Vilotijevića jasno potvrđuju opravdanost pristupa u kojem je učenik istovremeno konzument i stvaratelj značenja, a mediji služe kao most između školskih sadržaja i stvarnog života.

Međutim, uspješna implementacija medijske pismenosti ne može ovisiti isključivo o inicijativi pojedinih učitelja. Potrebna je sustavna podrška – kroz kurikularne dokumente, stručno usavršavanje i odgovarajuće tehničke uvjete. Medijska pismenost ne smije biti dodatna ili fakultativna, već ravnopravna sastavnica suvremenog obrazovanja. Samo tako učenici mogu steći sposobnosti koje su im potrebne da postanu odgovorni, kritični i kreativni sudionici društva u kojem žive. „Organizacije poput Foruma za slobodu odgoja nude vrijedne edukativne resurse i publikacije koje mogu podržati učitelje u razvoju medijske pismenosti“ (Forum za slobodu odgoja, n.d.).

Zaključno, kreiranje medijskih sadržaja u nastavi ne predstavlja samo didaktičko sredstvo – ono je i oblik osnaživanja učenika, oblikovanja njihova izraza i doprinos razvoju kulture dijaloga, refleksije i razumijevanja. Učitelji koji stvaraju prostor za takve aktivnosti grade ne samo znanje, već i smislen odnos učenika prema svijetu koji ih okružuje. „Učitelji imaju ključnu ulogu u razvoju medijske pismenosti kod učenika, ne samo kao mentori već i kao dizajneri obrazovnih situacija koje potiču kritičko mišljenje i kreativnost (Rizvić, Hasanović i Muratović, 2021).“

Literatura

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: Connecting Culture and Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin. <https://us.corwin.com/en-us/nam/digital-and-media-literacy/book234835> (Pristupljeno: 10. travnja 2025).
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. (Pristupljeno: 10. travnja 2025).
- Mihaljević, M. (2017). *Djeca i mediji – Vodič za roditelje i nastavnike*. Zagreb: Ured za medije. (Pristupljeno: 10. travnja 2024).
- Potter, W. J. (2013). *Media Literacy*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rizvić, A., Hasanović, A. i Muratović, A. (2021). Uloga nastavnika u razvoju medijske pismenosti kod učenika. *Obrazovne teme*, 4(2), 87–100.
- UNESCO. (2021). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Preuzeto 10. travnja 2024. s (Pristupljeno: 10. travnja 2024).
- Vilotijević, M. (1998). *Vrste nastave*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Agencija za elektroničke medije. (n.d.). *Medijska pismenost*. Dostupno na: (Pristupljeno: 10. travnja 2024).
- Forum za slobodu odgoja. (n.d.). *Publikacije o medijskoj pismenosti*. Dostupno na: <https://fso.hr/publikacije/> (Pristupljeno: 11. listopada 2025).

Марија Драганић Вулановић

Прва средња стручна школа, Никшић, Република Црна Гора

Весна Пејовић Бринић

ЈУ основна школа „Бранко Бринић“, Радовићи, Република Црна Гора

Критичко мишљење и медијска писменост у настави

Резиме: Медији у 21. вијеку значајно утичу на формирање наших мишљења, ставова, а некада и на доношење важних одлука. Моћ манипулације којом располажу масовни медији лако нас може одвући од свијета стварности у медијски, мање-више, измишљени свијет. Велики број сати који млади људи проводе на телефонима и осталим медијским платформама доводи до тога да са мање отпора прихватају информације које им се сервирају. У већини случајева, они немају развијено критичко мишљење и не сагледавају медијске поруке као нешто што није истинито, чему треба провјерити извор, већ се информације узимају здраво за готово као апсолутна истина. Уз критичко мишљење треба познавати одређене димензије медијске компетенције које ће помоћи да усавршимо наше критичко сагледавање медијских порука. То су техничка, културолошка, друштвена и когнитивна медијска способност. Техничка медијска способност је способност да се медији исправно користе уз познавање њихових креативних могућности. Културолошка медијска способност и морална димензија је заговарање тезе да медије треба посматрати с етичког аспекта. Друштвена медијска способност се односи на права, медијску политику и социјално дјеловање. Когнитивна медијска способност односи се на знање, разумијевање и анализу садржаја у медијима. Медијска писменост у настави доприноси стварању генерација које ће бити медијски писмене, које ће одговорно и критички промишљати о садржајима којима су изложене, које ће са сумњом приступати медијској поруци, и које ће на прави начин декодирати медијски садржај. Сагледавање медијских порука са критичког аспекта и кроз кључне факторе за оцјењивање медијске поруке, као то су релевантност, поузданост, тачност, допринијеће стварању компетентне особе за читање медијских порука.

Кључне речи: критичко мишљење, медији, медијска писменост, медијска способност, настава.

Rezime: Mediji u 21. vijeku značajno utiču na formiranje naših mišljenja, stavova, a nekada i na donošenje važnih odluka. Moć manipulacije kojom raspolazu masovni mediji lako nas može odvući od svijeta stvarnosti u medijski, manje-više, izmišljeni svijet. Veliki broj sati koji mladi ljudi provode na telefonima i ostalim medijskim platformama dovodi do toga da sa manje otpora prihvataju informacije koje im se serviraju. U većini slučajeva, oni nemaju razvijeno kritičko mišljenje i ne sagledavaju medijske poruke kao nešto što nije istinito, čemu treba provjeriti izvor, već se informacije uzimaju zdravo za gotovo kao apsolutna istina. Uz kritičko mišljenje treba poznavati određene dimenzije medijske kompetencije koje će pomoći da usavršimo naše kritičko sagledavanje medijskih poruka. To su tehnička, kulturološka, društvena i kognitivna medijska sposobnost. Tehnička medijska sposobnost je sposobnost da se mediji ispravno koriste uz poznavanje njihovih kreativnih mogućnosti. Kulturološka medijska sposobnost i moralna dimenzija je zagovaranje teze da medije treba posmatrati s etičkog aspekta. Društvena medijska sposobnost se odnosi na prava, medijsku politiku i socijalno djelovanje. Kognitivna medijska sposobnost odnosi se na znanje, razumijevanje i analizu sadržaja u medijima. Medijska pismenost u nastavi doprinosi stvaranju generacija koje će biti medijski pismene, koje će odgovorno i kritički promišljati o sadržajima kojima su izložene, koje će sa sumnjom pristupati medijskoj poruci, i koje će na pravi način dekodirati medijski sadržaj. Sagledavanje medijskih poruka sa kritičkog aspekta i kroz ključne faktore za ocjenjivanje medijske poruke, kao to su relevantnost, pouzdanost, tačnost, dopriniće stvaranju kompetentne osobe za čitanje medijskih poruka.

Ključne reči: kritičko mišljenje, mediji, medijska pismenost, medijska sposobnost, nastava.

Summary: The media in the 21st century significantly influence the formation of our opinions, attitudes, and sometimes even the making of important decisions. The power of manipulation wielded by the mass media can easily drag us away from the world of reality into the media's, more or less, fictional world. The large number of hours that young people spend on phones and other media platforms means that they accept the information served to them with less resistance. In most cases, they do not have a developed critical thinking and do not perceive media messages as something that is not true, for which the source should be checked, but the information is taken for granted as the absolute truth. Along with critical thinking, we need to know certain dimensions of media competence that will help us improve our critical perception of media messages. These are technical, cultural, social and cognitive media ability. Technical media ability is the ability to use media correctly with knowledge of their creative possibilities. Cultural media ability and moral dimension is the advocacy of the thesis that the media should be viewed from an ethical perspective. Social media capability refers to rights, media policy and social action. Cognitive media ability refers to knowledge, understanding and analysis of media content. Media literacy in teaching contributes to the creation of generations who will be media literate, who will think responsibly and critically about the content they are exposed to, who will approach the media message with suspicion, and who will decode the media content in the right way. Looking at media messages from a critical aspect and through key factors for evaluating media messages, such as relevance, reliability, accuracy, will contribute to the creation of a competent person for reading media messages.

Keywords: critical thinking, media, media literacy, media ability, teaching.

Увод

Промјене у свим аспектима нашег друштва, начинима комуникације, функционисања, рада, доводе до тога да треба да идемо у складу са тим промјенама како би опстали у савременом свијету. Свједоци смо да се у посљедних двадесет година технологија, начини информисања, комуницирање, концепт друштвених мрежа у знатној мјери промијенио. Те промјене највише утичу на младе људе, који беспоговорно прихватају оно што им се сервира, а највише оно што се приказује у медијима. Прилагођавање овим промјенама није лако ни одраслој особи, која има изграђено критичко мишљење, а камоли млађој популацији која не сагледава критички било који облик медијске поруке.

Млађе генерације, по релевантним истраживањима, проводе и по девет сати дневно на различитим медијским платформама. Преплављеност информацијама на разним медијским платформама, доводи до тога да више није само питање да ли је вијест тачна или није тачна, већ ком порталу, новинама или друштвеној мрежи, од великог броја понуђених медијских конструката, ћемо ми посветити пажњу и којој ћемо медијској платформи вјеровати. Оно што је потребно да би млада особа овладала техникама критичког процјењивања медијске поруке, јесте одабир начина сагледавања медијске поруке, упоређивање исте са поруком на неком другом порталу, провјеравање информације на порталу који улива повјерење. Наравно, најважније је критичко промишљање о било којој медијској поруци и тражење квалитета од било ког медија.

У свему овоме медијска писменост је кључна. Увођење медијске писмености у наставу допринијеће стварању генерација које ће у свијет нових медија закорачити храбро и без бојазни да ће им неки медијски конструкти нашкодити пласирањем лажних или погрешних информација, јер ће посједовати технике критичког сагледавања медија. Наставници су ту да ученика оснаже и усмјере на прави пут и да уз помоћ наставника ученик овлада техникама које ће му побољшати медијску писменост. Увођење медијске писмености у наставу природан је процес и не треба је само промовисати као засебан предмет у школи већ и као нови педагошки приступ у оквиру свих предмета.

Медијска писменост у настави

Да би јасније схватили шта су медији и шта је медијска писменост као и како је имплементирати у наставу, на почетку ћемо утврдити тачну дефиницију медијске писмености и представити мишљења о медијској писмености из различитих углова. Медијску писменост често поистовјећују са информатичком писменошћу што не би требало јер под информатичком писменошћу подразумијева се посједовање одређеног степена знања и способности за ефикасно коришћење рачунара и технологије. Медијска култура је синтагма којом су обухваћени медијско образовање и медијска писменост. Самим тим, и медијске компетенције дио су медијске културе. Медијску писменост је најлакше дефинисати као способност приступа, анализе, вредновања и слања поруке посредством медија. Она подразумијева: техничке компетенције – способност приступа медијима, критичке компетенције разумијевања медијских садржаја – способност тумачења и критичког вредновања и практичне компетенције – способност стварања медијских порука (Јелушић). Медији имају

велики утицај на формирање јавног мњења, па када би јавно, благовремено и непристрасно преносили информације, могли би бити важан корекцијски механизам у демократском друштву и с правом се назвати чуварима демократије, јер буде критичку јавност, указују на корупцију, злоупотребу моћи, незаконите поступке појединаца, група и влада (Бобан и Врбат, 2016: 9).

За медијску писменост се каже да је важна као и историја, јер се и кроз медије тумачи прошлост која се интерпретира у садашњости. Једнако је важна као књижевност, јер су медији наши главни извори прича и забаве и због тога што медији захтијевају од нас да учимо и користимо вјештине критичког мишљења. Попут језика је битна, јер медији помажу у дефинисању начина на који комуницирамо једни са другима. Такође је значајна и попут науке и технологије, јер медији увијек усвајају водећу ивицу савремене технолошке иновације. Важна као и филозофија, јер нам медији тумаче свијет, његове вриједности и идеје. Као и психологија, јер нам медији помажу да разумијемо себе и друге, али врло често погрешно. Доводи се у везу и са реториком, јер медији користе своје посебне кодове и конвенције језика које треба да разумијемо и контролишемо — или се налазимо у опасности да будемо контролисани од њих (Worsnop, 2004). Овим се потврђује да медијску писменост можемо повезати са другим предметима, а до наставника је на који ће начин и у коликој мјери то имплементирати у свој предмет.

Медијска писменост пружа критичко сагледавање медијске поруке и критичко промишљање о истој. Неке од главних полазишта изучавања медијске писмености односе се на познавање и освјешћивање које то медије гледамо, читамо, у којој мјери вјерујемо свему што нам се пласира, колико времена проводимо на одређеним медијским платформама, којем медију највише вјерујемо и због чега. Медијска писменост дефинише се као способност да се приступи, анализира, евалуира и креира порука у различитим комуникацијским формама и подразумева критичко мишљење и аналитичке способности за успјешно коришћење медија (National Leadership Conference on Media Literacy, 1992). У дефиницији информационе писмености каже се да је то способност проналажења, вредновања и ефикасне употребе информација, која обухвата вјештине, знања и ставове који се крећу од ефикасних стратегија претраживања извора до начина њихове евалуације, тј. способности да се процијени квалитет, истинитост и ваљаност извора. Суштина медијске писмености је да је активна и партиципативна настава и да оснажује ученике/це и наставнике/це да буду одговорнији у процесу свог учења. Зато је медијска писменост потребна свима, било у формалном или у информалном облику, дакле као општедоступно знање, а не привилегована информација мањине. Међутим, сви млади људи немају једнак приступ технологији и могућностима које она пружа. Зато је важно да школа омогући да се те неједнакости смање, а то се односи на омогућавање приступа вјештинама и знањима, укључујући и искуства у раду са новим технологијама (Јелушић). Да би ученици били медијски образовани, што значи и медијски писмени, потребно је обезбиједити наставну праксу чији циљ јесте развијање медијских компетенција схваћених као скуп критичких и разборитих ставова према информацијама које нам медији пласирају. Обезбиједити, дакле, развој способности анализе и идентификације скривених значења, порука и интереса различите природе (економских, политичких, социјалних, културних...), који стоје иза појединих информација (Поповић, 2015: 350).

Медијска писменост и критичко мишљење

Медијска писменост и критичко мишљење су појмови који се међусобно преплићу и надопуњују. Намеће се питање да ли се медијска писменост може одвојити од критичког мишљења. С обзиром на оно што смо навели у претходном дијелу рада, свјесни смо да медијску писменост не можемо одвојити од појма критичко мишљење.

Критичко мишљење, се по досадашњим истраживањима, започиње у дјетињству и може се развијати током цијелог живота, а критичко размишљање се посматра као вјештина која се може развијати као и било која друга вјештина. Самим тим кроз проучавање медијске писмености долази и до развијања критичког мишљења. Истакнуте су предности критичког мишљења за појединце, на личном нивоу у многим аргументима. Говорећи о друштвеној користи, неки су критичко размишљање сматрали процесом за кретање према праведнијем свијету и стога су се фокусирали на његов практични аспект и назвали су га *практичном мудрошћу* (Phelan, 2001:41). Ови аргументи сугеришу да критичком мишљењу које је искључиво засновано на теоријском аспект, расуђивању, недостаје способност да одговори на стварне ситуације (Mason, 2008:5). Као што је рекао Пауло Фреире, концепт учења на традиционалан начин постаје чин депоновања, у коме наставник прави депозите које ученици стрпљиво примају, памте и понављају. Кретање далеко од банкарског концепта образовања на учење кроз активности и искуство је процес о коме се годинама говори о његовим предностима. Тај *хуманистички приступ* образовању наводно више ставља нагласак на машту, индивидуалност, креативност и развој критичке свијести код дјече (Freire, 1970). Ово омогућава дјечи да стекну јасније разумијевање своје ситуације и показује им гдје стоје у интеракцији са собом, својим породицама, својом заједницом и свијетом (Olds, 1973). Данас се критичко мишљење сматра једном од најважнијих вјештина двадесет првог вијека. Сматра се да ће практиковање критичког мишљења са дјецом помоћи да постану свјесни питања као што су правда и једнакост и водиће их у изазов традиционалне и хегемонистичке праксе и пружиће одговарајуће образовање за социјално праведно друштво (Larson & Marsh 2005, Lingard, 2005). Све је већа потреба да дјеца стекну вјештине да постану независни мислиоци зато што је то потребно више него икада у овом савременом свијету који се брзо мијења. У доба нових технологија, као што Mayers подсјећа, доба гдје уџбеници постају застарели прије него што изађу из штампе и већина занимања доживљавају брзе и сталне иновације, улога образовања, наставника и ученика се неизбјежно морају мијењати. Другим ријечима, спремност да се његује критичност размишљање захтијева промјену структуре образовног система и друштвених односа (Meyers, 1986).

Ученици кроз едукацију за медијску писменост се подстичу да вјежбају широк спектар критичких и аналитичких вјештина. Тачније, ученици су научили како да открију идеолошке и политичке поруке које се налазе у свим медијским порукама. Наставници подучавају ученике да треба да буду вјешти у идентификацији политичких и идеолошких пристрасности гдје год да наиђу на њих у медијским конструктима. Медијска писменост, тј. развој критичког мишљења и, дијелом, дигиталне компетентности, од пресудног је утицаја на јачање отпорности друштва на медијске манипулације, као саставног елемента виртуелног свијета. По дефиницији, манипулација представља облик утицаја на мишљење и понашање људи, у форми у којој онај који је изманипулисан вјерује да је самостално донио одређену одлуку или

да је потпуно слободно формирао мишљење о некој теми. Само грађани који су способни да разумију и селекују информације пласиране у медијима и да препознају разне покушаје медијских обмана које директно утичу на њихов живот, могу творити демократско друштво (Бобан и Врбат, 2016). Медији, поред тога што нам пружају информације, било да су истините или не, утичу на нашу перцепцију стварности, помоћу интерпретације порука и информација које преносе. Гледајући одређене рекламе, можемо лако бити заварани да је нешто добро и да се за нешто лако одлучимо да ли купити или не, на основу онога како је то представљано. На вишем нивоу, медији могу да гледаоца или читаоца ставе под свој утицај, презентујући или подржавајући одређену идеологију, па то у значајној мјери може утицати на развој младе особе. Медији пружају доступност свему у било ком тренутку, и према било коме. Дјеци, која нијесу заштићена од утицаја медијских порука, често може доћи под руку материјал који није примјерен њиховом узрасту и који негативно може утицати на њихов даљи развој. Такође, овакав негативан утицај, не мора се односити само на млађу популацију, већ и одрасли често подлегну под негативни утицај медија. Неки од примјера за претходно речено, јесте, да одрасли без размишљања, остављају негативне или непромишљене коменатре на основу наслова неке медијске поруке, без даљег удубљивања у исто, а тиме се показује слика како у довољној мјери нијесмо као друштво медијски писмени и критички настројени. Да би нове генерације постале медијске писмене морамо развијати у великој мјери критичко мишљење код адолесцената и припремати наставнике да им преносе одређене компетенције за развијање медијске писмености. Развијајући способности и вјештине критичког мишљења о медијским садржајима, адолесценти истовремено унапређују и сопствену медијску писменост. Што је виши ниво присуства циљева и садржаја наставе медијске писмености у образовању, виши је и ниво критичког мишљења. То значи да би се изостављањем медијске писмености, као циља наставе из образовних политика, значајно умањила могућност развоја критичког мишљења ученика (Кецман, 2023). Критичко мишљење подразумијева комплексан скуп способности које су укључене у разумијевање поенте нечијег излагања, тумачење сложених идеја, генерисање разлога за властито становиште и евалуацију разлога који су дали други, одлучивање о томе које информације прихватити, а које одбацити, сагледавање разлога у прилог и против одређене тезе (Toulmin и sar., 1984: 32). На основу свега наведеног, схватамо да медијска писменост не функционише без критичког промишљања. Сваки човјек треба да усваја, развија и унапређује знања. Проширивањем знања, мања је могућност подлијегања обманама и манипулацијама које су саставни дио медија. Критичко мишљење је неопходно у свакодневном функционисању без обзира којом облашћу се бавимо, а посебно ако смо у сфери медија, а у модерном свијету свакако их не можемо избјећи. Грађење критичког промишљања код дјеце у знатној мјери може помоћи да освијестимо значај критичког сагледавања и незакључивања прије провјеравање информација.

Закључак

Савремено друштво у којем медији имају велики утицај на појединце, развијање медијске писмености и критичког мишљења постаје од кључне важности. Посебно је важно научити младе генерације да не прихватају информације без критичког промишљања о њима. Младе треба подстицати да анализирају све информације, као и да их провјеравају и тумаче у ширем контексту. Медијска писменост није само техничка способност коришћења медија, већ обухвата и културолошке, друштвене и когнитивне компетенције. Кроз наставу, ученицима треба омогућити стицање ових вјештина како би постали активни, одговорни и критички настројени грађани, отпорни на медијске манипулације. Велика је улога наставника, јер они треба да воде ученике кроз овај процес. Требало би радити на интеграцији медијске писмености у све наставне предмете, јер то је веома важан корак ка квалитетнијем и праведнијем образовању.

Литература

- Бобан, М. и Врбат, И. (2016). Утицај медија и медијске технике манипулације јавним знањем у информацијском друштву – постанак и развој. Етика у медијима и пословању, (2), 7–26.
- Ворсноп, К. (2004). Медијска писменост кроз критичко мишљење – материјали за наставнике. Сијетл: NW Центар за извршност у медијској писмености, Универзитет у Вашингтону.
- Јелушић, Б. (н.д.). Приручник за развој медијске писмености и спровођење наставе. Подгорица: ЦЕДЕМ.
- Кецман, В. (2023). Медијска писменост и критичко мишљење. Београд: Клио.
- Ларсен, Џ. и Марш, Џ. (2005). Стварање праве писмености. Лондон: Сејџ публикације.
- Лингард, Б. (2005). Socially just pedagogies in changing times. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 165–186.
- Мајерс, К. (1986). Подучавање ученика критичком мишљењу. Лондон: Џоси-Бас паблишерс.
- Мејсон, М. (2008). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339–349.
- Национална конференција о медијској писмености. (1992). Извјештај са Националне конференције о медијској писмености. Аспен, САД: Институт Аспен.
- Олдс, Л. (1973). Notes on my philosophy of education. Преузето са http://www.thechangeagency.org/01_cms/details.asp?ID=36
- Поповић, Д. (2015). Медијско образовање и медијска писменост као дио дигиталне културе. У П. Вукотић (ур.), Систем образовања и дигитална култура. Подгорица: ЦАНУ.
- Фрајре, П. (1970). Педагогија обесправљених. Лондон: Пингвин.

Александра Филиповић

Основна школа „Црњански“ Јагодина, Република Србија

Конструкција знања кроз STEAM пројектне активности

Резиме: Наглашавајући значај интеграције теоријских знања у практичне активности које подстичу развој компетенција неопходних за изазове савременог света, рад истражује конструктивистички приступ у STEAM образовању. Циљ рада је да прикаже могућности имплементације STEAM пројектних активности у наставу предмета Свет око нас/Природа и друштво, кроз дизајнирање еколошки прихватљивих модела средстава превоза. Уз примену EV3 Мајдстормс (EV3 Mindstorms) сетова и различитих дигиталних алата, ученици анализирају утицај материјала и конструктивних решења на животну средину, чиме развијају свест о одрживом развоју. Евалуација активности обухвата израду прототипа према дефинисаним критеријумима, заједничку дискусију и презентацију аргументованих решења. Резултати указују на позитиван утицај STEAM пројектног приступа на дубље разумевање научних концепата и развој еколошке свести, техничких компетенција и партиципативног односа према образовању. Рад пружа теоријске и практичне смернице за даљу примену STEAM активности у редовној наставној пракси.

Кључне речи: конструктивизам, STEAM образовање, пројектно учење, одрживи развој, роботика, интердисциплинарност, активна настава, компетенције 21. века.

Rezime: Naglašavajući značaj integracije teorijskih znanja u praktične aktivnosti koje podstiču razvoj kompetencija neophodnih za izazove savremenog sveta, rad istražuje konstruktivistički pristup u STEAM obrazovanju. Cilj rada je da prikaže mogućnosti implementacije STEAM projektnih aktivnosti u nastavu predmeta Svet oko nas/Priroda i društvo, kroz dizajniranje ekološki prihvatljivih modela sredstava prevoza. Uz primenu EV3 Majdstorms (EV3 Mindstorms) setova i različitih digitalnih alata, učenici analiziraju uticaj materijala i konstruktivnih rešenja na životnu sredinu, čime razvijaju svest o održivom razvoju. Evaluacija aktivnosti obuhvata izradu prototipa prema definisanim kriterijumima, zajedničku diskusiju i prezentaciju argumentovanih rešenja. Rezultati ukazuju na pozitivan uticaj STEAM projektnog pristupa na dublje razumevanje naučnih koncepata i razvoj ekološke svesti, tehničkih kompetencija i participativnog odnosa prema obrazovanju. Rad pruža teorijske i praktične smernice za dalju primenu STEAM aktivnosti u redovnoj nastavnoj praksi.

Ključne reči: konstruktivizam, STEAM obrazovanje, projektно учење, održivi razvoj, robotika, interdisciplinarnost, aktivna nastava, kompetencije 21. veka.

Summary: Emphasizing the importance of integrating theoretical knowledge into practical activities that encourage the development of competencies necessary for the challenges of the modern world, this paper explores the constructivist approach in STEAM education. The aim of the paper is to present the possibilities of implementing STEAM project activities in the teaching of the subject The World Around Us/Nature and Society, through the design of environmentally friendly models of means of transport. Using EV3 Mindstorms sets and various digital tools, students analyze the impact of materials and constructive solutions on the environment, thereby developing awareness of sustainable development. The evaluation of the activity includes the creation of prototypes according to defined criteria, joint discussion and presentation of reasoned solutions. The results indicate the positive impact of the STEAM project approach on a deeper understanding of scientific concepts and the development of environmental awareness, technical competencies and a participatory attitude towards education. The paper provides theoretical and practical guidelines for the further application of STEAM activities in regular teaching practice.

Key words: constructivism, STEAM education, project-based learning, sustainable development, robotics, interdisciplinarity, active teaching, 21st century competencies.

Увод

Образовање, као поглед у будућност, фокусирано на време којим се иде у сусрет бројним изазовима и дилемама, ставља савремену педагогију и методике у шах-мат позицију, због које неизоставно морају испратити трендове развоја и кључне тенденције у глобалном развоју савременог друштва. Савремено доба, удружено са загонеткама будућности, обележено је брзим технолошким развојем и изазовима постиндустријског друштва, што имплицира усмереност образовања на припрему ученика за живот и рад у будућности. Отварање појма тзв. новог образовања, које би требало да буде утемељено на императивима времена у које тек улазимо, а које је већ сада обележено бројним изумима постидустријске ере (Влаховић, 2020а), додатно наглашава важност одговарања на изазове новог доба и реалну потребу за оспособљавањем ученика за живот у будућности и обављање будућих занимања. Тежиште интересовања савременог образовања помера се ка охрабривању ученика за преузимање покретачких активности и отвореност према новим идејама и променама, кроз самосталан рад и критичко размишљање. У складу са све већом потребом за развојем не само поменутих, већ и осталих вештина 21. века, традиционални модели образовања показују ограничене домете, те се различити иновативни приступи намећу као кључни алати у осавремењивању наставне праксе (Silitubun и сар, 2024).

Све израженија је потреба за епистемиологијом која пружа отпор крутој детермисаности и стандардизацији заступљеној у традиционалном образовању. Стицање знања мора бити процес у којем ученици активно учествују у изградњи, разумевању и примени стечених знања кроз интеракцију са својом околином, садржајем који уче и другим учесницима у наставном процесу. Зато је неопходно детаљно сагледати конструктивистички оквир према којем знање није фиксна и унапред дефинисана количина информација коју ученици усвајају, већ динамичан и флексибилан процес који циљеве образовања посматра као оријенталне правце, полазећи од искуства ученика и наставника као варијабле која предност даје истинском, функционалном учењу (Влаховић, 2020б). На тај начин ученик у процесу учења постаје субјекат који истражује, поставља питања, експериментише и долази до закључака, чиме стиче дубље и функционалније разумевање света који га окружује.

Посебно место у овом контексту савремених образовних реформи и потребе за одрживим развојем, заузима и STEAM концепт образовања^[1], који интеграцијом различитих дисциплина, омогућава развој креативности, иновативности и примену стечених знања у реалним животним ситуацијама (Belbase и сар, 2022; Voise и сар, 2021). Аутори су сагласни да у комбинацији са пројектним учењем овај концепт пружа прилику за побољшање образовне праксе у виду подстицања ученика на креативно решавање проблема и холистички приступ курикулуму (Li и сар, 2022; Liao, 2019).

Циљ овог рада јесте да прикаже на који начин се креативне STEAM пројектне активности могу инкорпорирати у наставу Света око нас/Природе и друштва. Нагласак је стављен на дизајнирање еколошки прихватљивих модела превозних средстава применом EV3 Мајндстормс (EV3 Mindstorms) сетова и различитих

[1] Оригиналан назив акроним је енглеског порекла: STEAM – Science (наука), Technology (технологија), Engineering (инжењеринг), Art (уметност) и Mathematics (математика).

дигиталних алата, ради подстицања разумевања кључних научних концепата, развијања еколошке свести код ученика и промовисања одговорног односа према природним ресурсима. На примену ових дидактичких средстава и помагала утицаласу претходна истраживања чији резултати истичу њихов потенцијал за интегрисање више дисциплина, подстицање практичног рада и развијање еколошке свести код ученика (Afari, Khine, 2017; Benitti, Spolaôr, 2017).

Теоријски оквир

Настава усмерена ка припреми ученика за будуће изазове захтева дубоко промишљен приступ, заснован на савременим теоријама учења и педагошким иновацијама. Један од фундаменталних теоријских оквира који подупиरे ову трансформацију јесте конструктивизам, који појам знања не дефинише као фиксну количину информација већ као динамичан, флексибилан процес у који ученик активно улаже своје искуство, знање и интеракције са окружењем. Конструктивистички приступ омогућава прелазак са репродуктивног на функционално учење, у којем ученик истражује, поставља питања, експериментише и кроз ове активности развија дубље разумевање и способност примене научених концепата у реалним ситуацијама (Влаховић, 2020б).

Иако традиционални наставни модели често инсистирају на стандардизацији и усвајању унапред дефинисаних садржаја, конструктивизам ставља фокус на интерактивне и искуствене активности. У овом моделу, наставник постаје фасилитатор, усмеравајући ученике да самостално граде знање кроз процес истраживања и рефлексije. Примењујући овај приступ, ученици усвајају вештине као што су критичко размишљање, решавање проблема и ефикасна комуникација - што су неопходни атрибути у сложенем и брзо променљивом свету (Влаховић, 2020а).

У конструктивистичком оквиру, STEAM образовање представља иновативни педагошки модел који интегрише знања из различитих дисциплина кроз практичне, интердисциплинарне активности. За разлику од традиционалних предметних оквира, STEAM подстиче ученике на активно учествовање у наставном процесу, где они повезују знања из различитих области како би решавали сложене задатке и креирали иновативна решења (Liao, 2019).

STEAM пројекти омогућавају ученицима да кроз истраживање и рад на конкретним задацима развијају когнитивне и практичне вештине. На пример, дизајнирање еколошки прихватљивих превозних средстава укључује научна знања о енергији и материјалима, примену технологије кроз програмирање EV3 Мајдстормс (EV3 Mindstorms) робота, инжењерске вештине кроз конструкцију модела, уметничку креативност кроз естетски дизајн, као и математичке компетенције у анализи и оптимизацији решења. Ова синергија дисциплина ојачава ученичку свест о комплексности реалних проблема и неопходности мултидисциплинарног приступа у њиховом решавању. Истраживања показују да STEAM образовање има директан утицај на развој креативности, иновација и техничких компетенција ученика, припремајући их за све изазовније глобално тржиште рада (Belbase и сар, 2022; Voice и сар, 2021).

STEAM наставне активности често се реализују кроз пројектно учење, метод који обједињује теоријска и практична знања кроз рад на реалним задацима. Пројектно

учење омогућава ученицима да кроз сарадњу, истраживање и примену дигиталних алата развијају критичко размишљање, вештине решавања проблема и тимску динамику. У контексту STEAM образовања, пројектно учење игра кључну улогу у развоју техничких и инжењерских компетенција, али и социјалних и комуникационих вештина. Ученици који раде на пројектима, као што је дизајн еколошких модела превозних средстава, суочавају се са комплексним задацима који захтевају мултидимензионални приступ (Zayyinah и сар, 2021). Програмирање роботских модела у EV3 Мајдстормс (EV3 Mindstorms) окружењу подстиче ученика на развој логичког размишљања и алгоритамске прецизности, док креирање промотивног материјала уз помоћ алата Канва (Canva) ојачава њихову способност визуелне комуникације и креативног изражавања.

Један од најзначајнијих аспеката STEAM образовања је његов потенцијал за развој еколошке свести код ученика. Увођењем тема као што су одрживост, очување ресурса и утицај технологије на животну средину, STEAM активности подстичу ученике да анализирају глобалне изазове и разматрају дугорочне ефекте технолошких иновација (Esina и сар, 2020). Истраживања показују да ученици који учествују у еколошки оријентисаним STEAM пројектима показују већи степен ангажованости и развијају способност да разумеју односе између технолошких решења и животне средине (Esina и сар, 2020; Fatimah и сар, 2023). Дизајнирање еколошких модела превозних средстава кроз роботску технологију и дигиталне алате, на пример, омогућава ученицима да кроз праксу развијају не само техничке компетенције, већ и одговорност за очување природних ресурса.

STEAM приступ у образовању интегрише конструктивистичке принципе учења, интердисциплинарни наставни модел и фокус на одрживи развој. Кроз пројектно учење, ученици имају прилику да истражују, експериментишу и примењују своја знања у реалним контекстима, развијајући вештине неопходне за живот и рад у сложеном савременом свету. Овај теоријски оквир пружа основе за примену EV3 Мајдстормс (EV3 Mindstorms) роботике и STEAM концепта у наставне активности, показујући како иновације у педагогији могу трансформисати образовну праксу и припремити ученике за изазове будућности.

Методологија рада

Пројектне STEAM активности су реализоване са ученицима IV разреда Основне школе „Црњански“ у Јагодини (два дечака и једна девојчица) током школске 2022/2023. године, у периоду од две недеље. Активности су дизајниране тако да интегришу наставне садржаје предмета Свет око нас/Природа и друштво, са посебним освртом на области саобраћаја, превозних средстава и извора енергије. Циљеви реализованих активности били су:

- Подстицање дубљег разумевања еколошких аспеката технолошких решења кроз STEAM активности.
- Развој критичког размишљања, сарадње, креативности и техничких компетенција ученика.
- Примена дигиталних алата (EV3 Mindstorms, Canva) ради унапређења практичних и инжењерских вештина.

Пројекат је био подељен у четири кључне фазе:

1. Уводна мотивација

2. Истраживање
3. Дизајн и конструкција
4. Евалуација и презентација

Учитељ је у процесу реализације пројекта имао улогу фасилитатора и ментора. Његове активности подразумевале су:

- Подстицање креативности и критичког размишљања кроз усмеравање дискусија,
- Подршку у коришћењу дигиталних алата и усвајању инжењерских концепата,
- Оцењивање квалитета решења ученика на основу дефинисаних критеријума.

Процена резултата оваквог начина рада спроведена је применом квалитативне анализе, која је укључивала наставничка запажања, формативну евалуацију кроз дискусије и анализу ученичких продуката (роботских модела и визуелних презентација). Процена је извршена кроз:

1. Рубрике за процену ученичких продуката, које су обухватале:
 - Функционалност роботских модела (стабилност конструкције, исправност кретања, примена сензора),
 - Интеграцију инжењерских принципа и примену алгоритама за кретање,
 - Креативност у дизајну и иновативност решења,
 - Еколошку одрживост модела (употреба ефикасних енергетских извора, избор материјала, утицај на животну средину).
2. Запажања наставника током активности, фокусирана на:
 - Ангажованост ученика у истраживачким и конструкционим задацима,
 - Ниво сарадње и тимског рада,
 - Самосталност ученика у доношењу одлука током пројектног процеса.
3. Анализу презентација ученичких решења, која је укључивала:
 - Јасноћу излагања, аргументованост избора материјала и техничких решења,
 - Коришћење дигиталних алата (Canva) за визуелну комуникацију,
 - Способност критичког осврта на сопствени рад и конструктивног доприноса групним дискусијама.

Пример - Дизајнирање еколошки прихватљивих модела превозних средстава

Предстојећи пример илуструје на који начин интеграција STEAM концепта у наставни процес може подстаћи ученике да повежу научна и техничка знања са еколошком одрживошћу, истражујући могућности дизајна превозних средстава кроз иновативан приступ.

У циљу припремања ученика за даљи ток рада пројекат је отпочет активним учешћем у одељењској дискусији на тему Пут око света возилом из наше Лего индустрије. Питања за дискусију прилагођена узрасту била су:

- Која превозна средства користимо у свакодневном животу?
- Који фактори утичу на наш избор превозног средства? (удаљеност, терен, време, цена...)
- Која превозна средства би могла постојати у пустињи, на Арктику или у џунгли? Зашто? На који начин природни услови (клима, терен) утичу на врсту превозног средства које се користи?

- Које материјале можемо користити за прављење превозног средства? Зашто су ти материјали важни?
- На који начин возила могу бити еколошки прихватљивија?
- Ако бисте могли да одаберете једно превозно средство за авантуру око света, које би то било и зашто?
- Опишите на који начин замишљате превозно средство које би се користило у будућности.

Критеријуми успешности односили су се на то да ли ученик активно учествује у разговору и да ли разуме на који начин различите средине утичу на дизајн превозних средстава.

Истраживање препоручених интернет референци у циљу проширивања знања и идентификације битних карактеристика превозних средстава у зависности од средине у којој се крећу реализовано је у оквиру другог корака. Током самосталног рада ученика, сагласно претходно дефинисаном *Водичу за безбедну претрагу интернета*^[2], акценат је стављен на прикупљање основних информација о превозном средству (назив, средина за коју је намењено, врста енергије коју користи за кретање), његовим карактеристикама (материјал од којег је направљено, подаци о његовој брзини, величини и носивости), утицају на животну средину и евентуалне занимљивости. Значајан сегмент овог дела пројекта чинило је разматрање идеја ученика о еколошки прихватљивом превозном средству које би они одабрали за пут око света. Њихови коментари указују на дубље разумевање повезаности технологије и околине:

- *Ако направимо возило које користи соларну енергију, можемо га користити у пустињи без страха да ће остати без горива.*
- *На Арктику морамо имати возила која издржавају ниске температуре, вероватно нешто што користи батерије отпорне на хладноћу.*

По завршетку истраживачког дела рада, у оквиру ове етапе приступљено је групној дискусији у оквиру које су ученици упоређивали заједничке карактеристике одабраних превозних средстава уз истицање њихових јединствености и дискутовали о најбољој комбинацији материјала и извора енергије за свој будући еколошки прихватљив модел. Критеријуми успеха обухватили су идентификацију три кључне карактеристике возила и реалистичне еколошке модификације.

Трећа етапа односила се на дизајнирање и конструкцију роботских решења возила из маште за пут око света. Процес је реализован кроз седам кључних корака (Слика 1) како би се постигла систематичност у раду и максимално искористила претходна знања и вештине ученика.

[2] Водич је претходно израђен за потребе другог пројекта и доступан је на следећој адреси: <https://read.bookcreator.com/ZoPrKhKUxKUzrajUgseVSDBN2Ka2/Ja397LmFTYmShHBy3zckFw>



Слика 1. Кључне етапе у дизајнирању роботског решења

Током фазе конструисања, ученици су имали прилику да тестирају своје идеје у учионици, што је довело до запажања о изазовима у дизајнирању функционалних модела, што потврђује и коментар ученика: Планирао сам да направим веће возило, али сам схватио да ће оно бити превише тешко за кретање ако користим неправилне делове.

Програмирању роботских решења приступљено је у оквиру четврте етапе коришћењем команди блокова кретања, сензора и контроле у апликацији EV3 Мајдстормс (EV3 Mindstorms) за програмирање роботских модела. Додатни изазов приликом програмирања и усавршавања кретања робота биле су евентуалне препреке на путањи предвиђеној за кретање, што их је довело до закључака о прецизности кодирања и алгоритмима кретања. Коментари ученика којима се ово потврђује били су:

- *Било ми је занимљиво да програмирам робота, али схватила сам да морам прецизније дефинисати команде ако желим да избегне препреке без проблема.*
- *Мој робот је прво био сувише спор, али када сам променио подешавања брзине у кодирању, кретао се много боље.*

Како би додатно усавршили своје дигиталне вештине, развијали креативност и способност комуникације ученици су се у следећем кораку бавили израдом промотивног материјала о конструисаном роботском моделу (Слика 2) фокусирајући се на еколошке предности возила.



Слика 2. Финална роботска решења ученика

Служећи се алатом Канва (Canva) и фотографијама свог роботског модела направљеним током практичног дела активности, ученици су креирали постере на енглеском језику (Слика 3), јер им рад на енглеском језику приближава глобалну научну и технолошку заједницу, негује отвореност ка другим културама и припрема их за учешће у међународним пројектима или такмичењима. Креирањем ове врсте стварног публицистичког материјала уједно се оснажује и њихово самопоуздање у употреби страних језика.



Слика 3. Продукти рада ученика на изradi промотивног материјала

Завршна фаза пројекта односила се на презентацију и евалуацију радова ученика према критеријумима успеха приказаним на Слици 4. Ово је био значајан сегмент пројекта, јер је омогућио ученицима да вербално представе своје идеје и аргументују изборе у дизајну и техничким решењима, што документује и следећи коментар ученика:

- Нисам знала да ћу оволико уживати у објашњавању мог модела! Сада ми је лакше да говорим пред другима.



Слика 4. Критеријуми успеха ангажованости ученика током пројекта

Резултати и дискусија

Сумирањем бенефита оваквог начина рада из угла учитеља примећено је да су ученици током истраживачке фазе показали повећано разумевање еколошких аспеката технолошких решења, анализирајући утицај превозних средстава на животну средину и могућности за њихову еколошку оптимизацију. Анализа ученичких дискусија показала је да је 66,6% ученика било у стању да самостално идентификује главне факторе који утичу на дизајн еколошки прихватљивих модела.

Применом EV3 Мајдстормс (EV3 Mindstorms) система, ученици су развили техничке компетенције кроз процес конструкције и програмирања роботских модела. У оквиру процеса дизајна алгоритама кретања тестирали су примењеност сензора за детекцију препрека, при чему су сви ученици показали способност логичког програмирања кроз исправно дефинисане секвенце кретања робота.

Примена алата Канва (Canva) омогућила је ученицима да структурирано представе свој рад, користећи дигиталне алате за обликовање промотивних материјала. Кроз анализу ученичких радова уочено је да две трећине ученика успева да прецизно дефинише еколошке предности свог модела, користећи јасну визуелну и текстуалну презентацију.

Пројекат је подстакао развој иновативног размишљања, јер су ученици комбиновали инжењерске принципе са одрживим технолошким решењима. Формативна евалуација показала је да је 66,6% ученика самостално предложило модификације својих модела у циљу побољшања енергетске ефикасности.

Током процеса тимског рада, ученици су показали висок степен сарадње, анализирајући идеје других и заједнички доносећи закључке о побољшањима. У завршној презентацији, били су у стању да вербално аргументују изборе у дизајну модела, што указује на развој комуникационих и презентационих вештина.

Имали су прилику да оцене сопствени рад и критички анализирају ефикасност решења која су предложили. Њихови коментари били су:

- *Сада разумем да није довољно само осмислити идеју - морамо мислити и на то како ће се она стварно применити у стварном свету.*
- *Овај коментар указује на примену конструктивистичког приступа, који истиче значај активног учења кроз практично решавање проблема. Ученици не само да стичу теоријска знања, већ их примењују у реалном контексту, што продубљује њихово разумевање.*
- *Није лако предвидети сваки детаљ, треба доста размишљати и мењати ако наиђе неки проблем.*

Овај увид ученика одражава критички начин размишљања, који је од суштинске важности у STEAM образовању. Суочавање са изазовима током конструкције робота показује способност адаптивности и решавања комплексних проблема.

- *Раније нисам размишљао о томе колико је важно пројектовање еколошких возила, али сада знам да је то нешто чиме бих волео да се бавим у будућности.*

Овај коментар наглашава дугорочни утицај оваквог пројекта на развој интересовања ученика за одрживи развој и еколошке иновације. STEAM приступ подстиче ученике да истражују области које имају глобални значај, чиме се ствара основа за њихов академски и професионални развој.

Резултати потврђују налазе претходних истраживања која указују на позитивне ефекте пројектног учења у STEAM образовању (Zayyinah и сар, 2021). Истраживања страних аутора (Afari, Khine, 2017; Benitti, Spolaôr, 2017) истичу да примена роботике у наставном процесу доприноси развоју инжењерских компетенција и проблемског размишљања, што је било евидентно и у овом раду. Добијени подаци су у складу са истраживањима (Li и сар, 2022), која наглашавају да међупредметна интеграција у STEAM приступу подстиче дубље разумевање концепата и већу ангажованост ученика. У овом истраживању, пројектно учење је резултирало повећаном мотивацијом ученика и њиховом активношћу у процесу истраживања и креирања сопствених решења.

Закључак

Остварена истраживања и евалуација резултата STEAM пројекта потврђују да пројектно учење засновано на конструктивистичким принципима омогућава дубље разумевање научних концепата и подстиче развој интердисциплинарних компетенција код ученика. Кроз активну партиципацију у процесу истраживања, дизајна и програмирања роботских модела, ученици су показали значајан напредак у техничким, логичким и дигиталним вештинама, док су истовремено развијали креативност, сарадњу и критичко размишљање.

Поред усвајања знања из области STEAM дисциплина, овај приступ је имао значајан утицај на развој еколошке свести код ученика. Анализирајући одрживост превозних средстава и дизајнирајући моделе који узимају у обзир потрошњу енергије и утицај на животну средину, ученици су стекли функционално разумевање принципа одрживог развоја, што указује на значај интеграције еколошке едукације у наставу природних и техничких наука.

Формативна евалуација је показала да је интерактивни и практични приступ настави значајно допринео мотивацији ученика, омогућавајући им да преузму активну улогу у образовном процесу. Кроз тимски рад, дискусије и визуелну презентацију резултата, ученици су развили комуникационе способности и самопоуздање у представљању научних идеја, што има непосредан значај за њихову будућу академску и професионалну каријеру.

Ова студија случаја потврђује да STEAM образовање може да има значајан утицај на модернизацију наставне праксе, пружајући ученицима прилику да знање граде кроз практичну примену и решавање стварних проблема. Будућа истраживања би могла испитати дугорочне ефекте оваквог приступа, као и његову применљивост у ширем наставном контексту, укључујући различите узрасте и наставне области.

Литература

- Afari, E., Khine, M. S. (2017). Robotics as an Educational Tool: Impact of Lego Mindstorms. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 7, No. 6, (PDF) Robotics as an Educational Tool: Impact of Lego Mindstorms.
- Belbase, S., Mainali, B. R., Kasemsukpipat, W., Tairab, H., Gochoo, M., Jarrah, A. (2022). At the dawn of science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education: prospects, priorities, processes, and problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53 (11), 2919–2955, doi: <https://doi.org/10.1080/0020739X.2021.1922943>.
- Benitti, F., Barreto, V., Spolaôr, N. (2017): How Have Robots Supported STEM Teaching?. *Robotics in STEM Education – Redesigning the Learning Experience*, Springer International Publishing, <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-57786-9>.
- Boice, K., Jackson, J., Alemdar, M., Rao, A., Grossman, S., Usselman, M. (2021). Supporting Teachers on Their STEAM Journey: A Collaborative STEAM Teacher Training Program. *Education Science*, 11(3), doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11030105>.
- Влаховић, Б. (2020а). Предвођење иновација у школи. Београд: Српска академија образовања.
- Влаховић, Б. (2020б). Образовање у друштву умреженог знања. Београд: Српска академија образовања.
- Esina, E.V., Velichko, M. A., Gladkikh, Yu. P., Satler, O. N., Nortsova, R. A. (2020). Ecology and STEM, *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 1089, doi:10.1088/1757-899X/1089/1/012025.
- Zayyinah, Z., Erman, E., Supardi, Z., Hariyono, E., Binar, K. (2022). STEAM – Integrated Project Based Learning Models: Alternative to Improve 21st Century Skills, doi: 10.2991/assehr.k.211229.039.
- Li, J., Luo, H., Zhao, L., Zhu, M., Ma, L., Liao, X. (2022). Promoting STEAM Education in Primary School through Cooperative Teaching: A Design-Based Research Study. *Sustainability*, 14, 10333. Available at: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/16/10333>.
- Liao, C. (2019). Creating a STEAM Map: A Content Analysis of Visual Art Practices in STEAM Education. In: Khine, M. S. & Areepattamannil, S. (eds.). *STEAM Education - Theory and Practice*, Cham: Springer DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_3.
- Silitubun, E., Costa, B., Nizam, Z. (2024). The Role of Project-Based Learning in Developing 21st Century Skills. *International Journal of Educational Narratives*, 2. 525-534. <https://journal.ypidathu.or.id/index.php/ijen/article/view/1689>.
- Hikmah, F., Yamtinah, S., Bramastia, B. (2023). Study of Ecology and Biodiversity Learning Based on Project Based Learning-Science Technology Engineering Mathematics (PjBL-STEM) in Empowering Students' Critical Thinking. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9 (9), 729–736, <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i9.3688>

Ненад Пантић

Основна школа "Сава Шумановић" Београд, Република Србија

Марина Пантић

Основна школа "Сава Шумановић" Београд, Република Србија

АктивноСТЕМ у природи

Резиме: Циљ рада је да стручну јавност упознамо са могућностима примене СТЕМ приступа образовању и да предвиђене исходе за први циклус основног образовања и васпитања остваримо кроз активности које можемо реализовати у природи, то јест изван учионице. Такође, рад може послужити и као инспирација у проналажењу идеја за акцију С природом на ти. Раније су деца више времена проводила напољу, у игри, у природи и на тај начин се упознавала са природним појавама које су их подстицале на размишљање. Данас то није случај и главни циљ приказаних СТЕМ активности у природи јесте да код ученика боравком у природи (у шуми, на планини, поред реке или језера) уз минимална материјална средства (уз помоћ штапа и канапа) подстакнемо не само физички, већ и когнитивни развој. Применом једноставних експеримената у аутдор окружењу, очекујемо да код ученика развијемо: инвентивност, способности организовања, синтезе, анализе и оцењивања материјала, способност проналажења решења за проблемске ситуације и да научено примене у окружењу које је непознато и у коме излазе из своје зоне комфора. Приказане СТЕМ активности у природи са детаљним упуствима за њихову реализацију су: оријентација у природи, градња склоништа, прављење ложишта, постављање логорске ватре, паљење ватре, филтрирање воде. Оне немају за циљ само да ученици овладају предвиђеним исходима, већ и да им се приближи боравак у природи и да током тог боравак уче о феноменима и законитостима који у природи важе.

Кључне речи: СТЕМ образовање, активности у природи, експерименти, С природом на ти, природни феномени, аутдор окружење.

Rezime: Cilj rada je da stručnu javnost upoznamo sa mogućnostima primene STEM pristupa obrazovanju i da predviđene ishode za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja ostvarimo kroz aktivnosti koje možemo realizovati u prirodi, to jest izvan učionice. Takođe, rad može poslužiti i kao inspiracija u pronalaženju ideja za akciju S prirodom na ti. Ranije su deca više vremena provodila napolju, u igri, u prirodi i na taj način se upoznivala sa prirodnim pojavama koje su ih podsticale na razmišljanje. Danas to nije slučaj i glavni cilj prikazanih STEM aktivnosti u prirodi jeste da kod učenika boravkom u prirodi (u šumi, na planini, pored reke ili jezera) uz minimalna materijalna sredstva (uz pomoć štapa i kanapa) podstaknemo ne samo fizički, već i kognitivni razvoj. Primenom jednostavnih eksperimenata u autdor okruženju, očekujemo da kod učenika razvijemo: inventivnost, sposobnosti organizovanja, sinteze, analize i ocenjivanja materijala, sposobnost pronalaženja rešenja za problemske situacije i da naučeno primene u okruženju koje je nepoznato i u kome izlaze iz svoje zone komfora. Prikazane STEM aktivnosti u prirodi sa detaljnim upustvima za njihovu realizaciju su: orijentacija u prirodi, gradnja skloništa, pravljenje ložišta, postavljanje logorske vatre, paljenje vatre, filtriranje vode. One nemaju za cilj samo da učenici ovladaju predviđenim ishodima, već i da im se približi boravak u prirodi i da tokom tog boravka uče o fenomenima i zakonitostima koji u prirodi važe.

Ključne reči: STEM obrazovanje, aktivnosti u prirodi, eksperimenti, S prirodom na ti, prirodni fenomeni, autdor okruženje.

Summary: The aim of the paper is to familiarize the professional public with the possibilities of applying the STEM approach in education as well as to achieve the expected outcomes for the first cycle of basic education through activities that can be realized in nature, that is, outside the classroom. Also, the paper can serve as inspiration in finding ideas for action With nature on You. Previously, children spent more time outside, playing, in nature, and in that way they familiarize with natural phenomena that encouraged them to think. Today this is not the case and the main goal of the shown STEM activities in nature is to stimulate not only physical, but also cognitive development of students by staying in nature (in the forest, on the mountain, next to a river or lake) with minimal material resources (with the help of a stick and string). By applying simple experiments in an outdoor environment, we expect students to develop: inventiveness, the ability to organize, synthesize, analyze and evaluate materials, the ability to find solutions to problem situations and to apply what they have learned in an environment that is unfamiliar and in which they step out of their comfort zone. The presented STEM activities in nature with detailed instructions for their implementation are: orientation in nature, building a shelter, making a fire pit, setting a campfire, lighting a fire, filtering water. Their goal is not only for students to master the expected outcomes, but also to bring them closer to being in nature and to learn about the phenomena and laws that apply in nature during that stay.

Keywords: STEM education, activities in nature, experiments, With nature on You, natural phenomena, outdoor environment.

СТЕМ присут образовању

Сама реч СТЕМ^[1] је акроним који означава: науку (Science), технологију (Technology), инжењерство (Engineering) и математику (Mathematics).

СТЕМ приступ образовању настао је у Сједињеним Америчким Државама током деведесетих година 20. века и то зато што су се образовне власти САД-а забринуле да ученици у држави немају довољно развијене вештине у науци, технологији, инжењерству и математици, што је утицало на конкурентност земље у области технологије и иновација. Истраживања су показала да је образовање било превише фрагментирано, то јест да се свака дисциплина учи одвојено без међупредметне корелације.

Временом, СТЕМ приступ се проширио и на друге државе да би до нас стигао релативно скоро, али је последњих година веома активан и пронашао је широку примену, пре свега код педагошких иноватора и наставника ентузијаста.

Зашто СТЕМ?

Савремено образовање захтева иновативне приступе којима ћемо код ученика развијати функционална знања, вештине решавања проблема и сараднични дух. Управо СТЕМ приступ образовању представља иновативну, интердисциплинарни методу учења која обједињује знања и вештине из науке, технологије, инжењерства и математике, а код СТЕАМ^[2] модела придружује се и уметност.

Овакав приступ настави и усвајању нових наставних садржаја наглашава повезивање различитих области које за циљ имају решавање реалних проблема. На тај начин код ученика развијамо креативност, критичко мишљење и рад у групи, то јест сарадњу. Настава заснована на СТЕМ принципима омогућава да ученици активно уче кроз пројекте, истраживања и експерименте. Знања се не стичу изоловано већ интегрисано, омогућавајући ученицима да разумеју како различите дисциплине функционишу заједно.

Применом СТЕМ приступа у образовању код ученика подстичемо развој важних вештина за живот у 21. веку и то: решавање проблема, анализу, синтезу, евалуацију, критичко размишљање, креативност, сарадњу и комуникацију. Оваквим начином рада ученици преузимају иницијативу, истражују, напредују, али и греше и из грешака уче, а што их оснажује и припрема за живот у свету који се стално мења.

Зашто СТЕМ приступ одговара савременим потребама образовања? Због тога што ствара активне, радознале и самосталне ученике, спремне да одговоре на изазове будућности.

^[2] слово А означава уметност, енглески: Arts

Активности у природи

Милетић (2011: 16) наводи да активности у природи представљају низ спортских и других садржаја који се одвијају у природном амбијенту уз помоћ научних дисциплина, које су у служби безбеднијег борава на отвореном, уз уважавање свих природних законитости и поштовање и очување природе.

У контексту школе, појам *активности у природи* најчешће се повезује са: излетима и наставом у природи. Ако говоримо о наставним предметима прво на шта помислимо јесте физичко и здравствено васпитање, јер сам појам активности у природи најпре означава спортске активности, организоване или спонтане које се одвијају на отвореном и које користе природно окружење као контекст за учење, игру или рекреацију, а које имају за циљ побољшање здравља, развој вештина, јачање односа са природом или подстицање тимског рада.

Активности у природи укључују: шетње, планинарење, оријентацију у природи, камповање и логорске активности, еколошке акције, наставу и учење у аутдор окружењу.^[3]

За учење изван учионице можемо користити: природна окружења (шуме, ливаде, реке и друго), уређена школска дворишта, пољопривредна имања, ботаничке баште, еко-центре и друго.

Учење у аутдор окружењу је вишеструко значајно, јер утиче на целокупни развој деце. Поред усвајања знања и вештина, значајно је због јачања менталног, физичког и емоционалног здравља, као и због стицања директног, искуственог разумевања света који их окружује.

Пантић (2021) наводи да велики значај како за нас, тако и за нашу децу има боравак у природи. Поред чистог ваздуха и сунчевих зрака, на нас позитивно утичу и жубор воде, фијук ветра, цвркут птица. Нашој деци је потребна природа како због физичког, тако и због психичког развоја. Деца, данас, већину свог времена проводе у затвореним просторијама, било да се ради о учионицама или кућама и становима. Ретко своје време проводе у природи.

Као резултат такве праксе, код деце се појављују како здравствене тегобе, тако и недовољно развијене социјалне вештине, недостатак пажње и подложност алергијама. Ако томе додамо и потребу родитеља да заштите дете и да на њега гледају као на центар универзума, долазимо и до одсуства самоуверености код деце и појаве несигурности.

Узимајући у обзир да је кретање у затвореном простору ограничено или готово занемарљиво, те да деца нису довољно физички активна, онда не можемо ни да очекујемо да се тело нормално развија. Одатле је све већи број гојазне деце, повећан број деце са равним табанима, са проблемима деформитета кичменог стуба и друго. У свету већ постоји *дијагноза* која све те симптоме сврстава у поремећај изазван недостатком природе.

^[3] Појам аутдор окружење означава отворено окружење у коме се реализују активности ван традиционалне учионице, а које омогућава непосредно искуствено учење кроз контакт са природом, простором и стварним животним контекстом.

Појам *Последице недостатка природе* (Nature Deficit Disorder) увео је амерички аутор Ричард Лув (Louv, 2005) у својој књизи *Последње дете у шуми*, а како би описао све уочљивији проблем модерног друштва: деца и млади проводе све мање времена у природи, што оставља негативне последице на њихово здравље, понашање и развој. Појам је широко прихваћен у образовању, педагогији и еколошким наукама, јер осликава стварне и мерљиве последице одсуства природе из живота деце.

Последице се најпре огледају у: смањеној физичкој активности, ослабљеном имунитету, лошој моторици и координацији, повећаним нивоу стреса, анксиозности и депресији, смањеној способности концентрације, док са друге стране повећава ризик од поремећаја пажње. Поремећај недостатка природе доводи и до мањка мотивације за учење, недостатка развоја критичког мишљења и решавања проблема у стварном окружењу.

Бимс и сарадници (Beames et al, 2012: 42) наводе да: учење на отвореном развија доношење одлука, тимски рад и развој размишљања вишег реда кроз ангажовање у аутентичним задацима.

Када сагледамо значај СТЕМ приступа образовању и значај боравка у аутдор окружењу, увиђамо да би њихова корелација имала вишеструки значај за целокупни развој ученика.

Зато смо дошли до закључка да значајан број садржаја наставног предмета Свет око нас, односно Природе и друштва можемо реализовати изван учионице применом СТЕМ приступа.

Игром речи смо их назвали АктивноСТЕМ у природи и означавају активности и експерименте који су саставни део наставних програма, а које можемо да примењујемо ван учионице у природном окружењу. Приказане активности су: оријентација у природи, градња склоништа, припрема логорске ватре, паљење логорске ватре и филтрирање воде.

Оријентација у природи

Табела 1. Приказ активности Оријентација помоћу компаса

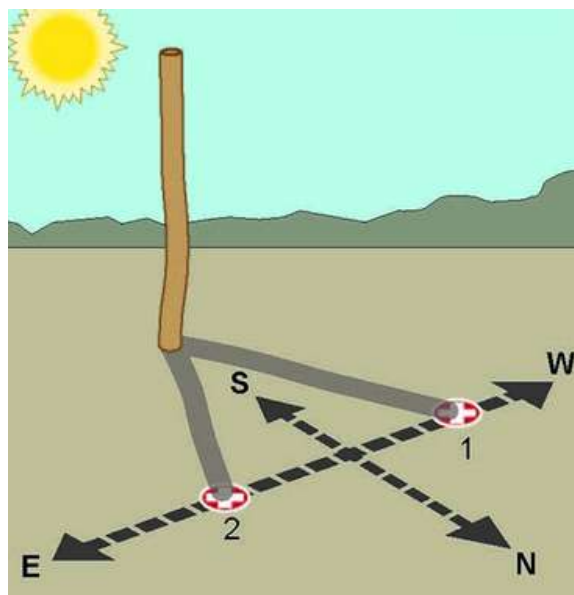
Оријентација помоћу компаса	
Узраст ученика	7+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво
СТЕМ области	НАУКА (географија, биологија), ТЕХНОЛОГИЈА
Значај активности	Оријентисање у природи може бити веома корисно, посебно ако се налазите у непознатим теренским условима.
Ниво тежине	Лако
Циљ активности:	Оспособити ученике да помоћу компаса одреде страну света и да уз помоћ карте одреде жељени правац кретања.
Очекивани исходи:	• сналази се у простору помоћу просторних одредница: напред-назад, лево-десно, горе-доле и карактеристичних објеката; • сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • препознаје облике појављивања воде у непосредном окружењу: потоци, реке, баре, језера; • препознаје изглед земљишта у непосредном окружењу: равница, брдо, планина; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Компас и карте

Опис активности
Компас је одличан алат за оријентацију. Помоћу компаса можете утврдити смерове, како би знали у ком правцу се налазите. Важно је знати разлику између севера, југа, истока и запада. Поставите компас на равну површину, како би игла могла да се слободно okreће и покаже нам тачне смерове. Већина компаса има стрелицу или ознаку која показује смер севера. Овај индикатор ће нам помоћи да нађемо основну референтну тачку. Када пронађемо смер севера, остале стране света ће бити лако одредљиве. Смер <i>југ</i> биће тачно на супротној страни од <i>севера</i>, док ће <i>исток</i> бити на десној страни од <i>севера</i>, а <i>запад</i> на левој страни. Када одредимо стране света на компасу, можемо га користити за оријентацију у природи. На пример, ако желимо да идемо на север, следимо тачку компаса која показује <i>север</i>.

Табела 2. Приказ активности Оријентација у природи уз помоћ сунчевих зрака

Оријентација у природи уз помоћ сунчевих зрака	
Узраст ученика	7+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво
СТЕМ области	НАУКА (географија, биологија), ТЕХНОЛОГИЈА
Значај активности	Оријентисање у природи може бити веома корисно, посебно ако се налазите у непознатим теренским условима.
Ниво тежине	Средње
Циљ активности:	Оспособити ученике да уз помоћ сунчевих зрака одреди страну света.
Очекивани исходи:	• сналази се у простору помоћу просторних одредница: напред-назад, лево-десно, горе-доле и карактеристичних објеката; • сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене;

Очекивани исходи:	• одређује време својих активности помоћу временских одредница: делови дана, обданица и ноћ, дани у недељи, пре, сада, после, јуче, данас, сутра, прејуче, прекосутра; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Ведро, сунчано време и штап
Опис активности	
Одредити стране света помоћу сунца је један од најстаријих и најједноставнијих начина оријентације. Ево како то можемо урадити: Ујутро када сунце излази, оно се налази на истоку. Како дан одмиче, сунце се креће према западу. Значи, ако изјутра стојимо лицем према сунцу, исток ће бити пред нама, запад се налази иза нас, север ће бити лево а југ десно. Стране света можемо одредити и уз помоћ дугачког предмета, на пример, уз помоћ штапа који пободемо вертикално у земљу. Означимо крај сенке који се налази на тлу. Након неког времена (15-30 минута), обележимо нову позицију краја сенке. Линија која повезује прву и другу ознаку показује смер запада. Одавде лако можемо одредити и остале стране. Ова метода може бити веома ефикасна, али имајте на уму да треба да се уради преко дана када је сунце видљиво.	



Слика 1. Оријентација помоћу сунчевих зрака

Табела 3. Приказ активности Оријентација у природи уз помоћ звезда

Оријентација у природи уз помоћ звезда	
Узраст ученика	8+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво
СТЕМ области	НАУКА (географија, астрологија), ТЕХНОЛОГИЈА, МАТЕМАТИКА
Значај активности	Оријентисање у природи може бити веома корисно, посебно ако се налазите у непознатим теренским условима.
Ниво тежине	Тешко
Циљ активности:	Одредити стране света помоћу звезда.
Очекивани исходи:	• сналази се у простору помоћу просторних одредница: напред-назад, лево-десно, горе-доле и карактеристичних објеката; • сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • одређује време својих активности помоћу временских одредница: делови дана, обданица и ноћ, дани у недељи, пре, сада, после, јуче, данас, сутра, прекјуче, прекосутра; • разликује дуж, полуправу и праву; • уочава подударне фигуре на датом цртежу; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Ведро ноћно небо

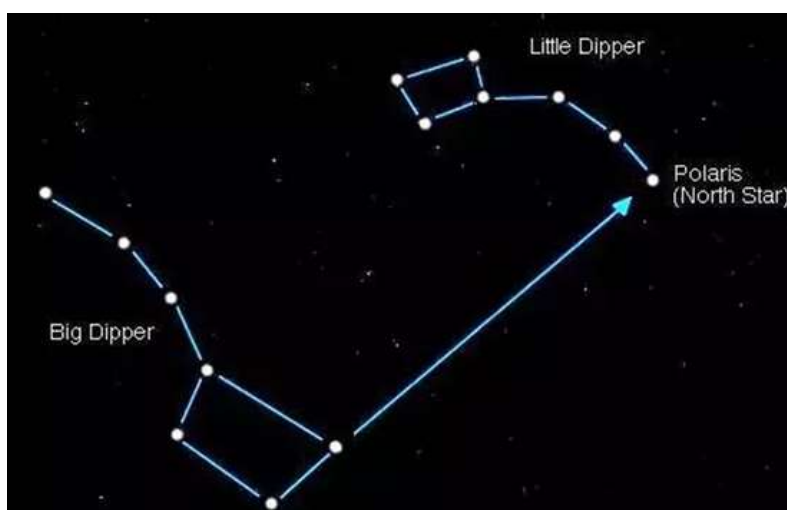
Опис активности

Одредити стране света помоћу звезда је такође могуће, у највећој мери уколико је ноћно небо ведро и када су звезде видљиве.

Звезда Северњача (Поларна звезда) се налази близу северног небеског пола и може нам послужити као оријентир за север. Ако знамо где се Северњача налази, можемо једноставно одредити смер севера.

Смер на исток и запад на основу кретања звезда: У ноћном небу, звезде на истоку излазе раније и залазе касније, док звезде на западу излазе касније и залазе раније. Ово нам може дати приближне оријентире за смерове истока и запада.

За проналажење Малог и Великог Медведа можемо се служити знањем о подударности геометријских фигура.



Слика 2. Оријентација помоћу сунчевих звезда

Табела 4. Приказ активности Постављање шатора

Постављање шатора	
Узраст ученика	8+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво, Физичко и здравствено васпитање
СТЕМ области	ИНЖЕЊЕРСТВО (грађевинарство), ТЕХНОЛОГИЈА
Значај активности	Развој алгоритамског начина размишљања поштовањем правила и редоследа операција.
Ниво тежине	Средње/тешко

Циљ активности:	Овладати техникама постављања шатора, као и активностима које томе претходе
Очекивани исходи:	• сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • истезањем, савијањем и сабијањем одређује својства материјала; • одабира материјале који својим својствима највише одговарају употреби предмета; • проналази нову намену коришћеним предметима; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Шатор, клинови, канapi (шпанери) и чекић.
Опис активности	
Постављање шатора може изгледати изазовно на почетку, али са правилним упутствима то може бити веома једноставно. Ево корака које треба да следимо: Потребно је да одаберемо раван терен без оштрог камења или корења, али који има добру дренажу, да се вода не би скупљала испод шатора у случају кише. Након што распакујемо шатор потребно је да га раширимо по тлу. Затим постављамо клинове на местима означеним на шатору. Обично су ове тачке на угловима и на средини страна шатора и укуцавамо их у тло. Дижемо шатор на штапове и у зависности од типа шатора, штапови се постављају са спољашње или унутрашње стране. Након што смо поставили штапове и подигли шатор потребно је да клиновима и шпанерима (капапима) затегнемо шатор како бисмо га довољно учврстили у случају ветра и кише. Након што поставимо шатор не преостаје нам ништа друго него да унутрашност шатора преуредимо према својим потребама.	

Табела 5. Приказ активности Градња склоништа

Градња склоништа	
Узраст ученика	8+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво, Физичко и здравствено васпитање
СТЕМ области	ИНЖЕЊЕРСТВО (грађевинарство), ТЕХНОЛОГИЈА
Значај активности	Развијамо креативност, анализу, синтезу и евалуацију.
Ниво тежине	Средње/тешко
Циљ активности:	Направити склониште од доступних материјала из непосредног природног окружења.
Очекивани исходи:	• сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • истезањем, савијањем и сабијањем одређује својства материјала; • одабира материјале који својим својствима највише одговарају употреби предмета; • проналази нову намену коришћеним предметима; • наводи примере различитих облика кретања у окружењу; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Грање различите дебљине, лишће, канап и тестера, секира или други алат за сечење.

Опис активности

Грађење склоништа у природи може бити корисно у различитим ситуацијама, као што су неправдиђени излети или ноћење на отвореном.

Ево неколико основних корака које треба да следимо:

Потребно је да одаберемо место које је далеко од опасности као што су обале река које могу надолазити, падавине које се могу нагло повећати итд. Такође, избегавамо подручја са опасношћу од падајућих објеката.

Такође, потребно је да сакупимо градивни материјал, а користимо све што нам је доступно у природи; гране, лишће, траву и друге природне материјале који нам могу послужити за израду крова и зидова.

Ако је могуће, користимо подлогу као што је велики камен, који ће нас бранити од влаге. Можемо користити гране и листове као подлогу.

За изграду крова ћемо користити гране или друге дугачке предмете за прављење конструкције која ће послужити као кров. Он може бити покривен листовима, гранама или травом (сеном), да нас заштити од сунца и кише.

За израду зидова такође користимо гране и друге природне материјале уколико је потребно. У току ноћи можемо користити ватру да се загрејемо и осветлимо наш бивак. Морамо да водимо рачуна о безбедности и спречимо да се ватра прошири.

Користимо гране, суво лишће или суву траву као изолацију како би нам склониште било топло и удобно.

Потребно је да обратимо пажњу и на вентилацију, тј. проветравање како би ваздух стално пролазио кроз склониште.

Након што користите склониште, будите сигурни да оставите природу како сте је нашли.



Слика 3. Пример склоништа направљеног од грања и лишћа

Табела 6. Приказ активности Логорска ватра

Логорска ватра	
Узраст ученика	9+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво
СТЕМ области	НАУКА (хемија), ИНЖЕЊЕРСТВО (грађевинарство), ТЕХНОЛОГИЈА
Значај активности	Оспособљавање ученика за самостално приремање логорске ватре.
Ниво тежине	Лако/средње
Циљ активности:	Оспособити ученике да анализирају материјале из окружења који су погодни за прављење логорске ватре.
Очекивани исходи:	• сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • истезањем, савијањем и сабијањем одређује својства материјала; • одабира материјале који својим својствима највише одговарају употреби предмета; • проналази нову намену коришћеним предметима; • наводи примере различитих облика кретања у окружењу; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Камење, сува дрва и грање различите дебљине, сува трава, лишће или папир и извор ватре (шибица, упаљач, кремен, лупа)

Опис активности

Припремање логорске ватре може бити забаван и користан део боравка у природи, али треба пратити одређене кораке и примењивати безбедносне мере.

Ево како то може бити урађено:

Најпре је потребно да изаберемо место које је на добром одстојању од склоништа, шуме и других потенцијално запаљивих материјала и ту направимо ложиште које окружимо камењем како бисмо спречили могућност непланираног и неконтролисаног ширења ватре. Сакупимо сува дрва различите величине (дебљине и дужине): ситне гранчице, танке гране, средње и дебеле комаде дрвета. Танке гране служе као гориво и запаљиви материјал, док дрва средње величине и дебели комади служе за одржавање ватре. На ложишту, поставите танке гране или суве листове као подлогу за ватру.

Ово ће помоћи да ватра брже почне да гори. Постоји више типова логорске ватре у зависности од тога како се дрва слажу, тј. постављају. Један од начина је да направимо пирамиду од дрва и то тако што преко грана ставимо дебља дрва. Притом треба да водимо рачуна да има довољно простора између грана како би ваздух могао да циркулише, јер је за сагоревање потребан кисеоник.

Да бисмо запалили логорску ватру користимо један од извора (упаљач, шибицу, лупу, кремен) којим палимо суво лишће, траву или папир. Када се ватра запали, постепено додајемо веће комаде дрвећа како бисмо осигурали да ватра непрестано гори.

Када палимо ватру у шуми, нарочито четинарској, потребно је бити на посебном опрезу како не бисмо изазвали пожар. Када завршимо са коришћењем ватре потребно је да је пажљиво угасимо.



Слика 4. Типови логорске ватре

Табела 7. Приказ активности Паљење логорске ватре

Паљење логорске ватре	
Узраст ученика	9+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво
СТЕМ области	НАУКА (хемија, физика), ТЕХНОЛОГИЈА
Значај активности	Оспособљавање ученика за самостално паљење логорске ватре
Ниво тежине	Средње
Циљ активности:	Оспособљавање ученика за паљење ватре на различите начине
Очекивани исходи:	• сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • одабира материјале који својим својствима највише одговарају употреби предмета; • проналази нову намену коришћеним предметима; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу.
Шта нам је потребно?	Шибица, упаљач, кремен или лупа

Опис активности

Дрва поређана у ложиште на један од већ приказаних начина палимо и то тако што у средиште стављамо запаљиви материјал (суву траву или суви папир) и палимо га уз помоћ шибице која је у овом случају извор топлоте. До паљења логорске ватре долази услед извора ватре (топлоте) и сагоревања горива у процесу оксидације. У случају да нема добре циркулације ваздуха ватра се неће упалити, слабије ће горети или ће се појавити густ бели дим.

Глава шибице, која је обложена фосфором, се услед трења пали и представља извор ватре којим се даље пале сува трава или папир, те ситна дрва и на крају настаје логорска ватра.

Поступак паљења логорске ватре уз помоћ лупе

Одаберите лупу са великим увећањем како би се омогућила боља концентрација сунчевог светла. Изаберите место где сунчеви зраци падају директно на тло. Изаберите сув материјал за паљење, као што су сува трава, парче суве коре, папир или неки други материјал који лако гори. Држите лупу изнад запаљивог материјала и концентришите сунчеве зраке кроз лупу на исту тачку. Померајте лупу напред и назад над запаљивим материјалом док не пронађете најбољу тачку фокуса сунчевих зрака. Ова тачка треба да буде мала и концентрисана светлосна тачка. Када нађете фокусирану светлосну тачку, гориво, односно запаљиви материјал треба да почне да се загрева и на крају ће се запалити.

Шта се дешава?

Лупа има конвексан (закривљен на спољној страни) облик који омогућава да сунчеви зраци скрену и фокусирају се на једно место. Када сунчеви зраци пролазе кроз лупу, паралелни сунчеви зраци скрећу и фокусирају је у једну малу тачку која се зове фокус.

Концентрисање светлости на овај начин омогућава да се на одређеној тачки концентрише више светлости него што је случај са равним светлосним зрацима који долазе од сунца.

Када се светлост фокусира на једно место, та тачка постаје веома топла. Ако се на тој тачки налази сув материјал за запаљивање, он се загрева и долази до паљења.

Важно је да држите лупу на одређеној дистанци од горивног материјала док не пронађете најбољи фокус.



Слика 5. Паљење ватре уз помоћ лупе

Табела 8. Приказ активности Филтрирање воде

Филтрирање воде	
Узраст ученика	7+
Наставни предмет	Свет око нас/Природа и друштво
СТЕМ области	НАУКА (хемија, физика), ИНЖЕЊЕРСТВО (грађевинарство), ТЕХНОЛОФИЈА
Значај активности	Оспособљавање ученика за прављење природног филтера за воду
Ниво тежине	Средње
Циљ активности:	Развој алгоритамског начина размишљања поштовањем правила и редоследа операција
Очекивани исходи:	• сарађује са вршњацима у заједничким активностима; • учествује у извођењу једноставних огледа којима испитује природне феномене; • одабира материјале који својим својствима највише одговарају употреби предмета; • проналази нову намену коришћеним предметима; • комбинује и користи усвојене моторичке вештине у игри и свакодневном животу
Шта нам је потребно?	Каменчићи, трава, песак, угаљ, шљунак, гранчице, тканина, лонче, пластична флаша и нож.
Опис активности	
Одсечемо дно пластичне флаше и окренемо одсечени део на горе. Затим редом слажемо од отвора ка одсеченом делу: тканину, огуљене гранчице, шљунак, песак, угаљ, песак, траву и каменчиће. Прљаву воду сипати кроз одсечени део флаше и сачекати да се оцеди у лонче. Након што се вода оцеди потребно је да је прокувамо на ватри.	

Закључак

STEM активности које смо представили у овом раду су само део наставних садржаја које се са ученицима могу реализовати ван учионице са циљем остваривања очекиваних исхода.

Као аргументи за примену STEM приступа образовању у аутдор окружењу могу послужити и примери из живота наших великих научника Николе Тесле и Михајла Пупина који су инспирацију за своје проналаске налазили у природи, вођени својим искуствима из детињства. Те догађаје су описали у својим делима *Моји изуми* (Тесла, 2014) и *Са пашњака до научењака* (Пупин, 2012).

У савременом образовању расте интересовање за интеграцију наставе на отвореном у оквиру STEM дисциплина. Овај приступ не само да подстиче активно учење већ, како смо раније и навели, развија критичко мишљење, решавање проблема и тимски рад код ученика. Међутим, успешна имплементација зависи од компетенција и припремљености наставника, што намеће потребу за циљаним стручним усавршавањем.

У европском контексту препозната је потреба за оснаживањем учитеља у примени аутдор наставе у оквиру STEM области. Истраживања попут Еразмус Плус пројекта STEMки (2018–2021), показују да учитељи имају позитиван став према овом приступу, али недовољно методолошког знања и практичне подршке. Извештај Јуропеан Скулнета (European Schoolnet) (2021) истиче да већина наставника нема приступ систематским обукама које интегришу STEM садржаје и наставу у природи. Студија Краљевског колеџа из Лондона (King's College London) (2013) указује на значај учења у природном окружењу за развој научног мишљења код ученика, али и на изазове у планирању и реализацији таквих активности.

Сви извори указују на потребу за систематским стручним усавршавањем, разменом примера добре праксе и институционалном подршком у увођењу иновативних, интердисциплинарних приступа.

Литература

- Beames, S., Higgins, P. and Nicol, R., (2012). Learning outside the classroom: theory and guidelines for practice. Abingdon: Routledge.
- European Commission, (2015). Science education for responsible citizenship: Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education. Brussels: European Commission. Retrived on April 20, 2025 from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/46e2b24d-4cea-4af3-86d8-8f47eec9fca1>.
- European Schoolnet, (2021). Outdoor Science Education in Europe: Current Practices and Future Possibilities. Brussels: European Schoolnet. Retrived on April 20, 2025 from: <https://www.eun.org>.
- Louv, R. (2005) Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Милетић, В. (2011). Излаз иза отворених брата - активности у природи. Београд: СИА.
- Пантић, Н. (2021). Последице недостатка природе. Преузето 20. априла 2025. са: <https://zadecu.mensa.rs/2021/08/24/posledice-nedostatka-prirode/>.
- Пупин, М. (2012). Од пашњака до научењака. Београд: Лагуна.
- STEMkey Project, (2021). Teachers' competence development in STEM teaching in outdoor settings. Retrived on April 20, 2025 from: <http://www.stemkey.eu>.
- Тесла, Н. (2014). Моји изуми. Београд: Лагуна.

Matije Zorić

JU osnovna škola "Mihailo Žugić", Odžak, Republika Crna Gora

Jelena Damjanović

JU osnovna škola "Živko Džuver", Bobovo, Republika Crna Gora

Izazovi rada u područnim ustanovama i kombinovanim odeljenjima

Резиме: Мрежу основних школа у Црној Гори чине 162 јавне основне школе и четири приватне основне школе. Посебна пажња се посвећује доступности образовања свој деци, па је у оквиру јавних установа организовано 229 подручних установа. У неким је број ученика веома мали, па се формирају комбинована одељења (два или више одељења у истом разреду). Циљ истраживања је анкетирање наставника запослених у подручним установама (ПУ) који раде у комбинованим одељењима о условима рада и перспективама за даљи рад ПУ. Истраживање је спроведено путем Гугл упитника и обухватило је испитанике из 15 градова из свих региона Црне Горе. Сви испитаници имају завршен факултет за образовање наставника или мастер студије. Испитаници препознају кров и столарију као неопходна и највећа грађевинска улагања у ПУ. Већина види перспективе рада ПУ у наредних пет година и сматра да се територијална припадност не поштује и да се неки потенцијални ученици уписују у своју матичну или градску школу. Може се закључити да је настава у ПУ стручно заступљена, већина њих има перспективу (посебно у централним и јужним регионима) и да су потребна улагања у школске објекте. Због неуписивања ученика који територијално припадају ПУ и похађају своју матичну или градску школу, потребно је веће ангажовање школских управа, а родитељима представљање бројних предности похађања издвојених одељења уз исправљање одређених недостатака.

Кључне речи: издвојена одељење, комбиновано одељење, наставник, услови рада.

Rezime: Mrežu osnovnih škola u Crnoj Gori čine 162 javne ustanove osnovne škole i četiri privatne osnovne škole. Posebno se vodi računa o dostupnosti obrazovanja svoj djeci, pa je u okviru javnih ustanova organizovano 229 područnih ustanova. U nekim je veoma mali broj učenika pa se formiraju kombinovana odjeljenja (dva ili više razreda u istom odjeljenju). Cilj istraživanja je ispitati učitelje zaposlene u Područnim ustanovama (PU) koji rade u kombinovanim odjeljenjima za uslove rada i perspektivu daljeg rada PU. Istraživanje je realizovano putem Gugl upitnika i obuhvatilo je ispitanike 15 gradova iz svih regija Crna Gore. Svi ispitanici imaju završen fakultet za obrazovanje nastavnika ili master studije. Krov i stolariju ispitanici prepoznaju kao potrebna i najveća građevinska ulaganja u PU. Većina vidi perspektivu za rad PU u narednih pet godina i smatra da se ne poštuje teritorijalna pripadnost i dio potencijalnih učenika se upisuje u matičnu ili gradsku školu. Može se zaključiti da je nastava u PU stručno zastupljena, većinom imaju perspektivu (pogotovo u centralnom i južnom regionu) i da su potrebna ulaganja u školske objekte. Za razloge neupisivanja učenika koji teritorijalno pripadaju PU i pohađaju matičnu ili gradsku školu, potrebno je veće angažovanje uprava škola i predočavanje roditeljima brojnih prednosti pohađanja područnih odeljenja uz korekciju određenih nedostataka.

Ključne riječi: područna ustanova, kombinovano odjeljenje, učitelj, uslovi rada.

Summary: The primary school network in Montenegro consists of 162 public primary schools and four private primary schools. Particular attention is paid to the accessibility of education to all children, so 229 branch institutions have been organized within public institutions. In some, the number of students is very small, so combined classes are formed (two or more classes in the same class). The aim of the research is to survey teachers employed in Branch Institutions (BI) who work in combined classes about working conditions and prospects for the further work of BI. The research was conducted via a Google questionnaire and included respondents from 15 cities from all regions of Montenegro. All respondents have completed a faculty of teacher education or have a master's degree. Respondents recognize the roof and carpentry as necessary and the largest construction investments in BI. Most see prospects for the work of BI in the next five years and believe that territorial affiliation is not respected and some potential students enroll in their home or city school. It can be concluded that teaching in BI is professionally represented, most have prospects (especially in the central and southern regions) and that investments in school facilities are needed. For reasons of non-enrollment of students who territorially belong to the territorial unit and attend their home or city school, greater engagement of school administrations is needed and parents are informed of the numerous advantages of attending regional classes while correcting certain shortcomings.

Keywords: branch institution, combined class, teacher, working conditions.

Uvod

Na studijama učiteljskih fakulteta, u okviru inicijalnog obrazovanja, budući učitelji dobijaju veoma malo znanja o radu u kombinovanim odjeljenjima. Na fakultetima koji školuju nastavnike stranog jezika, koji potencijalno mogu predavati u kombinovanim odjeljenjima, ne postavljaju se nikakve osnove za rad u kombinovanim odjeljenjima. Ovaj rad je nastao udruženim snagama učitelja i nastavnice engleskog jezika sa bogatim iskustvom rada u malim školama i kombinovanim odjeljenjima. Rad u kombinovanim odjeljenjima nije u dovoljnoj meri prisutan u dostupnoj literaturi i rijetka su istraživanja koja uključuju prosvjetne radnike zaposlene u kombinovanim odjeljenjima. U važećem Katalogu programa stručnog usavršavanja nastavnika za period od 2022-25. (Zavod za školstvo, 2025.) u Crnoj Gori nema nijednog programa za rad u kombinovanim odjeljenjima.

Teorisji pristup problemu

U dostupnoj literaturi se pojavljuje više definicija kombinovanog odjeljenja, odnosno nepodjeljene škole. Jedna od njih kaže da je "podjeljena ona osnovna škola u kojoj učitelj radi samo sa jednim razredom u jednom odjeljenju ili u kojoj rade najmanje dva učitelja bez obzira na broj odjeljenja. Sve ostale škole u kojima radi jedan učitelj, bez obzira na broj djece i način kombinovanja razreda, faktički su nepodjeljene osnovne škole" (Vuković, 1951: 9).

Osim što učitelj istovremeno realizuje dva ili više nastavnih planova za različite razrede u okviru kombinovanog odjeljenja ili nepodjeljene škole, među učenicima istog razreda u okviru kombinovanog odjeljenja često je velika razlika u predznanju učenika. Ponekada ove razlike mogu biti veoma izražene, do nivoa da kao da učenici istog uzrasta nijesu isti razred, te "takve relacije u radu nesumnjivo zahtjevaju i elastičniju organizaciju rada i dinamičniju komunikaciju sa dva ili više razreda" (Rajčević, 2014: 44). U kombinovanim odjeljenjima "nastavnik nije samo prenosilac znanja, nego, prvenstveno organizator i saradnik" (Vilotijević, 1999: 315). Osim svega navedenog, iako je u prvom razredu predviđeno da sa učiteljem radi vaspitačica, to nije pravilo u kombinovanim odjeljenjima.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanje je realizovano putem Gugl upitnika i obuhvatilo je 32 ispitanika iz 15 gradova iz svih regija Crne Gore. Uzorak istraživanja je strukturisan prema opštim podacima: grad, pol, godine staža u prosvjeti, godine staža rada u kombinovanom odjeljenju.

Najviše anketiranih je sa područja gradova Pljevlja i Nikšić (po 5), zatim Bijelo Polje (4) i Šavnik (3), slede Rožaje, Kolašin i Mojkovac sa po 2 ispitanika i Cetinje, Andrijevica, Bar, Berane, Ulcinj, Gusinje, Žabljak, Tuzi, Plužine i Podgorica sa po 1 ispitanikom. U polnoj strukturi uzorka dominira ženski pol sa 29 ili 91% u odnosu na muški pol sa 3 ili 9% anketiranih.

Prema godinama radnog staža u prosvjeti, najveći udeo u uzorku čine učitelji sa 11 - 20 godina radnog staža ima (47% ispitanika), slede oni od 0 do 10 godina rada u školi (38%) i oni sa više od 21 godinu radnog staža (5%). Od 0 do 5 godina radnog staža u kombinovanom odjeljenju ima jedna trećina anketiranih (33%), od 6 do 10 godina radnog staža ima 26%, od 11 do 15 ima 22% i od 16 do 20 ima 19% ispitanika. Kod 53% ispitanika se poklapa broj godina radnog staža i broj godina rada u kombinovanim odjeljenjima.

Najiskusniji ispitanik ima 40 godina rada u struci, od toga 22 godine u kombinovanom odeljenju. Dva ispitanika imaju po 30 godina iskustva rada u kombinovanom odeljenju. Ispitanik sa najmanje iskustva ima 1 godinu rada u struci i u kombinovanom odeljenju.

Istraživanje je realizovano u periodu od 15. do 25. septembra 2024. godine.

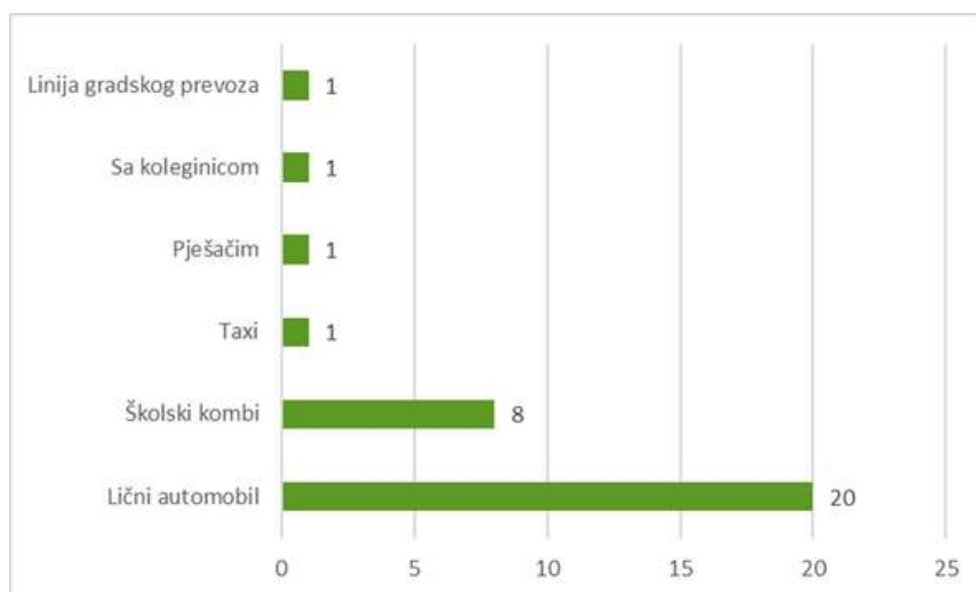
Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja su predstavljeni prema sledećim kategorijama:

- način dolaska nastavnika do područnih odeljenja,
- uslovi rada u područnim odeljenjima,
- neupisivanje dece u područna odeljenja.

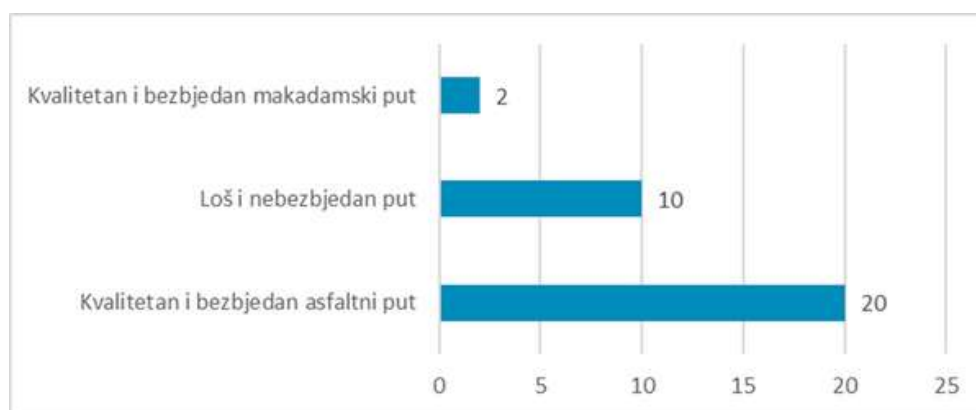
Od ukupnog broja nastavnika obuhvaćenih istraživanjem, u područnoj ustanovi seoske škole radi 78% ispitanika. Rezultati istraživanja (Grafikon 1) pokazuju da najveći broj ispitanih nastavnika do škole u kojoj radi dolazi i vraća se ličnim automobilom (20 ispitanika), zatim školskim kombijem (8 ispitanika), dok po jedan ispitanik navodi da na posao dolazi na neki drugi način: taksijem, sa koleginicom, pješači i gradskim saobraćajem.

Grafikon 1. Način dolaska i povratka sa radnog mesta u PU



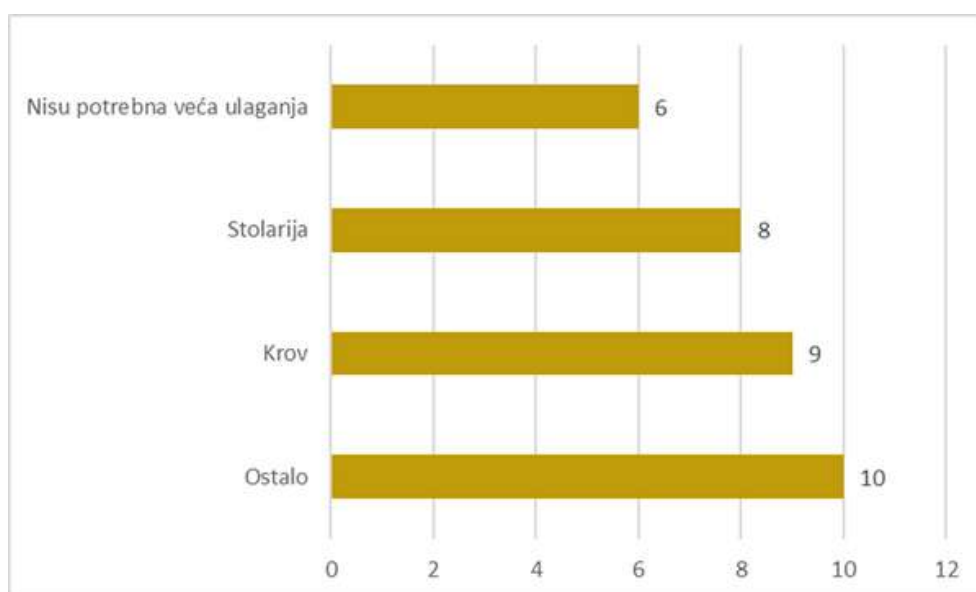
Odgovori ispitanika koji se odnose na prilaz PU u kojoj rade sa glavnog puta (Grafikon 2) pokazuju da je to najčešće kvalitetan i bezbjedan asfalt (63% ispitanika), odnosno kvalitetan bezbjedan makadam (6% ispitanika), dok skoro trećina ispitanika navodi da je u pitanju loš nebezbedan put (31% ispitanika).

Grafikon 2. Prilaz PU sa glavnog puta



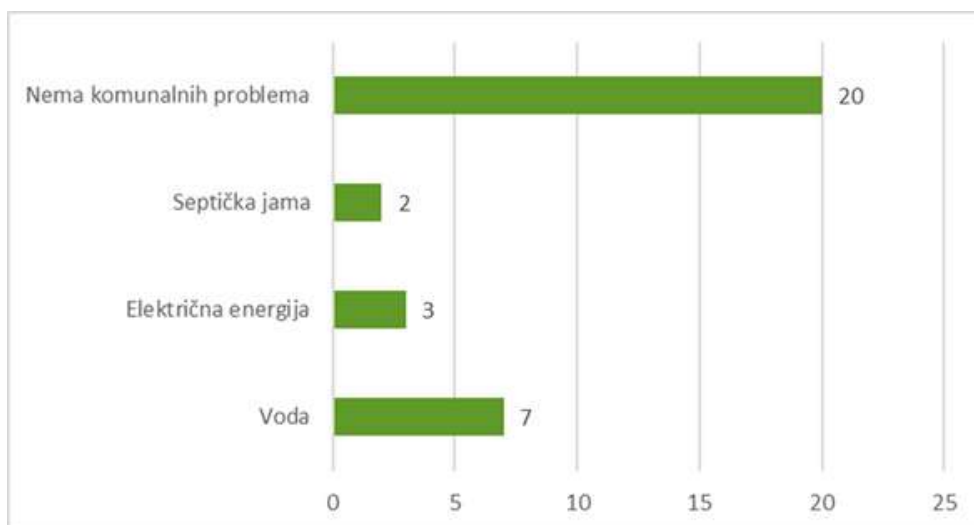
Odgovori ispitanika ukazuju na značajne potrebe za poboljšanjem uslova rada u PU (Grafikon 3). Manje od jedne petine, odnosno 18 % ispitanika navodi da nisu potrebna veća ulaganja u uslove za rad. Najčešća građevinska ulaganja koja je potrebno uložiti u održavanje školskog objekta su krov (27%), stolarija (24%). Jedna trećina (31%) ispitanika navodi neke druge potrebe za ulaganjem u uslove rada u PU: mokri čvor, fasada, zamjena podova, sala za fizičko, namještaj i grijanje.

Grafikon 3. Potrebni građevinski radovi u PU



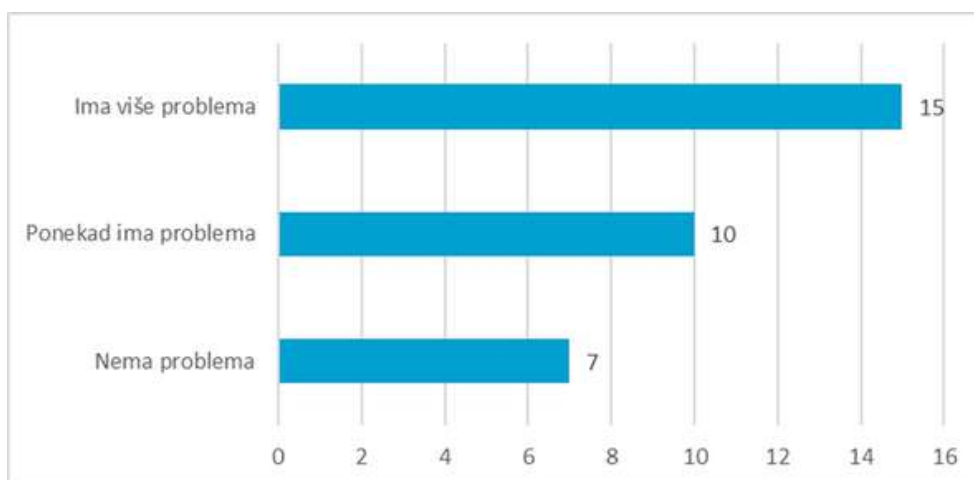
U najvećem broju područnih ustanova u kojima ispitanici rade (20 PU ili 63% PU) nemaju problema sa komunalnim opremanjem i funkcionisanjem školskog objekta (Grafikon 4). U PU u kojim postoje problemi u funkcionisanju PU, najčešće su potrebe su za vodom (7 PU ili 22%), problemi sa električnom energijom (3 PU ili 9%) i problemi sa septičkom jamom (2 PU ili 6%).

Grafikon 4. Komunalno opremanje PU



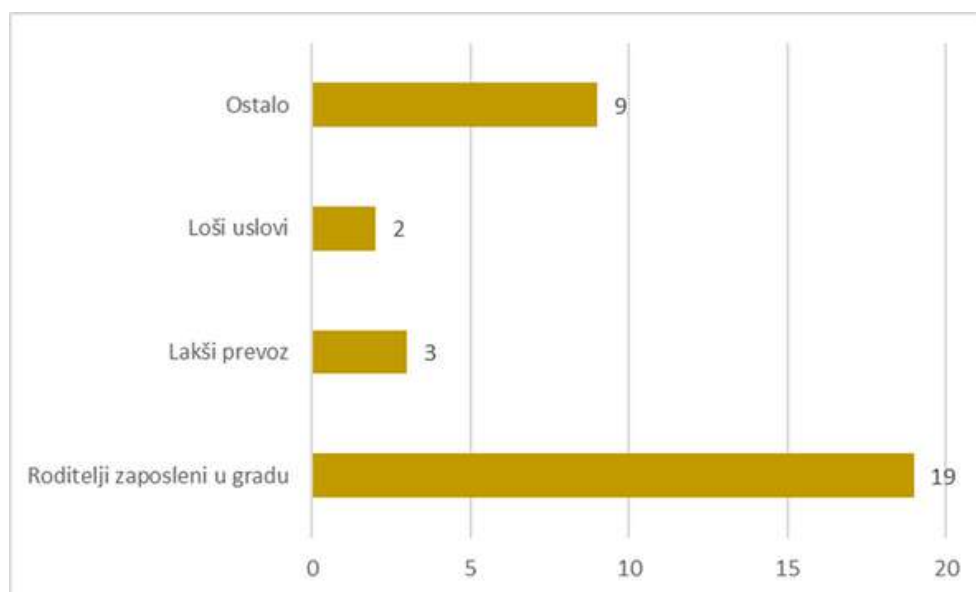
S obzirom na to da se PU najčešće nalaze u ruralnim, planinskim krajevima posebno je analiziran uticaj zimskih uslova na funkcionisanje škola (Grafikon 5). Skoro polovina anketiranih nastavnika (njih 15 ili 47%) potvrđuje da ima više problema sa radom u PU tokom zimskog perioda, jedna trećina (10 ili 31% nastavnika) kaže da ponekad ima problema, dok tek petina (7 ili 22% ispitanika) smatra da nema problema u zimskim uslovima rada PU.

Grafikon 5. Uticaj zimskih uslova na rad PU



Značajan problem područnih ustanova je smanjenje broja učenika. Osim prisutnog problema depopulacije, primetan je i trend upisivanja djece koja teritorijalno pripadaju područnoj ustanovi u matičnu ili gradsku školu. Malo više od trećine ispitanika (12 odgovora ili 37,5%) mišljenja je da roditelji potencijalnih učenika iz PU ne uspisuju djecu direktno u matičnu ili gradsku školu, dok približno toliko anketiranih nastavnika primećuje da roditelji upisuju (11 ili 34%), odnosno ponekad upisuju (9 ili 28%) svoju decu u matičnu ili gradsku školu umesto u PU kojoj teritorijalno pripadaju. Kao glavni razlog za takvu situaciju (Grafikon 6) navodi se zaposlenje roditelja u gradu (19 odgovora, odnosno 59%), prevoz (3, odnosno 9%), loši uslovi (2, odnosno 6%). Kao ostali razlozi, navode se: loš put, loši uslovi za rad u PU, nekvalitetan stručni kadar u PU, mišljenje da je veća socijalizacija u gradu, roditelji više vole grad. Određeni broj ispitanika (2, odnosno 6%) navodi da nijesu imali takvih iskustava, a jedan ispitanik da se ne upisuju u grad zbog udaljenosti sela.

Tabela 6. Razlozi neupisivanja učenika u PU



Zaključak

Razlika u broju anketiranih po regijama je iz razloga što u sjevernom regionu postoji više manjih škola u kojima funkcionišu kombinovana odjeljenja. Procenat anketiranih koleginica je na približnom nivou, kao procenat osoba ženskog pola zaposlenih u prosvjeti. S obzirom da je rad u kombinovanim odjeljenjima zahtjevan i uslovi rada da često nijesu na visokom nivou, ovaj podatak nije za pohvalu. Dobijeni komentari, pomažu u tumačenju rezultata ispitivanja i uvršteni su u zaključke.

- Evidentan je veliki procenat učitelja koji čitav radni vijek provode u radu sa kombinovanim odjeljenjem. U teoriji se smatra da je rad u kombinovanom odjeljenju teži i da je poželjno određeno iskustvo, dok u praksi to nije slučaj. Po dobijenim odgovorima može se zaključiti da dio učitelja nakon odrađenog pripravničkog staža (1 godina iskustva) nastavlja svoj profesionalni angažman isključivo u kombinovanom odjeljenju. Potrebno je zakonski urediti način prelaska nastavnika iz kombinovanog odjeljenja u matičnu/veću školu i čisto odjeljenje. Problem predstavlja i dobijanje rješenja na neodređeno, zbog slabe perspektive daljeg rada određenih škola sa malim brojem učenika.
- Svi ispitanici imaju završen fakultet za obrazovanje nastavnika ili master studije. Ovaj podatak govori da je nastava stručno zastupljena. Ne treba zanemariti činjenicu da u malom procentu postoje osobe koje nestručno izvode nastavu. Ovaj problem je bio zastupljeniji prethodnih decenija, kada je bilo više učenika u školama, a manje stručnog kadra.
- Infrastruktura je veći problem u sjevernom regionu. Krov i stolariju ispitanici prepoznaju kao potrebna i najveća građevinska ulaganja u PU. Zbog vremenskih prilika i udaljenosti od glavnog puta, na sjeveru prilaz školi otežava snijeg i nepostojanje sistematskog rješenja za prohodnost puta do škole u zimskim uslovima. Ovaj problem se uglavnom rješava uz pomoć dobre volje pojedinaca iz lokalnog stanovništva.
- Većina ispitanika vidi perspektivu za rad PU u narednih pet godina. Zabrinjava broj onih koji zaključuju da će doći do zatvaranja škole u kojoj rade. Velike migracije na relacijama selo - grad, kao i raseljavanje sjevera ostavljaju posledice na biološki opstanak ljudi u pojedinim sredinama, što se reflektuje i na rad škole.

- Evidentan je veliki procenat učitelja koji čitav radni vijek provode u radu sa kombinovanim odeljenjem. U teoriji se smatra da je rad u kombinovanom odeljenju teži i da je poželjno određeno iskustvo, dok u praksi to nije slučaj. Po dobijenim odgovorima može se zaključiti da dio učitelja nakon odrađenog pripravničkog staža (1 godina
- Većina anketiranih nastavnika smatra da se pri upisu dece u školu ne poštuje teritorijalna pripadnost i da se dio potencijalnih učenika PU upisuje u matičnu ili gradsku školu. Upis po teritorijalnoj pripadnosti je još samo jedno slovo na papiru koje u praksi ne funkcioniše. U pojedinim sredinama čak i školski prevoz funkcioniše na većim relacijama od one kojoj škola teritorijalno pripada. čime se olakšava odlazak učenika u druge sredine.
- Zbog izbegavanja upisa učenika koji teritorijalno pripadaju PU i upisivanja u matičnu ili gradsku školu, potrebno je veće angažovanje uprava škola i predočavanje roditeljima brojnih prednosti pohađanja PU i dodatno angažovanje na korekciju određenih nedostataka koji se prvenstveno odnose na uslove rada u PU. Ispitivanje je pokazalo da u najvećem broju roditelji rade u gradskoj sredini i ujedno i djecu upisuju u gradsku ili matičnu školu i pored toga što do područnih ustanova učenici uglavnom mogu doći i vratiti se pješke ili školskim kombijem.

Literatura

- Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za period 2022-2025. godina (2024). Podgorica: Zavod za školstvo, <https://profesionalnirazvoj.edu.me/wp-content/uploads/2024/11/Katalog-2022-2025-.pdf>, posjećen 19.3.2025.
- Rajčević, P. (2004). Specifičnosti nastavnog rada učitelja u kombinovanom odeljenju. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Prizren - Leposavić, 8, 41-55.
- Vilotijević, Mladen (1999). Didaktika 3 organizacija nastave. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Učiteljski fakultet Beograd.
- Vuković, Rade (1951). Rad u nepodeljenoj školi i kombinovanom odeljenju. Beograd: Pedagoško društvo Narodne Republike Srbije.

Bogdanka Conjar
Osnovna škola Grabrik, Karlovac, Republika Hrvatska

Danijela Jurac
Osnovna škola Banija, Karlovac, Republika Hrvatska

Dobar glas je učitelju spas

Резиме: Глас је основно средство за рад сваког наставника, једно од њихових најважнијих средстава. Користи се за преношење порука, усмеравање пажње, мотивисање ученика, одржавање дисциплине у учионици, изражавање осећања, одржавање динамике рада. Чињеница је да наставници често преоптерећују свој глас говорећи дуго времена, гласно вичући због буке или неправилним дисањем, што може довести до промуклости, умора или још озбиљнијих проблема са гласом. Зато је важно да се глас негује правилним техникама говора и дисања, редовним одмором, правилним држањем, хидратацијом и одржавањем физичке кондиције. Пре говора потребно је загрејати гласне жице, а говор прилагодити простору и обратити пажњу на чешће промене у милозвучности језика уместо на повишене тонове. Вежбе гласних жица и свесно управљање гласом могу продужити његову издржљивост и спречити оштећења. Добро одржаван и здрав глас не само да олакшава рад наставника, већ и позитивно утиче на атмосферу у учионици, стварајући пријатно и подстицајно окружење за учење. Овај чланак полази од теоријских сазнања о гласу и описује начине очувања гласа као основног алата за рад сваког наставника.

Кључне речи: глас, хигијена гласа, дисање, правилан положај тела.

Rezime: Glas je osnovno sredstvo rada svakog učitelja, jedno od njegovih najvažnijih nastavnih pomagala. Koristi se za prenošenje poruka, usmjeravanje pažnje, motiviranje učenika, održavanje discipline u učionici, izražavanje osjećaja i održavanje dinamike rada. Činjenica je da učitelji često preopterećuju svoj glas govoreći dulje vrijeme, vičući zbog buke ili nepravilno dišući, što može dovesti do promuklosti, umora ili čak ozbiljnijih problema s glasom. Zato je važno njegovati glas pravilnim tehnikama govora i disanja, redovitim odmorom, pravilnim držanjem, hidracijom i održavanjem fizičke kondicije. Prije govora potrebno je zagrijati glasnice, a govor prilagoditi prostoru i obratiti pažnju na češće promjene u ugodnosti tona umjesto na povišene tonove. Vježbe za glasnice i svjesno upravljanje glasom mogu produžiti njegovu izdržljivost i spriječiti oštećenja. Dobro njegovan i zdrav glas ne samo da olakšava rad učitelju, već i pozitivno utječe na atmosferu u učionici, stvarajući ugodno i poticajno okruženje za učenje. Ovaj članak polazi od teorijskih spoznaja o glasu i opisuje načine očuvanja glasa kao osnovnog alata za rad svakog učitelja.

Ključne riječi: glas, higijena glasa, disanje, pravilan položaj tijela.

Summary: The voice is the basic tool for every teacher's work, one of their most important assets. It is used to convey messages, direct attention, motivate students, maintain discipline in the classroom, express feelings, and maintain the dynamics of work. The fact is that teachers often overload their voices by speaking for a long time, shouting loudly because of noise, or by breathing incorrectly, which can lead to hoarseness, fatigue, or even more serious voice problems. That is why it is important to nurture the voice with proper speech and breathing techniques, regular rest, proper posture, hydration, and maintaining physical fitness. Before speaking, it is necessary to warm up the vocal cords, adjust the speech to the space, and pay attention to more frequent changes in the melodiousness of the language instead of raised tones. Vocal cord exercises and conscious voice management can extend its endurance and prevent damage. A well-maintained and healthy voice not only makes a teacher's work easier, but also has a positive impact on the classroom atmosphere, creating a pleasant and stimulating learning environment. This article starts from theoretical knowledge about the voice and describes ways to preserve the voice as an essential tool for every teacher's work.

Key words: voice, voice hygiene, breathing, proper body posture.

Uvod

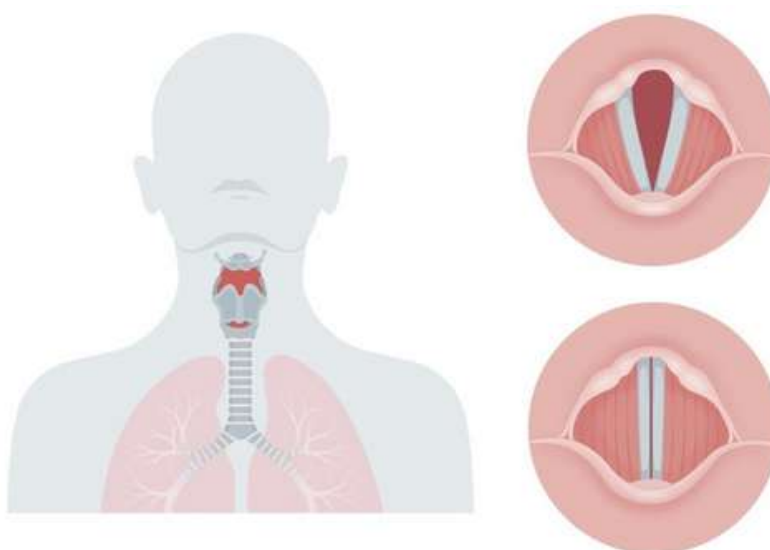
Tijekom školovanja učitelja, uglavnom ne postoje kolegiji na kojima bi se govorilo o pravilnom načinu govorenja kako bi sačuvali svoj glasovni aparat od bolesti i oštećenja. Prema Kovačić i Buđanovac (2000), vokalna edukacija trebala bi biti sastavni dio obrazovanja vokalnog profesionalca gdje razvijena svijest o vlastitom glasu, poznavanje osnova anatomije i fiziologije vokalnog aparata, vokalne higijene i vokalnih tehnika predstavljaju preduvjete duge i uspješne profesionalne aktivnosti. Učitelji koji o toj temi žele znati više uglavnom se obrazuju sami ili u nekom vokalnom ansamblu pri čemu tehnike pjevanja trebaju implementirati u tehniku govora.

Učitelji vrlo često govore tijekom cijelog radnog dana. Ponekad koriste svoje glasnice agresivno i naglo što negativno utječe na njihovo zdravlje. Kako bi svoj glas koristili bez većih oštećenja, u ovom članku ćemo predstaviti načine na koje svaki učitelj može pripremiti svoj govorni aparat za dugotrajni rad.

Istraživanje koje je provela Kovačić (2002) na uzorku od 51 nastavnice, prosječne dobi 40,8 godina, prosječne duljine radnog staža 15,7 godina, pokazalo je da je vokalni zamor relativno čest problem nastavnica (63% ispitanica), pri čemu 50% nastavnica osjeća vokalni zamor nakon radnog vremena. Najčešće smetnje su promuklost, suhoća u grlu, nakašljavanje, dublji glas i neugodan osjećaj u grlu i vratu.

Što je glas i kako nastaje

Prema Hrvatskoj enciklopediji, glas je zvuk proizveden ljudskim ili životinjskim grlom, tj. glasovnim, fonacijskim organom. Struja zraka istisnuta iz pluća uzrokuje treperenje (titranje) glasnica, a ždrijelo i usna šupljina imaju funkciju rezonatora. Ovisno o brzini titranja glasnica, nastaju jači ili tiši zvukovi, a ovisno o njihovoj napetosti i duljini, viši ili niži tonovi.



Slika 1. Otvorene i zatvorene glasnice

Slika prikazuje položaj glasnica te njihov oblik prilikom govorenja kad su otvorene i titraju i mirovanja, kada su zatvorene.

Pravilan položaj tijela

Pravilan položaj tijela pri govorenju od velike je važnosti za očuvanje glasa, jasnoću govora i učinkovitu komunikaciju. Kada tijelo stoji ili sjedi u ispravnom položaju, dišni sustav radi optimalno, a glasnice se manje naprežu, što omogućuje jači, stabilniji i ugodniji glas.

Lotka-Kalinski (Lhotka-Kalinski, 1975) objašnjava da pri pravilnom položaju tijela kralježnica treba biti uspravna, a ramena bez napetosti usmjerena blago unatrag. Glavu treba držati u prirodnom položaju. Ne treba biti previše nagnut naprijed niti unatrag kako bi se izbjegao pritisak na grkljan. Vrat i čeljust trebaju biti opušteni kako bi se izbjegla napetost koja može otežati artikulaciju i dovesti do brzog umaranja glasa.

Pri nepravilnom držanju tijela ramena su uzdignuta, prsni koš je napuhn timer, trbušna stijenka uvučena, kao i vrat. Nepravilan položaj tijela, poput pogrbljenosti ili naginjanja glave naprijed, smanjuje kapacitet pluća i povećava pritisak na glasnice što može dovesti do problema s glasom. Zato je važno osvijestiti kako držanje tijela utječe na govor i redovito ga prilagođavati za zdraviji i učinkovitiji glasovni izraz.

Disanje

Disanje je proces koji često uzimamo zdravo za gotovo jer, naposljetku, svi dišemo pa smo uvjereni da svi to i radimo pravilno. Trebamo naučiti pravilno disati dok govorimo kako si ne bi oštetili glasnice jer je disanje temelj govora, a govor je alat učitelja. Disanje osigurava potrebnu potporu glasu, omogućuje jasnoću izgovora i sprječava naprezanje glasnica. Prema Špileru (2012) kombinirano disanje odnosno kosto-abdominalno je ono koje omogućuje ravnomjeran protok zraka, čime se glas može koristiti bez napora. Ako je disanje plitko i nepravilno, glas postaje slab, brzo se umara pri čemudolazi do naprezanja glasnica.

Što možemo naučiti od male djece kad je disanje u pitanju? Mala djeca prirodno dišu pravilno jer koriste dijafragmu. To se može vidjeti po laganom podizanju trbuha prilikom udisaja. Ovo disanje je duboko i efikasno te omogućuje dobru podršku za glas. Djeca su, dakle, rođena s prirodnim načinom disanja jer njihov dišni sustav nije pod utjecajem stresa, napetosti i loših navika.

Kako odrastamo, različiti faktori poput emocionalne napetosti, dugotrajnog sjedenja i nepravilnog držanja tijela mijenjaju naš obrazac disanja. Odrasli, dakle, često razviju nepravilne obrasce disanja, poput plitkog disanja iz prsnog koša. To je posljedica stresa, lošeg držanja tijela, užurbanog načina života i nedostatka svjesnosti o disanju. Plitko disanje smanjuje kapacitet pluća i otežava kontrolu nad glasom, što može dovesti do bržeg zamaranja i većeg naprezanja pri govoru.

Svjesnim vježbanjem pravilnog disanja možemo ponovno usvojiti zdrave obrasce disanja što pozitivno utječe ne samo na glas, već i na opće zdravlje i osjećaj smirenosti.

Zato bi za nas odrasle, a posebno učitelje, prvi korak bio da osvijestimo na koji način se pravilno udiše, zadržava dah i izdiše, a sve je bazirano na pravilnom držanju tijela.

Prema Lotka-Kalinski (Lhotka-Kalinski, 1975) organi važni za disanje su organi za respiraciju, organi za fonaciju i rezonantni organi.

Organi za respiraciju su prsni koš, prsna šupljina u kojoj se nalaze pluća, gornji dišni putovi (nosna šupljina, ždrijelo, usna šupljina) i donji dišni putovi (grkljan, dušnik i dušnice).

Organi za fonaciju su grkljan u kojem je smješten organ za stvaranje tona glasa, glasnice. Glavna funkcija grkljana je ona dišna i predstavlja početak dišnih puteva te usput služi za proizvodnju govornog i pjevanog zvuka ili glasa. Služe za stvaranje i emisiju glasa.

Rezonantni organi suždrijelo te usna i nosna šupljina. Služe za rasprostranjivanje i oblikovanje tona.

Prilikom govorenja važno je sve organe za disanje koristiti na optimalan način.

Načini disanja

Prema Špilleru (2012) razlikujemo ove načine disanja:

- Visoko ili klavikularnodisanje

Ovim načinom disanja aktiviraju se samo vrhovi pluća, što je zapravo vrlo mali dio, a veći dio ostaje neiskorišten i nakon nekog vremena zakržlja. Aktiviraju se gornja rebra i podižu se ramena, odnosno ključna kost. Donja rebra ostaju nepomična, trbušni zid se uvlači, dijafragma natjera sve organe iznad sebe u previsoku poziciju što znači da grkljan ima poziciju u kojoj je vrlo teško proizvoditi normalni glas.

- Rebreno ili kostalno udisanje

Ovim načinom se šire srednji dijelovi prsnog koša i to samo bočno. Dijafragma se uvlači u prсну šupljinu što utječe na previsoku poziciju dušnika i grkljana. Takav način stvara nepogodne uvjete za rad glasnica.

- Dijafragmalno disanje

Kod ovog načina disanja dijafragma se spušta niže i vrši neprirodni pritisak na ostale organe smještene ispod, te se trbušni zid ukočeno izbacuje van i naprijed. Širenje prsnog koša događa se samo u donjim dijelovima dok su srednji dijelovi i mišići leđa pasivni. Zbog toga se rebra ne mogu podignuti onoliko koliko bi trebala. Ovaj način disanja rezultira ukočenom dijafragmom koja nije dovoljno opuštena pa ne može postepeno ispuštati zrak, nego zrak naglo izlazi te dovodi grkljan u previsoki položaj.

- Kombinirani ili kosto-abdomalni način udisanja

Kod ovog načina disanja uključen je cijeli respiratorni sustav. Svi mišići prsnog koša su podjednako angažirani te se zbog toga prsni koš širi od vrha do dna u svim pravcima. Kod udisaja, gornji trbušni zid izbacuje se prema van, a rezultat toga je blago spuštanje dijafragme. Ovaj način disanja omogućava da se pluća napune zrakom pa se teret rada mišića rasporedi na sve mišićne skupine podjednako, a dijafragma se koristi ispravno. Ova tehnika disanja je bitna za pravilno izvođenje tona pri pjevanju no svakako bi je trebalo primjenjivati i tijekom svakodnevnog govorenja.

U kosto-abdomalnom disanju sudjeluju međurebreni mišići te leđni i trbušni mišići. Udah je osvješteniji i veći ako se koristi dijafragma i pomoćni mišići, a takav način se naziva još i duboko ili pjevačko disanje. Lotka-Kalinski (Lhotka-Kalinski, 1975) ističe da je kostalni dio rebreni dio, a abdominalni onaj trbušni.

Što znači govoriti u prirodnom registru

Prirodni registar glasa odnosi se na tonalitet i visinu glasa u kojemu osoba može govoriti s lakoćom, bez naprezanja ili forsiranja. Kada govorimo u prirodnom registru, glasnice vibriraju bez prekomjernog opterećenja što omogućuje dugotrajnu i ugodnu glasovnu izvedbu. Govor izvan prirodnog registra dovodi do bržeg umaranja glasa i potencijalnih glasovnih problema.

Prije govora, osobito ako traje dulje poput nastave, važno je zagrijati glasnice i pripremiti glasovni aparat kako bi se smanjila naprezanja. Glasnice su mišićno-vezivne strukture i, poput drugih mišića u tijelu, trebaju pripremu za optimalno funkcioniranje.

Priprema glasnica za govor

Učitelji često pribjegavaju vikanju kako bi zadržali pažnju ili disciplinu u razredu. Često je to naglo i jako loše djeluje na govorni aparat učitelja.

Kako je prije svake sportske aktivnosti tijelo potrebno ugrijati da bi se zaštitilo od mogućih oštećenja, isto je potrebno učiniti i prije govorenja. Navedene vježbe možemo raditi sami, ali i s učenicima.

Za početak možemo koristiti vježbe za razgibavanje vilice, lica i jezika.

Kružni pokreti glavom i opuštanje čeljusti smanjuju napetost u području grkljana.

Mišiće lica razgibavamo radeći razne grimase tako da usne pomičemo ulijevo pa udesno, gore i dolje. Prilikom razgibavanja mišića lica možemo masirati lice rukama.

Jezik razgibavamo tako da njime prolazimo po gornjim i donjim zubima između usana i zubi, isplazimo jezik te ga pomičemo ulijevo pa udesno, gore pa dolje.

Rakijaš (1961) navodi vježbu disanja po Hajdu (Hyde) koje se obično upotrebljavaju za ugrijavanje pjevačkog zbora, no svakako je mogu koristiti i nastavnici i učenici prije govorne aktivnosti: potrebno je stajati uspravno obujmivši rukama bokove, udahnuti dok se ne nabroji do 4, zadržati dah dok se nabroji do 2, ispuštati dah što sporijim psikanjem.

Rakijaš (1961) nadalje navodi vježbu Igra lokomotive pri čemu se zrak zadrži u ustima, a onda se naglo ispusti: ph, ph, oponašanjem lokomotive u pokretu: čs, čs, ili kad daje signal: tuu (na određenom tonu).

Jedna od vježbi koja se koristi u radu s djecom je Mišić – lav, a prilikom ugrijavanja glasnica mogu njenu inačicu izvoditi i učitelji. U toj vježbi otvaramo usta najjače što možemo kao lav te ih skupljamo poput miša. Vježbu ponovimo desetak puta kako bismo razgibali vilicu.

Za ugrijavanje glasnica koristimo iste tehnike kao i za pripremu za pjevanje.

Jedna od tehnika koja se koristi tijekom ugrijavanja glasnica mrmljanje ili pjevušenje. Za pripremu glasnica za govorenje nije potrebno prolaziti kroz visoke i niske tonove već se mrmlja u intonaciji glasa koja je osobi prirodna te par tonova više ili niže od osnovnog tona. Ova vježba važna je za opuštanje glasnica i poboljšanje rezonancije.

Vježba se provodi tako da da stanemo ili sjednemo uspravno, bez napetosti, lagano udahnemo kroz nos te pjevušimo, odnosno mrmljamo mmm zatvorenih usta pri čemu ćemo osjetiti vibracije u usnama, nosu i prsima. Pri izvođenju vježbe mijenjamo visinu i intenzitet

tako da iz udobnog registra lagano spuštamo i podižemo ton. Važno je tijekom vježbe ne forsirati glas. Vibracije trebaju biti lagane i ugodne.

Nježnim zujanjem mmmmm ili ngngng zagrijavamo glasnice i potičemo vibracije bez opterećenja.

Pućkanje usnicama (izgovaranje brrr, prrr, mrrr) osim ugrijavanja glasnica svojevrsna je provjera dišemo li pravilno te koristimo li dijafragmu kao potporu.

Nakon vježbi mrmljanja ili pjevušenja pjevamo ili jednostavno izgovaramo otvornike pazeći da zaista jako otvaramo usta. Otvornicima a, e, i, o, u priključujemo zatvornike npr. n (na, ne, ni, no, nu), m, t, k, p, b, d... Ovu vježbu korisno je provoditi s učenicima 1. razreda pri čemu će svakom otvorniku dodavati zatvornik koji će učiti, koji uče ili su ga već naučili. Na taj način učenici zajedno s učiteljicom stječu naviku očuvanja glasa, a ujedno osvježuju glas koji će lakše povezati sa slovom.

Važno je da se pri ugrijavanju glasnica ne naprežemo, ne galamimo i ne mijenjamo prirodnu intonaciju glasa u previsoku ili prenisku intonaciju.

Redovitom praksom ovih vježbi glas postaje otporniji, jači i ugodniji, a govor prirodniji i bez naprezanja.

Higijena glasa

Glasnice su osjetljiv instrument, a njihovo pretjerano naprezanje može dovesti do promuklosti, umora i ozbiljnijih glasovnih problema. Kako biste ih zaštitili i očuvali dugoročnu glasovnu izdržljivost, važno je koristiti pravilan način govora i brinuti o glasovnom aparatu.

Pravilna glasovna higijena ključna je za dugotrajnu otpornost glasa. Svjesno upravljanje glasom i njegovo očuvanje omogućuje nam da govorimo s lakoćom, bez umaranja i oštećenja glasnica.

Higijena glasa odnosi se na niz navika, a navika se stječe od malih nogu. Zato je važno i kod djece osvijestiti potrebu čuvanja glasa. Tako učitelji mogu početkom sata zajedno s učenicima provoditi neku od gore navedenih vježbi koje će pomoći i učenicima da razviju naviku i učitelju da brine o svome glasovnom aparatu.

Ovdje valja naglasiti i čimbenike koji ugrožavaju glasnice. To mogu biti pretjerana upotreba i nepravilna tehnika govora, slaba hidratacija i prehrana, neki zdravstveni problemi, nepovoljni okolišni uvjeti te stres i napetost.

Pretjerana upotreba i nepravilna tehnika govora podrazumijeva dugotrajno glasno govorenje ili vikanje, govorenje u bučnom okruženju pri čemu dolazi do nadvikivanja, šaptanje te nedostatak odmora za glasnice.

Slaba hidratacija odnosi se na nedovoljan unos vode jer glasnice trebaju vlagu radi elastičnosti. Kava, alkohol i pušenje isušuju sluznicu grkljana. Pretjerano začinjena i kisela hrana može nadražiti glasnice.

Prehlade, česte upale grla, razne infekcije i alergije mogu nepovoljno utjecati na glas.

Suhi zrak, klima uređaji, zagađeni zrak su također čimbenici koji ugrožavaju glas. Izlaganje hladnom zraku može dovesti do stezanja glasnica.

Stres može uzrokovati napetost mišića u području vrata i grkljana što otežava prirodni govor. Pogrešnost smanjuje kapacitet pluća i otežava pravilno disanje koje je važno za govor.

Iz navedenog proizlazi da je za očuvanje zdravih glasnica važno usvojiti pravilne glasovne navike, osigurati dovoljnu hidrataciju, izbjegavati nadražujuće tvari i redovito odmarati glas.

Zaključak

Učiteljima je glas osnovno sredstvo rada te bi trebali naučiti važnost tehnika za pripremu glasa prije svakog dugotrajnog govorenja te ih svakodnevno i primjenjivati. Potrebno je ugrijavati glasnice prije govorenja te primjenjivati pravilnu tehniku disanja, paziti na pravilno držanje tijela, te izvoditi i vježbe za artikulaciju glasova.

Važno je također i svakodnevno provoditi higijenu glasa što uključuje zdrave životne navike, održavanje fizičke kondicije, hidrataciju, izbjegavanje štetnih čimbenika za glas poput alkohola, pušenja, konzumiranja previše začinjene ili kisele hrane, (pre)glasnog i dugotrajnog vikanja.

Učiteljima je glas jedan od najvažnijih alata za rad te ga kao takvoga treba i njegovati jer je jedna od rijetkih profesija (uz glumce, pjevače i ostale profesionalne govornike) zbog čijeg oštećenja učitelji trebaju ići na bolovanje kako bi mogli kvalitetno odrađivati nastavu.

Literatura

- Farhi, D. (2017). Knjiga o disanju. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Hrvatska enciklopedija. Retrived February 16, 2025 from: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/glas>.
- Kovačić, G. (2002). Analiza vokalnog zamora nastavnica. Amsterdam: Institut fonetskih znanosti, Sveučilište u Amsterdamu.
- Kovačić, G. i Buđanovac, A. (2000). Vokalna higijena: koliko o njoj znaju (budući) vokalni profesionalci? Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 36(1), str. 37–61.
- Lhotka-Kalinski, I. (1975). Umjetnost pjevanja. Zagreb: Školska knjiga.
- Rakijaš, B. (1961). Muzički odgoj djeteta. Zagreb: Školska knjiga.
- Špiler, B. (2012). Umjetnost solo pjevanja. Herceg Novi: NVO "BRUNA".

Ivana Medica Ružić

Osnovna škola Jože Šurana Višnjan, Višnjan, Republika Hrvatska

Generativna umjetna inteligencija u obrazovanju

Резиме: Брзи развој технологије у последњих неколико деценија довео је до појаве нових алата који трансформишу бројне аспекте наших живота, а међу њима се посебно истиче генеративна вештачка интелигенција (ГВИ). Ова револуционарна технологија, способна да генерише разнолике садржаје попут текстова, слика, музике и кода, има потенцијал да дубоко промени и образовни систем. У контексту образовања, генеративна вештачка интелигенција нуди бројне могућности за персонализовано учење, интерактивне наставне методе и аутоматизацију рутинских задатака. Међутим, упркос обећавајућим перспективама, постоји релативно мало истраживања која се баве ставовима учитеља о имплементацији ГВИ-ја у њихову свакодневну праксу, посебно у основном образовању. Овај недостатак емпиријских података представља значајну препреку за потпуно разумевање потенцијала и изазова које ГВИ носи у контексту васпитања и образовања најмлађих. Учитељи, као један од кључних актера у образовном процесу, имају веома важну улогу у успешној интеграцији нових технологија у наставу. Њихова спремност, знање и ставови о ГВИ-у су стога од пресудне важности за успешно прихватање и коришћење ове технологије у учионици. С обзиром на наведено, циљ овог истраживања је да се истраже ставови учитеља о генеративној вештачкој интелигенцији у основном образовању. Метода истраживања је анкетни упитник. Очекује се да резултати овог истраживања пруже вредне увиде у тренутно стање имплементације ГВИ-а у основном образовању и да идентифицирају потенцијалне препреке и могућности за будући развој. Такође, резултати истраживања могу послужити као основа за развој смерница и програма професионалног усавршавања учитеља усмерених на сврсисходно коришћење ГВИ-а у настави.

Кључне речи: генеративна вештачка интелигенција, основно образовање, ставови учитеља, наставна пракса.

Rezime: Brzi razvoj tehnologije u posljednjih nekoliko desetljeća doveo je do pojave novih alata koji transformiraju brojne aspekte naših života, a među njima se posebno ističe generativna umjetna inteligencija (GUI). Ova revolucionarna tehnologija, sposobna generirati raznolike sadržaje poput tekstova, slika, glazbe i koda, ima potencijal da duboko promijeni i obrazovni sustav. U kontekstu obrazovanja, generativna umjetna inteligencija nudi brojne mogućnosti za personalizirano učenje, interaktivne nastavne metode i automatizaciju rutinskih zadataka. Međutim, unatoč obećavajućim perspektivama, postoji relativno malo istraživanja koja se bave stavovima učitelja o implementaciji GUI-ja u njihovu svakodnevnu praksu, posebice u primarnom obrazovanju. Ovaj nedostatak empirijskih podataka predstavlja značajnu prepreku za potpuno razumijevanje potencijala i izazova koje GUI nosi u kontekstu odgoja i obrazovanja najmlađih. Učitelji, kao jedan od ključnih aktera u obrazovnom procesu, imaju veoma važnu ulogu u uspješnoj integraciji novih tehnologija u nastavu. Njihova spremnost, znanje i stavovi o GUI-u su stoga od presudne važnosti za uspješno prihvatanje i korištenje ove tehnologije u učionici. S obzirom na navedeno, cilj ovog istraživanja je istražiti stavove učitelja o generativnoj umjetnoj inteligenciji u primarnom obrazovanju. Metoda istraživanja je anketni upitnik. Očekuje se da rezultati ovog istraživanja pruže vrijedne uvide u trenutno stanje implementacije GUI-a u primarnom obrazovanju te da identificiraju potencijalne prepreke i mogućnosti za budući razvoj. Također, rezultati istraživanja mogu poslužiti kao osnova za razvoj smjernica i programa profesionalnog usavršavanja učitelja usmjerenih na učinkovito korištenje GUI-a u nastavi.

Ključne riječi: generativna umjetna inteligencija, primarno obrazovanje, stavovi učitelja, nastavna praksa.

Summary: The rapid development of technology in the last few decades has led to the emergence of new tools that are transforming numerous aspects of our lives, among which generative artificial intelligence (GAI) stands out. This revolutionary technology, capable of generating diverse content such as texts, images, music and code, has the potential to profoundly change the education system. In the context of education, generative artificial intelligence offers numerous opportunities for personalized learning, interactive teaching methods and automation of routine tasks. However, despite the promising prospects, there is relatively little research that addresses teachers' attitudes towards the implementation of GAIs in their everyday practice, especially in primary education. This lack of empirical data represents a significant obstacle to fully understanding the potential and challenges that GAIs bring in the context of raising and educating the youngest. Teachers, as one of the key actors in the education process, have a very important role in the successful integration of new technologies into teaching. Their readiness, knowledge and attitudes about GAIs are therefore crucial for the successful acceptance and use of this technology in the classroom. Given the above, the aim of this research is to investigate teachers' attitudes towards generative artificial intelligence in primary education. The research method is a questionnaire survey. It is expected that the results of this research will provide valuable insights into the current state of GAI implementation in primary education and identify potential obstacles and opportunities for future development. The research results can also serve as a basis for the development of guidelines and professional development programs for teachers aimed at the effective use of GAI in teaching.

Ključne riječi: generative artificial intelligence, primary education, teacher attitudes, teaching practice.

Uvod

U posljednjih nekoliko godina možemo svjedočiti o eksponencijalnom napretku tehnologije (Sternberg, 1999). Napredak je doveo do brojnih inovativnih alata koji se nude za primjenu u raznim sferama ljudskog djelovanja. Jedan od napretka u novije vrijeme je i pojava umjetne inteligencije. Umjetna inteligencija kao takva posjeduje sposobnost kreiranja raznolikog sadržaja (OpenAI, 2023). S obzirom na razne mogućnosti koje kao tehnologija s potencijalom posjeduje, umjetna inteligencija se nameće za primjenu u mnogim sektorima pa tako i u obrazovnom sustavu. Kada govorimo o umjetnoj inteligenciji i odgoju i obrazovanju možemo reći da umjetna inteligencija otvara niz zanimljivih mogućnosti (Staff, 2024). Tako možemo reći da se pojavljuje potencijal za personalizaciju procesa učenja prilagođavanjem sadržaja i brzine individualnim potrebama svakog učenika. Pored toga od velike značajnosti je i kreiranje interaktivnih i motivirajućih nastavnih materijala, ali i automatizacija administrativnih i rutinskih zadataka (Kasneci i ostali, 2023).

Teorijski pristup problemu

Iako generativna umjetna inteligencija nosi značajan potencijal za obrazovanje, daljnji razvoj i njena implementacija u obrazovanju suočava se sa nizom prepreka. Neke od prepreka su i etička pitanja u kojima možemo uvidjeti da generativna umjetna inteligencija prikuplja podatke iz velikih skupova podataka koje mogu sadržavati razne društvene pristranosti kao spol, rasu, socioekonomski status i sl. Navedene pristranosti se najčešće ne prepoznaju te generirani sadržaj može u nastavnim materijalima i sadržajima pojačavati te nejednakosti. Nadalje, ponekad generirani sadržaj može biti netočan, besmislen i plagiran što je ključno u sustavu obrazovanja gdje je točnost informacija od vitalnog značaja.

Dobro znano je i da obrazovanje nije samo prijenos informacija već i socijalno-emocionalni razvoj u kojem je bitno razviti kritičko mišljenje i odnos kroz razvoj sa učiteljima i vršnjacima. Ukoliko se previše oslanja na generativnu umjetnu inteligenciju može doći do smanjenja ove ključne ljudske komponente u obrazovanju. Nejednakost se također može pojaviti ukoliko u obzir uzmemo nejednakost u pristupu tehnologiji i digitalnoj pismenosti kako kod učenika tako i kod učitelja. Pored toga, mora se s jako velikim oprezom promišljati kako se ova inovativnost uklapa u postojeće kurikule, nastavne metode i evaluacijske prakse. Nedostatak znanja o generativnoj umjetnoj inteligenciji u obrazovanju može svakako usporiti njezinu implementaciju.

Trenutno postoji mali broj alata generativne umjetne inteligencije specifično dizajniranih i prilagođenih za obrazovne svrhe. Alat koji je usklađen sa obrazovnim principima je ključan. Generativna umjetna inteligencija može u prikupljanju i obradi podataka otkriti podatke o učenicima što nikako nije u osiguravanju sigurnosti istih. Učitelji također trebaju proći određenu obuku i podršku kako bi učinkovito koristili alate umjetne inteligencije u cilju razumijevanja prednosti i nedostataka, te na smislen način integrirali u svoju nastavu.

Međutim, pored prepreka, generativna umjetna inteligencija nudi i brojne mogućnosti za inovacije u obrazovnom procesu (What is artificial intelligence (AI)?, 2024). Jedna od takvih mogućnosti je i analiziranje individualnih potreba, stilova učenja i napretka svakog učenika. Svakom učeniku stoga se može generirati prilagođene materijale, zadatke ali i povratne informacije. Generativna umjetna inteligencija može generirati razne interaktivne i motivirajuće sadržaje kao što su kvizovi, simulacije, virtualne izlete i druge oblike koji mogu u značajnoj mjeri povećati angažman i motivaciju učenika. Pored toga, generativna umjetna

inteligencija može automatizirati zadatke poput ocjenjivanja jednostavnijih zadataka, odgovarati na česta pitanja učenika i pružati osnovne informacije. Na taj način omogućava više vremena na izbor i učenicima i učiteljima. Što se tiče kreativnosti generativna umjetna inteligencija može biti moćan alat za poticanje kreativnosti kod učenika na način da im omogući generirati priču, pjesmu ili umjetničko djelo (What is generative AI?, 2024). Kad je riječ o učiteljima, generativna umjetna inteligencija im može pomoći u stvaranju novih nastavnih metoda. Nadalje, generativna umjetna inteligencija može pomoći u prevodenju materijala na različite jezike, može generirati različite jezične vježbe, pružati povratne informacije o izgovoru i gramatici, te simulirati razgovore na stranom jeziku. Generativna umjetna inteligencija svakako može pomoći u razvoju inovativnijih i sveobuhvatnijih metoda evaluacije koje nadilaze testove i omogućuju praćenje u stvarnom vremenu. Na taj način omogućava cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj.

Daljnji razvoj generativne umjetne inteligencije u obrazovanju zahtijevat će angažman mnogih stručnjaka i znanstvenika u obrazovanju. Za daljnji napredak ključno je iskorištavanje potencijalnih mogućnosti za osiguravanje generativne umjetne inteligencije u cilju doprinosa stvaranja pravednijeg, učinkovitijeg i angažiranijeg obrazovanja za sve (Allam et al, 2023). Stoga, cilj istraživanja koje smo proveli bio je ispitati trenutačne stavove učitelja o generativnoj umjetnoj inteligenciji u obrazovanju radi mogućeg predviđanja daljnjeg tijeka razvoja i primjene generativne umjetne inteligencije u obrazovanju.

Metodologija

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest istražiti stavove učitelja o generativnoj umjetnoj inteligenciji u svom nastavnom radu. Istraživačka pitanja kojim smo se u istraživanju bavili:

1. Koriste li učitelji alate generativne umjetne inteligencije u svom nastavnom radu?
2. Koji su glavni razlozi zbog kojih većina učitelja ne koristi alate generativne umjetne inteligencije u svom nastavnom radu?
3. Koje konkretne alate generativne umjetne inteligencije učitelji smatraju najkorisnijima i najprikladnijima za svoj nastavni rad?
4. Kakva su očekivanja učitelja u pogledu buduće uloge generativne umjetne inteligencije u obrazovanju i pridonosi li korištenje generativne umjetne inteligencije boljitku?

Istraživanje predstavljeno u ovom radu provedeno je 2024. godine, a za izradu je korištena metoda ankete koja se provela mrežnim putem uz pomoć aplikacije Facebook. Istraživanje je proslijeđeno u sve relevantne mrežne učiteljske i nastavničke grupe. Uz pomoć ankete izdvojili su se stavovi učitelja isključivo povezani samo sa generativnom umjetnom inteligencijom.

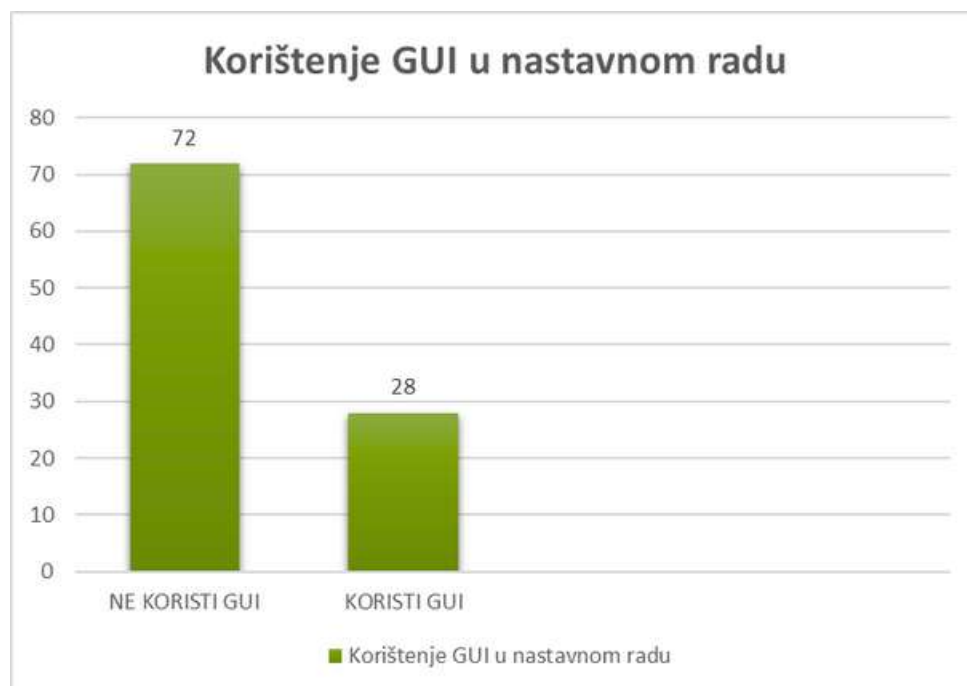
Instrumenti

Instrument ispitivanja bio je anketni upitnik otvorenog tipa. Anketni upitnik izrađen je uz pomoć Google obrasci. Trajanje ispunjavanja upitnika bilo je u vremenskom roku od 10 minuta. Anketni upitnik je bio anoniman. Metoda ankete koja je korištena u istraživanju najizravnija je za procjenu stavova učitelja o generativnoj umjetnoj inteligenciji. Prilikom ispitivanja anketnim upitnikom tražilo se od ispitanika da izraze svoje stavove o umjetnoj inteligenciji u obrazovanju, njenom daljnjem utjecaju na učenje i poučavanje i mogućnost koju nam donosi. Anketni upitnik proveden je tijekom 2024. kalendarske godine.

Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja prikazuju nam nekoliko smjernica koje su osnova za daljnji razvoj programa profesionalnog usavršavanja učitelja koji su usmjereni na učinkovito korištenje generativne umjetne inteligencije u svom nastavnom radu. Takva nastava trebala bi biti višestruka i trebala bi obuhvaćati različite aspekte obrazovanja, tehnologije i etike. Iz istraživanja proizlazi da je ključno razumijevanje postojećeg stanja učitelja za prilagođavanje programa i nastavnih sadržaja usavršavanja specifičnim potrebama učitelja. Pa tako primjerice kod navođenja stavova učitelja koliko koriste generativnu umjetnu inteligenciju u svom nastavnom radu rezultati prikazuju da samo 28% ispitanika koristi alate generativne umjetne inteligencije u svom nastavnom radu, dok 72% ne koristi.

Grafikon 1. Koriste li učitelji generativnu umjetnu inteligenciju u nastavnom radu.



Iz navedenog proizlazi da bi učitelje trebalo više informirati i stručno usmjeriti na mogućnosti koje nudi generativna umjetna inteligencija u obrazovanju, posebice kad je riječ o diferencijalnoj nastavi i individualizaciji. Naime fokus bi trebao biti kako generativna umjetna inteligencija može pomoći učiteljima u prilagodbi nastave individualnim potrebama i stilovima učenja svakog učenika. Također smjernice učiteljima bi trebale naglašavati kako generativna umjetna inteligencija može pomoći u podržavanju konstruktivističkog pristupa učenju u kojem učenici aktivno grade svoje znanje uz pomoć alata generativne umjetne inteligencije.

Nadalje, rezultati istraživanja prilikom ispitivanja stavova učitelja o korištenju alata generativne umjetne inteligencije nam pokazuju kako velika većina 79,6% nije upoznata sa alatima generativne umjetne inteligencije, dok njih 20,4% je upoznato sa alatima generativne umjetne inteligencije.

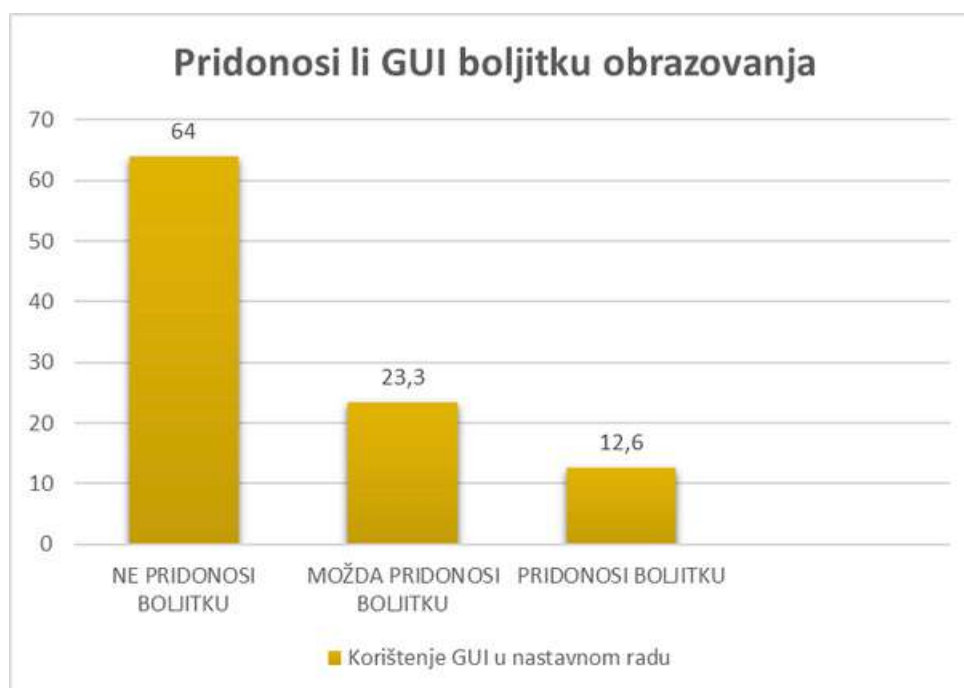
Grafikon 2. Koriste li učitelji alate generativne umjetne inteligencije u svom nastavnom radu



Time možemo uvidjeti kako učitelji nisu dovoljno informirani o prepoznavanju potencijalnih mogućnosti o korištenju generativne umjetne inteligencije u nastavnom radu. Programi usavršavanja trebali bi pružiti učiteljima više osnovnog razumijevanja načina na koji generativna umjetna inteligencija funkcionira i koje su mogućnosti i ograničenja korištenja iste u nastavnom radu. U programima trebala bi biti obuhvaćena i praktična obuka o korištenju konkretnih alata koji imaju potencijal za primjenu u različitim nastavnim predmetima i razinama obrazovanja.

Na istraživačko pitanje koji alati generativne umjetne inteligencije su najkorisniji učitelji navode ChatGPT i Midjourney u većem postotku dok u manjem postotku alate kao što su Copilot i BERT.

Rezultati istraživanja koji su dobiveni prilikom ispitivanja učitelja o tome pridonosi li generativna umjetna inteligencija boljitku obrazovanja pokazuju da većina učitelja smatra kako generativna umjetna inteligencija ne pridonosi boljitku obrazovanja. Postotak ispitanih učitelja koji su izrazili takav stav je 64%. U nešto manjem postotku od 23,3% ispitanika smatra da generativna umjetna inteligencija možda pridonosi boljitku i kvaliteti obrazovanja. Dok 12,6% ispitanika smatra da korištenje generativne umjetne inteligencije pridonosi kvaliteti i boljitku obrazovanja.

Grafikon 3. *Pridonosi li generativna umjetna inteligencija boljitku obrazovanja*

Iz ovih rezultata vidljivo je da će biti potrebno neko dulje vremensko razdoblje kako bi se moglo ispitati, uvidjeti i primijeniti koliko zapravo generativna umjetna inteligencija koja je u nastavnoj primjeni doprinosi boljitku nastave, učitelja, učenika, ali i cjelokupnom obrazovanju.

Zaključak

Generativna umjetna inteligencija nudi brojne mogućnosti za unapređenje nastavnog procesa, no rezultati ankete ukazuju na to da učitelji još uvijek nisu spremni u potpunosti iskoristiti te potencijale. Još uvijek smatraju da neće značajno promijeniti kvalitetu obrazovanja.

Opasnost od površne implementacije bez adekvatne pripreme i razumijevanja rizika je velika.

Smjernice bi trebale uključivati sveobuhvatne programe profesionalnog razvoja učitelja u kojem bi se trebale obuhvatiti strategije za poučavanje učenika kako kritički vrednovati informacije generirane od strane generativne umjetne inteligencije i razvijati vještine informacijske pismenosti. Vrlo važno je da se u programe usavršavanja stave i mogućnosti razmatranja utjecaja generativne umjetne inteligencije na socijalne interakcije i emocionalni razvoj učenika te kako ga koristiti na način koji podržava socijalno emocionalno učenje. Važna je i integracija generativne umjetne inteligencije sa drugim obrazovnim tehnologijama koje bi mogle olakšati rad učiteljima (Aliabadi et al, 2023). Naravno, sve smjernice trebale bi biti usklađene s postojećim obrazovnim politikama i kurikulumima s naglaskom na poštivanje etičkih smjernica za primjenu umjetne inteligencije u obrazovanju na nacionalnoj i međunarodnoj razini.

Stoga je potrebno razviti sveobuhvatan pristup koji će omogućiti učiteljima da kritički promišljaju o prednostima i nedostacima generativne umjetne inteligencije te da donose informirane odluke o njegovoj upotrebi u svojim učionicama.

Literatura

- Aliabadi, R., Singh, A., Wilson, E. Transdisciplinary AI Education: The Confluence of Curricular and Community Needs in the Instruction of Artificial Intelligence. // Schlippe, T., Cheng, E.C.K., Wang, T. (eds) / Artificial Intelligence in Education Technologies: New Development and Innovative Practices. ALET 2023. Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies, Springer, Singapore, 190 (2023). URL: https://doi.org/10.1007/978-981-99-7947-9_11.
- Blumenstyk, G. (2018). Can artificial intelligence make teaching more personal? The Chronicle of Higher Education. Retrived on May 10, 2024 from: <https://www.chronicle.com/article/Can-Artificial-Intelligence/243023>.
- Chtatou, M. (2024). Artificial intelligence in education. Retrived on May 6, 2024 from: <https://www.eurasiareview.com/06022024-aspects-of-the-use-of-artificial-intelligence-in-education-analysis/>.
- H. Allam. ...[et al.]. Artificial Intelligence in Education: An Argument of Chat-GPT Use in Education // 9th International Conference on Information Technology Trends (ITT), Dubai, United Arab Emirates, (2023), str. 151-156, URL: 10.1109/ITT59889.2023.10184267 Retrived on August 30, 2024.
- Roser, M. (2023). AI timelines: What do experts in artificial intelligence expect for the future? Retrived on June 2, 2024 from: <https://ourworldindata.org/ai-timelines>.
- Staff, C. (2024). What Is Artificial Intelligence? Definition, Uses, and Types. Retrived on May 5, 2024 from: <https://www.coursera.org/articles/what-is-artificial-intelligence>.
- Sternberg, Robert J. (1999). Human intelligence. Encyclopedia Britannica. Retrived on May 15, 2024 from: <https://www.britannica.com/science/human-intelligence-psychology>.
- What is artificial intelligence (AI)? (2024). Retrived on June 9, 2024, from: <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence>.
- What is generative AI? (2024). Retrived on June 9, 2024 from: <https://www.ibm.com/topics/generative-ai>.

Јелена Љубинковић

Основна школа "Душан Вукасовић Диоген" Бечмен, Република Србија

Читалачке навике ученика од другог до четвртог разреда

Резиме: Узимајући у обзир утиске које учитељи последњих година, а посебно са убрзаним технолошким развојем, имају у вези са читалачким навикама ученика, створена је идеја о истраживању читалачке праксе код ученика. Како професорка Невена Буђевац истиче: „Поред вештина које читаоцу омогућавају да разуме појединачне речи и реченице, окосницу развоја читалачке писмености чини развој вештина и процеса који му омогућавају да конструише значење текста у целини. Овладавање овим вештинама деци отвара пут да из фазе учења читања пређу у фазу читања ради учења, што би требало да се деси пред крај првог циклуса обавезног образовања“ (Буђевац, 2019: 574). Како бисмо стигли до фазе читања ради учења, поставили смо циљ овог истраживања, који је био испитивање читалачких навика ученика узраста од другог до четвртог разреда и проналажење делотворних начина за њихово подизање на виши ниво. Разматрањем најделотворнијих метода за постизање наведеног циља, закључено је да се истраживање изврши анонимном анкетом која се састојала из три групе питања. Резултати показују да само 16% ученика воли да слободно време проводи читајући књиге. Више од половине испитаника је имало срећу да им родитељи у раном детињству читају књиге. Четвртина испитаника има од 15 до 30 књига у дому. Близу 60% је изјавило да њихови родитељи не читају, док књиге из библиотеке узимају само када морају. У току летњег распуста половина ученика је прочитала једну књигу. Мање од половине ученика сматра да недовољно чита. Чита јер воли 70% испитаника. Исти проценат сматра да читајући сазнаје нешто ново. Врло радо чита три четвртине ученика. Половини испитаника је лектира делимично занимљива. Преко 70% испитаника не чита књиге у дигиталној форми. Из истраживања се може закључити да школа има велику обавезу да код деце подстакне читалачке навике, јер ученици немају предиспозиција за то у примарној социјализацији. На овом узрасту, више воле да буду у интеракцији са вршњацима и не воле да читају дигитална издања. Из наведеног произилазе селдећи предлози за побољшање: Формирање читалачког клуба/читалачких кутака у одељењским заједницама, проналажење додатних подстицаја да се деца више ангажују у библиотеци и у њој проводе више времена, подстицање ученика на међусобне разговоре о прочитаним књигама и на размену прочитаних штампаних књига.

Кључне речи: читање, књига, библиотека, домаћа лектира, дигиталне књиге.

Rezime: Uzimajući u obzir utiske koje učitelji poslednjih godina, a posebno sa ubrzanim tehnološkim razvojem, imaju u vezi sa čitalačkim navikama učenika, stvorena je ideja o istraživanju čitalačke prakse kod učenika. Kako profesorka Nevena Buđevac ističe: „Pored veština koje čitaocu omogućavaju da razume pojedinačne reči i rečenice, okosnicu razvoja čitalačke pismenosti čini razvoj veština i procesa koji mu omogućavaju da konstruiše značenje teksta u celini. Ovladavanje ovim veštinama deci otvara put da iz faze učenja čitanja pređu u fazu čitanja radi učenja, što bi trebalo da se desi pred kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja“ (Buđevac, 2019: 574). Kako bismo stigli do faze čitanja radi učenja, postavili smo cilj ovog istraživanja, koji je bio ispitivanje čitalačkih navika učenika uzrasta od drugog do četvrtog razreda i pronalaženje delotvornih načina za njihovo podizanje na viši nivo. Razmatranjem najdelotvornijih metoda za postizanje navedenog cilja, zaključeno je da se istraživanje izvrši anonimnom anketom koja se sastojala iz tri grupe pitanja. Rezultati pokazuju da samo 16% učenika voli da slobodno vreme provodi čitajući knjige. Više od polovine ispitanika je imalo sreću da im roditelji u ranom detinjstvu čitaju knjige. Četvrtina ispitanika ima od 15 do 30 knjiga u domu. Blizu 60% je izjavilo da njihovi roditelji ne čitaju, dok knjige iz biblioteke uzimaju samo kada moraju. U toku letnjeg raspusta polovina učenika je pročitala jednu knjigu. Manje od polovine učenika smatra da nedovoljno čita. Čita jer voli 70% ispitanika. Isti procenat smatra da čitajući saznaje nešto novo. Vrlo rado čita tri četvrtine učenika. Polovini

ispitanika je lektira delimično zanimljiva. Preko 70% ispitanika ne čita knjige u digitalnoj formi. Iz istraživanja se može zaključiti da škola ima veliku obavezu da kod dece podstakne čitalačke navike, jer učenici nemaju predispozicija za to u primarnoj socijalizaciji. Na ovom uzrastu, više vole da budu u interakciji sa vršnjacima i ne vole da čitaju digitalna izdanja. Iz navedenog proizilaze seldeći predlozi za poboljšanje: Formiranje čitalačkog kluba/čitalačkih kutaka u odeljenjskim zajednicama, pronalaženje dodatnih podsticaja da se deca više angažuju u biblioteci i u njoj provode više vremena, podsticanje učenika na međusobne razgovore o pročitanim knjigama i na razmenu pročitanih štampanih knjiga.

Ključne reči: čitanje, knjiga, biblioteka, domaća lektira, digitalne knjige.

Summary: Taking into account the impressions that teachers have in recent years, especially with the accelerated technological development, regarding the reading habits of students, an idea was created to research the reading practice of students. As Professor Nevena Buđevac points out: "In addition to the skills that allow the reader to understand individual words and sentences, the backbone of the development of reading literacy is the development of skills and processes that allow him to construct the meaning of the text as a whole. Mastering these skills opens the way for children to move from the phase of learning to read to the phase of reading for the sake of learning, which should happen towards the end of the first cycle of compulsory education" (Buđevac, 2019: 574). In order to get to the stage of reading for learning, we set the goal of this research, which was to examine the reading habits of students aged from second to fourth grade and find effective ways to raise them to a higher level. By considering the most effective methods for achieving the stated goal, it was concluded that the research should be conducted with an anonymous survey consisting of three groups of questions. The results show that only 16% of students like to spend their free time reading books. More than half of the respondents were lucky enough to have their parents read books to them in their early childhood. A quarter of respondents have from 15 to 30 books in their home. Almost 60% stated that their parents do not read, while they take books from the library only when they have to. During the summer vacation, half of the students read one book. Less than half of the students consider that they do not read enough. 70% of respondents read because they like it. The same percentage believes that they learn something new by reading. Three-quarters of the students are very happy to read. Half of the respondents found the reading partly interesting. Over 70% of respondents do not read books in digital form. From the research, it can be concluded that the school has a great obligation to encourage children's reading habits, because students do not have a predisposition for it in their primary socialization. At this age, they prefer to interact with peers and do not like to read digital publications. The following suggestions for improvement arise from the above: Formation of a reading club/reading corners in class communities, finding additional incentives for children to engage more in the library and spend more time in it, encouraging students to discuss the books they have read with each other and to exchange the printed books they have read.

Keywords: reading, book, library, home reading, digital books.

Увод

Посматрајући живот савременог човека, могло би се закључити да је читање једна од најважнијих активности. Развој савремених технологија може негативно утицати на развој читалачких навика, те је нарочиту пажњу потребно посветити подстицању и неговању читања. Посебну улогу у овоме имају управо учитељи, на којима је задатак да пронађу ефикасне начине за јачање читалачких способности и навика ученика.

Читање има веома важну улогу у сазнајном, интелектуалном, као и емоционалном развоју детета. Од свог рођења дете се у нашој домовини сусреће најпре са поезијом Јована Јовановића Змаја, а касније и са бајкама које му читају ближњи – родитељи, баке, деке, тетке, васпитачи.

Прва година школовања резервисана је за савладавање почетног читања, које има своју посебну методiku и образовне циљеве. Одрастајући, дете се развија, сазрева, информише и образује уз помоћ читања. Вук Милатовић говори: „Учење у школи почиње учењем читања и писања. Тај процес се временом, организованим или мање организованим вежбањем, усавршава док не постигне висок степен аутоматизације. Успех у настави матерњег језика, као и уопште успех у школи, зависи и од тога како је ученик савладао читање и писање“ (Милатовић, 2005:7).

Међутим, поставља се питање колико је потребно времена да ученик стекне навику читања и овлада читалачком вештином. Сетимо се Гетеових речи: „Ти добри млади људи не знају колико то стаје времена и муке да човек научи како да чита. Мени је требало осамдесет година и ја још ни сада не могу рећи да сам дошао до циља.“ (Goethe, 1902: 670). Ако се у обзир узму ове речи великог песника, али и досадашње лично и професионално искуство, закључујемо да је читање процес који се усавршава читавог живота.

Поред свега наведеног, сведоци смо и чињенице да ученици веома мало времена проводе читајући, као и да су читалачке навике ученика веома слабо развијене. Томе сведоче учитељи и наставници који се у пракси свакодневно, већ дужи низ година сусрећу са овим проблемом. Управо је уочавање ове чињенице било подстицај за спровођење истраживања о читалачким навикама ученика од другог до четвртог разреда основне школе.

Методолошки приступ

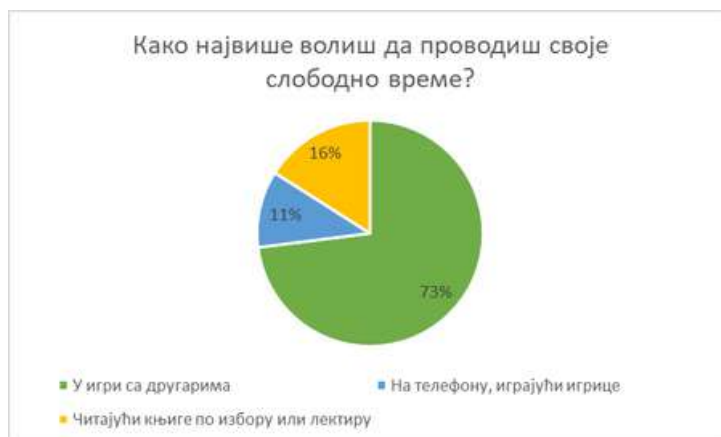
Претпоставке од којих се кренуло у истраживању су да ученици од другог до четвртог разреда: не читају свакодневно и не више од петнаест минута; да у мањем броју читају домаћу лектуру; да не узимају књиге из библиотеке на читање; не воле да читају електронска издања књига.

Истраживање је вршено анонимном анкетом. У њему је учествовало 179 ученика ОШ „Душан Вукасовић Диоген“ матичне школе у Бечмену и ИО у Петровчићу, који похађају други, трећи и четврти разред.

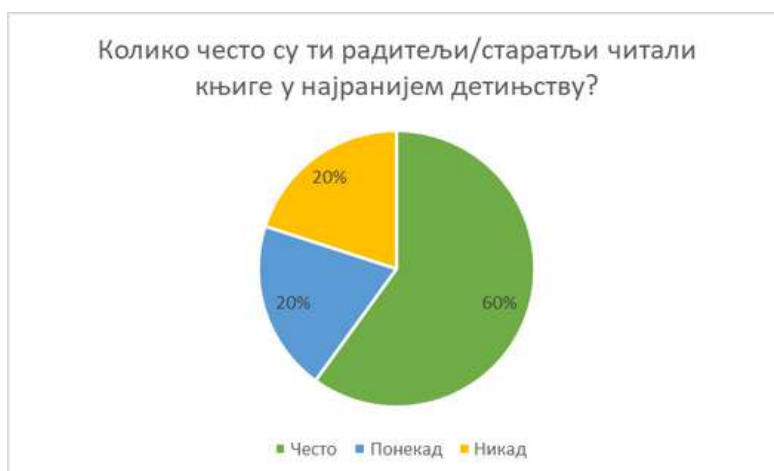
Резултати истраживања

Анкета се састојала из три групе питања. Прва група питања односи се на податке о породичним навикама ученика везаним за књиге и читање.

Графикон 1. *Како највише волиш да проводиш своје слободно време?*

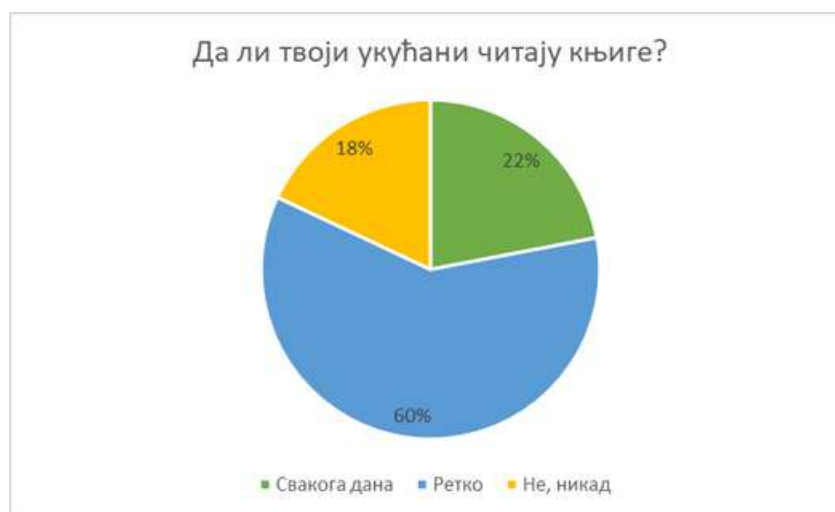


Графикон 2. *Колико често су ти родитељи/старатељи читали књиге у најранијем детињству?*



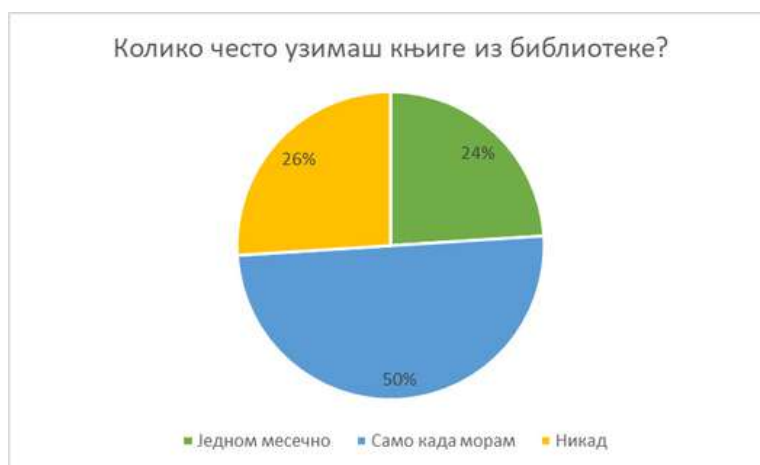
Прикупљени подаци су охрабрујући и показују да највише ученика воли да проводи време играјући се са другарима (73%). Да највише воли да игра игрице у слободно време одговорило је 11% испитаника, док 16% воли да чита књиге у слободно време. Узимајући у обзир узраст испитаника и њихове навике, похвално је што у најмањем проценту воле да проводе време играјући игрице. Међутим, број оних који воле да читају би требало да буде већи. Можда се разлог може наћи у одговорима на следећа питања.

Наиме, на питање Колико често су ти родитељи/старатељи читали књиге у најранијем детињству, више од половине ученика (60%) је одговорило да су им често читали. Двадесет одсто испитаника је изјавило да су им у детињству читали никад или понекад. Овде би се могао додати коментар да је можда потребно размислити на који начин мотивисати родитеље да више читају деци у најранијем узрасту. Поред тога, можда да је у овом смислу боља ситуација, вероватно да бисмо имали већи број ученика који слободно време проводе читајући.

Графикон 3. *Колико књига има у твом дому?*Графикон 4. *Да ли твоји укућани читају књиге?*

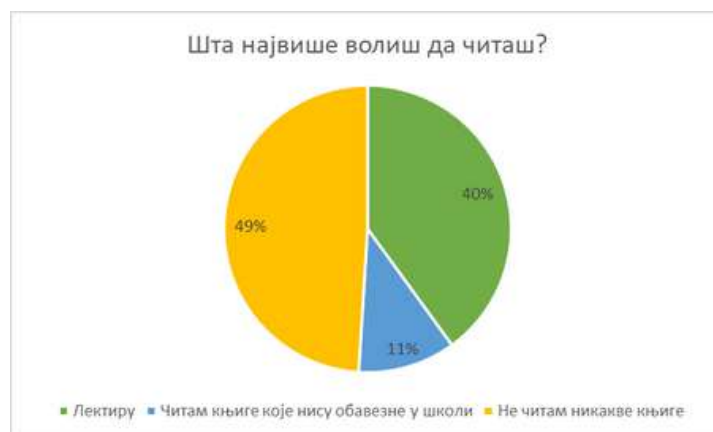
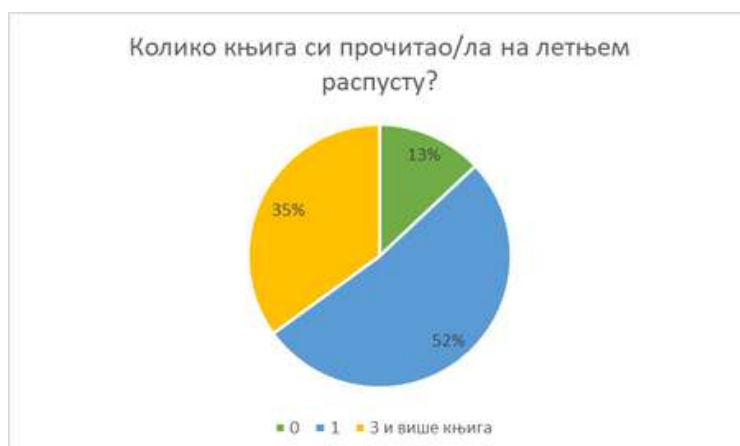
У истраживању о читалачким навикама ученика релевантна су и питања која се односе на број књига у домовима ученика, као и то да ли укућани ученика читају књиге. Највећи број испитаника је одговорио да у дому има од петнаест до тридесет књига (39%). Преко седамдесет књига има 27% испитаника, док 34% има од пет до десет књига у свом дому.

Највећи број испитаника (60%) је одговорио да њихови укућани ретко читају. Свега 22% ученика тврди да свакодневно виђају укућане како читају, а 18% тврди да њихови укућани никада не читају. Ако пођемо од тога да је пример који родитељи/старатељи дају својој деци од веома велике важности за формирање њихових навика, онда можемо закључити да ученици у већини случајева, немају позитивне примере који би подстицали љубав према читању и развијању читалачких навика.

Графикон 5. *Колико често узимаш књиге из библиотеке?*


Половина ученика посећује библиотеку и у њој изнајмљује књиге само када мора. Никад не узима књиге из библиотеке 26%, док једном месечно књиге из библиотеке узима 24% испитаних. Иако се библиотекари у нашој школи веома труде да анимирају децу да посећују библиотеку, организујући квизове, такмичења и разне друге активности, овакав резултат је помало изненађујући.

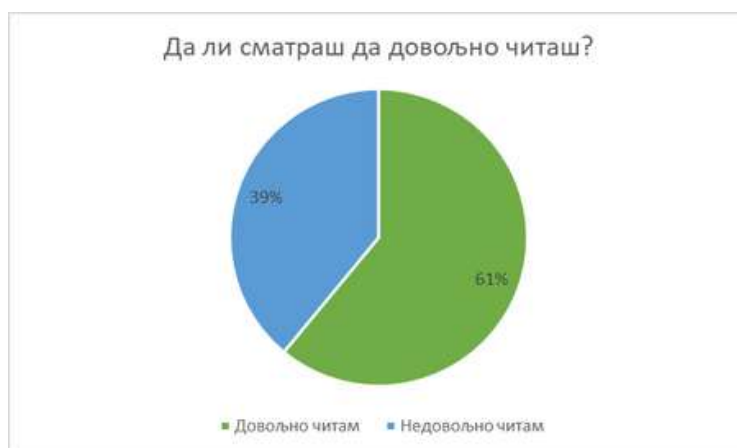
Друга група питања састојала се из шест питања на која су ученици давали одговоре. У овој групи испитан је однос и став ученика према књигама и читању. Она представља самопроцену ученика о њиховим читалачким навикама.

Графикон 6. *Шта највише волиш да читаш?*

Графикон 7. *Колико књига си прочитао/прочитала на летњем распусту?*


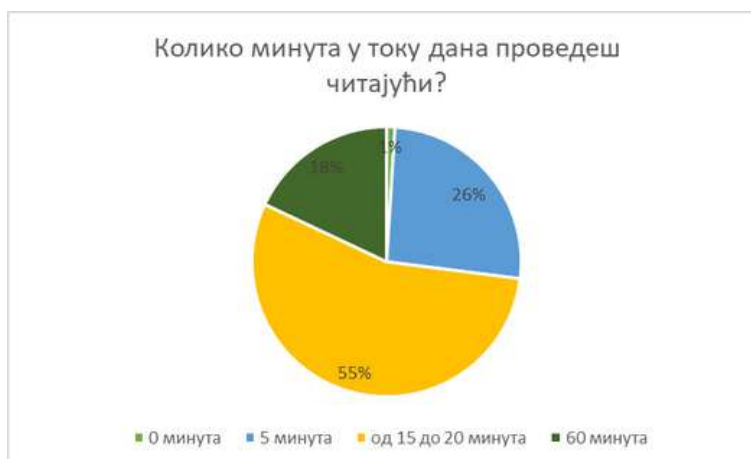
На питање шта највише воле да читају, скоро половина испитаних одговорило је да не чита никакве књиге (49%). Лектиру чита 40% испитаника, док само 11% испитаника чита књиге које нису обавезне у школи. Дакле, самоиницијативно читање је на веома незадовољавајућем нивоу, што би требало решавати различитим методама подстицања.

Једну књигу за време летњег распуста прочитало је 52% испитаних ученика. Свега 35% ученика је прочитало три и више књига, док 13% није прочитало ниједну књигу.

Графикон 8. Да ли сматраш да довољно читаш?



Графикон 9. Колико минута у току дана provedеш читајући?

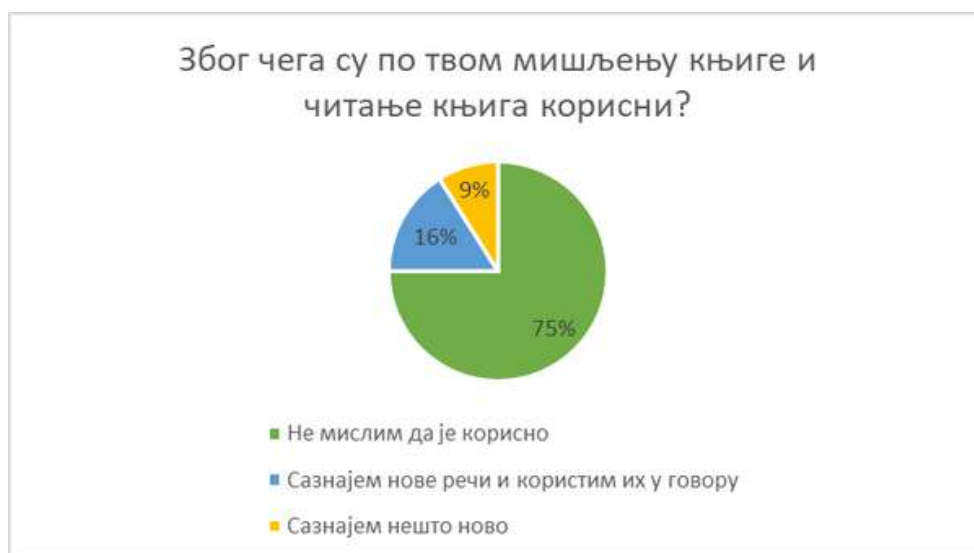


Да довољно чита сматра 61% испитаника, док 39% сматра да недовољно чита. С тим у вези, највећи проценат ученика изјављује да чита од 15 до 20 минута дневно (55%). Пет минута дневно чита 26%, док 18% изјављује да чита 60 минута, а свега 1% уопште не чита у току дана. Охребрујуће делују одговори ученика, нарочито то што више од половине тврди да чита до 20 минута дневно.

Графикон 10. Због чега читаш?



Графикон 11. Због чега су по твом мишљењу књиге и читање књига корисни?



На питање због чега читају, највећи број испитаника је одговорио да чита зато што воли, њих 70%. Двадесет одсто је одговорило да чита јер их терају родитељи или учитељ, док је 10% рекло да је у питању нешто друго. Као одговоре који су били интересентни, навешћемо следеће:

Зато што је то добро за мене.

Због себе, да би био паметан.

Због себе и због школе.

Волим да читам због тога што има забавних прича.

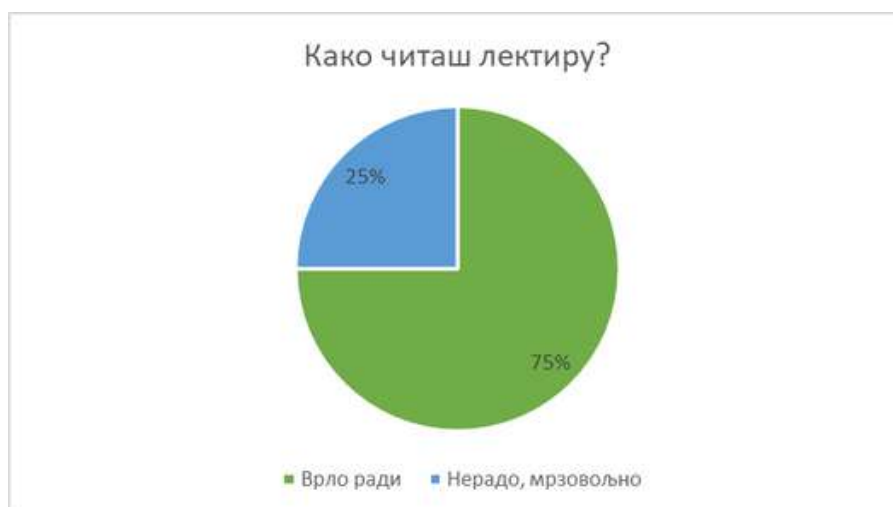
Због јутјубера.

На питање Због чега су по твом мишљењу, књиге и читање књига корисни, само 9% је одговорило да тако сазнаје нешто ново, док је 16% изнело да тако сазнаје нове речи и користи их у говору. Међутим, три четвртине испитаника (75%) истиче да не мисли да је читање уопште корисно.

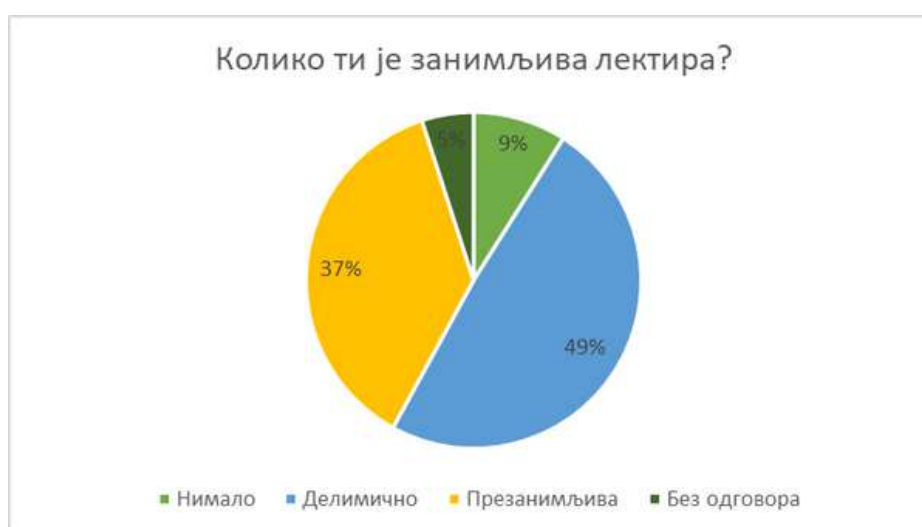
Ови одговори могу бити подстицај за даља социолошка и културолошка истраживања.

Трећа група питања испитивала је однос према домаћој лектири, библиотеци и дигиталним књигама.

Графикон 12. Како читаш лектуру?

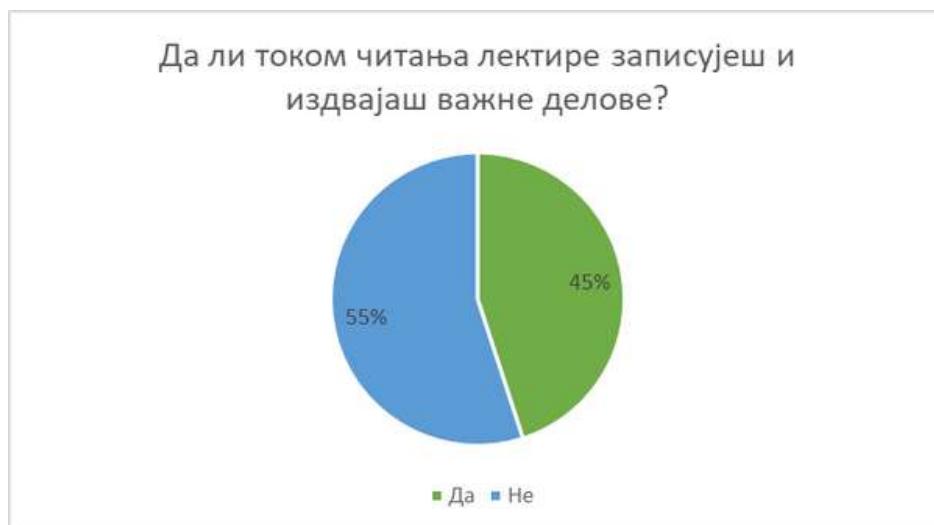


Графикон 13. Колико ти је занимљива лектира?

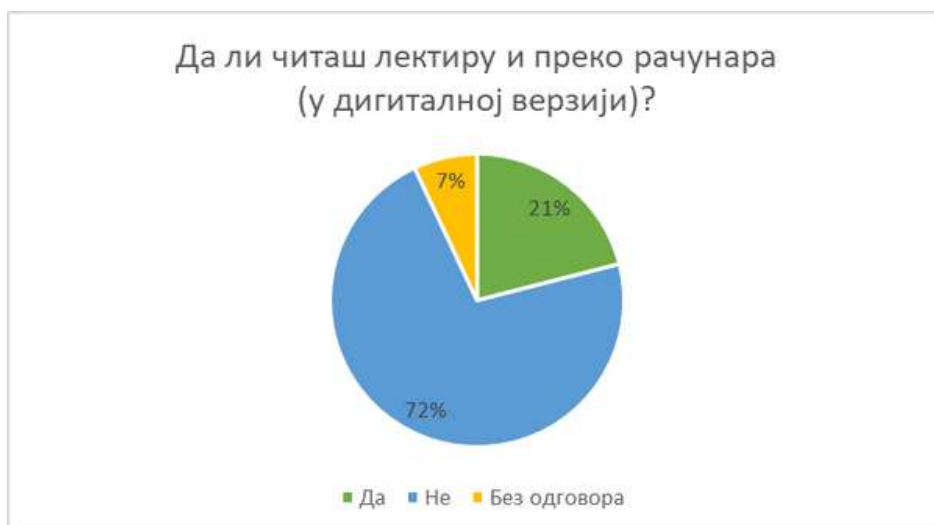


Резултати испитивања показују да 75% испитаника врло радо чита, док осталих 25% признаје да нерадо и мрзовољно чита. Када је у питању домаћа лектира, скоро половина испитаних ученика износи став да им је делимично занимљива. Њих 37% сматра да је домаћа лектира презанимљива, док се 9% ученика изјаснило да им нимало није занимљива лектира. Пет одсто ученика је ово питање оставило без одговора. Ако посматрамо други графикон, можемо закључити да би било пожељно преиспитати избор домаће лектире, који се планира према плану и програму за одређени разред. Можда, анкетирати ученике, те одредити неке романе према њиховим интересовањима. Свакако, ови резултати могу представљати подстицај за нека темељнија истраживања везана за домаћу лектуру, нарочито због тога што се три четвртине ученика изјаснило да врло радо чита.

Графикон 14. Да ли током читања лектире записујеш и издвајаш важне делове?



Графикон 15. Да ли читаш лектиру и преко рачунара (у дигиталној верзији)?



Ученици тврде да читајући издвајају важне делове (55%). Када је реч о читању књига у дигиталној верзији, скоро три четвртине (72%) изјављује да не чита такво издање књига. Седам одсто је без одговора, док 21% чита дигитална издања књига. На основу овога можемо закључити да су данашњи ученици овог узраста ипак окренути традиционалним начинима читања.

Закључак

„Навике читања се стичу у раном узрасту, између вртића и основне школе“ (Knoester, 2010:1). Међутим, према одговорима испитаника увиђамо да је ученичка предиспозиција за развијене читалачке навике врло мала у примарној социјализацији, те се закључује да је на школи значајна улога да их код ученика подстиче. Један од предлога за побољшање јесте формирање тзв. Читалачког кутка или Читалачког клуба у оквиру одељењске заједнице. Узимајући у обзир чињеницу да воле да проводе време у заједници са вршњацима сматрам да би се кроз такав принцип рада ученици додатно мотивисали за читање и нарочито би побољшали своје читалачке навике. С тим у вези, потребно је проналазити додатне подстицаје значајнијих дечијих ангажовања у библиотеци школе, како би у њој проводили више времена читајући и истражујући. Чињеница до које се овим испитивањем дошло је и да ученици овог узраста не воле да читају дигитална издања књига. Ако се узме у обзир да воле заједно да проводе време у школи, предлог је подстицање ученика на разговоре, дебате о прочитаним књигама, као и на размену прочитаних штампаних књига.

Свакако, резултати истраживања о читалачким навикама ученика од другог до четвртог разреда нам јасније представљају актуелно стање о њиховим читалачким навикама. Такође, ови резултати могу бити добра основа за конкретизовање нових проблема везаних за читање и читалачке навике ученика овог узраста.

Литература

- Буђевац Н. (2019), Од учења читања до читања ради учења: Анализа грешака које ученици праве приликом читања; Зборник института за педагошка истраживања, година 51, број 2, стр. 573.
- Goethe, J. W. *Gesprache mit Eckermann*. Уредио Ludwig Geiger (1902), стр. 670.
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the “Social Turn:” How adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships. *Networks: An On-line Journal for Teacher Research*, 12(1), 1–13.
- Милатовић Вук (2005). Методика наставе почетног читања и писања. Београд: ТОРУ.

Lucija Laljak

Osnovna škola Ksavera Šandora Gjalskog Zabok, Republika Hrvatska

Radijska emisija *Vrijeme je za film*

Резиме: У овом раду биће представљен пример праксе креирања радио емисије о филму. Креирање радио емисије као ваннаставне активности Радио групе Гјалскићи (ученици 7. разреда) усмерене на филмску уметност и филмски фестивал КИКИ, са циљем едукације деце и младих о критичком размишљању о филму. Филмски фестивал КИКИ, познат по својим филмским делима намењеним млађој публици, одржава се сваке године у граду Забоку и подстиче развој филмске писмености и аналитичког размишљања о филмском садржају. Циљ емисије био је да омогући ученицима да истраже филмске елементе као што су сценарио, режија и глума, и да развију вештине критичке анализе. Методе обухватају истраживање филмских примера, интервјуе са младим филмским ствараоцима и посетиоцима фестивала, као и анализу повратних информација гледалаца и слушаца. Резултати емисије су показали да су ученици стекли знање о филмској уметности и побољшали своје вештине критичког мишљења. Учешће у креирању радио емисије допринело је развоју њихових комуникацијских вештина и креативности, а њихова размишљања о филмовима постала су дубља и информисанија, а добили су и предлоге за филмове које би требало да гледају. У закључку рада истиче се значај радио емисије као средства за развој медијске писмености и критичког мишљења код младих. Радио емисија је један од алата за подстицање аналитичких вештина и креативности код ученика, чиме се обogaћује образовни процес и подстиче активно учешће у културним догађајима као што је фестивал ЛиДраНо - фестивал књижевног, драмског и новинарског стваралаштва.

Кључне речи: филм, КИКИ филм фестивал, критичко мишљење, радијска емисија.

Rezime: Ovim će se radom predstaviti primjer prakse izrade radijske emisije o filmu. Izrada radijske emisije na izvannastavnoj aktivnosti Radijske skupine Gjalskići (učenice 7. razreda) fokusirala se na filmsku umjetnost i KIKI film festival, s ciljem edukacije djece i mladih o kritičkom promišljanju o filmu. KIKI film festival, poznat po filmskim radovima namijenjenim mlađoj publici, svake se godine održava u gradu Zaboku i potiče razvijanje filmske pismenosti i analitičkog razmišljanja o filmskom sadržaju. Cilj emisije bio je omogućiti učenicima da istraže filmske elemente poput scenarija, režije i glume, te razviju vještine kritičke analize. Metode uključuju istraživanje filmskih primjera, intervjue s mladim filmašima i posjetiteljima festivala te analizu gledanosti i povratnih informacija slušatelja. Rezultati emisije pokazali su da su učenici usvojili znanja o filmskoj umjetnosti i poboljšali svoje vještine kritičkog promišljanja. Sudjelovanje u stvaranju radijske emisije doprinijelo je razvoju njihovih komunikacijskih vještina i kreativnosti, a njihova su promišljanja o filmovima postala dublja i informiranija, a dobili su i prijedloge filmova za gledanje. Zaključak rada naglašava važnost radijske emisije kao sredstva za razvoj medijske pismenosti i kritičkog mišljenja među mladima. Radijska emisija jedan je od alata za poticanje analitičkih vještina i kreativnosti kod učenika, čime se obogaćuje obrazovni proces i potiče aktivno sudjelovanje u kulturnim događanjima poput LiDraNo smotre – smotre literarnog, dramskog i novinarskog stvaralaštva.

Ključne riječi: film, KIKI film festival, kritičko promišljanje, radijska emisija.

Summary: This paper will present an example of the practice of creating a radio show about film. The creation of the radio show as an extracurricular activity of the Gjalskići Radio Group (7th grade students) focused on film art and the KIKI film festival, with the aim of educating children and young people about critical thinking about film. The KIKI film festival, known for its film works intended for younger audiences, is held every year in the city of Zabok and encourages the development of film literacy and analytical thinking about film content. The aim of the show was to enable students to explore film elements such as screenplay, direction and acting, and to develop critical analysis skills. The methods include researching film examples, interviews with young filmmakers and festival visitors, and analyzing viewership and listener feedback. The results of the show showed that the students acquired knowledge about film art and improved their critical thinking skills. Participation in the creation of the radio show contributed to the development of their communication skills and creativity, and their reflections on films became deeper and more informed, and they also received suggestions for films to watch. The conclusion of the paper emphasizes the importance of radio shows as a means of developing media literacy and critical thinking among young people. Radio shows are one of the tools for stimulating analytical skills and creativity in students, thereby enriching the educational process and encouraging active participation in cultural events such as the LiDraNo festival - a festival of literary, dramatic and journalistic creativity.

Keywords: movie, KIKI movie festival, critical thinking, radio show.

Uvod

U Osnovnoj školi Ksavera Šandora Gjalskog Zabok, Republika Hrvatska, radijska skupina Gjalskići predstavlja izvannastavnu aktivnost, omogućuje učenicima razvijanje kreativnih, komunikacijskih i tehničkih vještina kroz rad na radijskim emisijama. U sklopu te aktivnosti nastala je radijska emisija Vrijeme je za film, koja se bavila temom filmske umjetnosti, s naglaskom na KIKI film festival. Ova emisija bila je prijavljena na natjecanje LiDraNo te je imala za cilj educirati mlade o filmu i razviti njihovo kritičko promišljanje o vizualnim medijima.

Teorijski pristup problemu: film u nastavi

Film se u nastavi koristi kao sredstvo za razvijanje filmske kulture i obrazovanja, posebno unutar predmeta hrvatskog jezika i medijske kulture. Ova integracija filma u obrazovni proces omogućava učenicima da steknu znanja o filmskim tehnikama, povijesti i kritici, dok istovremeno razvijaju svoje komunikacijske i analitičke vještine.

Nastava filma obuhvaća različite metodičke pristupe koji se temelje na učenikovim potrebama i razvojnim fazama. Nastava filma obuhvaća nekoliko ključnih elemenata. Filmska djela čine osnovu filmskog obrazovanja te služe kao izvor nastavnih procesa. Osim sa samim djelima, važno je upoznati učenike s istaknutim filmskim stvarateljima, što pridonosi razvoju filmske kulture. Također, razumijevanje procesa filmske proizvodnje i tehničkih aspekata, poput rukovanja kamerom i različitih mogućnosti filmskog medija, potiče veće zanimanje učenika za filmsku umjetnost. Proučavanje filmskog jezika, odnosno izražajnih sredstava i njihovih mogućnosti, omogućuje učenicima bolje razumijevanje i vrjednovanje filmskih ostvarenja. Uz to, važno je upoznavanje s poviješću filma, teorijom i filmskom kritikom, jer kroz analizu razvoja filma, korištenje filmoloških pojmova i poticanje na samostalno kritičko promišljanje učenici mogu dublje shvatiti i vrednovati filmska djela (Težak, 2002:54).

Ciljevi nastave filma uključuju razvijanje sposobnosti interpretacije i kritičkog vrednovanja filmova, osposobljavanje učenika za aktivno gledanje i razumijevanje filmskih sadržaja, te povezivanje filma s drugim umjetnostima, poput književnosti, kako bi se potaknulo čitanje i dublje razumijevanje.

Značaj filma u obrazovanju

Film je prepoznat kao snažno motivacijsko sredstvo koje može poboljšati angažman učenika. Njegova upotreba u nastavi ne samo da olakšava usvajanje znanja, već također čini proces učenja zanimljivijim i dinamičnijim. Osim toga, film omogućava učenicima da istraže kompleksne teme na pristupačan način, što doprinosi njihovom emocionalnom i intelektualnom razvoju. „Ako je film sredstvo informiranja, zabava, umjetnost i industrija, a u to ne treba sumnjati, očito se suvremenom čovječanstvu nameće kao važna društvena pojava i neodbaciva potreba“ (Težak, 2002.:12).

Kiki film festival

Kiki film festival međunarodni je festival dječjeg filma koji se tijekom rujna i listopada održava u nekoliko gradova Hrvatskog Zagorja: Zaboku, Krapini, Krapinskim Toplicama, Mariji Bistrici. U programu festivala KIKI prikazuju se profesionalni igrani, dokumentarni, animirani i eksperimentalni kratkometražni filmovi namijenjeni djeci i mladima, a program je prema uzrastu publike podijeljen na filmove za predškolsku dob (4 – 6 godina starosti) i školsku dob (7 – 16 godina starosti). Sa svrhom razvoja aktivne filmske publike, s djecom se nakon projekcija organiziraju vođeni razgovori o pogledanim filmovima. Cilj KIKI festivala jest razvoj kulture gledanja filmova u ranoj dječjoj dobi i podizanje vizualne pismenosti djece, s posebnim naglaskom na edukativne filmove koji djecu potiču na razmišljanje.

Metodološki okvir pripreme i realizacije radijske emisije

Proces stvaranja radijske emisije obuhvaća nekoliko ključnih koraka koji uključuju planiranje, produkciju i emitiranje. Izložit ćemo proces stvaranja radijske emisije koji možete iskoristiti u svom radu.

1. Planiranje emisije

Prvi korak je odabrati relevantnu i zanimljivu temu koja će privući slušatelje – tema filma treba da je zanimljiva mlađim i starijim generacijama. Važno je prikupiti informacije o odabranoj temi, uključujući relevantne izvore i stručnjake koji mogu dati dodatne uvide (internet, knjižnica, međusobna razmjena iskustava i mišljenja).

2. Priprema sadržaja

Na temelju istraživanja, kreira se scenarij koji uključuje ključne točke, pitanja za intervju i strukturu emisije. U ovoj fazi potrebno je obezbediti pokušaj pisanja sinopsisa (plana) i scenarija koji je zanimljiv i obuhvaća sve najvažnije o filmskoj umjetnosti. Ako emisija uključuje intervju, potrebno je odabrati i kontaktirati sugovornike koji će doprinijeti temi. U radijskoj emisiji „Vrijeme je za film“ sugovornici su bili: Nenad Borovčak, bivši direktor Tabor Film Festivala i voditelj Udruge GOKUL; Nino Kovačić, filmski kritičar, učenici, učitelji, prolaznici, članovi obitelji i drugi.

3. Snimanje

Tehnička priprema: provjerava se oprema (mikrofoni, snimači) i postavljanje studija ili terena za snimanje. Emisija „Vrijeme je za film“ snimala se u sobi u školi zaštićenoj spužvom za zvuk. Tijekom snimanja važno je pratiti kvalitetu zvuka i jasnoću izlaganja. Snimanje emisije Vrijeme je za film trajalo je mjesec dana prije same montaže.

4. Montaža

Nakon snimanja, materijal se montira kako bi se uklonile greške i dodali zvučne efekti ili glazba. Ova faza je ključna za stvaranje profesionalnog zvuka.

5. Emitiranje

Planiranje emitiranja: određuje se vrijeme i način emitiranja. Emisija Vrijeme je za film bila je pripremana za natjecanje LiDraNo (smotra literarnog, dramsko-scenskog i novinarskog stvaralaštva osnovnih i srednjih škola koja se održava svake godine u Republici Hrvatskoj). Kako bi se promovirale izrađene emisije, mogu se objavljivati na društvenim mrežama i drugim kanalima kako bi se privukla publika. Emisija Vrijeme je za film bila objavljena na službenoj stranici Škole.

6. Evaluacija

Nakon emitiranja, važno je prikupiti povratne informacije od slušatelja kako bi se unaprijedila kvaliteta budućih emisija. Snimljena emisija *Vrijeme je za film* bila je dio programa za završnu priredbu naše Škole.

Zaključak

Rad na radijskoj emisiji omogućio je učenicima praktično iskustvo u medijskoj produkciji, dok je analiza filmova s KIKI festivala pridonijela razvoju kritičkog promišljanja. Povratne informacije pokazale su da su slušatelji prepoznali vrijednost emisije u promicanju filmske kulture među mladima.

Radijska emisija *Vrijeme je za film* služi kao primjer kako se audiovizualni mediji mogu koristiti u obrazovne svrhe. Film, kao medij, ima značajnu ulogu u razvoju kritičkog mišljenja i medijske pismenosti, a radijske emisije omogućuju učenicima aktivno sudjelovanje u stvaranju sadržaja. Integracija takvih aktivnosti u školu doprinosi obogaćivanju obrazovnog procesa i poticanju kulturnog angažmana učenika.

Literatura

- Hrvatski audiovizualni centar: KIKI, međunarodni festival dječjeg filma. 1. 11. 2024. <https://havc.hr/hrvatski-film/festivali-u-hrvatskoj/popis-festivala/kiki-medjunarodni-festival-djecjeg-filma/>
- Medijska pismenost: Radio. <https://www.medijskapismenost.hr/radio/> 1. 11. 2024.
- Težak, S. (2002). Metodika nastave filma. Zagreb: Školska knjiga.

Драган Поповић

Основна школа "Васа Пелагић" Београд, Република Србија

Васпитна улога вероучитеља на друштвеним мрежама

Резиме: Током двадесетог века много се расправљало и писало о значају личности наставника у самом наставном процесу и постављало се питање о његовој улози у постизању квалитета наставног процеса. Увођењем обавезног изборног наставног предмета верске наставе, као новина појавила се у наставном процесу и личност вероучитеља. Часови веронауке су пре свега часови културе, опште и националне и свакако ови часови треба да се разликују од осталих предмета у редовној настави, да нађу начин да додатно не преоптерете децу теоретским знањима већ да свој програм реализују успешно кроз другачији вид наставе, активне наставе, у којој ће успешно надоградити и брижно поспешити не само образовну, већ и пре свега, своју пастирску васпитну улогу. Полазећи од поуке Светог апостола Павла да је у свету све дозвољено, али није све на корист, васпитна улога верске наставе данас треба да се позабави улогом друштвених мрежа које све више закупљују младе дечије душе које огроман временски период своје младости проводе на Фејсбуку, Инстаграму, Тик Току, Јутјубу. Друштвене мреже несумњиво представљају нову форму социјализације и формирања личности детета и ту је заиста велика потреба да се вероучитељ, на позитиван начин, својим личним мисионарским примером укључи и помогне деци да што раније науче и схвате како правилно да употребљавају, а не злоупотребљавају те ресурсе, развију критичко мишљење са расуђивањем и буду веома опрезни при комуникацији на друштвеним мрежама. У овом раду биће представљен пример доброг васпитног деловања вероучитеља на ученике кроз личну активност на тренутно актуелним друштвеним мрежама и директна примена те активности у настави. Заштитити ученика од разних савремених искушења која сналазе многе младе људе и показати личним примером ученицима како да воде примеран, узоран и моралан начин живота на друштвеним мрежама јесте циљ овакве наставне активности.

Кључне речи: верска настава, васпитна улога вероучитеља, друштвене мреже, наставни процес.

Rezime: Tokom dvadesetog veka mnogo se raspravljalo i pisalo o značaju ličnosti nastavnika u samom nastavnom procesu i postavljalo se pitanje o njegovoj ulozi u postizanju kvaliteta nastavnog procesa. Uvođenjem obaveznog izbornog nastavnog predmeta verske nastave, kao novina pojavila se u nastavnom procesu i ličnost veroučitelja. Časovi veronauke su pre svega časovi kulture, opšte i nacionalne i svakako ovi časovi treba da se razlikuju od ostalih predmeta u redovnoj nastavi, da nađu način da dodatno ne preoptereće decu teoretskim znanjima već da svoj program realizuju uspešno kroz drugačiji vid nastave, aktivne nastave, u kojoj će uspešno nadograditi i brižno pospešiti ne samo obrazovnu, već i pre svega, svoju pastirsku vaspitnu ulogu. Polazeći od pouke Svetog apostola Pavla da je u svetu sve dozvoljeno, ali nije sve na korist, vaspitna uloga verske nastave danas treba da se pozabavi ulogom društvenih mreža koje sve više zaokupljaju mlade dečije duše koje ogroman vremenski period svoje mladosti provode na Fejsbuku, Instagramu, Tik Toku, Jutjubu. Društvene mreže nesumnjivo predstavljaju novu formu socijalizacije i formiranja ličnosti deteta i tu je zaista velika potreba da se veroučitelj, na pozitivan način, svojim ličnim misionarskim primerom uključi i pomogne deci da što ranije nauče i shvate kako pravilno da upotrebljavaju, a ne злоупотребљавају те ресурсе, развију критичко мишљење са расуђивањем и буду веома опрезни при комуникацији на друштвеним мрежама. У овом раду биће представљен пример доброг васпитног деловања вероучитеља на ученике кроз личну активност на тренутно актуелним друштвеним мрежама и директна примена те активности у настави. Заштитити ученика од разних савремених искушења која сналазе многе младе људе и показати личним примером ученицима како да воде примеран, узоран и моралан начин живота на друштвеним мрежама јесте циљ овакве наставне активности.

Ključne reči: verska nastava, vaspitna uloga veroučitelja, društvene mreže, nastavni proces.

Summary: Throughout the 20th century, there has been extensive discussion and writing about the significance of teachers' personalities in the educational process, raising questions about their role in achieving quality education. With the introduction of compulsory elective religious education, the personality of the religion teacher has also emerged in the teaching process. Religion classes are primarily cultural lessons, both general and national, and these classes should distinguish themselves from other subjects in regular education. They should find ways to avoid overburdening children with theoretical knowledge and instead implement their curriculum effectively through active teaching methods. This approach not only enhances educational outcomes but also nurtures the teacher's pastoral role. Drawing from the teachings of St. Apostle Paul, which state that while everything is permissible, not everything is beneficial, the educational role of religious instruction today must address the impact of social media. These platforms increasingly captivate young minds, who spend significant time on Facebook, Instagram, TikTok and YouTube. Social media undoubtedly represents a new form of socialization and personality formation for children. Therefore, it is essential for religion teachers to positively engage with their students through personal missionary examples, helping them learn early on how to use these resources correctly rather than misusing them. This involves developing critical thinking skills and being cautious in their online interactions. This paper will present an example of effective educational practices by religion teachers, highlighting personal engagement on relevant social media platforms and the direct application of these activities in the classroom. The goal of such extracurricular activities is to protect students from various contemporary temptations affecting many young people, while also demonstrating through personal example how to lead a commendable, exemplary, and moral life on social media.

Keywords: religious education, educational role of religion teachers, social media, teaching process.

Увод

Верска настава као обавезни изборни предмет је спровођењем нове реформе у образовању враћена у школске клупе 2001. године. Тада се, поред других наставника, у наставном процесу појавила и личност вероучитеља. При том треба имати на уму да су верску наставу деца добровољно, по свом избору одабрала и да ту додатну мотивацију и указано поверење ученика треба дуготрајно задржати и сталном пожртвовношћу и својим личним одговорним примером, радом и трудом подстицати. Повезаност личности вероучитеља и његовог професионалног понашања у образовно – васпитном процесу се несумњиво показала као веома значајна у раду не само са децом, већ и са колегама, а очекивања друштвене заједнице су била велика. Ако се има у виду да је наставник и визуелни модел својим ученицима, јасно је да је вероучитељ имао одговоран задатак да својим понашањем и животом даје добар пример посвећености у раду, понашању и да рад са децом схвати као призвање а не као посао. Данас, значај личности наставника и његова васпитна улога је много већа и одговорнија појавом друштвених мрежа. Јер Бог не жели омасовљење по сваку цену, већ жели личносно увођење сваког појединца у Цркву. Часови веронауке треба да остану пре свега часови културе, опште и националне и самим тим ови часови морају да се разликују од осталих предмета у редовној настави, да нађу начин да додатно не преоптерете децу теоретским знањима већ да свој програм реализују успешно кроз другачији вид наставе, активне наставе, у којој ће успешно надоградити и брижно поспешити не само образовну, већ и пре свега, своју пастирску васпитну улогу. Ови часови имају задатак да постану деци одмор и уточиште од школске свакодневнице и да пруже деци радост и љубав који су смисао нашег живота. Полазећи од поуке Светог апостола Павла да је у свету све дозвољено, али није све на корист, васпитна улога верске наставе данас треба да се позабави улогом друштвених мрежа које све више закупају младе дечије душе које огроман временски период своје младости проводе на Фејсбуку, Инстаграму, Тик Току, Јутјубу. Друштвене мреже несумњиво представљају нову форму социјализације и формирања личности детета и ту је заиста велика потреба да се вероучитељ, на позитиван начин, својим личним мисионарским примером укључи и помогне деци да што раније науче и схвате како правилно да употребљавају, а не злоупотребљавају те ресурсе, развију критичко мишљење са расуђивањем и буду веома опрезни при комуникацији на друштвеним мрежама. Васпитна и образовна улога вероучитеља се постиже само кроз уједначен свакодневни рад у учионици и ван ње у току целе школске године. Како то вероучитељ остварује васпитну и образовну улогу укључујући друштвене мреже, систематизује и надограђује дечије знање, које методе користи и како реализује постојеће наставне планове и програме, утврђује обим, дубину, редослед наставних садржаја биће приказано у три примера добре наставне праксе пратећи активности ученика различитог основношколског узраста. Заштитити ученика од разних савремених искушења која сналазе многе младе људе и показати личним примером ученицима како да воде примеран, узоран и моралан начин живота на друштвеним мрежама јесте циљ овог рада. О верској настави посебно се брину два министарства: Министарство просвете и Министарство вера и дијаспоре Републике Србије. Својим деловањем верску наставу помаже и Српска православна црква као и остале присутне хришћанске цркве и верске заједнице у републици Србији тако што су први сигурни гарант за препоруку кандидата за вероучитеља.

Циљ

Као што је истакнуто, планирање и реализација наставних активности у којима је укључена вероучитељева активност на друштвеним мрежама захтева добро познавање могућности друштвених мрежа, особености садржаја који се презентује и правилан одабир и примену метода и облика рада у васпитно образовном процесу, а све то ка испуњавању главног циља, а то је, као што смо већ споменули, заштитити ученика од разних савремених искушења која сналазе многе младе људе и показати личним примером ученицима како да воде примеран, узоран и моралан начин живота на друштвеним мрежама. Активним присуством и достојанственим понашањем на друштвеним мрежама, квалитетним објављеним едукативним садржајима вероучитељ има могућност да оствари широк спектар образовних и васпитних циљева у раду са ученицима, као и да их подстакне и додатно мотивише да и они почну да се баве едукативним садржајима, да проширују своја знања и да друштвене мреже користе на добробит и понос своје породице, школе и друштвене средине увек размишљајући о квалитету и сврси објављених садржаја као и очувању, како дигиталног тако и личног свакодневног угледа.

Методологија

Снажна кохезија васпитног модела вероучитеља и савремених начина планирања наставе је нешто што је изузетно пожељно у учионици данас јер обухвата низ наставних и ваннаставних активности које деци држе пажњу, остварује се широк спектар образовних и васпитних циљева у раду са ученицима, ствара се подстицајна средина у којој ће се код ученика повећати критичко мишљење, али и став о сопственим вештинама и способностима заснованих на поверењу у себе и у своје способности. Круцијални проблем код деце данас јесте недостатак антиципације, критичког мишљења са расуђивањем и висок ниво сугестибилности који једино кроз лични дат пример понашања одраслог у кога имају поверења, у овом случају васпитну улогу вероучитеља као модела понашања, ученици успешно превазилазе, стичу сигурност у себе и сазревају. Савремени начини планирања образовно-васпитног процеса су се показали као једини и најпродуктивнији начин да се ученици успешно упознају са улогом и правилном употребом друштвених мрежа у наставном процесу. Смисленим укључивањем информационих технологија унапређује се и осавремењује приступ учењу, али се и оплеменењује свакодневни школски живот наших ученика, јер оваквим приступом у раду омогућује се да кроз практичан пример снимљених и објављених вероучитељевих едукативних постова, ученици квалитетно изграде личне ставове о безбедној и правилној употреби друштвених мрежа за учење, комуникацију, сарадњу и унапреде узорно понашање у дигиталном окружењу. Чврста кохезија савременог и традиционалног у наставном процесу показало се, већ много година уназад, веома успешним рецептом за, према дечијим исказима, најбољи предмет на чији се час трчи са радошћу једном недељно. Оваквим приступом у раду ствара се подстицајна средина, деца постају активни учесници, жељни знања, а датим вероучитељевим примером понашања заиста ови часови постају деци одмор и уточиште од школске свакодневнице. Господ у једном тренутку каже: „Слуга добри, у малом си ми био добар, над многима ћу те поставити“. Постоје примери који су својом личном активношћу на друштвеним мрежама утицали да се друштвене мреже почну примењивати у едукативне, васпитне и друге позитивне сврхе. То је свакако и наш

задатак да у овом раду прикажемо три примера часа верске наставе код ученика другог, петог и седмог разреда у којима смо користили садржаје, у овом случају постове са вероучитељевих налога. Ако желимо да нешто променимо или допринесемо друштвеном погледу на свет увек прво почињемо нашим личним локалним деловањем.

Поред потребних професионалних компетенција које наставник несумњиво треба да поседује у раду са ученицима као важног образовног фактора, васпитна улога дефинитивно произилази из карактеристика његове личности, где се подразумева његово достојанствено и примерно понашање. Друштвене мреже данас представљају нову форму социјализације и формирања личности детета и ту је заиста велика шанса сваког вероучитеља да их искористи на позитиван начин као продужену руку наставног процеса и да се ти садржаји успешно имплементирају у редован час чији ће циљ бити унапређивање знања, вештина и способности и развијање културе понашања, критичког мишљења са расуђивањем и чување личног угледа.

Резултати

Други разред

Ко су монаси је назив наставне јединице реализован у три одељења другог разреда. Акценат је стављен на усвајање основних појмова: манастир и монах/монаси, монахиња/монахиње.

Час веронауке смо почели саборном молитвом *Оче наш*.

После *Молитве Господње*, активности су се методички смењивале, поштујући Блумову таксономију. Интелектуално-емоционална припрема као уводни део часа за ђаке другаче односила се на препознавање основних појмова: Црква-храм, манастир, монаси помоћу фотографије коју смо приказали уз помоћ видео бима на којој је приказан манастир Тумане и на којој се сви релевантни појмови налазе. Анализом и разговором са ученицима смо именовали већ споменуте појмове и набројали смо неке од манастира које су ученици посетили и њима познате личности значајне за српску Цркву а да су били монаси. Најавили смо наставну јединицу *Ко су монаси?* и записали је у свеске.

Главни део часа почели смо игром менталних слика тако што су ученици имали задатак да у једној реченици опишу, наведу, формулишу своју менталну слику на тему: *Када кажем монах помислим на....* Занимљиве и тачне формулације смо записали на табли, а ученици у свеске.

Очекиване формулације су:

- Монаси су хришћани који су свој живот посветили Богу.
- Они живе у манастиру. Тамо се моле Богу за све нас.
- Монаси не ступају у брак. Живе сами, али у заједници са другим монасима.

Када смо завршили игру менталних слика и запис у свесци, ученицима пуштам први пост са мог Јутјуб канала или са Тик Тока о најзначајнијим првим монасима на свету. Ове снимке, можемо назвати кратким едукативним репортажама са лица места из Египта и оне су обухватиле три прва монаха на свету, а то су: Свети Павле Тивејски, Свети Антоније Велики и Свети Пахомије Велики и њихове манастире који се и дан данас налазе у деловима египатских пустиња. После сваке приказане репортаже

средио је разговор о утисцима.

Коришћени линкови:

<https://youtube.com/watch?v=6hxl4uh9Om8&feature=shared>

<https://youtube.com/watch?v=8mJYzIJk0&feature=shared>

<https://youtube.com/watch?v=6hxl4uh9Om8&feature=shared>

<https://www.youtube.com/shorts/xE9rt4WHMcE>

<https://www.youtube.com/shorts/9Jrsj8nYilg>

<https://www.youtube.com/shorts/g2XEiap8CVY>

Завршни део часа је био склапање пузли од папира и лепљењем слике у свеску. На слици је Св. Павле Тивејски – први монах на свету.

Час завршавамо молитвом *Богородице Дјеве*.

Пети разред

Павле – апостол незнабожаца је назив наставне јединице реализован у три одељења петог разреда.

Акценат је стављен на усвајање основних појмова: апостоли, апостол Павле, незнабошци, житије апостола Павла.

Час веронауке смо почели саборном молитвом *Оче наш*.

После *Молитве Господње*, ученици слушају и певају тропар светим апостолима Петру и Павлу (<https://youtu.be/Sbo9pRxyeh0>). Иначе црква у Котежу је посвећена овим Светим апостолима, па ученици већ знају тропар и заједнички га певамо. Следи разговор о тексту тропара и које податке о животу и мисији Светих апостола Петра и Павла добијамо из тропара.

Најављујемо наставну јединицу *Павле – апостол незнабожаца* и наслов записујемо у свеску.

Главни део часа започињемо слушањем звучне духовне библиотеке и Житија Светог апостола Павла (<https://youtu.be/vUF5sdlgyjA>). После слушања звучне духовне библиотеке уследио је разговор са ученицима о томе шта им је било најзанимљивије што су запамтили о животу и раду Светог апостола Павла. Заједнички, принципом питања и одговора поново вероучитељ препричава Житије Светог апостола, појашњава непознате појмове, одговара на питања ученика и ученици најважније записују у свеску.

Запис у свесци:

- Родом је из Тарса.
- Био је од племена Венијамина и звао се Савле.
- Био је фарисеј и љути гонитељ хришћана.
- На путу за Дамаск му се јавља Господ и он постаје хришћанин Павле и бива уврштен у апостолску службу.
- Добио је назив апостол незнабожаца.
- Био је посечен у Риму од цара Нерона.

Када смо завршили запис у свеску ученици гледају вероучитељев пост на коме је снимљен манастир Три фонтане у Риму који је саграђен изнад места где је одсечена глава овом Светом апостолу. После приказане репортаже из Рима следио је разговор

о утисцима и занимљивостима из Рима и по избору ученика гледање још неког поста.

Коришћени линкови:

<https://youtube.com/watch?v=C0l2FCfmGyU&feature=shared>

<https://www.youtube.com/shorts/SGcEAmiFN3M>

[https://www.youtube.com/watch?](https://www.youtube.com/watch?v=C0l2FCfmGyU&pp=ygUcaGFkemkgZHJhZ2FuIHVvcG92aWMgeW91dHVhZQ%3D%3D)

[v=C0l2FCfmGyU&pp=ygUcaGFkemkgZHJhZ2FuIHVvcG92aWMgeW91dHVhZQ%3D%3D](https://www.youtube.com/watch?v=C0l2FCfmGyU&pp=ygUcaGFkemkgZHJhZ2FuIHVvcG92aWMgeW91dHVhZQ%3D%3D)

Час завршавамо певањем тропара Светим апостолима Петру и Павлу и молитвом *Богородице Дјево*.

Седми разред

Крсна слава и обичаји је назив наставне јединице реализован у три одељења седмог разреда.

Акценат је стављен на усвајање основних појмова: Крсна слава, обичаји, елементи славе, обележавање Крсне славе.

Час веронауке смо почели саборном молитвом *Оче наш*.

После Молитве Господње, ученици гледају пост са Јутјуб канала – хаџи Драган Поповић на коме је приказано телевизијско гостовање њиховог вероучитеља на тему часа. Следи разговор о утисцима. (<https://youtube.com/watch?v=Y1JgENoD57w&feature=shared>).

Најављујемо наставну јединицу Крсна слава и обичаји и наслов записујемо у свеску. Главни део часа започињемо разговором са ученицима о томе шта су чули и запамтили из емисије у којој је учествовао њихов вероучитељ. После тога следи запис у свескама.

Запис у свесци:

- Славу код Срба установио је Свети Сава.
- Крсна слава или Крсно име је дан када се наш предак крстио и примио хришћанство.
- Наш предак је за заштитника узео светитеља на чији се дан крстио и то је наш патрон пред Господом и данас.
- Елементи славе су: Славска икона, жито, вино - славски колач (елементи Литургије), свећа и тамјан.

Затим ученици гледају пост на коме је приказан обред сечења колача у вероучитељевом дому, на дан Светог Претече Јована и Крститеља Господњег која је његова Крсна слава. (<https://www.youtube.com/watch?v=8keAzwsKvag>). Ученици надахнути и мотивисани погледаним снимком учествују у разговору и размени искустава о начинима прослављања Крсне славе код њих.

Час завршавамо молитвом *Богородице Дјево*.

Закључак

У школама данас се уочава да квалитет часова веронауке, поред примене различитих стратегија учења кроз интеграцију наставних предмета и садржаја и смисленог укључивања информационих технологија и образовне технологије у наставни процес, све више зависи од васпитне улоге личности вероучитеља као модела понашања у и ван наставног процеса, у овом случају његове васпитне улоге на друштвеним мрежама. Све више васпитна улога школе и наставника уопште постаје основ за што боље остварење и њене образовне функције. Вероучитељ само личним позитивним и мисионарским примером данас своју пастирску улогу по благослову Цркве може да оствари и кроз присуство на друштвеним мрежама и то треба да искористи, да помогне деци да што раније науче и схвате како правилно да употребљавају, а не злоупотребљавају ове ресурсе, развију критичко мишљење са расуђивањем и буду веома опрезни при комуникацији на друштвеним мрежама.

Снажна кохезија васпитног модела вероучитеља и савремених начина планирања наставе је нешто што се показало као пожељно у учионици данас јер обухвата низ наставних и ваннаставних активности које деци држе пажњу. Тако се остварује широк спектар образовних и васпитних циљева у раду са ученицима, постиже се висока очигледност у настави и ствара се подстицајна средина у којој се код ученика повећава критичко мишљење са расуђивањем, али и став о сопственим вештинама и способностима заснованих на поверењу у себе и у своје способности, усвајајући позитиван модел понашања старијег у кога имају поверење.

Увођење у наставни процес ове васпитне, а у исто време и образовне активности на друштвеним мрежама довело је до испуњења основног циља, а то је заштита ученика од разних савремених искушења на која наилазе многи млади људи, као и пример, личног односа, како би водили достојанствен, узоран и моралан начин живота на друштвеним мрежама.

Поред потребних професионалних компетенција које наставник несумњиво треба да поседује у раду са ученицима као важног образовног фактора, васпитна улога дефинитивно произилази из карактеристика његове личности, где се подразумева пре свега, његово достојанствено и примерно понашање. Друштвене мреже данас представљају нову форму социјализације и формирања личности детета и ту је заиста вероучитељ искористио велику шансу на позитиван начин, као продужену руку наставног процеса, и те садржаје успешно имплементирао у редовне часове чији је циљ био унапређивање знања, вештина и способности и развијање културе понашања, критичког мишљења са расуђивањем и чување личног угледа.

Деца усвајајући правилан модел понашања изграђују и свој идентитет и на правилан начин се укључују не само у наставни процес стичући функционало знање, већ као утемељени добрим примером кроче самостално и у ваншколске савремене токове као прави честити људи будућности.

Оваквим приступом у раду створили смо подстицајну средину, где су деца постала активни учесници, жељни знања, мотивисани за учење и стицање знања и вештина, а дати вероучитељеви примери понашања на друштвеним мрежама су часове веронауке освежили и постали деци одмор и уточиште од школске и ваншколске свакодневнице.

Литература

- Вилотијевић, М. (2000.) Дидактика. Београд: Учитељски факултет.
- Лекић, Ђ. (1993.). Методика разредне наставе. Београд: Нова просвета.
- Поповић, Х. Д. (2001). Кога имам на небу, Нова Пазова: Бонарт, Атос принт.
- Радовић, А. (2002.). Основи православног васпитања. Цетиње: Светигора.
- Ракић, Р. (1994.) Библијски речник. Београд: Савремена администрација.

Kristina Gajski

Osnovna škola Gračani, Zagreb, Republika Hrvatska

Dražena Raguž Šimurina

Osnovna škola Gračani, Zagreb, Republika Hrvatska

Veliki i mali u STEM-u

Резиме: Од најранијег узраста деца треба да усвајају основна знања о природи, постављају питања и истражују узрочно-последичне везе, развијајући притом научни начин размишљања са јасно дефинисаним корацима. Циљ је да ученици разредне и предметне наставе кроз активно вршњачко и сарадничко учење упознају методологију научног истраживања, значај контролисања варијабли и стекну искуство самосталне припреме експеримената у стварној и виртуелној лабораторији. У оквиру пројекта Велики за мале, деца предшколског узраста учествовала су у истраживачко-сазнајним активностима кроз радионицу која је започела читањем тематске приче Потрага за Немом. Прича је послужила као мотивација за извођење огледа заснованих на природнонаучним законитостима. Ученици разредне наставе упознали су методологију научног истраживања путем вршњачког подучавања и огледа које изводе старији ученици. Кроз експерименте су развијали истраживачке вештине, интерпретирали су податке и изводили су закључке. Користили су виртуелну лабораторију Лаб Кидс (Virtual Lab-Kids), која омогућава самостално и безбедно извођење огледа. Своја сазнања и закључке проверавали су на Фестивалу балона, као и кроз посету интерактивном научном музеју Кућа експеримената. Развијање разумевања и позитивног става према природним наукама и технологији од суштинске је важности за припрему младих за живот у савременом друштву. Свакодневно ће се суочавати са доношењем одлука на личном, локалном и глобалном нивоу, примењујући природнонаучна знања у реалним животним ситуацијама.

Кључне речи: истраживачко учење, вршњачко подучавање, природнонаучне компетенције, сарадничко учење.

Rezime: Od najranije dobi djeca trebaju usvajati temeljna znanja o prirodi, postavljati pitanja i istraživati uzročno-posljedične veze, razvijajući pritom znanstveni način razmišljanja sa jasno definiranim koracima. Cilj je da učenici razredne i предметне nastave kroz aktivnu vršnjačku i suradničku edukaciju upoznaju metodologiju znanstvenog istraživanja, važnost kontroliranja varijabli te steknu iskustvo samostalne pripreme eksperimenta u stvarnom i virtualnom laboratoriju. U okviru projekta Veliki za male, djeca predškolskog uzrasta sudjelovala su u istraživačko-spoznajnim aktivnostima kroz radionicu koja je započela čitanjem tematske priče Potraga za Nemom. Priča je poslužila kao motivacija za izvođenje pokusa temeljenih na prirodoslovnim zakonitostima. Učenici razredne nastave upoznaju metodologiju znanstvenog istraživanja putem vršnjačkog podučavanja i pokusa koje provode stariji učenici. Kroz eksperimente razvijaju istraživačke vještine, interpretiraju podatke i izводе zaključke. Koristili su virtualni laboratorij Virtual Lab-Kids, koji im omogućuje samostalno i sigurno izvođenje pokusa. Svoja saznanja i zaključke mogu potvrditi na Festivalu balona te kroz posjet interaktivnom znanstvenom muzeju Hiža eksperimenata. Razvijanje razumijevanja i pozitivnog stava prema prirodnim znanostima i tehnologiji od ključne je važnosti za pripremu mladih za život u suvremenom društvu. Oni će se svakodnevno suočavati s donošenjem odluka na osobnoj, lokalnoj i globalnoj razini, primjenjujući prirodoslovna znanja u stvarnim životnim situacijama.

Кључне riječi: istraživačko učenje, međuvršnjačko podučavanje, prirodoslovne kompetencije, suradničko učenje.

Summary: From an early age children should achieve basic knowledge about nature, ask questions, study cause-and-effect relationships and develop scientific way of thinking. The goal is to introduce primary school students to scientific research methodology, make them aware of the importance of variation control and independent experiment preparation both in real life and virtual laboratory through the active peer collaborative teaching. During the project Upper graders for lower graders, a workshop was organized for a preschool group who first heard the motivational story Finding Nemo, after which the experiments relating the story were performed by science teachers respecting scientific rules. Lower graders group become familiar with the methodology of scientific research through the peer teaching and the experiments performed by upper graders, and they also acquire their first experimental skills, interpret data and draw conclusions. Upper grades use virtual lab Virtual Lab – Kids which enables them to perform experiments safely and independently. Students can verify the outcomes of their research programme at the Balloon Festival and by visiting the interactive House of Experiments. Development of understanding and positive attitude towards natural sciences and technology are essential in preparing young people for life in the modern world where they will make decisions on a personal, local or global level by implementing science knowledge in the real-life context.

Keywords: exploratory learning, peer teaching, science competencies, collaborative learning.

Uvod

Visokokvalitetno obrazovanje i izvrsni obrazovni rezultati ključni su za ekonomski napredak i društveni razvoj svake zemlje. Prema najnovijim analizama i međunarodnim izvještajima, pokazatelji iz globalnih obrazovnih istraživanja, poput PISA programa, mogu imati značajan utjecaj na budući ekonomski rast pojedinih država. PISA (Programme for International Student Assessment), pokrenutog od strane Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) tijekom 1990-ih, predstavlja najveće globalno istraživanje u području obrazovanja, usmjereno na procjenu spremnosti učenika za kritičko razmišljanje, analizu, logičko zaključivanje, prilagodbu novim situacijama i korištenje potencijala suvremenih tehnologija. Također, istraživanje ispituje njihovu sposobnost da postanu aktivni i odgovorni građani. Cilj ovog istraživanja je prikupljanje međunarodno usporedivih podataka o znanju i kompetencijama petnaestogodišnjih učenika. Posebna pažnja posvećena je analizi njihove pripremljenosti za aktivno sudjelovanje u društvu, razvijenosti kritičkog mišljenja i logičkog zaključivanja, snalaženju u novim situacijama te iskorištavanju potencijala suvremenih tehnologija (Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2006).

Potaknute rezultatima PISA istraživanja, mnoge zemlje uvode nacionalna testiranja učenika kako bi pratile njihov napredak u učenju i uspoređivale postignuća među različitim regijama ili skupinama učenika. Osim toga, PISA rezultati često služe kao alat za vrednovanje nacionalnih obrazovnih postignuća prema međunarodnim standardima, pri čemu se PISA pitanja integriraju u nacionalne ispite. Ova praksa omogućuje državama da analiziraju svoje obrazovne sustave u odnosu na druge zemlje, identificiraju područja koja zahtijevaju poboljšanja te donesu učinkovite obrazovne politike i strategije za unapređenje kvalitete obrazovanja i osiguranje boljih ishoda za učenike. Istraživanje u Hrvatskoj provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, na čijoj se službenoj stranici (www.ncvvo.hr) mogu pronaći baze podataka, primjeri zadataka, interaktivni sadržaji, publikacije te nacionalni i međunarodni izvještaji.

U današnjem svijetu, koji karakterizira brz tehnološki razvoj i ogromna količina dostupnih informacija, prirodoslovna pismenost igra ključnu ulogu u obrazovanju i svakodnevnom životu. Prirodoslovne kompetencije učenika su jedno od područja ispitivanja u okviru PISA istraživanja. Za razliku od tradicionalne definicije pismenosti koja se odnosi na sposobnost čitanja i pisanja, PISA pismenost podrazumijeva sposobnost učenika da koriste stečena znanja i vještine, kritički analiziraju, donose logične zaključke te učinkovito komuniciraju u različitim situacijama. Ova definicija naglašava važnost kritičkog mišljenja i praktične primjene znanja, što je ključno za snalaženje u suvremenom društvu i budućem profesionalnom životu. Glavni cilj PISA programa je procijeniti koliko učinkovito obrazovni sustavi omogućuju učenicima stjecanje ključnih kompetencija i motiviraju ih na daljnje učenje. Umjesto na reprodukciji informacija, fokus je na primjeni znanja u novim situacijama, kako u školskom okruženju tako i u svakodnevnom životu. PISA istraživanje definira prirodoslovnu pismenost kao sposobnost pojedinca da aktivno sudjeluje u raspravama o znanstvenim temama i primjenjuje prirodoslovna znanja u stvarnim situacijama. Neki od učenika sudjelovali su i 2024. godine u istraživanju kao petnaestogodišnjaci, pri čemu je glavno ispitno područje bilo prirodoslovlje, uz provjeru čitalačke i matematičke pismenosti. Upravo ta činjenica poslužila je kao inspiracija za osmišljavanje školskog projekta i aktivnosti usmjerenih na poticanje razvoja prirodoslovne pismenosti.

Školski projekt *Svaki tjedan, pokus jedan*

Školski projekt *Svaki tjedan, pokus jedan* usmjeren je na razvijanje prirodoslovne pismenosti i poboljšanje rezultata učenika na PISA testiranju kroz istraživačke aktivnosti koje uključuju učenike od predškolske dobi do osmog razreda. Aktivnim sudjelovanjem u eksperimentima, učenici razvijaju kritičko mišljenje, izvode zaključke temeljem istraživačkog rada te koriste digitalne tehnologije u skladu sa svojim uzrastom.

Predškolski uzrast

Prva aktivnost provedena je u Dječjem vrtiću *Vjeverica*, u predškolskoj skupini *Trešnjin cvijet*, čiji su polaznici budući učenici prvog razreda naše škole. Djeca u predškolskoj dobi prirodno istražuju svijet oko sebe, postavljaju pitanja i traže odgovore, razvijajući pritom sposobnost kritičkog razmišljanja, prilagodbe novim situacijama te snalaženja u svakodnevnom životu i kasnijim obrazovnim fazama. U vrtiću se znanje usvaja kroz aktivno istraživanje i otkrivanje, pri čemu djeca koriste svoj prirodni potencijal u poticajnom socijalnom i fizičkom okruženju, u interakciji s materijalima, vršnjacima i uz podršku odgojitelja. U ovoj osjetljivoj razvojnoj fazi ključno je omogućiti im radosno iskustvo učenja kroz igru i zanimljive aktivnosti, uz istovremeno jačanje osjećaja kompetencije i uspjeha. Vrtić treba omogućiti djeci da se percipiraju kao sposobni učenici koji razvijaju različite strategije učenja i pritom usvajaju kompetenciju *učiti kako učiti*, što predstavlja temelj cjeloživotnog obrazovanja (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2015).

U sklopu istraživačko-spoznajnih aktivnosti održana je radionica koja je započela čitanjem tematske priče, što je poslužilo kao motivacija za daljnje istraživanje. Odabrana priča, *Potraga za Nemom*, povezana je s PISA-inim zadacima koji zahtijevaju čitalačku pismenost, nužnu za razvoj matematičke i prirodoslovne pismenosti. Pokusi koji su uslijedili osmišljeni su s ciljem poticanja dječje znatiželje i boljeg razumijevanja prirodnih zakonitosti. S obzirom da se radnja priče odvija u vodi i Nemo kreće u školu, djeca su imala priliku sudjelovati u brojnim jednostavnim i zanimljivim eksperimentima vezanima uz svojstva vode i zraka, gustoću vode i uzgon. Izrađivali su plovila od različitih materijala i istraživali njihovo ponašanje u vodi, analizirali kretanje ronioca te izveli pokus *vulkan*, koji ih je oduševio i potaknuo na daljnja istraživanja i zaključke. Na završetku radionice, djeca su svoje dojmove o pokusima izrazili kroz crteže, a njihove odgovajateljice priredile su izložbu njihovih radova.

Priroda i društvo u razrednoj nastavi

Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za učenike 1. i 2. razreda obuhvaća ključne koncepte: organiziranost svijeta oko nas, promjene i odnose, pojedinca u društvu te energiju (MZO, 2019). Ovi se koncepti međusobno isprepliću, omogućujući učenicima postupno nadograđivanje znanja kroz različite sadržaje i aktivnosti. Istraživački pristup pomaže učenicima razviti vještine koje će primjenjivati u svakodnevnom životu.

Senzomotoričke aktivnosti i igre imaju važnu ulogu u razvoju dječjih osjetila i motoričkih sposobnosti. Kroz interakciju s različitim teksturama i materijalima, djeca otkrivaju nove stvari i povezuju podražaje iz okoline s prethodnim iskustvima, što pridonosi njihovom kognitivnom razvoju. Rano izlaganje zvukovima, bojama i teksturama olakšava usvajanje novih pojmova i potiče dublje razumijevanje okoline. Učiteljice su, kroz igru, provele aktivnosti kojima su učenici upoznali različite tvari, smjese, otopine, otapala, zagrijavanje i kemijske reakcije, bez imenovanja pojmova u formalnom znanstvenom kontekstu. Neke od

provedenih aktivnosti uključivale su izradu ljigavca pomoću škrobnog brašna, prehrambenih boja i vode, izradu plastelina od brašna, vode, soli, ulja, limunske kiseline i prehrambenih boja te izradu prirodnih plastičnih ukrasa korištenjem mlijeka, octa, cjedila i kalupa.

Za razumijevanje koncepta energije važno je prepoznati njezinu ulogu u svakodnevnom procesima, kao i značaj održive proizvodnje i uporabe energije. Učiteljice su kao pomoć koristile platformu Eduaide.Ai, koja primjenjuje umjetnu inteligenciju za pojednostavljenje nastavnih i administrativnih zadataka. Učenici su, pomoću ove platforme, osmislili *Superheroja reciklaže*, koji dolazi s planete Reciklon i podučava svoju obitelj o pravilnom razvrstavanju otpada kroz stripove i priče. Magic School AI pruža inovativnu podršku učiteljima kroz raznovrsne alate za planiranje, podršku učenicima, komunikaciju i produktivnost. Platforma sadrži više od 40 alata, uključujući obrazovni chatbot Rainu, koji olakšava nastavne aktivnosti.

Sudjelovanje u školskim projektima, poput *Veliki za male*, u kojem učenici 7. razreda izvode pokuse za učenike 3. i 4. razreda, podstiče vršnjačko podučavanje, kojim učenici mlađih razreda stječu prve eksperimentalne vještine i upoznaju se s metodologijom znanstvenog istraživanja. Jednostavni pokusi motiviraju učenike na daljnje istraživanje, osobito u kontekstu vršnjačkog podučavanja. PISA istraživanja naglašavaju važnost znanstvene metodologije, uključujući pripremu pokusa, kontrolu varijabli i analizu rezultata. Kroz virtualne platforme VirtualLabs Kids Interactive i Lab Free Chemistry, učenici su imali priliku samostalno izvoditi eksperimente i stjecati nova znanja. Primjeri pokusa uključuju istraživanje oksidacije voća i utjecaja vitamina C te uvjeta za proizvodnju solarne energije. Kroz ovakve aktivnosti, učenici se suočavaju s konkretnim životnim situacijama, učeći primijeniti znanstvene principe u rješavanju problema.

Priroda u predmetnoj nastavi

Prema PISA istraživanju, prirodoslovne kompetencije dijele se na tri ključne kategorije:

- a) znanstveno objašnjavanje pojava,
- b) vrednovanje i osmišljavanje znanstvenih pitanja,
- c) interpretacija znanstvenih podataka i dokaza.

Rezultati PISA testova pokazali su da učenici često nailaze na poteškoće pri analizi grafičkih prikaza, osobito kada trebaju usporediti podatke, uočiti međuovisnosti ili predvidjeti tijek određenog procesa.

Učenici 5. razreda, kroz predmet Priroda, razvijaju konceptualno mišljenje i postavljaju temelje za buduće razumijevanje Biologije, Kemije i Fizike. Kako bi razvili vještine interpretacije podataka, učenici su proveli mini istraživanje o tvrdoći vode. Njihov zadatak bio je utvrditi koji tip vode (vodovodna, mineralna ili destilirana) ima najveću tvrdoću, koristeći promatranje i mjerenje. U svaki uzorak dodali su 10 kapi deterdženta za pranje posuđa, zatim su posudu zatvorili, protresli je 10 sekundi i izmjerili visinu nastalih mjehurića sapunice. Postupak su ponovili nakon 10 i 20 minuta. Dobivene rezultate učenici su prikazali tablično i grafički, analizirali podatke i donijeli zaključke, čime su odgovorili na postavljeno istraživačko pitanje. Ovaj istraživački pristup ne samo da ih je potaknuo na aktivno promišljanje i eksperimentiranje, već im je pomogao u razvijanju znanstvenog načina razmišljanja.

Kemija, Fizika i Biologija u predmetnoj nastavi

Učenici 7. razreda postupno razvijaju apstraktno mišljenje, što im omogućuje dublje razumijevanje prirodoslovnih koncepata. Računalne simulacije, koje podsjećaju na igrice, igraju važnu ulogu u nastavi prirodoslovnih predmeta jer vizualno prikazuju apstraktne ideje i mikroskopske procese koji se ne mogu izravno promatrati. Phet i Algodoos simulacije posebno su korisne jer omogućuju interaktivno istraživanje, postavljanje dozvoljenih parametara te utjecaj na ishod simulacije, što učenicima pomaže u razvijanju prirodoslovne pismenosti.

PISA zadaci procjenjuju sposobnost učenika da primijene prirodoslovno znanje u novim kontekstima na osobnoj, lokalnoj ili globalnoj razini. Cilj je da učenici kroz proučavanje znanstvenih dokaza rješavaju problemske zadatke. Na poziv iz Balon kluba u Zagrebu, ostvarene je sudjelovanje na *Festivalu balona*, gdje je organizirano niz tematskih radionica koje su pobudile interes posjetitelja svih uzrasta. Eksperimenti u radionicama fokusirali su se na proučavanje zraka i letjelica, kao i na orijentaciju u prostoru. Na ovaj način učenici su povezali znanstvene koncepte s konkretnim situacijama iz stvarnog života. Radionice su obuhvatile teme poput:

- Tko nas tlači? (istraživanje tlaka)
- Nevidljiv—postoji li? (istraživanje svojstava zraka)
- Leti, leti... (proučavanje načina leta aviona, balona i padobrana)
- Hitre letjelice i lijeve spavalice (istraživanje oblaka)
- Mala škola meteorologije

PISA prirodoslovna pismenost ima za cilj procijeniti sposobnost 15-godišnjaka da prepoznaju znanstveno korektne zaključke, kritički prosuđuju pouzdanost informacija kojima su izloženi te razumiju utjecaj znanstvenih postignuća na suvremeno društvo. Učenici 8. razreda proveli su istraživanja vezana uz osjet okusa i pamćenje te rezultate prikazali na znanstvenim posterima. Ispitali su osjetljivost odraslih zaposlenika škole na feniltiokarbamid (PTC)—tvar koju neki doživljavaju kao gorku, dok je drugima bez okusa. Rezultati su pokazali da 70% ispitanika osjeća gorak okus. U drugom istraživanju učenici su dokazali da konzumacija banane za doručak pozitivno utječe na kratkoročno i dugoročno pamćenje.

Osmaši već dugi niz godina sudjeluju u posjetu interaktivnom znanstvenom muzeju Hiša eksperimentov u Ljubljani, gdje se nalaze u stvarnim problemskim situacijama i traže rješenja koristeći znanstvene metode. Ovaj centar potiče znatiželju, kreativnost, kritičko razmišljanje i aktivno rješavanje problema, pružajući učenicima priliku da stečeno znanje primijene u praksi.

Zaključak

Obrazovni projekti i aktivnosti ključni su za razvoj prirodoslovne pismenosti i znanstvenog načina razmišljanja kod učenika. Od predškolske dobi do završnih razreda osnovne škole, učenici kroz istraživačko učenje, vršnjačko podučavanje i eksperimentalni rad razvijaju kritičko mišljenje i sposobnost primjene znanja u stvarnim situacijama. Rezultati PISA testiranja istaknuli su važnost analize podataka, grafičke interpretacije i donošenja zaključaka temeljenih na znanstvenim dokazima. Sve ove aktivnosti ne samo da jačaju prirodoslovnu pismenost, već učenike osposobljavaju za kritičko promišljanje i donošenje informiranih odluka, pripremajući ih za uspjeh u obrazovanju i svakodnevnom životu.

Literatura

- Bevins, S. i Price, G. (2016). Reconceptualising inquiry in science education. *International Journal of Science Education*, 38 (1), 17-29.
- Garašić, D. i sur. (2018). Osvrt na aktualne nastavne programe učenja biologije. *Napredak*, 159 (1-2), 159-178.
- Dujmović, I. (2011). Važnost praktičnog rada u ostvarivanju prirodoslovne pismenosti. *Školski vjesnik*, 60 (4), 459-470.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=3211> (pristup 14. kolovoza, 2024).
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html (pristup 20. listopada, 2024).
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Priroda za osnovne škole u Republici Hrvatskoj. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_148.html (pristup 20. listopada, 2024).
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Fizika za osnovne škole i gimnazije. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_210.html (pristup 20. kolovoza, 2024).
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Kemija za osnovne škole i gimnazije. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_208.html (pristup 20. listopada, 2024).
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Biologija za osnovne škole i gimnazije. https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_149.html (pristup 20. listopada, 2024).
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja(2010). Što čini školske sustave učinkovitima? Pogled na školske sustave kroz prizmu PISA istraživanja. <https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2018/05/%C5%A0to-%C4%8Dini-%C5%A1kolske-sustave-u%C4%8Dinkovitima-final-version.pdf> (pristup 10. listopada, 2024).
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2006). Što je PISA? - PISA NCVVO (pristup 10. listopada, 2024).

Melita Brodar

Osnovna škola Ivan Kukuljević Sakcinski, Ivanec, Republika Hrvatska

STEM iskustva: Vertikalna povezanost i inovativno učenje

Резиме: STEM образовање игра кључну улогу у развоју вештина као што су критичко мишљење, креативност и решавање проблема. Овај рад представља практичне примере имплементације STEM активности у школама, укључујући STEM радионице, STEM недељу, сајмове и експериментисање, са акцентом на популаризацију STEM и природних наука. Посебно се истиче вертикално повезивање ученика од 1. до 8. разреда и сарадња наставника у оквиру заједничких пројеката. Циљ је да се покаже како ове активности омогућавају ученицима да кроз практичан рад боље разумеју научне појмове и повежу их са свакодневним животом. Кроз сарадњу са различитим институцијама и стручњацима, ученици су развили дубље разумевање STEM садржаја, док су истовремено унапредили вештине комуникације и тимског рада. Закључено је да ове активности значајно подстичу укључивање ученика свих узраста, јачају сарадњу међу наставницима, доприносе популаризацији STEM-а у школи и широј заједници. Препоручује се редовно укључивање оваквих активности у школски програм како би се подстакло трајно интересовање за STEM, а сарадња са институцијама оснажила њихов образовни потенцијал.

Кључне речи: STEM образовање, сарадња наставника, популаризација науке, интердисциплинарни приступ, развој вештина.

Rezime: STEM obrazovanje igra ključnu ulogu u razvijanju vještina kao što su kritičko mišljenje, kreativnost i rješavanje problema. Ovaj rad prikazuje primjere iz prakse implementacije STEM aktivnosti u školi, uključujući STEM radionice, STEM tjedan, sajmove i eksperimentiranje, s naglaskom na popularizaciju STEM-a i prirodnih nauka. Posebno se ističe vertikalna povezanost učenika od 1. do 8. razreda i suradnja među učiteljima u okviru zajedničkih projekata. Cilj je pokazati kako ove aktivnosti omogućavaju učenicima da kroz praktičan rad bolje razumiju naučne koncepte i povežu ih sa svakodnevnim životom. Kroz suradnju s različitim ustanovama i stručnjacima, učenici su razvili dublje razumijevanje STEM sadržaja, uz istovremeno poboljšanje komunikacijskih i timskih vještina. Zaključuje se da ove aktivnosti značajno potiču uključenost učenika svih uzrasta, jačaju suradnju među učiteljima i doprinose popularizaciji STEM-a u školskoj i široj zajednici. Preporučuje se redovno uključivanje ovakvih aktivnosti u školski kurikulum kako bi se potaknuo trajni interes za STEM, a suradnja s ustanovama osnažila njihov edukacijski potencijal.

Ključne riječi: STEM obrazovanje, suradnja učitelja, popularizacija znanosti, interdisciplinarni pristup, razvoj vještina.

Summary: STEM education plays a key role in developing skills such as critical thinking, creativity and problem solving. This paper presents examples from the practice of implementing STEM activities in schools, including STEM workshops, STEM week, fairs and experimentation, with an emphasis on the popularization of STEM and natural sciences. The vertical connection of students from grades 1 to 8 and cooperation between teachers within the framework of joint projects are particularly emphasized. The aim is to show how these activities enable students to better understand scientific concepts through practical work and connect them to everyday life. Through cooperation with various institutions and experts, students have developed a deeper understanding of STEM content, while simultaneously improving communication and team skills. It is concluded that these activities significantly encourage the involvement of students of all ages, strengthen cooperation between teachers and contribute to the popularization of STEM in the school and wider community. It is recommended to regularly include such activities in the school curriculum in order to encourage a lasting interest in STEM, and cooperation with institutions strengthens their educational potential.

Keywords: STEM education, teacher collaboration, science popularization, interdisciplinary approach, skills development.

Uvod

STEM obrazovanje (znanost, tehnologija, inženjerstvo i matematika) sve više se prepoznaje kao ključni faktor za razvoj vještina potrebnih u suvremenom društvu. Naglasak na kritičkom mišljenju, kreativnosti, rješavanju problema i suradnji među učenicima čini STEM pristup izuzetno važnim već od najranije školske dobi. Razvoj ovih vještina neophodan je za razumijevanje i primjenu znanstvenih koncepata u svakodnevnom životu, ali i za budući profesionalni razvoj učenika u raznim područjima.

U ovom radu prikazani su primjeri implementacije STEM aktivnosti u osnovnoj školi, s posebnim naglaskom na vertikalnu povezanost učenika od 1. do 8. razreda te na suradnju među učiteljima kroz zajedničke projekte. Cilj rada je pokazati kako osmišljene i planski provedene aktivnosti doprinose popularizaciji STEM-a, poboljšavaju razumijevanje prirodnih znanosti te potiču razvoj ključnih kompetencija kod učenika. Također se analizira uloga suradnje sa stručnjacima i institucijama u jačanju edukacijskog potencijala škole i motivaciji učenika za STEM područja.

Teorijski pristup radu

STEM obrazovanje predstavlja interdisciplinarni pristup učenju koji objedinjuje znanost, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku s ciljem poticanja učenika na rješavanje stvarnih problema i razvoj inovativnog razmišljanja. Ovaj pristup odmiče se od tradicionalnih metoda poučavanja koje često odvajaju nastavne sadržaje u zasebne cjeline, potičući umjesto toga njihovo međusobno povezivanje i primjenu u praksi.

Različita istraživanja pokazuju da rani kontakt učenika sa STEM područjima ima pozitivan utjecaj na razvoj njihovih kognitivnih sposobnosti, kreativnosti i samopouzdanja (Bybee, 2010). Uključivanje učenika u praktične aktivnosti, projektni rad i timske zadatke omogućava bolje razumijevanje apstraktnih koncepata i razvijanje vještina kritičkog mišljenja. Kroz takve aktivnosti učenici stječu sposobnosti koje nadilaze akademska znanja, kao što su suradnja, komunikacija, upornost i rješavanje problema. Na primjeru STEM radionice, učenici koriste laboratorijske alate za izvođenje eksperimenta, pri čemu aktivno sudjeluju, pokazujući visoku razinu angažiranosti i suradnje u timu.

Vertikalna povezanost učenika različitih dobnih skupina u STEM aktivnostima dodatno pridonosi učenju jer omogućava starijim učenicima razvoj mentorsko-voditeljskih vještina, dok mlađi učenici dobivaju uzore i dodatnu motivaciju. Stariji učenici pomažu mlađima tijekom aktivnosti, čime se potiče uzajamna suradnja i obostrano učenje.

Suradnja među učiteljima različitih stručnih profila (npr. učitelji razredne nastave, kemije, fizike, informatike) ključna je za uspješnu provedbu ovakvih programa jer omogućava integrirano poučavanje i bolje povezivanje različitih znanstvenih disciplina. Kroz zajedničko planiranje i provedbu radionica učitelji ostvaruju interdisciplinarni pristup i obogaćuju nastavni proces.

Osim unutarškolske suradnje, suradnja s vanjskim institucijama, poput znanstvenih centara, fakulteta i udruga koje promoviraju STEM, dodatno obogaćuje iskustva učenika. Takva partnerstva omogućavaju učenicima izloženost suvremenim znanstvenim dostignućima, istraživačkim metodama i mogućnostima buduće karijere u STEM područjima.

STEM obrazovanje (znanost, tehnologija, inženjerstvo i matematika) sve više se prepoznaje kao ključni faktor za razvoj vještina potrebnih u suvremenom društvu. Naglasak na kritičkom mišljenju, kreativnosti, rješavanju problema i suradnji među učenicima čini STEM pristup izuzetno važnim već od najranije školske dobi. Razvoj ovih vještina neophodan je za razumijevanje i primjenu znanstvenih koncepata u svakodnevnom životu, ali i za budući profesionalni razvoj učenika u raznim područjima.

U ovom radu prikazani su primjeri implementacije STEM aktivnosti u osnovnoj školi, s posebnim naglaskom na vertikalnu povezanost učenika od 1. do 8. razreda te na suradnju među učiteljima kroz zajedničke projekte. Cilj rada je pokazati kako osmišljene i planski provedene aktivnosti doprinose popularizaciji STEM-a, poboljšavaju razumijevanje prirodnih znanosti te potiču razvoj ključnih kompetencija kod učenika. Također se analizira uloga suradnje sa stručnjacima i institucijama u jačanju edukacijskog potencijala škole i motivaciji učenika za STEM područja.

U kontekstu suvremenog obrazovanja, sve veća važnost daje se i popularizaciji znanosti kroz javne događaje poput STEM tjedana, sajмова znanosti i radionica za širu zajednicu. Kroz ove aktivnosti učenici ne samo da uče, nego i aktivno prezentiraju svoja znanja i vještine, čime dodatno jačaju osjećaj postignuća i pripadnosti zajednici. Učenici predstavljaju svoje projekte na STEM sajmu, pokazujući kako ove aktivnosti ne samo da potiču učenje, već i jačaju njihov socijalni i komunikacijski razvoj.

Metodološki okvir rada

Rad je temeljen na kvalitativnom pristupu, s fokusom na analizu primjera dobre prakse provedbe STEM aktivnosti u osnovnoj školi. Korištena je metoda studije slučaja, pri čemu su detaljno opisani i analizirani različiti oblici STEM aktivnosti koje su provedene tijekom školske godine.

Podaci su prikupljeni metodom opažanja, analizom dokumentacije (planovi i izvješća aktivnosti) te neformalnim intervjuima s učiteljima i učenicima uključenima u provedbu projekata. U aktivnosti su bili uključeni učenici od 1. do 8. razreda te učitelji različitih nastavnih predmeta, uključujući razrednu nastavu, kemiju, fiziku, informatiku, tehničku kulturu, te učenici nižih razreda.

Posebna pažnja posvećena je sljedećim aktivnostima:

- STEM radionice – praktične aktivnosti za učenike, uključujući eksperimente, izradu modela i rješavanje problemskih zadataka;
- STEM tjedan – tjedan posvećen različitim temama iz znanosti i tehnologije, s uključivanjem svih učenika škole kroz radionice, kvizove i izložbe;
- STEM sajam – prezentacija učeničkih projekata i eksperimenata široj javnosti;
- Eksperimentiranje – redovito provođenje praktičnih pokusa kroz cijelu školsku godinu, s posebnim naglaskom na povezivanje teorije i prakse. Redovito provođenje praktičnih pokusa tijekom školske godine, kao i obilježavanje zajedničkih dana posvećenih znanosti, tehnologiji i istraživanju, dodatno potiče učenike na razvijanje istraživačkih vještina i znanstvene pismenosti. Učenici aktivno sudjeluju u različitim eksperimentima i tematskim aktivnostima, čime jačaju svoje praktične vještine i timski duh.

U analizi je također razmatran utjecaj suradnje sa stručnjacima izvan škole, uključujući predavače s fakulteta, udruge koje promoviraju STEM te sudjelovanje u projektima na lokalnoj i međunarodnoj razini. Ova vanjska suradnja obogatila je iskustva učenika,

omogućujući im izloženost suvremenim znanstvenim dostignućima i istraživačkim metodama.

Evaluacija učeničkog sudjelovanja i postignuća provedena je putem opažanja angažiranosti tijekom aktivnosti, kvalitete izrađenih projekata, kao i povratnih informacija dobivenih od učenika i učitelja. Cilj metodološkog okvira bio je steći uvid u način na koji STEM aktivnosti doprinose razvoju znanja, vještina i interesa učenika za znanstvena područja, kao i razumjeti izazove i prednosti takvog načina rada u osnovnoškolskom obrazovanju.

Rezultati rada

Analiza provedenih aktivnosti pokazala je da implementacija STEM programa u školi značajno doprinosi razvoju ključnih kompetencija učenika i popularizaciji znanosti među svim uzrastima.

Razvoj vještina učenika: Učenici su kroz sudjelovanje u STEM radionicama, tjednu znanosti i sajmovima razvili vještine kritičkog mišljenja, kreativnosti, rješavanja problema te suradnje. Praktičan rad omogućio im je dublje razumijevanje teorijskih znanstvenih koncepata, a povezivanje znanja s iskustvima iz svakodnevnog života dodatno je povećalo njihovu motivaciju za učenje.

Vertikalna povezanost učenika: Suradnja između učenika različitih dobnih skupina imala je izuzetno pozitivan učinak. Stariji učenici preuzimali su ulogu mentora mlađima, pri čemu su razvijali vještine vođenja i objašnjavanja, dok su mlađi učenici dobivali podršku, poticaj i inspiraciju za istraživanje STEM sadržaja.

Suradnja među učiteljima: Projektna suradnja između učitelja različitih predmeta omogućila je interdisciplinarni pristup obrazovanju. Kombiniranjem znanja iz kemije, fizike, informatike i tehničke kulture, učitelji su kreirali aktivnosti koje su bile bogate, raznovrsne i zanimljive učenicima, osobito onima iz nižih razreda. Ovaj pristup omogućio je učenicima bolje razumijevanje povezanosti različitih znanstvenih disciplina i primjenu stečenih znanja u stvarnim situacijama, čime se potiče razvoj kritičkog razmišljanja i kreativnosti.

Suradnja s vanjskim institucijama: Sudjelovanje stručnjaka iz znanstvenih institucija, sveučilišta i STEM udruga dodatno je obogatilo sadržaj aktivnosti. Predavanja, radionice i terenske posjete omogućile su učenicima izravan kontakt s praktičnom primjenom znanosti i tehnologije, čime je dodatno pojačan njihov interes za STEM područja.

Povećana uključenost učenika: Sudjelovanje u STEM aktivnostima povećalo je razinu angažiranosti učenika svih dobnih skupina. Uočeno je povećanje broja učenika koji su se samoinicijativno uključivali u dodatne aktivnosti, projekte i natjecanja iz STEM područja.

Popularizacija STEM-a u zajednici: Organiziranjem sajмова znanosti i javnih prezentacija učeničkih projekata, znanost je približena i široj zajednici. Roditelji, lokalne institucije i mediji pokazali su veliko zanimanje za učeničke radove, čime je dodatno ojačana važnost STEM obrazovanja na lokalnoj razini.

Zaključak

Provedbom različitih STEM aktivnosti u školi pokazalo se da praktičan, suradnički i interdisciplinarni pristup obrazovanju ima snažan pozitivan utjecaj na učenike svih uzrasta. Kroz radionice, tjedne znanosti, sajmove i kontinuirano eksperimentiranje, učenici su razvijali ne samo znanstvena znanja, nego i vještine kritičkog mišljenja, kreativnosti, rješavanja problema i timske suradnje.

Vertikalna povezanost učenika od 1. do 8. razreda omogućila je stvaranje poticajne zajednice učenja, gdje su stariji učenici motivirali i pomagali mlađima, a mlađi učenici pokazivali velik interes i entuzijazam za STEM područja. Suradnja među učiteljima iz različitih predmeta obogatila je kurikulum i omogućila interdisciplinarne projekte koji su učenicima približili znanost na zanimljiv i razumljiv način. Povezivanje sa stručnjacima izvan škole i sudjelovanje u projektima dodatno su osnažili kvalitetu obrazovnih aktivnosti i otvorili učenicima nove perspektive o mogućnostima koje STEM područja nude.

Zaključno, redovito uključivanje STEM aktivnosti u školski kurikulum preporučuje se kao učinkovit način za poticanje trajnog interesa za znanost, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku, jačanje kompetencija učenika i promicanje znanstvene pismenosti u društvu. Suradnja s vanjskim institucijama također se pokazala kao ključan čimbenik u jačanju edukacijskog potencijala škole i širenju utjecaja STEM obrazovanja u lokalnoj zajednici.

Literatura

- Bybee, R. W. (2010). The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities. Arlington, VA: NSTA Press.

Petra Gajski

Osnovna škola "Jurij Dalmatin" Krško, Republika Slovenija

Heroji nenasilja: Holistički pristup prevenciji vršnjačkog nasilja

Резиме: Основна школа није само образовна установа, већ место друштвене интеракције, поштовања различитих мишљења и вредности као што су одговорност, поштење и солидарност. Поред интелектуалног напретка, школе помажу у емоционалном и психичком развоју деце, учећи их самопоуздању, емпатији и међуљудским вештинама. Једна од кључних улога школе је и превенција насиља, као и подстицање менталног здравља, подизање нивоа безбедности на интернету и спречавање дискриминације. У школској 2022/23. години, у ОШ „Јурија Далматина“ у Кршком, покренут је пројекат Хероји нenasилја. Циљ пројекта је подизање свести о менталном здрављу, јачање међусобне подршке ученика и стварање позитивне школске климе. Прве године, активности су биле усмерене на промовисање позитивних односа и добре атмосфере у школи, док су наредне године обухватиле развој вредности, ставова и вештина потребних за успешно функционисање у свакодневном животу. Током пројектне недеље, ученици су кроз различите активности, попут друштвених игара, радионица и дизајнирања заједничких производа, учили како да изразе своје мишљење, прихватају ставове других и развијају ненасилну комуникацију. Активности су укључивале едукацију о вршњачком насиљу, стратегијама за решавање сукоба, асертивном понашању и саосећању. Велики нагласак стављен је на значај пријатељства, сарадњу међу ученицима и стварање окружења без насиља унутар сваког одељења. Пројекат је наишао на изузетно позитиван пријем међу ученицима и наставницима. Планирано је да се ове активности наставе и наредних година. Кроз пројекат ученици су постали свеснији и одговорнији, схватајући важност поштовања, саосећања и ненасилне комуникације. Свим овим активностима додатно је ојачана борба против вршњачког насиља у школи.

Кључне речи: васпитно-образовна делатност школе, просоцијално понашање, вршњачко насиље, ненасилна комуникација, ментално здравље.

Rezime: Osnovna škola nije samo obrazovna ustanova, već mesto društvene interakcije, poštovanja različitih mišljenja i vrednosti kao što su odgovornost, poštenje i solidarnost. Pored intelektualnog napretka, škole pomažu u emocionalnom i psihičkom razvoju dece, učeći ih samopouzdanju, empatiji i međuljudskim veštinama. Jedna od ključnih uloga škole je i prevencija nasilja, kao i podsticanje mentalnog zdravlja, podizanje nivoa bezbednosti na internetu i sprečavanje diskriminacije. U školskoj 2022/23. godini, u OŠ „Jurija Dalmatina“ u Krškom, pokrenut je projekat Heroji nenasilja. Cilj projekta je podizanje svesti o mentalnom zdravlju, jačanje međusobne podrške učenika i stvaranje pozitivne školske klime. Prve godine, aktivnosti su bile usmerene na promovisanje pozitivnih odnosa i dobre atmosfere u školi, dok su naredne godine obuhvatile razvoj vrednosti, stavova i veština potrebnih za uspešno funkcionisanje u svakodnevnom životu. Tokom projektne nedelje, učenici su kroz različite aktivnosti, poput društvenih igara, radionica i dizajniranja zajedničkih proizvoda, učili kako da izraze svoje mišljenje, prihvataju stavove drugih i razvijaju nenasilnu komunikaciju. Aktivnosti su uključivale edukaciju o vršnjačkom nasilju, strategijama za rešavanje sukoba, asertivnom ponašanju i saosećanju. Veliki naglasak stavljen je na značaj prijateljstva, saradnju među učenicima i stvaranje okruženja bez nasilja unutar svakog odeljenja. Projekat je naišao na izuzetno pozitivan prijem među učenicima i nastavnicima. Planirano je da se ove aktivnosti nastave i narednih godina. Kroz projekat učenici su postali svesniji i odgovorniji, shvatajući važnost poštovanja, saosećanja i nenasilne komunikacije. Svim ovim aktivnostima dodatno je ojačana borba protiv vršnjačkog nasilja u školi.

Ključne reči: vaspitno-obrazovna delatnost škole, prosocijalno ponašanje, vršnjačko nasilje, nenasilna komunikacija, mentalno zdravlje.

Summary: Primary schools are not just educational institutions but also places where children learn social interactions, respect for different opinions, and values like responsibility, honesty, and solidarity. In addition to intellectual growth, schools play a key role in students' emotional and psychological development, fostering self-confidence, empathy, and interpersonal skills. They are crucial in preventing violence, promoting mental health and online safety, and preventing discrimination. In the 2022/23 school year, the Jurij Dalmatin Primary School in Krško launched the project „Heroes of Non-Violence“. The project aims to raise mental health awareness, enhance mutual support among students, and create a positive school environment. In the first year, its focus was on promoting good relationships and a positive atmosphere. In the following years, it expanded to include the development of values, attitudes, and skills needed for successful life functioning. During the project week, students participated in various activities such as board games, workshops, and collaborative projects. They learned to express their opinions, accept the views of others, and develop non-violent communication. The activities also covered peer violence education, conflict resolution strategies, assertiveness, and compassion. Special emphasis was placed on the importance of friendship and collaboration, including a non-violence pledge creation within each class. The project received a highly positive response from students and teachers, with plans to continue the activities in the coming years. Through the project, students have become more aware of the importance of respect, responsibility, empathy, and non-violent communication, thus further strengthening the school's fight against peer violence.

Keywords: educational activities, prosocial behavior, peer violence, non-violent communication, mental health.

Uvod

U savremenoj školi stvaranje bezbednog, podsticajnog i inkluzivnog okruženja više nije samo želja, već potreba. Svjesni značaja dobre školske klime i pozitivnih međuljudskih odnosa, osmislili smo program *Heroji nenasilja* koji se zasniva na holističkom pristupu prevenciji i rešavanju vršnjačkog nasilja.

Ideja i inicijativa za projekat nastala je na osnovu okolnosti prethodne školske godine. U prethodnoj školskoj godini (2021/22.) uočena su teža kršenja školskih pravila, kao što su maltretiranje i iznuda učenika i unošenje nedozvoljenih i opasnih stvari u školu. U otkrivenim slučajevima škola je postupala u skladu sa svojim nadležnostima (Vaspitni plan škole i Pravilnik o školskom redu) i u skladu sa uputstvom za postupanje sa vršnjačkim nasiljem u vaspitno-obrazovnim ustanovama koje je izradio Zavod za školstvo Republike Slovenije. Postojala je i želja da se učini nešto više na polju prevencije vršnjačkog nasilja, boljih odnosa i mentalnog zdravlja dece i odraslih u školi.

Ideju za projekat formulisale su u školskom savetovalištu: psihologinja Eva Žiberna, inkluzivna pedagoginja Ninočka Hajtnik i pedagoginja Petra Gajski.

Vizija i ciljevi programa

Vizija projekta je prvenstveno bila da se poveća osetljivost za sopstveno i tuđe mentalno zdravlje, da se ojačaju izvori snage za pojedince u nevolji, da se podstakne međusobna podrška, a takođe i da se školsko savetovalište učini dostupnijim onima kojima je potrebno. Program je zasnovan na pretpostavci da se promene u stavovima, ponašanju i razmišljanju mogu oblikovati svakodnevnim aktivnostima i uključivanjem svih zainteresovanih strana u život škole.

Ključni ciljevi programa bili su:

- stvaranje bezbednog i prijatnog školskog okruženja;
- stvaranje pozitivne klime u školi i učionici;
- osnaživanje učenika da spreče i zaustave vršnjačko nasilje;
- edukacija učenika, roditelja, stručnjaka i šire zajednice o problemu nasilja;
- dosledno i ozbiljno rešavanje svih oblika zloupotrebe položaja.

U prvoj školskoj godini cilj projekta bio je promovisanje dobre školske klime i pozitivnih međusobnih odnosa. U narednoj školskoj godini ove sadržaje dopunili smo jačanjem vrednosti, stavova, interesovanja i veština za uspešno funkcionisanje u svim segmentima života. Ciljevi aktivnosti obuhvatali su i pregled ključnih dokumenata iz oblasti obrazovno-vaspitne delatnosti škole: Vaspitno-obrazovnog plana i Školskog pravilnika. U proces promene uključeni su svi akteri koji ulaze u prostorije škole (učenici, nastavnici i drugi zaposleni u školi, roditelji, lokalna zajednica).

Program *Heroji nenasilja* podeljen je u četiri komponente:

1. Preventivne aktivnosti i razvoj veština

U prvom delu programa fokusirali smo se na razvijanje veština i formiranje stavova o nenasilju. Glavne aktivnosti uključivale su:

- promovisanje međusobnog razumevanja i nenasilne komunikacije;
- negovanje ljubaznosti i saosećanja;
- učenje upravljanja besom i reagovanje na konflikte;
- suočavanje sa vršnjačkim nasiljem i prihvatanje različitosti.

Sproveli smo brojne kreativne aktivnosti, kao što su konkursi za likovne i literarne radove na temu nenasilja, osnivanje ambasadora nenasilja, kreiranje oglasnih tabla protiv nasilja, akciju ljubaznosti pod nazivom Posebni zadatak direktora, prenose na školskom radiju itd.

2. Transformisanje školskih pravila i vrednosti

Drugi deo programa obuhvatio je temeljnu reviziju obrazovnog plana škole i izradu školske strategije za prevenciju nasilja. Akcenat je bio na:

- formiranju jasnog sistema vrednosti (dobra komunikacija, prihvatanje različitosti, saosećanje i dobri odnosi, disciplina, odgovornost, iskrenost i poštenje, ljubav, istrajnost, zahvalnost);
- reviziji školskih pravila i propisa (korišćenje telefona, bonton, odgovornost za ličnu imovinu, itd.);
- uključivanju preventivnih aktivnosti u školski program i časove nastave.

3. Intervencije i rad sa pojedincima i grupama

Kada se radi o nasilju, osmislili su akcione planove i sproveli obuku za zaposlene. U principu, sve intervencije zasnivale su se na hitnom delovanju, zaštiti meta nasilja, osnaživanju svedoka i odgovarajućem delovanju protiv počinilaca nasilja. Posebnu pažnju posvetili su i radu sa prosocijalnim učenicima koji imaju ulogu saveznika u prevenciji nasilja.

4. Projektna nedelja Heroji nenasilja

U cilju ostvarenja postavljenih ciljeva organizovana je projektna nedelja. U okviru projektne nedelje održana su i dva dana aktivnosti, odvojenih za razredni i predmetni nivo.

Najvažniji ciljevi projektne nedelje bili su:

- jačanje saradnje između učenika, nastavnika i eksternih stručnjaka;
- učenje o različitim oblicima nasilja kroz različite medije (knjige, filmovi, pozorište);
- razvijanje asertivnog ponašanja i strategija za rešavanje sukoba;
- stvaranje zajedničkih obećanja o nenasilju unutar pojedinih odeljenja.

Tokom projektne nedelje odvijalo se mnogo različitih aktivnosti, pripremljenih za sve učenike škole: bioskop, školski radio koji se uključivao svakog dana sa edukativnim sadržajima, vrednošću dana i himnom nenasilja. Program su sastavili učenici uz pomoć mentora školskog radija. Organizovani su Čvek plac (mesto za opušteno ćaskanje između nastavnika i učenika) i ambasadori nenasilja (među učenicima u razredu izabran je pojedinac koji je imao važnu ulogu u mirnom rešavanju sporova). Prvog dana organizovani su filmsko veče u školskoj sali, gde su učenici mogli da pogledaju slovenački film Gajin svet.

Likovni i literarni konkurs: Učenici su čitavih mesec dana razmišljali o temama nasilja, nenasilja i dobrih međusobnih odnosa kroz različite izražajne medije. Nastajali su divni proizvodi, ali je u isto vreme misao uvek bila usmerena na to da su u školi tim i da kao tim mogu da savladaju sve prepreke koje im se nađu na putu. Likovno-literarna izložba bila je Trešnja na celodnevnoj torti prvog dana projektne nedelje. Nastavnici i roditelji su to mogli da vide nakon predavanja psihologa o vršnjačkom nasilju za roditelje. Izložba je bila postavljena i u Valvasorovoj biblioteci i Domu omladine Krško.

Drugog dana stavljen je važan akcenat na učenje kako da se deca pravilno ponašaju kada se nose sa nasiljem. Naučili su da ispravnim delovanjem svi doprinose smanjenju nasilja.

Učenicima je treći dan aktivnosti bio obogaćen raznovrsnim sadržajem, od ozbiljnih tema o nasilju i njegovoj prevenciji do opuštenijih, društvenih događaja na kojima su imali priliku da se međusobno druže. U ovim opuštenijim aktivnostima u većoj meri pomogli su i nastavnici sporta koji su na školskom igralištu pripremali aktivnosti uz muziku i animaciju. Atmosfera je

bila zaista opuštena, zajedno su plesali i pevali u ritmovima muzike, povezivali se i zbližavali. Mlađi učenici su gledali predstavu sa važnom porukom: Ono što boli svet boli i mene. Pripremili su bioskop, predavanje policajca, prezentaciju raznih organizacija koje pomažu u nevolji i radionice u učionici.

Na kraju projektne nedelje veliki akcenat stavili su na druženje mlađih i starijih učenika. Stoga su u skup uključili sledeće elemente: socijalne i društvene igre, kreativne aktivnosti, čitanje knjiga, zavet nenasilja, kretanje, boravak na otvorenom i druge.

Tokom cele školske godine sprovodili smo dodatne aktivnosti: ažuriranje školskih pravila, plana ponašanja u školi i vrednosti škole. Izdavali smo list Drobthinice (Mrvice). U njemu smo davali važne poruke iz različitih oblasti: mentalnog zdravlja, mirnog rešavanja konflikata, odgovarajućih strategija učenja i slično. Dizajnirali smo onlajn učionicu Vsemu bom kos (Mogu sve da podnesem). Njihov prioritetni zadatak u školskoj 2023/24. godini bio je: Lepe reči lepo mesto nalaze. U tekućoj školskoj godini, kao prioritetni zadatak škole, postavili smo jačanje pojedinca sa ciljem jačanja zajednice: Ti i ja činimo dobru zajednicu.

Zaključak

Program *Heroji nenasilja* je primer holističkog pristupa prevenciji vršnjačkog nasilja, koji kombinuje prevenciju, edukaciju, transformaciju školske kulture i efikasne intervencije. Kroz stalno prisustvo i doslednu implementaciju programa, gradi se školska zajednica u kojoj su poštovanje, saradnja i bezbednost osnovne vrednosti.

Снежана Шашић

Основна школа "IV краљевачки батаљон" Краљево, Република Србија

Марина Вучинић

Основна школа "IV краљевачки батаљон" Краљево, Република Србија

Упоредни систем основношколског образовања Србије, Словеније и Француске ^[1]

Резиме: Рад представља упоредну анализу основношколског образовања Србије, Словеније и Француске, са фокусом на дидактичке приступе, образовне циљеве, прилагођавање планова и програма потребама ученика, подстицање аутономије и развоја критичког мишљења, као и улогу наставника у процесу евалуације и процене знања. У Словенији се истиче флексибилност наставних метода и прилагођавање ученицима кроз индивидуализоване планове, док Француска акценат ставља на самостално учење и учење кроз реалне ситуације, са посебним нагласком на процену знања и креативност. У Србији се препознаје значај стандардизованог образовања, али је потребна већа подршка ученицима кроз диференциране методе рада. Подстицање аутономије и критичког мишљења кључне су тачке образовања у све три земље, док се улога наставника трансформише ка фацилитирању учења и подршци целоживотном учењу. Оцењивање у Француској и Словенији обухвата шири спектар евалуационих метода, фокусираних на развој компетенција, док је у Србији, најчешће, примарна традиционална процена. Имплементација ових пракси у Србији би могла допринети модернизацији и унапређењу основношколског образовања, посебно у погледу прилагођавања наставе индивидуалним потребама ученика, као и јачања креативности, критичког мишљења и дигиталних вештина. У раду се представља неколико примера добре праксе основношколског образовног система Словеније и Француске који би се могли применити у првом и другом циклусу основног образовања у Србији, уз објашњење како би се те праксе могле прилагодити и имплементирати у српски систем школства.

Кључне речи: основношколско образовање, план и програм, улога наставника, аутономија и самостално учење, критичко мишљење, функционално знање, целоживотно учење.

Rezime: Rad predstavlja uporednu analizu osnovnoškolskog obrazovanja Srbije, Slovenije i Francuske, sa fokusom na didaktičke pristupe, obrazovne ciljeve, prilagođavanje planova i programa potrebama učenika, podsticanje autonomije i razvoja kritičkog mišljenja, kao i ulogu nastavnika u procesu evaluacije i procene znanja. U Sloveniji se ističe fleksibilnost nastavnih metoda i prilagođavanje učenicima kroz individualizovane planove, dok Francuska акценат stavlja na samostalno učenje i učenje kroz realne situacije, sa posebnim naglaskom na procenu znanja i kreativnost. U Srbiji se prepoznaje značaj standardizovanog obrazovanja, ali je potrebna veća podrška učenicima kroz diferencirane metode rada. Podsticanje autonomije i kritičkog mišljenja ključne su tačke obrazovanja u sve tri zemlje, dok se uloga nastavnika transformiše ka facilitiranju učenja i podršci celoživotnom učenju. Ocenjivanje u Francuskoj i Sloveniji obuhvata širi spektar evaluacionih metoda, fokusiranih na razvoj kompetencija, dok je u Srbiji, najčešće, primarna tradicionalna procena. Implementacija ovih praksi u Srbiji bi mogla doprineti modernizaciji i unapređenju osnovnoškolskog obrazovanja, posebno u pogledu prilagođavanja nastave

^[1] Рад је настао након посете школама и радним састанцима у Словенији и Француској у оквиру 7. међународне конференције „Умрежавање ка квалитету“ (1- 6. 4. 2024. године), пружајући компаративну анализу образовних система.

individualnim potrebama učenika, kao i jačanja kreativnosti, kritičkog mišljenja i digitalnih veština. U radu se predstavlja nekoliko primera dobre prakse osnovnoškolskog obrazovnog sistema Slovenije i Francuske koji bi se mogli primeniti u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja u Srbiji, uz objašnjenje kako bi se te prakse mogle prilagoditi i implementirati u srpski sistem školstva.

Ključne reči: osnovnoškolsko obrazovanje, plan i program, uloga nastavnika, autonomija i samostalno učenje, kritičko mišljenje, funkcionalno znanje, celoživotno učenje.

Summary: The paper presents a comparative analysis of elementary school education in Serbia, Slovenia and France, with a focus on didactic approaches, educational goals, adaptation of curriculum to the needs of students, encouragement of autonomy and development of critical thinking, as well as the role of teachers in the process of evaluation and assessment of knowledge. In Slovenia, the flexibility of teaching methods and adaptation to students through individualized plans is highlighted, while France emphasizes independent learning and learning through real situations, with special emphasis on knowledge assessment and creativity. In Serbia, the importance of standardized education is recognized, but greater support for students through differentiated work methods is needed. Encouraging autonomy and critical thinking are key points of education in all three countries, while the role of teachers is being transformed towards facilitating learning and supporting lifelong learning. Assessment in France and Slovenia includes a wider range of evaluation methods, focused on the development of competences, while in Serbia, the primary traditional assessment is most often. The implementation of these practices in Serbia could contribute to the modernization and improvement of primary school education, especially in terms of adapting teaching to the individual needs of students, as well as strengthening creativity, critical thinking and digital skills. The paper presents several examples of good practices of the primary education system of Slovenia and France that could be applied in the first and second cycle of primary education in Serbia, with an explanation of how these practices could be adapted and implemented in the Serbian education system.

Keywords: primary school education, curriculum, teacher's role, autonomy and independent learning, critical thinking, functional knowledge, lifelong learning.

Увод

Основношколско образовање представља темељ развоја сваког друштва и кључни фактор у обликовању будућих генерација јер поставља основе за даљи академски и професионални развој ученика, као и за целокупни животни пут сваког појединца. Стварање окружења које подстиче активност ученика, критичко мишљење и функционално знање представља општи циљ свих модерних образовних система. Француска, Словенија и Србија имају различите приступе образовању, при чему прве две земље стављају нагласак на активно учење и холистички развој ученика, док Србија пролази кроз реформе са циљем модернизације наставних метода. Циљ овог рада је да пружи упоредну анализу основношколског образовања у ове три земље и да идентификује области за побољшање образовног система Србије.

Дидактички приступи и наставне методе

У Француској и Словенији се примењују савремени педагошки приступи који постављају ученике у центар образовног процеса. Нагласак је на активном учењу које се остварује кроз коришћење пројектне наставе, групних активности, дебата и истраживачких задатака, помоћу којих ученици уче како да примењују знање у стварним ситуацијама. Образовање се заснива на холистичком приступу, који укључује не само академски развој, већ првенствено емоционални, социјални и физички развој ученика кроз ваннаставне активности, спорт, уметност и друштвено корисне пројекте. Француска и Словенија примењују модерне наставне методе које подстичу аутономију ученика, критичко размишљање и интердисциплинарни приступ. Ученици су активни у процесу учења, а наставници имају улогу фасилитатора. Наставници често користе задатке који подстичу анализу и дебату, што помаже ученицима да дубље разумеју градиво и развију способност самосталног мишљења. Дигитална технологија је широко интегрисана у наставни процес, омогућавајући персонализовано учење и развој дигиталних компетенција.

У Србији је наставник традиционално перципиран као преносилац знања, а процес учења заснива се више на репродукцији информација него на развоју функционалних вештина. Последњих година уочљив је напор да се систем реформише у правцу већег учешћа ученика, увођења савремених метода и развоја компетенција.

Подстицање аутономије и самосталног учења

У Словенији и Француској, ученици су подстакнути да буду аутономни и да преузимају иницијативу за своје учење. Самостални пројекти, интердисциплинарни пројекти, истраживање и рад на решавању проблема су саставни део наставе. На тај начин се остварује припрема за целоживотно учење и прилагођавање у променљивим околностима.

У Србији су ученици често вођени кроз процес учења, са мањим фокусом на самосталност и преузимање одговорности за своје учење. Наставник је често главни извор знања, а ученици имају мање прилика да развију аутономију.

Улога наставника и подршка ученицима

У Француској и Словенији наставници имају улогу ментора који усмеравају и подстичу самосталност ученика, делују као фасилитатори учења, пружајући ученицима смернице и охрабрење на путу ка њиховом самосталном истраживању, постављању питања и доношењу закључака. Подршка обухвата развијене системе за рад са ученицима са посебним потребама, а посебна пажња је усмерена на емоционалну и социјалну писменост. Овакав приступ доприноси развоју вештина које су кључне за целоживотно учење, као што су самоиницијатива, одговорност за своје учење, способност адаптације, здравији развој ученика и квалитетна основа за каснији успех у учењу и животу. Дигитални ресурси омогућавају диференцијацију наставе према потребама ученика.

У Србији наставник претежно делује као предавач, док је систем подршке ученицима мање развијен, а употреба дигиталних алата у настави још увек није систематска. Наставници у Србији су често фокусирани на преношење знања, обезбеђивање да ученици усвоје одређене информације, као и на процену усвојених чињеница, што резултира тиме да ученици мање развијају аутономно мишљење и критичку анализу. Систем подршке у Србији се континуирано развија, али је често ограничен ресурсима и фокусиран више на решавање проблема него на проактивну подршку.

Оцена и евалуација

У Словенији и Француској, оцењивање укључује комбинацију традиционалних тестова и квалитативних евалуација, као што су есеји, пројекти и портфолији. Нагласак је на функционалном знању, где ученици уче како да примене информације у реалним ситуацијама. Велики значај се придаје форматирном оцењивању, где наставници континуирано прате напредак ученика. Посебна пажња при оцењивању се посвећује повратној информацији које помажу ученицима да разумеју своје грешке, унапреде своје размишљање и да се усмере на унапређење својих вештина, а не само на крајњи резултат. Карактеристично за Словенију је да је оцењивање често квалитативно, са фокусом на процес учења, а не само на коначни резултат. Овај приступ подстиче ученике на рефлексију о свом учењу и развијање дугорочних вештина.

Систем оцењивања у Србији је често заснован на меморисању чињеница и стандардним тестовима. Оцењивање је традиционално, са фокусом на резултате тестова и испитивања, а мање на развој критичког мишљења и креативности, што може ограничити способност ученика да схвате ширу слику и примењују знање у различитим контекстима. Ученици су усмерени на добијање оцена, што може ограничити њихову мотивацију за дубље разумевање градива и примену знања у различитим контекстима.

Учење кроз праксу и реалне ситуације

Образовни системи Словеније и Француске промовишу и придају велики значај учењу кроз праксу и стварне, проблемске ситуације. Настава је често интердисциплинарна, повезана са стварним животним ситуацијама кроз пројекте, дебате, дискусије и истраживачке задатке, усмерена на решавање проблема и критичко размишљање. Ученици често раде на пројектима који укључују истраживање стварних проблема из заједнице, науке, економије или екологије, што развија њихову способност да примењују научено у различитим контекстима. Дебате и структурисане дискусије су уобичајене у француским школама, где ученици развијају своје аргументе и критички анализирају ставове других. Ове активности не само да подстичу критичко мишљење, већ и развијају вештине комуникације, слушања и поштовања туђих мишљења.

У Србији настава често остаје на теоријском нивоу, са ређим повезивањем знања са стварним животним контекстом и мање оријентисана на практичну примену знања, што може неповољно утицати на њихову способност да се сналазе у непредвиђеним ситуацијама и да решавају проблеме. Увођење пројектне наставе и СТЕМ приступа може допринети бољем повезивању теорије и праксе.

План и програм и прилагођавање потребама ученика

У Француској, а нарочито у Словенији, планови и програми су флексибилнији и омогућавају прилагођавање наставе потребама појединачних ученика. То може укључивати додатну подршку за ученике који спорије напредују, али и изазовније задатке за напредне ученике. Овакав приступ, односно израда персонализованих планова, подстиче инклузивност и помаже свим ученицима да напредују у складу са својим потенцијалима. У Француској, план и програм је усмерен на развој широког спектра вештина, укључујући социјалне и емоционалне компетенције. Велика пажња се посвећује интердисциплинарном учењу, што помаже ученицима да повезују знања из различитих области. У обе земље, ученици се подстичу да преузимају одговорност за своје учење кроз самосталне пројекте и истраживања.

У Србији, план и програм се полако прилагођава модерним трендовима, али је још увек ригиднији, са нагласком на усвајање знања из појединачних предмета, а мање на интеграцију различитих дисциплина. План и програм у Србији је генерално униформисан, често крут и стандардизован, са мање простора за прилагођавање наставе индивидуалним потребама ученика и не оставља много простора за индивидуализацију наставе. Сви ученици прате исти програм, без обзира на њихове различите потребе, интересе и способности, што може довести до тога да се неки ученици осећају преоптерећено или недовољно изазвано (не односи се на ИОП1, ИОП2, ИОП3). Развијање и примена дигиталних платформи и алата за прилагођавање наставе могу омогућити већу инклузивност и персонализовано учење.

Приступ целоживотном учењу

У Словенији и Француској, образовни системи су свесно обликовани како би подстакли целоживотно учење. Првенствено су усмерени на развијање ученика као активних и одговорних грађана, способних да наставе са учењем током целог живота, било кроз формално образовање, професионални развој или лично интересовање. Ове разлике имају значајан утицај на то како ученици перципирају и приступају учењу, као и на њихову спремност да наставе са учењем током целог живота. Словенија и Француска пружају ученицима окружење које их мотивише да буду активни учесници у свом образовању, док систем у Србији још увек нагиње ка традиционалним методама које могу ограничити ову врсту развоја. У оба система, критичко мишљење и креативност се активно подстичу кроз задатке и активности које захтевају анализу, синтезу и евалуацију информација. То доприноси развоју вештина које су важне за целоживотно учење.

Француски и Словеначки наставници користе различите активности и методе како би подстакли ученике да преузму иницијативу и одговорност за своје учење, да сами постављају личне циљеве за оно што желе да постигну у учењу, што повећава њихову мотивацију, одговорност и развијају аутономију. Неке од активности у француском и словеначком основношколском образовању које помажу ученицима да постану активни учесници у свом образовном процесу, развијајући вештине које су кључне за целоживотно учење укључују:

- организовање дебатних клубова;
- органозовање и реализација пројектне наставе и истраживачких пројеката;
- самосталне пројекте, истраживачки рад и развијање вештине решавања проблема(студије случаја и симулације);
- планирање и организација сопственог рада (развијање вештине управљања временом и адекватног избора задатака);
- самостално постављање личних циљева за оно што желе да постигну у учењу, што повећава њихову мотивацију и одговорност;
- развијање вештина за будућност - учење како учити;
- конструктивистички приступ учењу (ученици активно учествују у изградњи свог знања кроз искуство и рефлексију, уместо пасивног примања информација - постављају питања, истражују и тестирају своја сазнања);
- учешће у процесу оцењивања (вршњачко систематско оцењивање,учешће у креирању критеријума);
- вођење и самовредновање кроз дневнике учења (бележе свој напредак, постављају циљеве и рефлектују о свом учењу);
- рад у малим групама (групни и тимски рад);
- самоевалуација- саморефлексија и вршњачка евалуација и менторство;
- флексибилност кроз изборне предмете и активности;
- амбијентална настава и тематске седмице;
- коришћење дигиталних алата за учење - Е-учење и онлајн ресурси.

Иако се концепт целоживотног учења препознаје у стратегијама образовања у Србији, у пракси је још увек ограничен. Системска подршка за развој вештина које омогућавају целоживотно учење (попут критичког мишљења, креативности и самосталности) није у потпуности развијена, јер се у пракси још увек често користи метода која подстиче репродуктивно учење, са мање простора за креативне изразе.

Дигитализација образовања и е-учење могу допринети јачању концепта целоживотног учења.

Образовни исходи

У Француској су образовни исходи усмерени на развијање кључних компетенција дефинисаних у Европском оквиру (језичка писменост, математичка писменост, научне и технолошке вештине, дигитална компетенција, културна свест и изражавање). Посебан фокус је на критичком мишљењу, грађанском образовању и тимском раду.

У Словенији, исходи су усмерени на функционално знање које ученици могу применити у свакодневном животу. Пуно пажње се посвећује еколошкој свести, практичним вештинама и тимском раду. Ученици на крају основног образовања показују високу стопу самосталности у решавању проблема.

Исходи у Србији су традиционално везани за репродуктивно знање (памтимо - теоретски приступ), али реформе усмеравају на функционално знање. Наглашава се развој писмености, основних математичких и научних вештина, али је простор за развој критичког мишљења и практичних вештина још у развоју. Имплементација дигиталних вештина у основно образовање може унапредити ове исходе.

Методологија вредновања образовних исхода

У Француској се користе национални стандардизовани тестови (Cycle d'évaluation disciplinaire). Ученици се оцењују кроз портфолио, пројекте и тимске задатке. Акценат је на развоју вештина кроз интегрисане задатке.

Комбинација формативног и сумативног вредновања заступљена је у Словенији. Наиме, национални тестови (Nacionalno preverjanje znanja) на крају основне школе проверавају функционално знање из кључних области. Исходи се вреднују и кроз практичне пројекте и задатке.

Национални испити и завршни тест (мала матура) су главни начин процене постигнућа у Србији, уз ограничену примену алтернативних метода евалуације. Оцене су често субјективне, а формативно вредновање је још у развоју. Вредновање исхода још увек је више усмерено на проверу меморисаних информација него на проверу примене знања у пракси. Недовољно је укључено вредновање вештина попут решавања проблема или критичког мишљења. Дигитална аналитика података о учењу може допринети прецизнијем праћењу напретка ученика.

Закључак

Упоредна анализа показује да Француска и Словенија нагласак стављају на функционално знање и иновативне методе учења, док Србија још увек пролази кроз реформе. Имплементација дебатних активности у наставу, пројектног приступа, интердисциплинарног учења и савремених метода вредновања може значајно унапредити образовни систем Србије и припремити ученике за изазове савременог света. Србија има прилику да унапреди основно образовање увођењем активнијих метода учења, већом аутономијом ученика и модернијим приступима вредновању. Упоредна анализа показује да Француска и Словенија нуде modele образовања који се могу прилагодити српском контексту - повећање броја часова у природи, систематско увођење портфолија и самовредновања и флексибилнији наставни планови. Дигитализација образовања и развој дигиталних компетенција представљају кључне кораке ка модернизацији основног образовања.

Литература

- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport (Slovenija) - посећено 28. aprila 2025. <https://www.gov.si>.
- Министарство просвете (Србија) - Посећено 28. априла 2025. <https://prosveta.gov.rs>.
- Ministère de l' Éducation nationale (France) - посећено 28. априла 2025. <https://www.education.gouv.fr>.

Matilda Marković

Osnovna škola "Draganić" Draganić, Republika Hrvatska

Uporaba lutaka u pristupu osjetljivim i tabu temama

Резиме: Радити, одгајати и бавити се децом је највећи изазов учитеља и васпитача 21. века. У данашњем свету деца и млади су окренути трендовима и виртуелној стварности, а њихова пажња је сведена на трајање видео клипа са друштвених мрежа па се и постављање васпитних парадигми данас увелико разликује од традиционалних васпитних метода с којима су расли или према којима су учили и сазревали данашњи наставници. Драмско васпитање је облик учења и поучавања у ком се кроз искуство у драмском раду и изражавању истражује свет, стичу различите вештине и компетенције попут критичког размишљања, развијања емпатије, комуникацијских вештина, искуственог и сарадничког учења. Циљ драмског васпитања није подстицање глумаких талената, он је намењен свим учесницима и његов темељ је у драмском раду, односно процесу. Циљ је припремити дете за одлазак свет који није увек идеалан. Драмске методе и технике данас су алат поучавања у готово свим наставним предметима, али и ваннаставним активностима различитог садржаја. Драмско-педагошки поступци подразумевају улазак и преузимање неке улоге која ће детету дати својеврсни механизам заштите, лутку која ће постати дететов саиграч, пријатељ, неко кога ће оно направити својим рукама и удахнути му покрет и живот. Лутка ће постати дететов најбољи пријатељ, која ће уместо њега говорити, а управо лутки је дозвољено све. Од најранијег доба игра је присутна у животу детета. Дете улази у драмски свет у ком му је из перспективе неког другог или уз помоћ лутке, лакше да изрази своје мишљење, да се отвори другима, а тиме и да учи и упија нове спознаје. Рад приказује луткарство као облик драмског васпитања, као модела учења и поучавања кроз драмско искуство те како драмским васпитањем и употребом лутке како дидактичког средства одговорити на све изазове у васпитању младих данас, а посебно у сусрету са табуима и осетљивим темама.

Кључне речи: драмско васпитање, игра, луткарство, осетљиве теме, табуи.

Rezime: Raditi, odgajati i baviti se s djecom najveći je izazov učitelja i odgojitelja 21. stoljeća. U današnjem svijetu djeca i mladi okrenuti su trendovima i virtualnoj stvarnosti, njihova je pažnja svedena na trajanje video klipa s društvenih mreža pa se i postavljanje odgojnih paradigmi danas uveliko razlikuje od tradicionalnih odgojnih metoda s kojima su rasli ili prema kojima su učili i sazrijevali današnji nastavnici. Dramski odgoj oblik je učenja i poučavanja u kojemu se kroz iskustvo u dramskom radu i izražavanju propituje svijet, stječu različite vještine i kompetencije poput kritičkog mišljenja, razvijanja empatije, komunikacijskih vještina, iskustvenog i suradničkog učenja. Cilj dramskog odgoja nije poticanje glumačkih talenata, on je namijenjen svim učenicima i njegov je temelj u dramskom radu, odnosno procesu. Cilj je pripremiti dijete za odlazak u svijet koji nije uvijek idealan. Dramske metode i tehnike danas su alat poučavanja u gotovo svim nastavnim predmetima, ali i izvannastavnim aktivnostima različitog sadržaja. Dramsko pedagoški postupci podrazumijevaju ulazak i preuzimanje neke uloge koja će djetetu dati svojevrsni mehanizam zaštite, lutku koja će postati djetetov suigrač, prijatelj, netko koga će ono izraditi vlastitim rukama i udahnuti mu pokret i život. Lutka će postati djetetov najbolji prijatelj koja će umjesto njega moći govoriti, a upravo lutki dozvoljeno je sve. Od najranije dobi igra je prisutna u životu djeteta. Dijete ulazi u dramski svijet u kojemu je iz perspektive nekog drugog ili uz pomoć lutke, lakše izraziti svoje mišljenje, otvoriti se drugima, a time učiti i upijati nove spoznaje. Rad prikazuje lutkarstvo kao oblik dramskog odgoja, kao modela učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo te kako dramskim odgojem i uporabom lutke kao didaktičkog pomagala odgovoriti na sve izazove u odgoju mladih danas, a naročito u susretu s tabuima i osjetljivim temama.

Ključne riječi: dramski odgoj, igra, lutkarstvo, osjetljive teme, tabui.

Summary: Working, raising and dealing with children is the greatest challenge for teachers and educators of the 21st century. In today's world, children and young people are focused on trends and virtual reality, their attention is reduced to the duration of a video clip from social networks, so the establishment of educational paradigms today is very different from the traditional educational methods with which they grew up or according to which today's teachers learned and matured. Drama education is a form of learning and teaching in which the world is questioned through experience in dramatic work and expression, and various skills and competencies are acquired, such as critical thinking, developing empathy, communication skills, experiential and collaborative learning. The goal of drama education is not to encourage acting talents, it is intended for all students and its foundation is in drama work, or the process. The goal is to prepare a child for going into a world that is not always ideal. Drama methods and techniques are now a teaching tool in almost all subjects, but also in extracurricular activities of various content. Dramatic pedagogical procedures involve entering and taking on a role that will give the child a kind of protection mechanism, a puppet that will become the child's playmate, friend, someone that the child will make with their own hands and breathe movement and life into it. The puppet will become the child's best friend who will be able to speak for him, and everything is allowed to the puppet. From the earliest age, play is present in the child's life. The child enters a dramatic world in which, from the perspective of someone else or with the help of a puppet, it is easier to express their opinion, open up to others, and thus learn and absorb new knowledge. The paper presents puppetry as a form of dramatic education, as a model of learning and teaching through dramatic experience, and how dramatic education and the use of puppets as a didactic tool can respond to all the challenges in raising young people today, especially when encountering taboos and sensitive topics.

Keywords: drama education, play, puppetry, sensitive topics, taboos.

Uvod

„Vrlo često živimo u zabludi da je dijete najvažnije, ili isključivo potrebno, nasmijati, pa ga ponekad nasmijavamo štosovima s velikom dugačkom bradom. Meni se čini korisnim dijete ponekad i rastužiti. Najvažnije od svega jest u djetetu pokrenuti emociju, u ovom svijetu sve više lišenom emocija. Dijete je najlakše nasmijati jeftinim gegom, teže ga je privoljeti na šutnju, da gleda i da misli, i da pri tome intenzivno osjeća.“ (Luko Paljetak 2007: 60)

Čarobna simbolika lutaka poznata je od davnina, od javanskog kazališta sjena do indijskih marioneta, no lutke mogu biti itekako jednostavne, a najjednostavnije su naše prsti i ruke. Mogu imati nacrtana lica na koži ili biti izrađene od čarapa, rukavica ili papirnatih vrećica. Mogu se koristiti i dijelovi tijela poput laktova, koljena, stopala. Sve navedene vrste lutaka, kako ističe Majaron, privlačne su za direktan dodir od čega sramežljiva djeca bježe (Majaron 2014: 188). Svaka lutka ima svoj specifičan i vlastiti način kretanja, vlastiti glas, artikulirani ili neartikulirani. lutka je posebno sredstvo koje korišteno na pravilan način može itekako pomoći u nastavi. Pravilan odabir lutke u radu s djecom pomaže u uspostavljanju otvorenijeg, spontanijeg i duhovitijeg odnosa s djecom. Lutke sjene predstavljaju poetičan, nestvaran svijet koji pomaže djeci prebroditi različite strahove. Marionete predstavljaju manipulaciju, važna osoba je uvijek iznad njih i prisiljava ih na kretanje. Takav odnos dijete intuitivno osjeća i tu se nalazi u važnom položaju u odnosu na svoju lutku (Majaron 2014: 188). Proučavanjem uporabe lutke u nastavnom procesu bavili su se mnogi stručnjaci koji su željeli ukazati na njezine brojne mogućnosti te dokazati njezinu vrijednost i potrebu uvođenja u nastavu. Obrazovanje učenika trebalo bi, navodi Škuflić Horvat (2024:11), biti shvaćeno kao proces izlaganja učenika znanju na koje će on reagirati kritičkim promišljanjem pri čemu će nastati užitek učenja i prilika za izražavanje osjećaja. Danas je iznimno teško izazvati užitek učenja koji će biti rezultat kritičkog promišljanja. Kao dramski pedagog i učitelj Hrvatskog jezika, autor rada cijeni i poznaje dobrobiti dramskog odgoja kao učinkovitog pristupa poučavanju te nastoji sve njegove elemente, načine, metode i modele rada implementirati u poučavanje nastave materinskog jezika.

Za uporabu lutke kao pomagala u nastavi, važno je i učiteljevo prethodno iskustvo u radu s lutkama. U nastavnom procesu, važno je naglasiti da nije riječ o kazalištu lutaka, nego o lutki kao nastavnom sredstvu, stoga nije potrebno da ona bude umjetnički savršena. Dijete samostalno izrađuje svoju lutku, daje joj oblik, karakter, osjećaje, udahnuje joj život. Ona postaje netko o kome se ono brine.

Što sve može postati lutka?

U radu s djecom i njihovom upoznavanju s osnovnim elementima lutkarstva često se igramo materijalima kako bismo spoznali što sve može biti lutka i da svim predmetima možemo udahnuti život. Kao lutka može poslužiti bilo koji predmet pa i dio tijela. Djeca se vole igrati dijelovima tijela pa se mogu služiti onim najjednostavnijima, prstima i rukama, te mogu nacrtati lice na stopalima ili koljenima i dlanovima pa se tako susreću dva stopala ili dva dlana te razgovaraju.

Učenicima nudimo lutku kao pomagalo već u 5. razredu nadajući se da su se već u nižim razredima susreli s njom i otkrili njezine osobitosti. Ovisno o zanimanju i uzrastu, prilagođavamo teme i aktivnosti koje učenici mogu obaviti rabeći lutku. S učenicima 5. razreda često polazimo od animacije novinskog papira i pokušaja stvaranja lutke izravno pred očima drugih želeći im praktično objasniti da svaki predmet može postati lutka ako mu udahnemo život, odnosno ako ju animiramo. Učenicima dajemo jedan list novina od kojih oni prvo naprave neki uporabni predmet koji trebaju upotrijebiti. Naglasak je na pokazivanju uporabe predmeta. Nakon toga taj predmet trebaju preoblikovati u neku životinju. Tada lutku učenici animiraju, daju joj određeni pokret, zvuk, glas. Lutka u njihovim rukama ožiljava. Zatim se spajaju u parove i rade male lutkarske improvizacije. Važno je osvijestiti činjenicu da svaki predmet može postati lutka ako mu udahnemo život, ako ga animiramo, damo mu pokret, osobinu i karakter. I najjednostavnija lutka od novinskog papira tako može postati dio zanimljive scenske igre ili improvizacije u kojoj će dijete progovarati o nekoj temi, zaštićeno upravo svojom lutkom.

Lutke i tabui

Svijet lutaka je nepredvidiv, tužan i radostan, sjetan i razdragan, istodobno svijet mašte i stvarnosti (Vukonić-Žunić, J. i Delaš, B., 2006:14). Upravo ta činjenica otvara brojne mogućnosti uporabe lutke pri obradi osjetljivijih tema u radu s djecom i mladima. Prema definiciji, tabu je ono što je nedodirljivo, nepristupačno, o čemu se ne smije ni raspravljati, ono što je strogo zabranjeno, ono o čemu se ne smije raspravljati. Brojne su mogućnosti koje lutka pruža u nastavi, a naročito u pristupu tabuima ili osjetljivim temama. Djeca ponekad ne mogu izraziti ono što osjećaju, srame se, nemaju s kim podijeliti svoje iskustvo, ili se u obitelji o tome ne govori. Kao učiteljici materinskog jezika, autoru rada je važno da učenici razvijaju svoje jezične kompetencije, ali da i otvoreno govore o problemima koje susrećemo ili o kojima progovaraju različiti književni i neknjiževni tekstovi koje rabimo u nastavi.

Vrlo često lutka se uzima kao svjedok nekog događaja, neke osjetljive situacije koju ona treba ispričati kao svjedok ili sudionik samog događanja. Tada se učenici odmiču od događaja u kojem su sudjelovali ili o kojem su razgovarali, a lutka priča što je vidjela, doživjela ili kako je reagirala. Lutka može biti i djetetov prijatelj, netko tko ga dobro poznaje pa o njemu priča u 3. osobi, o njegovim strahovima, maštanjima, snovima, uspjesima i reakcijama.

Lutke u nastavi mogu biti zanimljivo i raznovrsno nastavno sredstvo, za učenike privlačnije od uobičajenih metoda. Djeca dobivaju posve nove i zanimljive zadatke, radu pristupaju samouvjereno i ozbiljno. Učitelj više nije superioran već postaje suradnik koji usmjerava, upućuje i daje konstruktivne upute i savjete. Rad na lutkarskim projektima u nastavi lektire uključuje i nudi i mnoštvo zadataka ovisno o djetetovim mogućnostima i sklonostima. Djeca

će motivirano krenuti u izvedbu zadatka, u pisanje ili dramatizaciju priče, samostalno izraditi lutke, scenu, potruditi se pronaći sve one elemente koji će njihovu izvedbu učiniti što boljom i zanimljivijom. Na nastavi i školskim satovima prevladava verbalna komunikacija. Aktivnosti rada s lutkom pomažu stvaranju neverbalne komunikacije te na taj način djeca koja imaju problema s verbalnim izražavanjem lakše i jednostavnije komuniciraju s okolinom te stvaraju i grade pozitivnu sliku o sebi. Upravo ta posredna komunikacija u kojoj dijete progovara preko te lutke iznimno je važna za dijete. Lutka tako postaje mehanizam zaštite jer smanjuje stresne oblike neposredne komunikacije oči u oči. Dijete s lutkom u ruci daje na znanje što ga smeta, što veseli i daje na znanje što od njega možemo očekivati.

Lutka u nekoj temi može biti otvorenija nego glumac, vrlo je prikladna za prikazivanje pojedinih karaktera i situacija. Svjesni situacije da lutka može istovremeno poučiti i zabaviti, razbiti tabue, ojačati stavove, potaknuti na razmišljanja i kolektivne procese, ojačati zajednicu i podignuti svijest kao učitelji možemo i te kako dobro iskoristiti u odgoju i poučavanju.

Brojni autori ističu i važnost djetetovog stvaranja same lutke jer upravo takva, likovno i vizualno nesavršena, izrađena djetetovim rukama i oživljena njegovom energijom ponekad nadilazi i nadmašuje sve kreativne aktivnosti djeteta. Vrlo često tada svoj oblik dobivaju i pojmovi kao što su rađanje, strah, bijes, žalost, veselje, ljubav, smrt i drugi za koje ponekad sumnjamo da ih djeca razumiju (Majaron 2014:180).

Dječji psihoterapeut Zlatko Bastašić u svojoj knjizi Lutka ima srce i pamet iznosi i objedinjuje svoja iskustva o primjeni lutaka u terapiji s djecom i njihovim obiteljima. Ističe igru kao najznačajniji pristup u psihoterapiji djece s emocionalnim poteškoćama. Autor u svojim igrama koristi lutku kao pomagalo, sredstvo, kao ključ kojim će otvoriti problem te kroz igru pokušati pronaći njegovo rješenje. Dugotrajan je to proces, a terapijski ciljevi određeni su nizom parametara u kojima znatnu ulogu ima spremnost djeteta za igru. Igra ulogama i lutkama, navodi Bastašić, može djetetu olakšati patnju, ali bez terapijskih intervencija prijeti da postane svojevrсна obrana nalik na izolaciju, stoga su nužne procjena spremnosti djeteta za igru, doziranje igre i aktivnosti samog psihoterapeuta kao i procjena snage dječjeg ega te niz drugih objektivnih pokazatelja i parametara da bi se provela učinkovita terapija. Obilje simboličnih i realnih lutaka omogućuje igre koje povezuju nesvjesno, svjesno i predsvjesno. U igri scenskom lutkom, za razliku od nekih drugih tehnika, dijete i terapeut se brže nađu u situaciji u kojoj je veća protočnost nesvjesnog (Bastašić 1990: 36). Lutke su „polazište metafora, a posao psihoterapeuta je upravo prepoznavanje i razumijevanje metafora“ (Bastašić 1990: 117). Kako nadalje tvrdi, krize su sastavni dio rasta i sazrijevanja i nema razvoja osobnosti bez frustracija i njihova prevladavanja, a lutka može biti vrlo korisna za njihovo prevladavanje. Roditelji često, želeći zaštititi svoje dijete, izbjegavaju razgovore o osjetljivim temama pri čemu se kod djece javljaju različite reakcije. Lutke su „polazište metafora, a posao psihoterapeuta je upravo prepoznavanje i razumijevanje metafora“ (Bastašić 1990: 117). Kako nadalje tvrdi, krize su sastavni dio rasta i sazrijevanja i nema razvoja osobnosti bez frustracija i njihova prevladavanja, a lutka može biti vrlo korisna za njihovo prevladavanje. Roditelji često, želeći zaštititi svoje dijete, izbjegavaju razgovore o osjetljivim temama pri čemu se kod djece javljaju različite reakcije. Iako učitelji nisu školovani psihoterapeuti, sasvim sigurno iščitavajući metafore koje šalje dječja lutkarska igra mogu ponekad uočiti problem, pomoći u njegovom identificiranju te pokušati pronaći put njegovom rješenju. Učitelji koji rabe lutke u nastavi trebali bi biti spremni primijetiti takve signale jer su oni ponekad pozivi u pomoć koje ne bismo smjeli zanemariti.

Kroflin u svom članku Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika govori o radu s lutkom koji može biti u obliku lutkarske radionice ili se lutka može uvesti u redovitu nastavu kao povremena ili trajna aktivnost, bilo na način da se nekoliko dana posveti radu s lutkom ili tako da se jedan dio svakoga nastavnoga sata posveti lutkama. Polazište može biti lutka ili tekst.

U svom radu u nastavi Hrvatskog jezika i pristupu osjetljivim temama uz pomoć lutke autor je koristio upravo sljedeće metode i pristupe:

Lutka kao motivacija: lutka kao motivacija korišćena je za potrebe upoznavanja učenika s nekim književnim likom koji ima neki problem, a upravo lutka predstavi svoj problem. U ovom slučaju učitelj koristi lutku koja priča o svom problemu.

Lutka kao polazište lutkarske igre: nakon čitanja određenog književnog teksta koji obrađuje neku osjetljivu temu učenici izabiru lutku s kojom će raditi, koja po nekim određenim karakteristikama odgovara određenom liku, a po potrebi se može doraditi po želji. Ovakav rad pretpostavlja da učitelj već ima dosta lutaka koje su učenici na radionicama već izrađivali te ih sad mogu upotrijebiti u novim zadanim situacijama. Učenici odaberu lutku i ispričaju nešto o sebi u prvom licu, tehnikom vrućeg stolca lutka-lik odgovara na postavljena pitanja.

Zadani tekst kao polazište lutkarske igre: učitelj učenicima može ponuditi kratke već gotove dramske tekstove koji obrađuju neku osjetljivu temu (npr. rastava roditelja, razgovori na razini roditelj-dijete, dijete-dijete, dijete-lutka).

Dramatizacija ili adaptacija: podrazumijeva prilagodbu bilo kojeg proznog ili poetskog teksta za izvedbu na sceni. Bez obzira koje se djelo uzme kao predložak za lutkarsku igru, bitno ga je pojednostavniti zato što lutka ne podnosi mnogo teksta. Ona ne podnosi monologe, a dijalozi se moraju odvijati u kratkim replikama, potpomognuti akcijom. Učenicima su ponuđeni ulomci romana i književnih tekstova koji su obrađivali određenu osjetljivu temu te su oni uz pomoć lutaka stvarali dijaloge, dijaloške i scenske igre. U takvim trenutcima lutka im je pružila zaštitu pa su izgovarali vrlo često ono što ne bi da su izvodili scensku igru ili improvizaciju.

Stvaranje vlastitog teksta na temelju zadanih elemenata: prve rečenice dijaloga, mjesta radnje, likova, predmeta koji treba biti upotrijebljen u priči, novinskog članka, tajanstvenog predmeta, događaja, pronađene poruke, putovanja u prošlost ili budućnost ili nekog vlastitog iskustva oko kojeg se stvara nova priča.

Lutkarska zraka – smotra dječjeg lutkarskog stvaralaštva učenika osnovnih škola – prikaz projekta koji se provodi u OŠ Draganići u Draganiću, Republika Hrvatska

Svjesni činjenice o važnosti kreativne dječje igre i učenja kroz igru, 2019. godine u OŠ Draganići pokrenuta je ideja o organizaciji smotre dječjeg lutkarskog stvaralaštva i potrebi veće dramsko-pedagoške i lutkarske edukacije za učitelje i voditelje dramskih i lutkarskih skupina.

Rijetko koji predmet ima toliko raznovrsnu i važnu ulogu u životu djece i učenika kao što je ima lutka. Ona potiče i razvija maštu, utječe na razvoj psihofizičkih osobina djeteta.

Lutkarskim edukacijama htjeli smo ukazati na problem nedovoljne primjene ove metode u nastavi te kroz različite radionice istaknuti pozitivne učinke. Kod učitelja je jako važno naglasiti potrebu odbacivanja stereotipa u poimanju lutke te osvijestiti potrebu razvijanja pedagoške kompetentnosti za primjenu lutke u nastavi. Osvijestiti prednosti lutke pri razvijanju komunikacijskih, odgojnih, obrazovnih i funkcionalnih zadaća, primjenom poticati zajedništvo, napraviti odmak od suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije i unaprjeđivati pozitivne vrijednosti svakog razreda temeljne su vrijednosti i ishodi u kojima nam kontinuirana primjena lutke u nastavi može pomoći.

U organizaciji i provedbi projekta postavili smo i neke ciljeve; poticati interes za lutkarstvo i uporabu lutke kao nastavnog pomagala i sredstva u odgojno-obrazovnom procesu, educirati učitelje i voditelje nizom dramsko-pedagoških i lutkarskih radionica, približiti lutku kao medij u odgojno-obrazovnom procesu kao jednu od mogućih metoda pri pristupu tabuima i osjetljivim temama, osuvremeniti nastavni proces uvođenjem novih metoda i oblika poučavanja, poticati i kontinuirano unapređivati intelektualni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj učenika u skladu s njegovim sposobnostima, pripremiti učenike za mogućnosti i iskušenja koja ih čekaju u životu, poučiti ih vrijednostima dostojnima čovjeka. Cilj je bio potaknuti i međunarodnu suradnju sa školama iz inozemstva i ostvariti suradnju, a dovođenjem dječjih lutkarskih i dramskih skupina u naše mjesto, promicati naš Draganić, njegovu bogatu tradiciju, baštinu, kulturu i jezično bogatstvo.

Lutkarska zraka uspješno se održava od 2019. godine, a kroz smotru i edukacije prošlo je već više od tisuću sudionika, učitelja i učenika Republike Hrvatske, Srbije i Bosne i Hercegovine.

Sastavnice projekta su:

a) Provedba dramskopedagoških i lutkarskih radionica s učenicima OŠ Draganići

Radionice se provode tijekom godine s učenicima od 1. do 8. razreda. Cilj je uvesti lutku u nastavni proces. Te radionice podrazumijevaju proces kreativnog stvaranja lutke koju dijete kasnije koristi u svome radu i izražavanju. Polazište radioničkog rada je priča na temelju koje se izgrađuje dramski svijet u kojem lutke imaju glavne uloge. Radionice provodi Matilda Marković, sveučilišna specijalistica dramske pedagogije i učiteljica Hrvatskoga jezika u suradnji s ostalim učiteljima.

b) Organizacija i provedba smotre dječjeg lutkarskog stvaralaštva učenika osnovnih škola Republike Hrvatske

Učitelji i voditelji dramskih i lutkarskih skupina prijavljuju svoje lutkarske predstave i sudjeluju na smotri koja se odvija u Kulturnom centru u Draganiću. Predstave koje učitelji prijavljuju na smotru moraju zadovoljiti nekoliko kriterija od kojih je jedan od osnovnih da ima elemente lutkarstva. Izvedbe predstava na sceni prati stručno povjerenstvo kojeg čine

poznati i istaknuti glumci i lutkari koji kasnije vrednuju učenički rad, a na okruglom stolu iznose svoja zapažanja i daju savjete za unaprjeđenje i poboljšanje rada.

c) Kreativne radionice za učenike - sudionike smotre

Za učenike, sudionike smotre, koji dolaze u naše mjesto i školu, organiziraju se brojne radionice koje provode učitelji OŠ Draganići. Radionice su usmjerene na upoznavanje kulture i tradicije Draganića. Tako se učenici okušaju u tradicijskim igrama i plesovima, izrađuju suvenire i jednostavnije lutke kojima upoznaju bogatu tradiciju draganićkog kraja.

d) Dramskopedagoške i lutkarske edukacije za učitelje i voditelje skupina

Za učitelje, voditelje i sudionike smotre organiziraju se i dramsko-pedagoške i lutkarske edukacije koje vode istaknuti dramski pedagozi, učitelji koji primjenjuju lutku u svom radu, glumci i lutkari. Učitelji tako mogu unaprijediti svoj rad, naučiti nešto novo i obogaćeni brojnim iskustvima primijeniti naučeno u svome radu. Edukacije se mogu pratiti uživo i na daljinu.

Lutkarska zraka poticajan je projekt kojim se razvija i potiče dječje stvaralaštvo, ostvaruje suradnja među školama Republike Hrvatske i šire, stvaraju se veze, poznanstva, razvijaju prijateljstva među svim njezinim sudionicima.

O dobrobiti lutke u radu s djecom i mladima znaju i od davnina pisali su i govorili mnogi. Lutka može i smije sve, njoj je sve dozvoljeno i u tome je njezina čarolija.

„Sva djeca nose sklonost i ljubav prema lutki. Lutka je element njihove igre, lutka je biće njihova svijeta, sudionik i sugovornik, njihov drugi, male, često hrabriji i odvažniji ja“ (Paljetak, 2007).

Primjena dramskopedagoških metoda i postupaka i lutke u nastavi pomažu u pristupu osjetljivim temama, a preuzimanje i igranje uloga, uporaba različitih dramskih metoda i tehnika i uporaba lutke kao nastavnog pomagala omogućuju bolji pristup i približavanje osjetljivih tema djeci.

Na samom učitelju i njegovoj kreativnosti ostaje izbor najprimjerenije metode kojom će pokušati otključati problem te krenuti put njegova rješenja. Preuzimanjem uloga djeca ulaze u različite svjetove, poistovjećuju se s različitim likovima i karakterima, no najvažnije je da se pomoću uloga djeca mogu osloboditi vlastitih strahova, reći što misle bez bojazni da će ih netko omalovažiti i ismijati. Živimo u vremenu u kojem su djeca i mladi u svom sazrijevanju opterećeni brojnim problemima, u kojem obitelj i postojeće institucije odgoja i obrazovanja najčešće ne uspijevaju dovoljno kvalitetno odgovoriti na sve potrebe mlade generacije, u vremenu koje podrazumijeva izgradnju kvalitetnog i učinkovitog sustava podrške, a ujedno bliskog ranjivoj populaciji djece i mladeži. Izazovi su to na koje pokušavaju dati odgovor različiti teorijski koncepti usmjereni na pružanje pomoći djeci u rastu i razvoju.

Literatura

- Bastašić, Z. (1990). Lutka ima i srce i pamet. Zagreb: Školska knjiga.
- Debouny, E. (2004). Lutka kao nastavno sredstvo. U: E. Majaron i L. Kroflin (ur.). Lutka... divnog li čuda!. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Kroflin, L. (2011). „Upotreba lutke u poučavanju hrvatskoga kao inoga jezika“. Retrived on August, 9, 2025, from: <https://hrcak.srce.hr/file/121896>.
- Majaron, E. (2014). Vera u lutku. Subotica: Otvoreni univerzitet i Međunarodni festival pozorišta za decu Pozorišni muzej Vojvodine. Novi Sad.
- Marković, M. (2018). Uloga dramskih metoda i lutkarskoga medija u pristupu i obradi osjetljivih i tabu-tema u nastavi književnosti. U: I. Gruić, M. Rimac Jurinović, Z. Vukojević (ur.). Poticanje kvalitete u dramskom stvaralaštvu. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Retrived on August, 9, 2025, from: https://dramskapedagogija.ufzg.hr/wp-content/uploads/2019/11/zbornikZbornikRadova_3101_small.pdf.
- Paljetak, L. (2007). Lutke za kazalište i dušu. Zagreb: Međunarodni centar za usluge u kulturi.
- Škuflić-Horvat. I. (2024). Prostor igre. Zagreb: Biblioteka Tirena.
- Vukonić-Žunić J., Delaš, B. (2006). Lutkarski medij u školi. Zagreb: Ljevak.

Željka Polić

Osnovna škola "Braća Seljan" Karlovac, Republika Hrvatska

Korak po korak do samostalnog čitanja lektire

Резиме: Како мотивисати ученике на самостално читање у првом разреду питање је које учитељи постављају свакодневно. Улога учитеља у развоју интересовања за читање има изузетну важност, а мотивација различитим активностима доноси значајан напредак у развоју вештине читања. Мотивација за читање не мора се спроводити само на часу хрватског језика. Важно је заинтересовати ученике за оно што читају јер на тај начин подстиче се интринзична мотивација за читање, даље истраживање и критичко размишљање. Ако се ученицима омогући другачији поглед на дело које ће читати, подстаћи ће их на размишљање и разматрање. Мотивација ученика за самостално читање приче Плесна хаљина жутог маслачка ауторке Сунчане Шкрињарић спроведена је низом активности које су се спроводиле током недеље кроз више наставних предмета. Било је то пред крај првог разреда када су ученици научили сва слова.

Кључне речи: активности, читање, игра, мотивација, самостално.

Rezime: Kako motivirati učenike za samostalno čitanje u prvom razredu pitanje je koje učitelji postavljaju svakodnevno. Uloga učitelja u razvijanju interesa za čitanje izuzetno je važna, a motivacija kroz različite aktivnosti donosi značajan napredak u razvoju čitalačkih vještina. Motivacija za čitanje ne mora se provoditi samo na satu hrvatskog jezika. Važno je zainteresirati učenike za ono što čitaju jer se na taj način potiče intrinzična motivacija za čitanje, daljnje istraživanje i kritičko razmišljanje. Ako se učenicima pruži drugačija perspektiva na djelo koje će čitati, to će ih potaknuti na razmišljanje i promišljanje. Motivacija učenika za samostalno čitanje priče Plesna haljina žutog maslačka Sunčane Škrinjarić provodila se kroz niz aktivnosti koje su se provodile tijekom tjedna kroz nekoliko predmeta. Pred kraj prvog razreda učenici su naučili sva slova.

Ključne riječi: aktivnosti, čitanje, igra, motivacija, samostalno.

Summary: How to motivate students to read independently in the first grade is a question that teachers ask every day. The role of teachers in developing an interest in reading is extremely important, and motivation through various activities brings significant progress in the development of reading skills. Motivation for reading does not have to be carried out only in Croatian language class. It is important to get students interested in what they are reading because in this way, intrinsic motivation for reading, further research and critical thinking is encouraged. If students are given a different perspective on the work they will read, it will encourage them to think and reflect. Motivation of students to read independently The Yellow Dandelion Dress by Sunčana Škrinjarić was carried out through a series of activities that were carried out during the week in several subjects. Towards the end of the first grade, the students learned all the letters.

Keywords: activities, reading, play, motivation, independent.

Uvod

Kako bi se učenike motiviralo na čitanje važno je stvoriti pozitivno ozračje i ponuditi im sadržaje koji su bliski njihovim interesima i iskustvima. Učinkovite metode uključuju čitanje s razumijevanjem, razgovor o pročitanom te povezivanje književnih djela s kreativnim i istraživačkim aktivnostima. Ovaj stručni rad prikazuje kako se motivacija za samostalno čitanje može uspješno provoditi s učenicima prvog razreda kroz raznovrsne i zanimljive aktivnosti s naglaskom na interdisciplinarni pristup i povezivanje nastave s osobnim doživljajem priče.

Livada u učionici kao priprema za čitanje

Priprema za čitanje priče Plesna haljina žutog maslačka Sunčane Škrinjarić započeta je na satu Prirode i društva kada su učenici upoznawali biljni i životinjski svijet livade. Obzirom da se škola koju učenici pohađaju nalazi u centru grada i nema u blizini livade, nastava je održana u učionici. Uz sve ostalo cvijeće koje raste na livadi, učenici su upoznali i cvijeće koje se spominje u priči u prirodnom obliku, a životinje i kukce upoznali su kroz slike. Učenici su promatrali i opisivali. Domaća zadaća je bila istražiti koliko vrsta cvijeća cvjeta na livadi u blizini njihova doma, doznati njihova imena, viđaju li te cvjetove i u ostalim godišnjim dobima te usporediti ih.

Na satu Likovne kulture uslijedilo je slikanje cvijeća i kukaca temperama. S likovnim radovima uređen je razredni pano i stvorena vlastita livada obogaćena cvijećem i kukcima koji su kroz sljedeće aktivnosti oživjeli.

Iz livade u priču – čitanje i dramatizacija uz doživljaj

Na satu Hrvatskog jezika uslijedilo je iznenađenje. Motivacija za čitanje ulomka iz priče Plesna haljina žutog maslačka započeta je pričom učiteljice koja je došla s jednog čarobnog mjesta. Učiteljica je odjevena u kostim livade. Na glavi ima vijenac s cvijećem i kukcima. Učenici su trebali pogoditi odakle je učiteljica stigla, prepoznati i opisati cvijeće i kukce koje se uplelo u njen vjenčić.

Uslijedila je najava, čitanje, objavljivanje doživljaja i interpretacija ulomka. Jedna od aktivnosti u analizi ulomka bila je uparivanje slike i rečenice, povezivanje slike i događaja te određivanje redoslijeda radnje. Učenici su trebali odabrati rečenicu, glasno je pročitati i pridružiti odgovarajućoj slici te odrediti redoslijed događaja.

Nakon svega uslijedila je sinteza i stvaralački zadatak. Učenici su bili podijeljeni u tri skupine. Svaka skupina imala je zadatak da osmisle dramatizaciju s ciljem da se pomogne maslačku.

Prva skupina imala je zadatak kako bi pomogli maslačku da su ruža, zumbul, potočnica ili jorgovan. Druga skupina imala je zadatak osmisliti kako bi pomogli maslačku da su leptir, skakavac, pčela ili krijesnica. Tu se uvode novi likovi. U trećoj skupini učenici su dobili moć čarobnjaka. Netko je imao čarobne balone, čarobni štapić, čarobne naočale ili čarobni prah.

Nakon pripreme dramske improvizacije i dramsko-scenskog prikaza, svaka skupina provela je i samovrednovanje uz usmjerena pitanja učiteljice:

- Kako ste zadovoljni svojim nastupom?
- Što biste promijenili?

Domaća zadaća je bila samostalno pročitati priču, otkriti i nacrtati tko je napravio haljinu maslačku i kako zamišljaju maslačka u novoj haljini.

Od priče do matematike – interaktivna potraga za izgubljenim maslačkom

Priča o plesnoj haljini žutog maslačka nije završila na satu Hrvatskog jezika. Nastavljena je na satu Matematike. U interaktivnoj igri Escape room izrađenoj u digitalnom alatu Genially učenici su rješavali matematičke zadatke kroz 4 izazova, kako bi pronašli rješenje, tajnu šifru/izlaz. Ponavljali su brojeve do 20. Igra Potruga započinje s problemskom pričom o maslačku koji se izgubio. Kroz igru ih vodi leptir Šarenko uz pomoć čarobnjaka. Nakon rješavanja svakog izazova, učenici dobivaju tajni broj koji moraju zapamtiti.

U prvom izazovu učenici otkrivaju sliku s brojevima i dobivaju prvi tajni broj.

Drugi izazov učenici rješavaju kroz igru i pokret. Imaju kartice s brojevima.

1. aktivnost

Broje do 20 po 2, 3 i 5, unaprijed i unatrag uz pokret.

2. aktivnost

Određuju količinu i broj. Pred ploču izlaze učenici iz prve skupine. Ostali broje koliko je djece u prvoj skupini. Određuju broj koji odgovara broju učenika u prvoj skupini i pokazuju ga. Izlaze pred ploču sve djevojčice/dječaci. Određuju broj djevojčica i dječaka u razrednom odjelu.

3. aktivnost

Jedinice i desetice učenici određuju uz pomoć kartica s brojevima. Karticu podiže učenik koji ima broj koji sadrži 7J, broj koji sadrži 1D i 7J i sl. Plješću učenici koji imaju karticu s brojevima koji imaju 0 na mjestu desetica. Čučnu učenici čiji brojevi u sebi imaju barem 1D. Rastavljaju broj 13 na D i J.

4. aktivnost

Ponavljaju jednoznamenaste i dvoznamenkaste brojeve tako da pljesnu svi učenici koji imaju jednoznamenaste brojeve, a tri puta skoče učenici koji imaju dvoznamenkaste brojeve. Objašnjavaju koja je razlika između jednoznamenastih i dvoznamenkastih brojeva i kojim znamenkama se pišu brojevi. Pred ploču izlaze svi učenici koji imaju jednoznamenaste brojeve manje od 6 i rasporede se po veličini od najmanjeg do najvećeg broja. Zatim izlaze pred ploču svi dvoznamenkasti brojevi veći od 9, a manji od 15 i rasporede se po veličini od najvećeg do najmanjeg broja. Dva puta plješće učenik koji ima broj koji je neposredni prethodnik broja 18.

5. aktivnost

Učenici ponavljaju redne i glavne brojeve uz pitanja:

Koje vrste brojeva smo učili?

Kako se zovu brojevi koje držite u rukama?

Koja je razlika između glavnih i rednih brojeva?

Kako bi glavne brojeve pretvorili u redne?

Postaju čarobnjaci i pretvaraju svoje brojeve u redne tako da im dopisuju točku. Rasporede se ispred ploče od 1. do 15. Slijede upute:

Učenik koji je 12. po redu neka tri puta pljesne rukama.

Učenik koji je 9. po redu neka čučne.

Učenik koji je 14. po redu neka tri puta skoči.

Nakon igre dobivaju i pamte drugi tajni broj.

U trećem izazovu učenici rade u skupinama po stanicama. Svaka skupina mora proći kroz sve tri stanice. Igraju igru Crni Petar, Memory i Razvrstavanje brojeva.

Kroz igru Crni Petar učenici ponavljaju jedinice i desetice. Na sve igrače podijeljen je jednak broj karata. Ako igrač pronađe među svojim kartama dvije karte, kartu s određenim brojem i kartu koja odgovara broju jedinica i desetica toga broja (npr. karta s brojem 17 i karta s 1D i 7J), odlože te karte. Zatim počinje izvlačenje karata. Igrač s lijeve strane igrača s najvećim brojem karata počinje igru izvlačenjem jedne njegove karte i igra se nastavlja u krug. Ako je izvučena karta par, učenik taj par odlaže na stol. Igra se nastavlja dok kod jednog igrača ne ostane samo karta Crnog Petra i on postaje Crni Petar.

Redne i glavne brojeve ponavljaju igrajući igru Memory. Igra se sastoji od seta kartica koje su postavljene licem prema dolje. Na karticama su napisani redni i glavni brojevi riječima i brojkom. Cilj igre je pronaći parove (npr. četvrti i 4. ili jedan i 1). U svakom potezu, učenik okreće dvije karte. Ako su karte par, ostavljaju se okrenute, a ako nisu, vraćaju se na početni položaj. Pobjednik je onaj igrač koji ima najviše spojenih parova.

Jednoznamenkaste i dvoznamenkaste brojeve učenici ponavljaju razvrstavanjem brojeva. U tablicu slažu od najvećeg do najmanjeg broja jednoznamenkaste brojeve, a od najmanjeg do najvećeg dvoznamenkaste brojeve. Brojevi su napisani na karticama brojkom i riječima.

Po završetku igre učenici dobivaju i pamte treći tajni broj.

U četvrtom izazovu učenici rješavaju nastavni listić. Nakon rješavanja nastavnog listića i provjere točnosti, učenicima se otkriva četvrti tajni broj. Otkrivanjem tajnog broja dobivaju tajnu šifru koju upisuju, dolaze do konačnog rješenja i pronalaze izgubljenog maslačka. Za uspješno rješavanje izazova učenici dobivaju iznenađenje i pohvalnicu. Iznenađenje je bilo ples uz skladbu Proljeće Antonia Vivaldia i uvod u sat Glazbene kulture.

Zaključak

Aktivnosti koje su provedene tijekom tjedna usmjerene su na motivaciju učenika za samostalno čitanje priče Plesna haljina žutog maslačka autorice Sunčane Škrinjarić, a provedene su na satovima Hrvatskog jezika, Matematike, Prirode i društva, Likovne kulture i Glazbene kulture. Provedene aktivnosti potiču motivaciju za samostalno čitanje kako bi čitanje učenicima postalo užitkom, a ne obvezom. Čitalačka motivacija je unutarnji, osobni poriv koji potiče učenika na čitanje. Da bi se održala, potrebno je provoditi mnogobrojne aktivnosti kroz sve nastavne predmete. Osim što potiču motivaciju, provedene aktivnosti razvijaju i čitalačku pismenost, te unapređuju tehniku čitanja, razumijevanja i pamćenja pročitanog teksta.

Ivana Đurović

Osnovna škola dr. Vita Kraigherja, Ljubljana, Republika Slovenija

Čitanje je IN

Резиме: У раду ће бити представљене добре праксе и искуства из пројеката који мотивишу старије основношколце за читање на иновативан начин. На основу четири програма, који су реализовани у Основној школи Вита Крајгера у Љубљани, биће представљено како овакве активности допуњују и/или надограђују националне програме, који препознају важност читања код деце и који су осмишљени да га подстичу, као што су: читалачка значка, енглеска читалачка значка и пројекат Растимо уз књигу. То су стари, проверени програми, али управо због тога више не привлаче нове генерације у толикој мери, па је неопходно осмишљавање садржаја који се заснивају на свежим идејама. Биће приказано како су пројекти Ноћ читања и Одвоји време за читање већ показали позитивне резултате и стога ће бити поновљени ове године. Ове године у плану су још два иновативна пројекта Чitam у свом језику и Читање испод крошњи. Биће анализирани анкете ученика о њиховим читалачким навикама пре и после извођења пројекта и рефлексije наставница укључених у реализацију пројекта. На основу тих резултата, рад ће показати како овакви пројекти утичу на праксе читања код ученика старијих разреда основних школа.

Кључне речи: мотивација за читање, ноћење у школи, иновативни пројекти.

Rezime: U radu će biti predstavljene dobre prakse i iskustva iz projekata koji motivišu starije osnovnoškolce za čitanje na inovativan način. Na osnovu četiri programa, koji su realizovani u Osnovnoj školi Vita Krajgera u Ljubljani, biće predstavljeno kako ovakve aktivnosti dopunjuju i/ili nadograđuju nacionalne programa, koji prepoznaju važnost čitanja kod dece i koji su osmišljeni da ga podstiču, kao što su: čitalačka značka, engleska čitalačka značka i projekat Rastimo uz knjigu. To su stari, provereni programi, ali upravo zbog toga više ne privlače nove generacije u tolikoj meri, pa je neophodno osmišljavanje sadržaja koji se zasnivaju na svežim idejama. Biće prikazano kako su projekti Noć čitanja i Odvoji vreme za čitanje već pokazali pozitivne rezultate i stoga će biti ponavljeni ove godine. Ove godine u planu su još dva inovativna projekta Čitam u svom jeziku i Čitanje ispod krošnji. Biće analizirane ankete učenika o njihovim čitalačkim navikama pre i posle izvođenja projekta i refleksije nastavnica uključenih u realizaciju projekta. Na o snovu tih rezultata, rad će pokazati kako ovakvi projekti utiču na prakse čitanja kod učenika starijih razreda osnovnih škola.

Ključne reči: motivacija za čitanje, noćenje u školi, inovativni projekti.

Summary: The paper will present good practices and experiences from projects that motivate older primary school students to read in an innovative way. Based on four programs, which were implemented at the Vita Krajger Primary School in Ljubljana, it will be presented how such activities complement and/or build on national programs, which recognize the importance of reading in children and are designed to encourage it, such as: the Reader's Badge, the English Reader's Badge and the Growing Up with Books project. These are old, proven programs, but precisely because of this, they no longer attract new generations to such an extent, so it is necessary to design content that is based on fresh ideas. It will be shown how the Reading Night and Take Time to Read projects have already shown positive results and will therefore be repeated this year. This year, two more innovative projects are planned: I Read in My Language and Reading Under the Canopies. Student surveys on their reading habits before and after the project implementation and the reflections of the teachers involved in the project implementation will be analyzed. Based on these results, the paper will show how such projects influence reading practices among students in upper elementary school.

Keywords: motivation for reading, overnight stays at school, innovative projects.

Uvod

Čitanje nije samo jednostavno sredstvo za sticanje informacija, već se bazira i na širem razumevanju sveta kao i razvoju mišljenja svakog pojedinca. U današnjem digitalizovanom svetu, gde je pažnja često rasuta, još je važnije da učenike podstičemo na čitanje, jer ono razvija njihove analitičke sposobnosti, empatiju i kreativnost.

U našoj školi verujemo da je čitanje od ključnog značaja za razvoj celovite ličnosti učenika. Zbog toga smo odlučili da čitanje ne bude samo obavezna aktivnost, već da postane deo svakodnevnog školske kulture. Kroz različite projekte želimo da podstaknemo učenike na čitanje knjiga, razvijanje svog ličnog ukusa u čitanju i poboljšanje čitalačke pismenosti.

Bez obzira na to koji predmet predajemo, u našoj školi se trudimo da uključimo literaturu u nastavni proces, jer smatramo da je čitanje važan deo obrazovnog procesa. Pri tome nam pomažu bibliotekari koji su ključni u pronalaženju odgovarajućih knjiga za učenike različitih uzrasta i interesovanja, kao i u organizaciji čitalačkih aktivnosti poput čitalačkih izazova ili prezentacije novih knjiga.

Čitalačka motivacija

Prvine čitalačke motivacije

Wigfield i Guthrie (Pečjak et al, 2006: 8), koji se smatraju jednim od najvažnijih savremenih autora u oblasti čitalačke motivacije, preciznije su definisali koncept multidimenzionalnosti motivacije za čitanje. Njihova istraživanja, koja su kasnije potvrdili i Baker i Wigfield (Pečjak et al, 2006: 8), pokazuju da motivacija za čitanje obuhvata jedanaest dimenzija ili prvina, koje se mogu svrstati u tri šire grupe.

Prva grupa obuhvata uverenja o ličnim sposobnostima i efikasnosti čitanja i uključuje sledeće dimenzije:

- lična efikasnost/kompetentnost (uverenje da možete biti uspešni u čitanju),
- izazov (spremnost da se suočite s teškim, zahtevnim tekstovima) i
- izbegavanje aktivnosti (želja da se izbegne čitalačka aktivnost).

Druga grupa uključuje unutrašnje i spoljašnje ciljeve i razloge za čitanje.

Dimenzije koje se odnose na unutrašnju motivaciju su:

- radoznalost (želja da se čita o specifičnoj temi koja pojedinca zanima),
- uranjanje u sadržaj (uživanje koje pojedinac doživljava čitajući određeni tip literarnog ili informativnog teksta) i
- važnost (uverenje pojedinca da je čitanje važno i vredno).

Dimenzije koje se odnose na spoljašnju motivaciju i ciljnu orijentisanost su:

- priznanje (uživanje u primanju materijalnih priznanja za uspeh u čitanju),
- čitanje zbog ocena (želja učenika da bude dobro ocenjen od strane učitelja) i
- takmičarski duh (želja učenika da nadmaši druge u čitanju).

Treća grupa se odnosi na društveni aspekt čitanja i uključuje dve dimenzije:

- socijalizacija (učenik čita iz razloga uključivanja u društvo) i
- uslužnost (učenik čita da bi udovoljio očekivanjima drugih).

Bintz (Pečjak, S., Gradišar, A., 2012) je sažeo stavove nastavnika o čitanju u starijim razredima osnovne škole kroz tri uverenja koja često čujemo i od naših nastavnika:

1. Čitanje je stvar učenika. Ako učenici 6. razreda i stariji još uvek ne čitaju dovoljno dobro, to je njihov problem i problem njihovih roditelja. Umesto da roditelji obezbede da deca više čitaju kod kuće, dopuštaju im da gledaju TV i igraju se na računaru. Nastavnici su svesni da učenici ne žele da čitaju zato što im čitanje vezano za školu nije od lične važnosti. Mnogi učenici nemaju pozitivno iskustvo i zbog toga čitaju sve manje i manje i, posledično, imaju sve manje i manje sposobnosti da razumeju tekstove na visokim zahtevnim nivoima. To doprinosi osećanju neuspeha i zato u starijim razredima učenici ne samo da obezvređuju važnost čitanja, već ga i odbacuju kao sredstvo učenja.

2. Čitanje je stvar za druge nastavnike. Nastavnici su ubeđeni da su poteškoće u čitanju u ovoj fazi takođe pitanje nastave, ali to smatraju odgovornošću drugih nastavnika. Obično tu misle na učitelje ili nastavnike jezika, koji su, prema njihovom mišljenju, mogli da prevaziđu probleme sa čitanjem efikasnije dok je još bilo vremena. Retko ko od nastavnika vidi sebe i u ulozi učitelja čitanja, a još manje kao nekog ko bi mogao da motiviše učenike da čitaju. Iznenadjujuće, mnogo nastavnika ne oseća potrebu za čitanjem beletristike i uglavnom čitaju stručnu literaturu. Ljuti su što nemaju iskustva, a od njih se traži da imaju bolje rezultate u podučavanju čitanja. Sa druge strane, oni koji vide čitanje kao deo svog posla smatraju da nastavni plan i ocenjivanje veština određuju opseg njihovog rada.

3. Čitanje je stvar udžbenika. Mnogi nastavnici smatraju da mnogi problemi sa čitanjem proizilaze iz sadržaja udžbenika, koji su previše zahtevni. Po njihovom mišljenju, mnogi udžbenici su suvoparni i stoga dosadni i nezanimljivi za učenike. Nastavnici znaju da udžbenici ne mogu zadovoljiti potrebe svih učenika. Stoga je bolje da se, umesto metoda podučavanja, gradivo za čitanje što je moguće bolje prilagodi različitim čitalačkim sposobnostima. Međutim, nastavnici nemaju iskustva sa prikupljanjem alternativnog gradiva za čitanje; zbog toga se osećaju zarobljeni između potreba učenika i nastavnog plana.

Bintz vidi rešenje iz tog začaranog kruga u traženju novih mogućnosti za nastavnike i učenike, a ne u traženju krivaca. Nastavnicima je potrebno više znanja i iskustava sa podučavanjem čitanja. Zbog toga bi stručnjaci, naročito na univerzitetima, trebalo da preispitaju metode u vezi sa čitanjem u osnovnim i postdiplomskim studijama na pedagoškim programima.

Nastavnici moraju znati i kako da podučavaju čitanje u okviru svog predmeta. Potrebno je promeniti koncept podučavanja čitanja i čitanje sagledavati kao sredstvo učenja i mišljenja.

Činjenica je da je bolji čitalac i bolji učenik.

Ispitivanje motivacije za čitanje učenika starijih razreda osnovne škole

Da bi u našoj školi proverili u kojoj meri su i da li su učenici starijih razreda uopšte motivisani za čitanje, odlučili smo da nekima od njih podelimo upitnike. Dodali smo i jedno pitanje koje se odnosi na jedan od naših projekata. Budući da je broj ispitanika bio ograničen, predstavljamo preliminarne zaključke.

U Tabeli 1 najtamnija plava boja prikazuje vrednosti iznad proseka, plava boja prosek, a najsvetlija vrednosti ispod proseka. Iz analize odgovora se vidi da je motivacija za čitanje i u našoj školi osetno viša u 6. i 7. razredu nego u 8. i 9. Takođe se može videti, da učenici 9. razreda već doživljavaju čitanje kao tešku aktivnost. Učenici, koji su već prošle godine učestvovali u Noći čitanja bili su ove godine još motivisaniji za čitanje i time za ispunjavanje uslova za učešće na ovogodišnjoj Noći čitanja.

Tabela 1. Prikaz odgovora učenika

	Spoljašnja motivacija za čitanje		Interesi čitanje u socialnom kontekstu		Angažovanje i zadubljenost u čitanje		Doživljaj čitanja kao teške aktivnosti		Noć čitanja	Pol	Razred
		T-vrednosti		T-vrednosti		T-vrednosti		T-vrednosti			
1	55	62	66	62	55	59	20	44	1	M	6
2	54	61	55	53	54	58	18	40	3	M	6
3	53	59	69	58	61	61	22	48	1	Ž	6
4	59	65	84	71	59	58	19	42	5	Ž	6
5	36	42	59	50	54	53	17	38	3	Ž	6
6	23	32	36	38	51	55	18	40	1	M	7
7	48	56	67	62	50	54	26	56	5	M	7
8	42	50	58	55	50	54	28	60	2	M	7
9	55	61	72	61	61	61	15	34	1	Ž	7
10	36	42	43	36	35	30	21	46	1	Ž	7
11	48	54	53	45	59	58	23	51	1	Ž	7

12	57	63	44	44	52	56	21	46	1	M	8
13	51	57	82	69	59	58	21	46	3	Ž	8
14	52	60	62	58	54	58	33	69	4	M	9
15	46	52	51	43	45	42	33	69	3	Ž	9
16	38	44	43	36	49	47	30	65	3	Ž	9
17	39	45	53	45	56	55	13	30	3	Ž	9
18	34	40	53	45	58	57	23	51	4	Ž	9
19	52	58	52	44	57	56	27	59	3	Ž	9
20	29	35	37	31	48	45	23	51	3	Ž	9
21	24	30	39	33	45	42	25	55	1	Ž	9
		509		495		532		495	248		

Nacionalni projekti za podsticanje čitanja

Rezultati sprovedenog istraživanja ukazali su na određene tendencije i izazove u čitalačkim navikama učenika, posebno u vezi sa motivacijom za čitanje, dostupnošću literature i ulogom škole i biblioteke u formiranju čitalačkih navika. U skladu sa tim nalazima, u praksi se već primenjuju pojedini programi i inicijative usmerene na podsticanje čitanja i razvijanje čitalačke kulture kod dece i mladih. U nastavku predstavljamo dva značajna projekta koja se sprovode u Sloveniji, a koji imaju za cilj da ojačaju čitalačku motivaciju, unaprede saradnju sa bibliotekama i promovišu domaću književnost među mladima. Iako nisu direktno osmišljeni na osnovu prikazanih rezultata ankete, ciljevi ovih projekata poklapaju se sa preporukama koje proističu iz analize dobijenih podataka, što potvrđuje njihov potencijal za dalju primenu i razvoj.

Projekat Čitalačka značka

Čitalačka značka podstiče dobrovoljno čitanje u slobodno vreme. Stalno se razvija kao dopuna nastavi slovenačkog jezika i književnosti, kao i aktivnostima (školske) biblioteke. Istovremeno može biti i slobodnija, vanškolska aktivnost bliža deci i mladima, i samim tim uspešnija u oblikovanju čitalaca za ceo život. Glavni cilj projekta je podsticanje čitanja lektire među učenicima svih uzrasta.

Projekat Rastem sa knjigom

Rastem sa knjigom je nacionalni projekat za podsticanje čitalačke kulture. Cilj je motivisati osnovce za čitanje dečje književnosti slovenačkih autora i podstaknuti ih da posećuju kako opšte, tako i školske biblioteke. Svi sedmci u zemlji dobijaju na poklon svoj besplatan primerak odabrane knjige prilikom organizovanog poseta najbližoj opštoj biblioteci. Tamo upoznaju kvalitetna dela slovenačkih autora, gledaju film zasnovan na knjizi koju su dobili na poklon i upoznaju se sa bibliotečko-informatičkim znanjem. Glavni cilj projekta: Promovisanje vrhunskih domaćih autora dečje književnosti i podsticanje čitalačke motivacije učenika i njihovog poseta kako opštim, tako i školskim bibliotekama.

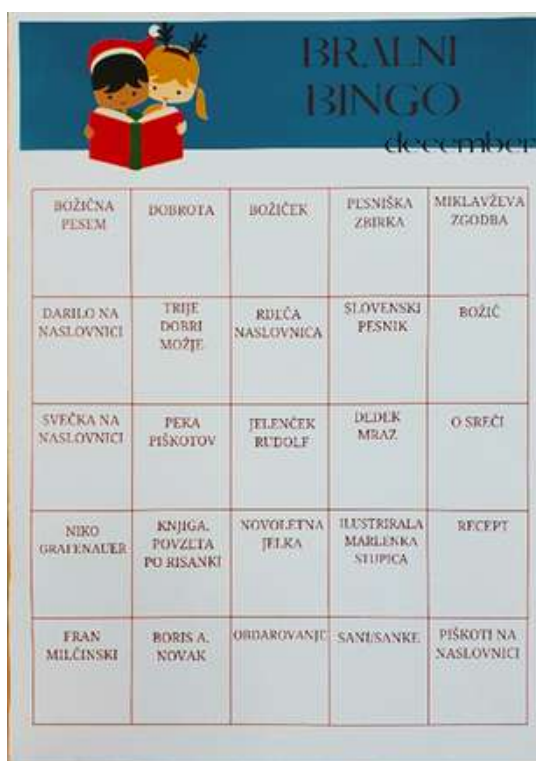
Podsticanje čitanja na našoj školi

Projekat Naša mala biblioteka malo drugačije

Projekat omogućava učenicima od 1. do 5. razreda upoznavanje sa evropskim autorima i njihovim književnim delima. Postavlja čvrste temelje za razvoj čitalačke kulture. Učenici posećuju biblioteku, slušaju priču i razgovaraju o njoj. Nakon čitanja priče, učenici u svojim razredima sa učiteljima obavljaju nove zadatke. Glavni cilj projekta je upoznavanje sa književnim delima evropskih autora.

Projekat Čitalački bingo

Od oktobra do aprila, u 2. i 3. razredu, podstičemo čitanje učenika kroz čitalački bingo. Pripremljen je list papira sa različitim rubrikama (npr. Tone Pavček, slikopis, slovenačka narodna, šumske životinje...) i svako ko bude pročitao knjigu/pesmu/priču moći će da se potpiše pod odgovarajuću rubriku. Na kraju meseca, među svim učesnicima biće izvučen neko ko će postati čitalac meseca. On će imati mogućnost da predstavi svoju omiljenu knjigu, a možda ćemo je zajedno pročitati u biblioteci (ako je knjiga dostupna u našoj biblioteci). U biblioteci će biti i posebna polica na kojoj će biti izložene knjige najčitatelja tokom celog meseca. Glavni cilj projekta je podsticanje učenika na čitanje književnih dela.



Slika 1. Čitalački bingo za decembar 2024

Projekat Čitam na svom jeziku

Cilj projekta je obogatiti biblioteku materijalom na jezicima zemalja iz kojih dolaze naši strani učenici. Na taj način se u biblioteci brine o tome da učenici imaju mogućnost da čitaju na svom maternjem jeziku. Takođe, i ostali učenici mogu da se upoznaju sa knjigama napisanim na drugim jezicima, čime obogaćuju svoj vokabular. Glavni cilj projekta je podsticanje čitanja i navikavanje stranih učenika na posetu školskoj biblioteci, kao i omogućavanje ostalim učenicima da kroz literaturu na stranim jezicima upoznaju jezike i kulture iz kojih dolaze učenici naše škole.

Projekat Odvoji vreme za čitanje

Cilj projekta je podsticanje učenika i zaposlenih u školi na čitanje beletristike. Tokom čitave školske godine, na unutrašnjim vratima toaleta biće izloženi kraći literarni tekstovi ili odlomci koji će se menjati svake nedelje. Izbor tekstova biće žanrovski raznovrstan i kvalitetan, obično u vezi sa značajnim događajima u odabranoj nedelji (npr. na Dan majki biće odabrani tekstovi koji govore o materinstvu). Glavni cilj projekta je razvijanje interesa i ljubavi prema čitanju beletristike među učenicima i zaposlenima u školi.



Slika 2. Odvoji vreme za čitanje

Projekat Interna čitalačka značka na engleskom, čitalačka značka na nemačkom

Učenicima omogućujemo upoznavanje književnosti drugih naroda u originalu. Knjige su različitih jezičkih nivoa i opremljene su odgovarajućim didaktičkim pomagalicama. Nudimo im drugačiji, svež, zanimljiv i njihovoj dobi i razvojnoj fazi prikladan način usvajanja jezičkog znanja. Trudimo se, da povećamo popularnost čitanja na stranom jeziku. Cilj je, da u jednoj godini pročitaju bar knjige na stranom jeziku i izrade dokaze čitanja. Jedan od njih je prikazan na slikama.



Slika 3. Primer dokaza čitanja, unitrašnji deo



Slika 4. Primer dokaza čitanja, spoljašnji deo

Na kraju godine svi učenici, koji su pročitali bar tri knjige na stranom jeziku dobijaju diplomu.

Projekat Noć čitanja

Događaj Noć čitanja obično počinje u petak popodne i traje do subote ujutro. Uključuje i noćenje u školskoj fiskulturnoj sali. U projektu učestvuju dve nastavnice engleskog jezika, dve nastavnice slovenačkog jezika, bibliotekarka, nastavnica italijanskog i francuskog jezika, kao i nastavnica likovnog. Projekat je namenjen učenicima starijeg uzrasta (6. do 9. razred). Broj učenika je ograničen, tako da postoje uslovi za učešće u događaju koji su ujedno i motivacija za rad. Noći čitanja mogu prisustvovati oni učenici koji su prepoznati kao talentovani i oni koji su vredni čitaoci na slovenačkom ili engleskom jeziku. To znači, da su do sredine oktobra pročitali barem dve slovenačke ili dve engleske knjige. 2023. godine, događaju je prisustvovalo 48 učenika i učenica, a 2024. godine samo 21, jer su u istom vremenskom periodu bila održana još dve događaja. Od 8. septembra do 7. oktobra trajao je Nacionalni mesec zajedničkog čitanja, a na kraju oktobra je i Noć veštica (Halloween), pa smo za realizaciju Noći čitanja odabrale međuperiod, tačnije 18. i 19. oktobar. Planiranje smo započele još pre septembra. Učenicima smo odmah na početku godine predstavile sadržaj projekta i uslove za učešće. Nastavnice su pripremile program od šest radionica u trajanju po 60 minuta, od kojih je svaki učenik mogao da odabere dve – jednu čitalačku i jednu kreativnu.

Tabela 2 daje pregled pojedinačnih radionica, sa osnovnim informacijama o sadržaju i potrebnom priboru dok je u Tabeli 3 prikazan je celokupan vremenski raspored događaja *Noć čitanja*, uključujući logističke, edukativne i rekreativne segmente.

Tabela 2. Spisak radionica i kratak opis istih

NAZIV RADIONICE	KRATAK OPIS	POTREBAN PRIBOR
Ivana Đ: SCARY STORIES	Čitanje strašnih priča u odgovarajućem okruženju.	Pernica.
Nataša S: SLOVENIAN FOLK TALES: THE SHADOW THEATRE	Čitanje slovenačkih narodnih bajki i izvođenje predstave u teatru senki.	Pernica.
Tinkara S: PESME O VRANAMA	Čitanje šaljivih pesama o životinjama i stvaranje sopstvenih pesama.	Pernica.
Ivana T: OBELEŽIVAČI ZA KNJIGE - BOOKMARKS	Izrada različitih obeleživača za knjige (sklopivi obeleživači od papira, kreativni obeleživači sa porukama ...).	Bojice, flomasteri.
Zdenka H.L.: LAMPIONI	Legenda o sv. Martinu i izrada lampiona: unosimo svetlost u duge jesenje noći.	Makaze, bojice, flomasteri, lepak.
Emira N: KO SAM JA, DOK ČITAM?	Portret čitanja.	Bojice, flomasteri.

Tabela 3. Program Noći čitanja

VREME	AKTIVNOST	OPIS, POTREBAN PRIBOR
17:30	DOLAZAK UČENIKA, PREZENTACIJA AKTIVNOSTI	Udobna odeća, podloga za spavanje, vreća za spavanje, jastuk, papuče, stvari za ličnu higijenu (peškir, četkica i pasta za zube, češalj ...), flašica za vodu.
17:45–18:45	1. RADIONICA	Na spisku odabrane radionice.
19:00–20:00	2. RADIONICA	Na spisku odabrane radionice.
20:10–20:40	VEČERA	
20:45–21:10	REKREATIVNE AKTIVNOSTI (šetnja/ples ...)	Baterijske lampe.
21:10–21:30	VEČERNJA ČAJANKA I PREDSTAVLJANJE KNJIGA	Podeljeni u dve male grupe, svaki učenik donosi svoju knjigu.
21:30–22:00	PRIPREMA ZA SPAVANJE	Lična higijena, priprema prostora za spavanje (strunjače iz fiskulturne sale + podloge za spavanje),
22:00–22:30	NOĆNO ČITANJE SA LAMPICAMA U VREĆAMA ZA SPAVANJE	Lampica za čitanje, svoja knjiga.
22:30–7:30	LAKU NOĆ, KNJIGA	Spavanje u fiskulturnoj sali.
7:30–8:00	BUĐENJE, SREĐIVANJE	Lična higijena, sređivanje fiskulturne sale ...
8:00–8:15	JUTARNJA REKREACIJA (joga)	
8:00–8:30	DORUČAK	
8:30–9:00	PISANJE UTISAKA, PODELA PRIZNANJA ZA UČEŠĆE	
09:00	ODLAZAK KUĆI	

Drugi načini podsticanja čitanja

Svake godine u novembru, nastavnici vode svoje učenike na Sajan knjiga. U prvoj nedelji u decembru organizujemo u popodnevnim ili večernjim časovima Novogodišnji sajam na platou ispred škole, gde pored svih prodajnih štandova postavljamo i štand za razmenu knjiga. Sve nastavnice slovenačkog i nastavnice jezika imaju u svojim učionicama mini biblioteku sa knjigama i časopisima, koje mogu da čitaju učenici koji ranije završe svoje zadatke na času.

Zaključak

Projektne aktivnosti koje sprovodimo u našoj školi pokazale su se efikasnim za podsticanje čitanja među učenicima. Širokim spektrom aktivnosti uspeali smo da stvorimo okruženje koje podstiče čitanje kao prijatnu i korisnu aktivnost. Učenici su kroz ove projekte stekli ne samo jezičke i književne veštine, već i važne socijalne i emocionalne sposobnosti, kao što su empatija, kritičko razmišljanje i sposobnost saradnje.

Međutim, svesni smo da je podsticanje čitanja dugoročan proces koji zahteva stalno prilagođavanje potrebama učenika, kao i uključivanje roditelja i šire zajednice. Zato je ključno da i u budućnosti održavamo i unapređujemo ove aktivnosti, s ciljem razvijanja trajnog odnosa prema knjigama, jačanja čitalačke kulture i podsticanja interkulturnog dijaloga.

Daljim angažovanjem svih zainteresovanih strana – učitelja, učenika, roditelja i zajednice – moći ćemo da nastavimo da stvaramo uslove za razvoj čitalačke pismenosti koja neće samo obogatiti znanje učenika, već će doprineti i oblikovanju kritičnih i kreativnih pojedinaca, sposobnih za uspešno funkcionisanje u savremenom društvenom okruženju.

Literatura

- Grosman, M. et al. (2003). Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Marjanović Umek, L., Fekonja, U. in Hacin Beyazoglu, K. (2022). Skupno branje odraslih in otrok: otrokov vstop v svet domišljije, čustev, besed in zgodb. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., (2010). Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Prilog

Upitnik o motivaciji čitanja za starije učenike, adaptiran iz Wigfielda i Guthrie, 1997; adaptirano iz Pečjak et al., 2006 u: Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. i Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pred tobom je upitnik o čitanju. Molimo te da odgovoriš na njega. U upitniku nema tačnih ili netačnih odgovora.

Na svaku tvrdnju odgovaraš tako, da kod svake tvrdnje zaokružiš:

- 1 – ako ta tvrdnja za tebe uopšte ne važi,
- 2 – ako tvrdnja za tebe uglavnom ne važi,
- 3 – ako tvrdnja za tebe delimično važi,
- 4 – ako tvrdnja za tebe uglavnom važi,
- 5 – ako tvrdnja za tebe u potpunosti važi.

Važno je da ne izostaviš nijednu tvrdnju.

		Uopšte ne važi	Uglavnom ne važi	Delimično važi	Uglavnom važi	U potpunosti važi
1	Često obilazim biblioteku	1	2	3	4	5
2	Sviđa mi se da čitam teške knjige.	1	2	3	4	5
3	Znam da ću ove godine puno čitati.	1	2	3	4	5
4	Čitam samo onoliko koliko je nužno za školu.	1	2	3	4	5
5	Ako učiteljica razpravlja o zanimljivim temama, onda pročitam nešto više o tome.	1	2	3	4	5
6	Čitam zato što moram.	1	2	3	4	5
7	Sviđa mi se kada me sadržaj knjige tera na razmišljanje.	1	2	3	4	5

8	Ako želim da saznam više o svojim hobijima, pročitam različite stvari o njima.	1	2	3	4	5
9	Dobar sam čitalac.	1	2	3	4	5
10	Čitam fantastične priče.	1	2	3	4	5
11	Često čitam svom bratu, sestri ili nekome drugom.	1	2	3	4	5
12	Sviđa mi se kad sam jedini koji zna odgovor na pitanje o tome što smo čitali.	1	2	3	4	5
13	Čitam da bih naučio nešto novo o stvarima koje me zanimaju.	1	2	3	4	5
14	Prijatelji mi ponekad kažu da sam dobar čitalac.	1	2	3	4	5
15	Sa čitanjem naučim više nego većina drugih učenika u razredu.	1	2	3	4	5
16	Volim da čitam o novim stvarima.	1	2	3	4	5
17	Sviđa mi se kada me učitelj pohvali što sam dobar čitalac.	1	2	3	4	5
18	Volim biti najbolji u čitanju.	1	2	3	4	5

19	Radujem se kad moje čitanje dobro ocenjuju.	1	2	3	4	5
20	Ponekad čitam svojoj porodici.	1	2	3	4	5
21	Sa prijateljima često razmenjujem knjige ili časopise.	1	2	3	4	5
22	Važno mi je da budem među boljim čitaocima u razredu.	1	2	3	4	5
23	Ne volim da čitam tekstove u kojima su preteške reči.	1	2	3	4	5
24	Dok čitam, živahno sebi predstavljam priču.	1	2	3	4	5
25	Domaće zadatke u vezi sa čitanjem radim onako kako želi učiteljica.	1	2	3	4	5
26	Teške stvari obično učim čitanjem iz knjiga.	1	2	3	4	5
27	Ne volim pitanja o značenju reči (npr. šta znači reč...)	1	2	3	4	5
28	Zbunjujuće priče nije zabavno čitati.	1	2	3	4	5
29	Radujem se kada neko pohvali moje čitanje.	1	2	3	4	5
30	Čini mi se da se prava prijateljstva stvaraju s likovima iz dobrih knjiga.	1	2	3	4	5

31	Roditelji mi često kažu da dobro čitam.	1	2	3	4	5
32	Smatram da je veoma važno da završim sve zadatke vezane za čitanje.	1	2	3	4	5
33	Sa prijateljima razgovaram o onome što čitamo.	1	2	3	4	5
34	Kada čitam o nečemu što me zanima, ponekad potpuno zaboravim na vreme.	1	2	3	4	5
35	Volim kada dobijem pohvale za svoje čitanje.	1	2	3	4	5
36	Ocenjivanje čitanja moglo bi biti dobar način da saznam koliko dobro čitam.	1	2	3	4	5
37	Rado pomažem svojim prijateljima u školskom čitanju.	1	2	3	4	5
38	Čitam da bih popravio svoju ocenu iz slovenačkog jezika.	1	2	3	4	5
39	Moji roditelji se interesuju koliko dobro čitam.	1	2	3	4	5
40	Uživam u dugim, fantastičnim knjigama koje me potpuno obuzmu.	1	2	3	4	5

41	Kod kuće volim da pričam o tome što čitam.	1	2	3	4	5
42	Ako me stvari koje radimo u školi zanimaju, mogu da čitam i zahtevnu literaturu o njima.	1	2	3	4	5
43	Uživam u čitanju knjiga o ljudima iz različitih zemalja.	1	2	3	4	5
44	Čitam mnogo avanturističkih priča.	1	2	3	4	5
45	Trudim se da uvek na vreme završim svoje obaveze u vezi sa čitanjem.	1	2	3	4	5
46	Ako je knjiga zanimljiva, nije mi važno koliko je zahtevna za čitanje.	1	2	3	4	5
47	Volim da završim obaveze za lektiru ili čitalačku značku pre mojih školskih prijatelja.	1	2	3	4	5
48	U poređenju sa drugim stvarima u školi (sport, računanje, crtanje, pevanje...), najbolje mi ide čitanje.	1	2	3	4	5
49	Spreman sam da se trudim da bih bio bolji u čitanju od svojih prijatelja.	1	2	3	4	5

50	Ne sviđa mi se ako u priči ima mnogo likova.	1	2	3	4	5
51	Čini mi se važnim da budem dobar čitalac.	1	2	3	4	5
52	U poređenju sa drugim stvarima koje radim, čini mi se važnim da budem dobar čitalac.	1	2	3	4	5
53	Zbog Noći čitanja više čitam.	1	2	3	4	5

Светлана Јовић

Основна школа Јурија Далматина, Кршко, Република Словенија

Читање нас повезује

Резиме: У овом раду се бавимо читањем, вредношћу која доприноси бољем менталном здрављу, смањује стрес, развија емпатију, забавља, чини срећним. Читање као вредност, не само да читаоцима даје ширину и опушта, већ има моћ повезивања. Свако друштво захтева људе који су спремни да ураде нешто за опште добро. Главну улогу у учењу деце овим вредностима играју школе које имају за циљ преношење знања, вештина и врлина на будуће генерације, попут комуникације, поштовања, љубави и одговорности. Ове вредности су присутне у многим причама које читањем приближавамо деци и младима. Са тим циљем је пројекат^[1] који ће бити представљен у овом раду, уведен у свакодневицу ученика петог разреда ОШ „Јурија Далматина“ у Кршком. Оно што је предност овог пројекта, јесте укључивање у рад деце са посебним потребама и ученика другог разреда. Поред тога су укључени и чланови породице ученика у циљу неговања породице као централне друштвене фигуре. Ученици и родитељи су на почетку школске године 2023/24 обавештени о циљевима пројекта, уз истицање развоја добрих међусобних и међугенерациских односа. Током године су организоване активности које су децу учиниле друштвено одговорним бићима, свесним величине улоге појединца у друштву. Истичемо литерарно вече – активност која је резултирала сазнањем о важности добре комуникације и пријатељских односа, сарадње са другима и процесу комуникације који зависи од сваког појединца. Закључак учесника је да им недостају неформална дружења која су кључна за зближавање родитеља, деце и школе, три изузетне карике овог ланца. Као резултат наведене и осталих реализованих активности је чињеница да су се деца више посветила читању и да смо успели да подигнемо свест о значају ове вредности. Пројекат је препознат као пример добре праксе и оно што је још битније биће проширено на целу школу.

Кључне речи: мотивација за читање, ноћење у школи, иновативни пројекти.

Rezime: U ovom radu se bavimo čitanjem, vrednošću koja doprinosi boljem mentalnom zdravlju, smanjuje stres, razvija empatiju, zabavlja, čini srećnim. Čitanje kao vrednost, ne samo da čitaocima daje širinu i opušta, već ima moć povezivanja. Svako društvo zahteva ljude koji su spremni da urade nešto za opšte dobro. Glavnu ulogu u učenju dece ovim vrednostima igraju škole koje imaju za cilj prenošenje znanja, veština i vrlina na buduće generacije, poput komunikacije, poštovanja, ljubavi i odgovornosti. Ove vrednosti su prisutne u mnogim pričama koje čitanjem približavamo deci i mladima. Sa tim ciljem je projekat^[1] koji će biti predstavljen u ovom radu, uveden u svakodnevnicu učenika petog razreda OŠ „Jurija Dalmatina“ u Krškom. Ono što je prednost ovog projekta, jeste uključivanje u rad dece sa posebnim potrebama i učenika drugog razreda. Pored toga su uključeni i članovi porodice učenika u cilju negovanja porodice kao centralne društvene figure. Učenici i roditelji su na početku školske godine 2023/24 obavešteni o ciljevima projekta, uz isticanje razvoja dobrih međusobnih i međugeneracijskih odnosa. Tokom godine su organizovane aktivnosti koje su decu učinile društveno odgovornim bićima, svesnim veličine uloge pojedinca u društvu. Ističemo literarno večer – aktivnost koja je rezultirala saznanjem o važnosti dobre komunikacije i prijateljskih odnosa, saradnje sa drugima i procesu komunikacije koji zavisi od svakog pojedinca. Zaključak učesnika je da im nedostaju neformalna druženja koja su ključna za zблиžavanje roditelja, dece i škole, tri izuzetne karike ovog lanca. Kao rezultat navedene i ostalih realizovanih aktivnosti je činjenica da su se deca više posvetila čitanju i da smo uspeali da podignemo svest o značaju ove vrednosti. Projekat je prepoznat kao primer dobre prakse i ono što je još bitnije biće proširen na celu školu.

^[1] Читање нас повезује (разредни пројекат ОШ „Јуриј Далматин“ Кршко)

^[1] Čitanje nas povezuje (razredni projekat OŠ "Jurij Dalmatin Krško)

Ključne reči: čitanje, vrline, pozitivni odnosi, komunikacija, saradnja.

Summary: In this paper, we deal with reading, a value that contributes to better mental health, reduces stress, develops empathy, entertains, makes us happy. Reading as a value, not only gives readers breadth and relaxation, but has the power to connect. Every society requires people who are ready to do something for the common good. The main role in teaching children these values is played by schools that aim to pass on knowledge, skills and virtues to future generations, such as communication, respect, love and responsibility. These values are presented in many stories that we bring closer to children and young people by reading them. With this goal in mind, the project^[1] that will be presented in this paper was introduced into the everyday life of the fifth-grade students of the elementary school Jurij Dalmatin in Krško. The advantage of this project is the inclusion in the work of children with special needs and students of the second grade. In addition, family members of the students are also involved in order to nurture the family as a central social figure. At the beginning of the 2023/24 school year, students and parents were informed about the goals of the project, emphasizing the development of good mutual and intergenerational relations.

Keywords: reading, virtues, positive relationships, communication, cooperation.

^[1] Reading connects us (class project Elementary School Jurij Dalmatin Krško)

Увод

Лепа реч и гвоздена врата отвара. Водећи се овом народном изреком долазимо до важног питања – Да ли то важи и данас у такозваном савременом свету? Верујемо да важи и то је оно главно што желимо да поручимо свим генерацијама ученика. Изразити мисли и осећања је вештина коју треба развијати и неговати. Данашњу децу, која живе у свету дигиталне технологије је више него икад потребно усмерити и научити да слободно и без задршке разговарају, изражавају своје мисли и питају. Ово је, свакако, сложен процес, који почиње од наранијег детињства и развија се кроз школски период у ком добија свој узлет. Оно што помаже у том процесу и од изузетне је важности је читање бајки, прича, басни, све оне литературе погодне тренутном узрасту. Читање не обогађује само дететов речник, већ и стање духа, доприноси дететовом бољем здрављу, смањује стрес, развија емпатију, чини срећним, а треба истаћи да има изузетну моћ повезивања. Засигурно, сви смо свесни да се од тих врлина, полако сви удаљавамо у бујици брзог модерног начина живота. Све чешће заборављамо те вредности које су темељ живота и део социјализације. Често заборављамо чак и поздрав при уласку у просторију. Добра комуникација, прихватање различитости темељи су сваког друштва. Због тога посебну пажњу школској свакодневици треба посветити поменутиим врлинама да бисмо их приближили ученицима, баш због тога што изумиру – *поздрав, великодушност, поштовање, подстицање на лепо понашање.*

Месечне врлине

У школској 2023/2024. години смо осмислили и реализовали разредни пројекат *Читање нас повезује*. У склопу тог пројекта смо кроз читање прича различитих садржина и идејних порука посветили пажњу неговању ове врлине.

Септембар смо поветили неговању поздрава и врлини поздрављања. Циљ је био да се ученици уласком у разред и изласком из њега међусобно поздрављају, користећи изразе *молим, хвала, желим*, ученици се обраћају са поштовањем наставницима, осталим запосленима у школи, као и другарима.

У октобру смо читали приче које носе поруку о доброј комуникацији, са жељом да ученици развијају следеће врлине: пажљиво слушање и охрабривање саговорника, укључивање саговорника у разговор, размишљање о ономе што желе да говоре пре него што изговоре – бригу о саговорнику, обзиран говор, примерен околностима, без вређања и исмевања.

Током новембра, читали смо приче о прихватању различитости. Ученике смо наводили да знају да је неопходно бити отворен према другима, да буду без предрасуда, да цене све људе без обзира на боју коже, друштвени положај и језик.

Децембар је био месец повећан саосећајности и добрим односима. Децу смо усмеравали да не игноришу осећања других, да могу предвидети како ће њихови поступци и речи утицати на људе око њих, да размисле шта и како говоре, цене туђа мишљења и схвате да нису и не могу баш увек бити у праву.

Јануарска врлина је била дисциплина. Један од главних задатака успешних људи је да морају непрестано тежити напретку и да свој посао обављају редовно и без изговора. То подразумева избегавање својих дужности. Од ученика смо очекивали да редовно доносе школски прибор и испуњавају своје обавезе.

У фебруару су се навикавали на преузимање одговорности. Децу смо усмеравали да буду свесна својих врлина и мана, да не затварају очи пред њима и преузимају одговорност када направе грешку, да не износе неправедне оптужбе и не окривљују друге за своје поступке.

Март је био посвећен поштењу, искрености и љубави. Искреност смо истакли као изразиту особину појединца. Деца разумеју да морају бити искрена према својим друговима из разреда, родитељима и наставницима. Према свима се треба односити праведно и са поштовањем, не стидети се својих осећања.

У месецу априлу смо посебну пажњу посветили бризи према себи и околини. Циљ је био да ученици разумеју важност здраве исхране, воде рачуна о личној хигијени, брину о животној средини, одвајају отпад, штеде воду и струју.

Мај смо наменили упорности. Истакли смо значење довршавања започетог, истрајности у активностима и понашању, упркос препрекама.

Јун је био месец захвалности. Деца су развијала свест о захвалности за оно лепо и добро проживљено и доживљено. Доследно смо користили хвала током наставе како би изразили захвалност.

Долазимо до кључног питања. Како све те врлине подстицати код ученика? Како их мотивисати да разумеју суштину? Представићемо на који начин су у наставни процес укључене те врлине и повезане са процесом читања и сарадњом са другима.

Позитивна очекивања

Већ првог септембра ученике је на школским клупама сачекала порука добродошлице, с циљем да науче да речи које имају позитивну поруку обликују позитивну атмосферу и да у том духу треба да буде читава школска година. Наше ученике мотивишемо да напишу писмо, у коме ће саопштити оно што желе да знамо о њима и истовремено питати оно што би желели да знају о нама, као и шта очекују од нас као њихових учитеља и од наступајуће школске године. Тако разбијамо невидљиву баријеру између ученика и за њих непознатог лица са којим ће заједно корачати кроз лавиринте школских изазова. Наш циљ је да ученицима пренесемо знање, али исто тако да утичемо на њихово васпитање, постављање одговорности, стицање саосећајности, упорности и комуникативности.

Циљеви пројекта

Сваком друштву су потребни људи који су спремни да ураде нешто за опште добро. Школа као васпитно-образовна установа има кључну улогу у учењу деце овим вредностима које ће и они нешто касније преносити будућим генерацијама. Врлине попут поштовања, љубави, одговорности су присутне у многим причама које кроз читање приближавамо деци. С тим циљем је у наставни процес уведен овај пројекат, а са акцентом на развоју међусобних и међугенерациских односа.

На првом родитељском састанку родитељи су информисани о циљевима пројекта. Како читање није једини циљ, већ само један од циљева и пут за подстицање добрих међугенерациских и међусобних односа, тим пре су позвани као и остали чланови породица да активно учествују у реализацији пројекта, што су са одушевљењем прихватили. Желели смо деци да докажемо да је свет лепши када нешто лепо, добро

и квалитетно желиш да поделиш са другима. Због тога смо у пројекат укључили ученике трећег разреда наше школе, њихову учитељицу као и групу ученика са посебним потребама. Тако смо заједно кренули у свет писања приче добрих односа.

Петаци читају трећацима

Сваког првог петка у месецу ученици петог разреда читали су приче трећацима. Након читања уследиле су различите активности. Сваког наредног петка, два ученика, одлазила би код ученика трећег разреда на почетку првог часа и читала мотивациону причу. Први заједнички час читања посветили смо причи Дечак који је лепо поздрављао. Порука приче је била важност лепог понашања, прича подсећа колико је важно бити љубазан, колико је важно поздрављати, користити изразе молим, желим, хвала. Након читања приче заједно су стварали и записивали лепе речи. Овим су ојачали сарадњу, стрпљење, прихватање туђег мишљења.

Било је веома пријатно гледати млађег и старијег ученика у пару како са пуно толеранције, залагања и ентузијазма стварају заједнички цртеж. Активност је подстакла најмотивисаније ученике да сами напишу своје сликовнице о лепом понашању. Ми смо их подржали и посебну пажњу посветили њиховој промоцији.

Са трећацима смо одлазили до оближњег рибника и у природном окружењу слушали приче ученика петог разреда. Уследила је радионица у оквиру које су ученици петог и трећег разреда заједно, од природних материјала стварали лепе речи.

Месец за месецом смо читали приче које су носиле разнолике поруке. Свака прича је на децу оставила утисак и без обзира на узраст могли су да разумеју поруке. Између старијих и млађих ученика су настајали пријатељски односи који су били ткани из најлепших врлина.

Свет око нас је леп и разнолик

У склопу предмета Природа и друштво једна од наставних тема носила је назив Ја у заједници. Циљ је био да ученици прихвате друге без обзира на спољашњи изглед, способности, интересе и жеље. Наше разговоре о тим темама водимо кроз читање књига које говоре о различитостима. С обзиром на то да највише научимо када нешто видимо, доживимо и осетимо, у пројекат смо укључили и један разред из школе са посебним потребама – децу са различитим врстама тешкоћа: неки се теже крећу, у количима су, неки имају проблем са говором, затим деца са аутизмом и другим тешкоћама.

Пошто са ученицима пуно времена повећујемо разговору, утичемо да прихватају друге и кроз читање књига желимо да сами дођу до поуке да сви имамо иста права и да смо сви подједнако важан део друштва. Желимо да науче да прихвате како себе, тако и друге. Често смо организовали заједничка дружења у нашим учионицама, а сусрете обогаћујемо читањем и шетњама. Деца тако јачају осећај прихватања и толеранције. Потребно је само мало добре воље да се људи повежу једни са другима, без обзира на статус који имају. Отвореношћу према разликама ширимо сопствене видике и дистанцирамо се од предрасуда и стереотипа.

Сарадња са родитељима

Сарадња са родитељима је веома битна и може нам помоћи у остваривању циљева васпитно-образовног процеса. Зато тој сарадњи придајемо посебну важност. Родитеље смо на првом родитељском састанку обавестили о свом новом пројекту. Упознали смо их са циљевима пројекта као и о активностима које ћемо спроводити у току школске године.

У Словенији сваке године обележавамо Национални месец заједничког читања, који траје од почетка септембра до почетка октобра. Циљ те акције је подстицање свих генерација на читање. Са ученицима, редовно, сваке године учествујемо у тој акцији. Како и наш пројекат Читање нас повезује има исте циљеве организовали смо једно литерарно вече. Позвали смо чланове породица својих ученика да проведу књижевно вече у нашој учионици. Након говора деце, која су представљала значај читања и добре комуникације, препустили смо родитељима да нам прочитају причу На свету има места за све. Са одушевљењем смо слушали родитеље, баке и деке, који су нам читали причу. Свако је прочитао одломак, који смо унапред припремили. Из приче смо сазнали колико су важни добра комуникација и неговање пријатељских односа. Порука је била јединствена: свет је велики, занимљив и леп на коме има простора за све, ако умемо да поштујемо једни друге. Уследила је додатна активност после читања. Присутни су се разделили у парове и извели активност Једна слика, две руке која је подразумевала да родитељи и деца у пару цртају оно што смо диктирали, а да им притом није било дозвољено да разговарају, већ само да успоставе невербалну комуникацију. Сазнали смо колико је важна сарадња са другима и да добра комуникација зависи од сваког појединца. Учесници књижевне вечери су истакли да им недостају неформална дружења у школи, да овакве активности зближавају родитеље, децу и учитеље.

Овакве активности подстичу друштвену активност ученика која има за циљ да брину о другима и буду свесни да у друштво морају да улажу. То су разлози због којих посебну пажњу посвећујемо читању које нас повезује. Читање подстиче саосећање, добре односе, љубав, поштовање, прихватање различитости. За овакве активности, баш због тога, врата наше учионице су отворена током читаве године. Кроз њих су у наше царство читања закорачили чланови породица, млађи и старији школски другови. Кроз њих смо и ми одлазили у друге светове где смо врло радо учили о различитостима, шетајући улицама добрих односа.

Учионица – простор који мотивише на читање

Увек желимо да учионица буде простор који ће ученике подстицати на читање. Наш простор оплемењујемо књигама о врлини која је у том месецу актуелна тако што их ученици доносе. Када дођу у учионицу првих десет минута је намењено читању у паровима. Потом ученици седају у круг који смо назвали јутарњи круг и један од ученика бира позитивну мисао коју прочита наглас, затим се договарамо око активности које ће у току дана уследити.

Децу мотивишемо да читају на ходнику, под ђачком клупом, док стоје, шетају, желимо да читају где им срце пожели. У учионицама имамо и кутак за читање о коме деца брину, где уређују књиге. Тамо могу проводити време, ако пре заврше задатке. То је њихов простор за читање, писање и дружење.

Закључак

Ми учитељи смо и писци. Сваке године напишемо по једно ново поглавље наше школске књиге. Радимо са циљем да њен крај буде као бајка – срећан. За тај успех је потребно много стрпљења, упорности, учења, улагања, отворености и личног раста. Зато, на почетку сваког новог поглавља, морамо себи поставити нека нова питања као што су Какву свакодневицу желимо у школи? Шта очекујемо од наших ученика? Шта очекујемо од себе? Када добијемо одговор на свако питање имаћемо јасан циљ којем стремимо и на тај начин организујемо школску годину.

Да би сваки дан протекао у пријатној атмосфери будимо позитивни, отворени, саосећајни. Од првог дана морамо учити децу да сарађују. Морамо им показати начин како да се осећају као важни чланови групе у којој је међузависност неопходна, а ми им морамо бити узор. Нека деца знају да смо и ми равноправан део те групе и да смо отворени за уважавање њиховог мишљења и жеље. Заједно ћемо креирати причу која ће поставити вредности у први план. Нека сваки нови дан почне јутарњим кругом и читањем позитивних мисли, порука, прича... Позивамо друге у наш круг и прихватамо их као део наше групе. Сваки нови члан је знак веће ширине и отворености за нова сазнања.