

ISSN 2466-3905

# ГОДИШЊАК

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

2/2022



ГОДИШЊАК  
ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ



*За издавача*

Проф. др Драгана Станојевић, декан

*Претходни уредници*

Проф. др Сунчица Денић (2010–2016)

Проф. др Данијела Здравковић (2016–2018)

Доц. др Ивана Тасић Митић (2018–2021)

*Главни и одговорни уредник*

Проф. др Србољуб Ђорђевић

*Заменик главног и одговорног уредника*

Доц. др Драгана Станковић

*Редакција*

Проф. др Благица Златковић, проф. др Ценка Николова Иванова (Бугарска),

доц. др Драгана Станковић, проф. др Виолета Јовановић,

проф. др Иван Петров Чобанов (Бугарска), проф. др Горан Недовић,

проф. др Марјан Блажич (Словенија), проф. др Георгиос Боровас (Грчка),

проф. др Александра Анђелковић, доц. др Слађана Јакимовић (Македонија),

доц. др Олена Устименко-Косорич (Украјина), проф. др Весна Николић,

доц. др Викторија Рјапухина (Русија), проф. др Љиљана Митић,

доц. др Весна Здравковић, проф. др Нела Малиновић-Јовановић

*Секретар редакције*

Мс Ненад Дејковић

*Лектори*

Др Драгана Станковић

Др Милица Алексић

Сви радови у Годишњаку су рецензирани.

Издавање часописа финансијским средствима помаже

Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ISSN 2466-3905

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

# Г О Д И Ш Њ А К

ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ

КЊИГА XIII, 2/2022.



Врање, 2022.



## САДРЖАЈ

Милан Петричковић	
<i>Естетичке перспективе социјалног рада</i> .....	7
Лаура Калмар	
<i>Присуство друштвених мрежа у слободном времену младих</i> .....	23
Гордана Петровић	
<i>Развијеност дигиталних компетенција ученика у домену безбедности</i> .....	37
Радован Антонијевић, Драгана Раденовић	
<i>Повезаност између школског успеха ученика</i> <i>и примене наставних средстава</i> .....	53
Јасмина Јовић	
<i>Драмске игре у функцији развоја говора деце предшколског узраста</i> .....	67
Марија Милетић, Дејан Радивојевић	
<i>Средински чиниоци као фактор успешне реализације</i> <i>наставе природе и друштва и физичког васпитања</i> .....	77
Упутство ауторима .....	92



Милан ПЕТРИЧКОВИЋ  
Факултет политичких наука  
Универзитет у Београду

УДК 364.4:111.852  
- прегледни научни рад-

## ЕСТЕТИЧКЕ ПЕРСПЕКТИВЕ СОЦИЈАЛНОГ РАДА\*\*

*Естетика је етика будућности*  
Максим Горки

**Сажетак:** У мултидисциплинарном постулирању науке социјалног рада, филозофска дисциплина естетика, која изучава појам лепог и уметничког творења, није довољно присутна, саобразно потенцијалном значају њеног сазнајног искуства за ову специфичну хуманистичку област. У складу са тим, овај текст има за циљ да путем разматрања појмова вештине-умећа и уметничких аспеката на којима почива универзална делатност социјалног рада, истакне значај естетике и нужност њеног примењивања у будућем теоријско-методолошком обликовању исте. Примена дијалектичке, херменеутичке, аналитичко-синтетичке, као и методе аналошког пресликавања, резултира садржајем текста из кога се може закључити да је сама бит социјалног рада његова хумано-творбена уметничка природа, захваљујући којој се преобликују и мењају човек и његове егзистенцијалне околности. Конститутивни елементи специфичне човечно примењене уметности социјалног рада јесу сједињавање лепог и доброг, довршавање оних несавршености човека које природа није окончала, затим делатни однос човека према постојећем фатуму његовог бивства, што све исходује крајњим циљем човековог очовечавања, тј. њему родно задатог моралног усавршавања.

**Кључне речи:** социјални рад, естетика, вештина, уметност, хуманизација, морално усавршавање.<sup>1</sup>

### Увод

Комплексан и дубоким противуречјима проткан предмет истраживања науке социјалног рада, појмљен као свеопшта егзистенцијална хуманиција и константност моралног преображавања (појединаца, група и читавих заједница), есенцијално детерминисан човековом родном-генеричком \*mijuaagi@gmail.com

\*\* Рад је настао у оквиру пројекта Факултета политичких наука Универзитета у Београду, финансираног од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

суштином и друштвеним контекстом његовог обитавања, нужно оријентише ову хуманистичку област у правцу мноштва теоријско-сазнајних извора. Универзална природа делатности социјалног рада и њена историјско-цивилизацијска генеза (од спонтаних социјалних активности до професионалног социјалног рада) (Петричковић, 2006: 230) неодвојиви су од разуђених и раскошних искуствених форми човековог тумачења и мисаоног уобличавања, људском разуму доступних садржаја својствених повесном и прикривеном битку, за чијим рефлексијама човек у сваком конкретном временском раздобљу и култури трага.

На размеђи тумачења бескрајних запитаности о тајнама макро и микрокосмоса у коме човек датира као биолошко, свесно, радно, социјално, васпитно, културно, надајуће, религиозно, вредносно, морално, политичко, играјуће и естетско биће, рађају се, тој његовој природи, саобразни духовни изрази. Сваки од њих, на себи својствен начин, покушава да продре у суштину, да увиди односе, релације, телеологију појава и процеса, положаја човековог у природи, друштву и космосу, у крајњем случају његовог смисла као људског бића. Одатле народна предања, религијска учења, морална филозофија (Benks, 2008: 1239), законски споменици, историја уметничког стваралаштва и хуманистичке науке, као духовни бечузи цивилизацијског кода, својом искуственом синергијом потенцијално чине незаобилазна теоријско-сазнајна изворишта за науку социјалног рада.

Међутим, као данак релативне младости и епистемолошке недоречености, одсуства иновативности и склоности ка данас раширеном интелектуалном епигонству (Петричковић, 2007: 391), наука социјалног рада плаћа цех у замци фаворизовања појединих извора. То је типично за сет хуманистичких наука (које су за многе једино теоријско извориште), где се по правилу у први план стављају психологија и социологија, што изазива добро познат проблем психологизације и социологизације (Петричковић, 2007: 390). Уз све уважавање њихове неопходности и значаја за мултидисциплинарно конституисање теорије и методологије социјалног рада, мора се јасно подвући да оне нису довољне и у сазнајном смислу свемоћне, с обзиром да је немогуће само њиховом парцијалном применом сазнајно разоткрити и апсолвирати многе друге феномене и аспекте који не спадају у сферу психичког и социјалног код човека.

Дакле, ван домета, и то одабраних и доминирајућих наука и њихових појединих дисциплина, за већину истраживача у области социјалног рада као и да не постоје други поменути извори који би допринели разумевању сложене и самосупротстављене природе човека и њених многоврских изражајних својстава са којима се свакодневно суочава пракса социјалног рада. Типичан епистемолошки апсурд ове врсте оличен је у нераспознавању, некоришћењу или нихилистичком одбацивању филозофске мисли и богатства њених сазнајних домета, путем којих би на ваљан начин била појашњена многа питања од круцијалног значаја за хуманистику социјалног рада.

Једно од таквих, веома инспиративних, а у потпуности необрађених питања, свакако је оно које се тиче феномена лепог и уметничког (човековој природи генерички својственог) (Волме, 2016: 225), које је иначе, како ће се касније у тексту видети, неодвојиво од себи сродног – феномена доброг, који чини саму бит универзално схваћене делатности социјалног рада. Лепо је предмет истраживања филозофске дисциплине естетике, која га као квалитативни садржај тзв. естезе<sup>1</sup> лоцира у целокупну човекову активност, тј. у најразнородније облике људског творења (poiesisa), а не само у сферу уже појмљене лепе уметности. Ова универзална естетичка перспектива у својој онтолошкој структури уважава и хуманистичке аспекте човековог битисања оличене у људској етици понашања у социјалном и уопште тзв. непосредном животу, у животној акцији (Лукић, 1981: 18). У складу са овом естетичком парадигмом, и специфична делатност социјалног рада твори се по мери лепоте, јер непосредно (спонтано, добровољно или професионално) залази у (не)морал међуљудских односа и комуникације (Шорђан, 2021: 44) практикованих баш у непосредном животу и животној акцији, покушавајући да их хармонизује и преобличи адекватно људском суштаству.

Самим називом делатност социјалног рада (делање, чињење, рађење у социјалном контексту) сведочи о предиспозицији за естетско испољавање путем активног и преображавајућег творачког покрета, под којим се схвата „све што је изнад механике и аутоматске нужности, изнад пасивности, инерције, вегетације” (Лукић, 1981: 27). У дубокој вези са изнетим јесте и добро позната, онтолошки детерминисана теза у естетици, да је естетичко свако произвођење ствари којима је циљ егзистенција, што у крајњем случају исходи динамичким покретима ка досезању, људској бити достојног квалитета живота, тј. егзистенцијалној хуманизацији која чини само језгро универзалне историјско-цивилизацијске делатности социјалног рада.

Социјални рад у жижу свога интересовања ставља управо људску егзистенцију и квалитет живота људи, које естетичари подвлаче као сфере у којима се законито оживотворава лепо, чије се хумане трансформације темеље на практично примењеним стручним вештинама-умећима. На тај начин, мењајући кроз примењено умеће животне околности људи, социјални рад ствара конкретну „уметнину”, специфично „уметничко дело”, настало као продукт активног чињења које обликује и усмерава постојећу структуру и природу, како људи на које делује, тако и њихове егзистенцијалне околности (Becket, Moynard, Jordan, 2017: 104).

Овакви ефекти примењених вештина социјалног рада му оправдано и дају статус специфичног умећа – уметности, и то оне примењене – занатске, која недвосмислено потврђује естетички суд француског писца Андреа Малпроа, који каже: „Уметност није украс доколице, она је тешко освајање, једна од одлучујућих одбрана човека од судбине.... она је антисудбина” (Лукић, 1981: 36). Својом уметничком антисудбинском задатошћу, немирењем са постојећим судбоносним животним недаћама (од деце до старих), со-

<sup>1</sup> О појму *естезе* видети више у: Baumgarten, 1985.

цијални рад (за разлику од тзв. наговарања душе на добро – својствено лепим уметностима) „разотуђује човека и очовечује свет” (Лукић, 1981: 36) вештим дејством у конкретној пракси животне свакодневице.

Само кратка уводна илустрација потенцијалних естетичких тумачења социјалног рада отвара обиље важних теоријско-методолошких питања за његово научно фундаирање, која су још увек, упркос својој епистемолошкој примарности, остала недоречена и симплификовано тумачена. У одсуству постулираног естетичког приступа социјалном раду, сложени аспекти његовог уметничког творства своде се углавном на фразеолошке стереотипије, у бити ограничене и погрешне, попут оних које сложену и вишеслојну уметничку суштину своде на пуку „уметност помагања”.

Ситуација није ништа боља ни код приступа комплексном појму вештина, које се, у апсолутном одсуству естетике, тумаче само са операционално-методичких позиција практичног примењивања у „стручном третману клијената”. Дубље естетичке конотације у својој љуштури филозофске латентности за науку социјалног рада остају недодирљиве и њој недоступне; тако спрега доброг и лепог која краси уметнички чин и уметнину (Еко, 1992: 15), затим уметничко дорађивање оних мана и недостатака које природа није окончала, у човеку и око њега, као и сложено питање фатума уметности социјалног рада, које прате очовечавање човека и морални преображај као његова есенција, готово да се и не постављају.

Овај текст својом скромном садржином има за циљ да укаже на смисао и значај, боље рећи нужност естетичког приступа у науци социјалног рада, с обзиром на то да се поменута, као и многа друга питања битна за науку социјалног рада, могу ваљано сагледавати ослањањем на сазнајна искуства филозофске дисциплине естетике и с њом у присној вези осталих филозофских и других научних извора.

## 1. Умеће-вештина – основ творбе у социјалном раду

У складу са онтолошком естетичком парадигмом која не само лепе уметности, него целокупну људску активност и њене (с)творене продукте егзистенцијалног испољавања, посматра кроз рефлексивну феномену лепог у његовој универзалности,<sup>2</sup> и историјско-цивилизацијска делатност социјалног рада као специфична форма људског делања собом носи и естетски потенцијал. Овај потенцијал је иманентан и моралу међуљудских односа, и то оном који се непосредно спонтано и животно одвија у свакодневици,<sup>3</sup> а у који стручно залази професионални социјални рад.

<sup>2</sup> Онтолошка естетичка парадигма најразличитије сфере човекових стваралачких активности изван класично схваћене уметности, посматра кроз призму лепог, као нпр. примењену уметност, усмену књижевност, затим спорт, градинарство, уређење паркова и вртова, кулинарство, чак и људске снове. Прим. аут. М.П.

<sup>3</sup> У том контексту се може схватити мисао стоичара да је људски живот позоришна сцена на којој треба лепо одиграти своју улогу. Прим. аут. М.П.

Ова особена делатност самим називом јасно подвлачи властиту суштину садржану у свесном, сврсисходном и унапред планираном активитету својственом категорији људског рада, чији носиоци (социјални радници) у социјалном контексту мењају постојећу природу „објекта” (у овом случају конкретног човека) на кога делују, успостављајући тако, са тим истим човеком, однос (Lester, 2014: 39), који између осталих поседује и естетску конотацију. Делатност социјалног рада усмерена ка мењању људске егзистенције тако потврђује став Етјена Суриоа да је свако произвођење које за циљ има људску егзистенцију естетичко, из чега се да закључити да је људски покрет као основа људског рада битна естетичка ознака (Лукић, 1971: 27).

Каква је телеолошка природа тог покрета и радног кретања, шта их условљава, реализује, води, поспешује или ограничава, давно је сазнајно потицало мислиоце попут Аристотела, који је као њихов *conditio sine qua non*, означио умеће (*technē*) тј. творбену способност која је истинска према разуму, за разлику од неумећа, које је лажно према разуму (Петричковић, 2007: 168–173), док се и једно и друго односе према ономе што може бити другачије од постојећег. Бит умећа је, како Аристотел пише у Никомаховој етици, да његово примењивање исходи настанком творевине, кроз осмишљавање и изналажење начина како да постане нешто од оних ствари које могу и бити и не бити; што подразумева измену њиховог тренутног стања, при чему је почело у творцу а не у творевини, дакле у спољашњој сили која дејствује на обликовање творевине. То значи да се умеће не бави оним стварима које јесу или настају по нужности, као ни онима што су такве по нарави, јер је почело у њима самима. Из тога следи да су творба и чинидба различите: умеће је нужно творба (*poiesis*), а чинидба је (*praxis*), мада богатство људског делања допушта и њихово преклапање, када се случај и умеће баве истим стварима.

Захваљујући својим детерминантама (конкретно знању – искренности према разуму и циљу), умеће-вештина је тај фактор који условљава примењивост, изводљивост, употребљивост и делотворност људских акција, што се као истинито потврђује и у социјалном раду, који се у складу са управо наведеним параметрима праксе врло често и представља као вештина пружања различитих услуга (Howe, 1997: 13), усмерених према људима којима је тако уобличена помоћ неопходна.

На основу исказаног следи да социјални рад почива на вештини, чије антиципације срећемо још у Талеса из Милета, који је међу првима писао у својој физиологији – науци о природи (*fizisu*) или о принципу бивства и развоја у стварима (Durant, 1996: 156). Такође, Аристотел (384–322. г. п.н.е.) у својој *Физици* апсолвира појам вештине разликујући је помоћу унутрашње целисходности од *physisa*. Он подвлачи да се код вештине циљ налази споља, с чим се у складу камен претвара у статуу захваљујући вајару. Природа је слична вештини само онда када се она практикује на самој себи, као нпр. када би било могуће да се камен сам по свом унутрашњем плану развије до статуе без опосредовања вајара, онда би то била природа. То зна-

чи да целина производи саму себе, она је *causa sui i effectus sui*, због чега је Хегел и назива „самосврха“, а њен *развитак* „саморазвитак“ (Hegel, 1986: 145), који се састоји у самопроизводњи, у способности за оно што се назива *generatio homonyma*.

Насупрот томе, за вештину је карактеристична *generatio heteronyma* – стварање нечег другог изван себе на другоме, помоћу „лукавства“ проистеклог из суштине праксе која рађа искуство, извежбаност, мудрост коришћења знања у најразличитијим сферама праксе. У нашој култури лексема која обележава овде истакнуте одлике вештине јесте добро познато довијање-сналажење, настало као продукт свакодневне логике и искуства борбе за голо преживљавање упркос неповољним условима, у народу практично примењено кроз принцип самопомагања, тј. ослањања на властите снаге.

Хетерономна природа вештине (спољашње стварање изван себе) више је него очигледна у пракси социјалног рада, која у складу са симболима аналогije заиста подсећа на однос вајара и камена, у коме социјални радник покушава да „ваја“ људе у смислу њихове хуманизације.

У питању је бесконачни процес човековог довршавања и употпуњавања, којим ће се као његовим генеричким својствима, током дуге историјске генезе промишљања, бавити многи умни људи, подвлачећи као бит човека и његовог егзистирања задатост моралног усавршавања, у етици распознатог као „ти треба да“. Историјско-цивилизацијско оруђе којим се то пројектовано будуће досеже свакако је и делатност социјалног рада, која у форми практично примењене вештине-умећа, доприноси том стварању и давању одређених хуманих обличја конкретним људима и њиховом егзистирању, које за циљ у крајњем случају има морално усавршавање. Тај живи процес делатног активитета током кога се људи преображавају и очовечују, тј. добијају усаглашене форме у складу са изворном истином – антимимезом, хармонијом, мером, симетријом, складношћу и реципроцитетом, можемо сагледати као очовечену примењену уметност социјалног рада, чије се естетичке перспективе отварају у наслову који следи.

## 2. Социјални рад – очовечена примењена уметност

Изнета естетичка појашњења појмова вештине и творбе (*poiesisa*), отварају за хуманистику социјалног рада и њено филозофско постулирање још једно битно питање теоријско-методолошке природе: да ли на вештини заснована делатност социјалног рада заиста поседује некакве карактеристике, иманентне широко појмљеном уметничком стваралаштву? У литератури се помиње социјални рад као уметност (Bowers, 1980: 79)<sup>4</sup>, некада ограничена на вештину пружања различитих услуга – уметност помагања (Howe,

<sup>4</sup> И када се пружи корак више у појмљености социјалног рада као уметности, нажалост, суштина остаје прикривена у оквирима њеног бизарног свођења, како то чини конкретно Бауерс, на примену научног знања чији је циљ „боље прилагођавање клијента и његове околине“ (Прим. аут. М. П.).

1997: 13), или уметнички напор (England) примарно претпостављен формама методичких образаца, без уласка у вишеслојну садржајност феномена друштвеног рада који је у исто време хуман и преображавајући, што га по природи ствари нужно и чини уметничким. Отуда није случајно што естетика од свог настанка до данас суштину уметности (између осталог) и тражи у сврсисходности људске делатности-рада (*techne*), тј. у процесу стварања лепих ствари (дела) која собом носе специфичну метафизику лепоте на коју се душа одазива.<sup>5</sup>

Кратак осврт на заједнички именитељ социјалног рада и оних одредница које се приписују његовој уметничкој природи води нас научним поставкама естетике која креће од модалитета хармоније, мере и пропорције феноменолошко пресликаних (по принципу да „слично сазнаје слично“) у микрокосмос свести људи из макрокосмоса свемира, тј. хармоније небеских тела и васцеле природе (чији је само један нераздвојни део – човек) (Kant, 1991: 195), способан да у естетском смислу дела и судује. На тај начин примењена вештина бива вођена конкретном прикладношћу и „једноставном симетријом“ борећи се у себи, и око себе (на објекту дејства) за разговетност и разноврсност, као нужне суштинске елементе било ког рада, који је увек, мање или више, социјалног и уметничког карактера. Од поменутих параметара у ствари директно зависи појмљена лепота као мера и израз уметничког дела које мора да задовољи форму симетрије, реда и одређености, што је познатог француског енциклопедисту Денија Дидроа и навело да суштину лепоте схвати као израз односа (*rappports*) (Diderot, 1876: 5–42) примерених подражаваној природи, која почива на строгим законима ритмичне усклађености.<sup>6</sup>

Када се ова естетичка поставка узме у обзир, онда је социјални рад у самој сржи уметнички саздан јер се умећем води конкретној прикладности, борбом око човека и на човеку – објекту дејства, ка његовој егзистенцијалној разговетности и разноврсности, што је уједно и мера њега као досегнуте лепоте – обликоване уметнине која тежи форми симетрије, реда и одређености као строгим законима ритмичне усклађености. У том смислу, потенцијална уметничка моћ делатности социјалног рада апсолутно оправдава гледиште да је лепо оно што је естетички успешно организовано и реализовано, за разлику од ружног, које је неуспело (Лукић, 1981: 17).

Ти услови који људској стваралачкој лепоти дају печат уметничког творења заправо су претпоставке и путеви потврде њене сврховитости која се по многим естетичарима огледа у делању ради неког предвиђеног добра, што иницира и Платоново размишљање по коме се склања моћ добра у природу лепог, јер мера и симетрија обично постају свугде лепота и врлина.

<sup>5</sup> Више о овоме видети у: Gilbert, Kun, 1969.

<sup>6</sup> У складу са аналогијом феноменолошког пресликавања, није тешко успоставити везу између овог става о уметничком својству социјалног рада заснованог на хармонији пропорционалних односа са феноменом порока које ова делатност настоји у пракси да превазиђе, а које (пороке) Аристотел схвата као нарушавање мере и средине, било као претераност, било као недостатак. Прим. аут. М.П.

Другим речима, свако стварање у лепом није ништа друго до одражавање, постепено уздизање и пут ка апсолутној идеји добра, чији је само овај или онај чулни одблесак остварен у разним лепотама уметничких дела.

Идеја о међусобној прожетости лепоте и добра у људском раду, тј. открочење његових моралних (етичких) и уметничких (естетичких) садржаја, очигледна је и у његовој хуманистичкој сфери схваћеној као социјални рад, што ћемо поткрепити путем неколико битних обележја која се приписују уметности. Наиме, слично уметности, и делатност социјалног рада у најдубљој суштини тежи остварењу добра и хармоније, кроз међуљудско преобликовање и усавршавање. И социјални радник, попут уметника, има проблем разоткривања тајновите природе, и то примарно људске, „која воли да се скрива”<sup>7</sup>, што му даје терет могућности бескрајног учествовања у вишем савршенству и творењу лепоте, са којом се могу довести у везу и речи егзистенцијалисте Сартра, који сматра да „заједничко између умјетности и морала јест то да у оба случаја, имамо стваралаштво и изналагање” (Sartre, 1964: 35). Овом компаративном осврту сличности уметности и социјалног рада треба додати и боготворачку моћ обе делатности везану за суштинску промену квалитета стања, тј. уливање енергије, покретање, динамизирање, буђење потенцијала, једном речју оживљавање мртве материје или људских бића на које се делује” (Gilbert, Kun, 1969: 100).

У свом професионалном деловању, социјални радници применом вештина утичу на мењање и хармонизовање људи (њихових карактерологија и животних околности), што им и даје оправдан статус уметника добрих умећа (Reamer, 2022: 2) који вајају, клешу, уобличавају и формирају конкретног човека и његову квалитативну суштину. Ту социјални радници (и њима сродни хуманисти, попут васпитача и просветних радника) у сусрету са људима који трпе животне недаће или их изазивају, као да потврђују и оживотворавају компаративну истинитост у педагогији познате Кронове слике, на којој се васпитач представља као уметник-вајар који својим чињењем мења природну структуру у настојању да је учини уметнином која одише лепотом (Петричковић, 2008: 87–90).

Луцидно разоткривајући универзално испреплетену нит морала и лепоте, зачету још у Сократовом разлучивању уметничког циља и средстава, Платон истиче да је у уметнички лепом основно врлина која се њиме приказује. Зато је лекарску вештину и схватао као специфичну врсту хумане уметности, која има посебну функцију у животу (заштита и унапређење здравља)<sup>8</sup>, за разлику од оних уметности које се баве људским животом као целином. Аналогно томе, аутентичност уметности социјалног рада (по угледу на ово становиште великана логичко-филозофске мисли) почива на тежњи развоја опште људске добробити и благостања у смислу потврде

<sup>7</sup> Појам прикривајуће природе свега постојећег, па и људске природе, везује се за Хераклита из Ефеса (576–480. г. п. н. е.), филозофа који се сматра првенцем дијалектичке мисли. Прим. аут. М. П.

<sup>8</sup> И у оригиналној верзији Хипократове заклетве подвлачи се уметничко-хуманистичка природа лекарске вештине. Прим. аут. М.П.

њима иманентног хуманитета. Очигледна је „запосленост“ талента и рабљеност труда у овим хуманистичким уметностима, без обзира на до данас у естетици непрецизиран одговор на питање границе која дели уметничке од занатских вештина.

На самом почетку развоја естетичке мисли брањена је међу софистима теза по којој слободна и из племените доколице обављања вештина има виши уметнички квалитет, за разлику од исте те вештине која када се врши ради обезбеђивања егзистенције, има нижи занатски статус (Gilbert, Kun, 1969: 16–17). Актуелна мисао данас (примерена конкретној култури и општеприхваћеном систему вредности) има свакако у том смислу блаже критеријуме, већи примат дајући уметничким дOMETИМА од статусног разликовања слободног или професионалног бављења уметношћу, на тај начин мирећи то нераздвојиво „скромно занатско“ и „отмено уметничко“ обележје.

Готово идентична ситуација постоји и у сфери праксе социјалног рада, у оквиру које се међусобно преплићу и једна у другој оваплоћују занатска и уметничка компонента специфичног хуманог стваралаштва, потврђујући античку мисао која каже да „тамо где има љубави према човеку, тамо је има и према занату“ (Durant, 1996: 371). Тај древни занатски код, кроз читаву историју цивилизације оствареног доброчинства, подстакнут слободном вољом константног међуљудског преобликовања у смеру предвиђеног добра, препознатљив је у форми добровољног-неплаћеног социјалног рада, који у духу значајне естетске мисли припада највишој сфери ослобођеног уметничког чина. Насупрот њему, као продукт напретка хуманистичке мисли, из угла естетике јавља се апсурдност по којој цењенија уметничка црта спонтаног социјалног рада поприма ниже занатско обележје; управо из разлога његовог професионалног обављања за новац, тј. плаћености.<sup>9</sup>

Естетичко својство уметности, посебно изражено у сфери делатности социјалног рада, још је у Аристотеловим списима зачето – иначе вођено задатошћу уметног преобликовања, које за циљ има да заврши нестварено што природа није довршила код човека. Кроз историју естетике од Лајбница и Волфа, преко Баумгартена, до Лесинга и Хердера – основно или „лепота“ уметности јесте, како је то Менделсон истакао у нејасној представи неког савршенства које треба открити, за једне у свету, а за друге у самоме себи. Управо за том лепотом међупрожетости човека и његовог спољног света (посебно оног друштвеног), коју француски естетичар Сурио разлучује као „очевидно савршенство“, у најдубљој суштини трагају и хуманистичка наука и професија социјалног рада.

Она потврђује своју уметничку природу у складу са Хегеловим ставом по коме уметност има за циљ да нас приближи непосредном осећању апсолутнога, које се у њој препознаје као тражење идеала (Ањичков, Слијепчевић, Недељковић, 1932: 18–19), чију стварносну појавност можемо

<sup>9</sup> Плаћено доброчинство у оквиру професије социјалног рада свакако представља крупно етичко противуречје вредно теоријског судовања. Овде је оно доведено у контекст вредновања односа занатског и уметничког стваралаштва као саставних компонента социјалног рада. Прим. аут. М.П.

пратити кроз три ступња уметнички лепо-идеалног, у дијалектички супротстављеној синтези: стања, ситуације и карактера, који људској егзистенцији и дају печат распознатљивости (Недељковић, 1978: 24).

Без обзира на одсуство теоријског утемељења естетско-етичких димензија уметничког у делатности социјалног рада, у његовој свакодневној пракси дају се распознати најразличитија (не)људска животна стања и ситуације, као и карактери – од природе осујећени, у смислу довршења и лепоте лишене човечности (Петричковић, 2007: 170–171). Социјални рад сведочи да смо као људска бића „у обичном животу само делићи своје стварне, идеалније егзистенције, која није могла да се развије у својој пуноћи, јер је наишла на разне сметње околине” (Ањичков, Слијепчевић, Недељковић, 1932: 18) и властите немогућности и неспособности. Као што уметност има моћ да нам дочара једно идеалније стање нас самих и света у коме обитавамо, тако и уметност у социјалном раду својим вештинама треба да води практичном превладавању постојећег стања ка задатој егзистенцијалној пројекцији бољег и људској природи адекватнијег. У том контексту треба разумети Шилерове речи како у уметности „нема више буре ни чемера, ни оних ситних акциденца који прљају нашу праву физиономију, него се виде душе чисте” (Ањичков, Слијепчевић, Недељковић, 1932: 18).

Има ли бољих примера за ово од одлучних и чврстих карактера носилаца поетског патоса, општег људског усавршавања и ослобађања од оних прожетих непоколебљивом, мирном и укоченом, али величанственом узвишеношћу, божанских ликова египатског и раног грчког вајарства или раног хришћанског сликарства, до готово оживљених и по снази животне карактерности препознатљивих скулптура и слика Леонарда, Микеланђела, Дирера, Гогена и њима сличних уметника, чији је израз битно филозофски, етички, естетички, психолошки, антрополошки, једном речју универзалан као и појаве које покушавају да одгонетну (Buchenaу, 2013: 13)? Због тога је Хегел различита уметничка стремљења и препознавао као духовне изразе „потпуног и целог човека” који је за њега, пре свега, оваплоћење рада, стваралаштва и самостваралаштва.

Само језгро људског бивства, како уметничког стваралаштва, тако и делатности социјалног рада, садржи родни-људској врсти предодређен код тежње ка Хегеловом „карактеру човечности”, чије досезање условљава степен оствареног живог морала и врлине, кроз ослобађање од сваке врсте недостатака, постепено уздизање и довршавање (Петричковић, 2009: 14) оног што природа није код човека у смислу свеопште хуманизације окончала. Дакле, само различитим уметничким изразом, продором у дубину људске постојаности, најопштије и најсадржајније посматрано, уметност и социјални рад баве се феноменом људског усавршавања, непрестано двојећи се у садејству лепих и добрих вештина, уметности и науке.

Човечност као врховна вредност у сфери вредности, нимало случајно узета за парадигматичну аксиолошку меру целокупног процењивања човековог бивства, управо се у уметности отелотворује у форми различитих универзалних и трајних пројекција врлине, које се могу сматрати највећом

апроксимацијом човечности. Због тога у естетици и датира уверење да је „први, основни, најопштији смисао човечности у уметности и за уметност” (Лукић, 1981: 38) – очовечавање и очовеченост. Прецизан естетички суд да уметност „у том примарном смислу врши хуманизацију и јесте хуманизација” (Лукић, 1981: 38) апсолутно из најверодостојнијег сазнајног искуства – филозофске дисциплине естетике, делатности социјалног рада даје статус примењене, ка човечности усмереној и човечношћу вођеној уметности.

Зато се као предметни садржај и есенција делатности социјалног рада, у њеној озбиљнијој теоријској форми филозофске заснованости, примат даје управо категорији човечности, исказаној у широком спектру човековог егзистенцијалног творства од свакодневног спонтаног обитавања у заједници, па до институционалних облика професионалног социјалног рада. У том процесу човекове хуманизације, јединка се превазилази сопственом друштвеношћу или генеричким бићем, кроз конкретан акт у коме се то дејство, тај чин, испољава стихијом или свешћу да је слободан развој другог или других услов сопственог развоја или услов узајамног слободног развоја заједнице у којој се (и чијом снагом) он остварује (Недељковић, 1982: 7).

Истицањем конкретног дејства-чина којим се делатност социјалног рада руководи ка задатој човечности, потврђује се у науци социјалног рада (још увек интуитивно у одсуству развијене естетике) уметничко-творачка природа ове сфере људског преображавања, где се спољашњим интервенцијама кроз *poiesis* обликује људска егзистенција као специфична уметнина, детерминисана свешћу о истородној универзалној сврсисходности свеопштег развоја свих људи. Путем овог уметничког процеса својственог човековом повесном развоју, без обзира на његове изражајне форме од спонтаног до професионалног социјалног рада, трансформише се и уобличава човекова природа у широком распону од оне сирове, дивље животињске, ка оној хуманој – и човековој оплемењеној суштини – својственој природи.

### 3. Перспективе и значај даљих истраживања

Наспрам симплификованог квазимултидисциплинарног теоријско-методолошког фундаирања делатности социјалног рада, које се своди на неколико доминирајућих научних области (најчешће психологију и социологију), овај текст својом скромном садржајношћу провоцира ширину и потенцијалне домете његове озбиљније епистемолошке заснованости. Уважавајући човекову генеричку суштину као парадигматичну основу његовог хуманог егзистирања које за циљ поставља социјални рад, примат је дат естетском – ређе или готово уопште необрађеном аспекту људског тоталитета у овој области.

На први поглед удаљена од теорије социјалног рада, естетика као филозофска дисциплина чији је предмет истраживања крајње сложена категорија лепог један је од конститутивних извора чије сазнајно искуство може бити драгоцено за обраду врло битних питања којима се бави наука социјалног рада.

У сагласности са естетичком парадигмом која у најширем егзистенцијалном опсегу сагледава способност човека да процењује феномен лепог и ствара по његовој мери – целокупна човекова активност, најразноврснији облици људског творења (*poiesisa*), а не само сфера уже појмљене лепе уметности – попримају естетичку димензију. Такав онтолошки приступ априори и универзалној делатности социјалног рада даје статус специфичног естетског творења, вођеног примењеном вештином која за циљ има преобликовање и хумано трансформисање људи и њихових животних околности.

Иначе, питање појма вештине (једно од фундаменталних питања) у науци социјалног рада углавном се своди на уже тумачен и прихваћен аспект његове методичке примењивости, без озбиљнијег теоријског постулирања. Разлог његовог ограниченог тумачења условљен је одсуством коришћења искуственог сазнања из управо овде потенциране естетике која га разматра. У том контексту, науци социјалног рада стоји на располагању богата естетичка грађа, иначе у овом раду само назначена и отворена, која недвосмислено показује да умеће-творба (*poiesis*) заиста представља само језгро делатности социјалног рада. У крајњем случају, сам назив ове специфичне делатности који потенцира људски рад, активитет саздан на покрету вођен свесношћу, планираношћу и сврсисходношћу са циљем мењања спољне и унутрашње природе у најширем друштвеном контексту, антиципира и своју вешту природу извођења.

Управо тај квалитет социјалног рада да кроз примењену, изводљиву, делотворну и употребљиву вештину мења људе и њихове различите животне околности и даје му из естетичког дискурса, квалитет специфичне уметности. Ова суштинска карактеристика социјалног рада, који тежи да надвлада тренутно постојеће стање, које је законито мање или више зло, јер увек може бити боље, потврђује исправност естетичког суда по коме се, сликовито речено, моћ добра склања у природу лепог, пошто мера и симетрија обично свугде постају лепота и врлина. Другачије исказано, свако стварање у лепом није ништа друго до одражавање, постепено уздизање и пут ка апсолутној идеји добра, за којом се у области социјалног рада трага кроз покушај преиначавања људских порока у врлине.

Та потенцијална трансформација хуманог преображавања, путем које се код људи мења и поправља оно што природа није довршила, отвара још једну естетичко-уметничку димензију у социјалном раду, која може да буде значајна тема будућих истраживања, с обзиром да је неодвојива од мотивације, слободне воље, самопомагања, истрајности, доследности са којима се нужно суочава пракса социјалног рада. С тим у вези, као бит делатности социјалног рада подвлачи се и егзистенцијално хуманизовање или очовечавање, које га такође приближава уметничком творењу, пошто из естетског дискурса уметност у свом примарном смислу врши хуманизацију и јесте хуманизација. Из овде наведеног естетичког става, није спорно делатности социјалног рада дати епитет примењене – ка човечности усмереној и човечношћу вођеној – уметности са крајњим циљем генеричке задатости моралног усавршавања.

Сазнајно отварање естетичких аспеката делатности социјалног рада у овом тексту у исто време наговештава и неопходну синергичност, тј. повезивање и надопуњавање више теоријских извора, почев од хуманистичких наука па до филозофских дисциплина, захваљујући којима би истраживане појаве, процеси и односи које разматра теорија социјалног рада били темељитије постулирани. Конкретно, естетички приступ вештинама, уметничким својствима и процењивању феномена лепог и уметничког у социјалном раду неодојив је, што се у тексту види, од онтолошког, гносеолошког, аксиолошког, филозофско-антрополошког, методолошког и етичког приступа. Само у садејству сазнајног откривања естетичке суштине-битка, вредносних пројекција лепог, својствених непоновљивој генеричности човека, као и начина вештог творења које исходује човечним преображајем и моралним усавршавањем, може се овој тематици прићи на епистемолошки ваљан и целисходан начин.

Шире посматрано, и било које друго питање од значаја за науку социјалног рада, требало би са ових вишедимензионалних теоријских становишта да буде разматрано, јер сама суштина човека као радног, стваралачког, сазнајног, социјално-културно васпитаваног, вредносног, моралног или естетског бића, својим тоталитетом условљава комплексно мултидисциплинарно тумачење.

## Литература

1. Ањчиков, Е., Слијепчевић, П., Недељковић, Д. (1932). *Хегел, филозофски значај утицаја схватање односа народа и уметности*, Свеска 5. Скопље: Филозофски факултет.
2. Аристотел. (1970). *Никомахова етика*. Београд: Култура.
3. Banks, S. (2008). Critical Commentary: Social Work Ethics, *The British Journal of Social Work*, Volume 38. Issue 6, pp. 1238-1249.
4. Baumgarten, A. G. (1985). *Filozofske meditacije u nekim aspektima pesničkog dela*. Beograd: BIGZ.
5. Beckett, C., Maynard, A., Jordan, P. (2017). *Values & Ethics in Social Work*, 3<sup>rd</sup> edition, SAGE, Los Angeles, London, New Delphi, Singapore, Washington DC, Melbourne.
6. Bohme, G. (2016). *The Aesthetics of Atmospheres*. New York: Routledge.
7. Bowers, S. (1980). *The nature and Definition of Social Casework*. Ed. Family Service Association of America, New York.
8. Buchenay, S. (2013). *The Founding of Aesthetics in German Enlightenment*. Cambridge UP, Cambridge.
9. Gilbert, K. E., Kun, H. (1969). *Историја естетике*. Београд: Култура.
10. Diderot, D. (1876). *Oeuvres completes de Diderot*, Paris, sv. 10, str. 5-42.
11. Еко, У. (1992). *Уметност и лепо у естетици средњег века*. Нови Сад: Светови.
12. Кант, И. (1991). *Критика моћи суђења*. Београд: БИГЗ.

13. Lester, P. (2014). *Values & Ethics in Social Work Practice*, 3rd Edition, SAGE, Los Angeles, London, New Delphi, Singapore, Washington DC, Melbourne
14. Лукић, С. (1981). *Огледи из естетике*. Београд: Српска књижевна задруга, коло LXXIV, књига 94.
15. Дјурант, В. (1996). *Историја цивилизације, Живот Грчке*. Београд: Народна књига – Алфа.
16. Недељковић, Д. (1978). *Хегелова естетика, Марксови основи естетике и данашње естетичке перспективе*. Београд: Научно дело.
17. Недељковић, И. Р. (1982). *Социјални рад*. Београд: ФПН.
18. Parrott, Lester., (2014). *Values & Ethics in Social Work Practice*, 3rd Edition, SAGE, Los Angeles, London, New Delphi, Singapore, Washington DC, Melbourne.
19. Петричковић, М. (2007а). Епистемолошка површност савремене науке социјалног рада. У: *Годишњак ФПН-а*, бр. 1, Београд: Универзитет у Београду – Факултет политичких наука, стр. 386–399.
20. Петричковић, М. (2007б). Сазнајна разборитост као утук људске порочно-сти и стваралачких недела. У: *Повеља, часопис за књижевност уметност и културу*, Краљево: Народна библиотека Стефан Првовенчани, 1/2007, година XXXVII, стр. 168–173.
21. Петричковић, М. (2008). Васпитне непознанице социјалног рада лишеног педагогије, У: *Социјална мисао, часопис за теорију и критику социјалних идеја и праксе*, Београд, бр. 59. стр. 79–99.
22. Петричковић, М. (2009). Телеолошки аспекти пансофије социјалног рада у школи. У: *Социјална мисао, часопис за теорију и критику социјалних идеја и праксе*, Београд, бр. 63. стр. 9–27.
23. Петричковић, М. (2011). *Етика социјалног рада, епистемолошки замеци филозофије морала*. Београд: Социјална мисао.
24. Reamer, F. (2022). Eye on Ethics: The Aesthetics of Ethical Decisions, *Publisher of Social Work Today*.
25. Сартр, Жан Пол. (1964). *Егзистенцијализам је хуманизам*. Сарајево: Веселин Маслеша.
26. Хегел, Г.В.Ф. (1986). *Феноменологија духа*. Београд: БИГЗ.
27. Хов, Д. (1997). *Увод у теорију социјалног рада*. Београд: ФПН.
28. Шорђан, З. (2021). *Основе говорништва, Бесједништво као књижевна врста, умјетност, вјештина и знаност*, Београд.

## AESTHETIC PERSPECTIVES OF SOCIAL WORK

**Summary:** *In the multidisciplinary postulation of the science of social work, the philosophical discipline of aesthetics, which studies the concept of beautiful and artistic creation, is not sufficiently present considering the potential significance, of its cognitive experience for a specific humanistic field. Therefore, this text aims to highlight the importance of aesthetics and the necessity, too, to apply it in the future theoretical and methodological shaping of it by considering the concepts on which the universal activity of social work is founded. The application of dialectic, hermeneutic, analytical-semantic, and analogical mapping methods results in the contents of the text, from which it can be concluded that the very essence of social work is its human-creative artistic nature, thanks to which man and his existential circumstances are reshaped and changed. The constitutive elements of the specific humanly applied art of social work are merging the beautiful and the good, refining those human imperfections that nature has not perfected, and the active relationship of man to the existing fatum of his existence, which all result in the ultimate goal of man's humanization, i.e., his moral improvement.*

**Key words:** *social work, aesthetics, skill, art, humanization, moral improvement.*



Лаура КАЛМАР  
Учитељски факултет на мађарском  
наставном језику, Суботица  
Универзитет у Новом Саду

УДК 379.8-053.6  
004.738:316.472.4  
- стручни рад-

## ПРИСУСТВО ДРУШТВЕНИХ МРЕЖА У СЛОБОДНОМ ВРЕМЕНУ МЛАДИХ

**Сажетак:** Слободно време представља један од важних чинилаца развоја личности деце и младих, јер им пружа могућност да изразе своје стваралачке снаге и задовоље своја интересовања и потребе. Нови миленијум представља прекретницу у разним областима развоја друштва и цивилизације, у чему информационе технологије и дигитални медији имају веома важну улогу. Због лаке доступности, брзих информација и брзог приступа, готово да ниједна особа, нарочито млада, не може замислити своју свакодневицу без њих. Медијски утицај на савременог човека почиње да се дешава од његове најраније животне доби и из тог разлога ова тема заслужује више простора у педагошкој теорији. Циљ рада јесте да укаже на различите начине коришћења друштвених мрежа у слободном времену младих, као и на улогу породице као нуклеуса друштва у усмеравању младих да слободно време проводе што квалитетније и креативније. У раду се дефинишу појмови слободног времена и друштвених мрежа, указује се на нека од најзначајнијих истраживања на нашу тему у земљи и иностранству и дају се педагошке импликације за даља истраживања. Закључак рада је да млади проводе већи део слободног времена уз различите медије јер у њима проналазе садржаје, симболе и потврду времена у коме живе. Из тог разлога веома је важно да информације и садржаји које млади користе путем медија буду релевантни, да подстичу младе на критичко мишљење и да, пре свега, буду безбедни за коришћење. Самим тим, велика је одговорност породице, друштва, школе, као и државних органа у подршци и стварању информационе писмености младих.

**Кључне речи:** млади, слободно време, друштвене мреже.

### Уводна разматрања

Научно интересовање за истраживање слободног времена појављује се средином 20. века, а оно је узроковано значајем слободног времена у животу припадника постиндустријалистичког друштва. Слободно време зади-

\* laura.kalmar@magister.uns.ac.rs

ре у сва подручја друштвених збивања: економско, социјално, политичко, културно. Некада је слободно време било привилегија владајућих класа, али се једним делом због остварења радничких права, а другим због индустријске револуције, враћа онима који су га својим радом заслужили. Данас оно постаје општа појава модерног друштва. Некада се истицало квантитативно повећање слободног времена, а данас је главни проблем у његовом квалитету. Некад је било више усмеравања ка одмору и рекреацији, а данас ка формирању личности и комплетирању садржаја перманентног васпитања и образовања. Степен схватања вредности, распрострањености и коришћења слободног времена сматра се једним од важнијих критеријума савремености и напретка појединог друштва. Начин на који деца и млади користе слободно време умногоме утиче на развој њихових вештина, комуникације, ставова и понашања. Постоје различита одређења слободног времена, а нека од њих ћемо расветлити у раду. У раду ћемо дефинисати и појам и врсте друштвених мрежа, позитивне и негативне стране присуства друштвених мрежа у слободном времену младих. Млади траже од породице, школе, медија и других васпитних чинилаца занимљиве и примерене активности за задовољавање својих потреба и интересовања. Ако они нису спремни да их пруже, млади траже одговоре на друштвеним мрежама, са вршњацима сличних интересовања и мотивације. Са порастом и разноврсношћу медијске понуде повећавају се и њихови утицаји, како позитивни тако и негативни. У односу на традиционалне медије (телевизија, радио, штампа), где је дете углавном пасивни посматрач, дигитални медији пружају могућност интерактивног учешћа.

### **Појам и дефинисање слободног времена младих**

Објашњење појма слободног времена могуће је пронаћи у разним студијама, монографијама и енциклопедијама. У педагошкој литератури под појмом слободног времена подразумева се „време које појединац испуњава и обликује према властитим жељама, без било које обавезе и нужде” (Ješić, 2000). Појам слободног времена је широк и стога га је тешко строго дефинисати. Теоретичари и истраживачи различито приступају, понекад чак и противуречно, темељним проблемима овог феномена, па отуда и разилажења у појмовном одређењу. Међутим, заједничке одреднице су: слобода, добровољност и необавезност (Rosić, 2005). Сари (2019) истиче да се модерно схватање слободног времена значајно променило. Слободно време није више само време за забаву и активности без одређеног циља, како се то традиционално схватало. У савремено доба на њега се гледа као на време које значајно утиче на развој младе особе, тако што му омогућава да истражује лична интересовања, да гради социјалне вештине и да се информално образује. Самим тим, млади имају потребу и обавезу да налазе нове начине коришћења слободног времена. Слободно време је јако битан сегмент развоја деце и адолесцената. Омогућава им да пробају различите друштвене улоге и

активности (Орић и Ђурановић, 2014). Думазедиер је дао следећу дефиницију слободног времена: „Слободно време је пуно занимања којима се јединка може до миле воље предати, било да се одмори, било да се разоноди, било да развије своје добровољно друштвено учешће, своје информисање или своје накнадно образовање, пошто се ослободила свих професионалних, породичних или друштвених обавеза” (Воžовић, 2009: 88). Он је свакодневни живот поделио на три дела: рад, обавезу ван рада и слободно време и показао је да необавезно слободно време има три значајне функције: одмарање које се испољава у оспособљавању за рад; забава, функција која ослобађа од досаде. Трећа функција се односи на развој личности и она ослобађа од навике која тежи да кретање, владање, свакодневне идеје ограничи на аутоматизме и клишее. Она омогућује шире, слободније друштвено учешће и несебичну негу тела и духа. Она пружа нове могућности за добровољну интеграцију у живот рекреативних, културних, друштвених група. Она омогућује слободно употпуњавање афективних или интелектуалних знања, неговање способности стечених у младости, али које су увек превазилажене непрестаном и комплексном еволуцијом друштва. Слободно време има три важне функције: одмор (рекулперација), забава и разонода, развој личности. Кроз слободно време одвија се значајан део социјализације младих – део који их приближава њима самима, али и друштву у коме живе. Под организованим слободним временом најчешће се подразумева време које није испуњено активностима школе и наставе (Grandić, 2014).

Слободно време обично се дефинише и као време изван радних обавеза, породичних дужности и физиолошких потреба, којима појединац самостално располаже по властитом нахођењу и преференцијама. То су време и могућности које слободно поседујемо да се нечим бавимо по властитој жељи. Слободно време је време активног одмора, разоноде, позитивног развоја, социјализације, хуманизације и стваралачког потврђивања личности. Битна одлика тако схваћеног слободног времена стога није траћење времена, него креативно осмишљавање времена које појединцу остаје на располагању након испуњавања задатих обавеза (Воžовић, 2009).

Слободно време има три важне функције: одмор (рекулперацију), забаву и разоноду, развој личности. Кроз слободно време одвија се значајан део социјализације младих – део који их приближава њима самима, али и друштву у коме живе. Под организованим слободним временом најчешће се подразумева време које није испуњено активностима школе и наставе (Grandić, 2014).

Слободно време је активност која искључује обавезе везане за посао, школу, породицу и друштво, а којој индивидуа приступа добровољно. Слободно време има за циљ да релаксира, забави и допринесе развоју појединца у погледу личних интересовања, друштвеног учешћа и стваралачког капацитета. Наведену дефиницију најпрецизније је формулисао Думазедиер, један од првих истраживача појма слободног времена (Veal, 2019).

## Неадекватно коришћење слободног времена младих

Интересовања сваког појединца различита су, па је самим тим различит и начин провођења слободног времена од особе до особе. Слободно време је модеран феномен и променљива појава која је обележила ова подручја друштвеног деловања, од социјалног, педагошког, економског, политичког, здравственог, комерцијалног. Када су млади слободни од школских обавеза, чињеница је да већина њих углавном проводи време у кафићима, клубовима, играоницама и услед тог неадекватног и неорганизованог коришћења слободног времена примећује се манифестовање разних облика девијантног понашања, међу њима и облика неприлагођеног понашања попут пушења, алкохолизма и наркоманије. Када дође до тога да код младих изостају одређене активности које код њих изазивају позитивна осећања, они теже да себи осигурају забаву у неком добро организованом објекту, а ако им то не одговара, разоноду ће тражити на улици, која их чека раширених руку да их упозна са животом данашњице (Grandić, 2014).

Тенденција младих да излазе из куће у касним вечерњим сатима и да у кафићима, дискотекама и клубовима остају до раних јутарњих сати узима све више маха. Опште је познато да у таквим објектима владају пушење, алкохол, дрога и многи други пороци који привлаче омладину. Читав такав амбијент им пружа добар провод, обећава задовољство и пружа им бекство од реалности (Воžовић, 2009).

Значај активности у слободно време за психички, когнитивни и социјални развој деце и младих постала је посебно битна тема у већини савремених друштава. Такве активности у великој мери доприносе емоционалном и социјалном развоју деце и младих, па је важно да се преузму све мере да њихово организовање у току слободног времена не постане процес насилног усађивања идеја, ставова и когнитивних стратегија код младих или њихово искључивање из других аспеката социјалног живота. Посебна вредност организовања активности у слободном времену младих огледа се у унапређивању квалитета живота и остваривању права на квалитетан живот, као и у могућности превенције различитих болести зависности и социјално непожељних облика понашања.

Врсте слободних активности стално се развијају и повећавају упоредо са развојем науке, технике и технологије, као и укупне културе цивилизације и народа (Plenković, 2000).

Аутор Mahoney (2000) наводи три главна аспекта која су битна за позитиван утицај слободног времена на децу и младе. То су: структура, вршњачка група и друштвени аспект. Под структуром аутор истиче да су структуриране слободне активности оне које су организоване, које имају временски распоред, јасне циљеве, стручно вођење и имају за циљ развој неке вештине код учесника. Са друге стране, неструктурирано слободно време има квалитете супротне наведеним и као њихов пример узимају се: дружење са вршњацима, забава, изласци, играње игрица, бесциљно коришћење интернета, гледање телевизије.

## Појам и дефинисање друштвених мрежа

Друштвена мрежа (социјална мрежа) јесте друштвена структура састављена од појединаца (организација) који се називају „чворови”, а који су повезани једним или више специфичних типова међузависности, као што су вредности, визије, идеје, финансијски интереси, пријатељство, сродство, заједнички интерес, недопадање, сексуални односи, или односи поверења, знања или престижа (Vuјanić, 2007).

Начин комуникације путем интернет друштвених мрежа разликује се од класичне непосредне комуникације јер у комуникационом процесу приликом преношења неке информације изостају невербални елементи који омогућавају потпуну семантичку вредност поруке. У истраживању у Србији, око четири петине ученика узраста од 10 до 18 година имало је свој профил на некој од социјалних мрежа. Комуникација путем интернета може да има различите облике: то може бити разговор сниман камером, или разговор без слике, или слање звучних или текстуалних порука. За сада је убедљиво најчешћи вид комуникације онај помоћу тастатуре – разменом писаних порука. Комуникација се обавља из властитог сигурног простора, контролисана је, сиромаштво информација је штит који се по потреби може одбацити. Интернет комуникација је, све у свему, контролисанија, јер особа лакше него у комуникацији лицем у лице може да бира како и када ће комуницирати и шта ће о себи открити. Запажена је још једна специфичност интернет комуникације, тзв. дезинхибиција на интернету. Смањен чулни контакт међу саговорницима и већа анонимност доводе до мање инхибираног понашања него у комуникацији лицем у лице. Ова дезинхибираност може да се испољи у лакшем изношењу интимних података, који би се иначе саопштавали само добронамерним пријатељима, у смањеној бризи о утиску који ће се остварити и спонтанијој комуникацији (Popadić i Kuzmanović, 2014).

Дигитални медији јесу подскуп електронских медија, који потпадају под технолошко окриље интернета (Ješić, 2000). Дигитални медији обухватају широк спектар информационих сервиса као што су: образовни портали, блогови и интернет странице, корисничке и друштвене мреже, дигитална телевизија и сервиси за размену слика и видеа. Највећи развој и популаризација интернета настао је управо због дигиталних медија, тако да они представљају главни покретач новина након иницијалне појаве интернета. Друштвене мреже, као подскуп дигиталних медија, јесу наставак првобитних сервиса електронске поште. У том периоду настаје и назив друштвене мреже, под којим се подразумева сервис за повезивање великог броја корисника (Junco & Chickering, 2010). Дигитални медији по својој функционалности могу се дефинисати као сервиси који ангажују кориснике путем сарадње, дељења информација и демократизације улога и дељења одговорности. Популарност друштвених мрежа у томе је што оне омогућавају већу партиципацију, повезаност и интерактивност корисника у односу на класичне форме комуникације унутар друштва. Развој социјалних мрежа допринео

је да људи тренутно деле информације без обзира на место и да развијају мреже пријатеља са којима можда никада нису били у личном контакту. Њихова заступљеност данас је у тој мери велика да се социјалне мреже укључују у дефиницију заједнице, поред породице, пријатеља и вршњака (Sublet i sar., 2011).

### **Преглед ранијих значајнијих истраживања активности младих у слободном времену**

У истраживањима слободног времена преовладавају она која акценат стављају на поједине активности младих током слободног времена и посматрају њихову учесталост. Уколико постоји категоризација, она углавном није добијена емпиријским путем него је теоријски заснована и служи као оквир за интерпретацију података. Тако се у неким истраживањима слободно време посматра зависно од тога да ли је проведено активно или пасивно, да ли активност усмеравају вршњаци или одрасли, које активности су присутне, које компетенције млади ангажују бавећи се одређеним активностима (Stеpanović, Videnović i Plut, 2009).

Stеpanовић наводи резултате истраживања у коме су адолесценти бирали три одговора који описују оно што најчешће раде када немају обавезе. Понуђени одговори били су следећи: уз мобилни, уз ТВ, са партнером, сâм уз компјутер и интернет, уз компјутер и интернет са друштвом, сâм слуша музику, слуша музику са друштвом, дружи се са пријатељима, ради нешто креативно (црта, пише, слика, свира...), рекреативни спорт, досађује се код куће, изласци, читање књига, читање часописа, шопинг, праћење културних догађаја. Највећи број адолесцената наводи дружење (48%), гледање телевизије (46%) и провођење времена уз мобилни телефон (33%). Потом следи самостално слушање музике (28%), виђање са партнером (23%), самостално провођење времена уз компјутер (20%) и 11 рекреативно бављење спортом (20%). Све остале активности наводи мање од 10% испитаника. Наведени резултати указују да су у слободном времену младих најприсутније забавне активности (Stеpanović, 2013).

Истраживање на узорку домске деце показало је да се слободно време у граду најчешће проводи у кафићима и спортским манифестацијама. Културне потребе (одласци у биоскопе, позоришта, изложбе, концерте) сведене су на најмању могућу меру, док су забава и разонода у врху активности анкетираних ученика (Koković 2002: 61–79).

У земљама окружења спроведена су слична истраживања на тему слободног времена младих. Тако је, рецимо, истраживање које је спроведено у БиХ (Мрежа ресурса за превенцију и третман овисности о дрогама у БиХ 2004) на узорку до 1046 испитаника узраста од 14 до 26 година показало да су кафићи и дискотеке најчешћа места за окупљање младих, док се готово половина младих не бави никаквим спортским активностима. Праћење телевизијског програма је и у БиХ најчешћа активност младих. Наиме, 51,7%

младих свакодневно проведе више од три сата гледајући телевизију. Половина испитаника уопште не долази у додир с компјутерима, трећина младих уопште не чита књиге, две трећине њих не посећује биоскопе и позоришта. Према резултатима овог истраживања, око половине испитаника конзумира цигарете (48,1%), трећина (77 испитаника) конзумира алкохол, а проценат младих који имају искуство с дрогом креће се од 12% до 17,2% (Petrović i Zotović, 2010).

У Великој Британији на узорку деце узраста од 11 до 14 година спроведено је истраживање с циљем регистровања изложености ризицима у слободно време (Hayes 2002). Интересантно је да су резултати показали да су најпопуларнија места за провођење слободног времена куће пријатеља, кафићи, паркови и трговачки центри, док само мали број испитаника проводи слободно време у организованим активностима изван школе. Главна активност слободног времена за младе Британце је гледање телевизијског програма, после чега следи слушање музике, дружење с вршњацима и рад на рачунару. Спортске активности заступљене су у много мањој мери (Petrović i Zotović, 2010).

У Британији је, такође, истраживање спроведено 2006. (Margo & Dixon, 2006) показало да млади ретко проводе слободно време са породицом, а да више од половине младих редовно конзумира алкохол. Тачније, по свим индикаторима ризичног понашања, као што су уживање дрога и алкохола, насиље и промискуитет, Британија је или на првом или близу првог места у Европи. Примера ради, 38% британских петнаестогодишњака је у 2003. години пробало марихуану, док је у Шведској 7%, а у Немачкој њих 27% (Petrović i Zotović, 2010).

### **Присуство друштвених мрежа у слободном времену младих**

У развијеним и средње развијеним земљама (каква је Србија) све је мање деце која доминантан део слободног времена проводе напољу, у игри са вршњацима, а све је више деце која сате проводе уз мобилне телефоне, интернет и телевизију, у тзв. виртуелном свету. Чест је случај да се време проведено у виртуелном свету одвија уз садржаје и програме који нису прилагођени узрасту и потребама деце и младих. Тако, утицај телевизије не зависи само од програмског садржаја већ и од формалне функције телевизије као што су висока анимација, пренаглашене музичке деонице, визуелни и аудитивни специјални ефекти. Ове наведене карактеристике помажу у привлачењу и задржавању пажње код деце и младих, а слично се односи и на интернет са његовим интерактивним аудиовизуелним садржајима, те порталима и друштвеним мрежама које се базирају на видео-садржају (Pegić, 2017).

Утицај радија, телевизије, штампе и интернета толико је моћан да се ова средства по снази васпитног деловања изједначавају са утицајима примарних васпитних фактора – породице и школе. Преко њих се буде интересовања за научне и културне тековине, обогаћује социјална и морал-

на димензија човека и буди интересовање за разне обике људског стваралаштва. Ова средства могу преко одређених садржаја остварити и супротно дејство, које се постиже онда када њихове кориснике третирају као објекте манипулишући њиховим осећањима, убеђењима и ставовима у интересу одређених друштвених слојева. Одређени садржаји и средства масовне комуникације могу да остваре негативне последице и да изазову негативна својства личности (Grandić i Letić, 2008). Данас вероватно интернет преузима примат од ТВ-а када је у питању „трошење” слободног времена младих. Интернет представља најраспрострањенију активност младих у слободном времену. Коришћење интернета не треба забранити, већ младе треба усмеравати да интернет користе само када је то неопходно. Фејсбук је постао тренд, другим речима, они који га не користе не прате трендове. Такво тумачење је педагошки сасвим погрешно, јер коришћење нечега треба да буде чин личног избора и слободе појединца. Негативно је то што млади, па чак и деца млађег основношколског узраста, интернет користе и по неколико сати дневно, притом заборављајући и стављајући у други план свакодневне школске и породичне обавезе. Осим тога, све смо чешће сведоци медијског насиља у којем су деца и млади жртве (Grandić i Letić, 2008).

Из свега наведеног можемо закључити да су друштвене мреже корисне уколико се на користан начин користе, а да слободно време треба испунити не само друштвеним мрежама, већ и стваралаштвом, културом и физичким активностима.

### **Позитивне и негативне стране присуства друштвених мрежа у слободном времену младих**

Друштвене мреже, гледано са пословно-маркетиншког аспекта, заиста су пун погодак, јер су примери у пракси најбоље показали колико је данас неопходно бити део Фејсбук или Твитер неба. Ипак, медаља увек има две стране. Иако су друштвене мреже направљене да побољшају социјализацију, чини се да је њихов ефекат контрапродуктиван. Стиче се утисак да оне више нису постале начин да се проведе слободно време, већ главна преокупација и животни стил. Прилично узнемиравајуће звучи слоган који влада међу средњошколцима: „Ниси на друштвеним мрежама, дакле не постојиш”. Нове генерације, које су одрасле за рачунаром, као да су се сјединиле са машином и постоји реалан страх да ће велики број тих младих људи бити у немогућности да чита одређене социјалне знаке у класичним људским интеракцијама у стварности. Мада је тачно да је и било каква комуникација боља од никакве, треба имати у виду да све оне ствари које нам доноси традиционална форма комуникација у реалном свету (поглед саговорника, глас, израз лица, положај тела), све то у виртуелној комуникацији не постоји и онемогућава истинско упознавање човека. Гледано са педагошког аспекта, овај вид комуницирања нема позитивних васпитних ефеката јер је предуслов за то да комуникација има „висок ниво интеракције и мо-

гућност обостраних утицаја, отвореност, интерперсоналност, активно слушање, разумевање, постојање емоција, емпатију” (Zukorlić, 2016: 92). Ипак, пораст корисника друштвених мрежа говори нам да је „свет привида” и даље у великом налету, јер су многи средњошколци углавном несигурни по питању властитог изгледа и вредности, па виртуелном интеракцијом прикривају своје проблеме, беже од њих и њиховог решавања (Kowalski, 2014).

При таквој комуникацији, ученици се осећају слободнијим да се убацују у улоге које им делују социјално пожељно и које су преко новијих медија и уопште у искривљеном модерном друштву фаворизоване. Отворенијим изражавањем емоција и ставова, они пружају једну лажну слику о себи. Иако тврде да им боравак на друштвеним мрежама подиже самопоуздање, истина је сасвим другачија. Са друге стране, појављује се и проблем показивања претеране и неуобичајене искрености са скоро потпуно непознатим особама, у чији идентитет могу да верују само на основу онога што виде на друштвеној мрежи, што такође пружа један лажан осећај блискости. Друштвене мреже дефинитивно су измениле значење појма „пријатељ”, јер многи ученици додају за „виртуелне пријатеље” људе које и не познају у реалности (Vogavac i Popadić, 2013).

Поред те „виртуалне социјализације” и живота у једној електронској илузији, постоји још неколико тамних страна друштвених мрежа. Пре свега, поставља се питање губитка приватности. Све слике, статуси, коментари које корисници оставе на мрежи и за које мисле да су доступни само „пријатељима”, могу остати вечно на мрежи и серверима, доступни свима, па чак и када их обришу. Никако не треба заборавити ни губитак времена, јер када се корисници „улогују” у мрежу, све им постаје занимљиво због могућности да „уђу у живот” других људи. Самим тим, остаје им и мање времена за учење и рад уопште, па као последица тога долазе и слабе оцене у школи. Претерано коришћење друштвених мрежа довело је до тога да се у неким клиникама за одвикавање од зависности уведе и ново одељење за одвикавање од Фејсбука. Како кажу њихови стручњаци, први симптоми зависности јесу да човек не може да контролише време проведено на овој друштвеној мрежи и почиње да занемарује своје обавезе (Nedimović i Biro, 2011). На основу фокус-групних разговора може се закључити да млади брину о приватности личних података на интернету и да их ретко деле са другима, као и да имају свест о томе да је интернет „јавни простор”, што већини смета: „схватио сам да је Фејс једна глупост зато што можеш да окачиш слику и цео свет може да је види; не свиђа ми се то што сада злоупотребљавају Фејс и тиме малтретирају људе које никад нису видели, постављају неке слике које су приватне и онда цео Фејс зна, и онда тако кад их виде на улици крену да их прозивају, и тако онда креће насиље” (Nedimović i Biro, 2013: 56).

У једном пилот истраживању које су спровели Ђукановић и Кнежевић, у узорку од 200 испитаника, на питање зашто користе Фејсбук профил, преко четири петине испитаника одговорило је да сматра да ће тако појачати односе са вршњацима. Закључак овог истраживања је да млади

највише компулзивно користе Фејсбук, да им је он привлачан јер добијају виртуелну социјалну подршку и креирају свој нови идентитет који није утемељен на реалности. Креирању новог идентитета прибегавају особе са ниским самопоуздањем, социјално инхибиране и са комплексима (Đukanović i Knežević, 2015: 57).

Па ипак, позитивну страну друштвених мрежа представља чињеница да млади лако могу да се повежу са пријатељима, да усвајају и деле нова знања и сазнања. У време пандемије ковида 19 друштвене мреже постале су скоро једини, ако не и једини начин реализације наставе. Ту је ступило на сцену учење на даљину као једино могуће решење у пандемији, које би било немогуће без друштвених мрежа. Учење на даљину јесте облик наставе који се, пре свега, повезује са учењем путем примене разноврсних информационо-комуникационих технологија (ИКТ), посебно посредством интернета, како би се ученицима омогућило учење и у својој кући (Janković, 2015).

Предности друштвених мрежа (Janković, 2015: 56):

1. Могућност успостављања нових пријатељских контаката и односа
2. Одржавање контаката постојећих пријатељских контаката и односа
3. Лака и брза размена информација

### **Квалитетно и креативно коришћење слободног времена младих**

Слободно време савремених младих повећава се с времена на време, зависно од породичних и других обавеза. Међутим, не уме сваки млади човек или жена да искористи количинско повећање фонда слободног времена на продуктиван начин. За разумно коришћење слободног времена можемо везати појмове продуктивног и непродуктивног понашања појединаца (Mijatović, 2014). Непродуктивним понашањем појединци упражњавају активности којима се исцрпљују могућности уношења промена у слободно време како би се успоставила одређена равнотежа. Повећање слободног времена код таквих појединаца не представља позитивну промену, већ најчешће опасност да се још више отисну у упражњавање неприхватљивих активности. Продуктивно понашање у слободном времену испољавају појединци који себе сматрају битним чиниоцем слободног времена. Такво понашање доприноси обогаћивању личности (Mijatović, 2014).

Сусретање са културом, активно доживљавање њених дела, па чак и њихово пасивно конзумирање, за многе младе могући су само у слободном времену. Због тога се слободно време мора посматрати као културни феномен, нарочито због његовог све већег значаја за развој човекових интелектуалних способности и унапређења целокупног процеса хуманизације (Grandić i Letić, 2008). Пораст слободног времена ствара услове за развој разних облика културно-уметничких активности. Култура губи свој прави смисао ако се човек доводи у ситуацију да буде само пасиван посматрач уметничких остварења професионалаца. Треба се залагати за културу као фактор самопотврђивања и креативног испољавања личности. Развијањем

културне навике код људи се формира стваралачки поглед на свет. Стваралаштвом се сматра она мисаона активност којом долазимо до нових оригиналних решења која имају општу друштвену вредност. Резултати тог стваралаштва јесу уметничка дела, научна открића и технички проналасци. Стваралаштво може бити забавно и релаксирајуће, а задовољство које се јавља после фазе стварања даје човеку самопоуздање и веру у себе. Слободно време испуњено стваралачком активношћу помаже развоју индивидуалности, унапређује способност доживљавања, продубљује моћ инвенције и стваралачке маште, подстиче на самостално критичко истраживање. Развијајући све те способности, стваралачко коришћење слободног времена може утицати на сâм карактер рада (Grandić i Letić, 2008).

### Закључна разматрања

У данашње време дигитални медији су у великој мери заступљени у животу сваког појединца. Из тог разлога не можемо занемарити њихов доминантан утицај у пружању информалног знања њиховим корисницима. Знамо да породица, школа и вршњачке групе у значајној мери одређују идентитет и улоге у друштву. Међутим, интернет и дигитални облици медијске културе имају све већи значај у обликовању свакодневног живота младих људи. Неоспорно је да деца и млади проводе већи део слободног времена уз различите медије јер у њима проналазе садржаје, симболе и потврду времена у коме живе. Из тог разлога веома је битно да информације и садржаји које млади користе путем медија буду релевантни, да подстичу младе на критичко мишљење и да, пре свега, буду безбедни за коришћење. Самим тим, велика је одговорност породице, друштва, школе и државних органа у подршци и стварању информационе писмености код младих. Мишљења сам да је данас потребно дати много већи значај овој теми, јер млади људи који су рођени након експанзије дигиталних медија доживљавају исте као нераздвојиви део њиховог света. Нове генерације имају суштински различит приступ дигиталним медијима од генерација које су биле сведоци њеног настанка. Самим тим, наш задатак је да покушамо да боље разумемо свет младих и значај који за њих имају дигитални медији. Неопходно је прихватити дигиталне уређаје и медије, али у мери која је одговарајућа. Недостатак људског контакта, преобимност информација, неселективност у погледу корисних и релевантних података од оних који то нису, као и социолошки и културолошки аспекти, не смеју бити изостављени у истраживањима нове ере образовања и васпитања. Млади могу да буду свесни и да критички размишљају једино ако се развијају у средини која препознаје значај квалитетног слободног времена. Одговорност породице, образовних институција и друштва јесте да обезбеди боље планирање слободног времена деце и младих. Млади морају да имају више подстицаја, усмерења и материјалних услова да на креативан и стваралачки начин организују и проводе своје слободно време. Изнети ставови јесу резултат анализе презентованих истраживања и релевантних теоријских становишта.

*Педагошка импликација овог рада била би да је неопходно да породица као нуклеус друштва, школа и друштво треба да усмеравају младе на што креативније и квалитетније провођење слободног времена путем културних и стваралачких активности.*

## Литература

1. Božović, R. (2009). *Iskušenje slobodnog vremena*. Beograd: Mladost.
2. Bogavac, Lj., Popadić, D. (2013). Priručnik za zaštitu dece i mladih od sajber nasilja. „*YES I AM*”: *Stručni časopis za prevenciju seksualnog nasilja* 2, 68-74.
3. Đukanović, B., Knežević – Tasić, J. (2015). *Bihevioralne zavisnosti u Srbiji*. Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
4. Grandić, R. (2009). *Prilozi porodičnoj pedagogiji*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
5. Grandić, R., Letić, M. (2008). *Prilozi pedagogiji slobodnog vremena*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
6. Huston, A. C., Wright, J. C. (1999). How Young Children Spend Their Time: Television and Other Activities. In: *Developmental Psychology*, Vol. 35, No. 4, 912-925.
7. Janković, A. (2015). *Savremeni modeli očigledne nastave u oblasti poznavanja prirode i društva*. Novi Sad: Gradska biblioteka.
8. Ješić, D. (2000). *Porodica i slobodno vreme mladih*. Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Junco, R., Chickering, A. W. (2010). Civil discourse in the age of social media. *About Campus*, 15(4), 12–18.
10. Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., Lattanner, M. (2014). Bullying in the Digital Age: A Critical Review and Meta-Analysis of Cyberbullying Research Among Youth. *Psychological Bulletin: American Psychological Association*, Vol. 140, No. 4, pp.1073–1137.
11. Koković, D. (2002). Slobodno vreme – kreativni čin ili traganje za identitetom i životnim stilom. U: *Vaspitni rad u domovima učenika srednjih škola Republike Srbije*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta, Institut za ekonomiku i finansije, 61–79.
12. Mahoney, J. L., Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context, *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.
13. Margo, J. & M. Dixon. (2006). *Freedom's Orphans: Raising youth in a changing world*. London: Institute for Public Policy Research.
14. Mijatović M. (2014). Mogući načini organizovanja slobodnog vremena mladih. U: *Istraživanja u pedagogiji*. 4(2), 37-47.
15. Nedimović, T., Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. U: *Primenjena psihologija*, 3, 229–244.
16. Nedimović, T., Biro, M. (2013). Ko su žrtve vršnjačkog nasilja? U: *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (1), 150–168.
17. Opić, S., Đuranović, M. (2014). Leisure Time of Young Due to Some Socio - demographic Characteristics, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 159, 546–551.
18. Petrović, J., Zotović, M. (2010). Isti ili drugačiji: Slobodno vreme mladih u Vojvodini i u svetu. U: *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 2010(130), 79-88, Novi Sad.

19. Popadić, D., Kuzmanović, D. (2014). *Korišćenje digitalne tehnologije, rizici i zastupljenost digitalnog nasilja među učenicima u Srbiji*. Beograd: Istitut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
20. Peruško, Z. (2011). *Uvod u medije*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo.
21. Plenković, J. (2000). *Slobodno vrijeme mladeži*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
22. Perić, N. (2017). *Uticaj i primena digitalnih medija na vaspitanje i obrazovanje dece*. Digitalni Prostori: Izazovi i Očekivanja
23. Radojković, M., Crnobrnja, S. (1990). *Sredstva masovnih komunikacija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
24. Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme – slobodne aktivnosti*. Rijeka: Biblioteka Eduka.
25. Sari, G. (2019). Handbook of Research on Children's Consumption of Digital Media, IGI Global, vol. in *Advances in Human and Social Aspects of Technology (AHSAT)*.
26. Sublet, V., Spring, C. & Howard, J. (2011). Does social media improve communication? Evaluating the NIOSH science blog. *American Journal of Industrial Medicine*, 54(5), 384–394.
27. Stepanović I. (2011). Mladi i zabava – Ima li mesta zabrinutosti. U: *Engrami - časopis za kliničku psihijatriju, psihologiju i granične discipline*. 33(4), 33-46.
28. Stepanović I., Videnović M., Plut D. (2009). Obrasci ponašanja mladih tokom slobodnog vremena. U: *Sociologija*. 51(3), 247-261.
29. Veal, A. J. (2019). Joffre Dumazedier and the definition of leisure, *Loisir et Société / Society and Leisure*, 42:2, 187-200.
30. Vujanić, M. (2007). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
31. Zukorlić, M. (2016). Pedagoška komunikacija u funkciji razvoja socijalne kompetencije učenika. U: *Inovacije u nastavi*, 29(1), (92-104). UDC 37.013::316.77.2-057.874, Beograd: Učiteljski fakultet.

PRESENCE OF SOCIAL NETWORKS  
IN YOUTH'S FREE TIME

**Summary:** *Free time is one of the important factors in the personality development of children and young people, because it gives them the opportunity to express their creative powers and satisfy their interests and needs. The new millennium represents a turning point in various areas of the development of society and civilization, in which information technologies and digital media have a very an important role. Due to easy availability, quick information and quick access, almost no person, especially young people, can imagine their everyday life without them. The influence of the media on modern man begins to happen from the earliest age, for this reason, this topic deserves more space in the pedagogical theory. The aim of the paper is to point out the different ways of using social networks in the free time of young people, as well as the role of the family as the nucleus of society in guiding young people to spend their free time as qualitatively and creatively as possible. of the most significant research on our topic in the country and abroad, as well as pedagogical implications for further research. The conclusion of the paper is that young people spend most of their free time with different media because they find content, symbols and confirmation of the times in which they live. For this reason, it is very important that the information and content used by young people through the media be relevant, encourage young people to think critically and, above all, be safe to use. Therefore, the family, society, school, as well as state authorities have a great responsibility in supporting and creating information literacy among young people.*

**Key words:** *free time, young people, social networks.*

Гордана ПЕТРОВИЋ  
Филозофски факултет  
Универзитет у Нишу

УДК 371.3:004  
37.091.327.7  
- оригинални научни рад

## РАЗВИЈЕНОСТ ДИГИТАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА УЧЕНИКА У ДОМЕНУ БЕЗБЕДНОСТИ

**Сажетак:** *Актуелна епидемијска ситуација допринела је да коришћење дигиталних технологија у свим аспектима живота и рада постане свакодневица. Тако се у први план истичу дигиталне компетенције које постају један од основних услова за сналажење и функционисање како у свакодневном животу, тако и у образовању. Како се акценат углавном ставља на испитивање оспособљености коришћења дигиталних технологија, у други план стављене су безбедност и заштита приватности дигиталних технологија, као и својих података на интернету. Због тога је важно сагледати да ли су и колико ученици оспособљени за очување своје безбедности кроз овај домен дигиталне компетенције. У раду се истражују дигиталне компетенције ученика средњих школа из домена безбедности. Циљ истраживања је утврдити нивое дигиталних компетенција ученика у домену безбедности. Настојали смо, такође, да утврдимо да ли постоје разлике у нивоима дигиталних компетенција ученика с обзиром на њихов школски успех, пол и разред. Резултати реализованог истраживања показују да је највећи број ученика овладао основним нивоом дигиталних компетенција из домена безбедности, али није занемарљив ни број ученика који су на самосталном и напредном нивоу из овог домена. Такође је утврђено да не постоје статистички значајне разлике у односу на пол, школски успех и разред ученика.*

**Кључне речи:** *дигиталне компетенције, ученици, безбедност, дигиталне технологије.*

### Увод

Оспособљеност за коришћење дигиталних технологија у свакодневном животу од великог је значаја. Епидемиолошка ситуација допринела је подизању свести о значају дигиталних компетенција за све сфере живота и рада. Дигитални идентитет који имамо на интернету може врло лако бити злоупотребљен уколико нисмо оспособљени да се адекватно заштитимо. Од

\* g.petrovic-17784@filfak.ni.ac.rs

великог значаја је указати ученицима какве опасности постоје на интернету и до каквих последица може довести несавесно коришћење дигиталних технологија и интернета. Потреба за образовањем младих о безбедности и приватности у дигиталном свету постаје све важнија. Влада Србије је 2016. године усвојила први системски акт из ове области – Уредбу о безбедности и заштити деце приликом коришћења информационо-комуникационих технологија. Желели смо да испитамо да ли су ученици оспособљени да заштите своје податке на интернету и своје уређаје којима њему приступају. У раду ће бити представљени резултати из домена безбедности, као део истраживања којим је обухваћено свих пет домена дигиталних компетенција (обрада информација, комуникација, стварање садржаја, безбедност и решавање проблема).

Неминовно је да млади не могу замислити живот без дигиталних технологија и интернета, али оно што је најбитније јесте њихово оспособљавање за адекватно коришћење и безбедност у том процесу. У раду ће бити представљен и значај развоја дигиталних компетенција из домена безбедности, као и досадашња истраживања из ове области. Потреба за образовањем о безбедности и приватности током коришћења дигиталних технологија постаје све већа. Развијање овог домена дигиталних компетенција подразумева најпре утврђивање нивоа знања и способности из ове области како би се приступило њиховом унапређивању.

### **Значај домена безбедности дигиталне компетенције**

Број истраживања о дигиталној безбедности повећао се током последње деценије (нпр. Jones, Mitchell, & Finkelhor, 2013; Shin, 2015; Simandl & Vaníček, 2017; Chou & Peng, 2011; Napal, Peñalva-Vélez, & Mendióroz, 2018). Значајан део истраживања дигиталне компетенције углавном се фокусира углавном на процену дигиталне или информатичке писмености, док се знатно мањи број истраживања бави доменом безбедности приликом коришћења дигиталних технологија.

Концепт безбедности који се односи на коришћење информационо-комуникационе технологије заснива се на три основна принципа (Schneier, 1998): поверљивости, интегритету и доступности. Поверљивост се односи на спречавање злоупотребе, заштиту података и поштовање ауторских права. Интегритет осигурава заштиту информација, док доступност подразумева да информације треба да буду доступне кад год су потребне.

У документу Стандарди општих међупредметних компетенција за крај средњег образовања из 2013. године, дигитална компетенција односи се на способност ученика да користи расположива средства из области информационо-комуникационих технологија (уређаје, софтверске производе, електронске комуникационе услуге и услуге које се користе путем електронских комуникација) на одговоран и критички начин ради ефикасног испуњавања постављених циљева и задатака у свакодневном животу, шко-

ловању и будућем послу. Ученик треба да познаје и основне карактеристике расположивих информационо-комуникационих технологија и могућности њихове примене у свакодневном животу, раду и образовању, односно њихов утицај на живот и рад појединца и заједница (*Стандарди опитних међупредметних компетенција за крај средњег образовања*, 2013).

Дигитално компетентан појединац из домена безбедности треба да буде свестан да постоје софтверски вируси, али и да зна колики је значај неопходности заштите личних података, као и заштите сопственог здравља и здравља других људи приликом употребе дигиталних технологија (Kluzer & Pujol Priego, 2018). Истраживања из области дигиталних компетенција интензивирани су у последњој деценији као одговор на све бржи развој дигиталних технологија. Домен безбедности односи се на заштиту личних података и дигиталних уређаја који се користе, на свест о онлајн ризицима, на знање и способности како се заштитити у дигиталном свету и свест о здравственим ризицима повезаним са коришћењем дигиталних технологија. Развијање свести о безбедности веома је важно не само у дигиталном свету, већ и у реалном животу. Системска подршка ученицима за стицање дигиталних вештина које омогућавају заштиту од потенцијалних ризика током коришћења дигиталних технологија од великог је значаја (Кузмановић и сар., 2019).

Неразвијеност свести о безбедности приликом коришћења дигиталних технологија потиче од неупућености у претње које њихово коришћење носи са собом. Грешке просечног корисника дигиталних технологија јесу грешка наивности и грешка поверења, а последице које настају – непредузимање мера заштите приватности (Путник, Бабић и Кордић, 2014).

Развијање дигиталне компетенције код ученика треба, између осталог, да доведе до јачања свести о мерама безбедности које ће заштити приватност корисника и обезбедити сигурност уређаја путем којих се приступа интернету и делује у дигиталном свету. Дигиталне компетенције су, према нивоима развијености код корисника, разврстане кроз пет области (домена) (Kluzer & Pujol Priego, 2018), а то су: обрада информација, комуникација у дигиталном окружењу, стварање дигиталног садржаја, безбедност у дигиталном окружењу и решавање проблема. С обзиром на то да се у овом раду бавимо доменом безбедности у дигиталном окружењу, табеларно ће бити представљен само овај домен дигиталне компетенције (Табела 1).

Табела 1. Самопроцена дигиталних компетенција из домена безбедности

ДОМЕН БЕЗБЕДНОСТИ	
Основна употреба (ниво)	Могу да предузем основне кораке за заштиту својих уређаја (нпр. да користим антивирус програме и лозинке). Знам да нису све информације на интернету поуздане. Знам да моји кориснички подаци (корисничко име и лозинка) могу бити украдени. Знам да не треба да откривам личне информације на интернету. Знам да превише коришћења дигиталних технологија може да нашкоди мом здрављу. Предузимам основне мере за уштеду енергије.
Самостална употреба (ниво)	На рачунару који користим за приступ интернету имам инсталиране програме за заштиту безбедности (антивирус, заштитни зид). Редовно користим и ажурирам ове програме. Користим различите лозинке за приступ опреми, уређајима и дигиталним услугама и периодично их мењам. Умем да препознам интернет странице или електронску пошту који могу бити употребљени за превару. Могу да препознам електронску пошту послату са намером да корисника завара да долази од познатог пошиљаоца. Умем да градим свој дигитални идентитет и да пратим какав дигитални отисак остављам. Разумем ризике по здравље које са собом носи коришћење дигиталних технологија (нпр. ергономија, ризик од зависности). Разумем позитивне и негативне утицаје технологије на животну средину.
Напредна употреба (ниво)	Редовно проверавам безбедносна подешавања и системе на својим уређајима и/или апликацијама које користим. Знам како да реагујем ако је мој рачунар заражен вирусом. Умем да подесим или изменим заштитни зид и безбедносна подешавања на својим дигиталним уређајима. Знам да шифрирам своју електронску пошту или датотеке. Могу да применим филтере на нежељену електронску пошту. Информационо-комуникационе технологије користим разумно како бих избегао/ла здравствене проблеме (физичке и психолошке). Мој став о томе какав утицај дигиталне технологије имају на свакодневни живот, потрошњу на интернету и животну средину утемељен је на информацијама.

У Извештају о дигиталној укључености у Републици Србији за период од 2014. до 2018. године истиче се да је Национална стратегија о информационој безбедности за период 2017. до 2020. године препознала безбедност деце, као посебно значајан аспект развоја информационе безбедности појединца (Ожеговић и сар., 2019). Министарство је од 2017. године успоставило Национални контакт центар за безбедност деце на интернету као место за пружање савета и пријем пријава које су у вези са безбедношћу деце на интернету.

Према аутору Фишеру (Fischer, 2005), када се говори о безбедности на интернету, то се односи на следеће три ствари: 1) скуп активности и других мера за заштиту компјутера, мрежа, хардвера, софтвера и података од напада; 2) стање или квалитет заштићености од таквих претњи и 3) поље деловања које се односи на истраживање и анализу у циљу спровођења и унапређивања тих активности и њиховог квалитета.

Безбедност и сигурност на интернету постану важни тек када се јави одређени проблем и дође до негативних последица приликом коришћења дигиталних технологија и приступања интернету. Тада се увиђа значај превенције из ове области како до таквих проблема не би дошло. Нико не може да гарантује потпуну сигурност на интернету, али она умногоме зависи од сопственог понашања. Треба радити на едукацији корисника о томе који су потенцијални ризици употребе дигиталних технологија и приступања интернету. Треба да постоји континуирана едукација која ће садржати мере заштите које треба предузимати како би се заштитили сопствени подаци и уређаји којима се приступа интернету.

### **Приказ резултата претходних истраживања**

Истраживања која се односе на безбедност приликом коришћења дигиталних технологија нема у довољној мери у складу са њиховом неопходношћу. У Малезији је 2013. године у школама обављено испитивање ставова код 13945 ученика узраста од 7 до 19 година о сигурности, прикладном понашању на интернету и њиховој способности да се заштите на мрежи (DiGi, 2014). Резултати су показали да 80% ученика сматра да је сигурност на интернету важна, 40% њих не зна како да се заштити и 45% не осећа се сигурно на интернету (DiGi, 2014).

Постоји повезаност између различитих врста ризичних понашања на интернету и у свакодневном животу, док се емоционално стабилни и савесни појединци понашају опрезније на интернету (Karl, Peluchette & Schlaegel, 2010). Импулсивност, наивност и слабо развијене вештине за доношење одлука код деце доприносе да она буду најизложенија ризику и преварама на интернету (Kušić, 2010).

Ауторке Дејвис и Џејмс (Davis & James, 2013) у истраживању у коме је учествовало 42 ученика, интервјуисањем су желеле да испитају њихова размишљања о сигурности на интернету, приватности на друштвеним мрежама и њиховом начину ношења са тим изазовима. Резултати показују да ученици цене приватност и користе различите стратегије како би се заштитили, од којих је једна да не објављују своје личне податке. Иако је у питању мали узорак, ауторке су, пре свега, хтеле да укажу на важност спровођења сличних истраживања.

Истраживањем које је у Републици Хрватској спровела група аутора са циљем испитивања ризичног понашања 355 корисника компјутера у средњошколској популацији, дошло се до података којима би требало упозорити државне институције и наставнике у школама. Они истичу неопходност развијања ефикаснијих образовних програма и програма превенције који би имали за циљ повећање сигурног понашања када се ради о сигурности и заштити приватности на интернету (Velki i sar., 2017).

Аутор Ер и сарадници (Er et al., 2017) испитивали су свесност студената о питањима сигурности на интернету и њиховој способности да се заштите од ризика и установили су следеће: 1) студенти су се осећали при-

лично сигурно када су били на интернету; 2) имају добро разумевање шта представљају ризичне онлајн активности; 3) знају како да се заштите и 4) препознају важност учења о сигурности на интернету.

Позитивни предиктори поштовања сигурносних правила заштите личних података су савесност, прилагодљивост, емоционална стабилност и склоност преузимању ризика (McComas et al., 2017). Корисници углавном не размишљају о заштити приватности и мерама које треба да предузму док им се не догоди негативно искуство. Поједина истраживања бавила су се и квалитетом и снагом лозинке корисника (Dell'Amico, Michiardi & Roudier, 2010; Kelley et al., 2012; Voyiatzis et al., 2011; Wanli et al., 2010).

Углавном у већини истраживања узорак су корисници млађег узраста док се приватности и сигурности старијих корисника не придаје велика важност. Разлог овоме може бити то што су деца подложнија ризицима на интернету и недовољно образована како да заштите своју приватност и обезбеде сигурност.

### **Методолошки оквир истраживања**

Предмет овог истраживања био је ниво развијености дигиталних компетенција ученика из домена безбедности. Рад је имао за циљ утврђивање нивоа дигиталних компетенција из домена безбедност код ученика средњих школа. Из постављеног циља произашли су следећи задаци истраживања:

1. Утврдити ниво дигиталних компетенција ученика из домена безбедности.
2. Установити да ли постоји статистички значајна разлика у погледу нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности с обзиром на њихов пол.
3. Утврдити повезаност између нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности и њиховог школског успеха.
4. Установити да ли постоји статистички значајна разлика у погледу нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности с обзиром на њихов разред.

На основу циља и задатака истраживања, постављене су следеће хипотезе:

1. Претпоставља се да је већина ученика на нивоу основне употребе дигиталних компетенција из домена безбедности.
2. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у погледу нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности с обзиром на њихов пол.
3. Претпоставља се да постоји повезаност између нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности и њиховог школског успеха.
4. Претпоставља се да постоји статистички значајна разлика у погледу нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности с обзиром на њихов разред.

У истраживању су коришћене дескриптивна метода и техника скалирање. На скали Ликертовог типа испитане су самопроцене ученика о нивоима дигиталних компетенција. Теоријско полазиште за израду овог инструмента налази се у класификацији дигиталних компетенција датој у ДигКом 1.0 (Оквир за развој и разумевање дигиталних компетенција у Европи), који је Европска комисија објавила 2013. године (Ferrari, 2013). Подаци који су добијени на основу одговора ученика на петостепеној скали обрађени су коришћењем SPSS 20 статистичког програма (фреквенција, t-тест, корелација, једнофакторска анализа варијансе).

Узорак истраживања чинила су 103 ученика средњих школа који живе у домовима ученика у Крушевцу, Трстенику и Александровцу. Варијабле у истраживању јесу: пол (две категорије), школски успех (четири категорије: одличан, врло добар, добар, довољан), разред средње школе (четири категорије: први, други, трећи и четврти). Као што можемо видети у Табели 2, од 103 ученика, 44 су мушког, а њих 59 женског је пола. Када је школски успех у питању, 57,3% ученика је са одличним успехом, 30,1% са врло добрим, 11,7% са добрим и 1,9% довољним успехом. Узорак је прилично уједначен у погледу ученика различитих разреда: 30,1% ученика похађа први разред, 20,4% други разред, 27,2% трећи разред и 22,3% ученика похађа четврти разред средње школе.

Табела 2. Структура узорка

Варијабле			
Пол	Мушки	f	44
	пол	%	42,7
	Женски	f	59
	пол	%	57,3
Школски успех	Одличан	f	59
		%	57,3
	Врло добар	f	31
		%	30,1
	Добар	f	12
Довољан		%	10,7
		f	1
		%	1,9
Разред средње школе	Први	f	31
		%	30,1
	Други	f	21
		%	20,4
	Трећи	f	28
Четврти		%	27,2
		f	23
		%	22,3

## Анализа и интерпретација резултата истраживања

Све већа заступљеност дигиталних технологија у свакодневном животу подразумева и бољу оспособљеност за њено коришћење. Осим дигиталних вештина које омогућавају адекватно коришћење дигиталних технологија, неопходна су и знања како обезбедити сигурност свог идентитета и уређаја који се користе. У раду ће бити представљени резултати самопроце-на ученика у погледу нивоа дигиталних компетенција из домена безбедност.

Увидом у Табелу 3, где теоријски максимум износи 30, види се да је просечни скор из домена безбедности релативно висок.

Табела 3. Приказ дескриптивних статистичких показатеља за домен безбедности дигиталне компетенције

Скала/тврдње	N	Min	Max	AC	СД
Безбедност	103	17	30	23,41	2,87

Први истраживачки задатак је био утврдити ниво дигиталних компетенција ученика из домена безбедности. Ученици највећи степен слагања (сумиране категорије *сагласан сам* и *у потпуности сам сагласан*) изражавају на две тврдње са основног нивоа, па тако 95% њих тврди да зна да њихови кориснички подаци могу бити украдени, док 85% сматра да може да предузме основне кораке за заштиту својих уређаја. Око 80% ученика уме да препозна интернет странице или електронску пошту које могу бити употребљене за превару, док 75% њих користи различите лозинке и периодично их мења – обе тврдње су са самосталног нивоа. Да редовно проверавају безбедносна подешавања и системе на својим уређајима и/или апликацијама које користе тврди око 70% ученика, док половина њих може да примени филтере на нежељену електронску пошту, око 30% је неодлучно по овом питању, а петина то не уме да уради. Када се сумирају сви одговори на тврдње о нивоима дигиталних компетенција из домена безбедности, може се закључити да се ученици налазе на основном нивоу употребе. Према томе, наша хипотеза да се већина ученика налази на основном нивоу употребе из домена безбедности потврђена је, јер се увидом у резултате истраживања може уочити да већина ученика изражава сагласност (сумиране категорије *сагласан сам* и *у потпуности сам сагласан*) са тврдњама које се односе на основни ниво компетенција. Такође, из резултата можемо видети да велики број ученика изражава сагласност и са тврдњама које се односе на самостални и напредни ниво употребе из домена безбедности дигиталне компетенције. Група аутора на узорку од 317 студената у Шпанији спровела је истраживање у коме је дошла до података да се 47% студената налази на средњем (самосталном) нивоу дигиталних компетенција из домена безбедности, као и да постоји спремност за безбедно понашање, али је не прате довољно знања и вештина које би то омогућиле (Gallego-Arrufat, Tores-Hernandez & Pessoa, 2019).

Како би се вештине и способности из области дигиталне безбедности унапредиле, неопходно је најпре утврдити ниво дигиталних компетенција из ове области, а затим осмислити програме превенције и образовања за безбедно и одговорно коришћење интернета (Chou & Peng, 2011; Fernandez-Montalvo, Penalva & Irazabal, 2015).

Тема насиља међу ученицима је увек актуелна, посебно његов облик – дигитално (електронско) насиље. Управо развијање дигиталних компетенција из домена безбедности може утицати на смањење учесталости дигиталног насиља код ученика.

Табела 4. Дистрибуција одговора испитаника на тврдње из домена безбедности

Тврдња	Уопште нисам сагласан	Нисам сагласан	Неодлучан сам	Сагласан сам	У потпуности сам сагласан
Предузимам основне кораке за заштиту својих уређаја (нпр. користим антивирус програме и лозинке).	0,0 %	1,9 %	13,6 %	55,3 %	29,1 %
Користим различите лозинке за приступ опреми, уређајима и дигиталним услугама и периодично их мењам.	3,9 %	13,6 %	7,8 %	53,4 %	21,4 %
Редовно проверавам безбедносна подешавања и системе на својим уређајима и/или апликацијама које користим.	1,9 %	12,6 %	12,6 %	49,5 %	23,3 %
Знам да моји кориснички подаци (корисничко име и лозинка) могу бити украдени.	0,0 %	1,9 %	2,9 %	56,3 %	38,8 %
Умем да препознам интернет странице или електронску пошту који могу бити употребљени за превару.	1,0 %	1,0 %	16,5 %	61,2 %	20,4 %
Могу да применим филтере на нежељену електронску пошту.	2,9 %	15,5 %	27,2 %	43,7 %	10,7 %

Добијени резултати указују нам на значај развијања дигиталних компетенција из домена безбедности, с обзиром на то да смо утврдили да се ученици налазе на основном нивоу употребе. Ово нам указује на потребу да се средњошколско образовање унапреди увођењем изборних предмета који би јачали дигиталне компетенције код ученика, а самим тим и домен безбедности, који је важан и у сегменту коришћења дигиталних технологија у слободном времену ученика. Дигиталне технологије све више прожимају све сфере друштва, а систем образовања је тај који треба да омогући адекватну оспособљеност грађана за њихово коришћење.

Наредним истраживачким задатаком желели смо установити да ли постоји статистички значајна разлика у погледу нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности с обзиром на њихов пол. Т-тестом независних узорака утврђено је да не постоје статистички значајне разлике између самопроцена ученика мушког и женског пола. Овим је наша хипотеза истраживања оповргнута. До сличних резултата дошло се у још неким истраживањима, која на основу добијених података указују да не постоји разлика између мушких и женских учесника у компаративним истраживањима дигиталних компетенција (Cabero-Almenara et al., 2021; Hatlevik & Hatlevik, 2018). Истраживања показују и да су просечни резултати жена виши од мушкараца (Guillen-Gamez et al., 2020; Krumsvik et al., 2016), као и да мушкарци имају виши ниво дигиталне и технолошке компетенције (Scherera et al., 2017).

Табела 5. Статистичка значајност разлика у одговорима испитаника с обзиром на пол

Скала/домен	Пол	N	AS	SD	t	p
Безбедност	мушки	44	23,48	2,62	0,211	0,833
	женски	59	23,36	3,06		

Напомена: N – број испитаника, AS – аритметичка средина, SD – стандардна девијација, t – статистик, p – статистичка значајност

Поређењем ученика у погледу нивоа дигиталне компетенције из домена безбедности у односу на разред дошло се до податка да не постоје статистички значајне разлике у њиховим одговорима на основу резултата приказаних у Табели 6. Ова хипотеза истраживања није потврђена, јер се у истраживању пошло од претпоставке да постоје статистички значајне разлике у одговорима ученика с обзиром на њихов разред.

Табела 6. Поређење просечних вредности дигиталних компетенција из домена безбедности у односу на разред

Скала/домен	Сума квадрата	df	Просечан квадрат	F	P	
Безбедност	Између група	36,711	3	12,237	1,510	0,217
	Унутар група	802,163	99	8,103		
	Укупно	838,874	102			

Напомена: df – степени слободе, F – статистик, p – статистичка значајност

Повезаност школског успеха и нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности није доказана корелационом анализом. Резултати показују да не постоји повезаност између школског успеха и нивоа дигиталне компетенције ученика из домена безбедности ( $r=0.050$ ,  $p=0.619$ ). То значи да нема статистички значајних разлика у погледу нивоа дигиталних компетенција ученика из домена безбедности с обзиром на њихов школски успех.

Табела 7. Статистичка значајност разлика у одговорима испитаника  
с обзиром на школски успех испитаника

		<b>Безбедност</b>
<b>Школски успех</b>	Pearson Correlation	0,050
	Sig.	0,619
	N	103

Напомена: Spearman's rho – статистик, Sig. – статистичка значајност, N – број испитаника

### Закључак

Дигиталне технологије и интернет постали су доступни скоро свима, али нажалост, поставља се питање да ли сви који имају приступ њима знају да предузму мере којима би заштитили своју приватност и омогућили безбедност приликом коришћења. Све већа доступност дигиталних технологија доводи до повећања корисника, што условљава и неопходност развоја њихових дигиталних компетенција за ефикасно функционисање у дигиталној ери у којој се налазимо. Свесни смо да дигитализација друштва у коме живимо и радимо још увек представља неоткривену област за многе. Они који сматрају да добро владају дигиталним технологијама нису освестили своје слабости и недостатке у том процесу. Безбедност у области коришћења дигиталних технологија је веома значајна и треба радити на системском оспособљавању свих корисника у том процесу. Добијени резултати у овом истраживању указују нам да се ученици налазе на основном нивоу употребе из домена безбедности дигиталних компетенција, што значи да треба радити на њиховом унапређивању и развијању како би се достигао виши ниво. Само учествовање ученика у истраживањима о безбедности на интернету може допринети освешћивању значаја адекватне заштите у дигиталном простору.

Дигиталну компетенцију, као једну од кључних компетенција целоживотног учења, треба континуирано развијати у складу са напретком дигиталне технологије. Домен безбедности у оквиру дигиталне компетенције постаје све важнији јер сигурност и заштићеност ученика приликом коришћења дигиталних технологија треба да буде на првом месту. Упознавање ученика и њихових родитеља са потенцијалним ризицима, као и начинима како да се заштите, представља основу развијања дигиталних компетенција из домена безбедности.

Ова област дигиталних компетенција све више ће добијати на значају са бржим развојем дигиталних технологија и представљаће изазов у образовању у смислу начина њеног развијања код ученика. Веома је битно разграничавање шта је то што би школа требало да пружи ученицима и на који начин би требало пратити развој ове компетенције код њих од најранијег узраста. Системски приступ у проучавању и развијању дигиталних компетенција код ученика је неопходан како би се на тај начин проналазиле области које треба унапређивати.

Истраживање самопроцена ученика о нивоима дигиталних компетенција из домена безбедности има својих ограничења. Ова ограничења огледају се у питању да ли ученици на прави начин процењују своје дигиталне компетенције. Да би дигиталне компетенције из домена безбедности успешно биле испитане, неопходно је ставити ученике у проблемске ситуације и на тај начин утврдити колико су они оспособљени да се заштите у дигиталном окружењу. Правци будућих истраживања из ове области треба да буду усмерени на откривање домена дигиталних компетенција које треба развијати како би успешност коришћења дигиталних технологија од стране ученика била у складу са њиховим убрзаним развојем и потребама образовања.

## Литература

1. Chou, C. & Peng, H. (2011). Promoting awareness of Internet safety in Taiwan in-service teacher education: A ten-year experience. *The Internet and Higher Education*, 14(1), 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.03.006>
2. Davis, K. & James, C. (2013). Tweens' conceptions of privacy online: implications for educators. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 4-25. <https://doi.org/10.1080/17439884.2012.658404>
3. Dell'Amico, M., Michiardi, P. & Roudier, Y. (2010). Password strength: An empirical analysis. In *Proceedings IEEE INFOCOM* (1-9).
4. DiGi. (2014). *Safety net: Capacity building among Malaysian school children on staying safe online*. A national survey report. Preuzeto sa: [https://safeinternet.my/wp-content/uploads/2021/02/CyberSAFE\\_Survey\\_Report\\_2014.pdf](https://safeinternet.my/wp-content/uploads/2021/02/CyberSAFE_Survey_Report_2014.pdf)
5. Er, P. H., Cheah, P. K., Moses, P., Chong, C. K. & Ang, B. H. (2017). Awareness of Safe and Responsible Use of ICT Among Students in a Malaysian University. In *Empowering 21st Century Learners Through Holistic and Enterprising Learning* (41-48). Springer, Singapore.
6. Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence. *JRC Science and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
7. Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia.[Internet use habits and risk behaviours in preadolescence]. *Comunicar*, 44, 113–121. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
8. Fischer, E. A. (2009). *Creating a National Framework for Cybersecurity: an Analysis of Issues and Options*, New York, Nova Science Publisher, Inc. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA463076.pdf>
9. Gallego-Arrufat, M., Torres-Hernández, N. & Pessoa, T. (2019). Competence of future teachers in the digital security area. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(2). DOI <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
10. Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J. & Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: Identification of factors predicting their acquisition. *Tech Know Learn*, 26, 481–498. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09432-7>

11. Jones, L.M., Mitchell, K.J. & Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three youth internet safety surveys. *Psychology of Violence*, 3(1), p. 53-69. <https://doi.org/10.1037/a0030309>
12. Kaleli, Y. S. (2020). The effect of computer-assisted instruction on piano education: An experimental study with pre-service music teachers. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(3), 235-246. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i3.115>
13. Karl, K., Peluchette, J. & Schlaegel, C. (2010). Who's posting Facebook faux-pas? A crosscultural examination of personality differences. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 174-186
14. Kelley, P. G., Komanduri, S., Mazurek, M. L., Shay, R., Vidas, T., Bauer, L. & Lopez, J. (2012). Guess again (and again and again): Measuring password strength by simulating password-cracking algorithms. In *IEEE symposium on security and privacy* (523-537).
15. Kluzer S. & Pujol Priego L. (2018). DigComp into Action – Get inspired, make it happen. S. Carretero, Y. Punie, R. Vuorikari, M. Cabrera, and O’Keefe, W. (Eds.). *JRC Science for Policy Report, EUR 29115 EN*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018.
16. Krumsvik, R., Jones, L., Øfstegaard, M. & Eikeland, O. (2016). Upper secondary school teachers’ digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-03-02>
17. Kuzmanović, D., Pavlović, Z., Popadić, D. i Milošević, T. (2019). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji: rezultati istraživanja Deca Evrope na internetu*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
18. Kušić, S. (2010). Online društvene mreže i društveno umrežavanje kod učenika osnovne škole: navike Facebook generacije. *Život i škola*, 24(2), 103–125.
19. McCormac, A., Zwaans, T., Parsons, K., Calic, D., Butavicius, M. & Pattinson, M. (2017). Individual differences and Information Security Awareness. *Computer in Human Behavior*, 69(3), 151–156.
20. Napal, M., Peñalva-Vélez, A. & Mendióroz, A. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers’ training. *Education Sciences*, 8, 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
21. Ожеговић, Ј., Перков, Б., Мишић, Ј., Винкић, Д. М., Кузманов, Л. и Јовановић, Д. (2019). Извештај о дигиталној укључености у Републици Србији за период од 2014. до 2018. године. *Тим за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије*.
22. Putnik, N., Babić, L. i Kordić, B. (2014). Socio-psihološki i bezbednosni rizici narušavanja privatnosti na društvenim mrežama. *Sinteza - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and Worldwide*. doi:10.15308/sinteza-2014-683-686
23. Schneier, B., (1998). Cryptographic design vulnerabilities. *Computer (Long Beach Calif)* 31, 29–33. <https://doi.org/10.1109/2.708447>
24. Scherera R., Tondeurb, J., & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: Testing the factor structure and measurement invariance of the technology - dimensions in the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) model. *Computers & Education*, 112, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.012>

25. Shin, S.K. (2015). Teaching critical, ethical, and safe use of ICT in pre-service teacher education. *Language Learning & Technology*, 19(1), p. 181-197. <https://doi.org/10125/44408>
26. Simandl, V. & Vaníek, J. (2017). Influences on ICT teachers' knowledge and routines in a technical e-safety context. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1488-1502. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.06.012>
27. Tang, T. & Austin, J. (2009). Students' perceptions of teaching technologies, application of technologies, and academic performance. *Computers and Education*, 53(4), 1241–1255. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.007>
28. Velki, T., Šolić, K., Gorjanac, V. i Nenadić, K. (2017). Empirical study on the risky behavior and security awareness among secondary school pupils - validation and preliminary results. *Hrvatska udruga za informacijsku i komunikacijsku tehnologiju, elektroniku i mikroelektroniku – MIPRO proceedings*, 1496-1500. DOI: 10.23919/MIPRO.2017.7973620
29. Voyiatzis, A. G., Fidas, C. A., Serpanos, D. N. & Avouris, N. M. (2011). An Empirical Study on the Web Password Strength in Greece. *15th Panhellenic Conference on Informatics*, 212-216.
30. *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja* (2013). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Dostupno na: [https://ceo.edu.rs/wpcontent/uploads/obrazovni\\_standardi/Opsti\\_standardi\\_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf](https://ceo.edu.rs/wpcontent/uploads/obrazovni_standardi/Opsti_standardi_postignuca/MEDJUPREDMETNE%20KOMPETENCIJE.pdf) (Pristupljeno 25. 03. 2022).
31. Wanli, M., Campbell, J., Tran, D. & Kleeman, D. (2010). Password Entropy and Password Quality. *4th International Conference on Network and System Security*, 583-587.

## DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE SECURITY DOMAIN

**Summary:** *The current epidemiological situation has contributed to the use of digital technologies in all aspects of life and work becoming everyday. Thus, digital competences stand out in the foreground, becoming one of the basic conditions for coping and functioning both in everyday life and in education. As the emphasis is mainly on testing the ability to use digital technologies, security and privacy protection of digital technologies as well as one's data on the Internet is placed in the background. That is why it is important to see if and to what extent students are trained to preserve their safety through this domain of digital competence. The paper investigates the digital competences of high school students in the field of security. The aim of the research is to determine the levels of students' digital competences in the domain of security. We also tried to determine whether there are differences in the levels of students' digital competences with regard to their school performance, gender and grade. The results of the conducted research show that the largest number of students have mastered the basic level of digital competences in the domain of security, but the number of students who are at an independent and advanced level in this domain is also not negligible. It was also determined that there are no statistically significant differences in relation to gender, school performance and class of students.*

**Key words:** *digital competences, students, security, digital technologies.*



Радован АНТОНИЈЕВИЋ

Филозофски факултет

Универзитет у Београду

Драгана РАДЕНОВИЋ

Основна школа „Стеван Сремац“, Београд

УДК 37.016:811.163.41::51

371.694

371.3:159.922.72

- оригинални научни рад-

## ПОВЕЗАНОСТ ИЗМЕЂУ ШКОЛСКОГ УСПЕХА УЧЕНИКА И ПРИМЕНЕ НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА\*\*

**Сажетак:** Предмет спроведеног истраживања је повезаност контекстуалних чинилаца са школским успехом ученика. Значај истраживања огледа се у могућности дубљег и обухватнијег сагледавања специфичности деловања примене наставних средстава на постигнуће ученика, у области два кључна наставна предмета у основној школи, Математике и Српског језика. Ова два наставна предмета су изабрана зато што имају највећи фонд часова и посебан значај у оквиру наставног плана и програма за основну школу. Циљ истраживања јесте утврдити основне карактеристике повезаности између примене наставних средстава и школског успеха ученика. У циљу реализације истраживања коришћена је дескриптивна метода, а од техника прикупљања података анкетирање и скалирање. У истраживању се конституишу два узорка истраживања, узорак наставника и узорак ученика. Узорак наставника чини 150 наставника математике и 150 наставника српског језика. Узорак ученика обухватио је укупно 600 ученика седмог разреда. Статистички значајна позитивна корелација постоји између оцене из математике и српског језика и примене наставних средстава. Значајна повезаност је потврђена када је у питању оцена из математике и учешће ученика у избору наставних средстава. Такође, постоји значајна повезаност оцене из српског језика са примене наставних средстава у функцији развоја мишљења код ученика и учешћем ученика у избору наставних средстава.

**Кључне речи:** школски успех ученика, настава, примена наставних средстава, развој мишљења.

### Примена наставних средстава на часу

Примена наставних средстава унапређује и олакшава процес наставе (Брунер, 1976). Наставников задатак, може се олакшати промишљеном употребом низа наставних средстава која ће, као посредник између учени-

\* radovan.antonijevic@f.bg.ac.rs

\*\* Рад је део докторске дисертације „Повезаност школског успеха ученика са различитим контекстуалним чиниоцима“ одбрањене 13.07.2021. на Филозофском факултету у Београду.

ка и објективног света, у циљу формирања сазнајних функција, проширити учениково искуство (Исто, 1976: 321).

Наставна средства доприносе стварању правилних представа о предметима, о појавама реалног света који нас окружује (Стојановић, 1995, према: Чоловић, 2006: 404). Постоје многе дефиниције наставних средстава (Јелић, 2014). Једна од њих гласи: Наставним средством можемо сматрати само оно чиме се потпомаже разумевање, усвајање и интерпретација садржаја наставе учења (Симеуновић и Спасојевић, 2005). Основне функције наставних средстава су: постизање очигледности; подстицање на интензивније учење и развијање умних и других способности; постизање рационализације и економичности наставе и представљање материјалног ослоња мисаоној активности (Митровић и Жекић, 2013).

*Законом о уџбеницима и другим наставним средствима* (2009) прописано је да је уџбеник основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство, у било ком облику или медију, које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика, чији су садржаји утврђени наставним планом и програмом. У друга наставна средства *Закон о уџбеницима* сврстава: речнике, географски атлас, историјски атлас, карте, мапе, плакате, постере, збирке текстова, илустрације, нотне записе, зборнике, аудио-визуелна средства, разне врсте електронских уџбеничких материјала, приручнике за наставнике, периодике за децу и друго.

Једна од најприхватљивијих класификација наставних средстава је подела на вербална, визуелна, аудитивна, аудио-визуелна и текстуална наставна средства. Како наводи Јелић (2014: 2), најчешће се у литератури поделе наставних средстава врше према: начину употребе, начину израде, начину перципирања, функцији – па постоје основна, општа, очигледна и помоћна наставна средства.

Према начину употребе, наставна средства се деле на:

- наставно-радна средства (уџбеници, приручници, радне свеске итд.);
- демонстрациона средства (слике, модели, филмови, колекције);
- лабораторијско-експериментална средства (апарати, уређаји, инструменти итд.).

Према начину израде, наставна средства се деле на:

- текстуална (уџбеници, приручници, тестови);
- графичка (слике, дијаграми, графикони);
- конструктивна (учила, модели, инструменти, апарати).

Према начину перципирања, разликујемо следећа наставна средства:

- визуелна (уџбеник, објекти из природе, колекције, модели, слике, цртежи, дијапозитиви, филмови, електронски наставни материјал);
- аудитивна (говор наставника, едукативни CD, радијска емисија);
- аудио-визуелна (наставни филм, телевизијска емисија).

Дидактичари истичу да аудио-визуелна средства представљају мотивационо средство за учење. Познато је да ученик може да научи 50% оног градива које може да види и чује, јер се, помоћу аудио-визуелних средстава, активирају и продубљују интересовања за поједине области (Вилотијевић, 2000).

Образовна технологија је постала интегрални део образовног система (Ђорђевић, 1981: 219). У дидактици се примењује термин „дидактички медији“ (Хилченко, 2013). Савремени медији пружају могућност да се начин и поступак процењивања залагања ученика сагледа са друге стране. Наставник може да употребљава медије као помоћна и допунска средства (Мандић и Мандић, 1997).

Кроз употребу техничких уређаја и помагала у настави, ученик развија своје радне способности (Метовић, 2010: 3-4).

Техничке уређаје у настави аутори Метовић (2010) и Мустафић (2014: 2) деле у три групе:

- визуелне (видео пројектор, веб камера и видео камера, електронска табла);
- аудитивне (слушалице, микрофон);
- аудио-визуелне (телевизија, интерактивна телевизија, електронски уџбеник, смарт мобилни телефони и таблети, рачунари).

Употреба информационо-комуникационих технологија у учионици, као облика дигиталног учења, подразумева наставу која се одвија на традиционалан начин у учионици, уз делимично присуство технологије (Јурић и остали, 2014). Надрљански и Влаховић (2000: 79) истичу да мултимедија у настави омогућава: индивидуализацију учења и напредовање ученика; пријем информација; неограничено понављање датих садржаја; организацију интерактивног учења; управљање процесом учења; правремене повратне информације и др; лакши приступ различитим изворима знања; могућност лакшег увида у различита виђења једног проблема и побољшање квантума и квалитета знања. Досадашња истраживања примене ИКТ-а у настави (Благојевић, Аћимовић и Каравелић, 2017; Тороман и Бајрамовић, 2013; Станковић и Станојевић, 2017) показују да је учење употребом ИКТ-а ефикасније од традиционалног начина предавања и до 30%. Информационо-комуникационе технологије (ИКТ) су скуп технолошких алата и ресурса за комуникацију, стварање, дистрибуирање, чување и управљање информацијама (Blurton, 2002). Поред оперативних система за рачунаре и програме, постоји велики број алата који наставници могу да користе кроз наставни процес. То су: блог, форум, wiki, Википедија, подкаст, друштвене мреже, Скуре, Youtube, као и веб-сајтови (странице са текстовима и мултимедијалним садржајима) и др. (Попадић, 2018: 176).

Наместовски (2008) у модерна наставна средства убраја: образовни рачунарски софтвер, мултимедије, електронску комуникацију, експертне системе, наставне базе знања, интелигентни турски системи и слично. Уз помоћ модерних наставних средстава могуће је реализовати, обогатити и актуализовати основне принципе учења и наставу уопште. Предности ко-

ришћења нових наставних средстава су: олакшано припремање и извођење наставе; пружање могућности ученицима да самостално раде и примене стечена знања у пракси. Да би се обезбедила дидактичка вредност примене наставних средстава, неопходно је да средства која се употребљавају буду коришћена одмерено, правовремено, потпуно, спретно, економично и комбиновано.

### Методологија истраживања

Предмет овог истраживања је повезаност контекстуалних чинилаца са школским успехом ученика.

*Циљ истраживања* јесте утврдити повезаност између примене наставних средстава и школског успеха ученика.

*Задаци истраживања* су следећи:

1) испитати и утврдити повезаност између школског успеха ученика у области математике и чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава;

2) испитати и утврдити повезаност између школског успеха ученика у области српског језика и примене наставних средстава.

У складу са постављеним циљем и задацима постављене су две *истраживачке хипотезе*:

1) примена наставних средстава на часу значајно је повезана са школским успехом ученика у области математике;

2) примена наставних средстава на часу значајно је повезана са школским успехом ученика у области српског језика.

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

Табела 1: Структура субузорака истраживања

	f	%
Наставници математике	150	50,0
Наставници српског језика	150	50,0
Укупно наставника ( $\Sigma$ )	<b>300</b>	100,0
Ученици	<b>600</b>	100,0

Скраћенице: f=фреквенција, % = проценат

У истраживању се конституишу два узорка истраживања, узорак наставника и узорак ученика. *Узорак наставника* чини 150 наставника математике и 150 наставника српског језика, од оних који предају ученицима седмог разреда из укупно 75 основних школа. *Узорак ученика* обухватио је укупно 600 ученика седмог разреда. Ученици су изабрани из одељења у којима предају наставници математике и српског језика, који чине узо-

рак наставника, и то из сваког одељења по 4 ученика, путем случајног избора. За узорак су изабрани ученици седмог разреда основне школе, због тога што су, до овог периода, у значајној мери упознати како са програмом наставних предмета, тако и са начином рада наставника, налазе се пред завршетком осмогодишњег школовања и имају увид у сопствено знање, способности и вештине којима су овладали. Поред тога, ово је период када ученици полако почињу да се припремају за завршни испит који их очекује на завршетку осмог разреда. Ученици осмог разреда нису предвиђени за узорак истраживања, због чињенице да би у периоду евентуалне реализације истраживања били заузети припремама за завршни испит.

Табела 2: Структура узорка наставника према дужини радног стажа

		Наставници					
		Наставници математике		Наставници српског језика		Сви наставници	
		f	%	F	%	F	%
Дужина радног стажа (године)	0 - 5	34	22,7	35	23,3	69	23,0
	6 - 15	23	15,3	28	18,7	51	17,0
	16 - 25	78	52,0	65	43,3	143	47,7
	> 26	15	10,0	22	14,7	37	12,3
	Total	150	100,0	150	100,0	300	100,0

$$\chi^2=3,011, df=3, p=0,390$$

Скраћенице: f=фреквенција, % = проценат

Субузорци наставника уједначени су према годинама радног стажа ( $\chi^2=3,011, df=3, p=0,390$ ).

Табела 3: Структура узорка ученика према оцени из математике, српског језика и општем успеху

Успех ученика	Ученици-математика		Ученици-српскијезик		Општи успех	
	f	%	f	%	F	%
Одличан	238	39,67	248	41,33	238	39,7
Врло добар	228	38,00	214	35,67	228	38,0
Добар	108	18,00	98	16,33	94	15,7
Довољан	26	4,33	40	6,67	40	6,7
Укупно	600	100	600	100	600	100,0

Скраћенице: f=фреквенција, % = проценат

Већина ученика има одличан успех и из математике (39,67%) и из српског језика (41,33%). Најмањи број ученика има довољан успех, из математике (4,33%) и из српског језика (6,67%).

Просечна оцена из математике, на узорку 600 ученика седмог разреда, износи  $M=4,13\pm 0,85$ , из српског  $M=4,11\pm 0,91$ , док је просечан општи успех ученика  $M=4,10\pm 0,89$ .

## Резултати истраживања

Испитујући постављене хипотезе поставило се питање да ли ће се појавити статистички значајна корелација између примене наставних средстава на часу и школског успеха ученика у области математике и српског језика. У ту сврху, рађена је Пирсонова корелациона анализа варијабли које чине контекст школске средине у погледу примене наставних средстава на часу и варијабле оцена из математике, односно српског језика у шестом разреду.

Након испитане повезаности наведених варијабли, тестиран је и утицај примене наставних средстава на часу на школски успех ученика у области математике и српског језика. Утицај је тестиран линеарном регресионом анализом.

Наставници су на скали Ликертовог типа заокруживањем бројева од један до пет одговарали на питања, процењујући тачност тврдње, односно степен присутности примене наставних средстава на часу, у зависности од тога да ли су били сагласни са наведеном тврдњом или нису. Како би се добио податак која наставна средства користе у настави, наставници су на питање отвореног типа набрајали која су то наставна средства која најчешће користе у настави.

Табела 4: Примена и употреба наставних средстава, дескриптивни показатељи

	Наставници математике		Наставници српског ј.		Сви наставници		t	df	p
	M	SD	M	SD	M	SD			
Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика.	4,22	0,68	4,02	0,62	4,12	0,66	2,657	298	<b>0,008</b>
Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања.	4,35	0,72	4,01	0,62	4,18	0,69	4,387	298	<b>0,000</b>
Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе.	4,21	0,68	4,21	0,66	4,21	0,67	0,086	298	0,931
Смишљено користим наставна средства, што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу.	4,09	0,65	4,04	0,64	4,07	0,65	0,715	298	0,475
Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика.	4,08	0,64	4,05	0,62	4,07	0,63	0,366	298	0,715
Ученици учествују у избору наставних средстава.	2,45	0,77	2,54	0,75	2,49	0,76	-1,063	298	0,289
Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес.	4,08	0,72	4,20	0,65	4,14	0,69	-1,603	298	0,110
<b>УПОТРЕБА НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА</b>	3,92	0,41	3,86	0,43	3,89	0,42	1,191	298	0,234

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

Наставници математике највише скорове остварују на ајтему *Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања* ( $M=4,35\pm 0,72$ ), а наставници српског језика на ајтему *Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе* ( $M=4,21\pm 0,66$ ). На свим ајтемима оба субузорка наставника остварује високе просеке. Композитни скор, употреба наставних средстава, висок је и код наставника математике ( $M=3,92\pm 0,41$ ) и српског језика ( $M=3,89\pm 0,42$ ).

Статистички значајне разлике између наставника српског језика и математике постоје на ајтемима *Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика* ( $p<0,01$ ) и *Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања* ( $p<0,001$ ). Просеци остварени на оба поменута ајтема виши су код наставника математике.

### ***а) Повезаност између школског успеха ученика у области математике и примене наставних средстава***

У наредној табели приказана су наставна средства која наставници најчешће користе у настави математике.

*Табела 5: Наставна средства и њихова процентуална заступљеност у настави математике (наводи испитаника)*

Наставна средства	Процент (%)
Уџбеник, збирка задатака	64,6
Компјутерски: аудио-визуелне симулације, паметна табла	52,1
Модел геометријских тела	47,6
Цртежи, таблице, графикон, наставни листићи	39
Дидактичка средства (играчке, материјали)	15,9
Мапе ума	13,4
Без одговора	1,2

Најзаступљенија наставна средства у настави математике, по одговорима наставника, јесу: уџбеник, збирка задатака, паметна табла и аудио-визуелне симулације које ученици прате путем рачунара. Ови подаци указују да се наставници користе аудио-визуелним средствима и да се служе модерном технологијом, која је ученицима фокус интересовања у дигиталном времену у којем живе. Аудио-визуелне симулације спадају у аудио-визуелна наставна средства која представљају важно мотивационо средство за учење, а самим тим и предиспозицију за остваривање бољих постигнућа.

У даљем раду приказани су резултати који се тичу повезаности и утицаја чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава на часу и оцене из математике на крају шестог разреда.

Табела 6: Повезаност чинилаца контекста школске средине у погледу примене и употребе наставних средстава на часу са оценом из математике у шестом разреду.

		Оцена из математике
Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика.	r	0,292**
	p	0,000
Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања.	r	0,205*
	p	0,012
Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе.	r	0,191*
	p	0,019
Смишљено користим наставна средства, што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу.	r	0,316**
	p	0,000
Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика.	r	0,263**
	p	0,001
Ученици учествују у избору наставних средстава.	r	0,231**
	p	0,005
Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес.	r	0,212**
	p	0,009
УПОТРЕБА НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА	r	0,411**
	p	0,000

\* корелација је значајна на нивоу 0,05

\*\* корелација је значајна на нивоу 0,01

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

Статистички значајна позитивна корелација постоји између оцене из математике и свих чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава: *Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика* ( $r=0,292$ ,  $p<0,01$ ), *Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања* ( $r=0,205$ ,  $p<0,05$ ), *Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе* ( $r=0,191$ ,  $p<0,05$ ), *Смишљено користим наставна средства што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу* ( $r=0,316$ ,  $p<0,01$ ), *Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика* ( $r=0,263$ ,  $p<0,01$ ), *Ученици учествују у избору наставних средстава* ( $r=0,231$ ,  $p<0,01$ ), *Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес* ( $r=0,212$ ,  $p<0,01$ ) и композитног скорa: *употреба наставних средстава* ( $r=0,411$ ,  $p<0,01$ ).

Све корелације су позитивне, што указује на то да што су наставници ајтеме упитника оцењивали са вишом оценом, тј. износили веће слагање, то је оцена из математике њихових ученика виша. Укупан скор примене наставних средстава рефлектује претходне налазе.

Табела 7: Утицај примене и употребе наставних средстава на оцену из математике у шестом разреду.

	Beta ( $\beta$ )	t	p	95,0% Интервал поверења	
				Доња граница	Горња граница
Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика.	0,095	0,870	0,386	-0,151	0,388
Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања.	0,091	0,956	0,341	-0,116	0,332
Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе.	0,001	0,011	0,991	-0,297	0,300
Смишљено користим наставна средства, што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу.	0,117	1,039	0,300	-0,139	0,447
Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика.	0,081	0,758	0,450	-0,174	0,391
Ученици учествују у избору наставних средстава.	0,206	2,668	<b>0,009</b>	0,059	0,395
Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес.	0,139	1,186	0,238	-0,110	0,440
<b>УПОТРЕБА НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА</b>	<b>0,411</b>	<b>5,478</b>	<b>0,000</b>	<b>0,544</b>	<b>1,159</b>

Прилагођени коефицијент детерминације ( $R^2$ )=0,122

Регресиона анализа само делимично потврђује налазе корелационе анализе. Наиме, од свих чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава, статистички значајан утицај на оцену из математике потврдило је учешће ученика у избору наставних средстава ( $\beta=0,206$ ,  $p<0,01$ ). Наиме, што наставници математике више дозвољавају да ученици учествују у избору наставних средстава, то је оцена ученика из овог предмета виша. Остали појединачни чиниоци контекста школске средине, у погледу примене наставних средстава, не утичу статистички значајно на оцену из математике. Утицај показује укупан скор употребе наставних средстава ( $\beta=0,411$ ,  $p<0,001$ ). Бета коефицијент је позитиван, што је у сагласности са Пирсоновим коефицијентом корелације, тј. налазом да кад наставници математике у што већој мери користе назначена наставна средства, то је оцена ученика из њиховог предмета виша.

Укупан проценат објашњене варијансе оцене из математике износи 12,2%.

### ***б) Повезаност између школског успеха ученика у области српског језика и примене наставних средстава***

У настави српског језика наставници су навели да примењују: читанку, речник, енциклопедију и приручник (64,6%), а затим и материјале које приказују уз помоћ рачунара и интернет конекције (47,6%).

Табела 8: Наставна средства и њихова процентуална заступљеност у настави српског језика

Наставна средства	Процент (%)
Читанка, речник, енциклопедија, приручник	64,6
Технички уређај (рачунар, пројектор), интернет	47,6
Аудио-видео дискови	18,3
Панои	10,4
Мапе ума	1,5

Даље ће бити приказана повезаност и утицај чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава на часу и оцене из српског језика на крају шестог разреда.

Табела 9: Повезаност примене и употребе наставних средстава на часу са оценом из српског језика у шестом разреду

	Оцена из српског језика	
Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика.	r	0,353**
	p	0,000
Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања.	r	0,280**
	p	0,001
Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе.	r	0,182*
	p	0,026
Смишљено користим наставна средства, што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу.	r	0,300**
	p	0,000
Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика.	r	0,225**
	p	0,006
Ученици учествују у избору наставних средстава.	r	0,269**
	p	0,001
Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес.	r	0,219**
	p	0,007
УПОТРЕБА НАСТАВНИХ СРЕДСТАВА	r	0,392**
	p	0,000

\* корелација је значајна на нивоу 0,05

\*\* корелација је значајна на нивоу 0,01

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

Уочава се повезаност школског успеха са истим чиниоцима и у настави математике и у настави српског језика.

Дакле, оцена из српског језика, статистички значајно позитивно, повезана је са свим чиниоцима контекста школске средине у погледу примене наставних средстава на часу српског језика: *Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика*( $r=0,353$ ,  $p<0,01$ ), *Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања*( $r=0,280$ ,  $p<0,01$ ), *Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе*( $r=0,182$ ,  $p<0,05$ ),

Смишљено користим наставна средства што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу ( $r=0,300$ ,  $p<0,01$ ), Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика ( $r=0,225$ ,  $p<0,01$ ), Ученици учествују у избору наставних средстава ( $r=0,269$ ,  $p<0,01$ ), Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес ( $r=0,219$ ,  $p<0,01$ ) и композитног скупа: употреба наставних средстава ( $r=0,392$ ,  $p<0,01$ ).

Све корелације су позитивне, што указује на то да што су наставници са ајтемима упитника износили веће слагање, то је оцена из српског језика њихових ученика виша.

Табела 10: Утицај примене и употребе наставних средстава на оцену из српског језика у шестом разреду

	Beta ( $\beta$ )	Т	р	95,0% Интервал поверења	
				Доња граница	Горња граница
Наставна средства користим у функцији развоја мишљења код ученика.	0,440	2,311	<b>0,022</b>	0,094	1,204
Помоћу наставних средстава ученици стичу различита знања.	0,219	0,985	0,326	-0,322	0,961
Наставна средства ми олакшавају рад на припремању наставе.	-0,176	-1,216	0,226	-0,639	0,152
Смишљено користим наставна средства, што доводи до веће методичке разноврсности у наставном процесу.	-0,124	-0,788	0,432	-0,617	0,265
Наставна средства прилагођавам узрасту и могућностима ученика.	-0,229	-1,095	0,275	-0,943	0,271
Ученици учествују у избору наставних средстава.	0,231	3,068	<b>0,003</b>	0,100	0,464
Употребом савремених наставних средстава побољшава се наставни процес.	0,263	1,855	0,066	-0,024	0,763
Употреба наставних средстава	0,392	5,181	<b>0,000</b>	0,509	1,138

Прилагођени коефицијент детерминације ( $R^2$ )=0,095

Регресиона анализа само делимично потврђује налазе корелационе анализе. Наиме, од свих чинилаца контекста школске средине у погледу примене наставних средстава, статистички значајан утицај на оцену из српског језика потврдила је употреба наставних средстава у функцији развоја мишљења код ученика ( $\beta=0,440$ ,  $p<0,05$ ) и учешће ученика у избору наставних средстава ( $\beta=0,231$ ,  $p<0,01$ ).

Када наставници заједно са ученицима бирају и израђују наставна средства, позитивно утичу на њихова постигнућа. Заједничком израдом и употребом адекватних наставних средстава, рад на часу се прилагођава образовно-васпитним потребама ученика.

Наиме, што наставници српског језика чешће користе наставна средства у функцији развоја мишљења код ученика и што више дозвољавају да ученици учествују у избору наставних средстава, то је оцена ученика из овог предмета виша. Остали појединачни чиниоци контекста школске средине у погледу примене наставних средстава не утичу статистички значајно на оцену из српског језика. Утицај показује укупан скор употребе наставних средстава ( $\beta=0,392$ ,  $p<0,001$ ). Бета коефицијент је позитиван, што је у сагласности са Пирсоновим коефицијентом корелације, тј. налазом да што наставници српског језика у већој мери користе назначена наставна средства, то је оцена ученика из њиховог предмета виша.

Укупан проценат објашњене варијансе оцене из српског језика износи 9,5%.

### Закључна разматрања

Најзаступљенија наставна средства у настави математике, по одговорима наставника јесу: уџбеник, збирка задатака, паметна табла и аудио-визуелне симулације које ученици прате путем рачунара. У целини гледано, може се закључити да је ова хипотеза потврђена, јер статистички значајна позитивна корелација постоји између оцене из математике и свих чинилаца контекста школске средине, у погледу примене наставних средстава. У настави српског језика наставници су навели да у настави примењују читанку, речник, енциклопедију и приручник (64,6%), а затим и материјале које приказују уз помоћ рачунара и интернет конекције (47,6%). Као и у настави математике, и оцена из српског језика је статистички значајно позитивно повезана са употребом наставних средстава на часу.

Подучавање је лакше уз помоћ наставних средстава. У наставној пракси данас се сусрећу како традиционална тако и модерна средства. Наставници приликом планирања наставне јединице већ знају са којим наставним средствима ће упознати ученике. Познато је да деца на бржи и лакши начин схватају нове појмове када су им они очигледни и блиски. Зато не изненађује резултат истраживања који показује да на оцену ученика значајно утиче употреба наставних средстава у функцији развоја мишљења код ученика, као и учешће ученика у избору наставних средстава. С тога је важно да дете буде у контакту са наставним средством.

## Литература

1. Брунер, Ц. (1976). Процес образовања. *Педагогија*, 31(2-3), 275–321.
2. Blurton, C. New Directions of ICT-Use in Education, UNESCO, 2002, <http://www.unesco.org/education/educprog/lwfdl/edict.pdf>
3. Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика 3*. Сарајево: БХ Мост.
4. Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава: организација и облици*. Београд: Научна књига.
5. *Закон о уџбеницима и другим наставним средствима*. Службени гласник РС, 72/2009.
6. Јелић, В. (2014). Наставна средства у савременој настави. Факултет техничких наука Чачак, преузето са <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Vera%20Jelic%208032014.pdf>
7. Јурић, С., Марковић, С., Лулић, Ј., Минић Алексић, Д. и Мијатовић, Г. (2014). *Примена информационо-комуникационих технологија у настави*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
8. Марковић- Благојевић, М., Аћимовић, С., & Каравелић, Д. (2017). Утицај информационо - комуникационих технологија на унапређење компетенција и вештина наставног кадра. *Економија: теорија и пракса*, 10 (2), 52–65. <https://doi.org/10.5937/etp1702052M>
9. Мандић, П. Д. (1997). *Образовна информационо технологија – иновације за 21. век*. Београд: Учитељски факултет.
10. Митровић, М. и Жекић, А. (2013). *Дидактика физике*, приручник. Београд.
11. Мустафић, М. (2014): Образовна технологија. Факултет техничких наука Чачак, преузето са <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Mirza%20Mustafic%208302014.pdf>
12. Метовић, Е. (2010). Утицај примене савремених наставних средстава на повећање ефикасности наставе у основној школи. Факултет техничких наука Чачак, преузето са <http://www.ftn.kg.ac.rs/download/SIR/SIR%20Eldar%20Metovic.pdf>
13. Надрљански, Ђ., Влаховић, Б. М. (2000). Информатика и образовање. *Педагогија*, 38/2, 43–88.
14. Наместовски, Ж. (2008). Утицај примене савремених наставних средстава на повећање ефикасности наставе у основној школи, преузето са <http://blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/Magiszteri.pdf>
15. Попадић, А. (2018). Примена информационо-комуникационих технологија у настави географије. *Глобус 36* – часопис за методолошка и дидактичка питања географије, 175–182.
16. *Приручник за вредновање и самовредновање рада школе* (2005). Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
17. Симеуновић, В. и Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме: нацрт за савремену дидактичку концепцију и стратегију наставног рада у основној школи*. Бијељина: Педагошки факултет.
18. Станковић, З. и Станојевић, Д. (2017). Дидактички приступи ИКТ у наставном процесу. *Годишњак за педагогију*, 2/1, 41–49.
19. Стојановић, Б. (1995). *Методика наставе техничког образовања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

20. Тороман, А., Бајрамовић, Е. (2013). Побољшање наставног процеса примјеном информационо-комуникационих технологија 8. Научно-стручни скуп са међународним учешћем КВАЛИТЕТ, 397–402.
21. Хилченко, С. (2013). *Образовна технологија*. Суботица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача и тренера.
22. Чоловић, Б. (2006). Утицај избора облика рада, наставних метода и наставних средстава на напредовање ученика. У: *Техничко (Технолошко) образовање у Србији, зборник радова научно-стручног скупа* (стр. 403–411). Чачак.

Radovan Antonijević  
Dragana Radenović

#### RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL SUCCESS OF STUDENTS AND USE OF TEACHING MATERIALS

**Summary:** *The importance of this research is reflected in the possibility of deeper and a more comprehensive overview of the specifics of the application of teaching aids to student achievement, in the area of two key teaching subjects in primary school. Mathematics and Serbian language were chosen as teaching subjects, since they have the highest number of classes per week and the importance within the curriculum for elementary school. The goal of the research is to determine the basic characteristics of the connection between the application of teaching aids and school success of students. In order to realize the research the descriptive method was used, and the data collection techniques included surveying and scaling. In the research, two research samples are constituted, the sample of teachers and the sample of students. The sample of teachers consists of 150 Mathematics teachers and 150 Serbian language teachers. The student sample included a total of 600 seventh-graders. A statistically significant positive correlation exists between the mark from Mathematics and Serbian language and application of teaching aids. Significant association with the mark from Mathematics was especially confirmed in the participation of students in the choice of teaching aids. A particularly important connection with the mark from Serbian language was confirmed in application of teaching aids, in the function of the development of students' thinking, and participation of students in the choice of teaching aids.*

**Key words:** *school success of students, teaching, application of teaching aids, development of thinking.*

---

Примљено: 20. 3. 2022. године.  
Одобрено за штампу: 21. 11. 2022. године.

Јасмина ЈОВИЋ  
Одсек – висока школа за васпитаче Бујановац  
Академија струковних студија Јужна Србија,  
Лесковац

УДК 37.036:792-053.4  
81'276.3-053.4  
- стручни рад-

## ДРАМСКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

**Сажетак:** *Драмске игре, као организоване креативне игре, пружају деци могућност усавршавања говора, развоја комуникацијских вештина и изражајних могућности, али и испољавања креативности и маште, развоја емпатије, осећаја за заједништво. Циљ рада је анализа значаја драмских игара и начина на који могу утицати пре свега на развој и усавршавање говора предшколског детета. Разматрају се неке од драмских игара и њихова улога у развоју говора деце са лексичког и синтаксичког аспекта. Истиче се значај драмских игара у циљу стварања могућности богаћења лексичког фонда, употребе речи у њиховом основном и у пренесеном значењу. Спонтаност којом настају дечје игре омогућава слободу у изражавању и неоптерећеност погрешкама, те и значајно развијање структуре реченице, као и правилност у њеном формирању. У закључку се даје осврт на значај драмских игара за развој изражајних могућности детета, његово слободно исказивање властитих идеја, као и значај за сазревање уопште.*

**Кључне речи:** *драмске игре, развој говора, предшколски узраст, лексикологија, синтакса.*

### Увод

По мишљењу Л. Виготског, игра ангажује дете више него реални живот јер се дете у игри понаша савршеније него обично (Vigotski, 1971). Дете започиње са игром од најранијих дана свога живота, већ након трећег месеца. Са сазревањем детета мења се и његов однос према игри и врста игре. Од прве несвесне и моторичке игре, дете у каснијим месецима прелази на игру опонашања, а на узрасту од годину дана до две године окреће се функционалним играма и експериментисању. Прве социјалне игре деца започињу од друге године и такве игре су заправо резултат интеракције са одраслима, али тек на трећој и на четвртој години игре претварања постају сложеније. На каснијем узрасту детета сложеност игара претварања је већа,

\* jasmına1983@live.com

импровизују се догађаји и разговори. Између пете и шесте године деца почињу и са планирањем игара, потпуно улазе у улогу, а игре добијају карактер стваралачких игара. Деца, заправо, врло рано улазе у улоге. Најпре су то улоге одраслих, а потом су то ликови из цртаних филмова или књижевних дела или сасвим нови ликови, те захваљујући природној потреби деце да се претварају да су неко други, драмски израз деци постаје близак од најранијег узраста, а самим тим и пружа могућност развијања маште, креативности, комуникативних вештина. Деца у драмској игри стварају нешто ново, покрећу унутрашњи потенцијал, добијају слободу исказивања властитих идеја.

У домаћој и у иностраној литератури постоји више различитих дефиниција драмских игара. Емил Каменов их одређује као посебну врсту игара маште или игара улога, „које заправо представљају импровизације на текстове књига” (Каменов, 2009: 98) и сматра их сложенијим играма у односу на игре које узимају теме из обичног живота. Јовановић драмске игре одређује као „увод у драму и откривање основних знакова драмског изражавања и сценске игре у позоришту” (Јовановић, 2008: 100). Драмске игре се одређују и као једна врста игара по улогама, односно, као слободне игре које деца сама изводе. У играма по улогама деца „превазилазе стварност, те се још називају и игре као бајаги или игре илузије” (Матић, 1986: 229).

Перић Краљик истиче да „драмска игра за дјецу предшколске доби јесте прије свега игра, али стваралачка игра кроз ритмичка разигравања планираних драмских саставница” (Перић Краљик, 2009: 13). Ладика и сар. као и Лугомер одређују драмске игре као организоване игре у којима се играчи преносе у неке одређене ситуације, одређена лица, појаве или ствари помоћу ријечи, покрета или звукова (Ладика и сар., 1983 и Лугомер, 2001). Ељкоњин, на основу спроведених експеримената, запажа да је игра могућа једино ако постоји улога и да деца, пред крај предшколског узраста, сама почињу да схватају игру као представљање човека, те да без тога нема ни игре (Елјконјин, 1984: 198–199).

Током драмске игре деца улазе у замишљене светове, у замишљене ситуације, те је фикција основа на којој се граде драмске игре, што их приближава „као бајаги играма” или играма маште. Драмско изражавање се уједињује са спонтаном дечјом игром током које дете постаје неко други, стварајући себи познат и сигуран простор. Дете је у игри потпуно психички и емоционално заокупљено, односно потпуно уживљено у улогу, те „управо та способност судјеловања цијелом особношћу у драмској игри чини основу драмске изражајности или експресивности” (Крушић, 1992: 1), што, са друге стране, васпитачу омогућава да што квалитетније реализује прописане васпитно-образовне циљеве.

### **О значају драмских игара**

Кроз драмске игре деца развијају оригиналност и посебност, стварају нешто ново и тиме драмска игра постаје њихов изум, што код деце изазива задовољство и срећу. Такође, играјући се, деца у исто време, на њима

најприхватљивији начин, усвајају нове садржаје. Деци су драмске игре јако блиске, јер врло рано почну да улазе у улоге одраслих, „глумећи” родитеље, лекаре, васпитаче, учитеље, те драмски израз деци постаје готово природан с обзиром на то да га користе у великом броју својих игара. Преузимајући улоге одраслих, деца улазе и у поједине проблеме, а кроз игру их истражују, савладавају, долазе до њиховог решења, проживљавају ситуације, што утиче и на развој емпатије код деце, али и на здравији развој целокупне личности детета, на шта скреће пажњу и Столић (Столић, 2019: 344). Било да током драмских игара деца улазе у замишљен свет и улоге одраслих, или се групишу око истих ствари у игри, значајно је да учествују сва деца, да сви заједно граде причу. Деца у драмским играма опонашају не само одрасле већ улазе и у ситуације којих се боје, опонашају и ликове којих се плаше, чиме се суочавају са страховима на игровни начин, те их проживљавају и превазилазе. Приликом извођења драмских игара деца нису оптерећена строго одређеним правилима, наученим текстом и могућим погрешкама приликом његовог интерпретирања, те спонтано и без пресије вежбају и говорне активности, усавршавају речник, прецизније изражавају мисли и осећања. Могућност слободног изражавања омогућава ослобађање стваралачког потенцијала. Игра ствара атмосферу сигурности, те дете може доћи до нових сазнања сопственим проживљавањем и сопственом спознајом. С обзиром на то да се деца током драмских игара са лакоћом преносе у одређене ситуације, у ликове, поступке, квалитетније и креативније се остварују како образовни тако и функционални и васпитни задаци. Како би се суштински остварили предвиђени задаци, неопходно је деци указати али и уверити их да свако може да погреша, да их током игре нико не проверава и да је свако извођење игре од стране сваког детета подједнако добро, јер свако својим учешћем чини игру оригиналном и непоновљивом, те да су сви равноправни и подједнако важни. Објашњење да су сви равноправни значајно је и из разлога да неко од учесника игре не би посумњао у своје могућности или одустао од игре. Међутим, драмске игре, као и све друге игре, захтевају и одређена правила, али се приликом реализације игре не указује на погрешке. Деца ће и сама, „у ходу”, смишљати правила, односно организовати, мењати, преусмеравати игру, што им омогућава слободу у исказивању идеја и креативности.

С обзиром на то да се драмске игре остварују путем речи, покрета и звука, остварује се плодотворна корелација између говора, телесног развоја и музичке креативности – дете, вежбајући говор, ради на телесном развоју и испољава музичку креативност. Спонтаним савладавањем ритма и темпа уз познате текстове, деца ће спонтано стварати и у исто време продубљивати доживљаје. Говор, плес, покрет, музика, певање обавезно прати смех, те се спонтано стварају шаљиве ситуације, а смех и забава додатно мотивишу децу на игру.

У методичкој литератури се препоручује да са применом драмских игара у раду са децом треба почети што раније, с обзиром на то да драмске игре активирају мисаону активност, развијају машту и способност замиш-

љања, помажу деци у побољшавању говорних активности. Деца развијају осећај за сарадњу, за хуманост и социјализацију. С обзиром на то да дете од најранијих дана показује своје емоције кроз однос према играчкама, у каснијем периоду са развојем моралних осећаја кроз причу са играчкама евоцира и прошле догађаје, а критичким освртом на поступке појединаца, дете увежбава своје понашање и развија социјално-емотивни однос са околином<sup>2</sup>. Слејд (Slade, 1976) истиче да дете „презентацијом хипотетичких ситуација упризорује и драматизира своје наде и страхове, припремајући се за будуће догађаје” (Slade, 1976; према: Крушић, 1992).

Театролог Мисаиловић наводи да дете у драмским играма опонаша некога или нешто, те је покретач изван детета (Мисаиловић, 1991). Васпитач може користити као покретач књижевни текст. Спонтано, дете ће се преносити у имагинарни свет приче, а кроз игру ће поправљати или мењати лоше поступке појединих јунака или надограђивати добре. Кроз идентификацију са јунацима књижевних дела, деца богате свој емоционални свет, проширују сазнања о свету, али и о себи. Понесени атмосфером, поједина деца ће игру понављати и код куће, чиме ће се наставити увежбавање говора, вокабулара и уопште комуникативних способности. Деца ће у самоиницијативном трагању за бољим изразом, за бољом интерпретацијом, у одређеном моменту постати и ствараоци нових ликова, нових радњи, поступака, те подстакнути познатим књижевним делом створиће ново, сопствено. Сидљива или мање комуникативна деца кроз драмске игре могу доживети емоционална и психолошка ослобађања, што може позитивно утицати и на комуникативне способности детета.

### **Драмске игре у функцији развоја говора деце предшколског узраста**

У драмским играма стварају се замишљене ситуације, имагинарни свет у који дете улази ослобођено разних притисака, те слободно и спонтано остварује комуникацију која се може испитивати са лексичког и синтаксичког аспекта.

У циљу богаћења лексичког фонда и синтаксичког вежбања деца могу играти тзв. режисерске игре, игре улога са сижеем, игре позоришта, које мотивишу децу на испољавање стваралачког потенцијала, маште, креативности. Приликом коришћења садржина познатих бајки, у игри *Научимо ликове како да буду бољи* деца могу бирати негативне ликове, а онда говорити како је одабрани лик могао поступити тако да његове особине буду позитивне и узор другима. Игра ће спонтано прерасти у импровизацију појединих сцена које ће деца током игре мењати и обогаћивати.

---

<sup>2</sup> О развоју критичког мишљења, социјализације деце и унапређењу интелектуалних и психолошких могућности током драмских игара говори и Б. Поповић (2016: 206–211), који примену драмских игара разматра и са аспекта очувања националних вредности преко приближавања фолклора деци предшколског узраста.

У драмским играма деца користе играчке којима се свакодневно играју, али ће у зависности од теме игре, исте играчке добијати пренесена значења и уз помоћ имагинације добити функцију жељеног предмета, те ће уместо дурбина употребити све оне играчке које личе на дурбин, али ће и исти направити рукама. Дете је свесно да облик направљен рукама није заиста дурбин, да подморница направљена од веће кутије није подморница, да окружење у коме се налазе није морско дно или свемир, али како истиче Компер, сваки предмет „алхемија фантазије” истог часа „преображава, претвара у нешто друго” (Komper, 1912: 190-191, према: Eljkonjin, 1984: 20), те дете свесно улази у имагинарни свет игре. Ељкоњин објашњава да се широка игра фантазије у играма деце објашњава „дубоко усађеном потребом за игром, жељом да се буде неко, да се игра каква улога” (Eljkonjin, 1984: 21). Свака активност током игре као и свака етапа игре, пропраћена је говором. Деца објашњавају шта раде током игре, описују „оно што виде” или шта се тренутно дешава „у окружењу у коме су”, шта следи у игри, а до изражаја долази и повезивање претходно наученог, што све води спонтаном богаћењу изражајних могућности детета. Током игара деца уочавају узрочно-последичне везе, објашњавају радње или најављују своје поступке, те врше и именовање чиме спонтано овладавају употребом речи у основном и у пренесеном значењу. Током режисерских игара деца могу показати интересовања која се могу развијати даље, те је улога васпитача да прати интересовања деце, њихово испољавање, али и да ненаметљиво прати игру како би се код деце одржала мотивација.

У играма улога са сижеом деца се преносе у неку замишљену ситуацију, а играчке замењују реалне предмете. Играјући своју улогу, дете у својој машти мења свет око себе и он добија онај вид и смисао који у датом моменту захтева улога. Предшколска деца ће притом већу пажњу посветити комуникацији међу ликовима, те ће се у игри појавити неколико истих улога, на пример неколико пилота, астронаута, или неколико лекара, а пажња ће бити посвећена међусобној сарадњи актера. Иако су деца свесна да је све „као бајаги”, улагаће велике напоре да све верно представе, да одговоре захтевима и правилима улоге коју представљају, иако се то од њих не тражи нити је претходило увежбавање, те током игре дете „прераста себе за главу”, делује преко својих актуелних могућности улазећи у „зону напредног развоја” (Kamenov, 2009: 96).

Игре позоришта према књижевном тексту увек су интересантне деци. Текст басне може бити погодан оквир који деца могу развијати и мењати. С обзиром на то да деца познају карактеристике ликова, на основу њих ће развијати радњу и поступке. Јавиће се различити облици језичких креација, јер деца кроз игру, спонтано, „нарушавају утврђени поредак ствари” (Stakić, 2016: 132) и стварају језик који „подвргнут законима игре, раскриљује своје нове могућности изражавања” (Kamenov, 2010: 9). Неоптерећена правилима и очекивањима, деца ће испољити и друге облике уметничког изражавања: плес, игру, певање.

У драмским играма које се темеље на импровизацији није потребно вршити претходну припрему деце. Деца могу говорити о времену проведеном у вртићу, али сакривени иза лика одређене животиње. На пример, деца се могу играти на тему *У вртићу за шумске животиње*. Свако дете би најпре извукло маску са ликом неке од животиња, а својим „уласком у вртић” опонашало би кретање животиње. Игром импровизације деца се могу навести да говоре о томе шта воле, а шта не воле у вртићу, шта би желела да раде, шта их радује и сл. Стидљивој деци ће маске помоћи да се изразе и да искажу своја осећања или да проговоре о својим страховима, ако постоје.

Након обрађених басни или прича о животињама, деца могу извести „интервју са животињама”. Током пројекта у коме сазнају о домаћим или о дивљим животињама, након разумевања текстова, доживљаја ликова животиња, као и проширивања знања о животињама, деца могу правити интервјуе на тему *Живот животиња из/на ...* Половина броја деце у групи може узети улогу неке од животиња, док друга половина може бити у улози водитеља. Разговори ће бити спонтани, деца ће своја знања о месту и о начину живота одабраних животиња употпуњавати особинама које животиње показују у књижевним делима. Говориће о навикама животиња, али и о ономе шта воле, „чиме се баве” и сл., што ће зависити и од имагинације детета, јер ће дете уз помоћ маште створити читав имагинарни свет животиње.

У пројектима на тему предстојећег годишњег доба, на пример пролећа, деца ће бирати и стварати своје улоге, које ће употпуњивати маскама или костимима. Уколико је тема пројекта *Пролеће*, соба ће оживети у духу пролећа, док ће деца, спонтано, на основу стеченог знања, улазити у улоге појединих биљака, говорити о њиховој садњи и намени док ће један број деце, кроз улогу појединих животиња, представљати њихове особине и начин живота, као и активности везане за годишње доба о коме је реч. Овакав тип лексичко-синтаксичке говорне игре припрема се спонтано, кроз свакодневне активности на тему пројекта, а кроз: обрађене књижевне текстове, музичке текстове, игре у којима се подражава кретање појединих животиња, чему су претходили разговор о тим животињама, и кроз све разговоре који претходе или прате поједине активности, а који се односе на промене у природи које се дешавају доласком пролећа, као и на активности људи. У оквиру наведеног пројекта деца ће улазити и у улоге ратара, те ће на импровизованим парцелама засађивати повртарске културе и импровизовати један радни дан пољопривредника. Деца ће уз помоћ васпитача, кроз текстове и разговоре откривати нове значењске потенцијале речи, постепено овладати новим појмовима доводећи их у везу са сопственим искуствима.

У оквиру истог пројекта, као и у оквиру других којима одговара тема игре, деца могу улазити у улоге појединог воћа и поврћа. На тему *Реци ко сам ја* свако дете ће одабрати једно воће или поврће, присетиће се када и како се оно узгаја, како расте, како се користи и сл. на основу сопственог искуства, али и разговора који су вођени током пројекта. Када дете одлучи које ће воће или поврће представљати, код куће може изрезати сличицу

која га представља и залепити на картон који ће представљати маску. Свако дете ће добити прилику да представи своје воће или поврће. Дете које је „у улози” одабраног воћа или поврћа изговараће реченице једну за другом са краћим паузама између, остављајући времена за појединачне одговоре деце, а у свакој реченици откриваће нешто ново што осталу децу може навести на одговор. Све време док траје описивање и одгонетање, лице маске је окренуто ка детету, а након што прво дете открије о ком воћу или поврћу је реч, лице маске ће бити окренуто ка деци. Док један говори, остала деца током пажљивог слушања вежбају пажњу, концентрацију, памћење, замишљање и доживљавање. Такође, током игре се стимулише говорна слобода, деца вежбају прецизност, јасноћу и логичност говора, богате речник, вежбају језичке комбинације.

Деца могу играти сличну игру на тај начин што ће затворених очију из кутије извлачити једно воће или поврће, а онда покушати да га заједно што верније опишу. Наиме, једно дете би извукло воће или поврће, опипало и казало реченицу којом би га описало и навело друге да одгонетну шта је у питању. Ако нико не погоди, воће/поврће се предаје следећем детету које даје опис у једној реченици. Наставило би се описивање док група не дође до тачног одговора. Пре почетка игре, васпитач ће дати упутство деци, али и нагласити им да не постоје нетачни описи јер свако може дати другачији опис тактилног доживљаја. Ако се васпитна група подели у две или у три групе, стидљивија и мање говорљива деца имаће већу прилику него иначе да се изразе, јер је пред мањом групом веће ослобођење од страха због наступа. Деца ће на овај начин развијати сараднички осећај, способност слушања, богатиће лексички фонд (јер ће поједина деца усвојити и нове речи од речитије деце), али и вежбати синтаксу јер реченице којима описују непознати појам морају бити концизне и садржати неопходне описе и податке. Деца у исто време вежбају способност замишљања, доживљавања, као и асоцијативност, развој маште и уопште спознајни потенцијал.

У циљу самосталног откривања изражајних могућности језика, ослобађања за комуникацију и језичке комбинације, деца могу улазити у улоге туристичких водича на тему *Место где ја живим*. Свако дете може представити место где живи, истаћи занимљивости или места која се по мишљењу детета из неког разлога могу издвојити и могу бити занимљива његовим вршњацима, али и шта је то што недостаје том граду/селу. Деца ће током приче уграђивати и сопствена искуства, а слушаоци развијати способност слушања, доживљаја, па и критичког мишљења. Дете ће притом вежбати слободну употребу језика и језичке комбинације.

Драмске игре подстичу дете на учење јер му омогућавају да постане активан учесник. Такође, у драмској игри, ослобођено опасности могућих погрешака, дете у највећој мери користи свој стваралачки потенцијал, док васпитачи на креативан начин реализују програм рада.

## Закључак

Дететова потреба да се изрази најбоље долази до изражаја кроз игру, у њему познатој средини у којој истражује, креира, проширује своја сазнања, а „права продуктивност игре јесте стварање, маштовно-стваралаштво, имагинација” (Момчиловић и Момчиловић, 2012: 302), док у исто време употребљава говор и развија своје говорне вештине. Уједињено са спонтаном дечјом игром, драмско изражавање позитивно утиче на сазревање детета, на његово слободно исказивање властитих идеја и изражајних могућности. Приликом извођења драмских игара деца примењују већ стечено искуство које им помаже у учењу новог. Извођење драмске игре подразумева фикцију и фантазију, што заправо децу учи томе да буду свеснија реалности, јер како Чуковски истиче, деца су увек господари својих илузија и савршено познају границе којих се треба држати, те су заправо велики реалисти у својим фантазијама (Сukovski, 1986: 242–243).

Током драмских игара долази до богаћења лексичког фонда, дете вежба овладавање граматичким правилима, у неким ситуацијама током игре и експериментише могућностима језика, те креира стваралачке облике. Сем богаћења лексичког фонда, дете се учи ваљаној употреби нових речи и, што је важније, комбиновању у смисаоне реченице. С обзиром на то да драмске игре прожима фикција, дете развија свест о постојању правог и пренесеног значења, те употребом речи у основном и у фигуративном значењу током игре постепено се вежба на квалитету реченице и њеној комплексности. С обзиром на то да дете вежба комуникацијске вештине са својим вршњацима у познатој и стимулативној средини, ослобођено пресије могућих погрешки, дете стиче слободу у изражавању, што подстиче даљи развој дететових комуникативних способности, као и правилну употребу језика у комуникацији.

## Литература

1. Vigotski, L. (1971). Igra i njena uloga u psihičkom razvitku deteta. *Predškolsko dete*. br. 1. 48–61.
2. Eljkonjin, D. B. (1984). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Јовановић, С. (2008). *Говор и комуникација*. Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче.
4. Kamenov, E. (2009). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike.
5. Kamenov, E. (2010). *Mudrost i čula IV deo – Dečje govorno stvaralaštvo*. Novi Sad: Dragon.
6. Krušić, V. (1992). Prema pojmu dečje nadarenosti. *Umijetnost i dijete*, 5/1992. Preuzeto: 09. 04. 2022. Sa: <http://www.hcdo.hr/knjiznica/strucni-clanci/prema-pojmu-dramske-nadarenosti/4/>
7. Ladika, Z., Čečun, S., Dević, Đ. (1983). *Dječje igre*. Zagreb: Savez društva Naša djeca SR Hrvatske.

8. Lugomer, V. (2001). *Dramski odgoj u nastavi*. Preuzeto: 09. 4. 2022. Sa: [http://www.hcdo.hr/?page\\_id=180](http://www.hcdo.hr/?page_id=180)
9. Matić, R. (1986). *Metodika razvoja dece do polaska u školu*. Beograd: Nova prosveta.
10. Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за удбенике.
11. Момчиловић, З., Момчиловић, В. (2012). *Игре. Годишњак учитељског факултета у Врању*, 3, 291–305.
12. Perić Kraljik, M. (2009). *Dramske gre za djecu predškolske dobi*. Osijek: Sveučilište „Jusipa Jurja Strossmajera“, Učiteljski fakultet.
13. Поповић, Б. (2016). Драмске игре за децу у функцији очувања националних вредности. У: *Наше стварање: зборник радова са једананестог симпозијума са међународним учешћем „Васпитач у 21. веку“* (стр. 206–214). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
14. Stakić, M. (2016). *Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta*. У: *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme* (стр. 129–140). Nacionalni naučni skup sa međunarodnim učešćem Jagodina.
15. Столић, Д. (2019). Драмски израз у говорном стваралаштву предшколаца. У: *Допринос предшколства остваривању циљева образовања и васпитања* (стр. 339–345). Алексинац: Висока школа за васпитаче струковних студија.
16. Суковски, К. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Jasmina Jović

## DRAMA GAMES IN THE FUNCTION OF THE SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

**Summary:** *Drama games, as organized creative games, provide children with the opportunity to improve their speech, develop communication skills and expressive abilities, but also show creativity and imagination, develop empathy, and feel for community. The aim of the paper is to analyze the importance of dramatic games and their influence, primarily, the development and improvement of the speech of a preschool child. Some of the dramatic games and their role in the development of children's speech from the lexical and syntactic aspects are discussed. The importance of dramatic games is emphasized in order to create opportunities for the enrichment of the lexical fund, the spontaneous development of children's awareness of the use of words in their basic and figurative meaning. The spontaneity with which children's games are created allows freedom of expression and unencumbered by mistakes, as well as a significant enrichment of sentence structure, as well as regularity in formation. In the conclusion, an overview is given of the importance of dramatic games for the development of a child's expressive abilities, his free expression of his own ideas, as well as the importance for maturation in general.*

**Key words:** *drama games, speech development, preschool age, lexicology, syntax.*

Примљено: 19. 7. 2022. године.

Одобрено за штампу: 27.11.2022. године.



Марија МИЛЕТИЋ  
Дејан РАДИВОЈЕВИЋ  
ОШ „Младост“, Књажевац

УДК 371.13:3/5::796  
- стручни рад-

## СРЕДИНСКИ ЧИНИОЦИ КАО ФАКТОР УСПЕШНЕ РЕАЛИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА И ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА \*\*

**Сажетак:** *Наставу света око нас, природе и друштва и физичког и здравственог васпитања пожељно је изводити у природној и друштвеној средини. На тај начин ученици млађих разреда могу да посматрају, уче, издвоје, опишу, мере, упоређују податке, да их разврставају и вреднују, да извлаче закључке, планирају извештавање и даља истраживања. Истовремено, боравком у средини се и физички ангажују и покрећу своје тело, навикавају се на кретање и уче о значају физичких активности и њиховом утицају на здравље. Циљ истраживања био је испитивање ставова наставника разредне наставе према томе да ли и у којој мери средински чиниоци пружају могућности за реализацију садржаја посматраних наставних предмета. За добијање ових показатеља испитивана је веза између места у коме се налази школа и ставова према могућностима које пружају средински чиниоци. Ставови су испитивани петостепеном Ликертовом скалом затвореног типа. За обраду података коришћене су контингенцијске табеле,  $\chi^2$  тест и коефицијент контингенције. Добијени резултати указују на постојање позитивне везе између природних услова локалне средине и става наставника да она пружа одличне услове за реализацију посматраних садржаја. Такође, постоји позитивна веза између институција и објеката у друштвеној средини и става наставника да исти пружају повољне услове за извођење наставе посматраних наставних предмета.*

**Кључне речи:** *природна средина, друштвена средина, настава, ставови наставника.*

---

\* marijamacamiletic@gmail.com

\*\* Рад делимично обухвата резултате методолошког истраживања у оквиру магистарске тезе Дејана Радивојевића *Специфичности реализације садржаја из области географије у настави природе и друштва*, одбрањене 2012. године на Учитељском факултету у Призрену – Лепосавићу Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици.

## Уводна разматрања

Дете је од рођења упућено на живот у одређеној средини. У средини и под утицајем средине која га окружује дете развија своје физичке способности, говорне способности, социјализује се, учи и усваја знања о природи, друштву и техници, стиче навике и ставове и усваја норме понашања. У педагошкој литератури се, осим назива средина, користе и називи локална средина, родни крај и завичај.

Постоји велики број одређења појма средине. Једна од свеобухватних дефиниција, коју је дао Љешевић, наводи да је животна средина целокупни систем природних и антропогених објеката и појава. Термин животна средина подразумева природне, друштвене и вештачки створене елементе, као и физичке, хемијске и биолошке факторе живљења, односно све оно што на директан и индиректан начин утиче на живот и делатност људи (Љешевић, 2000, према Стојановић и сар. 2014). На сличан начин и Драговић дефинише средину као „простор са израженим јединством и међузависношћу географских елемената и фактора (...) који тај простор чине специфичним и препознатљивим у мозаику других регија и који је изложен интеракцији човека и простора“ (Драговић, 2012: 228).

У новије време до изражаја долазе захтеви да се не учи само у школи и учионици већ да извор учења буде све што нас окружује. Због тога неки аутори бришу границе између школског учења и учења уопште. Говоре о учењу на било ком месту и у било које време. За њих је место одвијања наставе уједно и извор информација и мотивације за учење. С тим у вези Каланцис и Коуп истичу појам „свеприсутно учење“ (Kalantzis & Cole, 2010). Разумљиво је да аутори овим појмом објашњавају феномен свуда распрострањеног учења, учења које се стално шири ван институција образовног система и без граница у простору и времену.

Милојевић са сарадницима, разматрајући карактеристике савременог учења, наводи следеће: „Стратегија учења посебно истиче потребу развијања креативности, размишљања базираног на властитом искуству, затим активност (физичку и интелектуалну), мотивисаност и ефикасност (оптимално коришћење времена, простора и информационих технологија)“ (Милојевић и сар, 2011: 28-29). За нас су, што се предмета овог рада тиче, посебно значајни позивање на искуство, физичку и интелектуалну активност и оптимално коришћење простора.

Методичке подобности садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање зависе од више фактора, од којих су најзначајнији узраст ученика, величина и степен проучености и просторна удаљеност регије. Узимајући у обзир ове факторе, садржаји се изучавају тако да се почиње од најближе средине и постепено иде ка широј регији. Садржаји наставних предмета Свет око нас и Природа и друштво одабрани су тако да представљају кључне појмове из широког поља науч-

них дисциплина, да су блиски животним условима и психофизичком развоју ученика и да су приступачни његовим могућностима сазнања (Радивојевић, 2014). Ученици треба да уче у својој средини и из своје средине јер се тако оспособљавају да темељно и систематски проучавају средину у којој се налазе, али и истовремено треба да се припремају и за изучавање ширих регија и других средина у којима ће се касније наћи.

Принцип очигледности подразумева непосредно посматрање објеката, појава и процеса. Посматрање није само једна од метода у настави него је, како је то констатовао Ромелић, обавезујући део сваке наставне ситуације, па и онда када наставни садржаји подразумевају пре свега вербално-текстуалне методе (Ромелић, 2005). Наставни објекти могу бити сви објекти у средини. Иако се под појмом наставних објеката најчешће подразумева место извођења наставе, у посматраним наставним предметима објекти су уједно и непосредни извори знања (Врећић и сар., 1989). За ученике млађих разреда основне школе, осим принципа очигледности, посебно је значајан и принцип усмерене активности. Овај принцип подразумева да се ученицима за рад и активност у непосредној средини дају конкретни задаци који ће активирати и њихове физичке и умне способности. Они могу да истражују и проналазе материјале на задату тему и да проширују своје сазнање према властитим интересима.

У свакој природној средини постоји читав низ различитих објеката који могу бити искоришћени као подстицај за учење. То могу бити: равница, брежуљак, брдо, планина, речни ток, речно корито, речне обале, баре и језера, видик и видикова линија, пашњаци, шуме и воде као животне заједнице и сл. И у друштвеној средини могу постојати различити објекти: занатски и индустријски погони, саобраћајнице и објекти у вези са њима, разне јавне установе и институције, установе културе, образовања и спорта, културно-историјски споменици и многи други објекти.

За успешну реализацију наведених садржаја најзначајнију улогу имају посете, излети и наставне екскурзије. На тај начин се омогућава непосредно упознавање садржаја одређене средине, а познато је да је за ученике млађих разреда очигледност у наставном процесу незаменљива. Појмове које упознају на терену моћи ће да повезују са новима које буду учили, а много лакше ће савладавати не само оне појмове које виде већ и оне који се надовезују на њих. Ученицима се, на тај начин, пружа могућност да непосредно истражују и учествују у појавама и процесима који чине део садржаја наставних планова и програма (Станић Јовановић, 2018). Искусствено сазнавање природног и друштвеног окружења организовано на отвореном простору изван учионице може имати различите називе: посета, шетња, екскурзија, излет, теренска настава, изванучионичка настава, настава изван учионице, амбијентална настава, настава на отвореном (Kostović-Vranješ, 2015).

Ученици млађих разреда, изласком у природну и друштвену средину, могу да решавају практичне задатке и да се на тај начин упознају са поступцима сазнања којима се служе научници када истражују природу. Тако ће бити у ситуацији да систематски посматрају, уочавају, описују, мере и упоређују податке, да их записују, промишљају, разврставају и вреднују (Branković, 2010). Након тога, добијене податке могу приказати, могу на основу њих обликовати претпоставке и изводити закључке, планирати даље огледе и истраживања, планирати начин приказа извештаја о истраживању и сл. (De Zan, 2001). Да стечена знања не буду појединачна и расцепкана на области и тиме готово у потпуности неупотребљива, пожељно је обезбеђивање интердисциплинарног приступа у наставном процесу (Жупанец, 2022), који се може реализовати управо кроз посете, излете и наставне екскурзије, односно изванучионичку наставу.

Долазак до места на коме ће се одвијати процес учења, истраживачке активности, боравак на свежем ваздуху, шетња и сличне физичке активности утичу на развој физичких способности, на правилан раст и развој тела и на формирање „здраве“ телесне композиције, чиме се задовољава и здравствена компонента антрополошког статуса ученика. Телесна композиција је фитнес компонента која је блиско повезана са релативним вредностима мишића, масти, воде, кости, као и осталим виталним деловима човечијег тела (Corbin & Lindsey, 1997). Фитнес статус сваке индивидуе је важна детерминанта здравственог стања, а резултат може бити веома значајан у едукацији особа када је у питању ниво њихове физичке активности (Katzmarzyk et al, 2000). Информација о физичком стању сваког појединца је начин сагледавања стања, смерница и могућности побољшања способности у смислу откривања јачих и слабијих страна стања појединца или групе (Keating et al, 2007; Halilaj et al., 2018).

Активност је најшири појам за сва телесна кретања, без обзира да ли се појављује у склопу гимнастике, спорта, излетништва, игара или изван појавних облика теловежбоних делатности, а укључена је у област физичке културе (Спортски лексикон, 1984). Ученици не само да су за време борава ван школе физички активни него им се истовремено могу представити садржаји о здравственом васпитању и значају очувања здравља (Djurašković i sar., 2011).

Према WHF (World Health Federation), физичка активност представља свако покретање тела које доводи до утрошка енергије. Физичка активност се дефинише и као телесни покрет, изведен скелетним мишићима, који за последицу има потрошњу енергије. Вежбање је физичка активност која је планирана, структурна, скелетна и репетитивна, и као таква побољшава или одржава једну или више компоненти физичког фитнеса (Caspersen et al., 1985; Senthil et al., 2014).

Најважније детерминанте физичког вежбања су интензитет, трајање, учесталост и тип физичког оптерећења. Приликом реализације програ-

ма физичких активности потребно је да вежбање садржи динамички рад, као што су ходање, трчање, пењање, вожња бицикла, пливање и сл. (Сох, 1999; Broomfield, 2011; Paunović et al., 2019). Физичка вежба (franc. *exercice physique*, engl. *physical exercise*) јесте специјално одабрана моторна активност која има за циљ проширење нивоа телесног развојка човека, формирање и усавршавање његових кретних (моторних) умешности, навика и својстава. Садржај физичких вежби чине моторне кретње узете из радне и животне активности човека (ходање, трчање, скокови, бацања, пењања, дизање терета, пливање, веслање и др), као и елементарни покрети, специјално састављени и примењивани за решавање педагошких и здравствених задатака (Енциклопедија физичке културе, 1975: 249; Vega-Ramírez, 2020).

### Методолошки оквир истраживања

Основни циљ истраживања био је испитивање ставова наставника разредне наставе према томе да ли и у којој мери средински чиниоци пружају могућности за реализацију наставних садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање.

Специфични циљ истраживања односио се на утврђивање повезаности начина реализације садржаја наставних предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање и специфичности локалне средине. Како садржаји самих предмета Свет око нас и Природа и друштво обухватају многе природне и друштвене науке, испитано је да ли квалитет реализације ових садржаја зависи од конкретних природних услова локалне средине и степена развоја друштвених организација и институција у њој. Такође, како за реализацију садржаја Физичког и здравственог васпитања посебан значај имају и природни услови и објекти у друштвеној средини (стадиони, спортски терени и спортске хале, атлетске и трим стазе, справе за вежбање и сл.), испитана је веза између места у коме је школа, односно општине/града у коме је спроведено истраживање, и тврдњи у Упитнику које су се односиле на третирану проблематику.

У истраживању смо пошли од претпоставке да различити природни услови и различити нивои развијености друштвених објеката и институција у општинама и градовима у којима је истраживање спроведено могу да се одразе и на квалитет реализације садржаја.

Постављене су следеће хипотезе:

$H_1$ : Постоји позитивна веза између специфичних природних услова локалне средине и начина реализације садржаја Света око нас, Природе и друштва и Физичког и здравственог васпитања.

$H_2$ : Постоји позитивна веза између специфичних услова друштвене средине и начина реализације садржаја Света око нас, Природе и друштва и Физичког и здравственог васпитања.

Истраживано је неколико независних и зависних варијабли. Прва независна варијабла је место – општина/град са специфичним природним условима локалне средине. Друга независна варијабла је место, општина или град, са специфичним условима друштвене средине, операционализована као степен развоја друштвених организација и институција у њој. Прва зависна варијабла је став наставника према природним условима које пружа околина места у коме је школа за реализацију садржаја из предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање. Друга зависна варијабла је став наставника према условима које објекти и институције друштвене средине у самом месту или његовој околини пружају за реализацију садржаја из наведених предмета.

Примењена је метода анализе педагошке теорије и праксе, техника анкетирања и упитник као мерни инструмент. Ставови наставника испитани су упитником посебно конструисаним за потребе истраживања. Упитник је био анониман како би се добили што објективнији одговори. Састојао се из два дела: први део су питања општег и личног карактера (општина/град, место рада), а други део су тврдње којима се мере ставови наставника у вези са предметом истраживања. Реч је о петостепеној Ликертовој скали ставова затвореног типа, у којој су степени слагања поређани од потпуног слагања са тврдњом, преко става да се углавном слаже, делимично слаже или углавном не слаже, до потпуног неслагања са датом тврдњом.

Истраживање је спроведено на узорку који су чинили наставници разредне наставе. Узорак је бројао 216 испитаника, из шест општина, односно градова: Зајечар, Неготин, Књажевац, Сокобања, Врање и Голубац.

У поступку обраде података коришћене су технике непараметријске статистике: контингенцијске табеле, апсолутне и релативне фреквенције, емпиријске и теоријске фреквенције,  $\chi^2$  тест, коефицијент контингенције.

## Резултати истраживања

Повезаност средине и услова за реализацију садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање је однос који је испитан ради утврђивања специфичности локалне средине и става наставника према условима које она пружа за реализацију садржаја наведених наставних предмета. Специфичност локалне средине посматра се као њен природни изглед и богатства и као заступљеност различитих објеката и институција које су творевине људског рада.

Испитан је најпре однос између варијабле места и варијабле која указује на став наставника према условима у природној средини, односно месту за извођење наставе. Добијени резултати приказани су табеларно (Табела 1).

Табела 1. Ставови наставника према природним условима у околини места за реализацију наставних садржаја Света око нас, Природе и друштва и Физичког и здравственог васпитања

Табела контингенције

		Тврдња 1					
		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Делимично се слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем	Total
место	Зајечар	0	1	1	24	26	52
	Књажевац	0	1	1	14	25	41
	Сокобања	0	0	0	14	25	39
	Врање	0	0	5	27	5	37
	Неготин	0	1	6	11	15	33
	Голубац	0	0	0	6	8	14
Total		0	3	13	96	104	216

На основу одговора испитаних наставника уочавају се разлике у ставовима у погледу природних услова које пружа околина места у коме је школа (природна средина) за реализацију садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање. Лако се уочава да ни у једном месту у коме је спроведено истраживање нема испитаника који се уопште није сложио са тврдњом да природна средина у близини места пружа одличне услове за реализацију садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање. Углавном се није сложио само мали број испитаника – укупно 3 из три различите општине. То значи да занемарљив број наставника (свега 1,4%) сматра да природна средина не пружа довољно услова и могућности за успешну реализацију посматраних садржаја. Сем тога, мали је број наставника који се само делимично сложио, укупно 13 (или 6%) из 4 различите општине. Тако долазимо до чињенице да су само у две општине, Сокобањи и Голупцу, наставници мишљења да њихово окружење пружа добре природне услове (углавном или у потпуности се сагласило свих 100%). Иако циљ нашег истраживања ни у ком случају није био било какво рангирање општина, ипак треба истаћи да је највећи број наставника у општини Сокобања сагласан са полазном тврдњом, што је и разумљиво, с обзиром на све природне потенцијале које има ова општина. Следи општина Голубац, у којој су слични природни услови, а затим и општине Зајечар и Књажевац, у којима се преко 95% потпуно или углавном слаже са тврдњом. На крају, општине Неготин и Врање, по мишљењу наставника који у њима раде, имају нешто неповољније природне услове, мада и овде велики број наставника (око 80%) има позитиван став према условима природне средине за успешну реализацију свих посматраних садржаја.

Табела 2. Вредност  $\chi^2$  теста

$\chi^2$ тест	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,757 <sup>a</sup>	15	,000
Likelihood Ratio	45,456	15	,000
Linear-by-Linear Association	3,723	1	,054
N of Valid Cases	216		

a. 12 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Добијена вредност  $\chi^2$  теста статистички је значајна на нивоу  $p < .01$ , па због тога постављену хипотезу  $H_1$  да „постоји позитивна веза између специфичних природних услова локалне средине и начина реализације садржаја Света око нас, Природе и друштва и Физичког и здравственог васпитања“ у потпуности прихватамо. Закључујемо да постоји позитивна веза између природних услова локалне средине и става наставника да иста пружа добре услове за реализацију посматраних предмета. До сличног закључка дошли су Младеновић и сарадници испитујући могућности реализације наставних садржаја у оквиру предмета Свет око нас и Природа и друштво у млађим разредима основне школе. Истраживањем су утврдили да су наставници разредне наставе већином упознати са тим шта амбијентална настава подразумева, шта обухвата и на шта се односи. Такође, на основу истраживања аутори наводе и да наставници „познају објекте, просторе и места на којима би било добро да се амбијентална настава реализује“ (Младеновић и сар., 2015). Дакле, природна средина је неоспоран објекат из кога се може учити, али и место у коме се наставни садржаји могу успешно реализовати.

Табела 3. Вредност коефицијента контингенције

Коефицијент контингенције		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,402	,000

И добијена вредност коефицијента контингенције на нивоу  $p < .01$  ( $p = ,000$ ) указује на квантификовање степена повезаности између анализираних варијабли. На основу те вредности закључујемо да су упоређиване појаве међу собом статистички значајно повезане. Наиме, постоји повезаност средњег нивоа између места у коме је истраживање спроведено (општине или града) и става наставника према природним потенцијалима које то место пружа за успешну реализацију садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање.

Испитивањем односа између независне варијабле – места, општина односно градова у којима је спроведено истраживање, и зависне варијабле – става наставника према условима које објекти и институције друштвене средине у самом месту или његовој околини пружају за реализацију садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање добијени су следећи подаци:

*Табела 4. Ставови наставника према условима у друштвеној средини за реализацију садржаја Света око нас, Природе и друштва и Физичког и здравственог васпитања*  
*Табела контингенције*

		Тврдња 2					
		Уопште се не слажем	Углавном се не слажем	Делимично се слажем	Углавном се слажем	У потпуности се слажем	Total
место	Зајечар	1	1	10	28	12	52
	Књажевац	0	1	9	21	10	41
	Сокобања	0	4	19	15	1	39
	Врање	0	0	8	27	2	37
	Неготин	1	1	7	12	12	33
	Голубац	1	2	5	6	0	14
Total		3	9	58	109	37	216

Анализирајући ставове наставника везане за тврдњу да изграђени објекти и институције у месту и околини пружају одличне услове за реализацију садржаја предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање, добили смо другачију слику од оне која је била везана за природне услове. Наиме, када су у питању садржаји друштвене средине који би се користили при реализацији садржаја наведених предмета, наставници су уздржанији у ставовима да се исти могу успешно користити. Сада имамо укупно 3 наставника (1,4%) који се уопште нису сложили и још 9 њих (4,2%) који се углавном нису сложили са полазном тврдњом. Знатно је више наставника који су се тек делимично сложили – 58 (26,8%) или су се углавном сложили са тврдњом – 109 (чак 50,5% односно више од половине), и самим тим далеко мање оних који су се у потпуности сложили – тек 37 (17,1%). Интересантно је да су ставови супротни и по питању општина у односу на оне везане за претходну тврдњу. Наиме, сада је најмање оних који су се са тврдњом сложили у општинама Сокобања (41%) и Голубац (42,9%), а највише је у Неготину где се по 12 испитаника (по 36,4%) у потпуности или углавном сложило са тврдњом. Након Неготина долазе и општине Зајечар, Књажевац и Врање, у којима се са тврдњом сложило приближно исто испитаника: у Зајечару близу 77% (од чега у потпуности 23,1%), Књажевцу 75,6% (у потпуности 24,4%) и у Врању 78,3% (али у потпуности тек 5,4%).

Табела 5. Вредност  $\chi^2$  теста

$\chi^2$ test	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	50,871 <sup>a</sup>	20	,000
Likelihood Ratio	52,865	20	,000
Linear-by-Linear Association	3,286	1	,070
N of Valid Cases	216		

a. 14 cells (46,67%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Тестирањем значајности разлика између фреквенција група испитаника у односу на место, постављена хипотеза  $H_2$  која је гласила да „постоји позитивна веза између специфичних услова друштвене средине и начина реализације садржаја Света око нас, Природе и друштва и Физичког и здравственог васпитања“ односно да се очекују статистички значајне разлике између ставова наставника, прихвата се у потпуности јер је добијена вредност  $\chi^2$  теста статистички значајна на нивоу  $p = .000$ . Сличне резултате истраживања налазимо у више радова којим се указује да наставници познају суштину, значај и погодности амбијенталне наставе (Младеновић и сар., 2015; Станић Јовановић, 2018), да сматрају да амбијентално окружење позитивно утиче на квалитет знања ученика (Радивојевић и Јелић, 2016) и да углавном користе расположиве објекте у друштвеној средини приликом реализације садржаја посматраних предмета.

Табела 6. Вредност коефицијента контингенције

Коефицијент контингенције

	Value	Approx. Sig.	
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,437	,000

Могућност израчунавања повезаности међу статистичким серијама, тј. појавама пружа и коефицијент контингенције (C). Добијена вредност коефицијента контингенције значајне на нивоу  $p = .000$  указује на повезаност средњег нивоа међу групама. На основу тога опажамо да постоји значајна веза између места – општине у којој је школа и става наставника према могућностима коришћења објеката и институција у друштвеној средини.

## Закључак

Наставни садржаји предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање специфични су по томе што је пожељна њихова реализација у објектима природне и друштвене средине. Због тога

смо испитивали ставове наставника према условима локалне средине за реализацију садржаја ових предмета. Када је у питању веза између природних услова локалне средине и става наставника да иста пружа добре услове за реализацију садржаја наведених наставних предмета, дошло се до податка да постоји позитивна веза. Позитивна веза постоји и када су у питању објекти и институције у друштвеној средини у којој је школа и став наставника према могућностима њиховог коришћења.

На основу добијених података закључујемо да наставници разредне наставе сматрају да објекти природне и друштвене средине пружају посебне могућности за квалитетно извођење наставних садржаја наставних предмета Свет око нас, Природа и друштво и Физичко и здравствено васпитање. Ставови наставника се донекле разликују у зависности од места, општине или града, и његових природних карактеристика или развијености објеката у друштвеној средини.

Добијени подаци нас, такође, упућују на то да наставници разредне наставе схватају значај реализације наставних садржаја наведених предмета у природној и друштвеној средини, без обзира на специфичне услове саме средине. Само уколико ученици претходно доживе искуство у физичким објектима, појавама или процесима, могу да успешно решавају проблеме и да критички анализирају истраживане појаве. Такво искуство најбоље се стиче непосредним контактом са објективном стварношћу. Као ефекат примене амбијенталне наставе често се истиче и то да су управо знања, вештине и умења стечена учењем путем амбијенталне наставе трајнија и применљивија.

Реализацијом садржаја у непосредној средини постиже се пуна физичка активност ученика, побољшавају њихове кретне способности, ствара навика боравка у природној средини и истовремено учи о њиховом значају кроз садржаје о здравственом васпитању. На овај начин се задовољава и очигледност у наставном процесу и истовремено пружа могућност ангажовања и развоја интелектуалних способности ученика. Они могу да истражују и проналазе материјале на задату тему и да проширују своја сазнања о природи и друштву у складу са својим интересовањима.

## Литература

1. Aksović, N., Berić, D., Kocić, M., Jakovljević, S. & Milanović, F. (2020). Plyometric training and sprint abilities of young basketball players. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 17/2, 539–548.
2. Anđelković, S., Stanisavljević-Petrović, Z. (2013). Učenje i poučavanje van učionice – ambijentalna nastava. *Nastava i vaspitanje*, 62/1, 39–51.
3. Антонијевић Р. (2005). Очигледност у настави и процес откривања суштине предмета сазнавања. *Педагогија*, 60/4, 537–543.

4. Boras, M. (2009). *Suvremeni pristupi nastavi prirode i društva*. Retrieved February 1, 2022. from WWW: <https://hrcak.srce.hr/file/58237>
5. Branković, N. (2010). Vođenje učenika kroz istraživačko učenje u nastavi poznavanja prirode.. *Norma*, 15/1, 79–92.
6. Broomfield, L. (2011). *Complete guide to primary gymnastics*. Windsor: Human Kinetics.
7. Vega-Ramírez, L. (2020). Gender Differences in the Level of Achievement of Gymnastic and Acrobatic Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (19), 7216. Retrieved December 14, 2022. from WWW: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7579210/>
8. De Zan, I. (2001). *Metodika nastave prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga
9. Драговић, Р. (2012). *Методика наставе Географије*. Ниш: Универзитет у Нишу, Природно-математички факултет.
10. Djurašković, R., Nikolić, M., Pantelić, S., Veličković, S., Bojić, I. (2011). Težinsko visinski odnosi vrhunskih sportista različitih sportskih grana. *Glasnik Antropološkog društva Srbije*, 46, 25–32.
11. El Ansari, W. & Stock, C. (2014). Relationship between attainment of recommended physical activity guidelines and academic achievement: undergraduate students in Egypt. *Global journal of health science*, 6, 5, 274–283. Retrieved December 14, 2022. from WWW: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4825532/>
12. Група аутора. (1975). *Енциклопедија физичке културе*. Загреб: Југословенски лексикографски завод.
13. Жупанец, В. (2022). Интердисциплинарни модел подучавања садржаја у настави биологије – преглед модела и његова ефикасност. Retrieved December 19, 2022. from WWW: <http://www.serbiosoc.org.rs/wp-content/uploads/2022/09/ТРЕЋИ-КОНГРЕС-БИОЛОГА-СРБИЈЕ-књига-сажетака.pdf>
14. Kalantzis, M., Cope, B. (2010). *The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age*. Retrieved February 7, 2022. from WWW: [https://newlearningonline.com/uploads/3\\_Kalantzis\\_ELEA\\_7\\_3\\_web.pdf](https://newlearningonline.com/uploads/3_Kalantzis_ELEA_7_3_web.pdf)
15. Katzmarzyk, P. T., Gledhill, N. & Shephard, R. J. (2000). *The economic burden of physical inactivity in Canada: Canadian Medical Association Journal*. Retrieved February 11, 2022. from WWW: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11192648/>
16. Kostović-Vranješ, V. (2015). *Metodika nastave predmeta prirodoslovnog područja*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Милојевић, А., Марковић, Е., Милојковић, С. (2011). Виртуелни простор и образовање. *Зборник радова учитељског факултета Призрен – Лепосавић*. Лепосавић, 5, 27–36.
18. Младеновић, Ј., Голубовић-Илић, И., Копривица, М. (2015). Амбијентална настава природе и друштва. *Узданица*, 12/2, 131–145.
19. Рауновић, М., Ђуровић, М., Велиčković, С., Živković, М., Stojanović, N. (2019). The explosive strength of girls of the younger school age. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*. Niš, 16/3, 677–685.

20. Радивојевић, Д. (2014). Однос учитеља према потешкоћама у усвајању садржаја из географске науке. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић*, 8, 269–284.
21. Радивојевић, Д. и Јелић, М. (2019). Изванучионичка настава у настави природе и друштва. *Нова школа*, 11, 235–248.
22. Ромелић, Ј. (2005). *Методе рада у настави географије које утичу на активизацију ученика*. Retrieved February 7, 2022. from WWW: <http://www.sgd.org.rs/publikacije/globus/30/3Jovan Romelic - METODE RADA U NASTAVI GEOGRAFIJE KOJE UTICU NA AKTIVIZACIJU UCENIKA.pdf>
23. Сентић, М., Сивајогуппа, Т. Д. & Тендрал, Р. (2014). Influence of Physical Activities on the Academic Performance of Medical College Students. *Int. J. Pure App. Biosci.* 2 (4): 106-111. Retrieved December 16, 2022. from WWW: <http://www.ijpab.com/form/2014%20Volume%202,%20issue%204/IJPAB-2014-2-4-106-111.pdf>
23. Станић Јовановић, С. (2018). Културно наслеђе кроз образовне програме екскурзија – пример градске општине Сурчин. *Културно наслеђе и друштво – Зборник радова са IX конференције, Завод за заштиту споменика културе града Београда*, 9, 180–191.
24. Стојановић, В., Павић, Д., Пантелић, М. (2014). *Географија животне средине*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Природно-математички факултет, Департаман за географију, туризам и хотелијерство.
25. Халилај, В., Модић, Д. & Спориш, Г. (2018). Gymnastics Skill Level and Fitness in Students Selected for Physical Education Programs. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20/3, 825–841. Retrieved December 14, 2022. from WWW: <https://hrcak.srce.hr/file/304858>
26. Корбин, С. В. & Линдсеј, Р. (1997). *Concepts of fitness and wellness, with laboratories*. Brown & Benchmark Publishers.
27. Кох, М. Н. (1991). Exercise training programs and cardiorespiratory adaptations. *Clinics in Sports Medicine*, 10, 19–26.

Marija Miletić

Dejan Radivojević

## ENVIRONMENTAL ELEMENTS AS A FACTOR IN A SUCCESSFUL REALIZATION IN THE SCIENCE AND SOCIAL STUDIES AND PHYSICAL EDUCATION TEACHING

**Summary:** *It is preferable to carry out the teaching of the World around Us, Science and Social Studies and Physical and Health Education in a natural and social environment. That way, lower grade students can observe, notice, single out, describe, measure, compare the data; they can classify and evaluate it, draw conclusions, plan reporting and further research. They simultaneously physically engage and activate their bodies while spending time in such an environment, they get used to moving and they learn about the importance of the physical activities and their influence on health. The goal of this research was the examination of school teachers' attitudes towards the environmental elements – whether and to what extent environmental elements offer possibilities for the realization of the content of the examined school subjects. The relation between the place where the school is located and the attitudes towards the possibilities given by the environmental elements was examined in order to get to these indicators. The attitudes were examined by using a close five-point Likert scale. Contingency tables, a chi-squared test and the contingency coefficient were used to process the data. The obtained results point to the existence of the positive relation between the natural conditions of the local environment and the teachers' attitudes that it offers excellent conditions for the realization of the observed contents. There is, also, a positive relation between the institutions and the establishments in the social environment and the teachers' attitudes that the formerly mentioned offer beneficial conditions for the realization of the teaching of the observed school subjects.*

**Key words:** *natural environment, social environment, teaching, teachers' attitudes.*

---

Примљено: 24. 2. 2022. године.

Одобрено за штампу: 20. 12. 2022. године.



## УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Годишњак Педагошког факултета у Врању* објављује радове који припадају следећим категоријама:

1. Оригинални научни рад (рад у коме се износе претходно необјављени резултати сопствених истраживања научним методом према шеми IMRAD (Introduction, Methods, Results and Discussion));
2. Прегледни рад (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив на основу аутоцитата);
3. Кратко или претходно саопштење (оригинални научни рад пуног формата, али мањег обима или прелиминарног карактера);
4. Научна критика, односно полемика (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и осврти;
5. Стручне чланке попут: стручног рада (прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење образовног и васпитног процеса, али која нису нужно заснована на научном методу), информативног прилога и приказа (књиге, рачунарског програма, образовног софтвера, случаја, научног догађаја и др.)

Осим научних и стручних радова, у *Годишњаку* објављујемо и преведене радове, тематске библиографије, извештаје, стручне информације и струковне вести.

За објављивање у *Годишњаку* прихватају се искључиво оригинални радови који нису претходно објављивани и нису истовремено поднети за објављивање негде другде, што аутор гарантује слањем рада. Сви радови се рецензирају. Рукописи се шаљу електронском поштом. Слањем рада за *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, аутор је сагласан да рад буде објављен и у електронском облику на сајту Факултета.

### Адреса редакције је:

Педагошки факултет Врање, Партизанска 14

e-mail: [godisnjakvranje@gmail.com](mailto:godisnjakvranje@gmail.com)

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима *Годишњака* како би био укључен у процедуру рецензирања.

**НЕОДГОВАРАЈУЋЕ ПРИПРЕМЉЕНИ РУКОПИСИ  
НЕ УЛАЗЕ У ПРОЦЕДУРУ ОБЈАВЉИВАЊА.**

## **Стандарди за припрему рада**

Потребно је да аутору доставе две верзије рада, именоване на следећи начин: „Назив-рада 1“ и „Назив-рада 2“. Први документ, „Назив-рада 1“, представља интегралну верзију рада (с именом, средњим словом, презименом и афилијацијом аутора, евентуално и напоменама, као и потпуним библиографским подацима у одељку „Литература“). Други документ, „Назив-рада 2“, не садржи личне податке о аутору, напомене, као ни било какве друге информације у референцама које би могле да открију идентитет аутора. Тако, уколико се користе аутоцитати, у раду се наводи нпр. (Аутор, 2021: 54), док за исту референцу у попису литературе стоји следећи податак: Аутор, 2021. Такође, обавезно је уклонити све личне податке из doc/.docx датотеке из верзије „Назив-рада 2“.

### ***Језик рада***

Језик рада може бити српски или енглески. Изузетно, уместо на енглеском, рад може бити написан на неком другом језику раширене употребе у међународној комуникацији.

### ***Обим и фонт***

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, Параграфи: фонт- Нормал, проред 1,5, први ред- увучен аутоматски (Col 1). Максимални обим научног рада је 16 страна (око 36000 карактера са размацама не укључујући литературу и резиме), а стручних и преведених радова око 15000 карактера. Уредник задржава право да објави и обимније радове када саопштавање научног садржаја захтева више простора.

### ***Подаци о аутору***

Позиција: left. Име, средње слово и презиме аутора наводи се у првом реду. Имена и презимена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику, независно од језика рада. У другом реду се наводи пун назив и седиште установе у којој је аутор запослен и година рођења (година рођења се користи приликом класификације радова у Народној библиотеци Србије, а не објављује се). Поред свог имена аутор додаје фусноту у чијем садржају на дну странице наводи своју електронску адресу. Уколико рад потиче из докторске дисертације, у фусноти уз наслов, треба навести назив тезе, место и високошколску установу на којој је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката потребно је навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује. Ако је аутора више, а неки потичу из других установа, потребно је посебним ознакама назначити из које од наведених установа потиче сваки од наведених аутора. Ако је аутора више, наводи се само е-адреса једног, обично првог аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

### ***Наслов рада***

Наслов рада би требало да што верније опише садржај чланка. Пожељно је да се у њему користе речи прикладне за индексирање. Наслов рада се пише три реда испод података о аутору. Фонт: Times New Roman, 12, bold; позиција: center.

## Пример:

Петар ПЕТРОВИЋ  
Универзитет у Нишу  
Педагошки факултет у Врању

### ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСУП НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

#### *Сажетак и резиме*

Сажетак (апстракт) дужине 100-250 РЕЧИ налази се на почетку рада, један ред испод наслова рада. Садржи циљ рада, примењене методе истраживања, најзначајније резултате и закључке. Пожељно је да сажетак садржи термине који се често користе за индексирање и претрагу чланка.

Чланак мора да има сажетак (апстракт) на српском и на енглеском језику. Ако је језик рада српски, пожељно је да се сажетак на страном језику даје у проширеном облику, као тзв. резиме. Резиме би требало да је дат у структурираном облику дужине до 1/10 дужине чланка.

#### *Кључне речи*

Кључне речи (највише до пет речи) наводе се иза сажетка. Пишу се *italic* стандардним словима и одвојене су зарезом (иза последње ставља се тачка).

#### *Основни текст*

Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама за даља истраживања или праксу.

#### *Цитирање и позивање на изворе у тексту*

Цитирање и позивање на референце врши се искључиво у оквиру текста (не у фуснотама). Све референце на српском језику, на које се аутор позива, наводе се латиницом у заградама, без обзира на врсту коришћеног писма у тексту и писма на коме су штампани коришћени извори. Имена страних аутора у тексту се наводе у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, затим се у загради наводе у оригиналу, уз годину публикавања рада. Пример: Пијаже (Piaget, 1960). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница „и сар.“, уколико је реч о раду на српском језику, или „et al.“, уколико је реч о раду на страном језику. Приликом позивања истовремено на неколико аутора унутар исте библиографске заграде, њихова дела наводе се азбучним, односно абецедним редом (у зависности од писма рада) и одвајају тачком и зарезом, хронолошки, од старијих ка новијим.

Цитирање у тексту, без обзира на дужину, врши се у склопу реченице и прати га референца у загради са бројем стране. Пример: (Петровић, 2019: 52).

Уколико аутор у тексту жели да цитира извор који је објављен на неком од страних језика, у тексту рада даје превод, а у фусноти даје цитат у оригиналу (у загради наглашава да је реч о преводу аутора приликом првог таквог случаја).

Примери навођења коришћених референци у тексту:

дело једног аутора	(Nikolić, 2013) (Petrović, 2012a: 35–36) (Petrović, 2012b: 144) (Petrović, 2012b)
дело два аутора	(Blöte & Hamstra-Bletz, 1991: 985) (Ječmenica i Golubović, 2017)
дело три и више аутора	(Ćalasan i sar., 2015) (Schneck et al., 2010: 571)

#### **Табеле, графички прикази и слике**

Табеле, графикони и слике треба да буду дати у оквиру рада и означени одговарајућим бројем (редом), те да буду праћени насловом који их описује. Наслов табеле треба навести изнад табеле, а наслов слика и графикона испод њих. Табеле и графички прикази треба да буду сачињени у Word-у. **Приказивање истих података табеларно и графички није дозвољено.**

Слике треба да буду припремљене у електронској форми са резолуцијом 300 dpi и у формату jpg.

За илустрације које су преузете из других извора (књига или часописа), аутор је дужан да наведе извор, прибави и достави редакцији писмено одобрење власника ауторских права.

#### **Статистички подаци**

Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: **F=25.35, df=1,9, p < .001** или **F(1,9)=25,35, p < .001** и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

#### **Списак литературе**

На крају текста, у складу са АРА (Америчка психолошка асоцијација), треба приложити списак литературе која је навођена у тексту, као и списак секундарне литературе. Од кључне је важности да се цитати и позиви на литературу у тексту и листа библиографских јединица на крају текста у потпуности слажу. Библиографске јединице се наводе у оригиналном писму, без превођења. Пожељно би било да аутори за новије референце у списак литературе додају и doi бројеве.

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

#### **– Књиге**

Анђелковић, А. (2017). *Професионални развој у образовању – педагошки концепт наставника и изазови школске праксе*. Врање: Педагошки факултет у Врању.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

#### **– Рад у часопису**

Јевтић, Б. & Јовановић, А. (2018). Саветодавно-васпитни рад у школи и превенција насиља. *Годишњак Педагошког факултета у Врању*, 9(2), 45-56.

Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderswalmen, R., & Van Waelvelde, H. (2012). Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills?. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 498-504. doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.014

– Радови у тематским зборницима, поглавља у приређеним научним монографијама, саопштења у зборницима са научних конференција:

Јеротић, в. (2011). Има ли „чисте крви“?. У: Денић, С. (2011). „*Нечиста крв*“ *Борисава Станковића сто година после (1910-2010)* (13-19). Врање: Учитељски факултет у Врању.

Beechy, V. (1985). Familial Ideology and Social relation. In V. Beechy, & J. Donal (Eds.), *Familial Ideology* (98–120). London: Open University Press.

– **Web документ**

Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from WWW: <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>

У списку литературе наводе се само референце на које се аутор позива или које је анализирао у прегледном чланку. Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања нпр. 2008a, 2008b... Навођење необјављених радова није пожељно.



Годишњак Педагошког факултета у Врању, категорисан од стране матичних одбора Министарства просвете, науке и технолошког развоја као часопис националног значаја, садржи елементе којима се потврђује квалитет часописа. Годишњак је отворен за сарадњу и садржи знатан број радова иностраних аутора. Такође, знатан број референци су рецентног и иностраног карактера. Годишњак садржи и радове домаћих аутора који су на енглеском и на неком од светских језика.

УРЕДНИШТВО ЧАСОПИСА ПОШТУЈЕ НАУЧНУ И МЕТОДОЛОШКУ ОЗБИЉНОСТ, ШТО ОЧЕКУЈЕ И ОД АУТОРА РАДОВА.

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У ВРАЊУ  
УНИВЕРЗИТЕТА У НИШУ

*ГОДИШЊАК ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У ВРАЊУ*

*Технички уредник*

Ненад Дејковић

*Корице*

Проф. др Сунчица Денић

*Коректор*

Сузана Златановић

e-mail: [godisnjakvranje@gmail.com](mailto:godisnjakvranje@gmail.com)

Телефон: 017/422-962

*Штампа*

„ДАС систем“, Врање

*Тираж*

100

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

378(497.11)

**ГОДИШЊАК Педагошког факултета у Врању** / главни и одговорни уредник Србољуб Ђорђевић. - Год. 7 (2016)- . - Врање : Педагошки факултет у Врању, Универзитет у Нишу, 2016- (Врање : Дас систем). - 25 cm

Годишње. - Је наставак: Годишњак Учитељског факултета у Врању = ISSN 1820-3396  
ISSN 2466-3905 = Годишњак Педагошког факултета у Врању  
COBISS.SR-ID 221686284