



2011



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 24



УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

Адреса редакције:
Учитељски факултет,
Београд, Краљице Наталије 43

www.uf.bg.ac.rs
E-mail: inovacije@uf.bg.ac.rs

Телефон: 011/3615-225 лок. 155
Факс: 011/2641-060

Претплате слати на текући рачун
бр. 840-1906666-26
позив на број
97 74105, са назнаком
„за часопис Иновације у настави“

Издаје четири пута годишње.

Министарство за информације
Републике Србије
својим решењем број 85136/83
регистровало је часопис под редним
бројем 638 од 11. III 1983.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37

ИНОВАЦИЈЕ у настави: часопис за
Савремену наставу / главни уредник Ивица
Радовановић; одговорни уредник Биљана
Требјешанин. - Год. 1, бр. 1 (11 март
1983) - . - Београд (Краљице Наталије
43): Учитељски факултет, 1983 - (Београд
: Штампариија Академија). - 24 цм

Тромесечно.

ISSN 0352-2334 = Иновације у настави
COBISS.SR-ID 4289026

211



ИНОВАЦИЈЕ у настави

часопис за савремену наставу

YU ISSN 0352-2334

UDC 370.8

Vol. 24

Издавач: Учитељски факултет, Београд

Редакција:

др Ивица Радовановић, главни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Биљана Требјешанин, одговорни уредник
Учитељски факултет, Београд
др Недељко Трнавац
Филозофски факултет, Београд
dr Zdzislaw Zaclona
Универзитет у Новом Сончу, Пољска
др Радмила Николић
Учитељски факултет, Ужице
др Мирослава Ристић
Учитељски факултет, Београд
др Зорана Опачић
Учитељски факултет, Београд
др Ана Вујовић
Учитељски факултет, Београд
мр Вера Радовић
Учитељски факултет, Београд

Лектор и коректор: др Зорана Опачић
Преводац: Марина Цветковић
Дизајн насловне стране: Драгана Лацмановић
Техничко уређење: Зоран Тошић
Штампа: АКАДЕМИЈА, Београд

Иновације у настави налазе се на
листи научних публикација
Министарства за науку и технолошки
развој Републике Србије



САДРЖАЈ



др Грозданка Гојков	<i>Алосџерични модел и ефикасно руковођење сојсџивеним учењем</i>	5
др Славица Максић, Соња Анђељковић	<i>Процењивање креативносџи у насџави ликовне кулџуре</i>	19
др Драган Мартиновић, Иван Ј. Марковић	<i>Облици рада у насџави шаха као изборној предмета – искусџва у раду са ученицима I-IV разреда ОШ у Србији</i>	29
Ивана Мартиновић	<i>Проблемска насџава и њен уџицај на развијање комуникаџивних вешџина</i>	41
Бојана Јевтовић	<i>Пиџања и налози уз џири жанровски различиџа џексџа у чиџанкама и активносџи ученика</i>	49
Мр Горан Зељић	<i>Дублеџна решења у Правойису срџској језика</i>	64
др Ана Вујовић	<i>„Увођење у језике и кулџуре“ на џредишколском и млађеи школском узрасџу</i>	71
др Весна Трифуновић	<i>Релиџијско васџиџање у џредишколским усџановама: џроблеми џредишколској васџиџања у свейџлу хришџанске анџројолоџије</i>	79
др Станоје Ивановић	<i>Друшџивена криза и модернизација образовања</i>	85
мр Хелен Јанц Малон	<i>Иновације у америџком образовању</i>	91
др Стана Смиљковић	<i>Бајка и развој џовора деце џредишколској узрасџа</i>	98
др Буба Стојановић	<i>Савремена насџавна џехнолоџија и народна књижевносџи</i>	103
др Валерија Пинтер-Крекић	<i>Сџаџијсџиика у џочейџној насџави маџематџике</i>	110
др Мирослава Којић, др Загорка Марков	<i>Индивидуални џрисџуј и џедаџошки џроџрам џодришке деци са смеџњама у развоју у оквиру меџодике ликовној васџиџања</i>	117
др Мирослава Ристић	<i>Корисне веб локације</i>	127
др Милена Богдановић	<i>Инџернетџ – две сџиране медаље</i>	131



CONTENTS

Grozdanka Gojkov, PhD	<i>Allosteric Model and Efficient Management of Own Learning</i>	5
Slavica Maksić, PhD Sonja Anđelković	<i>Assessing Creativity in Teaching Art</i>	19
Dragan Martinović, PhD Ivan J. Marković	<i>Forms of Work in Teaching Chess as an Optional Subject – Experience in Working with Students of Grades I-IV Elementary School in Serbia</i>	29
Ivana Martinović	<i>Problem Teaching and its Impact on Developing Communication Skills</i>	41
Bojana Jevtović	<i>Questions and Orders of Three Different Genre Texts in Readers and Student Activities</i>	49
Goran Zeljić, MA	<i>Doublet solutions in the Serbian language Orthography</i>	64
Ana Vujović, PhD	<i>“Introduction to languages and cultures” at the Pre-school and Early School Age</i>	71
Vesna Trifunović, PhD	<i>Religious Education in Pre-school Institutions: Problems of Pre-School Education in the Light of Christian Anthropology</i>	79
Stanoje Ivanović, PhD	<i>Social Crisis and Modernisation of Education</i>	85
Helen Janc Malone, MA	<i>Innovations in the U.S. Education Reform</i>	91
Stana Smiljković, PhD	<i>Fable and Language Development of Pre-school Children</i>	98
Buba Stojanović, PhD	<i>Modern Teaching Technology and Folk Literature</i>	103
Valerija Pinter-Krekić, PhD	<i>Statistics in the Initial Teaching of Mathematics</i>	110
Miroslava Kojić, MA Zagorka Markov, PhD	<i>Individual Approach to Education and Support to Children with Disabilities within the Subject Art Methodology</i>	117
Miroslava Ristić, PhD	<i>Useful WEB sites</i>	127
Milena Bogdanović, PhD	<i>Internet - The two sides of the coin</i>	131



др Грозданка Гојков¹

**Висока школа струковних студија за образовање
васпитача „Михаило Павлов“, Вршац**

**Прегледни
рад**

Алосџерични модел и ефикасно руковођење сојсџвеним учењем



Резиме: У шексџу се истражују ѓрекреџнице у ѓарџициѓѓивној ейисџемолоѓији, односно у ѓоковима схваѓања о знању, као и обрасци схваѓања сазнавања који већ у дидаџици имају ѓрихваћене ѓраџиичне ѓоухваѓе, дакле, усклађене са новим ейисџемолошким схваѓањима.

Посебан део ѓосвећен је дискурсу о уѓицају филозофске дискусије овоѓа времена на еманциѓѓорну дидаџику и—или феноменолошку оријенѓацију наѓтавноѓ ѓроцеса, односно „дидаџику окренуѓу ка ученику“ и наѓлашена је лична ноѓа, ѓраџиично—инѓераџивна, еманциѓѓорна и ѓо из из уѓла функционално—криѓиичкоѓ ѓосѓулаѓа. Осѓваривање самоодређења и суодређења у наѓтави везује се за и криѓиички се ѓосмаѓра са ѓојмом самоодређења, а ѓосебан аѓекѓ овоме ѓојму даје се из уѓла Канѓовоѓ имѓераѓива. У дискурсу се акценатѓ сѓавља на ѓиѓање: у којој мери давање ѓредноѓѓи ѓоновима анархисѓиичке ейисџемолоѓије има ознаке избеѓања свакоѓ доѓмаѓизма меѓоде и ѓеорѓије...

За ѓојмове самоодређења и суодређења везује се ѓојам меѓакоѓиције у конѓрукѓивисѓиичкој ѓараѓиѓи, а корак даље дискуѓују се оѓраничења конѓрукѓивисѓиичкоѓ модела и даје краѓѓак ѓриказ алосѓеричноѓ модела сазнавања у наѓтави који обећава у смислу боѓих моѓућноѓѓи да марѓира бројне ѓреѓреке у учењу, који се односе на недосѓѓѓак елеменѓѓа који омоѓућују ефикасно руковођење сојсѓвеним учењем (меѓакоѓиѓивне сѓособноѓѓи).

Кључне речи: ѓарѓициѓѓивна ейисџемолоѓија, конѓрукѓивизам, алосѓерични модел, дидаџика.

Парѓиципативна епистемологија

Парѓиципативна епистемологија, као значајна прекретница у схватању о знању, као образац схватања сазнавања, сада је већ добрим делом преовлађујућа онтологија (поглед на стварност), која и у дидаѓици има скуп прихваћених

праѓиичних подухвата заснованих на овом обрасцу сазнавања, тј. у складу са овим схватањем стварности (епистемологијом). За нас је значајно да ове онтолошке и епистемолошке претпоставке подражавају извесне начине разумевања, сазнавања која стоје у основи епистемолошког мишљења, које је у основи схватања да се наука даље неће развијати ако се на тај развој гле-

¹ ggojkov@hemo.net

да као на бесконачно прикупљање емпиријских, у оквиру устаљеног погледа на свет, чињеница (Варела, Ф., 1979). Теорија релативитета, квантна механика и теорија о регулативности осигурале су пут идеји о релативној, а не апсолутној природи опажања, а из овога произашло је и схватање да науком не руководи један општи поредак, него случајност. Берталанфи је ставовима о ауторегуларности живих система ставио знак питања на дуалистичко схватање о раздвојености тела и душе; а математичке провере идеје о индерминизму дестабилизовале су и тезу о стабилности и непроменљивости поретка. Све ово наводимо као аргументацију за контекст у коме се у постмодерном мишљењу више не верује у једну једину исправну истину.

Све ово је у сагласју са Куновим схватањем по коме су знање и стварност историјски одређени и релативни бар онолико колико су апсолутни и истинити (Кун, Т., 1977). У постмодерној перспективи конструктивистичког схватања знања начело ваљаности замењено је начелом одрживости конструкција; субјекат сазнавања није одвојен од објекта опажања, него партиципира у процесу; природа знања је релативна, а не апсолутна; појаве које се испитују неодвојиве су од контекста; процес сазнавања је друштвен, а не индивидуалан; индуктиван, а не дедуктиван; херменеутички, а не експланативан и квалитативан, а не квантитативан (Герген, К., према: Стојнов, Д., 1998). А научно знање је, према постмодерној партиципативној епистемологији, више функција мењања и развијања друштвене свести и вредности које се у различитим периодима примењују у различитом степену. Према овоме, није истинитост и ваљаност тврдњи то што обезбеђује стабилност науке, него већина постмодерних научника прихвата да се стабилност науке може образложити прихватањем заједничких веровања о природи ствари од стране научника (Кун, Т., оп.цит).

Еманципаторна дидактика и/или феноменолошка оријентација наставног процеса

Чињеница да је европска општа дидактика под утицајем филозофске дискусије овог времена напустила научно-теоријску традицију дидактичке мисли, у којој је превладавала тзв. „дидактика затвореног типа“, аналитичка – емпиријски заснована и, насупрот овој (елементаристичкој, структурално оријентисаној са инструменталним значајем) на Хабермасовом моделу интереса, формирана је „отворена дидактика“, која се свесно креће у феноменолошко-антрополошкој, можда и холистичкој традицији мисли и која је отворена за несталне форме праксе, идеје и случајеве (који и наставнику признају већу слободу и компетентност и које су заинтересоване за ученика у његовој индивидуалности и друштвеној способности за делање) (Kron, F.W., 1996). Овако еманципаторно усмерене дидактике окренуте су ка ученику и ово иде дотле да „дидактике оријентисане ка ученику“ противурече саме себи, јер феноменолошки приступи у савременој дидактици отежавају формулисање општих структура и елемента из којих се према овим схватањима и не могу дедуковати упутства за праксу, јер „дидактике оријентисане ка ученику“ имају различита схватања ученика. Тиме ове дидактике добијају личну ноту, практично-интерактивну, друштвено-еманципаторну и сл. Из овог угла, феноменолошки оријентисан наставни процес мора да произађе из предискуства ученика и да се одатле иде ка схватању и уопштавању, а основни задатак наставе је тематизација науком доказаних схватања по аспектима искуства. Ово, даље, значи да је настава поље искуства од посебног и конститутивног значаја за самоинтерпретацију и интерпретацију света ученика (ибидем). Учење се, дакле, одвија у знаку сусрета појединца са садржајем и самим собом, стицања искуства и знања како да их формулишу. Предметни садржаји су прилично нефикси-

рани, а дидактички проблем је у томе да се створе места повезивања која ће ученике подстаћи на „суодређено“ учење. Битна је констатација да је аспект односа овде схваћен само стратешки, иако многи аутори мисле да се они могу одвојити само у методском и теоријском смислу (Ибидем).

У основи оваквих схватања је постулат функционално-критичког процеса демократизације у школи и друштву. Из овога, наиме, настаје „дидактика оријентисана ка ученику“, која настоји да укључи у планирање и стварање процеса институционалног поучавања и учења оне којих се то учење тиче и то да покуша да практикује самоодређивање и суодређивање и да омогући самоодговорно и суодговорно делање (Јармошчик, према: Kron, F.W.).

Али, овако аргументована дидактика оријентација не инсистира баш потпуно на томе да се у игру уведу и друштвени склопови индивидуалног делања, те да у интегрисаном и уравнотеженом склопу реалности аспект односа и садржаја дође до демократског самосхватања друштва остваривањем самоодређења и суодређења у настави. У овом смислу имамо постулате комуникативне дидактике Шефера и Шалера у којима је личност у вези са еманципаторним постулатом основа отвореног курикулума. Дакле, екстремне тенденције релативизације садржаја и врсте учења могле би се у смислу тенденција узети као предзнаци правца „отворене дидактике“. Метатеоријске расправе у оријентацији дидактике отворене ка ученику трају већ годинама. За нас је значајно да се на нашој дидактичкој сцени још нису у пуном виду јавиле њене праве манифестације. Али, ова чињеница је значајна због тога што се у време озбиљних промишљања о потреби квалитетног образовања код нас све чешће чују формулације које у основи сличе постулатима које конструктивизам, односно еманципаторна дидактика подразумева (Трнавац, Н., 1997, Ратковић, М.,

1997, Банђур, В., 1997). Немачка дидактика се већ доста критички осврће на питање отвореног курикулума и односа који би њему одговарали. Помиње се да је питање учествовања ученика у планирању доста старо (Дјуј, Кершенштајнер, Монтесори, Хербарт и др.), али се новијим, политички обојеним, позицијама даје такав замаха да је тој позадини већ потребна критичка анализа и то, сматра се, пре него што се обради у зем дидактичком оквиру (Геислер, Е., 1996). Једно од питања које се критикује односи се на самоодређење. Сматра се да се „самоодређење“ не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире, као једино важећи организациони критеријум, а иза овога следи на настава не треба само да се заврши самоодређивањем, него да га омогућава; према овом схватању самоодређивање се може остварити само ако се одмах манифестује. Овим се, наравно, одустаје од васпитања и образовања у њиховом класичном схватању. Критике даље истичу да је појам „самоодређивања“, као и „еманципација“ недовољно објашњен, а већ се „излизао“. Сматра се, наиме, да критички није анализирано у ком односу стоји „самоодређивање“ према осталим појмовима – „индивидуалност“, „личност“, нити је она постављена у однос са *ens sociale*.

Посебна критика упућена је промени појма самоодређење; сматра се да је тиме настала опасна еквивокација. У образложењима се наилази на констатацију да је филозофији неокантоваца (Наторп и др.) самоодређивање значило самоодговорност за квалитет моралног делања, а тиме се у Кантовом импративу „поштовање закона“ огледало: у способности да се разликује између наклоности и обавезе, показује се највиша квалификација особе (Костић, Н., 1997).

У савременом схватању самоодређивање се претвара у превласт наклоности. Не обавеза, радост влада сценом. Самоодређење тиме доспева у област апсолутне омиљености, али истовремено остаје једини критеријум. Тако се даље

„самоодређење“, у смислу Кантовог императива, посматра као отуђивање особе од свега што је везано са обавезе, те одатле настају захтеви за новом „педагошком аутонијом“ из којих прозилази и „отворени курикулум“. И тако дигнут до догме, отворени курикулум трпи данас све више критике. Сматра се да, уколико систематика уђе у игру, онда се не можемо одрећи рационалне сврхе у изради курикулума. И обратно, уколико се инсистира на посебним тежиштима интересовања, отворени курикулум има предност. И тако даље, ова дискусија о мери индивидуалног деловања на рачун друштвености, из угла дидактике и њених тема (као што су отворени курикулум, самоодређење и др.) још траје, а њени обриси све више личе на закључке попут оних које и други, ван ових токова, дакле, са дистанце, о свему овоме имају, и по којима постоји опасност да индивидуализам постане доминантна карактеристика нашег времена, јер „прети озбиљна опасност да његово захуктало продуцирање угрози друштвени карактер људског бића“ (Костић, Н., оп.цит). Зато се садашње дискусије, рецимо, питања курикулума, често завршавају констатацијом да се култура неког времена изражава у његовим наукама, чији систем не треба одржавати ради самог себе, него везано за способност деловања особе која је способна да одлучује, те се одређени наставни садржаји изводе из поменутих дуплих димензија.

Могло би се иза претходног рећи да на дидактичкој сцени дискусије иду у правцу питања: у којој мери давање предности тоновима анархистичке епистемологије има ознаке избегавања сваког догматизма методе и теорије, догматизма образовања рационалног појма и рационалистичке методе, сваког принципа мишљења који се не мења и сл.? Дакле, стоји ли ово схватање на становишту поперовске филозофске оријентације коју заступа и Фајерабенд (Фајерабенд, П., 1987), истичући став да постоје начини да се у различитим културама, традицијама и историјским епохама стварају различите па-

радигме рационалности, које уводе нове парадигме, забране, преформулацију и сл. или ти напади на догматизам модерне научне мисли нису отишли даље од сумњи у досадашњу мисао? Можемо ли ми данас сумњати у способност модерне науке да своју филозофију, способност самокритике и самокоректуре стави у службу своје недогматске праксе, коју заснива на ставу да све методологије, и оне најјасније и најистинитије, имају своје границе? И на крају се сложити с' Фајерабендовим ставом израженим у правилу „Anything goes“ („све је могуће“) и тако изразити теоријски плурализам, који надилази, релативизира и утире пут несагледивим последицама.

За питања суодређења и самоодређења у настави значајан је појам метакогниције, односно дидактички аспекти употребе овога појма, а на овом месту добро би се могла метакогниција наклонити на претходно дискутована питања анархистичке епистемологије и самоодређивања јер се њиме и ови појмови на неки начин у настави остварују.

Дидактичке консеквенце конструктивистичке парадигме

Конструктивистичка парадигма у истраживању, заснована са сазнајно-теоријској тези: сазнање није одраз стварности, њена слика, него субјективан конструкт стварности, зависан од посматрача, као епистемолошка теорија са дефинисањем учења као активног, самоорганизованог и биографски детерминисаног процеса конструкције знања, пружа нове импулсе дидактици, препоручује да се у организованим ситуацијама учења остави што више простора за властиту активност, да се не преносе готова знања, него омогући процес самосталног и активног стицања знања. У том смислу се говори о „дидактици омогућавања“ која има предност пред „дидактиком поучавања“. Значајно је по-

менути да конструктивизам не искључује традиционалне методе и облике поучавања и учења, иако се заснива на ставовима о учењу као самоорганизованом и самоодговорном процесу. Ови су ставови поткрепљени налазима истраживања на подручју когнитивне психологије (Weinert, F. и Mandl, H., 1997). Али је, такође, констатовано и да конструктивистички поступци не развијају код свих ученика активне, конструктивне, самоорганизоване процесе у току учења и не са свим садржајима и циљевима, те ови истраживачи заузимају тзв. „умерени конструктивизам“ и предлажу коегзистенцију између конструкције и инструкције (Ибидем). Овде се не бисмо више задржавали на експликацији других видова дидактичких импликација примене конструктивистичке парадигме, него бисмо само констатовали да примена конструктивистичке парадигме на нивоу методике значи да се генерално даје предност поступцима самосталног стицања знања у подстицајном окружењу и ситуацијама за учење. Зато се даје више простора методама као што су: пројектна настава, истраживања у природи, креативне методе, учење откривањем, групни рад у малим групама и др., јер се њима подстиче самостална активност ученика. Но, ни једна метода није, наравно, сама по себи добра или лоша, јер њена примереност зависи од циља и од садржаја. Као и од контекста, ситуације, ученика и наставника, чија је улога у конструктивистичкој дидактичкој парадигми доста измењена и односи се више на припрему контекста, тј. стварање подстицајног окружења, у шта спада и припрема материјала за учење путем различитих канала и стварање социјалних ситуација за учење и начина на који појединац конструише спознају рефлексивну и разумевање проблема који се у току учења јављају. А као главне особине наставника истичу се: саморефлексивност, подстицајност, пажљивост и недирективност (Шпољар, К., 1999).

Пре него што се осврнемо и на ограничења конструктивистичких дидактичких мо-

дела, поменућемо само да већина њих спада у социјално-интеракционистичке концепције образовања и наставе за које је карактеристично више варијанти и жеља да се превазиђе занемаривање друштвених контроверзи, криза, сукоби вредности, норми и интереса, јер они су део реалности и могу се очекивати у друштву које развија плуралистичку демократију. И као што постоји образовање усмерено ка програму, затим оно које је усредсређено ка ученику, тако је ово усредсређено на друштвену заједницу. Значајно је да примена ове и других концепција (персоналистичке, когнитивистичке, техноло-гистичке), као и њихових варијанти, подразумева респект узраста и врсте образовања. А као последица сложености наставног процеса и потреба да се концепције сложе са том сложености, наставни модели које срећемо у пракси скоро по правилу су комбинација елемената преузетих из више концепција, чак и међусобно удаљених, па и супротстављених (Требјешанин, Б., 2001).

Конструктивизам као основа постмодерне дидактике надилази претходне традиције учења, али се неки њихови елементи сматрају корисним, а у извесном смислу и претечама савремених концепата. Али се на овом месту, због ограничења простора, не би требало задржавати на овоме.

Ограничења конструктивистичког модела

У претходном тексту само су дотакнути конструктивистички модели. Читаоца упућујемо на друге текстове за детаљније размишљање о значају раних конструктивистичких модела, као и удубљивање у карактеристичне приступе учењу, а овде бисмо се само још осврнули на за-мерке које се данас све чешће упућују конструктивизму, пре свега, зато што се још увек интензивно наглашава питање односа међу концептима у појединим теоријама учења (Гојков, Г., 2002).

Раним конструктивистичким моделима замерано је то што су сувише једноставни да би описали вишеструке механизме учења. Оштрији критичари износили су да, што се ситуација више удаљава, то појединци више користе једноставне стратегије резоновања, а сматра се да се оно што се назива „концепцијом“ ситуације ставља у други план у односу на начин оперисања. Ограничавајући се на описивање генералног функционисања и стања еквилибријума, ови рани модели не узимају у обзир обраду специфичних ситуација од стране ученика или закључке до којих он може да дође. Дакле, суштина замерки упућених конструктивистима је у томе што превиђају чињеницу да ништа није одмах приступачно када је у питању учење. Критичари наглашавају да се знање не стиче рефлексивном апстракцијом, као што је Пијаже претпоставио. Учење концепата и процедура не иде урезивањем нових информација у стечено знање, него претходно знање представља препреку на когнитивном и емотивном плану. Сматра се да би претходна фаза требало да буде деконструкција ученикових концепата, што не иде лако, јер се ученик тешко одриче претходно проверене компетенције, која му је и једино средство које му стоји на располагању (служи му као оквир за интерпретацију). Међу бројним критикама срећу се и оне које истичу изолованост индивидуалног ученика, не обраћајући довољно пажње на окружење, као и замерке да се акценат ставља само на когнитивне способности, минимизирајући место и улогу средине. Већина раних конструктивиста успела је да игнорише чињеницу да се развој одвија унутар друштва, занемарујући, дакле, да средина помаже да се ситуацији да смисао.

Критичари конструктивизма истичу да је истина да се емотивна сфера не пориче, али да је исто тако нико и не узима у обзир, због недостатка модела да експлиците изрази везе између когнитивног и афективног, иако сви сада

већ увелико прихватају да осећања, жеље, страсти имају стратешку улогу у чину учења.²

Досадашње теорије, па и на њима засноване дидактичке концепције и модели, нису успели да разјасне до краја питање интегрисања различитих података унутар концептуалног оквира, а тиме ни питање значаја метакогниције (њеног утицаја на оперативност и мобилност поседовања знања) није до краја сагледано.

Такође је значајно да још увек има доста нерасветљених тачака којима би се потпомогло разумевању услова који утичу на учење, иако се на менталне активности гледа као на обраду података (генетичке теорије), или чак хијерархијске обраде података (когнитивне теорије) које могу да интегришу нови податак у концептуалне системе ученика. Разумевање когнитивних механизма сматра се неопходним, али је недовољно у покушају да се разуме контекст или природа дидактичких стратегија. Зато данас већ на дидактичкој сцени имамо нове дидактичке моделе³ који се сматрају јединственим зато што су им основни циљеви дидактички, јер покушавају да реше проблеме везане за учење, узимајући у обзир дидактичко окружење, уз позајмљене елементе претходно дискутованих теорија. Ипак, у недостатку ефикаснијих конструката за дидактику је метакогниција, као аспект самоорганизованог учења данас врло интересантна. Зато постоје многа истраживања којима се настоји да се сагледају могућности да се дидактичким инструкцијама подстичу метаког-

2 О томе у: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/research/allosGB/th-appGB.html>, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/arti>

3 Шире о савременим дидактичким моделима видети: From constructivisme to allosteric learning model http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/articl/unesco_AG_96/learning.html и у: The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGB/tha-ppGB.html>

нитивне способности (Гојков, Г., 2002). На ово се гледа и као на могућности да се у извесном смислу емпиријски валидирају гледишта везана за когницију као само-модификујући систем, а и на учење као саморегулисани процес. Ова је перспектива у педагошкој психологији подстакла дидактичаре да, прихватањем контекстуалног приступа интелектуалним способностима (Стернберг), трагају за механизмима којима би се способности могле боље упознати и развијати у когницију. Подстицај су, свакако, били и налази истраживања којима се тврди да специјализовано знање ученика, коришћење когнитивних стратегија и саморегулација има значајног утицаја на академско учење.

Како смо већ зашли у воде алостеричног модела, посматрајмо са још неколико критичких нота конструктивистичке моделе за које смо веровали, а добар број дидактичара их још увек открива, као нешто што обећава. Наиме, у литератури се данас све више среће оцена да конструктивисти изолују индивидуалног ученика, без довољно пажње за окружење. Дакле, значајна напомена је да се свако искуство гради управо у том окружењу. Даље им се замера да стављају акценат само на когнитивне способности, минимизирајући место и улогу средине. Већина конструктивиста успела је да игнорише чињеницу да се развој одвија унутар друштва, занемарујући дакле да средина помаже да се ситуацији да смисао. Критичари конструктивизма истичу да је истина да се емотивна сфера не пориче, али да је, исто тако, нико и не узима у обзир, због недостатка модела да експлиците изрази везе између когнитивног и афективног. А сматра се да осећања, жеље, страсти, имају стратешку улогу у чину учења. Могло би се, дакле, рећи да је општа замерка да конструктивисти, углавном, не говоре о контексту и условима који потпомажу учење. За оне који се баве образовањем ово је прилично фрустрирајуће (Ибидем). Дидактичари констатују да конструктивистичке концепције у најбољем случају изла-

жу идеју о „сазревању”, односно природном развоју, или „еквилибрацији”, истичући констатацију да субјект, ипак, мора да схвати оно што усваја и стога он то мора да сматра занимљивим. Пост-Пијажеева школа је и сама, увидевши овај несклад, направила корак напред у овом смислу и сада предвиђа „ко-акцију”, или „когнитивни конфликт”. Сматра се да су ови пројекти још увек сиромашни у одређивању ситуација када су суочени са сложеношћу стварности. Спољни свет не учи појединца директно оно што он треба да научи. Појединац мора да уочи смисао из средине неизбежних параметара. А, из овога поставља се питање: докле се могу дидактички модели градити на конструктивизму, односно да ли нови модели обећавају више од претходних традиција. За овај текст је значајан став да за учење не постоји само један начин. Различити начини могу да буду у исто време комплементарни и конфликтни. Оно што одређује учење није мрежа спољних информација коју интерпретира нека особа. Ученик је једини архитекта своје обуке, али ни његово окружење није мање важно, јер његово знање напредује када плодне субјективне интеракције између његових менталних активности и његовог окружења дођу на своје место. Окружење истовремено стимулише и даје смисао том процесу.

Уз претходно речено, значајна су запажања о интеграцији као процесу који произилази из процеса организације (реорганизације) и регулација постојећих елемената у интеракцији са новим подацима, што води до њихове коначне метаморфозе. Сматра се, даље, да је појава новог знања тесно везана са свешћу ученика, намерности да учи, да успе да модификује сопствену менталну структуру, да је реформулише, (елаборација), а такође и са свешћу да ће му ново знање донети нешто, бити плус у објашњавању, очекивању и активностима које даље жели да предузима (метакогниција). Афективно, когнитивно и смислено су тако уско повезани у вишеструким регулацијама; учење зависи

од контекста, јер се одвија у социо-културноим окружењу.

Тако се да закључити да учење представља појаву која настаје из сусрета неуронских потенцијала, упамћених искустава одређене особе и директног или посредованог окружења који дозвољавају своју константну актуализацију. Свака особа има одређена уверења о свету који је окружује, и она покреће оперативне процедуре (ибидем). Ако, пак, нема уверења о питању пред којим је, онда манипулише другим идејама о том питању, што доводи, ипак, до снажне интерференције. Овај систем мисли назива се концепцијом. Концепција има задатак да усмерава начин на који ученик декодира информацију и формулише своје нове идеје, тако да учење није додавање нових информација. Усвајање нових знања види се као интеграција тог знања у структуру мисли која је већ "на свом месту" и која га, парадоксално, одбацује. Управо кроз своје сопствено знање, које претходи образовној ситуацији (које је способан да мобилише у тој ситуацији) ученик може да дешифрује нове податке, и можда да их упоређује.

Претходно изнети критички тонови на теоријске традиције у схватању учења нису имале за намеру да детаљно размотре њихове вредности и недостатке. То, свакако, не би био једноставан задатак, пре свега зато што се и саме теорије на нивоу генералних принципа, па и у детаљима даље развијају, успостављају везе једне са другима (биологијом, лингвистиком, семиологијом, информативним технологијама...), но, ипак се и у овом раду дотичемо у литератури сретаних осврта, критичких коментара, колико да скицирамо питање које је у основи овога поднаслова, а односи се на могућности прихватања алостеричног модела учења, који се данас све чешће среће као једно од решења које би требало да узме у обзир ученике и њихове концептуалне механизме, а и међузависност само-организације учења и околности. Но, пре него покушамо скицира-

ти суштину алостеричног модела, задржимо се са још неколико констатација на претходним теоријама, коментаришући разумевање процеса учења, у нади да ћемо боље разумети које њихове недостатке настоји алостерични дидактички модел да превазиђе.

Разумевање процеса мисли ученика, значајно за нови дидактички модел (алостерични модел учења), уважава становиште да разумевање научног знања није једноставно разазнавање вербалних елемената који изражавају неку мисао, као што то тврди Виготски, нити је оно прихватање изолованих чињеница, као што сматра Гање. Иза разумевања сваког елемента, учење мора да се односи на читаве идеје у одговору на специфична питања. Такође, сматра се да меморисање није механизам складиштења чињеница (академске теорије), него има и функцију структурисања.

Претходно дискутоване теорије (когнитивне и др.) су, ипак, свесне третмана информација и ефеката које окружење има на учење, али нису до краја консеквентне. Као неки од разлога, истичу се следећи:

- сматра се да се питање значења још увек недовољно узима у обзир; знање ће бити мобилно једино ако има смисао, значење за ученика; за учење концепата нису значајне само когнитивне структуре и способности резонувања, него и концептуалне структуре – појединци који су достигли високе нивое апстракција у одређеним областима, резонују као почетници када се сретну са новим садржајима; ученикове мисли, шеме нису оперативне на једноставан начин; мобилисане концепције укључују више-структе интеракције, питања, операције, семантичке оквире и ознаке који пружају систем за интерпретацију; ипак, ученици не морају увек да повежу све

ове параметре (питања, операције...) и да конструишу ново знање;

- сматра се, такође, да елаборација концепта не може да буде ограничена само на учење изолованих података, елементарни процеси не могу да објасне све ове аспекте, дакле, нови елементи се не интегришу директно у претходно знање; сматра се, чак, да претходни концепти често представљају препреке оваквој интеграцији. Податак који би требало да промовише учење не може бити директно асимилован уколико се не слаже са постојећим структурама мисли, и тако често бива игнорисан. Овим се објашњава радикална промена концептуалне мреже ученика, односно наглашава разлика у односу на једноставно похрањивање; нова информација, интегрисана у системе ученикових мисли, трансформише не само мисли, него и проблем.

Питање интегрисања различитих података унутар концептуалног оквира још увек није решено, питање односа међу концептима у претходним теоријама учења није довољно посматрано, а тиме ни питање значаја метакогниције (њеног утицаја на оперативност и мобилност поседованог знања).

И на крају, иако се на менталне активности гледа као на активности обраде података (генетичке теорије), или, чак, хијерархијске обраде података (когнитивне теорије) које могу да интегришу нови податак у концептуалне системе ученика, још увек недостаје разумевање о условима који потпомажу учење. Разумевање когнитивних механизма сматра се неопходним, али је недовољно у покушају да се разуме контекст или природа дидактичких стратегија, стога се на дидактичкој сцени јавља нови модел, који се сматра јединственим због тога што су ми главни циљеви дидактички; покушава да реши проб-

леме који су везани за учење, узимајући у обзир дидактичко окружење, уз позамљене елементе претходно дискутованих теорија.

Карактеристике алостеричног модела

Усвајање знања у овом моделу ослања се на ученика; он је основни „менаџер” сопственог учења. Усвајање се одвија као проширивање претходног знања и у супротности са њим. У разумевању нове идеје полази се од постојећег знања, уз коришћење јединствених алатки: сопствених концепција (кроз систем анализе ученици интерпретирају ситуације које доживљавају и дешифрују различите податке који држе њихову пажњу).⁴

Сматра се, даље, да се учење јавља тек када се ученици удаље од својих првобитних концепата, када усвоје нови концепт, а тада је и читава њихова претходна ментална структура дубоко трансформисана. Дакле, нове концепције замењују старе, модификујући претходну мрежу, систем чињеница који ствара смислене одговоре.

Даљи закључци истичу ученика као конструктора сопственог знања, које је резултат елаборације у којој се концептуални системи мобилишу (ученик се суочава са мобилисаним концепцијама и производи нова значења, којима настоји адекватније да одговора на постављена питања).

Сматра се да алостерични модел може да уочи бројне препреке у учењу, које се односе на недостатак елемената који омогућују ефикасно руковођење сопственим учењем. Овај модел полази од тога да се знање које треба да се усвоји не гради аутоматски на претходном знању; најчешће претходно знање представља препреку за интеграцију новог. Дакле, потребно је да се размотри радикална трансформација учениковог

4 <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/research/allosGB/th-appGB.html>

концептуалног оквира, а ово намеће неколико услова:

- Ученик мора да буде способан да види изван познатог знања, што није једноставно, јер активирани концепције представљају, као што је претходно већ речено, једине алатке које му стоје на располагању у дешифровању реалности. Зато је задатак наставника да стално пред ученика поставља изазове док постојеће концепције не почну да воде до одговора, тј. док не постану „филтер” за реалност;
- Почетна концепција се трансформише једино ако се ученик суочи са читавим низом конвергентних и редундантних елемената, што није лако координисати;
- Ученици могу да обогате нове концептуалне оквири једино када повезују похрањене информације на различит начин (организацијским моделима који дозвољавају алтернативне структуре знања);
- Концепти који се обогаћују захтевају постепено разликовање да би постали оперативни (ново знање може да се учврсти кроз мобилизацију у друге примењене контексте);
- И ученици морају намерно да контролишу своју активност и процесе учења који регулишу учење (реорганизујући информацију која им је представљена, обогаћују значења), а затим да помири све параметре да би конструисао ново знање и, на крају, да разјасни сличности и разлике између старог и новог, као и да разреши очигледне контрадикторности.

Услови за трансформацију знања подразумевају да је учење компромитовано уколико није испуњен било који од претходних услова. Пре

свега зато што нови модел полази од схватања да процеси мишљења нису пасивне структуре снимања, које урезају знање; ум ученика има сопствене моделе објашњавања, који обликују начин на који се информација сагледава. И, као што је већ претходно поменуто, концептуални оквири несвесно структурисани на основу индивидуалних искустава и интерпретација, представљају „филтер” за свако ново стицање знања.

Зато се сматра да сами ученици морају да одлуче да промене своје концепције. Процеси само-регулације се јављају, али се они не могу сматрати „когнитивним мостовима” (Аусбел) или „рефлектујућим апстракцијама” (Пијаже). Најприкладнији термин за описивање механизма учења је „елаборација”. Учење се одвија у конфликтном и интегративном моду. Даље, оно интерферира. Ове интерференције јављају се из вишеструких интеракција које се јављају између концепција и контекста учења или између бројних елемената сваке концепције.

Производња значења налази се у суштини конструкције знања. Сортирајући, анализирајући и организујући податке, ученик обогаћује (елаборира) лични одговор на дато питање, што води ка томе да ученик треба питање да осети као изазов како би био спреман да интегрише новостечену информацију и произведе нова значења која су компатибилна са организацијом њихове менталне структуре (коју већ поседују). Но, мотор овога процеса није једноставно „сазревање” сматрају заговорници овога модела. Сматра се да појава нових концепција зависи од унутрашњих услова који регулишу ученикове мисли, као и од спољних услова у које се ученик удубио, који, такође, у великој мери интерферирају. Кључну улогу има ментална мрежа која се мобилише и која повезује учеников концептуални оквир са информацијама које су прикупљене. Редослед података је, дакле, у другом плану. Нада аутора алостеричног модела је да ће се читав систем знања уткан у цурицилум

заснивати на овом сазнању да учење није кумулативан механизам, те да ће се уважити схватање да је стицање знања низ операција које изазивају постепену и систематску менталну трансформацију у којој је значајно да је оно за ученика изазов.

Значај дидактичког контекста у алостеричном моделу

Образовни контекст је следећа значајна чињеница коју наглашава алостерични модел. Сматра се, наиме, да се процеси учења не одвијају случајно. Трансформација питања, интеррелације и реформулације олакшавају се околностима као што су:

- образовна средина мора да изазове низ релевантних концептуалних неравнотежа;
- ученик мора да развије потребу да учи и конструише, зато ученици морају да покушају да учествују у новом начину размишљања, а зато је неопходно обезбедити знатан број одговарајућих конфронтација са учениковим искуствима преко истраживања, посматрања, дискусија... Сврха овога је да се ученик доведе у позицију да се одмакне од идеја које на први поглед изгледају прихватљиво. Корисним поступцима сматрају се реформулације проблема, разматрања нових веза, прикупљање нових података и сл.;
- значајно је да ученици имају приступ одређеном формализму (симболизму - мисли се на стандардна знања којима се може манипулисати у организацији нових података у поступку стварања нових знања);
- вежбе се, такође, у алостеричном моделу сматрају директном помоћи ученицима у усвајању нових података. Нови

налази из посматрања... треба ученику да омогуће да тестира претходне концепције, затим да изазову његове ставове и да помогну да реформулише проблем и размотри везе. Значајно је да аргументи долазе из различитих извора.

- конфронтације су још једна значајна карактеристика дидактичког окружења, подразумевана у алостеричном моделу. Мисли се овде, пре свега, на конфронтацију ученик - информација, а функција овога је да се потпомогне сумња у претходне концепте и да се проблем сагледа на други начин, односно увиде други оперативнији модели;
- значајно је да специфични модели морају да буду прилагођени учениковом концептуалном оквиру, а ово захтева ситуације у којима ученици могу да мобилишу своје знање, да тестирају његову оперативност и ограничења. За ученика је значајно да схвати да не постоје „добри модели”, сваки од њих представља само привремену слику реалности, зато је значајно да користе неколико модела, тестирајући оперативност и ограничења сваког од њих;

Ученике би требало подстаћи да мисле о својим концептуалним праксама од млађег узраста на даље (који је њихов распон, њихов фокус, шта је то скривена логика... (метакогнитивни аспект).⁵

Како нам намере нису биле да детаљно представљамо алостерични, као нови, у литератури сада већ често сретани, дидактички модел, као и што нисмо се намеравали бавити ни оценама претходних концепција, па ни оценом самог конструктивистичког приступа, него смо

⁵ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/articl/unesco_AG_96/learning.html

желели да скренемо пажњу на чињеницу да се сада већ у европској дидактици, између осталог и на овај начин, критички сагледавају могућности конструктивистичког приступа, посебно на критике његових могућности да обухвати све елементе учења, те да се као дидактичка парадигма узме за основу модела учења у настави.

Такође, значајно је навести да се критичност дидактичара који заговарају алостерични модел, као једно од решења у коме се више дотичу стратегије, инструкције..., окружење, односи и на потребу да се дидактика на овај начин ослобађа теоријски недомишљених и емпиријски невалидираних конструката, који се често узимају као основне поставке учења у настави и оваквим трагањима (путем дидактичких модела) покушава да осмисли питања која су у њеном домену.

Верујемо да ће на овај начин дидактика дати свој допринос валидацији конструктивистичког приступа учењу у настави. Овакав став формиран је налазима неких наших истраживања. Неки од закључака везани за претходне рефлексије односе на следеће:

- метакогнитивне способности, као један од елемената подстицања аутономије, снажно се опиру истраживању; постојећи дидактички модели, као ни модели истраживања процеса учења нису довољни да се сагледа значај метакогниције, њен утицај на оперативност и мобилност поседованог знања;
- услови који потпомажу учење имају значајно место у решавању проблема (издвојено је десет врста дидактичких инструкција којима се ефикасно могу подстицати когнитивне способности-метакогниција); знање не зависи једноставно од општих когнитивних структура, него се у процес учења укључују стратегије, па конструкција и деконструкција, као интерактивни процеси не могу да

игноришу чињеницу да постоје претходне концепције и да су значајне за нове нивое организације идеја и да се, поред тога, у процес решавања проблема укључује и много мултифункционалних и плуриконтекстуалних активности, што мобилише више нивое менталне организације, којих субјект често није свестан. А све ово конструктивизам ставља на листу даље провере.

Могли бисмо из свега претходног извијити став да је метакогниција, као елемент подстицања аутономије ученика стављена у први план и то у првом реду због истицање значаја самоорганизације учења. Остало је још доста нерасветљених тачака којима би се потпомогло разумевање услова који утичу на учење, тј. когнитивних механизма, као значајних, али недовољних. Остао је, дакле, нерасветљен део контекста, односно природа дидактичких стратегија којима се подстичу концептуални системи ученика. Остаје даље и да се и на теоријском нивоу, већ прихваћени ставови у дидактици емпиријски валидирају. И поред покушаја да с езалажење иза конструктивизма, заобиђу његови недостаци, попут модела као што је помињани алостерични и др., остају, дакле, и даље отворена питања попут:

- у којој мери се конструктивизам може сматрати новом парадигмом у дидактици,
- да ли морају промене улога наставника и ученика, као и природе активности учења да подразумевају курикулум учења темељен на активностима у којима ученик тражи елаборацију иницијалних одговора,
- до које мере плурализација дидактичке сцене даје наставнику компетенције водитеља, сарадника, суистраживача који подстиче стварање идеја,

- где је граница када се курикулум темељен на активности претвара у истраживачке активности путем покушаја и погрешака,
- да ли толерисани покушаји, као део учења и у ком смислу доприносе развоју аутономије ученика,
- у којој се мери дидактички погледи на modele учења у настави конфронтирају са конструктивизмом као епистемолошком основом дидактике, и какве се консеквенце иза овога назиру за курикулум,
- може ли се Стернбергова тријархична теорија интелигенције сматрати довољном да *иокрије* психолошку супстанцу метакогниције, која би се даље узимала као значајан елемент метатеоријске основе курикулума,
- да ли конструктивистичка дефиниција учења као процеса персонaлне конструкције значења значи баш ово што је до сада виђено као решење.

Литература

- Bandur, V. (1998). Kritičko-metodološko utemeljenje metodike vaspitno-obrazovnog rada. *Naša škola*, Banja Luka, 3–4.
- Geisler, E. (1997). *Allgemeine Didaktik*. Ernst Klett, Stuttgart.
- Gojkov, G. (2001). Didaktički aspekt metakognicije darovitih, *Pedagoška stvarnost*. Novi Sad, br. 9–10.
- Gojkov, G. (2002). Od konstruktivizma do alosteričnog modela učenja. *Zbornik Katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*. sv. 17, Novi Sad.
- <http://ww.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGB>
- <http://www.aare.edu.au/98pap/jos98386.htm>
- http://www.concord.org/inti/cbe/papers/giordan_learning.html
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/L.../inform/>
- <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES...s/inform/publicat/arti>
- Костић, Н. (1997). Пролегомена социологије разарања ума. *Иновације у настави*. Учитељски факултет, Београд, бр. 4–5.
- Kron, F.W. (1993). *Grundwissen Didaktik*. Munchen/Basel, Reinhardt.
- Kron, F.W. (1996). *Grundwissen Pädagogik*. München, Basel: E. Reinhardt, 1996.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*, Second Edition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977). *The Essential Tradition: Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T.S. (1990). Dubbing and redubbing: The vulnerability of rigid designation. In C.W. Savage (Ed.), *Scientific Theories: Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, 14, 302-308.
- Kun, T. (1974). *Struktura naučnih revolucija*. Beograd: Nolit.
- Ratković, M. (1997). Naša osnovna škola i promene u njoj, *Direktor škole*, CURO, Beograd, br. 4.

- Stojnov, D. (1998). *Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategorija*. Institut za pedagoška istraživanja, Zbornik br. 30, Beograd.
- Špoljar, K. (1999). Konstruktivistička paradigma u istraživanju i unapređivanju prakse odgoja i istraživanja. U: *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*, Maribor.
- *The Allosteric Learning Model and Current Theories about Learning*. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/anglais/allosGb/th-appGB.html>.
- Требјешанин, Б. и Д. Лазаревић (ред) (2001). *Савремени школски уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трнавац, Н. (1997). Општи поглед на развој школских програма, *Иновације у настави*. Учитељски факултет, Београд, бр. 4–97.
- Varela, F. (1979). *Principes of biological autonomy*. New York: Elsevier North Holland.
- Weinert, F., Mandl, H. (1997). *Psychologie der Erwachebildung*. Gottingen.

Summary

The paper is on the milestones in the participatory epistemology, or the flow of knowledge concepts and understanding of patterns of learning that already have accepted practical operations in didactics, therefore, in line with the new epistemological concepts.

A special part is dedicated to discourse on the impact of philosophical discussion of this time to emancipatory didactics and / or phenomenological orientation of the teaching process, and “didactics facing the student” and emphasizes the personal notes, practical and interactive, emancipatory and from the functional point of view of critical postulates. The exercise of self-determination and inter-determination in teaching is linked to and is considered critical to the concept of self-determination, a particular aspect of this concept is presented from the perspective of Kant’s imperative. The discourse of the accent is put to the question: to what extent the preference for shades of anarchist epistemology has tags of escaping any dogmatism methods and theories.

For ideas on self-determination and inter-determination linked to the concept of metacognition in the constructivist paradigm, a step further is represented by the limitations of the constructivist model and outlines of allosteric of cognition in teaching the promise of better opportunities to mark a number of obstacles in learning, relating to the lack of elements that enable effective management of own learning (metacognitive skills).

Key words: participatory epistemology, constructivism, allosteric model, didactics.



др Славица Максић¹, Соња Анђелковић
Институт за педагошка истраживања, Београд

Оригинални
научни рад

Процењивање креативности у настави ликовне културе²



Резиме: Најновији наставни програми за предмет ликовна култура у вишим разредима основне школе садрже и вреднују креативност ученика и наставника. Овакви циљеви захтевају од ликовних педагога да процењују креативност ученичких продуката који настају у току реализације школског програма. Постојеће упућивање за оцењивање и предвиђени образовни стандарди за крај основног образовања и васпитања подржавају вредновање креативности, али нису довољни да се процењивање успешно спроведе. У овом раду истражују се могућности коришћења цртежа у израћању за ученичким креативним изразом у ликовном домену. У те сврхе, истраживана је повезаност између постојаности ученика на Урбан-Јеленовом тесту креативности цртања и наставничких процена креативности истој цртежу, као и степен слабања наставничких процена. Истраживањем су били обухваћени ученици шестој и седмој разреда ($N=152$) и два ликовна педагога. Добијена је значајна корелација средње интензивности између скорова на тесту и наставничких процена ($\rho_1=-.55$, $\rho_2=.52$) и, иако је значајна, али не висока корелација између процена самих наставника ($\rho=.58$). Анализа наставничких есеја, о томе шта је за њих креативно у цртежу, резултирала је листом показатеља креативности ликовног израза ученика овог узраста. Дефинисани показатељи препоручују се другим наставницима ликовне културе као смернице у разумевању ученичких радова и као подстицај за преиспитивање сопствених критеријума креативности.

Кључне речи: основна школа, ликовна култура, креативност, процењивање, критеријуми креативности.

¹ smaksic@ipisr.org.rs

² **Напомена:** чланак представља резултат рада на пројекту Унапређивање квалитета и доследности образовања у процесима модернизације Србије, број 47008 (2011–2014), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Увод

Цртеж садржи дететов доживљај тога како види, замишља или како жели да прикаже поједине елементе и њихове односе у простору (Беламарић, 1987; Tversky, 1999). У цртежу се могу наћи различити показатељи, од знакова разноврсних психопатолошких поремећаја до најаве изузетне креативности (Neveu, Tordjman, 2010). Истраживања указују да се адекватно изабраним садржајима и методама ликовног васпитања може утицати на развој ликовне креативности, развој креативног мишљења и на еманципацију личности ученика (Карлаварис, Крагулац, 1981; Карлаварис и сар., 1988). Најновији наставни програми за предмет ликовна култура у основној школи претпостављају, садрже и вреднују креативност ученика и наставника. Овакви циљеви захтевају од ликовних педагога да процењују креативност ученичких продуката који настају у току реализације школског програма. У овом раду испитују се могућности коришћења цртежа у трагању за ученичким креативним изразом у ликовном домену.

Наставни програми и креативност ученика

У основној школи, ликовна култура је обавезан наставни предмет од првог разреда, а предмети цртање, сликање и вајање појављују се као изборни од петог разреда. Школе су, такође, обавезне да организују додатни рад (за даровите у овој области) и слободне активности (за заинтересоване ученике). Циљ васпитно-образовног рада у настави ликовне културе је подстицање и развијање учениковог стваралачког мишљења и деловања (Правилник о наставном плану и програму за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, 2007; Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, 2008). На-

става ликовне културе треба да осигура стицање базичне уметничке писмености и напредовање ученика ка реализацији одговарајућих стандарда образовних постигнућа (Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, 2009; Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања, 2010). Образовни стандарди за крај обавезног образовања (2009) одређени су на три нивоа преко компоненти учења које обухватају основна знања, стваралачке способности и критичко мишљење. На највишем, напредном нивоу, ученик користи одабрана средства како би на најбољи начин реализовао своју идеју и изводи радове са одређеном намером, уз употребу основних визуелних елемената и принципа да би постигао одређени ефекат.

Структуру програма обавезног и изборног предмета у области визуелних уметности, према правилницима о наставном програму за више разреде основне школе, чине три аспекта: наставни садржаји, креативност и медијуми и средства. Наставни садржаји се односе на савладавање ликовног језика и упознавање садржаја ликовне културе, познавање дела ликовне уметности и елемената ликовне писмености. Креативност је одређена као способност да се нађу нова решења за један проблем или нови начини уметничког израза и остварење производа новог за појединца (не нужно новог и за друге). Ликовни медијуми и средства укључују коришћење ликовних дисциплина и употребу одређених материјала у обликовању. Наставницима се препоручује да планирају задатке који би развијали ликовне способности ученика, нарочито способности које подстичу стварање, као и оне који омогућују стварање. Циљ наставе и задатак наставника јесте афирмација детета као актера ствараоца, уз уважавање његових преференција и склоности.

У упутству за наставнике, које је дато уз наставни програм, сугерисано је да у процени-

вању ученичких радова користе оцене од довољан (2) до одличан (5) (Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, 2008). У Правилнику о оцењивању ученика основне школе (2004) предвиђено је да се оцењивање из наставних предмета који захтевају посебне способности ученика, а где спада ликовна култура, врши полазећи од способности ученика, степена његове спретности и умешности. Уколико ученик нема посебно изражене способности за одговарајући наставни предмет, приликом оцењивања треба узети у обзир ангажовање ученика. Поређење општег упутства о оцењивању и посебног упутства о оцењивању у оквиру предмета ликовна култура отвара дилему да ли се постигнуће у овој области може оценити недовољном оценом или не. Може се закључити да упутства која су наставницима на располагању представљају оквир у коме они морају да направе своја решења и развију свој стил оцењивања. Креативност представља један од аспеката који улази у оцену – и то ону највишу.

Наставни програм садржи посебна упутства за рад са ученицима који су талентовани. За рад са ученицима који имају посебне способности наставницима се препоручује: индивидуализација наставних активности и прилагођавање наставних метода и техника; избор одговарајућих наставних средстава; формирање мањих група у оквиру одељења; процењивање напредовања и успеха стандардима напредних постигнућа; понуда изборних и факултативних предмета (Правилник о наставном плану за други циклус образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања, 2007; Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања, 2008; Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања, 2009). За ученике са изузетним способностима препоручена је израда индивидуалног образовног плана, програма и начина рада

којим се утврђује обogaћен начин образовања и васпитања (Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања, 2010). Исти документ предвиђа да наставници и стручни сарадници процењују и прате ефикасност и успешност ових активности, као и одређивање посебних стандарда постигнућа и прилагођених стандарда по предметима.

Критеријуми креативности у ликовном домену

Креативност у ликовном домену мери се помоћу тестова и процењује од стране експерата. Али, тестови често не мере индивидуалну продукцију, већ се усмеравају на неке аспекте и услове стварања, као што су уметничка перцепција и суђење (Квашчев, 1981; Максић, 2006). При коришћењу цртежа за процењивање дечије креативности, проблем представља одређивање критеријума на основу којих се врши процена (Urban, 2004; Шефер, 2008). Преглед релевантних истраживања указује да се критеријуми за ликовни домен углавном изводе из општих одређења креативности, као што су оригиналност, флексибилност, флуентност, елаборација и редифиниција (Карлаварис, Крагулац, 1981; Карлаварис и сар., 1988). Неки истраживачи додају као значајну компоненту, која учествује у креативном изражавању ученика, његову слику о себи (Liu, 2007). За нас је посебно занимљиво како су ти критеријуми спецификовани и који су показатељи креативности специфични за ликовни домен.

Истраживања указују да васпитачи који раде са предшколском децом и учитељи различито процењују дечију креативност (Копас-Вукашиновић, 2005). Процењивачи су као критеријуме за високу креативност наводили: оригиналност (непоновљивост, необичност израза, одсуство стереотипа и елементи имагинативног), елаборацију идеја (бројност, богатство детаљи-

ма, целовита композиција), слободу у изражавању, игру елементима и лични израз испољен у дечијим цртежима. Значајно већи број цртежа предшколске деце процењен је као високо креативан у односу на цртеже исте деце у првом реду. Уочено је да учитељи, за разлику од васпитача, као критеријуме креативности цртежа користе лепоту, уредност, попуњеност простора и поштовање правила перспективе. Разлике у ставовима васпитача и учитеља могу послужити као објашњење разлика у креативном ликовном изражавању деце предшколског и раног школског узраста.

Шефер (2000; 2008) дефинише критеријуме за процењивање уметничких радова ученика нижих разреда основне школе, који обухватају: маштовитост, експресивност, оригиналност, композицију и способност за медиј. Маштовитост се односи на иреалне елементе, богатство детаља, сложеност целине, идеје. Експресивност укључује узбудљивост, емоционалност, атмосферу, напетост, сугестивност израза. Оригиналност чини оно што је супротно од стереотипног, јединствено, необично, индивидуални израз, духовитост, виц. Композицију чине смештај у формат, однос маса у простору, односи боја и облика. Способност за медиј представљају доследност приступа, технике, избор елемената – линије и боје и успешност решења у целини.

Шефер (2008) је ангажовала експерте да оцењују креативност цртежа на основу општег утиска. Исти процењивачи су, потом, процењивали цртеже на основу критеријума које су дефинисали заједно са истраживачем (аналитичке оцене). Утврђено је да аналитичко оцењивање, на основу критеријума, није допринело повећању усаглашености процењивача. Иста аналитичка оцена два процењивача може бити збир различитих процена за поједине критеријуме. Чак и када два процењивача дају исту оцену, она може бити заснована на различитом тумачењу истог критеријума. Лонгитудинално праћење

открива да су процењивачи изоштравали своје критеријуме за процењивање дечије продукције, када су доведени у ситуацију да размењују аргументе преиспитујући сваки критеријум посебно. Ауторка закључује да се усаглашена оцена процењивача може сматрати најобјективнијом оценом за продукт.

Тест за мерење креативности помоћу цртања – ТСТ-DP³ (Urban, Jellen, 1993) представља један од ретких тестова који процењују креативност преко индивидуалне продукције у ликовном домену. ТСТ-DP тражи од испитаника да заврши започети цртеж, а добијени цртеж процењује се преко категорија које су развијене у контексту гешталт теорије. Тест се састоји од пет фигуралних фрагмената у великом квадратном оквиру (полукруг, прав угао, тачка, крива линија, изломљена линија) и шестог фрагмента (незавршени квадрат) који се налази изван великог квадратног оквира. У тесту се дефинишу следећи критеријуми евалуације: настављање; попуњавање, нови елементи; повезивање помоћу линија; повезивање које доприноси теми; прекидање граница које зависи од спољног незавршеног квадрата; прекидање граница које не зависи од незавршеног квадрата; перспектива; хумор и афективност; и четири вида неконвенционалности (манипулација тестом; симболичка, апстрактна и маштовита манипулација; употреба симбол-фигура комбинације и нестереотипна употреба датих фрагмената). Посебан показатељ креативности је брзина израде цртежа, која се узима у обзир под одређеним условима (Urban, 2004).

Предмет нашег интересовања је вредновање креативних продуката ученика основне школе у ликовном домену. Проблем рада одређен је као питање значајно за школску праксу: колико су поуздане и колико могу бити од користи мере креативности ученика добијене тестирањем, помоћу теста који захтева цртање,

3 Test for Creative Thinking – Drawing Production – TCT-DP.

и наставничке процене креативности ученичких цртежа за формирање слике о креативним капацитетима ученика у ликовном домену, као и за обликовање и пружање адекватне подршке креативним потенцијалима младих у овој области. Да би се одговорило на постављени проблем, дефинисана су следећа истраживачка питања:

- Колико се наставници међусобно слажу у проценама креативности ученичких цртежа?
- Колико су сагласне мере креативности ученичких цртежа добијене тестом креативног цртања (Urban, Jellen, 1993) са проценама креативности истих цртежа које дају наставници?
- Које критеријуме наставници користе приликом процењивања креативности ученичких цртежа?

Методологија истраживања

Узорак. У истраживању је учествовало 152 ученика шестог и седмог разреда основне школе и две наставнице ликовне културе (Табела 1).

У узорку су више заступљени млађи него старији ученици. Девојчице преовлађују у узорку у целини, а полна структура је повољнија у шестом него у седмом разреду. Већина ученика (82.1%) има оцену одличан (5) из предмета ликовна култура, с тим што је значајно више ученика шестог разреда који имају одличну оцену (50.3%) у односу на ученике седмог разреда (31.8%).

Табела 1. Структура узорка ученика по разреду и полу (f)

Пол	Разред		Укупно
	шести	седми	
мушки	43	25	68
женски	46	38	84
Укупно	89	63	152

Наставнице укључене у испитивање су професори ликовног васпитања, са вишегодишњим радним искуством у просвети. У време испитивања, једна наставница је радила у државној, а друга у приватној основној школи. Наставнице су укључене у истраживање на основу препорука њихових претпостављених, као добри педагози чији ученици постижу значајне успехе.

Варијабле и инструменти. За испитивање креативности ученика употребљени су тест за мерење креативности помоћу цртања – ТСТ-DP (Urban, Jellen, 1993) и наставничке процене. Наставничке процене креативности цртежа дате су на петостепеној скали, на основу личног доживљаја наставница, без унапред одређених критеријума (глобално-синтетички метод). Предмет квалитативне анализе били су наставнички есеји о томе шта је за њих креативност, као и објашњења која су наставнице спонтано давале уз поједине оцене. Као контролне варијабле укључени су пол ученика (мушки–женски), разред који ученик похађа (шести и седми), оцена из предмета ликовна култура и општи успех ученика.

Процедура и шок испитивања. Испитивање ученика тестом ТСТ-DP изведено је у мају 2007. године, а добијени цртежи су процењивани на два начина. Прво је израчунат скор на основу критеријума које су развили аутори теста, Урбан и Јелен. Затим су креативност истих цртежа независно процењивале две наставнице на скали од 1 (некреативно) до 5 (највише креативно). Други задатак за наставнице је био да опишу шта је за њих креативност и на основу којих показатеља су неке цртеже сматрале више, а друге мање креативним (наставнички есеји).

Обрада података. Квантитативна обрада података обухватила је процентну и корелациону анализу (Спирманов ро коефицијент). Испитан је степен повезаности наставничких процена са скором на ТСТ-DP. Израчуната је интер-

субјективна сагласност процена креативности цртежа које су дале две наставнице и испитивана нормалност дистрибуције њихових процена. Испитана је повезаност ученичких постигнућа на тесту, као и оцена које су добили од наставница са полом, узрастом, оценом из ликовне културе и општим успехом. На крају је спроведена квалитативна анализа наставничких есеја о њиховим критеријумима креативности.

Резултати и дискусија

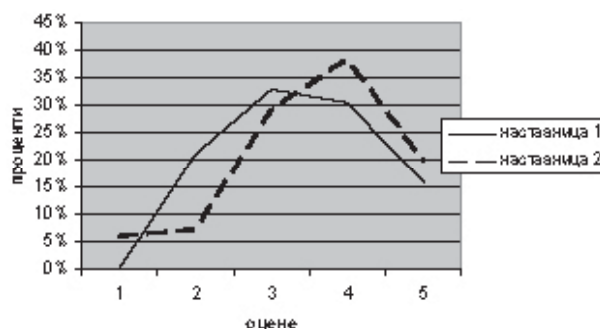
Наставничке процене креативности цртежа

Процене креативности цртежа наставнице 1 и наставнице 2 представљене су *Графиконом 1*. Постоји статистички значајна корелација између процена које су направиле две наставнице ($\rho=.583$, $p<.01$), која указује да се две наставнице слажу у процењивању креативности ученичких цртежа. Добијена повезаност је испод пожељне и указује на значајне разлике у наставничким проценама. Наставница 1, за разлику од наставнице 2, ниједан цртеж није оценила као некреативан (оцена 1). Наставница 2 значајно чешће од наставнице 1 процењује дечије цртеже као креативне у великој мери (оцена 4) и највише креативне (оцена 5). Процене креативности 10% цртежа разликују се за две или чак три оцене (оцене 1 и 3; оцене 2 и 5; оцене 2 и 4; оцене 3 и 5).

Добијени резултати указују да процењивање креативности, од стране наставника, варира на сличан начин као и редовно школско оцењивање. Као један од разлога у тумачењу разлика у наставничким проценама може се разматрати ефекат школе у којој раде. Наставница 1, која ради ради у приватној школи, за разлику од наставнице 2 не даје јединице, што се може оправдати тиме да су за ликовну културу неопходне способности које немају сва деца. Приватне школе представљају новину у српском

образовању. У њима је наглашен индивидуални приступ, са уверењем да сва деца имају таленат за нешто. Тежи се да сваки ученик има што боље оцене, јер се води рачуна о њиховој мотивационој улози. Дилема да ли се постигнуће у овој области може оценити недовољном оценом или не поменути је и у уводном делу рада.

Графикон 1. Наставничке процене креативности цртежа



Тестиовно постигнуће, наставничке процене и корелација креативности цртежа

Утврђена је статистички значајна повезаност између процена наставнице 1 и наставнице 2 са скором на ТСТ-DP (*Табела 2*). Постоји статистички значајна повезаност скорa на ТСТ-DP и општег успеха ученика, док оцена из предмета ликовна култура није значајно повезана са постигнућем на тесту. Процене креативности цртежа које су направиле наставнице нису повезане са општим успехом ученика, док је процена наставнице 2 значајно повезана са оценом из предмета ликовна култура.

Постојање значајне везе између наставничких процена креативности цртежа и креативног потенцијала ученика, који је измерио тест цртања, указује да два типа мерења дају делимично сагласне и међусобно упоредиве резултате. Што се тиче осталих резултата, ограничавајући фактор представља уобичајена пракса да ученици у основној школи имају високе оцене

из предмета ликовна култура. Повезаност процена креативности цртежа у случају наставнице 2 са оценом из предмета ликовна култура можда указује на то да оцена из предмета ликовна култура садржи и вредновање креативности. Исти налаз може говорити о способности ове наставнице да добро процени квалитет ученичких ликовних продуката, као и да цртеж представља валидан индикатор ученикових ликовних способности. Повезаност постигнућа ученика на тесту креативног цртања са њиховим општим успехом може се приписати природи теста који је, попут типичног задатка, тражио од ученика да нацртају цртеж према задатим условима. Бољи ученици су могли да остваре више скорове зато што су задатку приступили одговорније.

Табела 2. Повезаност мера креативности, школског успеха и оцена из предмета ликовна култура (ρ)

Мере креативности цртежа	Процена наставнице 1	Процена наставнице 2	Општи успех ученика	Оцена из ликовне културе
ТСТ-DP скор	.548 ($p < .01$)	.524 ($p < .01$)	.182 ($p < .05$)	.103 ($p > .05$)
Процена наставнице 1		.583 ($p < .01$)	-.006 ($p > .05$)	.135 ($p > .05$)
Процена наставнице 2			.095 ($p > .05$)	.199 ($p < .05$)

Преостале испитиване релације мера креативности са разредом и полоком ученика не достижу статистичку значајност. Утврђено је да се ученици шестог и седмог разреда међусобно не разликују значајно у погледу креативности мерење преко постигнућа на ТСТ-DP и процена обе наставнице. Такође, нема разлика ни између де-

чака и девојчица на коришћеним мерама креативности. Може се претпоставити да дечаки и девојчице у разредима, који су укључени у испитивање, имају сличне капацитете за ликовно изражавање. С друге стране, вероватнија претпоставка је да су наставнице у процењивању ученичких радова узимале у обзир узраст, пошто је цртеж садржао податак о разреду који ученик похађа. У прилог ове претпоставке говоре наставнички есеји који су анализирани у даљем тексту.

Наставнички критеријуми за креативност цртежа

Наставнице су, у својим есејима, дале дефиниције креативности и спецификовале показатеље по којима су процењивале цртеже. Креативност је, према наставници 1, стваралачки потенцијал који, зависно од узраста ученика, утиче на одабир садржаја ликовних елемената и начин реализације задатог ликовног задатка. Наставница 2 полази од виђења креативности као способности појединца да створи нешто ново, оригинално, а оригиналност одређује као нестереотипна, неочекивана и ретка решења. Прва наставница издваја као најважније показатеље креативног израза у ученичким цртежима: квалитет опажања, брзину и тачност перцепције појединих елемената и примену и уклапање ликовног садржаја у практичном ликовном раду. За другу наставницу најважнији су следећи показатељи: идеја, композиција, сложеност облика, цртачки квалитет и узраст.

Може се приметити да обе наставнице креативност виде као стваралачки потенцијал или способност. Прва наставница говори и о условима потребним за стварање креативних продуката, као и о квалитету самих продуката. Друга наставница се више оријентише на квалитет самог продукта, односно елементе који га чине креативним, те су показатељи које она наводи зато оперативнији и можда кориснији

за непосредан школски рад. Чини се да би целовито виђење, које обухвата опште и посебне критеријуме креативности, могло да се добије спајањем одређења која дају обе наставнице.

Образложења наставница за цртеже које су оцениле највишом оценом употпуњују опис наведених критеријума креативности (Табела 3). Наставница 1 издваја симболику, перспективу, маштовитост, поруку и искоришћеност свих елемената у цртежу. Наставница 2 наводи: маштовитост детаља и повезивања, стварање целине, коришћење разноврсне линије, разноврсност детаља, слојевитост цртежа, осећај за простор, коришћење апстракције. Иста наставница додаје два неочекивана показатеља: добар цртач и таленат за цртање. Разликујући овладаност техником и урођене способности, наставница 2 указује да се посматрани тип креативности не може свести на дефинисане показатеље, већ потпуно објашњење укључује личне варијабле, таленат и стечене вештине. Сличне тврдње налазимо код ликовних критичара. На пример, Вентури (2008) истиче синтетичку улогу уметникове личности која чини суштину сликарског, уметничког дела.

Табела 3. Пример образложења наставница за најкреативније цртеже

	Цртеж 1	Цртеж 2
Наставница 1	Изузетан рад, одлична перспектива, искоришћена на најбољи начин за маштовити ликовни приказ.	Ликовна прича која носи поруку.
Наставница 2	Идеја занимљива. Осећај за перспективу одличан. Композиција одлична.	Пошћуно осмишљена и идеја и композиција, са јуно дешаља. Форма слира не смећа у овој теми.

У целини, наставнице су издвојиле одређене показатеље креативности који могу бити употребљени и у другим доменима, али и оне специфичне за ликовни израз, нарочито када се ради о цртежу. Општи показатељи би били оригиналност (ретка, нестеротипна решења) и маштовитост (идеја, апстракција, порука, симболика). Затим следи композиција, показатељ који се може применити и у другим уметностима, али се код наших наставница углавном дефинише за специфично ликовне садржаје (уклапање ликовних садржаја, слојевитост, целовитост). Уско специфични за ликовни домен био би осећај за простор и перспективу, затим, квалитет, брзина и тачност перцепције елемената и цртачки квалитет. Узраст је показатељ у односу на који се могу посматрати сви ови елементи, јер су наставнице училе да су одређена ликовна решења сувише једноставна, као и да су нека напреднија у односу на узраст на коме се ученик налази.

Закључак

Креативност је значајан образовно-васпитни циљ, а уметнички предмети погодни су за креативно изражавање ученика. Да би креативност била подржана, она мора бити вреднована, а вредновање нужно захтева процењивање. Добијени налази дозвољавају закључак да су наставничке процене креативности добар индикатор за обраћање пажње на оне ученике који су високо оцењени. У ликовном изражавању на основношколском нивоу, оригиналност се појављује као идеја без обзира на способности и вештине да се естетски обради и прикаже. У приручницима за млађе разреде основне школе постоје упутства како да наставници, приликом вредновања учениковог рада, укључе и креативне аспекте (Бузаши-Марганић, 2007). Такви примери и упутства потребни су и наставницима старијих разреда. Дефинисани показатељи креативности, добијени у овом истраживању,

препоручују се наставницима ликовне културе као смернице у разумевању ученичких цртежа и као подстицај за преиспитивање сопствених критеријума. Потребна су даља истраживања у циљу одређивања критеријума креативности.

Освешћивање, дефинисање и разјашњавање субјективних значења различитих показатеља креативности треба укључити у стручно усавршавање наставника за рад на подстицању креативности ученика (Ševkušić, Maksić 2008).

Литература

- Беламарић, Д. (1987). Ликовно стваралаштво дјетета. У Л. Крофлин, Д. Нола, А. Посиловић и Р. Супек (ур.), *Дијете и креативност* (113–160). Загреб: Глобус.
- Бузаши-Марганић, Марија (2007). *Приручник уз уџбеник ликовна култура за шрећи разред*. Београд: Едука.
- Вентури, Лионело (2008). *Како разумети слику: од Ђоџа до Шаџала*. Београд: Studio Line.
- Карлаварис, Богумил, Крагуљац, Мира (1981). *Развијање креативности љушем ликовној васпићања*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Карваларис, Богумил, Барат, Арпад, Каменов, Емил (1988). *Развој креативности у функцији еманципације личности љушем ликовној васпићања*. Београд: Просвета и Институт за педагошка истраживања.
- Квашчев, Радивој (1981). *Психологија стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Копас-Вукашиновић, Е. (2005). Осујећење креативности у ликовном изразу првака. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 37(2), 82–98.
- Liu, L.M. (2007). The relationship between creativity, drawing ability, and visual/spacial intelligence: A study of Taiwan's third-grade children. *Asia Pacific Educational Review*, 8(3), 343–352.
- Максић, Славица (2006). *Подстицање креативности у школи*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Nevou, Grégory, Tordjman, Sylvie (Eds.) (2010). *Le dessin des enfants à haut potentiel de la créativité à la psychopatologie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- *Образовни стандарди за крај обавезној образовања* (2009). Београд: Министарство просвете РС и Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Правилник о наставном плану и програму за други циклус основног образовања и васпитања и наставном програму за пети разред основног образовања и васпитања (2007). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, 41–44.
- Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања (2010). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 2, 42–46.
- Правилник о наставном програму за седми разред основног образовања и васпитања (2009). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 6, 34–39.
- Правилник о наставном програму за шести разред основног образовања и васпитања (2008). *Службени гласник РС – Просветни гласник*, 5, 55–59.
- Правилник о оцењивању ученика основне школе (2004). *Службени гласник РС*, 93/04.

- Tversky, B. (1999). What does drawing reveal about thinking?. In J.S. Gero, B. Tversky (Eds.), *Visual and spatial reasoning in design* (93–101), Sydney: Key Centre of Design Computing and Cogniton.
- Urban, Klaus, Jellen, Hans (1993). *Test for creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP) – Design and empirical studies, Manual*. Hannover: University of Hannover.
- Urban, K. (2004). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP), The Concept, application, evaluation, and international studies. *Psychology Science*, 46(3), 387–397.
- Ševkušić, S., Maksić, S. (2008). Qualitative analysis of creative products of primary school pupils. In I. Ferbežer, F. J. Monks (Eds.), *Holistic view of giftedness, International Scientific Conference, Ptuj 2008* (52–58). Ljubljana: MiB.
- Шефер, Jasmina (2000). *Креативност деце: проблеми вредновања*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Шефер, Jasmina (2008). *Евалуација креативних активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Summary

The latest curriculum for the subject of visual culture in the higher grades suggests, contain and evaluate the creativity of students and teachers. These objectives require art teachers to assess students' creative products that arise during the implementation of the curriculum. Existing user evaluation and provided educational standards for the end of primary education support evaluation of creativity, but not enough to assess a success. In this paper, we are studying the possibilities of using art in search of students' creative expression in the visual domain. For this purpose, the connection between student achievements at Urban-Jellen Test creative drawing and creativity of teachers' assessments of the same drawings, and the degree of agreement of teachers' assessments. The survey covered students who were sixth and seventh grade ($N=152$) and two art teachers. We have obtained a significant correlation between moderate-intensity scores on the test and teacher assessment ($\rho_1=.55$, $\rho_2=.52$) and also significant, but not high correlation between the ratings of teachers themselves ($\rho=.58$). Analysis of teachers' essays about what is for them creatively in the design, resulted in a list of indicators of creative artistic expression of students at this age. Defined indicators are recommended to other teachers of fine arts as a guide in understanding the students' works and as an incentive to review their own criteria of creativity.

Key words: primary school, arts, creativity, evaluation, criteria of creativity.



др Драган Мартиновић¹, Иван Ј. Марковић
Учитељски факултет, Београд

Оригинални
научни рад

Облици рада у настави шаха као изборног предмета

**- искуства у раду са ученицима
I-IV разреда ОШ у Србији**



Резиме: Применом историјске методе анализирана су досадашња искуства у шаховској обуци у млађем школском узрасту у Србији са основним циљем да се установи шта је од тога и даље применљиво, али и да се препозна потреба за увођењем нових садржаја, код којих би се применила савремена дидактичка сазнања о облицима наставног рада. Осим тога, разматрају се и друга методичко-дидактичка питања која би требало да допринесу унапређивању наставе шаха као изборног предмета у основним школама у Србији.

Уочен је пад заинтересованости за даље учење шаха као изборног предмета у основним школама у Србији, вероватно услед предугог трајања обуке (шетом од једног часа седмично). На основу методе моделовања створени су услови за увођење одабраних подврста шаха, шаховских проблема и студија, што представља иновацију која је намењена унапређивању динамике наставе и подстицању активности и мотивације деце у млађем школском узрасту.

Ове промене у наставном плану и програму су морале бити праћене и детаљно прерађеним упућствима за примену одређених облика наставе како би се остварио ефикасан рад на часовима шаха. Познавање специфичних карактеристика сваког облика наставног рада (фронтални, групни и индивидуални рад, као и рад у паровима) помаже да наставници шаха у сваком тренутку изаберу онај који је најпогоднији, а повремено се препоручује чак и истовремена примена више облика рада.

Наставници из основних школа у Србији који су учествовали у првом циклусу семинара за шаховску обуку су пушем евалуационих упитника, али и кроз панел-дискусије, окарактерисали нова упућства за избор облика наставног рада као веома употребљива, али је број испитаника сувише мали да би био статистички значајан. Стога је неопходно обезбедити повратне информације од већег броја наставника и сировести даља истраживања и међу ученицима, која би потврдила да је учињен корак у правом смеру.

Кључне речи: методика обуке шаха за почетнике, облици рада у настави, шах као дидактичко средство, млађи школски узраст, основне школе у Србији.

¹ dragan.martinovic@uf.bg.ac.rs

Увод

Полазећи од дидактичког троугла који дефинише зависност примењиваних облика наставног рада (фронтални, групни, рад у паровима и индивидуални) од наставниковог приступа, узраста и састава ученика и природе наставне грађе, јасно је да њихов избор представља велики изазов за сваког наставника шаха као изборног предмета у основним школама у Србији. Додатну одговорност представља чињеница да је „настава шаха постављена (...) у шири друштвени контекст и пружа подршку образовно-васпитном систему у Србији, (...) намењена је свима, са циљем да, користећи привлачност шаха као игре, омогући деци лакшу адаптацију на нове захтеве са којима се сусрећу у школи, а да при томе уз многобројне корелације са другим предметима шах буде равноправан интегрални део образовно-васпитног процеса“ (Марковић и сар., 2009: 304).

Иако је први покушај увођења шаха у школе у Србији забележен још 1935. године (Караклајић, 2007: 1), а организована настава шаха је од средине седамдесетих година присутна у школском узрасту у виду акције „Шах у школе“ и Пионирске шаховске школе Шаховског савеза Београда (Марковић и сар., 2009: 302–303; уп. Стегић, 1997: 288–289 и Соколов, 1997: 301–302), одлуком Националног просветног савета која је донета 5. септембра 2006. године, шах као изборни предмет започео је свој живот у основним школама у Србији тек од септембра 2007. са годишњим фондом од 36 часова (Просветни гласник, 15/06: 1–9).

Како није било услова за реализацију процеса обуке којом би били обухваћени сви наставници шаха у основним школама у Србији, преостало је да се свако ослони на своје искуство стицано у настави других школских предмета и кроз непосредну праксу установи степен применљивости таквих поступака у условима наставе шаха. На основу двогодишње наставне прак-

се (доступни су подаци закључно са школском 2008/09. годином) којом су обухваћена 3173 ученика из 83 основне школе (Баралић и Митровић, 2009: 3), на трибини одржаној 23. априла 2009. у Врњачкој Бањи у организацији Завода за унапређивање образовања и васпитања и Шаховског савеза Србије разматрани су ефекти, проблеми и правци даљег развоја овог пројекта, а „један од уочених проблема односи се на пад концентрације, заинтересованости и мотивације за даље учење шаха, који се (...) јавља током школске године услед предугог трајања обуке“ (Марковић и Копривица, 2010: 195).

Досадашња искуства у шаховској обуци деце у Србији

Искуства из некадашње СФРЈ систематизована су у „Приручнику за наставу шаха у школама“ (Рабар и сар., 1983) као скуп упутстава намењених инструкторима шаха. Иако неки ставови из данашње перспективе могу бити оспоравани, озбиљност и систематичност са којом се пришло читавом пројекту (како са теоријске, тако и са практичне стране), као и став самих аутора да приручник „није коначна реч методологије шаховске наставе, која је веома млада и тек је треба поставити на ноге“ (Исто: 64) говоре о његовој специфичној тежини и он поприма обележје референтног рада и представља полазишну тачку у даљим разматрањима.

Синтеза педесетогодишњег искуства у једној од опсежнијих студија које су се бавиле питањем шта је то што помаже ученицима да боље уче, упућује на закључак да квалитетно управљање радом одељења даје највећи ефекат у односу на све остале ставке које су биле обухваћене истраживањима (Wang et al., 1993–1994). Да би наставник у потпуности остваривао своју основну улогу лидера у настави, неопходно је да се активно бави питањима социолошке, интелектуалне и физичке организованости рада у одељењу

(McLeod et al., 2003: VI), где наведена компонента заправо дефинише облике наставног рада (Вилотијевић, 2000: 179). Неколико изабраних цитата из поглавља под називом „Дидактички принципи у настави шаха“ и „Општа методска упутства за рад са почетницима“ (Рабар и сар., 1983: 54–64, 74–78) индикативно је за сагледавање тадашњег схватања облика организације наставе, као и примењиваних наставних метода:

(а) „**Програм наставе је обиман** (подвукли аут.), а поред *предавања* (курзив аут.) обавезно треба спроводити и *вежбе* (ибид), јер у шаху само провера у пракси учвршћује знање“ (Рабар и сар., 1983: 54);

(б) „(...) полазници стално морају активно да учествују у *предавањима* (курзив аут.) и *сами решавају* (ибид) оне проблеме који су им већ познати“ (Рабар и сар., 1983: 55);

(в) „(...) када (предавач, прим. аут.) пред собом има *слушаоце* (курзив аут.) различитог доба и знања (...) тада треба да буде *средње присиљачан* (ибид.), тј. предавање треба да буде схватљиво за *осредњега слушаоца* (Исто.), а оне који су напреднији може позвати у помоћ како би сами показали оно знање које им је већ познато, а које је већ и онако хтео да покаже осталима“ (Рабар и сар., 1983: 60);

(г) „(...) неопходно (је) да се инструктор поред предавања позабави са *појединцима* и *сасвим индивидуално* (курзив аут.), како би могли *сви њодједнако* (ибид.) да прате токове даљих предавања и вежби“ (Рабар и сар., 1983: 77).

Као што се може видети, везани начин фронталног рада (описан под „а“, „б“ и „в“; Вилотијевић, 2000: 181–185; уп. McLeod et al., 2003: 127–145), у којем се као најзаступљенија метода усменог излагања наставника јавља објашњење, а нешто ређе образложење или чак академско предавање (Вилотијевић, 2000: 217–226), доминантно је заступљен облик наставног рада који предлажу аутори приручника. Њега прати и могућност да напреднији ученици изврше

демонстрацију свог знања пред свима, чиме се остварује слободан фронтални облик рада (Вилотијевић, 2000: 182), а заступљен је и индивидуални рад (Вилотијевић, 2000: 198–202) у виду наставниковог рада са појединцем („г“) и ситуација где сви ученици раде исте задатке („а“, „б“ и „в“). Предлажу се и „консултационе партије, у којима се више играча међусобно саветује, обично један јачи и више слабијих“ (Рабар и сар., 1983: 78), пошто тако „слабији играчи уче од јачих на који начин се прилази решавању проблема у одређеним позицијама и уопште на тај начин развијају сопствено шаховско мишљење“ (ибид.). Како шаховска партија представља сучељавање два играча у којем се сваким полупотезом мењају улоге, тако да наизменично један ученик вуче потез и поставља „задатак“ свом противнику (можемо сматрати да је он тада у улози „наставника“), док се други суочава са проблемима које треба да решава и тиме прелази у улогу „ученика“ (Вилотијевић, 2000: 197), још тада су у одређеној мери била заступљена сва четири основна облика наставног рада.

Дидактички троугао у настави шаха као изборног предмета

Ради сагледавања других могућности организације наставног рада, потребно је проучити све стране дидактичког троугла. Када је у питању *узраст деце*, популацију првог разреда основних школа у Србији чине деца од 6 до 7 година, што је према ставу најугицајнијих шаховских педагога и развојних психолога из некадашњег СССР-а (Krogus, 1969: 234–243) идеалан узраст за почетак шаховске обуке (Christiaen, 1976: 6; Bell, 1982: 178–179; Марковић и сар., 2009: 303; уп. Рабар и сар., 1983: 74; Blanco, 1998: 62–63; Palladino, 1999: 6; Скрипченко, 2007: 36–38). Шах се уводи упоредо са почетком новог стадијума когнитивног развоја детета (Christiaen, 1976: 26), у време кад оно поласком у школу за-

почиње нову фазу у свом психосоцијалном развоју, сусреће се „са новим лицима, а пре свега захтевима који се пред њега постављају“ (Марковић и сар., 2009: 303).

На часовима изборне наставе шаха у основним школама у Србији присуствује од 10 до 16 ученика (Просветни гласник, 15/06: 4). Како понуда изборних предмета зависи од школе, а родитељи се опредељују за једну од понуђених опција, *састав деце* која учествују у настави шаха хетероген је и у погледу њихове заинтересованости за понуђене садржаје. *Природа наставне трађе* је таква да ученици стичу знања о шаховским правилима, кретању фигура и њиховим могућностима, при чему се „приликом учења шаха природно преплићу васпитна и образовна функција“ (Марковић и сар., 2006: 5), пошто нас шах „доводи у симулације животних ситуација, где логика игре подстиче исправна решења“ (Исто.).

Фронтални облик рада у настави шаха као изборног предмета

Веомо често ће се у настави шаха као изборног предмета јављати потреба за фронталним обликом наставног рада, и то пре свега у уводном делу часа, када је потребно „свим ученицима изложити исто градиво“ (Вилотијевић, 2000: 185). Применом методе усменог излагања (монолошка), где се као најзаступљенији облик издваја објашњење, наставник шаха ће ученицима представити основна знања и дати преглед онога што је значајно да се научи (нпр. у лекцијама о шаховској табли и фигурама, шаховском сату, записивању шаховске партије, начинима да се партија заврши нерешеним исходом итд.), а затим преузети улогу катализатора у даљим ученичким настојањима да освајају нова знања (McLeod et al., 2003: 127).

Поступци за решавање одређених проблема (нпр. шаховски лавиринти са давањем шаха или мата као коначним циљем, Вуксановић и

Марковић, 2007: 52–54, 74–75) или процедуре које треба следити (нпр. технике матирања са два топа, дамом и краљем, топом и краљем и сл.) могу се приказати методом демонстрације. Метода разговора може оплеменити рад на Шаховској бајци, допринети упознавању и прихватању правила понашања за време шаховске партије, али и дати нову димензију закључној лекцији у првом разреду – „Шах је више од игре – размисли о томе!“ (Исто: 80–83, 84–85, 94–95).

Описани поступци фронталног рада могу се обогатити видео снимцима лекција које држе познати шахисти и рачунарским презентацијама, које се, ако за то постоји могућност, могу приказивати и на интерактивним СМАРТ-таблама (сачуване лекције могу се похранити у школској библиотеци, чиме постају доступне свима, а и чувају се за будуће генерације). Посебно значајно је планирање часа и комбиновање са другим облицима рада. Тренуци прекида и затим поновног започињања часа представљају моменте у којима се највише научи (McLeod et al., 2003: 129), стога треба предвидети краткотрајне активности којима ће се направити мали предах.

Уобичајени поступци подразумевају дискусије о питањима која покреће наставник, усредсређивање на најзначајније изложене чињенице или информације, или примену новостечених знања како би се решио неки задатак (ибид.), при чему се у специјализованим или експерименталним учионицама могу користити и интерактивни алати и уређаји којима се тренутно бележе и статистички обрађују ученички одговори. На овај начин стиче се могућност да се исправе неке од слабости фронталне наставе (Вилотијевић, 2000: 185), јер током тих активности ученици напуштају рецепторску позицију и стичу се могућности за практичну примену стечених знања, диференциранији приступ и добијање повратне информације која је драгоцене како за наставника, тако и за ученика.

Шаховска композиција и подврсте шаха

Како би се у потпуности сагледале могућности које пружају други облици рада, потребно је претходно упознати се са појмовима *шаховске композиције* (пре свега применљива код индивидуалног облика наставног рада, а веома ретко и код рада у паровима; Марковић, 2009: 69–76) и *подврста шаха* (применљиве код индивидуалног и групног облика рада, као и код рада у паровима; Марковић и Копривица, 2010: 195–203).

Шаховска композиција је термин у званичној употреби који се односи на креативан процес стварања позиција које нису настале у турнирским партијама, већ су као такве наменски обликоване ради решавања у складу са захтевима који их прате. Најчешћа подела таквих позиција је на загонетке, дидактичке позиције, студије и проблеме, којима треба додати ретроградну анализу и конструкционе задатке (Hooper & Whyld, 1987: 73), које се разматрају у делу о подврстама шаха.

Наставници најчешће комбинују фронталну демонстрацију са активним укључивањем ученика у процес решавања показних примера, а затим се деле задаци за индивидуални рад (у писаном облику или на рачунару), за које је пожељно да буду делимично или до краја диференцирани. У почетку се задаци могу решавати уз помоћ покретања фигура по табли, да би се временом инсистирало на решавању „напамет“, а тако решени задаци се потом бележе на папиру или рачунару.

„Термин *подврсте шаха* преузет је из књиге Драгослава Андрића *Шаховски забавник* (Андрић, 1985а: 98) и представља превод енглеске сложене *chess variants*.² (...) Капитално референтно

дело из ове области *The Classified Encyclopedia of Chess Variants* аутора Дејвида Причарда (David Pritchard) нуди (...) дефиницију по којој у подврсте шаха спада „било која игра која је у сродству са шахом, потиче од њега или је инспирисана њиме“ (Pritchard, 2007: 13). Увођењем подврста шаха наставне лекције се допуњавају посебно одабраним играма којима се проширују и додатно провежбавају делови градива, мења ритам наставе, ученици добијају предак, а затим активирају захваљујући магичној привлачности игре“ (Марковић и Копривица, 2010: 195).

Постојећа класификација подврста шаха (Pritchard, 2007: 5–12, 369–382) дефинисана је у односу на одступања од ортошаха (FIDE Handbook, 2005: E. I. 01A), а у нашем случају је потребно груписати игре према могућностима за примену различитих облика организације наставе. Фронтални облик наставе је најчешће заступљен на почетку часа, пре свега током издавања инструкција, као и на крају часа, у фази синтезе, мада постоје и неки изузеци, који ће бити касније описани.

Индивидуални облик рада у настави шаха као изборног предмета

Подврсте шаха које погодују *индивидуалном раду* ученика на свом месту су игре за једног играча, као што су „Коњићев скок“, „Хиподром“, „Ланац“, „Жетва“, „Лавиринт“, „Последњи потез“ и „Шаховски лавиринти“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 197, 201). За њих је потребно припремити делимично или потпуно диференциран радни материјал у виду радних листова или радних свезака. Решени показни примери се могу приказивати фронтално (у случају недиференцираних или делимично диференцираних задатака) или одштампати на материјалу за рад тако да претходе свакој групи задатака. Могу се користити и загонетке, проблеми и студије, па чак у раду са напреднијим ученицима и ретрог-

2 Овај термин треба разликовати од њему сличне речи *variations* (у српском преводу: „варијанте“) којом се означавају алтернативни низови потеза који представљају огранке шаховских партија и то пре свега у фази отварања – прим. аут.

радна анализа, конструкциони задаци и доказне партије у виду тзв. „шаховске укрштенице“ (ибид: 200). Комбинација фронталног и индивидуалног облика рада заступљена је у игри „Шаховски бинго“ (Root, 2006: 74–75), која је погодна за утврђивање шаховске нотације.

За већину наведених игара постоји и софтвер који пружа напредније могућности како ученицима у току рада, тако и наставнику за стицање повратне информације о знањима и могућностима ученика и статистичку обраду тако добијених резултата. Играње против рачунара који се подеси да игра са одговарајућим хендикепом још једна је од драгоцених могућности, пошто се после почетних инструкција ученици веома брзо оспособе да сами подешавају параметре, постају независни и сами себе „тренирају“ дозирајући оптерећење према својим могућностима (Марковић и сар., 2009: 307). Осим тога, у случају недовољног броја рачунара могуће је издвојити „рачунарски центар“ у делу учионице, којем би, као награду за успешан рад, приступали ученици који брже реше штампане задатке, чиме би се створила добра радна атмосфера и подстицајна конкуренција међу ученицима. „Фасцинација рачунаром је предност коју наставник треба да користи!“ (McLeod et al., 2003: 175).

Постоје и подврсте шаха код којих индивидуалним облицима рада претходи нешто дужи део часа са фронталном организацијом, као што су „Шах на изнајмљивање“, „Вожња таксијем“ и „Еурека!“ (Марковић и Копривица, 2010: 200–201). Игра „Глас народа“ (Исто: 200) подразумева деобу ученика у две групе, али се током игре сваки ученик придржава потпуно индивидуалне стратегије: самостално доноси одлуке током гласања, мења стране и руководи се сопственим интересом. Ту су и подврсте класификоване као игре у којима свако игра за себе (нпр. „Шах за троје“ и „Унакрсна игра три играча“, Исто: 201), у којима се групишу од по три ученика.

Групни облик рада у настави шаха као изборног предмета

Код подврста шаха *групни облик рада* најчешће није лако раздвојити од других облика организације наставног рада. Како су у питању игре, овде у помоћ могу притећи теорија и методика физичког васпитања, где „под групним радом подразумевамо организацију у којој ученици подељени по групама изводе у истом времену различита вежбања“ (Вишњић и сар., 2004: 372). Аутори цитираног дела напомињу и да „разбијање једног одељења на више радних група *није право обележје* (курзив аут.) групног облика рада“ (Исто) и додају да „када групама, формираним према способностима, дозирамо оптерећења у складу са њиховим могућностима, добијамо групни облик рада“ (Исто).

„У групном раду постоји оно чега нема у фронталном, постоји диференцирање одељења које само у почетку, кад се деле задаци, и на крају, кад се заузимају ставови о извештајима, делује као целина“ (Вилотијевић, 2000: 186). Захтев за диференцирањем чини да, „зависно од критеријума који се примењује, постоје две врсте група: а) према начину састављања и б) према врсти радних задатака“ (Исто).

„Почетно организовање групног рада представља већи напор за наставника (...) али, када настане систем у коме су ученици уходани, олакшан је рад наставника“ (Вишњић и сар., 2004: 373), тако да се исплати улагање додатног организационог напора, који ће се вишеструко вратити кроз низ позитивних ефеката у даљем раду.

Импровизоване поделе карактеристичне су за почетак рада и непланиране ситуације: формирају се привремене групе, док се наставник боље не упозна са ученицима, или евентуално пригодне групе за потребе конкретног часа. Када се стекну услови, подела добија систематски карактер и оформљују се сталне и повремене групе. Начелно важи правило да је „учинак

рада управо пропорционалан броју радних група, а обрнуто пропорционалан броју ученика у групи“ (Исто).

Иако наставник за одређене врсте задатака може ученике поделити у групе које су хомогенизоване по основу приближних знања и способности, социјални и педагошки разлози говоре у прилог група састављених по критеријуму пријатељства и дружења (Вилотијевић, 2000: 186–187). Идеалан случај би подразумевао уравнотежавање ова два начина састављања, како би се формирале групе са јаким кохезионим силама пријатељства које би биле приближно уједначених снага код такмичарских активности. Стога наставник, сем доброг познавања ученика, треба да процени њихов потенцијал за сарадњу и остале облике социјалне интеракције. Неке игре ће, као „Шаховска штафета“ (Марковић и Копривица, 2010: 200), захтевати непосредну сарадњу међу члановима исте групе, док ће у другима, као нпр. у „Брзопотезној гусеници“ (Исто), група учествовати у синхронизованим активностима које ће се заједнички бодовати, али ће сваки учесник доносити самосталне одлуке у сваком тренутку. Постоји могућност и за остваривање сарадње у оквиру групе за обраду градива, где би се, после наставникових инструкција и показног примера, одељење поделило у неколико мањих група које би заједно решавале задатке у игри „Жућа и Принц Филип“ (Вуксановић и Марковић, 2007: 41–42). На тај начин би се веома ефективно обновило и утврдило градиво из првог полугодишта првог разреда, а на крају часа би сви могли да провере своју успешност у савладавању ове игре.

Рад у паровима у настави шаха као изборног предмета

Рад у паровима би, у складу са природом шаховске игре, требало да заузме изузетно значајно место у организацији наставе шаха као из-

борног предмета. Велики број лекција се, после почетних фронталних инструкција, може прожељавати у паровима (нпр. технике матирања, држања опозиције итд.), где партнери мењају улоге, како би сагледали особености позиција и са јаче и са слабије стране.

Већина подврста шаха има приближно симетричне захтеве за обе стране, тако да наставник треба да оформи парове које ће, сем добрих међусобних односа, карактерисати и уједначене снаге. Уколико нека од ових игара нарушава ову равнотежу снага, наставников задатак је да правовремено и тактично промени парове и тиме спречи нежељена упоређивања способности и неспремност ученика да достојанствено прихвати победу или пораз. У ову групу спадају следеће подврсте: „Потапање подморница“, „Тренинг скакачима“, „Тренинг топом, ловцем и дамом“, „Три–на–три пешака“, „Бердов шах“, „Дијана“, „Лермитова игра“, „Лосаламоски шах“, „Микрошах–49“, „Мини–шах“, „Хајнијев шах за основце“, „Једноставнији шах“, „Силвија“, „У краљевском дворишту“, „Полу–шах“, „Елена“, „Ерик“, „Микрошах“, „Микрошах–48“, „Мајушни шах“, „Шах на брзину“, „Упрошћенији шах“, „Брза игра“, „Играј или страдај“, „Додл–шах“, „Лилипутански шах“, „Ограничавајући шах“, „Завршница са пешацима“, „Скакачи владају“, „Пренатрпани шах“, „Прождирање пешака“, „Шаховске чарке“, „Шаховска чета“, „Угрожени пешаци“, „Шах наопачке“, „Три шаха – победа!“, „Додошах“, „Утркивање краљева“, „Контакт“, „Игра кружења“, „Једи–једи“, „Скакачи у потери“, „Бастиља“, „Ајнц–шах“, „Коњички дуел“, „Само пешаци“, „Шах са окретањем табле“, „Компромисни шах“, „Пробирачки шах“, „Шах са забранама“, „Цепни скакач“, „Играње ногама“, „Ре“, „Ре–2“, „Есенција шаха“ и „Шаховски комарац“ (в. Марковић и Копривица, 2010: 197–201).

Значајно асиметричне подврсте шаха захтевају још бољу процену наставника у погледу избора парова, с тим што се неравнотежа у

самој игри може ублажити тиме што ће играчи наизменично играти белим, па црним фигурама. Овде су парови често на различитим нивоима шаховских знања, али то понекад пружа и додатне могућности, поготово ако су у питању добри другови. Подврсте шаха су добра прилика да се ученици већ од првог разреда припремају за рад у паровима, а за хетерогене тандеме препоручују се следеће игре: „Дама против два ловца“, „Давање форе“, „Легалова игра пешацима“, „Селачка буна“, „Ван дер Линдеове игре“, „Слаб!“, „Са пешацима или без њих“, „Дансенијев шах“, „Махариши“, „Шах са једним краљем“, „Бројнија армија против покретљивије“, „Давање уступака“, „Махараца и ратници“, „Пешадија против краља“ (Марковић и Копривица, 2010: 198–201), „Шаховске подморице“ (в. Root, 2008: 81–83), „Вук и овце“ и „Напад луде краљице“ (Root, 2009: 33).

Постоје и игре у којима парови наступају као партнери против супарничког тандема. Партнери по правилу треба да буду у пријатељским односима (по могућности са мањом разликом у шаховском знању, за шта се сматра да даје добре резултате у раду; уп. Вилотијевић, 2000: 196), а супротстављени парови треба да буду уравнотежених шаховских квалитета. У ове подврсте шаха спадају: „Шах у паровима“, „Атомац“ и „Мини-атомац“ (Марковић и Копривица, 2010: 200–201). Могуће је и интензивно комбиновати рад у паровима са фронталним радом, као што је случај у играма „Црна кутија“ и „20 питања“ (Root, 2008: 22–23, 33–35).

Резултати истраживања

На основу истраживања у сарадњи са Заводом за унапређивање образовања и васпитања (Баралић и Митровић, 2009), установљено је да наставници шаха у основним школама у Србији нису у довољној мери шаховски квалификовани за извођење наставе шаха као изборног предмета.

Завод за унапређивање образовања и васпитања (је) правовремено припремио измену *Правилника* (Просветни гласник, 4/09: 1), којом се пружа могућност да у настави шаха у основним школама учествују будуће генерације студената учитељских факултета са завршеним тросеместралним курсом шаха као изборног предмета (Шах I, II и III), који би током тог програма требало да стекну захтевани ниво компетенција. Усвојени су и програми обуке за сваки разред, тако да наставници шаха већ од августа 2009. године могу у регионалним центрима да унапреде своја шаховска знања и на тај начин подигну општи ниво стручне компетенције у настави шаха као изборног предмета у основним школама у Србији.

Наставници који су током августа 2009. године присуствовали обуци у Параћину и Крагујевцу оценили су њен квалитет просечном оценом 4,81, истичући стручност и комуникативност предавача (31,58%), занимљивост садржаја (21,05%), перспективност пројекта увођења шаха као изборног предмета у основне школе у Србији (21,05%), обиље примера (15,79%) и висок квалитет услова за рад (10,53%). Упркос томе, нису се могли занемарити захтеви за смањењем сложености и захтевности градива (31,58%) и потреба за „активнијом наставом“ (26,32%), како у односу на ученике, тако и у односу на наставнике, интензивирање рада у паровима и мањим групама (21,05%) и прилагођавање условима рада у школи (21,05%).

У светлу овако изражених захтева, садржаји обуке и начин њеног извођења претрпели су промене, како би се уважиле сугестије колега. Много већа пажња посвећена је питањима организације наставе и облицима наставног рада, тако да је средином јуна 2010. године у Београду одржана тако конципирана обука, чије су ефекте наставници путем евалуационих упитника вредновали на следећи начин:

1. Да ли сте задовољни семинаром/обуком у целини?

- веома задовољан-а: 96,3% (26 од 27 испитаника)
- задовољан-а: 3,7% (1 од 27 испитаника)
- делимично задовољан: 0% (0 од 27 испитаника)
- незадовољан: 0% (0 од 27 испитаника)

2. Сматрам да је оваква форма семинара/обуке:

- савремена и одговарајућа: 96,3% (26 од 27 испитаника)
- стандардна и уобичајена: 3,7% (1 од 27 испитаника)
- застарела и неодговарајућа: 0% (0 од 27 испитаника)
- нешто друго: 0% (0 од 27 испитаника)

3. Да ли сте имали прилике да активно учествујете на семинару?

- да: 100% (27 од 27 испитаника)
- не: 0% (0 од 27 испитаника)

4. Да ли Вам се допала дискусија која је пратила предавања?

- да: 100% (27 од 27 испитаника)
- не: 0% (0 од 27 испитаника)
- није било дискусије: 0% (0 од 27 испитаника)

5. Колико је знање и искуство које сте стекли на овом семинару/обуци употребљиво за Ваш професионални рад (изразите га у процентима)?

- ускостручна знања: (37,68% од укупно 100%)
- дидактичко-методичка знања: (32,68% од укупно 100%)
- педагошко-психолошка знања: (29,64% од укупно 100%)

6. Који део семинара има највећу вредност за Ваш практичан рад?

- целокупна обука: 33,33% (9 од 27 испитаника)

- отварање: 22,22% (6 од 27 испитаника)
- средишњица и завршница: 14,81% (4 од 27 испитаника)
- теоријске основе шаха: 14,81% (4 од 27 испитаника)
- практични примери: 3,70% (1 од 27 испитаника)
- упутства за рад са демонстрационом таблом: 3,70% (1 од 27 испитаника)
- анализа партија: 3,70% (1 од 27 испитаника)
- специфична методичко-дидактичка упутства: 3,70% (1 од 27 испитаника)

7. Зашто (је то од посебног значаја)?

Испитаници су дали следеће одговоре: све је значајно – целина доминира над појединачним садржајима, исход партије зависи од успешности у појединим фазама игре, теоријске основе шаха формирају базу за практичан рад, успостављање основне терминологије је од великог значаја, знања стечена у шаху применљива су у другим областима и могу се успостављати корелације, трансфер знања је много лакши уз демонстрациону таблу, примери и радни материјали олакшавају рад итд.

8. Да ли бисте неки део семинара/обуке изоставили или променили?

- да: 7,41% (2 од 27 испитаника)
- не: 92,59% (25 од 27 испитаника)

9. Који део (семинара/обуке бисте изоставили или променили)?

Два полазника поменула су део који се односи на проблемски шах.

10. Зашто (бисте тај део семинара/обуке изоставили или променили)?

Два испитаника који раде искључиво са почетницима поменула су проблемски шах, пошто он захтева одређени ниво знања.

11. Ваши предлози за побољшање стручног усавршавања(...)

Испитаници су поменули захтев да се обука чешће одржава (14,81%, тј. 4 од 27 испитаника), да буде још више практичног рада (11,11%, тј. 3 од 27 испитаника), да се повећа број примера (3,70%, тј. 1 од 27 испитаника), да се продужи трајање обуке (3,70%, тј. 1 од 27 испитаника) и да се очува тим предавача за даљи рад (3,70%, тј. 1 од 27 испитаника).

12. Да ли постоји нешто што Вас нисмо питали, а волели бисте да нам саопштите?

Дат је предлог да се тестирање спроводи (и) по завршетку обуке, као и да се предложи смањење норматива тако да број ученика у школској групи за шах као изборни предмет буде између 6 и 10.

Анализа и интерпретација резултата истраживања

Непрекидно смењивање облика рада и активно учешће полазника деловало је веома подстицајно, тако да су полазници током панел-дискусија коментарисали да су уживали у раду и да ће са задовољством покушати да исти модел примене када сами буду у улози наставника који воде изборну наставу шаха.

Полазници су проценили да значај новостечених методичко-дидактичких знања (32,68%) веома мало заостаје за ускостручним знањима (37,68%), а да са педагошко-психолошким знањима (29,64%) чини убедљиву већину (62,32%), иако су, са изузетком једног полазника са титулом мајсторског кандидата, по завршетку улазног теста сви сматрали да ће рад на искључиво шаховским садржајима бити од апсолутно доминантног значаја. Констатовано је да разноврсност примењених облика рада омогућава да се искористе њихове предности у настави шаха, како би се остварио што бољи васпитно-образов-

ни ефекат. Наставник је препознат као кључна фигура од које зависи да ли ће ученици прихватити просторно-временски структурирано понашање на вишем нивоу, као предуслов за успешност наставе шаха у оквиру циљева и задатака који су наведени у Упутствима за извођење наставног плана и програма (в. Просветни гласник, 15/06: 1–9).

Закључна разматрања и препоруке за даљи рад

Стиче се утисак да учење основа шаха кроз игру, уз правилан избор свих облика рада подједнако погодује одраслима и деци и да ће наставници предложене моделе успешно примењивати у раду са ученицима. Како би се хипотеза о оваквом исходу могла и адекватно научно верификовати, потребно је пратити рад наставника који су прошли процес обуке (експериментална група), а затим сачекати завршетак бар школске 2010/11. године, како би се у оквиру истраживања њихов рад упоредио са радом колега из других основних школа у Србији у којима се одржава настава шаха као изборног предмета (контролна група). Осим тога, неопходно је и у непосредном раду са децом проверити какав је њихов (субјективан) доживљај задовољства (или незадовољства) у новим наставним околностима, а затим и осмислити одговарајуће инструменте помоћу којих би се што поузданије могао измерити учинак наставе шаха по новом моделу. Потребно је укључити и мерење успешности остварених корелација са другим предметима кроз упоређивање учинка ученика који су укључени у наставу шаха (експериментална група) са онима који нису (контролна група), али и упоредити учинак ученика који су укључени у наставу шаха по „новом“ (експериментална група), односно „старом“ (контролна група) моделу.

Литература

- Баралић, Н. и Митровић, Г. (2009). *Извештај о настави шаха као изборног предмета у основним школама на територији Србије за 2008/09. школску годину*. Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд.
- Bell, T. (1982). *Your Child's Intellect*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Blanco, U. (1998). *Why Teach Chess in Schools?*. FIDE Chess in Schools Committee, Lausanne.
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Walberg, H. J. (1993–1994): "Synthesis of research: What helps students learn?", *Educational Leadership*, 51(4), ASCD, Alexandria, VA.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дидактика: Организација наставе*. ЗУНС & Учитељски факултет у Београду, Београд.
- Вишњић, Д., Јовановић, А. и Милетић, К. (2004). *Теорија и методика физичког васпитања*. Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд.
- Вуксановић, С. и Марковић, И. (2007). *3, 4, позор – шах!*, МСТ Гајић, Београд.
- Караклајић, Н. (2007). *Из архиве интернационалног мајстора Николе Караклајића*. Преузето са интернета 1. децембра 2008. године са http://www.serbiachess.net/2007/prvi_potez07/prvi_potez07.htm.
- Christiaen, J. (1976). *Chess and Cognitive Development (English translation by Epstein, S.)*. The Massachusetts Chess Association & The American Chess Foundation, Saugus, MA.
- Krogius, N. (1969): *Psychology in Chess*, R.H.M. Press, New York.
- Марковић, И. (2009): Прилог методици обуке шаха у школском узрасту: Шаховска композиција као допунско наставно средство. *Методичка пракса*, Учитељски факултет Врање и Школска књига ДОО, Врање – Београд, IX, 4/09, 69–76.
- Марковић, И. и сарадници (2006). *Предлози за увођење шаха у наставни програм основних школа у Србији*. Шаховски савез Србије, Београд.
- Марковић, И. и Копривица, В. (2010). Подврсте шаха као допунско дидактичко средство у раној фази обуке. У: И. Јухас, В. Копривица (ур.): *Теоријски, методолошки и методички аспекти шаховских такмичења и припреме спортиста* (зборник радова), Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд, 195–203.
- Марковић, И., Вуксановић, С. и Копривица, В. (2009). Новине у обуци шаха у млађем школском узрасту, У: Б. Бокан (ур.), *Теоријски, методолошки и методички аспекти физичког васпитања* (зборник радова), Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду, Београд, 301–308.
- McLeod, J., Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Међедовић, Е. и Мартиновић, Д. (2006). *Игра извор радости*. Форум универзитетских наставника и научних сарадника Нови Пазар, Београд.
- Palladino, N. (1999). *Šah za začetnike* (preveo i uredio Drinovec, A.). Šahovska zveza Slovenije, Naklo.
- Pritchard, D. B. (2007). *The Classified Encyclopedia of Chess Variants*. 2nd Edition. John Beasley, Harpenden.
- Рабар, Б., Зорец, И. и Угриновић, Д. (1983). *Приручник за наставу шаха у школама*. Центар за унапређивање шаха, Београд.
- Root, A. W. (2006). *Children and Chess: A Guide for Educators*. Teacher Ideas Press, Westport, CT.
- Root, A. W. (2008). *Science, Math, Checkmate: 32 Chess Activities for Inquiry and Problem Solving*. Teacher Ideas Press, Westport, CT.
- Root, A. W. (2009). *Read, Write, Checkmate: Enrich Literacy with Chess Activities*. Teacher Ideas Press, Westport, CT.

- Скрипченко, Ф. Ф. (2007). *Для Вас, родители „Почему и как, нужно обучать детей играть в шахматы?“*. Tipografia Centrală, Chişinău (Kishinev).
- Службени гласник (2006). Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања. *Просветни гласник*, ЈП Службени гласник, Београд, LV, 15, 1–9.
- Службени гласник (2009). Правилник о измени правилника о врсти стручне спреме наставника који изводе образовно-васпитни рад из изборних предмета у основној школи. *Просветни гласник*, ЈП Службени гласник, Београд, LVIII, 4, 1.
- Соколов, В. (1997). „Шаховска школа Београда“. У: Караклајић, Н. и сар., *Београд мејтропола шаха*, Шаховски савез Београда, Београд.
- Стегић, Л. (1997). „О омладинском и пионирском (кадетском) шаху у Београду“. У: Караклајић, Н. и сар. (1997): *Београд мејтропола шаха*, Шаховски савез Београда, Београд.
- FIDE (2005). “Laws of Chess”. *FIDE Handbook*. Е. I. 01A, *5th FIDE Congress at Calvià (Mallorca)*, објављено октобра 2004. (ступило на снагу 1. јула 2005.), FIDE, Lausanne, Switzerland. Преузето 12. маја 2009. са <http://www.fide.com/component/handbook/?id=124&view=article>.
- Hooper, D. & Whyld, K. (1987): *The Oxford Companion to Chess (paperback)*, Oxford University Press, Oxford – New York.

Summary

Using historical methods of analysis of previous experiences in chess training in the junior grades in Serbia with the aim to establish what it is still applicable, but also to recognize the need to introduce new content, in which it is order to apply modern learning knowledge about the forms of teaching. In addition, they discuss their learning and other methodological issues that should contribute to improving the teaching of chess as an optional subject in primary schools in Serbia.

We have observed a decline of interest for further study of chess as an elective subject in primary schools in Serbia due to the excessive length of the training pace of one hour per week. Based on the method of modelling the conditions have been created for the introduction of selected subspecies of chess, chess problems and studies, an innovation that is intended for improving the dynamics of teaching and encouraging the activities and motivations of children in junior grades.

These changes in the curriculum had to be accompanied by detailed instructions for the revised application of certain forms of teaching in order to achieve efficient operation of the classes of chess. Knowing the specific characteristics of each form of teaching (frontal, individual and group work, and work in pairs) to help teachers of chess at any time choose the one that is most suitable, and occasionally even recommended the concomitant use of multiple forms of work and therefore students offer choice.

Teachers from primary schools, who participated in the first cycle of seminars for chess training through the evaluation questionnaires, and through panel discussions, characterized the new guidelines for the selection of forms of teaching as a very useful, but the sample size is too small to be statistically significant. It is therefore necessary to provide feedback on a number of teachers and further investigation, and among students, to prove that was a step in the right direction.

Key words: chess training methods for beginners, forms of work in the teaching of chess as a didactic tool, the younger school children, primary schools in Serbia



Ивана Мартиновић¹

Висока пословна школа струковних студија, Нови Сад

**Оригинални
научни рад**

Проблемска настава и њен утицај на развијање комуникативних вештина



Резиме: Рад се бави предностима учења кроз решавање проблема у настави енглеског језика. Циљ рада је да се истраже ставови ученика везано за утицај проблемске наставе на развој комуникативних вештина. Истраживањем је требало и утврдити које су то димензије, фактори, комуникације на које према мишљењу студентима проблемска настава највише утиче.

Кључне речи: проблемска настава, комуникативне активности, методика наставе енглеског језика.

Увод

Комуникативне активности су често постављене на часовима енглеског језика. Према Грину (Green, 1993) комбинација неколико могућих инхибитора је одговорна за ову ситуацију: групе са великим бројем ученика, различит ниво знања ученика и временска ограничења. Из ових разлога многи наставници никада и не покушају да укључе комуникативне активности у час. Решење усвојено од стране многих наставника подразумева употребу структурираних и вођених дискусија у којима је рад ученика ограничен. Ученик прима садржај непосредно пре саме дискусије, онда се поделе улоге, а затим се поштују унапред одређени кораци до краја расправе. Језичка упутства или одгова-

рајуће фразе обично су дати а на крају вежбе наставник даје повратне информације о успеху.

Грин (Green, 1993) такође сматра да, иако структуриране дискусије дају сигурност ученицима и могу спречити прекид комуникације, овај тип комуникативних активности садржи мало директних укључивања ученика у процес дискусије. Ученици не одлучују о одређеним токовима разговора које треба пратити, нити су укључени у посматрање и оцењивање својих вршњака или себе. Као резултат тога, когнитивно ангажовање ученика током задатка и мотивација вероватно ће бити лоши. Ученици не учествују активно у дискусији. Пошто су битни фактори личног учешћа и непредвидљивости углавном одсутни могли бисмо овај приступ назвати и *неистраживачки*. Он пружа комуникативну вежбу мање или више контролисане природе, заснова-

¹ ivana.martinovic4@gmail.com

ну на игри улога, али углавном игнорише искуства, вредности и знања која појединачни ученици уносе у дискусију. Овакав неактиван приступ посвећује превише пажње језичким факторима и запоставља когнитивне и интерперсоналне факторе који морају бити присутни у било којој смисленој дискусији.

Вилотијевић (2000) наводи да су многи аутори дефинисали проблемску наставу полазећи од тога шта у њој сматрају најважнијим. Ипак, уз све разлике, у дефиницијама су незаобилазна два елемента: а) истраживачка активност и б) тражење нових решења. То су две главне карактеристике ове наставе. Она се може најприближније одредити као тип наставе коју карактерише самостална истраживачка активност кроз коју ученици, савлађујући проблемске тешкоће, проналазе нова решења и тако усвајају научне истине. Настава и учење усмерени су на самостално сазнавање, трајну мотивацију и развој мисаоних способности ученика у раду детерминисаном системом проблемских ситуација.

Учење путем решавања проблема је према Мејџору (Мајор, 1998) наставни метод који карактерише употреба проблема из стварног живота као иницијатора и стимулуса за развијане критичког мишљења и вештине решавања проблема. Сагледавајући наставни процес и план, проблемска настава се знатно разликује од традиционалних педагошких метода које користе предавање као основни метод у настави. Супротно од традиционалног метода проблемска настава наглашава активно укључивање и подстиче метакогнитивне процесе код ученика, њихово размишљање о њиховом учењу. Овим процесом ученик се помера од површног учења у традиционалним приступима ка дубљем разумевању.

Методологија истраживања

Предмет и проблем истраживања

Основни предмет овог истраживања је утицај проблемске наставе на усавршавање комуникацијских вештина студената. Бавили смо се самопроценом студената колико овај вид учења доприноси њиховом усавршавању комуникацијских вештина. Истраживањем смо желели и да откријемо које су то комуникацијске вештине на које овај вид наставе највише утиче, тј. који су то кључни фактори у комуникацији који су најзначајније унапређени проблемском наставом.

Проблем овог истраживања могао би се дефинисати у виду питања: Да ли студенти имају позитиван став према утицају проблемске наставе на усавршавање њихових комуникацијских вештина? и Који су то кључни фактори комуникације на које проблемска настава има највећи утицај?

Циљеви истраживања

Основни циљ истраживања је да се утврди став студената о проблемској настави и њеном утицају на развој комуникацијских вештина. Истраживањем је требало и утврдити које су то димензије, фактори, комуникације на које према мишљењу студената проблемска настава највише утиче.

Хипотезе истраживања

X1: Студенти имају позитиван став према доприносу проблемске наставе на усавршавање њихових комуникацијских вештина.

X2: Постоји статистички значајна повезаност екстрахованих фактора који дефинишу кључне аспекте у комуникацији а који су најзначајније унапређени проблемском наставом.

Узорак

У испитивању је учествовало укупно 92 студента Високе пословне школе струковних студија у Новом Саду. Међу испитаницима се нашао 61 студент прве године и 31 студент друге године. Од укупног броја испитаних истраживање је обухватило 37 студента мушког пола и 55 студената женског пола. Истраживање је спроведено крајем децембра на часовима вежби из наставних предмета Енглески пословни језик 1 и Енглески пословни језик 2.

Обрада података

Подаци добијени овим истраживањем обрађени су у статистичком пакету СПСС. Од статистичких поступака приликом обраде података коришћени су:

1. дескриптивни статистички показатељи, аритметичке средине и стандардне девијације, као и минимални и максимални одговори испитаника, са циљем да утврдимо да ли студенти у просеку имају позитиван став о утицају проблемске наставе на развој комуникацијских вештина.

2. анализа главних компоненти којом је испитана латентна структура простора мерења упитника за процену утицаја проблемске наставе на комуникацијске вештине, као и извршена редукција почетног скупа варијабли упитника свођењем одговора испитаника на факторске скорове на првим главним компонентама супскала. Циљ ове анализе био је да утврдимо основне димензије, факторе, комуникацијских вештина на које утиче проблемска настава, према перцепцији студената.

3. за утврђивање повезаности екстрахованих фактора који говоре о комуникацијским вештинама на које утиче проблемска настава, израчунати су Пирсонови коефицијенти корелације између факторских скорова на добијеним Промах факторима.

Резултати истраживања

Самопроцена студената колико проблемска настава може да допринесе усавршавању комуникативних вештина

Просечно постигнуће студената на упитнику за самопроцену колико проблемска настава може да допринесе усавршавању комуникативних вештина исказано је путем аритметичких средина одговора на ставке упитника. Испитаници су на свако питање имали могућност да одговоре са *да*, *не* или *нисам сигуран/на*. Одговори су бодовани тако да је одговор *да* носио 3 поена, *нисам сигуран* 2, а одговор *не* 3 поена.

На основу добијених резултата можемо видети да испитаници у просеку показују изражену сагласност са свим наведеним ставкама у упитнику (сви одговори имају вредност аритметичке средине изнад 2,0), што значи да према њиховој перцепцији проблемска настава у свим аспектима доприноси побољшању комуникацијских вештина. Иако су у просеку одговори уједначени, ипак можемо уочити да испитаници највећу сагласност показују са тврдњама: Проблемска настава пружа студентима прилику да изразе своја мишљења и ставове, Проблемска настава може да допринесе да се течније изражавам на енглеском језику, Проблемска настава може да помогне да научимо да боље разумемо саговорника. Најмању сагласност у просеку испитаници показују са тврдњама: Проблемска настава ми даје прилику да употребим професионалне термине у контексту и Проблемска настава може да ми помогне да усавршим невербалну комуникацију. На основу добијених резултата можемо рећи да се **хипотеза Х1**, која говори да студенти имају позитиван став према доприносу проблемске наставе усавршавању њихових комуникацијских вештина, **прихвата**.

Табела 1. Минимални и максимални одговори, аритметичке средине и стандардне девијације

	Минимални одговор	Максимални одговор	Аритметичка средина	Стандардна девијација
Проблемска настава може да допринесе побољшању комуникативних вештина	1.00	3.00	2.7742	.56034
Проблемска настава пружа студентима прилику да изразе своја мишљења и ставове	1.00	3.00	2.9032	.39622
Проблемска настава помаже да усавршимо комуникативне вештине потребне за будућу професију	1.00	3.00	2.7742	.61696
Проблемска настава може да помогне да стекнемо сигурност приликом изражавања на енглеском језику	1.00	3.00	2.6452	.60819
Проблемска настава пружа прилику да научимо изразе који су карактеристични за одређену ситуацију у животу	1.00	3.00	2.7419	.51431
Проблемска настава може да ми помогне да побољшам вештине потребне за усмену презентацију	1.00	3.00	2.7742	.56034
Проблемска настава може да допринесе усавршавању изговора	1.00	3.00	2.6452	.60819
Проблемска настава може да допринесе да се течније изражавам на енглеском језику	1.00	3.00	2.8065	.54279
Проблемска настава ми даје прилику да употребим професионалне термине у контексту	1.00	3.00	2.4516	.72290
Проблемска настава помаже да савладамо вештине које су потребне за интеракцију са саговорницима	1.00	3.00	2.7419	.57548
Проблемска настава може да ми помогне да научим да изразим идеје убедљиво током дискусије	1.00	3.00	2.7742	.56034
Проблемска настава може да ми помогне да развијем стратегије за преузимање улоге током разговора	1.00	3.00	2.6452	.66073
Проблемска настава може да ми помогне да повећам ниво граматичке исправности	1.00	3.00	2.6129	.61522
Проблемска настава може да ми помогне да усавршим невербалну комуникацију	1.00	3.00	2.5161	.67680
Проблемска настава може да помогне да научимо да боље разумемо саговорника	1.00	3.00	2.8065	.60107
Проблемска настава може да ми помогне да научим да боље структурирам своје излагање на енглеском језику	1.00	3.00	2.7097	.58842

**Анализа латентног простора мерења
утицаја на процену утицаја проблемске
наставе на усавршавање комуникацијских
вештина**

У складу са проблемом и циљевима истраживања, ставке упитника подвргнуте су Анализи главних компонената. Кајзеров критеријум карактеристичног корена указује да се у овом простору могу екстраховати 4 компоненте са карактеристичним кореном већим од 1. Критеријум скри теста (eng. *scree test*) препоручује такође екстракцију до 4 фактора, тако да смо и прихватили решење од 4 фактора који су ротирани у Промах позицију. Фактори који су задржани заједно објашњавају чак 74 % укупне варијансе.

На основу матрице факторске структуре дефинисали смо сва четири фактора. При интерпретацији узете су у обзир све ставке које високо корелирају са фактором.

Табела 2. Извод из матрице структуре првог фактора

	1
Проблемска настава пружа студентима прилику да изразе своја мишљења и ставове	.762
Проблемска настава може да допринесе да се течније изражавам на енглеском језику	.844
Проблемска настава може да ми помогне да научим да изразим идеје убедљиво током дискусије	.764
Проблемска настава може да ми помогне да повећам ниво граматичке исправности	.820

Први фактор дефинишу ставке које по свом садржају говоре о утицају проблемске наставе на течније, прецизније, убедљивије и граматички прецизније изражавање посебно на страном језику. Фактор има највећу корелацију са тврдњама: Проблемска настава може да доприне-

се да се течније изражавам на енглеском језику и Проблемска настава може да ми помогне да повећам ниво граматичке исправности. Испитаници који постижу високе скорове на овом фактору мисле да им проблемска настава највише доприноси да течније и граматички прецизније се изражавају, посебно на енглеском, као и да боље изражавају сопствене ставове и мишљења. Фактор је назван **Допринос проблемске наставе течнијем и прецизнијем изражавању.**

Табела 3. Извод из матрице структуре другог фактора

	2
Проблемска настава може да допринесе побољшању комуникативних вештина	.861
Проблемска настава помаже да усавршимо комуникативне вештине потребне за будућу професију	.894
Проблемска настава ми даје прилику да употребим професионалне термине у контексту	.707
Проблемска настава помаже да савладамо вештине које су потребне за интеракцију са саговорницима	.749
Проблемска настава може да помогне да научимо да боље разумемо саговорника	.732

Други фактор односи се на ставке које говоре о утицају проблемске наставе на усавршавање комуникацијских вештина, посебно оних које су везане за будућу професију и о утицају проблемске наставе на вештине битне за интеракцију и боље разумевање саговорника. Фактор високо корелира са тврдњама типа: Проблемска настава може да допринесе побољшању комуникативних вештина, Проблемска настава помаже да усавршимо комуникативне вештине потребне за будућу професију и сл. Испитаници који на овом фактору постижу високе скорове мисле да проблемска настава уопште побољшава комуникацијске вештине, а посебно на оне вештине

које ће им помоћи за будућу професију. Такође, имају став да ова врста наставе доприноси побољшању разумевања саговорника и бољој интеракцији са њим. Овај фактор је назван **Допринос проблемске наставе усавршавању професионалне терминологије и интеракцији са саговорником**.

Табела 4. Извод из матрице структуре трећег фактора

	3
Проблемска настава може да помогне да стекнемо сигурност приликом изражавања на енглеском језику	.731
Проблемска настава може да ми помогне да побољшам вештине потребне за усмену презентацију	.742
Проблемска настава може да ми помогне да развијем стратегије за преузимање улоге током разговора	.749
Проблемска настава може да ми помогне да усавршим невербалну комуникацију	.702
Проблемска настава може да ми помогне да научим да боље структурирам своје излагање на енглеском језику	.525

Трећи фактор окупља ставке које по свом садржају говоре о доприносу проблемске наставе стицању сигурности за усмено изражавање, како за боље изражавање, тако и за боље структурирање будућег излагања, такође доприноси и побољшању невербалне комуникације. Овај фактор високо корелира са тврдњама типа: Проблемска настава може да ми помогне да побољшам вештине потребне за усмену презентацију, Проблемска настава може да помогне да стекнемо сигурност приликом изражавања на енглеском језику, Проблемска настава може да ми помогне да усавршим невербалну комуникацију и сл. Испитаници који постижу високе скорове на овом фактору имају став да проблемска настава највише доприноси стицању сигурности

приликом усменог излагања на енглеском језику, да им помаже да пружу иницијативу у дијалогу, као и да им усавршава невербалну комуникацију. Овај фактор смо назвали **Допринос проблемске наставе стицању сигурности за усмено изражавање и усавршавању невербалне комуникације**.

Табела 5. Извод из матрице структуре четвртог фактора

	4
Проблемска настава пружа прилику да научимо изразе који су карактеристични за одређену ситуацију у животу	.817
Проблемска настава може да допринесе усавршавању изговора	.777
Проблемска настава помаже да савладамо вештине које су потребне за интеракцију са саговорницима	-.370
Проблемска настава може да ми помогне да развијем стратегије за преузимање улоге током разговора	-.450
Проблемска настава може да помогне да научимо да боље разумемо саговорника	-.390

Четврти екстраховани Промак фактор окупља ставке које говоре о утицају проблемске наставе на боље сналажење у специфичним животним ситуацијама, и оне које говоре о интеракцији са саговорницима. Са фактором најзначајније корелирају, у позитивном смеру, тврдње: Проблемска настава пружа прилику да научимо изразе који су карактеристични за одређену ситуацију у животу и Проблемска настава може да допринесе усавршавању изговора. Значајне корелације са негативним предзнаком имају тврдње: Проблемска настава може да ми помогне да развијем стратегије за преузимање улоге током разговора, Проблемска настава може да помогне да научимо да боље разумемо саговорника и Проблемска настава помаже да савладамо вештине које су потребне за инте-

ракцију са саговорницима. Овакав резултат значи да једна група испитаника која на овом фактору има високе скорове има позитиван став о утицају проблемске наставе на учење израза који су карактеристични за одређену ситуацију у животу као и на усавршавање изговора, али има негативнији став од других о утицају проблемске наставе на боље разумевање и интеракцију са саговорницима, односно за преузимање улоге током разговора. Овај фактор смо назвали **Проблемска настава доприноси бољем сналажењу у специфичним животним ситуацијама, али не доприноси бољој интеракцији са саговорником.**

Међусобна повезаност екстрахованих фактора

Међусобну повезаност екстрахованих фактора проверили смо Пирсоновим коефицијентом линеарне корелације (r), на факторским скоровима за сва четири Промах фактора.

На основу добијених резултата видели смо да статистички значајно корелирају само фактори Допринос проблемске наставе течнијем и прецизнијем изражавању и Допринос проблемске наставе стицању сигурности за усмено изражавање и усавршавање невербалне комуникације. Овај коефицијент корелације је позитивног предзнака и умереног интензитета, износи 0,372. Овакав резултат значи да што испитаници имају израженији став да проблемска настава доприноси течнијем и прецизнијем изражавању, то су склонији и ставу да проблемска настава доприноси већој сигурности за усмено изражавање и усавршавање невербалне комуника-

ције. На основу овог резултата можемо рећи да се **хипотеза Х2**, која гласи Постоји статистички значајна повезаност екстрахованих фактора који дефинишу кључне аспекте у комуникацији који су најзначајније унапређени проблемском наставом, **прихвата.**

Закључак

Самопроцена студената упућује да овај вид учења доприноси њиховом усавршавању комуникацијских вештина. Истраживањем смо такође открили да су кључни фактори у комуникацији који су најзначајније унапређени проблемском наставом: течније и прецизније изражавање, усавршавање професионалне терминологије и интеракција са саговорником, сигурност при усменом изражавању и усавршавање невербалне комуникације. Ипак, када је у питању четврти фактор (који говори о утицају проблемске наставе на боље сналажење у специфичним животним ситуацијама и о интеракцији са саговорницима) група испитаника која има позитиван став о утицају проблемске наставе на учење израза који су карактеристични за одређену ситуацију има негативнији став од других о утицају проблемске наставе на боље разумевање саговорника. Испитивањем међусобне повезаности екстрахованих фактора закључили смо да су студенти који сматрају да проблемска настава доприноси течнијем и прецизнијем изражавању такође склони и да сматрају да проблемска настава доприноси сигурности при усменом изражавању и усавршавању невербалне комуникације.

Литература

- Barrows, H. (1999). *Problem-based learning*. Retrieved February 7. 2010. from <http://www.pbli.org/pbl/pbl.htm>
- Burch, K. (1995). *PBL and the Lively Classroom*. Retrieved November, 10. 2010. from <http://www.udel.edu/pbl/>

- Green, C. F., Christopher, E. R., J. Lam, J. (1997). Developing discussion skills in the ESL classroom. *ELT Journal*, 51, 2, 135–143.
- Major, C. H. (1998). *What is problem-based learning?*, Retrieved April 8. 2010. from <http://www.samford.edu/pubs/pbl/pblins1.pdf>
- Степанова, А. (2006). О иновационим и традиционалним моделима наставног процеса. *Настава и васпитање*, 2, 3–8.
- Вилотијевић, М. (2000). *Дигакџика*. Београд: Научна књига, Учитељски факултет.

Summary

The paper deals with the advantages of learning through solving problems in teaching English. The aim of this study was to investigate students' attitudes regarding the impact of problems in teaching the development of communication skills. The study had the aim to determine and acknowledge what the dimensions and factors were, and according to the students' opinions which have the most influence.

Key words: *Problem teaching, Communication Activities, Methods of Teaching English.*



Бојана Јевтовић¹

Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

Оригинални
научни рад

Пићања и налози уз шри жанровски различити тексти у читанкама и активности ученика



Резиме: Дидактичко-методичка апаратура неодојиви је део савремене читанке. Од тога како је дидактичко-методичка апаратура осмишљена зависи и степен и квалитет активности ученика у току сазнавања књижевних текстова. Због тога је она један од важних показатеља квалитета сваке читанке.

У овом раду се кроз анализу пићања и налога уз шри жанровски различити тексти из шри најчешће коришћене читанке (Марко Краљевић и беј Костић; Песма о цвету Бранка Миљковића; Себични цин Оскара Вајлда) разматрају активности ученика које се њима покрећу. Посебан нагласак стављен је на анализу налога који се ученику постављају у виду пићања, задатака и других захтева, јер је у процесу тумачења одређеног књижевног текста њихова сазнајна и васпитна функција највећа. Нешто мања пажња посвећена је осталим елементима дидактичко-методичке апаратуре.

Кључне речи: читанка, књижевни текст, дидактичко-методичка апаратура, активности ученика, налози.

Увод

Питање положаја ученика у образовно-васпитном процесу увек је било веома значајно и актуелно. Ако се погледају принципи, циљеви и општи исходи образовања и васпитања, дефинисани важећим Законом о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС бр. 72/09), јасно је да их је немогуће поштовати, остварити и реализовати уколико се ученици не подстичу на активно деловање у процесу

наставе и учења. Научна знања и истраживања из области психологије, педагогије, дидактике, методика и одређене струке наставног предмета, нуде различите, али не увек и једноставне, начине којима се постиже активно учешће ученика у настави.

Поред наставника и ученика, значајно место у наставном процесу заузима садржај. Од начина на који је он представљен и развијен кроз уџбеник, или друго наставно средство, умногоме зависе степен и квалитет активности ученика у настави. По речима Душанке Лазаревић: „у про-

¹ bojana.jevtovic@zuov.gov.rs

цесу учења помоћу уџбеника дете је ангажовано пре свега својим сазнајним функцијама, али и као личност у целини“ (Лазаревић, 2001:59). Овај рад посебно се бави читанком, као специфичним уџбеником, и њеном дидактичко-методичком апаратуром.

Читанка је део сваке ђачке торбе од првих школских дана па све до краја средњег образовања. Њена улога је вишеструка. Пре свега, уводи ученика у свет књиге и читања, у свет уметности, упознајући га са књижевним текстовима трајне уметничке вредности. Развија, такође, његову општу и читалачку културу, утиче на развијање љубави према књижевности, на формирање књижевног укуса и критичко процењивање прочитаног. Подстиче и развија ученикову мисаону активност и истраживачки дух, самостално језичко и литерарно стваралаштво и др. Најсажетије, утиче на развој личности ученика у целини.

Читанка, као основни уџбеник за наставу књижевности, садржи обавезне и један број текстова по избору аутора, жанровски различите, из домаће и стране књижевности, опремљене дидактичко-методичком апаратуром.

Дидактичко-методичка апаратура је у последњих четрдесетак година неодвојиви део сваке читанке. Без ње читанке би и надаље биле мале збирке – антологије текстова различитих жанрова. Чине је сви елементи који упућују ученика у доживљавање, тумачење и разумевање књижевног текста (разноврсни налози – питања, задаци и други захтеви, попис нових појмова, речник непознатих речи и израза, упутства за самостални, истраживачки и стваралачки рад, подаци о писцима, народне умотворине, језичке и стилске игре, говорне вежбе, занимљивости, илустрације и др.). „Основни задатак дидактичко-методичке апаратуре је да уводи ученике у тумачење књижевног текста и да им помогне да усвоје одређена знања, истражују и развијају сопствено мишљење да би могли сами да закљу-

чују и просуђују“ (Цветановић, 2007:76). Каква ће дидактичко-методичка апаратура бити, а самим тим и степен и квалитет активности ученика приликом сазнавања одређеног књижевног текста, највише зависи од аутора читанке – од његових педагошко-психолошких, дидактичко-методичких, књижевних и других знања. Приликом њеног осмишљавања, аутор мора да води рачуна о узрасту и психолошким карактеристикама ученика којима је читанка намењена, о захтевима наставног плана и програма, о природи и особеностима унетих књижевних текстова, мора да прати и примењује актуелна знања из књижевности и савремене методике.

Предмет анализе у овом раду су три жанровски различита текста из читанки које се најчешће користе у трећем разреду основне школе: *Чишанка за 3. разред основне школе*, аутора Вука Милатовића, у издању Завода за уџбенике и наставна средства из Београда; *Чишанка за трећи разред основне школе*, аутора др Симеона Маринковића и Славице Марковић, у издању Креативног центра из Београда и *Чишанка за трећи разред основне школе*, аутора Ивана Јовића и Моње Јовић, у издању Едуке из Београда; то јест, њихови пропратни елементи које су аутори укључили у дидактичко-методичку апаратуру. Посебан акценат стављен је на анализу налога који се ученику постављају у виду питања, задатака и других захтева, јер је у процесу сазнавања одређеног књижевног текста њихова сазнајна и васпитна функција највећа. „Налози су срце сваког уџбеника. Уџбеници су књиге које имају задатак да граде и одржавају нове компетенције ученика. Тај задатак уџбеник може остварити првенствено налозима (задацима, вежбањима, акцијама, истраживањима), па је зато квалитет налога један од основних показатеља квалитета уџбеника“ (Плут, Пешић, 2007:15). Ова тврдња посебно важи за читанку, будући да њен садржај чини велики број (требало би најбољих) унапред задатих текстова, чије самостално тумачење и разумевање зависи, између

осталог, од налога који их прате. Какви ће налози бити, условљено је самом природом, структуром и особеностима књижевног текста који се тумачи, као и умећем аутора да укаже на одговарајући методички поступак. Нешто мања пажња посвећена је структури дидактичко-методичке апаратуре и њеним пропратним елементима за сваки од текстова.

Анализа активности ученика извршена је кроз дидактичко-методичку апаратуру следећих књижевних текстова: *Марко Краљевић и беџ Костадин* (епска песма, српска књижевност); *Песма о цвећу* Бранка Миљковића (савремена српска поезија); *Себицини цин* Оскара Вајлда (уметничка бајка, енглеска књижевност 19. века). За овакав избор текстова одлучили смо се из неколико разлога. Прво, то су жанровски различити текстови прописани наставним програмом, што значи да се налазе у свакој одобреној читанци, па се подразумева да у њиховом тумачењу учествује велики број ученика. Друго, у њиховој интерпретацији могуће је применити различите методичке поступке. И најважније, добри су примери за увођење ученика у свет књижевности, јер осликавају богатство, разноврсност и сложеност књижевне уметности (Видети и у: Јовановић, 1999:15–22). Обрађени текстови су жанровски парадигматични и омогућавају нам да се донесе делом уопштавајући суд о читанкама из угла теме дефинисане насловом.

Марко Краљевић и бег Костадин

У Читанци аутора Вука Милатовића народна епска песма *Марко Краљевић и беџ Костадин* налази се у оквиру тематско-мотивског круга *Чардак ни на небу ни на земљи*. Није случајно што се налази баш у оквиру овог тематско-мотивског круга, поред ње ту су и народне приповетке, уметничке бајке и избор народних умотворина. Ако се већ аутор одлучи да структура читанке буде састављена од одређених целина

– блокова, сматрамо да је један од добрих начина и критеријума управо поменути, јер поред тога што организација по блоковима доприноси лакшем сналажењу ученика она указује на тематско-мотивску повезаност текстова који се у њој налазе. Њену дидактичко-методичку апаратуру чине: илустрација Марка Краљевића, објашњење непознатих речи, разговор о тексту, део о језику, посебно издвојени задаци и питања.

На почетку дела *Разговор о тексту* налазимо неколико реченица о Марку Краљевићу, затим следи више прецизно формулисаних питања за тумачење песме, која се углавном односе на фабулу, разумевање прочитаног и захтевају од ученика одређено мисаоно ангажовање (*Шта замера Краљевић Марко беџу Костадину? Образложи постојке беџа Костадина. Образложи постојке Краљевића Марка*), али и изношење личног суда, чиме се активира критичко мишљење ученика (*Ко је од њих двојице у праву? Како би им ти пресудио/пресудила? Зашто Марко приговара беџу Костадину?*). На крају, од ученика се очекује да каже нешто више о самим ликовима, уз сугестију да овом песмом народни песник нешто поручује. (Будући да уз овај захтев нема посебно издвојених питања, претпоставља се да ће битну улогу у тумачењу моралне карактеризације књижевног лика имати сам учитељ).

Занимљиво је да је аутор баш ову епску песму искористио да укаже ученику на језичку ортоепију тј. на дуге и кратке самогласнике налогом – *Подвуци дуже самогласнике у првих десет стихова ове песме*. Песма је погодна и за уочавање основног стиха епске песме, што се може постићи простим захтевом – пребројавањем слогова у сваком стиху. (Будући да *десетерац* није посебно издвојен у наставном програму, могућност да се ученици упознају са овим појмом остаје на наставнику и његовом књижевном осећају да се оде корак даље).

У одељку *Задаци* од ученика се тражи да најпре опширно, а затим сажето преприча ову песму, као и да покуша да је настави и другачије заврши. Познато је да се овакви захтеви често примењују у настави књижевности, посебно код обраде епских песама, по речима Владимира Цветановића: „стваралачко препричавање са изменом краја приче или са изменом завршетка садржаја од ученика тражи велику мисаону ангажованост, емоционалну одређеност и оспособљеност изражавања“ (Цветановић, 1990:343). Уколико се, међутим, очекује да ученик испуни сва четири захтева овог сложеног задатка, постоји могућност да се изгуби мотивација и да ученик не уради очекивано.

На крају апаратуре налази се питалица која је у вези са поруком песме и чије ће значење, наставниковим добрим методичким вођењем на часу, ученик вероватно разумети.

Народна епска песма *Марко Краљевић и беџ Костиагин* је у Читанци аутора Симеона Маринковића и Славице Марковић смештена у блок *Шта је друштво*. Прегледом текстова овог блока (али и других) може се закључити да су аутори композицију читанке градили према ширим темама књижевних дела која их чине. Тако се у овом блоку налазе и друге песме и приче о пријатељству и усамљености (*Свиџац тражи пријатеље* Сун Ју Ђина, *Мачак отишао у хајдука* Бранка Ђопића, *Самоћа* Бранка В. Радичевића и други текстови по избору аутора). Пре самог текста песме, у делу *Размисли*, налазе се подаци о томе ко је био Марко Краљевић и да су о њему испеване многе песме и написане приче. Затим следи уско постављено питање којим се проверава знање ученика, на које се може одговорити са „да“ или „не“ (*Да ли знаш неку од њих?*), а на које се, затим, надовезује налог ученику да разговара о томе са другом из клупе (чиме је прво питање алтернативног типа постало подстицај за разговор и размену мишљења са другом). Илустра-

ција се налази у оквиру самог текста песме. Следе издвојене непознате речи, чије се објашњење може наћи на крају књиге.

На самом почетку, пре питања за тумачење песме, дата је дефиниција епских/јуначких песама, што представља један од ретких примера одређења књижевних врста у читанкама за ученике млађих разреда. Као што се види, аутори кроз питања намењена емоционално-интелектуалној припреми већ активирају ученичко читалачко искуство. Није, међутим, искоришћена прилика да се баш на примеру ове песме која, за разлику од већине осталих које су о овом епском јунаку испеване, говори о његовим моралним врлинама. Како би жанровско одређење било прецизно, „довољно је да се ученици подсети на било коју класичну песму о Марку Краљевићу или из наше народне епике уопште, па да се види колико се ова песма разликује и колико је посебан њен садржај“ (Јанићијевић, 2007:40). Према томе, један од најбољих путева за подстицање активног учешћа ученика у тумачењу књижевног текста, да на основу постојећих знања гради и стиче нова, управо јесте да се активира његово читалачко искуство, да се подсети на још неке песме о овом јунаку и одговарајућим питањима наведе на закључак да је баш ова песма другачија од осталих које о њему певају (наравно да би у овој ситуацији помоћ наставника била веома значајна).

Задаци који ученика са одређеним циљем директно враћају на оригиналан текст увек су корисни. Такав је и задатак у коме се од ученика захтева да *означи у песми прво, друго и треће нечовештво беџа Костиагина*. Међутим, није добро што се задатак и завршава означавањем, јер се у том случају поставља питање шта је његов циљ. Дакле, опет све остаје на иницијативи наставника, јер уколико он не укаже ученику на „градицију“, постављајући му права питања, на пример: *Шта мислиш зашто народни певач беџова нечовештва износи баш овим редоследом? Које је*

нечовештво по њвом мишљењу највеће и зашто, пропуштена је прилика да се оде корак даље.

Следе јасно формулисани налози који се односе на разумевање прочитаног текста и способност ученика да уочи битне односе у њему: *Највиши зашто је беј Косиадин сиротицама први пути рекао: Ид' одашле, један људски таге! Не таг' те ми пред јосиодом вина! и Објасни зашто је беј Косиадин друти пути сиротицама рекао: Јед'ше, иијше, јосиодски синови!* (веома продуктиван задатак, подстиче на размишљање и самостално закључивање), *Како се беј Косиадин односио према јосиоди за шријезом? Како се односио према родитељима?*

Последња два питања значајно ангажују ученика. У првом, он има задатак да на основу разговора и извршене анализе, напише које то особине главног лика долазе до изражаја у овој песми (било би још боље „баш у овој песми“), односно, у другом питању, да на основу сопственог искуства, донесе закључак и изнесе лично мишљење о томе које све особине у животу сматра човечним.

При анализи изгледа и редоследа питања у дидактичко-методичкој апаратури ове песме, не можемо да се не запитамо зашто је за одређена питања предвиђен простор за писмени одговор и образложење, а за нека то није?

Аутори Иван и Моња Јовић су епску песму *Марко Краљевић и беј Косиадин* сместили у блок „Коло“ у ком се, како кажу, налазе приче и песме које откривају тајне прошлих времена, ко су наши преци и шта је важно да знамо о својој земљи.

Читав одељак у коме се налазе питања за тумачење песме усмерен је на карактеризацију књижевног лика. Од репродуктивног (*Ко су ликови у овој народној песми?*), преко питања која се односе на разумевање фабуле и битних момената у тексту (*Беј позива Краљевића Марка на своју крсну славу светио Димитрија. Чиме се беј*

хвали? Како му Марко Краљевић одговара? Која су то шри бејова „нечовештва“ која му Марко замера? Како се беј понашао према сиромашнима док су били скромно одевени, а како када их је Марко бојати оденуо и послао их на шри у бејов двор?), даље преко продуктивних питања у којима се од ученика очекује, да на основу садржинске анализе и поступака ликова, изведе закључак о томе какви су они (*Шта бејово понашање говори о беју? Шта Марково понашање говори о Марку? Опиши Маркове поштује и објасни каква је он личности*), до питања које провоцира изошење личног мишљења (*Како се, према њвом мишљењу, треба односити према онима који имају мање од нас?*). Код разлике између лика и личности треба бити обазрив, посебно код ученика млађег школског узраста. Наиме, овако формулисано питање подразумева знања о Марку као историјској личности, а заправо се све време о њему говори као о књижевном лику. Дакле, редослед којим су питања постављена наводи ученика да самосталном и поступном анализом, пре свега књижевног лика, уопштавањем формира став о лику у целини.

У делу *Наш народ каже... о односу према сиромашнима* дате су две изреке: *Лако је сироти уцвијелити, али је тешко одјенути* и *„Сиротињска мајка“* – каже се за оној који помаже сиромашне. Наслов овог елемента дидактичко-методичке апаратуре донекле указује на повезаност изрека са песмом. Међутим, да ли ће ученик моћи самостално да протумачи и схвати њихово значење зависи, између осталог, и од начина на који је интерпретерина песма, како у читанци тако и на часу.

Занимљив део анализиране апаратуре носи назив *Мала школа писања* и садржи задатак који је подстакнут књижевним текстом и додатно усмерен на остваривање васпитне функције: *Правом линијом подели страницу своје свеске на два дела. На левој страни опиши ситуације у којима се испољавају твоје добре особине, а на десној*

ситуације у којима се испољавају њихове лоше особине. Ово је права прилика да се ученик упуту на размишљања о томе разговара ли се о истим или сличним темама на часовима неких других предмета. Дакле, у овом примеру је међупредметна корелација јасно уочљива.

Народна епска песма *Марко Краљевић и беџ Костадин* је у све три читанке смештена у одређене блокове чиме је већ сугерисано њено могуће значење. Свака од посматраних дидактичко-методичких апаратура обавезно садржи део са питањима и задацима за разговор о тексту и илустрацију. Сви други елементи чине да се она, од читанке до читанке, разликује: место где аутор објашњава непознате речи и изразе, одређење књижевног појма епске песме, слобода и креативност аутора да у њену структуру уведе још неке елементе у виду народних умотворина, посебно занимљивих задатака за које је добро да су у функцији бољег разумевања текста и његове идеје, простор за писање одговора и објашњења ученика.

На основу анализе дидактичко-методичке апаратуре у ове три читанке може се закључити да су готово сви налози – питања и задаци отвореног типа, чиме се подстиче самостално усмено и писмено изражавање ученика. Највећи број њих упућује на текст песме и односи се на разумевање прочитаног, увиђање узрочно-последичних односа и битних момената у песми. Нешто мањи број истраживачких задатака својим захтевима доводи ученика у веома активан положај, подстиче га на самосталан и стваралачки рад и на изношење личног става о неком проблему, чиме се развија учениково критичко мишљење.

Приликом осмишљавања дидактичко-методичке апаратуре овог књижевног дела, аутори читанки морају имати на уму различите циљеве и задатке који се анализом желе постићи. Уз оне из наставног програма издвајамо и неколико циљева на које је у једном свом раду указао

Александар Јовановић: „књижевни – тумачење текста, упознавање са његовим особеностима и природом књижевности којој припада; културни – епоха о којој се у песми говори (историјски подстицаји, ако их има); морални – начела за која се залаже Марко Краљевић (а са њим и народни певач)“ (Јовановић 1999:18). У све три читанке анализа је у највећој мери усмерена на остваривање моралног циља, кроз моралну (етичку) карактеризацију lika Марка Краљевића, па и бега Костадина. Тако се питања најчешће односе на тумачење њихових поступака и особина, чиме се ученик доводи у ситуацију да дубоко размишља и суди, како о тежини бегових поступака, тако и о моралним особинама познатог епског јунака. Ово је, такође, један од разлога због ког у различитим читанкама наилазимо на слична или иста питања. Богатство ове, иако епске, песме наводи нас да, примењујући одговарајући методички поступак у њеном тумачењу, поставимо велики број питања за које у читанци свакако нема места, али која ће добар наставник у право време поставити ученицима на часу и тиме их додатно мисаоно ангажовати. Уз напомену да није важан квантитет налога који се пред ученике постављају, већ њихов квалитет: како у читанкама, тако и на часу.

Међутим, стиче се утисак да поједине могућности у тумачењу ове песме, у посматраним читанкама, нису искоришћене: особености епске песме као књижевне врсте – посебно разлика ове песме у односу на остале које говоре о истом епском јунаку; појам десетерца; појам градиције; подаци о томе ко је заиста био Марко Краљевић, могућност међупредметне корелације – са веронауком због хришћанског мотива славе, „понашањима“ и обичајима везаним за тај дан, са народном традицијом, али и траћанским васпићањем где се говори о развијању моралног расуђивања и неговању основних људских вредности.

Песма о цвету

Тематско-мотивски круг *Свако своју звезду има*, у читанци Завода за уџбенике, поред *Песме о цвети* обухвата и песме и приповетке тематски везане за природу. Уз текст песме, налази се илустрација, део са питањима за њено тумачење и језичка игра.

Разговор о ђесми започет је успостављањем својеврсног сарадничког дијалога са учеником кроз упутство и нешто уопштеније захтеве (*Латано и с разумевањем прочитай неколико ђуша „Песму о цвети“*). Покушај да откријеш шта све она значи. Изнеси своје ђушке о прочитаној ђесми. Ако ниси сиђуран (сиђурна) шта значе неки стихови, нека ђи неко ђомођне, ђа их заједно прочумачиђе). Овакав вид упутства, већ на почетку, ученика усмерава како да приступи песми.

Затим следе питања алтернативног, репродуктивног, па и сугестивног типа, за која се зна да не активирају већу мисаону ангажованост ученика (посебно констатација у којој аутор одговара уместо ученика). Међутим, тумачење текста вођено на овакав начин наводи ученика и ђомаже му да дође до, не тако једноставног, значења песме (при чему треба избегавати давање одговора уместо ученика). Иако су готово сва питања за тумачење песме заснована на разлици коју песник прави између цвета и детета, у ђима се час инсистира на разлици, час на сличности цвета и детета (*Песник каже „Један малени цвети“. Да ли ђо значи одређени или било који цвети? Да ли цвети може да ђрођовори? А ко може да ђрођовори? Може ли цвети да ђрохода? Уме ли цвети да чиђа и ђише? А ко ђо може да ђрођовори, да ђрохода и да научи да чиђа и ђише? То само може деђе. Зађђо онда ђесник ђева о цвети – а у ђђвари ђовори о деђеђу? Које су сличности између цвети и деђеђа?). Нека од могућих питања којим би се допринело испуњавању једног од књижевних циљева ове песме су: *А шта ђо може цвети, ђђо не може деђе? Шта је ђо већ самим „рађањем“ дађо цвети?* Овако осмишљена*

питања, иако нису директно намењена учитељима, послужиле им да на ђиховој основи граде и продубљују своју анализу песме.

Језичка игра грађења речи суфиксацијом дата је на самом крају. Ученик се на примеру ове игре упознаје са поступком настајања нових речи, а истовремено се богати ђегов речник, развија логичко и креативно мишљење.

Аутори читанке Креативног центра *Песму о цвети* сврстали су у блок под називом *Тајне свеђа*, заједно са причама и песмама о ђудима и свету који нас окружује.

Пре текста песме, у делу *Размисли*, ученику се упућују два конкретна захтева од којих први доприноси успостављању мотивације за рад (*Помисли на цвети који волиђи*), а други додатно подстиче самостални и стваралачки рад ученика (*Нађрави ђђисак речи које би ђђђребио да ђа ђђишеђи*). Следе питања за тумачење песме. Прво, упућује на текст и односи се на разумевање прочитаног, али и на проверу знања о књижевном појму стиха (*Пронађи и ђодвуђи ђђђђове који казују шта је знао и шта је умео малени цвети*). Друга два питања су са предвиђеним простором за одговор: *Размисли и наведи шта је важно да деђе научи док расте; и Објасни шта ђђеђађи ђрема малом цвети. Зђђђ чеђа?* Чињеница је да одговарање на овако формулисана питања додатно мисаоно ангажује ученика, међутим, није јасно на основу чега ђе он дати одговор (осим на основу сопственог искуства). Односно, може ли се очекивати да ученик на прави начин разуме песму после само три питања за ђену анализу, и то та три питања иду мимо песме.

У циљу увежбавања граматичких садржаја понуђен је задатак који се заправо надовезује на питање са почетка (*Нађђђђи венађ ђридеђа уз ђмениђу цвети*). Овакви захтеви нису спорни, поготово ако се ослањају на неки од мотива из текста. Аутори су читанку и конципирали на такав начин да су у ђој интегрисане све области овог

предмета, што има својих предности. Међутим, овакве захтеве не би требало постављати пре него што природа књижевног дела није дошла до изражаја, тј. то не би требало чинити на уштрб књижевног знања. Најбоље је наћи праву меру, у складу са природом књижевног текста и конкретним граматичким задацима.

Ученик за домаћи задатак треба да научи песму напамет поштујући правила за изражајно читање и рецитовања са краја књиге. Сасвим је логичан овакав захтев, будући да стихови који се понављају песми дају посебан ритам и чине је изразито мелодичном.

Аутори Едукине читанке су ову песму сврстали у блок *Кућа*, са песмама и причама које говоре о стварном свету који нас окружује, баш као и аутори Креативног центра.

У делу *Разговарамо о... ђесми* аутори успостављају неку врсту сарадничког дијалога са учеником кроз делимично препричавање песме, постављајући им репродуктивна и сугестивна питања. Оваква питања, иако усмерена на разумевање значења песме, не захтевају веће мисаоно ангажовање ученика, а његову говорну активност свде на минимум (*У овој ђесми ђесник нам каже да један малени цвети зна многе важне ствари иако још увек не зна да ђовори, хода, чити и ђише. Да ли је могуће да цвети све ђо ради? Да ли ђи се чини да се ова ђесма односи на некој групој? Ко ће ђо једном научити да хода, ђовори, чити и ђише? За ђто је ђесник одабрао цвети да би рекао не ђто о деђетју? Да ли ђостоји нека сличности између цвети и деђетја? Шђа је дакле ђо ђто малено деђе зна ђре не ђо ђто ђрохода и ђрођовори?). По мишљењу Зоне Мркаљ и Дијане Плут, аутор ове читанке „тако снажно жели да помогне детету да разуме неки аспект текста да га „гура“ ка некој интерпретацији сувише нестрпљиво“ (Мркаљ, Плут, 2007: 73).*

Дидактичко-методичка апаратура за ову песму даље се наставља делом који аутори називају

Учимо... *ђренесено значење – У ђређходној ђесми „Очи моје мајке“ мајчине очи ђесник је уђоре-дио са језерима из бајке. И у „Песми о цветју“ реч је о ђоређењу између деђетја и цвети, само ђто је ђесник желео да ђо од нас малкице сакрије, да би нам читиње било занимљивије и да бисмо са већом ђажњом читали ђесму... У Песми о цветју заиста је реч о пренесеном значењу, док је у песми *Очи моје мајке* реч о поређењу. Иако су аутори имали идеју да повежу две исте књижевне врсте у којима се песници служе различитим стилским фигурама, поново се ради о поједностављивању песме. И не само то – реч је и о две различите стилске фигуре. Наиме, како је истакнуто, испада да и у *Песми о цветју* имамо поређење, а не пренесено значење.*

Миљковићева *Песма о цветју* једна је од најлепших из опуса савремене српске поезије за децу. За учитеље у настави показала се као сложена, јер је тешко избећи поједностављивање у њеној интерпретацији. Зато је веома важан начин на који се она тумачи у читанкама. Анализом њене дидактичко-методичке апаратуре у све три читанке (а посебно у другој и донекле трећој) стиче се утисак да се „прешло преко њеног тумачења“. У другој читанци као и да нема посебне анализе, док се у трећој снажно жели помоћи ученицима да разумеју њено значење, које аутори при том заснивају на сличности, а не на разлици цвета и детета што је уочљиво у првој читанци.

Захтеви који се пред ученика постављају приликом тумачења ове песме само га донекле доводе у активан положај подстичући, пре свега, његово усмено изражавање. Колико год да је ова лирска песма сложена, ученик ће можда сугестијама које му се нуде у све три читанке „научити њено значење“, али је право питање – да ли је он активан учесник у откривању тог значења? Највећи је број алтернативних, репродуктивних и сугестивних питања, која се углавном од-

носе на разумевање онога шта је написано, али не и на разумевање значења написаног. Тако су се у овим читанкама могли наћи и налози који би допринели повећању степена и квалитета ученикове активности усмерене на изражавање личног доживљаја и разумевање значења књижевног дела у целини. Посебно се на примеру овог књижевног текста види колико аутори читанки имају озбиљан посао и колико је важно да буду књижевнотеоријски и методички стручни.

При анализи имали смо у виду и циљеве који би тумачењем ове песме у настави требали да се остварују: „књижевни – тумачење текста савремене поезије за децу, уочавање фигура понављања које дају ритам песми, сазнавање да лирски јунак – цвет није у песми успостављен по принципу сличности са дететом (како се то обично чини у поезији за децу), него је његова функција заснована на разлици. Песма је добар пример како књижевном тексту мора да се приступи као књижевном, а не да се у текст унесе унапред створене претпоставке; образовни – да човек није најсавршенији (или, није у сваком погледу најсавршенији) биће у природи, да треба да учи од природе уместо што тежи да је победи“ (Јовановић 1999:20). Јасно је да већина наведених циљева није у потпуности остварена, међутим, остаје да се надамо да је то учињено на самим часовима. Такође, нема питања за препознавање, проналажење и откривање жанровских карактеристика лирске песме (број строфа, стихова у свакој строфи, уочавање стихова који се понављају у песми). Поред поменуте унутарпредметне корелације, песма је добар пример и за међупредметну корелацију – највише са наставом предмета *Природа и друштво* и *Чувари природе*, због идеје која из ње произилази и хуманог односа човека према природи, па и са *ликовном културом*, где би ученик могао свој књижевни доживљај ликовно да изрази.

Себични цин

Уметничка бајка *Себични цин* се у читанци Завода за уџбенике налази у тематско-мотивском кругу *Чардак ни на небу ни на земљи*. Дидактичко-методичку апаратуру чине чак три илустрације и одељак посвећен разговору о тексту, који се састоји из четири дела (сваки део садржи програмиране задатке за диференцирани облик рада). Овим аутор омогућава ученику да се одређеним питањима и истраживачким задацима припреми за тумачење књижевног текста. А са друге стране, оваквом поделом олакшава наставницима методичку организацију часа и примену различитих облика рада и методичких поступака. Понуђен је велики број интегралних питања и задатака, међу којима има сугестивних, али и продуктивних – истраживачких и проблемско-истраживачких задатака.

Први блок посвећен је питањима која се одnose на доживљај како појединих сегмената тако и приче у целини. Занимљива је намера аутора да провоцира учениково претходно читалачко искуство, повеже га са мотивом из ове приче и тиме га додатно мисаоно ангажује и мотивише. Тако дијалог са учеником започиње на следећи начин: *Један писник је рекао „Деца су украс света“, а у овој лејој причи се каже „Деца су најлепше цвеће“. Покушај да објасниш шта то значи. Да ли ти се ова прича свидела? Зашто? Како се она завршава? Да си њен писац, како би ти завршио (завршила) ову причу?* У нашим читанкама, а и у настави, захтев којим се од ученика тражи да заврши одређену причу тако што ће јој изменити крај, често се своди на произвољност уместо на маштовитост. Многи су разлози за то. Један од њих је, на пример, да само књижевно дело не мотивише ученика да га другачије заврши. Будући да ова врста захтева провоцира ученикове стваралачке способности и значајно га ангажује, потребан је посебан књижевни осећај за препознавање тренутка када га поставити. По нашем мишљењу, у посматраној читанци, овакав захтев остварује своју функ-

цију. Наиме, крај овог књижевног текста садржи не тако чест завршетак у делима књижевности за децу – мотив смрти и мотив одласка у рај. Такође је и вишезначан – за неке срећан, за неке тужан, зависи од угла из којег се посматра. У духу хришћанског учења бајка се завршава срећно, јер је њен јунак заслужио рај, док се са становишта људског постојања она завршава трагично, јер јунаку не остаје „да живи дуго и срећно“. Дакле, може се очекивати да ће ученик у односу на то како ову причу доживљава и разуме покушати да је другачије заврши.

Питања која чине други блок састоје се од различитих захтева који се односе на језичко-стилске карактеристике дела, на његову фабулу и на поступке ликова у причи: *Прича „Себични цин“ почиње лееим ојисом пролећа. У шом ојису има мноо лееих израза и реченица. Огабери једну од тих реченица и покушај да објасниш зашто је лееа. Зашто су деца рекла да је цин себичан? Зашто цин није дозвољавао деци да се играју у његовој башти? Како су се деца осећала? Шта се догодило када је дошло пролеће? Зашто су снег, мраз, град и хладноћа „освојили“ цинову башту за време пролећа? Да ли је то природа хтела да казни цина за његову себичност? (Како би ово сугестивно питање подстакло ученика на размишљање и истовремено га усмерило дубље у сазнавање дела, може му се додати потпитање: Размисли шта нам то говори о себичности: да ли је реч о малом или великом греху?) Једног дана је цин чуо врайчеву песму испод прозора. Како је то песму доживео? Испричај како се пролеће врайшило у врш.*

У трећем блоку аутор са јасним циљем води ученика ка откривању поруке дела кроз анализу књижевног лика: *Приметио (приметила) си да је на почетку приче главна цинова особина – себичност. Које су још његове особине? Наброј поштујке цина које осуђујеш и оне које оправдаваш. Срце цина је у једном тренутку омекшало. Шта то значи? Хладна зима је казнила себичног цина. Он се на крају покајао за учињене грешке. Да ли је он*

тим покајањем искупио своје грешке? Ако јесте, докажи. Чињеница је да у овом блоку постоји и неколико сугестивних констатација које ученика не доводе у посебно активан положај, јер аутор донекле одговара уместо ученика. Међутим, њихова функција јесте да укажу на важне моменте у причи, а уз питања која иза њих следе усмеравају ученика на увиђање узрочно-последичних односа. Занимљиво питање за размишљање је да ли се ради о циновим грешкама или гресима?

Ученичка креативност и стваралаштво долазе до изражаја у задатку последњег блока у коме се од њега очекује да подели причу на седам делова, с тим што је аутор већ навео поднаслов за прве три целине, па тако, на неки начин, одредио ток ученикове креативности.

У читанци Креативног центра ова уметничка бајка смештена је у блок који носи назив *Лееа реч изведена врайа ошвара*. Уз текст, поред питања за тумачење бајке, налазе се две илустрације и неколико издвојених речи чије значење ученик може да пронађе у речнику на крају књиге.

Пре читања од ученика се очекује да изрази своје лично мишљење и одговори на два питања: *Шта значи бити себичан?* и *Како се понаша онај који је несебичан?* Оваква и слична питања најчешће се постављају у етапи емоционално-интелектуалне припреме, имају функцију мотивисања за рад и усмеравају пажњу ученика ка књижевном тексту. Након што прочита бајку од ученика се очекује да јој се поново врати и одговори на следеће захтеве: *Издвој (обележи) у причи следеће ојисе и кажи како их доживљаваш: – ојис расцветале цинове баште; – ојис цинове баште зими; – чаробан призор који је цин видео кроз рупу на зиду.*² Наведени задатак је преоби-

2 Формулација овог налога је непрецизна тј. садржи погрешан податак – чаробни призор цин није видео кроз рупу на зиду, већ је видео „да су се деца кроз малу рупу на зиду провукла у башту и седела на гранама дрвећа“.

ман и непрецизно формулисан. Међутим, уз обавезну корекцију и уз одговарајућу повезаност са наредним (*Пронађи и подвуци другом бојом реченице које говоре о томе како су се деца осећала*), овакви истраживачки задаци могу послужити као подстицај за остала питања која би била у функцији откривања поруке бајке и која би ученика додатно мисаоно ангажовала.

Преостала питања су отвореног типа, имају остављен простор за писмени одговор и углавном се односе на разумевање прочитаног текста: *Како се природа појавила против цина? Објасни у ком тренутку је срце себичног цина омекшало. Наведи речи и појмове који показују: цинову себичност и цинову несебичност и доброту. Како, по твом мишљењу, цин у истој причи може бити и себичан и несебичан? Објасни по чему су деца препознала да цин више није зао. Да би овако осмишљена анализа водила ка дубљем сазнавању књижевног текста, требало би је допунити још неким питањима која би ученика усмерила на најважније. На пример, налог: Објасни у ком тренутку је срце себичног цина омекшало; може се допунити потпитањем Шта мислиш због чега? Или после питања: Објасни по чему су деца препознала да цин више није зао; питати ученика Шта га је, по твом мишљењу, променило?*

Вајлдов *Себични цин* се у Едукиној читанци налази у оквиру блока *Прича*.³ Пре њеног текста аутори, у неколико реченица, дају занимљиве податке о њеном писцу. Осим две бајковите и необичне илустрације, дата је слика књиге *Срећни принц и друге бајке*, у којој се поред ове налазе и друге бајке поменутог писца. Ово је јед-

на од добрих идеја како упутити ученика на друге изворе знања.

У делу *Разговарамо о...* бајци дата су питања која се углавном односе на фабулу и проналажење битних момената у тексту: *Опиши каква је била цинова башта док су се деца у њој играли? Шта се са баштом догодило када је цин забранио деци да се у њој играју? Ко је све дошао у цинову башту заједно са зимом? (Да би се на основу ова три питања отишло корак даље у анализи, а ученици додатно мисаоно активирали у сазнавању књижевног дела, може им се поставити још питања. На пример: Природа не постоји пролеће у башти, размисли шта нам то говори о себичности: да ли је реч о малом или великом греху?) Када је зима почела да се повлачи? Зашто је цин за врайчеву песму помислио да је свирка краљевих свирача?*

Желимо да истакнемо последња три питања која можда по први пут до сада указују на изузетне ванкњижевне мотиве ове бајке: *Да ли је дечак који је пољубио цина обичан дечак? Ко је по твом мишљењу тајанствени дечак? Где је он одвео цина?* Иако је првим питањем на неки начин сугерисано да дечак са краја бајке није обичан дечак, ипак је у другом питању ученику дата слобода да искаже своје лично мишљење о томе ко би он могао бити, као и где је одвео цина који више није исти. Претпостављамо да ће симболичку улогу лика (дечак – Исус Христ) пре препознати и именовати ученици који похађају часове веронауке.

Део *Мала школа писања* садржи веома занимљиву активност. Наиме, аутори мењају назив бајке у *Дарежљиви цин* и почињу причу тако што потпуно мењају улоге – цин је уместо себичан, дарежљив (пустио је децу да се играју у његовој башти, а деца кидају цвеће, ломе грање, остављају отпатке и др.). Ученик заједно са друговима из одељења има задатак да осмисли шта ће се у причи даље дешавати. Овако постављени задаци, посебно ако се одвијају у групи и подразуме-

3 Разлози лоцирања једног текста у одређени блок су од аутора до аутора различити. На пример, тематско-мотивски круг *Чардак ни на небу ни на земљи* указује на припадност бајке њеном жанру; део читанке Креативног центра *Лейа реч творена враћа ошва* указује на разлоге циновог преображаја, док је део *Прича* најнеутралнији јер се може односити на било коју групу прозних дела.

мевају заједнички рад, снажно мисаоно и стваралачки активирају ученика и подстичу његово креативно мишљење.

На крају је дата необична и занимљива игра, која доприноси успостављању позитивне атмосфере и унапређивању односа међу ученицима у одељењу. Наиме, сваки ученик има задатак да у току недеље учине нешто лепо за друга или другарицу чије име је извукао из шешира. Овом игром истакнута је могућност коју ова бајка нуди за корелацију са другим предметима.

На основу изложене анализе дидактичко-методичке апаратуре ове познате бајке може се закључити да су ученици приликом њеног сазнавања у мањој и већој мери активни. Наиме, њима се постављају разноврсни налози који су усмерени на доживљавање, тумачење и разумевање одређених (али не свих) момената у делу.

Иако се бајка *Себични цин* већ две деценије налази у наставном програму, аутори читанки је, међутим, до пре неколико година, углавном, нису давали у целини. Најчешће су је прекидали на половини и тако изостављали њен крај (из којег сазнајемо да је цин мртав). Или су је, пак, давали у целини, али су избегавали мотив дечака са ранама љубави⁴ (са јасном асоцијацијом на Исуса Христа и његову жртву из љубав према другима). У првом случају вероватно је реч о „тежњи за педагошким оптимизмом“ (Видети

4 Овако скраћена, прича се појављује још у књизи лектире за четврти разред основне школе *Срећни ђаци и групе бајке*, у издању „Младог поколења“ из 1968. године, (а вероватно и у другим издањима ове књиге). Едиција школске лектире има респектабилан уређивачки одбор, Вајлдове приче су превели Илија Ђукић и Мирослав Печујлић, а поговор је написао Владимир Миларић. Нигде се не помиње име приређивача, па се не може са сигурношћу рећи ко је, веома вешто и идеолошки исправно, цензурисао *Себичног цина*. Врло је могуће да су први аутори читанки у које је унета ова прича користили ово издање лектире, чак можда и не знајући да уносе цензурисану причу.

и у: Јанићијевић, 2007:74–75), док други случај указује на идеолошке околности једног времена. Бајка је прекинута и крај изостављен у издању Креативног центра, док је поменути хришћански мотив присутан само у Едукиној читанци.⁵ Овакви поступци намећу питања: Ускраћује ли се на овај начин ученицима доживљај књижевног дела у целини? Да ли је изостављањем битних момената у причи могуће разумети је у потпуности? Јесу ли испуњени књижевни и васпитни циљеви које ово дело у себи носи?

По речима Александра Јовановића књижевни циљеви анализе ове уметничке бајке су: „тумачење текста, упознавање са његовим особеностима, веза са другим текстовима (са библијским мотивом Христовог страдања), то јест, уочавање да се књижевност наслања на књижевност, природа уметничке бајке и разлика у односу на народну; културни: Библија као огроман резервоар (подстицај модерне уметности); морални: универзално важење (неких својстава) хришћанског морала, радост и лепота побеђивања сопствене себичности“ (Јовановић, 1999:19).

Даље, ни у једној читанци нема питања у вези са жанровским карактеристикама овог дела. Не би требало пропустити прилику и додатно ангажовати ученика да на основу постојећег знања, о, на пример, народним бајкама и читалачког искуства, открије природу уметничке бајке. Могло би се, јасно формулисаним питањем, од ученика захтевати да упореди по чему је бајка *Себични цин* слична, а по чему се разликује од народних бајки. (Посебно што је један од захтева из садржаја наставног програма „народна и ауторска бајка – препознавање“). Једна

5 Напомињемо да је у наредном издању читанке Завода за уџбенике (2006) бајка *Себични цин* дата у целини, чиме је свакако ученицима омогућено потпуно доживљавање, тумачење, разумевање и вредновање овог текста. Тако су после готово две деценије ученици коначно могли да прочитају најпознатију Вајлдову причу у целовитом издању.

од битних жанровских карактеристика уметничке бајке до које ученици могу доћи може се активирати и питањем: *По чему се Њодвић Вајлдовој цина разликује од Њодвића друтих јунака народних бајки?* Није тешко да ученик уочи да је у овом случају реч о моралном/душевном подвигу, док фолклорне творевине истичу физичку надомоћ јунака у односу на друге људе.

За сазнавање овог књижевног дела у целини, посебно је значајна анализа ликова. У посматраним читанкама одређена пажња посвећена је цину и његовим поступцима, док је улога дечака готово занемарена. Присутна је констатација да се цин на крају променио, али не и шта је утицало на то да он више није исти.

Ова Вајлдова приповетка погодна је и за корелацију са другим наставним предметима, најпре са *веронауком*, због симболичке улоге Исуса Христа, одласка у рај и радости и лепоте побеђивања сопствене себичности, али и са *трађанским васпићањем*, где се говори о животу људи у заједници, уважавању другог и неговању основних људских вредности.

Закључак

Анализа дидактичко-методичке апаратуре одабраних текстова показује да су аутори у њеном осмишљавању, мање или више, водили рачуна о неколико важних аспеката: о узрасту ученика; о циљевима, задацима и захтевима из наставног програма; о природи, структури и карактеристикама књижевних текстова. Такође, настојали су да свим налозима – питањима, задацима и другим захтевима подстакну ученике на активно учешће у сазнавању ових текстова. Колико су у тој својој намери успели није могуће прецизно измерити, јер потпуно сазнавање књижевних текстова зависи од индивидуалног доживљаја и могућности појединца, па све до вођеног тумачења текста на самом часу од стране наставника.

Дидактичко-методичка апаратура посматраних текстова испуњава свој основни задатак. Она свим својим елементима уводи ученика у доживљавање, тумачење, разумевање и вредновање како појединих сегмената тако и књижевних текстова у целини. Међутим, разноврсност и богатство изабраних дела нуди још могућности за које се надамо да ће бити примећене и искоришћене на самим часовима. На неке од њих указано је и током саме анализе. Наравно да није реално очекивати да баш сва питања нађу место у читанци, али је свакако могуће на уштрб других, на пример сугестивних или оних која се понављају, поставити нешто сложеније истраживачке задатке, којима би се проникло у природу и идеју одређеног књижевног текста и истовремено подстакао наредни развој и мисаона активност ученика. Неопходно је, дакле, непрестано радити на усавршавању читанки, пратећи актуелна психолошко-педагошка истраживања, али и савремена методичка сазнања (по речима стручњака, примена савремених методичких поступака значајно утиче на повећање мисаоне активности и ангажованости ученика).

У овом раду је, у циљу утврђивања степена и квалитета активности ученика, посебна пажња посвећена анализи налога – питања, задатака и других захтева у дидактичко-методичкој апаратури изабраних текстова. Највећи број налога је отвореног типа, чиме се код ученика подстиче самостално усмено и писмено изражавање, затим оних који упућују ученика на оригиналан текст и односе се на фабулу, разумевање прочитаног текста, увиђање узрочно-последичних односа и битних момената у њему, изношење личног мишљења о ликовима и њиховим поступцима. Понуђен је, дакле, велики број интегралних питања и задатака. Заступљен је и одређени број истраживачких и проблемско-истраживачких задатака, који својим захтевима доводе ученика у веома активан положај, подстичу га на самосталан и стваралачки рад и изношење личног ста-

ва о неком проблему, чиме се подстиче развој критичког и креативног мишљења.

У анализираним читанкама, међутим, има и репродуктивних и сугестивних питања која готово да мисаоно не ангажују ученика. Нешто мањи број питања посвећен је изношењу утисака о текстовима (о чему се увек више говори на самом часу), о њиховим језичко-стилским карактеристикама, питања у вези са жанровским карактеристикама ових дела готово да ни у једној читанци нема. Очекивали смо и нешто више налога који буде радозналост и додатно мотивишу ученика. На пример: задаци у којима се од ученика захтева да самостално осмисли и поста-

ви питања у вези са текстом (свом пару, групи, одељењу, наставнику, аутору, књижевном лику); да свој доживљај или емоцију ликовно изрази; да у тумачењу примењује стечено знање и из других предмета и др.

У циљу постизања пуне мисаоне и интелектулане ангажованости личности ученика у настави књижевности као и подстицања критичког и креативног мишљења неопходно је континуирано радити на унапређивању и изналажењу још бољих решења за дидактичко-методичку интерпретацију књижевних текстова у читанкама.

Литература

а)

- Јанићијевић, Валерија (2007). *Рогови и врсте у настави књижевности (у млађим разредима основне школе)*, Београд, Учитељски факултет.
- Јовановић, Александар (1999). Од разумевања ка знању, од знања ка разумевању – проблем комплексног вредновања књижевности у настави. *Методичка пракса*, Београд, 3, 15:22.
- Лазаревић, Душанка (2001). Психолошки развој детета основношколског узраста и уџбеник. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*. Београд: ЗУНС.
- Мркаљ, Зона и Плут, Дијана (2007). Квалитет читанки за млађе ученике основне школе. У Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозошког факултета, 51–94.
- Плут, Дијана и Пешић, Јелена (2007). Критеријуми за процену квалитета уџбеника. У Д. Плут (ур.): *Квалитет уџбеника за млађи школски узраст*. Београд: Институт за психологију Филозошког факултета, 11–33.
- Цветановић, Зорица (2007). Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција. *Иновације у настави*, Београд, 3, 75-83.
- Цветановић, Владимир (1990). Самостални и стваралачки рад у настави срскохватског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. *Настава и васпитање*, Београд, 4–5, 337–351.

б)

- Вајлд, Оскар (1968). *Срећни принц и друге бајке*, лектира за четврти разред основне школе. Београд, Млада поколење.
- Јовић, Иван и Јовић, Моња (2009). *Читанка за трећи разред основне школе*. Београд: Едука.

- Маринковић, Симеон и Марковић, Славица (2007). *Чишанка за шрећи разред основне школе*. Београд: Креативни центар.
- Милатовић, Вук (2005). *Чишанка за 3. разред основне школе*. Београд: ЗУНС.
- Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник (1/2005): *Правилник о наставном програму за шрећи разред основног образовања и васпитања – српски језик*, Београд.

Summary

The methodological apparatus is an inseparable part of modern readers. The ways upon which the didactic and methodological apparatus is designed, the degree and quality of students' activities depend during the cognition of the literary text. Therefore, it is one of the important indicators of quality of each reader.

In this paper, the analysis of questions and orders with three different genres of text from three commonly used readers (Marko Kraljevic and Beg Konstantin; Song of the flower, Branko Miljkovic, The Selfish Giant, Oscar Wilde), are discussed through the activities of students that run them. Particular emphasis is placed on analysis of student accounts that are set in the form of questions, tasks and other requirements, because it is in the process of interpreting a particular literary text and their cognitive and educational functions are greatest. Somewhat less attention is paid to other elements of the didactic and methodological apparatus.

Key words: Reader, a literary text, didactic and methodological apparatus, activities of students, orders.

Кратки
научни прилог

Мр Горан Зељић¹

Учитељски факултет, Београд



Дублетна решења у Правопису српског језика

Резиме: Могућност да за неку правописну одредницу имамо два решења која су нормативно прихватљива у језичкој пракси по правилу, у наставној пракси, доводи до тога да се правописна норма и не примењује или се, нажалост, ствара ново, шреће, суистандардно решење, које често постоје и најфреквентније. Та „обичајна норма“ нормативистима може помоћи да увиде које решење од попуњена два може бити узето као преовлађујуће, иј. које добија предност у односу на друго. У раду је приказана једна типологија правописних дублета који се препоручују као важећи и у Правопису српског језика из 1993. године (1. издање) који је у настави представљен школским правописом истих аутора (М. Пешикана, Ј. Јерковића и М. Пижурце). Овим прегледом правописних дублета, репрезентативним примерима и објашњењима желимо да помогнемо учитељима практичарима у реализацији наставних садржаја из правописа српског језика.

Кључне речи: правопис, српски језик, правописни дублети, правописни речник.

У нашој нормативистичкој литератури изостала су истраживања која би доказала да се број дублета у пракси смањује. Када кажемо да дублети живе у пракси, мислимо на постојање двојних решења која правопис прописује. Међутим, сама пракса често анулира дублетност, а прати је и стварање аналогича. Као илустрација могу нам послужити присвојни придеви на -ји типа *козји/козији*. У пракси преовлађује „дужи“

облик, а разлог је свима који познају граматику, тј. фонетику, евидентан: други облик је лакши за изговор, а избегавају се и групе зј (*козји*), цј (*мацји*) и сл. које су теже за изговор (могућност јотовања или додир два палатална гласа – сугласника ч и сонанта ј). У складу с тим, налазимо и аналогичу с присвојним придевом *гечји/гечији*, код којег је такође преовладало друго, лакше за изговор, решење иако правопис даје предност првом (*гечји*). Њихову напоредност илустроваћемо примерима који су ексцерпирани из два функционална стила стандардног српског језика – књижевноуметничког и публицистичког.

¹ goran.zeljic@uf.bg.ac.rs

² Рад је написан у оквиру научноистраживачког пројекта *Промене у основношколском образовању – проблеми, циљеви, ствари* (бр. 149055), Учитељског факултета Универзитета у Београду.

- Присвојни придев *дечији*:

- 1) Талк, резерве Павловићеве масти, *дечију* пену за купање, маст против оједа, и десетак *дечијих* сапуна, поређао сам на испуст, покрај каде (В. Арсенијевић, 86).
- 2) ... Позвонио [је] поштар, и предао нам огромну кутију, у којој су се налазиле 72 *дечије* мајице с најразличитијим мотивима (В. Арсенијевић, 100).
- 3) Било је то 5. марта 1806. године, када је поручник руске царске морнарице Павел Волков први пут помислио како је све оно што је у животу до тада чинио ... небитно, чак збуњујуће слично *дечијој* игри (Р. Петковић, 7).

- Присвојни придев *дечји*:

- 1) Представница Србије на *Дечјој* песми Евровизије Маја Мазих наступиће под редним бројем девет (*Полиџика*, 21. 11. 2008, 47).
- 2) Једна мала морска звезда, налик на раширену *дечју* шаку, раширена на леђима комоде, паде на под и разби се. (С. Домазет, 140)
- 3) Продавци у бутицима *дечје* гардеробе нуде јесење јакне (*Полиџика*, 26. 8. 2008, 23).

Пођимо од тога како нормативисти долазе до правописних дублетних облика. Српски правопис је у ствари, упрошћено речено, скуп народних правила која прописују шта је исправно, а шта не, а у чијој је основи често неко граматичко правило. Тако је добар део школског правописног приручника Матице српске и Завода за уџбенике посвећен правилима која су у вези с гласовним променама. Тако једно правописно правило бива засновано на граматичким, тј. фонетским правилима. Примера ради, у складу с фонетском нормом је *изнесен* као трпни придев од глагола *изнети* јер нема услова да дође до јотовања (основа *изнес-* + *-ен*) које се

у пракси врши (погрешно је *изнешен*). Исто тако, погрешно је *наиџици* јер мора доћи до губљења сугласника *џ* као експлозивног гласа сродног по начину артикулације са зубним сливеним сугласником *џ*. Када говоримо о дублетима, сигурно је најпознатији пар датив/локатив јд. именице *биџка*, које, по правопису гласи *биџи* и *биџки*, где се код првог решења врше две гласовне промене (сибиларизација – *биџки* > *биџици*, и губљење сугласника – *биџици* > *биџи*), а код другог промене изостају. Разлог зашто правопис дозвољава оба решења лежи с једне стране у примени фонетских правила (врше се гласовне промене ради лакшег изговора) и аналогije, с друге стране, по којој промене изостају као и код неких других именица попут *моџка* (*моџки*), *решетка* (*решетки*), *џачка* (*џачки*) и сл.

- Датив/локатив јединице *биџка* – *биџи*:

- 1) У *биџи* експлодирају два топа и само тада гине шездесет људи (Р. Петковић, 44).
- 2) Разговор о *Лепантској биџи* наметнуо ми је једну врсту паралеле и поређења са Косовским бојем. (В. Бајац, 85).

- Датив/локатив јединице *биџка* – *биџки*:

- 1) Ту је убрзо нашао и смрт у *једној битки* (*Јов. С. РМС*, III, 649).

Један од разлога зашто постоје дублети јесте и распрострањеност и другог облика у пракси. Тако смо у новембру 2009. године, пре ове анализе правописног аспекта гласовних промена, у анкети 98 студената прве године Учитељског факултета у Београду добили јединствен одговор да је датив/локатив од именице *журка* – *журици*, иако Правопис промену не препоручује (в. речник у Школском правопису, стр. 208). Дакле, на основу распрострањености у пракси, у неком новом издању или допуни правописа, нормативисти би то требало да узму у обзир. Аутори правописа дозволе и једно и друго решење или прихвате решење које је више

распрострањено. Овај процес измене можемо, опет, илустровати двама примерима:

1. По Правопису из 1960. године (важио до 1997), у именици *ренџен* којом се именује апарат назван по проналазачу *Ренџену* (Röntgen) дошло је до једначења по звучности (в. Правописни речник у Правопису из 1960, стр. 669), док у имену научника није (исто, стр. 669). По важећем правопису, разлика се више не прави, а промена се врши у и властитој и у заједничкој именици.

2. У властитој именици *Хабзбурџ* (и у свим изведеницама) по важећем Правопису препоручује се облик у коме је дошло до једначења сугласника по звучности (*Хабсбурџ* > *Хабзбурџ*), док је промена изостала у старом Правопису (в. Правописни речник, стр. 785).

Супротан процес јавио се код именице *председањик*, којом најчешће илуструјемо правило по коме звучни сугласници *џ* и *ђ* неће прећи у своје безвучне парњаке *џ* и *ђ* ако се нађу испред безвучних сугласника *с* и *ш*. Наиме, у правопису (познатом као Белићев правопис) који је претходио оном из 1960. године, нормативно је било *председањик* (стр. 401 у речнику), док је у наредним правописима (из 1960. и 1993) једначење по звучности ових сугласника изостало без обзира на изговор (кажемо *председањик/ председањик*, *трајски/ трацки*, *председањолски*, *одишњамњати*, али пишемо *председањик*, *традски*, *председањолски*, *одишњамњати* и сл.).

Преглед правописних дублета

Да бисмо указали на одређена места у правописним садржајима у којима се најчешће јављају правописни дублети, издвојили смо један број типова правописних одредница користећи важећи Правопис и имајући у виду наставну праксу.

- Именице типа *аванјурист/ аванјуриста*

Именице овог типа страног су порекла, са интернационалним суфиксом *-ист(а)* (в. Клајн, 2003: 242–243), са факултативним самогласником *а* у номинативу једине. Са правописног и граматичког аспекта дублети су потпуно равноправни, али је у пракси заступљенији „дужи“ облик са самогласником *а* на крају. У промени, ове именице се мењају као и друге именице мушког рода на *-а*, дакле, као именице типа *Немања* или *судија* (*сјорџист(а)*, од *сјорџисте*, *сјорџисти* итд.). У множини, супротно, имају наставак *-и* (*сјорџисти*) као именице мушког рода чија се основа завршава на сугласник. Такође, с правописног аспекта су значајне (краћи облик без *а*) јер служе као творбена основа за извођење именица ж. рода у значењу „женска особа која се бави наведеним занимањем“: *сјорџист + -киња* > *сјорџисткиња*, где се сугласник *џ* не губи. У пракси се често код женског лика *џ* губи, што се сматра огрешењем о правописну норму.

Важнији примери: *активист/активиста*, *дипломат/дипломата*, *караџист/караџиста*, *лињивист/лињивиста*, *моџоцкџист/моџоцкџиста*, *иџијанист/иџијаниста*, *сјорџист/сјорџиста*, *џурист/џуриста*, *финалист/финалиста*.

Номинатив множине именица типа очеви/оци

Код именица мушког рода прве деклинационе врсте (именице мушког рода на сугласник) системски наставак за номинатив множине је *-и* који се додаје на основу. Код неких именица као што су нпр. именице *краљ*, *мач*, *трад* основа се проширује инфиксом *-ов-* на који се додаје падежни наставак, па имамо *краљеви*, *мачеви* (у оба случаја с преласком *о* у *е*), односно *традови* (исто *храсџови*, *бреџови* и сл.). Граматике у неким случајевима дозвољавају употребу и проширене и непроширене основе, с тим што су „краћи“ облици често стилски или семантички

маркирани, за потребе версификације и сл. (в. Станојчић и Поповић, 2008: 83).

Правопис у складу с правописном нормом бележи следеће дублете: *мишеви/миши*, *вукови/вуци*, *јарчеви/јарци*, *јаукови/јауци*, *ранчеви/ранци*. Треба водити рачуна да у зависности од одабраног решења имамо две промене: *вукови*, инстр. *вуковима*, а *вуци*, инстр. *вуцима* итд.

Генитив множине именица типа *банка – банки/банака*

Овде је реч о двама граматичким решењима у генитиву множине именица женског рода чија се основа (*банк-*, *мошк-*, *јалачинк-*, *пријовешк-* и сл.) завршава групом сугласника. У првом случају („краћи“ облик) наставак је *-и*, а сугласничка група се не раставља непостојаним *а*, а у другом („дужем“) граматички наставак је *-а* са непостојаним *а* између два финална сугласника. Други облик у пракси преовладава, а аналогно је именицама које такође шире основу и код којих се такође разбија сугласничка група (нпр. *свеска – свезака*³, *јуска – јусака* и сл.)

Важнији примери: *бишки/бишака*, *мошки/мошака*, *оловки/оловака*, *јалачинки/јалачинака*, *јешторки/јешторака*, *јречки/јречака*, *пријовешки/пријоведака*, *решешки/решешака*, *ручки/ручака*.

Вокатив и инструментал јд. именица мушког рода типа *библиошечар, возач, учитељ*

Ово је један пример дублетизма који је у вези с (не)вршњем гласовне промене. Дублетизам у два падежна облика једнине и у грађењу присвојног придева карактерише именице које се у номинативу једнине завршавају сонантом *р*. Тако у наставку за вокатив имамо два решења,

потпуно равноправна – наставке *-у* (*владару, јосиодару, јошћару*) и *-е* (*владаре, јосиодаре, јошћаре*). У наставку инструментала једнине (*-ом*) именица са основом на предњонепчани сугласник типа *нож, мач* нема колебања, јер долази до промене самогласника задњег реда *о* у самогласник предњег реда *е* под утицајем предњонепчаних сугласника (нпр. *ч, њ, ж, ш* и сл.) – *ножем, мачем*. Међутим, код именица на сонант *р* дублетизам је могућ (нпр. *кључар – кључаром/кључарем, библиошечар – библиошечаром/библиошечарем* и сл.). Код других именица које смо овде уврстили, као што су *возач* и *учитељ*, учили смо извесну неусаглашеност граматика и Правописа. Наиме, док се у граматички Станојчића и Поповића (стр. 82) наводи да се са дублетним облицима инструментала јд. могу јавити именице на предњонепчане сугласнике као што су именице *возач* и *учитељ* (*возачом/возачем; учитељом/учитељем*), у Школском правопису (у речнику, стр. 312) за одредницу *учитељ* стоји да јој је инструментал само с наставком *-ем*, дакле, с извршеном променом *о>е*, док је, што је интересантно, у продужетку дат глагол у дублетном облику *учитељеваћи/учитељоваћи*.

С друге стране, предност једном од два облика није једноставно дати јер у говорној и писаној пракси постоје одступања. Док је с једне стране чешћа употреба облика с извршеном променом *о>е*, као у случају именица *непријатељ, учитељ, кошаркаш* и сл. (*непријатељем, учитељем, кошаркашем*), код других преовладава облик без промене – *секретаром, рударом, царом* и сл. Имајући у виду реално морфолошко стање, укидање дублетизма не би било у складу с граматичком нормом, па у говорној и писаној пракси треба оставити слободу да се могу користити оба решења. Варијантне облике имају и присвојни придеви изведени од ових именица (*библиошечаров/библиошечарев*).

³ Имао сам само једну од пет или шест његових *свезака*... (Тасић, В.: 28).

Присвојни придеви на -ји/-ији типа *божји/божији*

О овом типу било је више речи у уводном делу овог рада. Иако се сматрају равноправним дублетима, у стандарднојезичкој пракси предност се даје „краћем“ облику, осим у случају *врайчији, тушчији, овчији* (Клајн, 2003: 292) због два сугласника на крају основе.

Важнији примери: *гецји/гечији, зецји/зечији, козји/козији, тушчији/тушчији, ђачји/ђачији, лисичји/лисичији*.

Датив/локатив именица типа *ваја – ваји/вази*

Ово је трећи тип дублета који су у вези с (не)вршењем гласовне промене, конкретно сибиларизацијом. Основно правило по коме је могуће вршити гласовну промену јесте да се њоме не сме променити или замаглити значење речи (пример *бака – баки*, а не *баџи* (што може бити и императив од глагола *баџити*). Такође, једна промена често доводи до друге, па се и то мора узимати у обзир. Зато нормативисти поново дозвољавају дублете, тј. варијанте са извршеном односно неизвршеном гласовном променом. У пракси често један облик преовлада, тј. буде прихваћен или неприхваћен облик с гласовном променом. Важно је напоменути да код неких именица дублетизам није елиминисао трећи супстандардни облик. Тако се код именица на -*шка* (*бишка, зајонешка, ђријовешка*) морају извршити две гласовне промене – и сибиларизација (*зајонешџи*) и губљење сугласника *ш* (због сродности са сливеним сугласником *џ*), иако у пракси бележимо и *зајонешџи, ђријовешџи, бишџи*, што је, наравно, погрешно.

Важнији примери: *џуски/џусџи, ејохи/ејосџи, зајонешџи/зајонџи, коски/косџи, кђерки/кђерџи, маски/масџи, ђалачинки/ђалачинџи, Пожеџи/Пожеџи, ђријовешџи/ђријовџи, слуџи/слуџи*.

Писање бројева којима означавамо стотине (*осамсто/осам стошина*)

Овде су важна два нормативна аспекта. Први се тиче састављеног и растављеног писања: краћи облик је бројна сложеница, а чине га облици бројева за јединице *два, три, четри, пет...* *дест* спојени са *сто*. У овим сложеницама не јављају се гласовне промене, тако да не долази до губљења сугласника у додиру јединица *пет, шест, девет* с бројем *сто*. Дакле, погрешно је *пес-то, шест-то, девест-то*. И код броја *четирист-то* (*четрири* + *сто*) нема губљења самогласника *и* (не *четирист-то*). Код другог решења, број и именица *стошина* пишу се одвојено. Спојено писање правопис дозвољава једино на банковним рачунима, признаницама и сл.

Примери: *двеста/две стошине, триста/три стошине, четирист/четири стошине, пет-сто/пет стошина, шест-сто/шест стошина, седам-сто/седам стошина, осам-сто/осам стошина, девест-сто/девет стошина*.

Покретни самогласници *а, е, у*: *саг/сага*

Писање и изговор самогласника *а, е* и *у* у речима *шаг/шага, ђрошћив/ђрошћиву, срџском/срџскоме* и сл. не мења ништа у њиховом значењу и функцији, тако да су ти двојаки облици речи потпуно равноправни. Исто је и са предлозима *с/са, к/ка*, с тим што је *а* у њима непосредно, а „*дужи*“ облик употребљава се по правилу обавезно ако реч испред које стоји наведени предлог почиње истим или сродним гласом (*са сестром, са шумаром, ка кући, ка граду*) да се не би јавиле гласовне промене (једначење сугласника по звучности и губљење сугласника).

Састављено и растављено писање речи

Правила о састављеном или растављеном писању речи спадају у најтежа правописна пра-

вила јер се успостављају имајући у виду саму природу конкретних спојева речи, правописне навике и традицију, тј. утицај обичајне праксе, али и – како се такође наводи у Правопису – утицај правописних програма и приручника. У овој правописној области има и највише правописних огрешења у наставној пракси будући да се сви поменути утицаји преплићу. Додатни проблем стварају и лажни правописни дублети о чему ће бити речи у посебном поглављу.

Највише дублета бележимо у спојевима с предлозима. Примери попут *на/у здравље, за узвраћ, на одмет, у недољед, на ушћрб, при шом* имају и своје дублетне парове, па је у складу с нормом и спојено писање. Правопис само даје предност одвојеном писању. С друге стране, напоредни облици су и *нажалост/на жалост, наизљед/на изљед, источећка/из почећка*, код којих се предност даје спојеном писању, па се у правописним приручницима само то решење и налази (за *нажалост* в. Клајн, И., 1997: 109).

Код писања вишечланих бројева словима у пракси је преовладало састављено писање, иако га норма прихвата само у случају када се попуњава чек или нпр. рачун за струју. У свим осталим случајевима једино је исправно писати *сто двадесет (и) четири, двеста деведесет (и) шест, десет (и) двојица* итд. Дакле, реч је о принудном дублетизму који је јасно одређен.

Велико почетно слово у имену улица: *Улица краља Пејра/улица Краља Пејра*

Основно правило о употреби великог почетног слова у називу улица (као и других вишечланих назива институција, река, планина и сл.) подразумева писање великог почетног слова прве речи, дакле, именице *улица*. Када се у Правопису наглашава да је могуће на два начина писати називе улица при писању адресе и у слободном тексту (в. Школски правопис, стр. 36), мисли се на то да се у ствари велико почетно слово помера удесно, те је поред уобичаје-

ног *Улица краља Пејра* могуће је написати *улица Краља Пејра*, при чему се *улица* схвата као општи појам. Ово друго решење има и другу варијанту у виду скраћеног писања које подразумева изостављање именице *улица* (ова именица се подразумева): *Истий ће се одржати у згради у Краљице Напхалије 43*. Ово решење посебно преовладава код назива улица чија је друга реч придев, па тако поред уобичајеног *Дубљанска улица*, могуће је писати (и говорити) само *Дубљанска* (*Станујем у Дубљанској број 44*), док је ретко решење, иако га Правопис дозвољава, *Улица дубљанска*, што треба избегавати. С друге стране, уобичајено је, и у томе се не греша, да именица *улица* буде написана великим почетним словом (као и именице *булевар, шпрт, авенија* и сл.), а друга реч малим уколико је апалативна именица: *Улица кесћенова, Трт цвећа, Булевар мира*.

Привидни дублети

Под привидним дублетима подразумевамо речи различитог значења које се у пракси доживљавају као дублети. Као илустрацију, навешћемо два честа примера. Тако код именица *ноћница/ножица, рукица/ручица* вршење гласовне промене зависи од значења: ако је реч о деминутиву, промена се мора извршити (*ручица, ножица*), док она изостаје код хипокористика (речи одмила: *ноћница, рукица*). Други фреквентан пример у пракси јесу спојеви предлога *по, пре, после, до* са именицом *подне*. Ови спојеви доживљавају се као дублети иако се јасно прави разлика у значењу: растављено се пише ако је значење споја прилошко (*Идем у школу пре подне*. (када?)), а спојено када је у питању префиксална именица (*Недељно поподне проводим с пријатељима*).

Да закључимо. Приликом реализације наставних садржаја из правописа увек се поставља питање да ли у примере који илуструју неко правописно правило уврстити и понеки дублет да би се ученицима објаснило шта је проузроко-

вало задржавање два решења. Мишљења смо да би то било од користи јер нови приступи у настави правописа подразумевају практичну обуку ученика, који, сада, уз помоћ правописног приручника, решавају правописне дилеме и тако се упознају с концепцијом правописних правила. На тај начин успоставља се и тесна веза с граматичким правилима која су у њиховој основи. Само тако ученик је спреман да разуме право-

писну норму на прави начин. Тако ћемо избећи присуство супстандардних решења у пракси, што је последица неадекватне правописне обуке ученика, али и њихових учитеља. Управо представљеним прегледом правописних дублета, одабраним примерима и објашњењима желимо да помогнемо учитељима да на успешан начин практично реализују наставне садржаје из правописа српског језика.

Литература

- Алексић, Радомир и др. (1960). *Правойис српскохрватскога језика*. Матица српска – Матица хрватска, Нови Сад – Загреб.
- Белић, Александар (1950). *Правойис српскохрватског књижевног језика*. Београд: Просвета.
- Ивић, Павле; Клајн, Иван; Пешикан, Митар; Брборић, Бранислав (2006). *Српски језички приручник*. Београд: Београдска књига.
- Клајн, Иван (1997). *Речник језичких недоумица*. Београд: Чигоја штампа.
- Клајн, Иван (2003). *Творба речи у савременом српском језику*. Завод за уџбенике и наставна средства – Матица српска, Београд – Нови Сад.
- Пешикан, Митар; Јерковић, Јован; Пижурица, Мато (2006). *Правойис српскога језика*. Школско издање, Матица српска – Завод за уџбенике, Нови Сад – Београд.
- Станојчић, Живојин; Поповић, Љубомир (2008). *Грамаџика српскога језика*. Уџбеник за гимназије и средње школе, Београд: Завод за уџбенике.

Извори

- Арсенијевић, Владимир (1995). *У пошталубљу*. Београд: Време књиге.
- Домазет, Сања (2006). *Азил*. Београд: Завод за уџбенике.
- Петковић, Радослав (1994). *Судбина и коменшари*. Београд: Време књиге.
- Тасић, Владимир (2001). *Опроштајни дар*. Нови Сад: Светови.
- *Речник српскохрватскога књижевног језика*. Матица српска – Матица хрватска, Нови Сад – Загреб, 1969 (фототипско издање, 1990).

Summary

The possibility that there are two solutions of the determinant of a spelling, that are normatively acceptable in linguistic practice, as a rule, in teaching, it leads to the orthographic norm which is not applied or, unfortunately, a new, third, substandard solution is created, which often becomes a more frequent one. This "customary norm" can help normativists to realize that the solution offered by the two can be regarded as dominant one, i.e. one gets the advantage over the other. This paper presents a typology of spelling doublets, which are recommended as valid and spelling of the Serbian language in 1993. The (first edition), which was presented to the school in teaching spelling of the same authors (M. Pešikan, J. and M. Jerkovic Pižurica). This review of spelling doublets, by representing examples and explanations we want to help practicing teachers in the implementation of subject matter in the spelling of Serbian.

Key words: Spelling, Serbian language, spelling doublets, spelling dictionary.



др Ана Вујовић¹

Учитељски факултет, Београд

**Кратки
научни прилог**

„Увођење у језике и културе“ на предшколском и млађем школском узрасту



Резиме: Циљ овог рада је да укаже на пошребу развијања свесности код деце предшколској и млађеј школској узраста да постоје различити језици и културе. Будући да је заједничко живљење и делање у савременом свету пошало неизбежно, најрационалније је да се деца од најмлађеј узраста са шим уиознају и за шакав животи и рад припремају. „Увођење у језике и културе“ не мора се односити искључиво на мајерње језике ученика у одељењу или на сирани језик који деца шреба да уче у школи, већ на разне друге језике (и писма) до којих би васишач и учишел моћао доћи, а који би шребало да деца на занимљив начин илуструју разноврсности језика, писма и култура. И уираво да би се ово увођење у друге језике и културе сировело на шито бољи начин, елементи сирани културе шребало би да буду ирисушни у настави сираној језика од самој иочешка, без обзира на узраст ученика, али свакако ирилатођени њему. Мислимо да би шребало осмислити краишак ирограм који би васишачи и учишели моћи сироводити у раду са децом развијајући њихово иштересовање за друге језике и културе. Овакав рад имао би ире свега васишину улоу да деца наиовесити различитости света у којем живе, а онда и да им иокаже неизбежности њиховој креишања и рада у шом свету, шито иодразумева знање сираних језика и основних одлика сираних култура.

Кључне речи: уиознавање са језицима и културама, социјализација, млаћи узраст.

Да ли је уопште више потребно говорити о потреби и значају интеркултуралног васпитања и образовања младих у данашњем свету? Неопходност успостављања и развијања разумевања међу народима који говоре различитим јези-

цима и живе у различитим културама свима је очигледна. Исто тако је јасно да ће још дуго (надајмо се и заувек) постојати разлике у идентитетима међу припадницима различитих нација. Оне су последица историјских и гео-политичких разлога и развоја, другачијих форми друштвеног уређења и доминације једног од четири основна сектора људских активности: религије, политике, економије или информација. И не само да се те разлике неће уједначити, већ ће се верова-

¹ ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

² Рад је део истраживања на пројекту Концепције и сирашеије обезбеђивања квалитеша базичног образовања и васишћања, евиденциони број 179020Д, за период 2011-2014.

тно и даље усложњавати. То је само разлог више да се побегне од расизама и ксенофобије и да се ради на успостављању разумевања и на приближавању. Безброј је примера који показују потребу познавања других нација и њиховог начина понашања у одређеним ситуацијама, чак и оних који живе у суседству и имају честе контакте. Тако, на пример, опуштено и спонтано понашање Француза у току разговора, прекидање саговорника или прелазак са једне мисли на другу, Немци најчешће схватају као одсуство организованог размишљања и пристojности. Французи први пословни састанак најчешће схватају само као успостављање контакта и долазе недовољно или нимало припремљени, што код Немаца оставља утисак неозбиљности и лежерности, а Французи, пак, прецизне предлоге Немаца доживљавају као препад и сумњиву намеру да их збрзају. Људи из различитих земаља на другачије начине комуницирају: једни то чине сасвим отворено и директно, а други се више изражавају покретима, гестовима или алузијама које није увек лако разумети јер могу бити културолошки обојени. У неким земљама и културама људи су склонији да у једном тренутку сву своју пажњу и рад усмере само на један задатак, док се у другим срединама у исто време активност одвија у више смерова (Деморгон, 2008: 87–90).

По многим лингвистичким теоријама, попут Хумболтове на пример, језик представља специфичан поглед на свет неког народа, па се усвајањем језика тог народа (или тих народа) усваја и њихов специфичан поглед на свет. Кроз језик се прелама целокупна култура неког народа, а бављење страним светом помаже нам да јасније сагледамо и контуре властитог света.

Сасвим је извесно да ће бити све бројнији они који ће део свог школовања или професионалне активности провести у некој иностраној земљи или радећи у екипама са странцима. Значајни су, наравно, и претходно образовање, знање језика и личне карактерне особине. Број-

на су искуства која показују да особе које не познају правила игре, у организационом смислу, могу бити хендикепиране у свакодневним ситуацијама као што су, на пример, разговори за упис на студије или за запослење. А радити заједно не подразумева само да људи живе једни поред других и да се толеришу, већ и да буду способни да створе један кохерентан систем појмова које ће делити и који ће им помоћи да међу собом створе сличности и да делају заједно³ (Пирен, 2002:10).

Будући да је заједничко живљење и делање постало неизбежно, најпааметније је да се деца од најмлађег узраста са тим упознају и за такав живот и рад припремају. Европска унија, у којој се годинама говори о мултилингвизму и ради на развијању свести о постојању других култура и на њиховом толерисању и прихватању, прогласила је годину 2008. годином интеркултурног дијалога. Савет Европе је још у *Заједничком европском оквиру за живе језике* истакао колико је тешко достићи или измерити све аспекте социокултурне компетенције. То, међутим, не значи да је такво мерење немогуће спровести или да од овог задатка треба одустати, већ само да би можда најефикасније било развијати више мањих и прецизније дефинисаних пројеката.⁴

3 То је оно што Кристијан Пирен назива ко-акционом и ко-културном перспективом (*perspective co-actionnelle co-culturelle*) за коју сматра да у највећој мери одговара друштвеној димензији учења и заједничким циљевима. Christian Puren (2002): "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle", *Langues modernes*, 3/2002, pp. 55–71.

4 Један од пројеката који је био финансиран од стране Европске комисије и програма Леонардо да Винчи био је програм INCA (Intercultural Competence Assessment) о којем се више може сазнати на сајту www.incaproject.org. Овај пројекат је и сам био пример сарадње људи из више земаља јер је окупио стручњаке различитих профила из читаве Европе: наставнике, психологе, лингвисте, информатичаре, стручњаке за тестирање и оцењивање.

Постоје и екстремна мишљења. По једни-ма, интеркултурна компетенција може се стећи само кроз личне контакте, путовање и живљење изван своје средине, дакле само из сопственог искуства. По другима, пак, до интеркултурне компетенције може се доћи једино учешћем у систематски организованим програмима подучавања са јасно постављеним и дефинисаним циљевима. Као и увек, истина није у крајности-ма, већ је најбоље комбиновати ова два начина стицања интеркултурне компетенције. Суштина је свакако у томе да се достигне способност да се искорачи изван граница које поставља језик кроз изразе и појмове на које је свако од нас навикао, а који нису свуда и увек исти.

Језик је уједно и начин на који се изражава нека култура и неке друштвене норме и привилеговани начин да се приђе тој култури. Стога је важно да се дете навикне на постојање разних језика и да се што јаче и што раније мотивише да их учи. Управо та разноврсност треба да постане извор задовољства и подстицај на активно откривање света који нас окружује. „Увођење у језике и културе“⁵ је приступ који се не спроводи на исти начин:

- у одељењима у којима су сви ученици са истим матерњим језиком и
- у онима у којима ученици говоре неколиким језицима.

Иако би код нас у многим срединама, у којима сви ученици у одељењу говоре истим је-

зиком, овај приступ могао бити спровођен пре свега са циљем да децу уведе у постојање и учење страних језика, не би требало занемарити ни присуство других језика који се говоре у разним областима наше земље. У мултинационалној и мултикултурној средини каква је наша одувек су присутна одељења у којима се налазе ученици чији су матерњи језици различити, а последњих година у многим срединама појављују се и одељења у којима се школују деца досељеника-страница.

Начин рада који се у оваквом приступу користи је рад по групама, размена мишљења и језичког и културног капитала сваког од ученика. Деца своју склоност ка игри пребацују и на језик који користе из задовољства, уживају у звуцима и мелодији језика (свог и страног), чак су спремна да на неком другом језику уче песме или разбрајалице само због ритма који им се допада. Увек су поносна када својим вршњацима могу да покажу нешто што ови не знају, воле да се похвале својим знањима, а драгоцен је и помоћ њихових родитеља који би могли донети неки снимљен или написан материјал на свом језику. То би свој деци омогућило да чују неки други, за њих мање или више необичан језик, да виде начин на који се он записује (поготово када је реч о словима или знацима битно различитим од писама која ми користимо), да науче да изговарају неке гласове и речи на том језику, да се поздраве, честитају рођендан или кажу своје име. То би им, такође, омогућило да одбаци неке стереотипе и предрасуде које већ имају (они сами или, још чешће, њихови родитељи) о одређеним народима и њиховој култури. Интеркултурна педагогија у први план ставља толеранцију, одбацивање национализма, поштовање другог, солидарност, саосећање.

„Увођење у језике и културе“ не мора се односити искључиво на матерње језике ученика у одељењу или на страни језик који деца треба да уче у школи, већ на разне друге језике и пис-

5 Сличан термин постоји и на француском (*éveil aux langues et cultures*) и користи се у домену интеркултурне педагогије, првенствено у вишејезичним срединама у којима су у истој групи присутна деца чији су матерњи језици различити. Програм *Evlang* је подржавала Европска комисија, а окупљао је партнере из неколико европских земаља. Циљ њихових истраживања спроведених са великим бројем ученика почетних разреда основних школа био је да утврде да ли и у којој мери ученици позитивно реагују у контакту са више разних језика. Детаљније информације могу се потражити на: http://jaling.ecml.at/french/evlang_french.htm.

ма до којих би васпитач и учитељ могао доћи, а који би требало да деци на занимљив начин илуструју разноврсност језика, писама и култура. Овакво отварање према другима ни на који начин не унижава матерњи језик, већ помаже детету да сагледа чињеницу да је он само један од мноштва језика, да постоје језици са мање или више говорника, али да ни то ни моћ коју имају земље у којима се ти језици говоре немају било какав квалитативни значај. Код детета ваља развијати љубав према речима и свему ономе што се њима може изразити, жељу да се успостављају односи са другима и да се трага за што успешнијим начинима комуникације. А ако постоји жеља за комуникацијом, дете ће бити мотивисано да научи стране језике који ће му ту комуникацију и омогућити, далеко од језичких или културних предрасуда и баријера.

И управо да би се ово увођење у друге језике и културе спровело на што бољи начин, елементи стране културе требало би да буду присутни у настави страног језика од самог почетка, без обзира на узраст ученика, али свакако прилагођени њему и у одређеној градацији: најпре само црте, потом варијанте и везе. За децу је важно да упознају и другачије начине говора и живљења од сопственог, а акценат је на позитивном развоју ученикове личности. Поред развоја позитивних представа и ставова према језичкој и културној разноликости, на овај начин се код детета развијају и металингвистичке и когнитивне компетенције (способност посматрања, размишљања и закључивања), као и критичко просуђивање и интелигенција. Наиме, пажња, заинтересованост, концентрација и прилежност развијају дететову интелигенцију.

Такође је значајно да земља (или земље) чији језик деца уче њима буде приказана као стварна и одређена, да им се предоче конкретне ситуације у којима им оваква знања могу бити потребна, дакле да им се укаже на практични и утилитарни значај упознавања са другим јези-

цима и културама других народа. Нека истраживања спроведена у грчким предшколским установама у којима су све бројнија деца досељеника, дакле деца чији матерњи језик није грчки, показала су дечију заинтересованост за језике којима говоре њихови другови који нису пореклом Грци, већу толеранцију и боље прихватање различитости, као и позитивнији став и бољу мотивацију коју су таква деца касније показала у сусрету са учењем страног језика.⁶

Овај задатак „увођења у језике и културе“ на почетку би морале изводити васпитачице и учитељице, а потом и наставници страног језика. Указујући најпре на то којим језиком деца говоре и које писмо користе да свој језик записују, указује се потом и на постојање других језика и култура. Овако би се деци лакше могла приближити чињеница да се у школи од њих очекује да уче неки страни језик, али да то није незанимљиво и бескорисно, већ управо супротно од тога. Отварање ка другоме у културолошком смислу праћено је отварањем ка другачијим фонетско-фонолошким системима, што је на предшколском и млађем школском узрасту од изузетног значаја. Потом се фаворизују интеракција и комуникативна улога језика, рад у групи и игра.

Улога наставника у овом процесу неумњиво јесте велика, јер је неопходно познавање детета, његових способности, емоција, ставова, жеља, могућих страхова или надања. Неопходно је и увек имати у виду васпитну димензију читавог процеса: развијање и богаћење дететове личности и отварање ка другим срединама и културама. У том смислу су неопходни како језички, тако и културолошки коментари наставника. Овако озбиљан и сложен задатак не може

6 Детаљније о резултатима истраживања у Грчкој видети код: Constantin Tsioumis, Argyro Moutzidou (2008). „Education interculturelle et matériel pédagogique : L'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce dans les maternelles grecques“. *Synergies. Sud-Est européen*, Revue de GERFLINT, pp. 45–62.

обавити васпитач или учитељ који за то није обучен и који сам није прошао било какав облик интеркултуралне припреме за увођење деце у свет језичког и културног мноштва и разноврсности.

Неки од основних циљева рада на „увођењу у језике и културе“ били би следећи:

- сензибилизација деце на различитост;
- сензибилизација деце на гласове, мелодију и писма разних језика;
- знање неколико једноставних речи или фраза на другом језику (поздрављање, представљање, позивање и сл.);
- упознавање обичаја и традиције других земаља;
- интеграција деце припадника мањинских народа или досељеника;
- језичка интеракција деце;
- развијање металингвистичке свести код деце.

Познато је да се у настави страног језика на раном узрасту често морају мењати активности јер дечија пажња и концентрација не трају дуго. Такође је познато колико је важна улога игре у процесу учења страног језика, пре свега у стимулисању интерперсоналне комуникације између самих ученика. Наставник се ту не појављује више као стуб примарне дијалогске комуникације (која понекад може и ограничавати вербалну размену), већ као особа која пружа потребну помоћ само онда када то ученик од њега затражи. Игра, као аутономна стваралачка активност са изразитом комуникативном функцијом, има незаобилазну социјалну функцију и представља важан посао за дете. Оно се кроз игру забавља, али и доказује у групи својих вршњака, па и одраслих, те је стога још више мотивисано да у њој учествује са највећом могућом концентрацијом. Да би ефекат коришћења игре у настави страног језика на млађем узрасту био што већи, пожељно је да се језичка активност повеже са покретом (мимиком, глумом, плесом

и сл.). Кроз драму и покрет, неосетно и ненаметљиво, са децом се могу обрађивати интеркултуралне теме: неспоразуми у друштву, прихватање новог члана у неку заједницу, решавање конфликта међу вршњацима итд. Идеално би било у овом смислу повезивати их и са садржином других предмета, па у наставу страног језика, поред већ присутне употребе песама на страном језику, увести и разликовање и бојење застава разних земаља, сналажење на географској карти, облачење лутака у народне ношње тих земаља итд. Уопште, потенцијал који интегрисање наставе нејезичких наставних предмета са наставом страног језика ⁷ има за лингвистички развој детета огроман је, па је заиста неопходно много више га користити.

Примењене игре или креативне активности служе како за мотивисање тако и за утврђивање стеченог знања, а морају да прате психолошки развој детета. Фазе које се морају поштовати током наставе језика односе се на развој:

- усмених компетенција: уводне активности, активности сензибилизације, слушања, понављања и усменог изражавања;
- писмених компетенција: уводне активности у писаном облику, активности читања, разумевања написаног и писменог изражавања (Милановић, 2010: 91).

Због наглашавања значаја развоја комуникативне компетенције у оквиру наставе страног језика у последње време се често заборавља на коришћење књижевних дела. А књижевни текстови у настави страног језика не морају бити сами себи сврха, већ се могу користити као извор сазнања о одређеним темама (као што су, примера ради, историја, обичаји, празници).

⁷ Општеприхваћен је термин CLIL (Content and Language Integrated Learning), а подразумева приступ настави страног језика у ком се циљни језик користи у настави нејезичких предмета.

Посебно су кратке књижевне форме, попут басни и бајки, погодне за рад са децом на млађем узрасту јер је деци њихова садржина већ позната (делимично или у целини, па дете не осећа блокирајући страх од новог и непознатог), са њима су се сусретали на свом језику (можда и у нешто другачијем облику), у њима нема компликованих и дугих описа и представљања, оријентисане су на теме које одговарају знању и интересовању деце тог узраста. Циљеви коришћења бајки у настави страног језика су: развијање све четири језичке вештине, разумевање књижевности, отклањање страхова од читања у оригиналу, мотивација за читање, упознавање земље, развијање и продубљивање знања већ стечених у настави књижевности на матерњем језику и уживање (Гојков-Рајић, 2010: 73–74).

Једно друго истраживање сведочи о коришћењу приповедака у настави страних језика у јапанским основним школама. Пошто је реч о деци која су у току стварања перцепција о свету око себе, испитивање је показало да су она деца, која су кроз читање приповедака које припадају „западној“ цивилизацији упозната са концептима другачијим од оних који су важећи у Јапану, лакше успевала да се прилагоде различитим културним срединама и користила више текстуалних индикација „западне“ природе. Резултати су показали потребу за наставом кроз искуство и емотивно повезивање, као значај задатака који апелују на когнитивну и афективну свест о културним разликама, као и о њиховом прихватању (Николић-Хосонака, 2010:52).

Будући да су бајке, басне и приповетке део књижевности на страном језику, извесно је да представљају културно богатство неког народа, али су и савршен пример прелажења граница једне земље и једног језика и уласка у оно што се с пуним правом назива светском културном баштином. А то је онда одлична илустрација интеркултуралности, јасан доказ деци да су сви

људи и културе света заиста повезани и да управо то чини његову лепоту.

Имајући у виду чињеницу да је модерна цивилизација постала превасходно визуелна, као и чињеницу да деца на млађем узрасту лакше уочавају и памте све оно што је у домену визуелног или са њим повезано, јасно је колико су илустрације значајне. По речима И. Ивића, на млађем узрасту поставља се и проблем међусобног односа сликовних (фотографије, цртежи, шеме, графикони, кривуље итд.) и вербалних средстава у уџбенику. У сваком случају, када се у уџбеник уноси нека илустрација, мора се јасно знати која је њена функција и може ли она имати успешну мотивациону улогу, односно да ли је технички добро реализована, динамична, упечатљива, забавна итд. Да би визуелни материјал који се користи у настави страног језика био смислен, мора да прати садржај текста, ствара асоцијативну подлогу за разумевање и прихватање градива, додаје ново значење које је тешко вербално исказати и тиме подиже прецизност информације, као и да олакшава општу прегледност текста (Вујовић, 2004:74). Стога овај визуелни материјал не сме да буде само декорација без икакве функције или да преноси поруку супротну од оне коју наставник или текст преносе. Он треба да буде јасан и без непријатних или шокантних призора, али не и културолошки неутралан, јер ако се дете жели увести у неки други језик и културу, мора му се указати на специфичне одлике те културе. Слика коју овакав материјал даје о друштвеној, географској, историјској или техничкој реалности и свакодневном животу других народа треба да буде комплетнија, непосреднија, занимљивија и животија него она коју би могле дати саме речи.

Успех, међутим, може изостати и поред великих настојања наставника (како васпитача и учитеља, тако и наставника језика) уколико не постоји подршка шире друштвене заједнице и целокупног образовног система. Код нас су за-

конски предуслови испуњени: унета су два страна језика у наставне планове и програме за основну школу. Али, ма колико се данас говорило о потреби учења страног језика, у пракси се могу наћи они који ову потребу не препознају и који учење два страна језика сматрају великим оптерећењем за децу и нечим што ће у животу бити потребно само ретким и само понекад. Ако овакво мишљење имају дечији родитељи, они онда тај свој став (свесно или несвесно) преносе и на децу која постају немотивисана, незаинтересована и недисциплинована на часу. А управо би помоћ родитеља у набављању материјала о другим језицима – поготово ако је реч о њиховом матерњем или о неком страном језику који је осталој деци слабо или нимало познат и који се у нашој средини ређе учи (попут португалског, норвешког, арапског или кинеског) –

могла бити једини начин да васпитач или учитељ дође до таквих података. Зато би од кључне важности увек било да васпитачице и учитељице поразговарају и са родитељима, поготово онима код којих оваква врста подршке недостаје.

Будући да је овакав приступ „увођења у језике и културе“ већ показао позитивне резултате у неким земљама, мислимо да би требало осмислити краatak програм који би васпитачи и учитељи могли спроводити у раду са децом развијајући њихово интересовање за друге језике и културе. Овакав рад имао би пре свега васпитну улогу да деци наговести различитост света у којем живе, а онда и да им покаже неизбежност њиховог кретања и рада у том свету, што подразумева знање страних језика и основних одлика страних култура.

Литература

- Вујовић, Ана (2004). *Француска цивилизација у уџбеницима француског језика*. Библиотека DISSERTATIO, Београд: Задужбина Андрејевић.
- Вујовић, Ана (2010). „Елементи стране културе у уџбеницима француског језика за млађи узраст“. *Иновације у настави*, 1/10, стр. 17–26.
- Гојков-Рајић, Александра (2010). „Бајка у настави немачког језика на раном узрасту“. *Иновације у настави*, 1/2010, стр. 70–78.
- Delefosse, Jean-Marie Odéric (2005). „Acquisition/apprentissage du langage et des langues : une approche socioconstructiviste“. *Apprentissage précoce d'une langue étrangère et bilinguisme*, Université de Nantes, CRINI, pp. 45–59.
- Demorgon, Jacques (2008). „Comprendre les identités nationales, construire une Europe des échanges“. *Synergies. Sud-Est européen*, Revue de GERFLINT, pp. 85–92.
- Милановић, Милена (2010). „Креативне активности и игра у настави страног језика“. *Иновације у настави*, 2/2010, стр. 89–97.
- Nikolic-Hosonaka, Nevenka (2010). „An Aspect of Intercultural Language Learning: A Study of Children`s Changing Perceptions of Old Men through Storytelling“. *Иновације у настави*, 1/2010, стр. 49–57.
- Puren, Christian (2002). „Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle“. *Langues modernes*, 3/2002, pp. 55–71.
- Tsioumis, Constantin et Argyro Moumtzidou, (2008). „Education interculturelle et matériel pédagogique : L'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce dans les maternelles grecques“, *Synergies. Sud-Est européen*, Revue de GERFLINT, pp.45–62.

- Fleming, Mike (2009). „Education and Training: Becoming Interculturally Competent”, In: Anwei Feng, Mike Byram and Mike Fleming (ed.): *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol, Buffalo, Toronto, Multilingual matters.

Summary

The aim of this paper is to highlight the need to develop awareness in preschool and early school age that there are different languages and cultures. Since living and working together in the modern world has become unavoidable, the children of early age are faced with different cultures and. “Introduction to languages and cultures” does not deal exclusively with the native languages of students in the classroom or the language that children should learn in school, but in many other languages (and scripts) to which the pre-school teacher and primary school teacher should provoke interest to children and illustrate the diversity of languages, scripts and cultures. And just to make this introduction to other languages and cultures conducted in the best way, the elements of the culture should be present in foreign language teaching from the very beginning, regardless of the age of students, but we adjusted it. We think that we should develop a short program that educators and teachers are supposed to implement in work with children by developing their interest in other languages and cultures. Such work would have a primarily educational role of diversity implied to the children in the world where they live, and then to show them the inevitability of their movements and work in the world, including knowledge of foreign languages and basic features of foreign cultures.

Key words: learning about languages and cultures, socialization, younger.



др Весна Трифуновић¹
Педагошки факултет, Јагодина

**Кратки
научни прилог**

Религијско васпитање у предшколским установама: проблеми предшколског васпитања у светлу хришћанске антропологије



Резиме: У раду се полази од контекста брзих промена савременог света у којима настаје нова концепција образовања, као носиоца друштвено-економског развоја и чиниоца социјалне и културне кохезије. На међународном и регионалном нивоу образовање се пошврђује као једно од основних, неопуштивих и недељивих људских права, али и као инструмент за остваривање других права.

Полазећи од чињенице да религија представља кохезиони фактор друштвене заједнице, значајан ослонац за појединца, али и тачку преко које се преламају дешавања шире социјалног система, аутор наглашава важност њеног проучавања, нарочито у условима друштвених и образовних промена.

У циљу сагледавања утицаја друштвених промена на процес образовања, посебно се истражује однос између образовања и религије, као и место и значај религијског образовања у припреми будућих васпитача и предшколског васпитања.

Кључне речи: религијско образовање, предшколски васпитачи, предшколско васпитање, промене.

Увод

Природа институција попут предшколских установа, као социјалних система, у значајној мери је одређена с једне стране њиховом својеврсном издвојеношћу од других институција и окружења, а са друге, специфичним утицајем које остварују на понашање и развој популације деце смештене у њима. Окружење (социјално, културно) у којима људи живе утиче на њихов развој. Институције које изазивају

и инхибирају одређене врсте активности, прихватање улога и образаца друштвено пожељних понашања и односа утичу на развој личности, нарочито ако су циљне групе институционализованог деловања најмлађе узрасне категорије.

Предшколске установе својим начином функционисања, организационом структуром, просторним уређењем, као и комплексним деловањем васпитача стварају оквир за развој детета, унутар којег је нарочито важно да дете учествује у заједничким активностима, обрасцима реципрочне интеракције, као и дијадним од-

¹ dimitrije95@ptt.rs

носима са одраслим особама у родитељској улози и да то учествовање буде обликовано оријентирима који имају универзални карактер.

Религијско образовање у предшколским установама

У центру пажње класичних студија о ефектима утицаја предшколских установа и предшколских програма на децу из различитих социјалних средина, најчешће су била интелектуална постигнућа и когнитивне функције (памћење, формирање појмова, решавање проблема). Лонгитудинални подаци Центра за истраживање и иновацију школства (CERI), који обавља своје делатности у оквиру Организације за економски развој и кооперацију (OCDE) показују, међутим, да тестовни резултати деце, након окончања предшколских припремних програма, почињу прогресивно да опадају да би се после две до три године учествовања у реалном школском животу ефекти припремних програма потпуно изгубили (CERI, 1998). Зато, сматрам да је поред компензаторних програма, као припремних програма за школу, чији је основни циљ покушај уједначавања услова социјализације деце из различитих социјалних и културних средина, неопходно да предшколске установе развијају активности са дугорочним ефектима, које би деци у наредним развојним фазама омогућавале да се понашају не само у складу са социјалним и културним очекивањима, већ и да развијају могућности за остварење сопствених потенцијала, којима могу променити и усавршавати услове живота.

Начин васпитавања у предшколским установама се одражава на дететово понашање у свакодневном животу, а на развој детета снажан утицај може да оствари и религијска култура у самој предшколској установи. Издвајање овог утицаја поставља изазов за будућу припрему васпитача. У расправи *Школа живота* Ш. А. Амо-

нашвили (1999), скреће пажњу да се из савременог значења *школе* изгубила суштина духовности и радости: „Школа је постала назив институције за учење, која наоружава младу генерацију знањима и умењима. Не доводећи у питање важност знања у формирању личности детета тврдим да је *квалитет знања, вредности идеја, мисли и делатности човека, који настају на бази знања, одређена не само истинитиошћу самих знања, већ и њиховим духовним садржајем, личним односом према знањима*“ (Амонашвили, 1999: 14). Извор тежње да дете у васпитном и образовном процесу научи да мења, преображава и усавршава услове живота а не само да им се прилагођава, треба да постане висока духовност.

Ангажман Руске академије образовања у издавању *Антологије хумане педагогике*², коју сачињавају аутентични текстови настали у четири светске религије, као и одабрани текстови филозофа и педагога, представља настојање да се у образовању савременог васпитача и наставника отклони вишедесенијски пропуст одвојености од духовних извора а тиме отклони и озбиљна препрека у њиховом раду на формирању духовно-моралног лика детета. Ови изабрани текстови, сматрају издавачи, садрже идеје и мисли, које могу да формирају основу хуманог мишљења и да представљају подстицај за хумано деловање наставника и васпитача у XXI веку.

Идеја да је савремени наставни процес потребно допунити дубинским слојевима духовности и да се не сме занемарити аспект духовног васпитања личности младог човека, наро-

2 „Редакциони савет је одобрио идеју условне поделе *Антологије* на пет смерова: Мудрост старих народа, Исток, Запад, Русија, Савремена хумана педагогија... Сваки од пет смерова, почиње књигом размишљања о изворима духовности, насталим у четири светске религије, које се исповедају у Русији – хришћанству, исламу, јудаизму и будизму. За састављање ових полазних књига ангажовани су јерарси одговарајућих конфесија, учени богослови и професори“ (Зујев, Д. Д., 1999).

чито добија на снази данас, када развој науке и технологије човеку омогућава да у природној и друштвеној средини и према припадницима других врста, као и сопственој, врши интервенције које се дубоко косе са еколошким моралним принципом очувања биолошког оквира живота, поштовања биолошког и културног диверситета и поштовања личности. Човекова потреба да мења стварност удружена са моћном технонауком и макијавелистичким политичким активностима, континуирано изазивју кризе различитог интензитета и различитих последица како на глобалном тако и локалном нивоу. Криза у друштву остварује утицај на све његове подсистеме укључујући и образовни, а њен израз су реформе кроз које институционализовано образовање пролази.

Религијско образовање и припрема васпитача

Структуралне и функционалне промене у образовању покушавају да прате различите димензије промена у друштву, као што настоје да дају и сопствени допринос решавању важних проблема у друштву. Процес опште демократизације српског друштва омогућио је увођење верске наставе у васпитно–образовни систем³, а таква одлука се темељила на схватању да верона-

3 Одлука о увођењу верске наставе у наш васпитно–образовни систем ослањала се на искуство и праксу већине европских земаља, затим земаља у транзицији, као и на процени потребе и могућности укључивања религијских садржаја у образовни процес, заснованој на анализи општег друштвеног контекста и стручно–научних становишта. На предлог Архиепископског сабора СПЦ, Влада Републике Србије 2001. године доноси Уредбу о организовању верске наставе за одређене конфесије и то као факултативни предмет за ученике првог разреда основне и средње школе; следеће школске године верска настава добија статус обавезног изборног предмета, а од школске 2003/2004. године, задржава статус обавезног алтернативног изборног предмета уз грађанско васпитање.

ука може да пружи допринос холистичком развоју личности ученика, духовности, развијању толеранције, поштовању различитости.

Увођење религијског образовања у институционализовани школски систем у савременом српском друштву представља израз настојања да се садржаји у облику знања и умења усвоје на темељу духовности и моралности. Овај циљ не може се у потпуности остварити уколико се не спроведу и следеће иновације: (1) укључивање религијског образовања у све нивое институционализованог образовања и у његову припремну фазу – предшколско васпитање; (2) посебну припрему студената на педагошким и васпитачким студијским смеровима, која би омогућила „усавршавање душе и духовности“.

Друштвена средина, пре свега породица и установе које брину о деци, представљају примарни оквир у коме се одиграва утицај одраслих на децу са позиција моћи, али у коме се одиграва и утицај деце на одрасле, чији је крајњи ефекат мењање постојећег регулаторног система. У васпитним и образовним институцијама долази до сусрета и остваривања комуникације између различитих старосних група, чије одлике су, често, међусобно неразумевање што за последицу има побуну младих и њихово противљење прихватању вредносног система и образаца понашања старијих. Неразумевање између различитих генерација, које поприма облике сукоба, доводи до тешкоћа у остваривању процеса социјализације. Уколико би се, међутим, у васпитним и образовним институцијама пројектовала и стварала заједница деце и одраслих, који доживљавају истинску радост у процесу савладавања тешкоћа и уколико се њихово деловање темељи на *духовности*, утолико ће се лакше и слободније развити и испољити духовне особине и целовита личност детета.

Развијање духовности детета претпоставља да је задовољен претходни услов: да су одрасли, који васпитавају дете, развили висо-

ку духовност, јер они стварају једни друге. Образовна припрема будућих васпитача, у нашем систему образовања, међутим, не даје много повода за претпоставку да они обавезне студијске садржаје усвајају на бази духовности и моралности. Оно што се са сигурношћу може закључити јесте следеће: (а) на студијама за васпитаче (предшколске васпитаче и домске васпитаче) у оквиру предмета Филозофија и Социологија, пружају се фрагментарна сазнања о религијском феномену; (б) у оквиру педагошке групе предмета пружа се увид у мисли и идеје значајних педагога, које су биле подстицајне за формирање различитих стилова васпитавања и одгајања деце у различитим историјским епохама и које су, истовремено, израз нерелигиозне педагогије. Постојећи студијски програми, дакле, студентима васпитачких смерова не пружају довољно знања о религији, а поготово не знања која долазе из религије (религиозна знања). Уколико високошколске институције, које образују васпитаче намеравају да задовоље препоруке групе истраживача, аутора Међународне стратегије образовања за XXI век (Делор, 1996), у којој је улазак религије у учионице, а самим тим и у институције које се баве припремом кадрова за рад у школама и предшколским нивоима, препознат као битан развојни елемент васпитно-образовног процеса, онда религијско образовање треба да постане легитимни део будуће припреме васпитача. Овај захтев би могао бити задовољен на следеће начине: (а) проширењем знања о религији на студијама за васпитаче, проширењем садржаја из предмета Филозофија и Социологија, који би на потпунији научни начин приближили студентима феномен религије; (б) увођењем посебног предмета о религији, а мени се чини најпримеренији назив *Социологија и историја религије*, где би се пружиле информације о настанку и развоју главних светских религија, као и о специфичном односу који постоји између религије и друштва и њиховом међусобном утицају; (в) увођењем верске наставе, која

би пружила знања из религије (о религиозним учењима, животу и понашању), која би била организована за припаднике различитих конфесија и чије би извођење преузели представници одговарајућих конфесија, богослови и професори. Опредељење за прво или друго решење би говорило о намери друштва да факултети остану лаицизирани. Прихватање последњег предлога представљало би: (1) пристајање да религијска слика света постане равноправна са другим идејним сликама света у институционализованом образовању и (2) да религиозна педагогија постане део припреме будућих васпитача и наставника.

Увођење наставних садржаја, који се темеље на интелектуалном разумевању религије не би представљао *културни новум* у постојећој образовној пракси, већ квантитативно проширење постојећих студијских програма: додатни збир информација које треба да се пласирају кроз образовни процес и усвоје од стране његових учесника. Такви садржаји би били само додатак низу садржаја, који су усмерени на развој једне, интелектуалне димензије личности, а не неговања и душе и духа младог човека. Посебан предмет о религији и верска настава, који би постали активни чиниоци неговања животног принципа заснованог на двема основним вредностима, *поштовању* и *љубави*, а који јесу основни елементи хришћанског/православног васпитања, оплеменили би постојећи образовни стандард управо припремањем младих за слободу да постојећи поредак ствари покушају да преобразе у поредак идеала. О слободи се у људским заједницама много говори али се у стварном животу она често одбацује зарад избегавања одговорности: „Па ипак, моменат слободе никад неће моћи бити у тој мери одбачен или ослабљен да баш за њега не остане места – јер тежиште спора уопште није у питању о истинитости или неистинитости религиозног поимања света и живота, него у ономе чему ми служимо у животу – Богу, или свему што хоће да буде без Бога и против

Њега. Та лукава, у новије време тако честа позиција с које се тврди да безрелигиозни поглед на свет никако није антирелигиозна позиција, понеког, свакако, може саблазнити, али ту нема ничег осим лукавства. Безрелигиозна позиција или одриче постојање Бога, и тада неизбежно прелази у борбу против `предрасуда` религије, или, ако не одбацује постојање Бога, опет остаје нерелигиозни позиција управо зато што не жели да слободно служи Богу, то јест у бити остаје бунт који се може прикривати једино маском лојалности (...) Међутим, ако је слобода драгоценца за оба система културе, онда се, наравно, смисао слободе и њени императиви у религиозном погледу на свет откривају другачије него у безрелигиозним системима” (Зењковски, 2002: 21–22). Преображај, међутим, а управо религиозно васпитање томе треба да нас научи, не зависи само од човекових унутрашњих снага, већ и од виших принципа, који нас уводе у тајну духовног узрастања.

Закључак

Промене у савременом друштву у глобалној равни, као и на националном нивоу имају непосредне последице на образовни подсистем, који прати промене у свом окружењу и унутрашњим променама их подржава. Као део процеса отварања и демократизације српског друштва од почетка деведесетих година прошлог века, образовни систем се прилагођавао изазовима промена из ширег друштвеног контекста, чији је један од израза било и увођење верске наставе. Тиме је прекинут полувековни дисконтинуитет религијског образовања у српској просвети, јер веронаука, која је на основу Закона из 1946. године о раздвајању државе и цркве у новом социјалистичком друштву, протерана из заједнице

школских предмета, поново се вратила Уредбом Владе Србије 2001. године у основне и средње школе. Повратак верске наставе у институционализовани систем образовања у српском друштву отвара питање припреме студената педагошких факултета, али и васпитача у предшколским установама (и домских васпитача), за рад у новом друштвеном контексту, унутар којег се духовност препознаје као услов који предодређује карактеристике развоја појединца и друштва. Усавршавање духовности детета претпоставља усавршавање духовности васпитача. Ова чињеница захтева реформисање студијских програма на факултетима који припремају будуће васпитаче, у складу са друштвено препознатим значајем религијског образовања. Дух ове нове образовне етапе би био снажан подстицај неговању хуманости и културе дијалога између различитих појединаца, друштвених и културних група, као и за човеков однос поштовања према другима и животу уопште.

На чему ће се темељити здање савременог образовања наставника и васпитача зависи од друштвеног консензуса. Различита решења ће бити уобличена опредељењем за једну од могућих концепција развоја образовања: (а) концепција темељења образовања на порицању религиозне истине – покушај да се прође без Бога и потчињавање идеократским системима; (б) концепција религиозног заснивања образовања, која се темељи на сродности педагошке интуиције и религиозне свести; (в) концепција секуларизованог образовања. Приметићемо само да хришћанство/православље може у потпуности открити и осмислити оно што је дато у непосредној педагошкој интуицији и да, на трагу мисли В. Зењковског изражава онакав однос према човеку какав нам је заповедао Христос.

Литература

- Амонашвили, Ш. А. (2002). *Школа живота – расправа о почетном степену образовања, заснована на принципима хумано-личне педагогије*. Београд, Заједница учитељских факултета Србије.
- Зењковски, Василије (2002). *Проблеми васпитања у светлу хришћанске антропологије*. Београд, Бри-мо.
- Каменов, Емил и сарадници (2006). *Реформа система васпитања и образовања у Републици Србији*. Нови Сад, Филозофски факултет.
- *Образовање, теорија и пракса* (1999). Руска академија образовања, Москва; Заједница учитељских факултета Србије, Београд.
- CERI (1988). *Društvena briga o predškolskoj deci*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Зујев, Д. Д. (1999). На путу ка правој духовности У: *Образовање, теорија и пракса*. Руска академија образовања, Москва; Београд. Заједница учитељских факултета Србије.

Summary

The paper starts from the context of rapidly changing modern world in which, a new concept of education as the holder of the socio-economic development and social and cultural factors of cohesion. International and regional level have confirmed that education is one of the universal, inalienable and indivisible human rights but also as an instrument for achieving other rights.

Starting from the fact that religion is a cohesive factor of the community, significant support for the individual but also the point through which the events are seen in the wider social system, the author stresses the importance of the research, especially in social and educational change.

In order to evaluate the impact of social change in the educational process, the relationship between education and religion are specifically studied, and the place and importance of religious education in preparing future teachers and preschool teachers for their future work.

Key words: *religious education, pre-school teachers, pre-school education, changes.*



др Станоје Ивановић¹
Учитељски факултет, Београд

**Кратки
научни прилог**

Друштвена криза и модернизација образовања



Резиме: У раду се разматра утицај друштвене кризе на области образовања, посебно на процес модернизације. Погоршавање економских, социјалних и друштвених услова у друштву неминовно оштећава функционисање образовног система и умањује могућности његовог развоја. Посебно су угрожени облици модернизације образовања од које зависе квалитет и ефикасност образовног процеса, као и усклађивање образовања са развојним потребама друштва. Друштвена криза изазива кризу образовања а криза образовања је извор још дубље друштвене кризе. Зато је потребна развојна стратегија образовања која ће доприносити модернизацији образовања, али и превладавању друштвене кризе.

Кључне речи: друштвена криза, модернизација образовања.

Утицај друштвене кризе на образовање

Економске промене у периоду друштвене транзиције и, посебно актуелна економска криза, остављају дубоке последице на живот људи. Кроз погоршавање егзистенцијалних услова економска криза прераста у друштвену која захвата све области друштвеног живота и отежава функционисање виталних институција у друштву. Посебно су угрожене јавне делатности као што су здравство, образовање и култура, али и улога примарних друштвених група у васпитању младих.

Неповољно материјално стање у породици услед незапослености и сиромаштва угрожава

задовољавање развојних потреба младих, ограничава остваривање појединих животних циљева и спутава њихове тежње и активности. Такво стање утиче на поремећај породичних односа, подстиче тензије, фрустрације и незадовољство и појачава инфериоран положај младих како у породици, тако и ван ње. Негативне појаве у функционисању породице рефлектују се на васпитни процес, на понашање и развој личности и на ток школовања. У недостатку задовољства и љубави породица постаје поприште неслагања и насиља, па и девијантног понашања.

Сиромаштво подстиче одређени начин преживљавања, одржавања егзистенције на животном и социјалном минимуму, који дугорочно има негативне последице на развој младих.

¹ stanoje.ivanovic@uf.bg.ac.rs

У неповољним социјалним околностима настаје тзв. одсуство детињства, период ускраћености за безбрижан, заштићен и испуњен начин живота, али у коме постоји свакодневно присуство несигурности, трпљења, страха, незадовољства и других појава које оптерећују живот (Колин, 1997: 172). То на једној страни изазива осећања инфериорности и беспомоћности, резигнације и безнађа, а на другој подстиче на кршење друштвених норми и вредности, агресивно понашање и насиље. Социјалне фрустрације у периоду одрастања отежавају разумевање и прихватање света и усвајање конзистентног система друштвених вредности. У ширим размерама, друштвена криза подстиче слабљење друштвене кохезије и солидарности, кризу духовних вредности и идентитета појединца.

У погоршаним економским и социјалним околностима и функционисање образовања постаје отежано, а неким аспектима као што је модернизација образовања, последице су дубље и дугорочније. То се може изразити на следећи начин:

1. погоршани су социјални услови за стицање образовања, посебно код угрожених социјалних група;
2. смањене су могућности за јавно финансирање образовања, па се трошкови за образовање пребацују на кориснике;
3. погоршавају се услови наставе због мера штедње и смањених улагања у унапређивање наставе, што утиче на пад квалитета и слабије резултате.

Сваки од ових елемената образовне кризе има крупне последице, а сви заједно представљају комплексан израз не само образовне, него и дугорочне друштвене кризе.

Економска криза је повећала утицај социјалних услова на стицање образовања. Иако су социјалне неједнакости у коришћењу образовања постојале и раније, измењене околности подстакле су ове разлике смањујући учешће

нижих социјалних слојева у образовању и повећавајући ове могућности за припаднике виших социјалних слојева. На другој страни слабе друштвена улагања у образовање, па школски систем функционише са ограниченим буџетским средствима или је све више упућен на сопствене приходе и комерцијализацију образовања. Привидна тржишна оријентација у ствари је прикривена класна усмереност образовања која погодује привилегованима друштвеним групама. Због редукције материјалних улагања у образовање долази до пада квалитета и заостајања у модернизацији образовања. То се одражава на резултате образовног процеса и постигнућа ученика, па и на све веће разлике које постоје између њих које су повезане са социјалним, регионалним и другим условима у којима се изводи настава. Ове појаве су показатељ латентне кризе у функционисању образовног система.

Повећање ванбуџетског финансирања образовања и рационализација трошења буџетских средстава кроз измене критеријума за финансирање образовних установа и на друге начине (повећањем броја ученика у одељењу, смањивањем броја потребних наставника, преузимањем дела прихода образовних установа, избегавањем финансирања појединих расхода, само су још један показатељ односа према образовању и запостављања квалитета и модернизације образовања. У таквим околностима тешко је очекивати да образовање функционише на задовољавајући начин, да буде важан чинилац економског напретка, духовне обнове и равноправне социјалне промоције младих. Ефекти друштвене кризе се у већој мери преливају на образовање него што би требало, због чега су укупни резултати умањени. Како је криза комплексна и дугорочна, то ће и њено дејство на образовање бити вишеструко и са дугорочним последицама. Али, без побољшавања услова за развој образовања, посебно у домену модернизације, тешко је очекивати већи квалитет, па и продуктивнији допринос изласку из друштвене кризе.

Противуречности модернизације у условима кризе

Модернизација је континуирани низ промена који доприноси друштвеном развоју и унапређивању појединих делатности у друштву. Има схватања да је то законит процес заснован на примени научно-техничких достигнућа која подстичу продуктивност рада, а ова економски раст и социјални напредак (П. Дракер). Међутим, како се она подстиче економским интересима, принципи ефикасности и рационалног деловања проширују се на све области друштвеног живота. Што су промене динамичније и свеобухватније, то је друштвена стабилност мања, а услови за живот све несигурнији и неизвеснији. Критика ових процеса указује на негативне последице модернизације као што су свеопшта рационализација (Вебер), доминација потрошачке оријентације друштва (Фром), и повећање друштвених ризика и опасности (Бек).

У условима друштвене кризе противуречне последице модернизације још више долазе до изражаја. Промене које би подстицале друштвени развој све су мање делотворне, а заостајање у развоју доприноси ширењу социјалних проблема и негативних појава у друштву. Зато се све више истиче улога образовања не само у превладавању кризе, него и у даљој модернизацији друштва. Јачање улоге образовања проистиче из саме природе процеса модернизације, али и из захтева да она буде суштински чинилац друштвеног преображаја и хуманизације света.

Техничко-технолошке иновације (аутоматизација рада, нове технологије и средства, нови облици рада) захтевају повећана знања и способности људи, па и прилагођавање образовања новим захтевима и потребама. "Императив научно-технолошке револуције је да се савременим образовањем човек треба оспособити да схвати и усвоји научна достигнућа, да помоћу њих усавршава и обогаћује своју личност, да се

њима користи у процесу креирања нових знања, унапређивања производње, друштвеног живота, ослобађања рада и човека" (Херера; Мандић, 1989:240). Због тога су нужне промене у образовању и „иновације у организацији, садржајима и облицима учења, техници и технологији наставе, које ће допринијети првенствено свестраном развоју личности, обогаћивању друштвеног живота новим вриједностима и укупном техничко-технолошком развоју на хуманистичким принципима и демократским тековинама" (Исто:240).

Модернизација значи и стављање образовања у службу технизације друштва, развијање и примена нових технологија ради унапређивања производње и стварања стручних кадрова потребних раду. То може бити праћено ширењем стручних и практичних знања на рачун општих и научних, што има за последицу сужавање личног развоја и занемаривање културних потреба и вредности. Отуда се јављају критике и приговори таквој модернизацији у којој механички поступци гуше сазнајне и мисаоне процесе, пасивизирају физичке и умне активности и умањују образовна постигнућа.

Модернизација образовног процеса са педагошког становишта има за циљ олакшавање учења и ефикаснију реализацију програма. Она обухвата више повезаних поступака и мера које могу бити организационог, програмског, техничко-технолошког и методичког карактера. У суштини ова модернизација полази од нових захтева и образовних циљева које треба остварити како би се применом иновираних поступака у настави до њих дошло. У савременим друштвеним условима образовни захтеви постају све сложенији, па се и модернизација образовања поставља као комплексно мењање свих компонената образовног система, како наставе, тако и других активности. Модернизација образовно-васпитног процеса треба да омогући успешније и ефикасније образовање, веће уважавање инте-

реса и могућности појединца и примену метода у складу са савременим средствима и условима. Мандић наводи следеће облике модернизације образовно-васпитног рада: „уводи се више индивидуализирана и индивидуално планирана настава, настава природног тока напредовања, флексибилна настава, компјутеризована настава и микронастава; класичне методе излагања, разговора и рада са уџбеником све се више допуњавају методама проучавања откривањем, истраживањем и решавањем проблема; обogaћују се облици наставног рада бржим и адекватнијим смјењивањем облика рада у току једног часа или радног дана (при чему се смјењују фронтални облик рада са радом у већој или мањој групи, индивидуални рад са радом у паровима и сл.); техничка база наставе се знатније поправља већом употребом програмираних и полупрограмираних материјала, коришћењем телевизије у васпитно-образовне сврхе, филма, компјутера и других савремених техничких и наставних средстава; настава се изводи у учионици, лабораторији, радионици, творници, пољопривредном добру и другим просторима који омогућавају повезивање теорије са праксом, наставе са животом, школе са друштвеном средином“ (Мандић, 1984:26).

Овако комплексно схваћена модернизација наставе захтева свестрану припрему, оспособљеност наставника и посебно обезбеђивање материјално-техничких услова без којих је она немогућа. То подразумева знатно већа финансијска улагања и дугорочну подршку државе развојној функцији школе. Како она у условима кризе изостаје, то се негативно одражава на модернизацију наставе.

Модернизација процеса учења је један од најприоритетнијих видова модернизације образовања. То се односи како на коришћење свих расположивих извора знања, тако и на усавршавање поступака у стицању знања и на усклађивање мотивације, циљева и садржаја образо-

вања. Међутим, за успешно остваривање модернизације наставе неопходна је и одговарајућа организација рада која ће водити рачуна о оптималним педагошким захтевима и социјалним условима, као и стимулативан начин управљања који ће омогућити пуно ангажовање свих учесника образовног процеса, а не само уских руководних група. Унапређивање организације образовања представља и један вид демократизације образовања, повећања доступности образовања и равноправније остваривање права на образовање. Заостајање у овим областима умањује домете модернизације и заоштрава образовну кризу.

У условима друштвене кризе модернизација образовања добија привидна обележја. Уместо да буде комплексно и суштински инкорпорирана у образовни процес, она поприма површне и парцијалне облике остваривања. То је последица недовољно осмишљене и дугорочне развојне стратегије образовања и недостака средстава за суштинско унапређивање образовног система. Ако се посматрају најважнија подручја модернизације образовања као што су модернизација техничко-технолошке основе наставе, усавршавање програма и развој система образовања у целини, онда се могу уочити разлике између привидне и стварне модернизације.

Подручја и начин модернизације образовања

Подручја модернизације	Начин остваривања	
	Формални	Суштински
Техничка	Медијска (Технолошка)	Комплексна (Садржинска)
Програмска	Практична (Примењена)	Теоријска (Развојна)
Системска	Функционална (Делимична)	Свеобухватна (Целовита)

Приступ модернизацији може бити парцијалан и формалан – или свеобухватан и продубљен. Разлике између формалног и суштинског начина остваривања модернизације састоје се у одређивању циљева, обезбеђивању услова,

избору средстава и поступака код увођења иновација у образовни процес и систем образовања у целини и у одређивању домета могућих промена. Формални видови модернизације свODE се на увођење нових техничких средстава, али без целовите разраде садржинских елемената та њихову примену, на проширивање практичних, корисних и примењивих садржаја на рачун теоријских и развојних и на партикуларно иновирање појединих елемената система образовања без синтетичког повезивања промена у оквиру система као целине. Суштински видови модернизације подразумевају комплекснији приступ, уважавање и побољшавање садржинских елемената неговање научних знања и духовних вредности и унапређивање свих елемената система образовања. У условима друштвене кризе због недостатка дугорочне политике и услова за остваривање, преовлађују формални и функционални видови модернизације образовања који ни краткорочно ни дугорочно не дају очекиване резултате. То је још једна противуречност која оптерећује функционисање образовања у савременим условима. Удаљавање образовне праксе од продубљених знања, духовно-моралног развоја личности, културног континуитета и потврђене традиције у образовању, неће дати очекиване резултате у модернизацији, па она и са те стране постаје предмет критике (Сивопалов, 2007: 11).

Развојни приоритети образовања

Будућност образовања управо почива на модернизацији, на поступном увођењу новина у свим областима и на усклађивању развоја образовања са променама у друштву. Имајући у виду карактер друштвених промена које су све сложеније, динамичније, али и ризичније и неизвесније, њихов утицај на образовање је све изразитији.

Најпре, образовање добија све комплексније циљеве. Оно треба не само да пружи потребна знања заснована на савременим научним и технолошким достигнућима, него да допринесе развоју и васпитању личности и оспособљавању за живот у измењеним околностима. За то је потребно широко опште образовање, развој способности и креативности, слободан развој личности, неговање моралних и културних вредности и стварање услова за једнаке услове у стицању образовања. Ту спада неговање националног идентитета, културних и духовних вредности, и упознавањем етничких разлика и културних вредности других народа, неговање толеранције и поштовања других. „Потпуни обухват генерација, виши и квалитетнији ниво осавременеог општег образовања, стална актуелизација садржаја образовања, стварање услова за индивидуални развој сваког, стална борба за квалитет и процеса и резултата образовања и васпитања – то су само неки општи трендови и практична решења у приступу образовању у већини земаља“ (Поткоњак, 1989: 33).

Даље, неопходно је континуирано унапређивање наставног процеса. Увођење савремене технологије, електронске опреме и других наставних средстава, подразумева примену нових метода и начина учења и подизање квалитета и успеха у образовању. Када се ради о увођењу науке и технике у образовни процес, чији је значај пресудан, његов циљ је „развијање научних ставова детета као што су креативност, критички дух, објективност, тачност, те стицање одговарајућих способности и знања у складу са његовим умним и физичким развојем“ (Унеско, 1984: 120). Потребно је да се схвати друштвени утицај технологије и примене нових научних достигнућа, да се развију активности везане за науку и технологију и да се на тај начин изврши припрема за живот у модерном друштву. Комплексан приступ увођењу науке и технологије у образовни процес обухвата прилагођавање наставних планова и програма, обезбеђивање дидактичких

средстава и коришћење одговарајућих метода и облика наставе. Стратешки захтев односи се на подизање интелектуалних потенцијала младих и на развој стваралачке личности, што је услов успешног деловања у савременим условима. Обра-

зовање треба да постане пресудан чинилац у уздизању појединаца и у стварању друштва заснованог на знању, друштва које учи и које ће кроз праксу непрекидног учења учествовати у променама и тежити бољој и хуманијој будућности.

Литература

- Бек, У. (2001). *Ризично друштво*. Београд, Филип Вишњић.
- Колин, М. (1997). Сиромаштво и социјална искљученост, *Социолошки преглед*, Београд, 2.
- Мандић, П. (1984). Веспитна функција школе. Зборник *Школа и друштвена средина*. Београд, Просветни преглед.
- Сивопалов, А. Б. (2007). Модернизација веспитних концепција: закономерности против противуречности. *Педагогија*, Београд, 1.
- Поткоњак, Н. (1989). *Куда иде средње образовање*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Херера, А.; Мандић, П. (1989). *Образовање за XXI столеће*. Сарајево, Свјетлост.
- УНЕСКО (1985). Препорука Међународне конференције о основном образовању и увођењу науке и технике, *Ревизија образовања*, Београд, 1–2.

Summary

This paper discusses the impact of the social crisis in education, especially in the modernization process. The deterioration of economic, social and other conditions in society inevitably impede the effective functioning of the education system and reduce the possibility of its development. Especially vulnerable are forms of modernization of education, which depend on the quality and efficiency of the educational process and harmonization of education with the development needs of society. Social crisis caused by the crisis of education and the crisis of education is the source of more profound social crisis. It is therefore necessary to develop educational strategies that will contribute to the modernization of education, and overcoming the social crisis.

Key words: social crisis, modernization of education.



Helen Janc Malone, Ed.M., M.A¹
Harvard Graduate School of Education

Стручни
рад

Innovations in the U.S. Education Reform



Abstract: *The last decade of the U.S. education policy discourse has focused much of its attention on what it takes to prepare students for the 21st century. Particular attention has been given to low-performing schools and underachieving students and ways innovative models of education reform can boost student learning outcomes. The innovations' early results hold promise in reshaping low-performing schools and also draw attention to the complexity of factors that need to be considered to support academic progress and success. In this article I offer an overview of several emerging approaches currently taking hold in the United States and challenges in sustaining and further developing these approaches.*

Key words: *education, reform, United States, schools, innovation.*

The last decade of the U.S. education policy discourse has focused much of its attention on what it takes to prepare students for the 21st century. Numerous reports from diverse think tanks have called for higher academic standards and graduation requirements, broader access to higher education, and extended learning opportunities beyond the traditional school day.¹ Particular attention has been given to low-performing schools² where students' achievement has been below average on standardized tests³ and where graduation and college enrollment rates have been declining. To alleviate problems facing low-performing schools and increase opportunities for academic success among disadvantaged populations,⁴ sever-

al innovations have taken hold across the public education system, including school reform, charter schools, and beyond school learning models.⁵ The innovations' early results hold promise in reshaping the low-performing schools and also draw attention to the complexity of factors that need to be changed in order to produce positive student learning outcomes. In this article I offer an overview of several emerging approaches in education reform currently taking hold in the United States and address challenges in sustaining and further developing these approaches. A brief overview of the U.S. education system is given in the appendix.

¹ helen_malone@mail.harvard.edu

Turning Around Low-Performing Schools

Turning around underperforming public schools has been one of the core elements of school reform efforts in the United States for the last two decades. From standards movement in the 1990s via Goals 2000 initiative,⁶ comprehensive school reform,⁷ No Child Left Behind Act school improvement efforts,⁸ to recent turnaround strategies,⁹ federal and state governments have been experimenting with ways to help low-performing public schools achieve positive learning outcomes for all students. Given that 15% of high schools in this country are responsible for over 50% of all student dropouts, 30% of 9th graders are not reading at the grade level, and given that students who do not show adequate academic performance are less likely to go on to higher education, it is imperative that underperforming schools reform (Balfanz & Legters, 2004). But, how?

Recent Race to the Top policy under the American Recovery and Reinvestment Act, the economic stimulus package of 2009, offers states funding for plans to turn around low-performing schools, including investment in shared leadership, ongoing professional development for teachers, frequent student assessments, data-driven decision-making (U.S. Department of Education, 2009) and performance management systems that align standards, outcomes, and instructional practices (Maxwell, 2009; Michael & Susan Dell Foundation, 2009), all tenants of highly effective schools (Whitman, 2008). Additionally, schools are allowed to continue improving “by design” by implementing comprehensive school reform models that improve classroom instruction and school culture such as Success for All, Accelerated Schools Project, America’s Choice, among others (Rowan, Correnti, Miller, & Camburn, 2009).

“Decades of research have shown that school/classroom environment, instructional, and social factors, such as constructive school climate,

a focus on academics, high expectations, and productive student-teacher relationships, are positively related to students’ social and academic outcomes” (Desimone, 2008, p. 150). By giving students a voice in school matters, instituting clear policies, accountability structures and learning support systems for students, schools like Granger High School in Washington State and John Muir High School in California have seen significant improvement in their students’ performance—Granger experienced a boost in graduation rates from 50% to 95% (Von Zastrow, 2009) and Muir has seen its state exam scores increase 31 points in two years (from 569 to 600) (Cruz, 2009). What turnaround strategies have shown is that it is not enough to alter one variable within the school; rather, it is necessary to take a comprehensive approach to school reform, creating opportunities for change inside the classrooms, in students’ learning experiences, and aligning internal school systems with school district and state expectations.

Comprehensive reforms are not easy. Short- or long-term reforms need to be approached from multiple angles, starting with a change in direction, followed by long-term changes, performance monitoring, and community engagement (Rhim, Kowal, Hassel, & Hassel, 2007; Rice & Malen, 2003). Sustained improvement takes time, resources, strong principal leadership, teacher and staff buy-in, school and community collaboration, and persistence (Fullan, 2006; Murphy & Meyers, 2007; Waters, Marzano, & McNulty, 2003). In extreme cases, where schools have been required to shut down and replace all staff, positive results were only achieved when the new leadership had a clear focus, strong collective drive, and performance-oriented systems in place to support quality instruction and student learning. Moving forward with school reform efforts in the U.S.—it can be inferred that much attention will be given to quality instruction and teacher support, data-driven decision-making, and concentration of resources and innovations on students learning.

The Charter Movement

Opening a charter school or transforming an existing low-performing public school into a charter school is another option for improving student learning. Charter schools—designed as an answer in the late 1980s to the growing frustration among many parents that urban children often do not have viable options to receive quality education in their local communities—are public schools governed by a group or an organization and are under a state contract to produce positive results quickly. In return for the high stakes accountability to the state,¹⁰ charters are given autonomy on how they leverage local resources, how they hire principals and teachers, and what instructional methods they use to boost student achievement (Chubb & Moe, 1990; Hess, 2004; Stefkovich & Guba, 1993). Today, there are over 4,000 charter schools operating in 42 states and serving 1.2 million predominantly low-income, minority students (National Center for Education Statistics, 2009).

The most prominent charter schools today are Knowledge Is Power Program (KIPP) schools. KIPP organization operates 82 charter schools (16 elementary, 55 middle, and 11 high schools) in 19 states and serves 20,000 low-income urban students. Evaluations of KIPP schools have shown that longer school hours, focus on academics and enrichment programs are producing statistically significant increases in students performance on state standardized tests and that KIPP students are outperforming their peers in traditional public schools (Education Policy Institute, 2005; McDonald, Ross, Abney, & Zoblotsky, 2008; Thompson, McDonald, & Sterbinsky, 2005; Qian, Zoblotsky, & McDonald, 2008; Woodworth, Guha, Wang, & Lopez-Torkos, 2008).

The Harlem Children's Zone is another seminal example of how charter schools can produce positive student learning results. Known for its holistic approach to help children from birth

through college succeed in a 90-block area of Harlem, Geoffrey Canada, the CEO of the Zone, has created Promise Academy charter schools that focus on positive attitude toward learning, rigorous education, proper nutrition and access to health care, as well as commitment to academics via longer school day, year, and weekend programs. The results indicate that all students are performing at grade level and the majority of students are continuing on to college. Similar examples are now emerging across the country, from the Expanded Learning Time Initiative in the greater Boston region, which extends school hours for several charter schools to boost students' state test performance, to Cole College Prep in Colorado (Anderson & DeCesare, 2006) and to recent federal funding stream to replicate the Harlem Children's Zone via Promise Neighborhoods initiative launched by President Obama. According to the National Center on Time & Learning, charter school with an extended day component in their middle and high school grades outperform traditional public schools by three to eight percentage points (Gewertz, 2009). In ten extended day schools in Massachusetts, students' proficiency on the state test increased 44% in mathematics, 39% in English, and 19% in science between 2002 and 2006 (Farbman & Kaplan, 2005; Farbman, 2009).

The overwhelming evidence of the well-known charter models shows that it is possible to increase student achievement. However, there are many smaller charter schools that continue to struggle to increase students' test performance in reading and mathematics and at times, perform worse than students in traditional public schools (National Center for Education Statistics, 2009). Making charter schools successful requires autonomy, flexibility, innovation, qualified and committed teaching staff, and funding to support extended work hours for staff and diverse resources for students. Funding formulas vary by charter schools, some rely exclusively on public dollars, and some have a hybrid model, combining public

funds with private donations from business and philanthropic sectors. While charter schools were seen as controversial in the last decade of education policy, the move by the federal government to support them (\$200 million over the last decade and additional funding in the upcoming policies), indicates a shift to include charter schools as a viable option to help disadvantaged students succeed, particularly in communities where students' only other option would be to attend a low-performing traditional public school.

Thinking Beyond the Traditional School Day

"What goes on after school cannot be separated from what happens in school" (Dryfoos, 1999, p. 118). This quote particularly resonates in low-income communities where stresses of poverty, lack of resources and learning supports plays out inside the classroom. Extending the instructional block of time, as practiced in many charter schools, as well as requiring students to attend Saturday programs is just one approach to thinking beyond the traditional school day. After school and summer learning programs offer additional learning options. Both types of programs have been a part of the American communities since the 19th century, but have only since 1994 received federal dollars with the passage of the Improving America's Schools Act that provided funding for the 21st Century Community Learning Centers, after school centers for tutoring and mentoring. To ensure that students, particularly in low-performing schools, have access to learning supports, many families and teachers alike are turning to after school and summer programs for supplemental support for children and youth. These programs, which can be public, non-profit, or private, offer tutoring, mentoring, and help build a range of competences in students across grades and developmental stages, from kindergarten to college.

A report by the C.S. Mott Foundation, one of the largest philanthropic funders of after school and summer programs, notes that after school activities help students "learn persistence and concentrate on tasks; develop better work habits and attendance in schools; increase their physical activity; improve their grades; build self-confidence through service learning, team sports, and performance; and learn about careers" (Time, Learning, and Afterschool Task Force, 2007, p. 14). Evaluations, particularly in regard to student academic achievement, support this statement. A meta-analysis of 35 studies found that students who participated in after school programs significantly improved their performance in reading and mathematics (Lauer et al., 2006). Quality after school programs (e.g., Beacon program in New York City or AfterZones in Providence, Rhode Island) have also shown to have a relationship with students' performance on state tests, school grades and attendance, and in increased learning motivation (Lauver, 2002; Reisner, et al., 2001; Vandell, et al., 2006).

Summer learning programs have also gained in popularity over the last decade as a strategy for helping low-performing students better transition into the next grade. Longitudinal research by Alexander, Entwisle, and Olson (2007) have noted that disadvantaged students often do not have adequate access to summer learning opportunities and as a result, start the following school year behind their wealthier peers. Over time, the learning gap between the two groups widens, leading to a difference of up to 116 points on state standardized tests. Quality summer programs (summer school, specialized remedial and accelerated programs, camps, and day programs like BELL and Project Morry) have shown to reduce this gap and help prepare students for the next grade (Borman & Dowling, 2006; Learning Point Associates, 2005; Miller, 2007; Philliber Research Associates, 2008). This is in part due to smaller summer class size, individualized learning, opportunities for build-

ing peer relationships, and personalized academic assistance, often not available within a traditional school day (Cooper et al., 1996).

To expand opportunities for student achievement, technology has given rise to online learning programs (e.g., eMINTS, VSKOOL, or University of North Carolina UNCG iSchool). This has proved particularly advantageous for low-performing schools, where a possible lack of physical resources has minimized chances for diverse learning opportunities for low-income students (Christensen, Johnson, & Horn, 2008; Moe & Chubb, 2009). With two-thirds of all public schools offering at this time at least one online course, low-performing schools can now look to technology to help them offer courses not available at school, direct students to online one-on-one tutoring and mentoring, college preparation, or to engage students in stimulating learning projects with students in other schools, after school programs, or even different countries that help to build students' core academic competencies and 21st century skills (such as teamwork, critical-thinking, problem solving, working in diverse groups) (Davidson & Godlberg, 2009; International Association for K-12 Online Learning, 2007; National Forum of Education Statistics, 2006; Partnership for 21st Century Skills, 2007; Tucker, 2007). An increase in online learning is promising; however, infrastructure issues related to technological maintenance and a lack of accountability structures that measure student learning outcomes as a result of online learning persist.

Thinking beyond the traditional school day to help low-performing schools boost student achievement has been shown successful in programs that are of high quality, with dedicated staff, continued funding and resources, and consistent, long-term student participation in the activities (Malone, Weiss, & Little, forthcoming). What continue to be challenges to these programs (be that after school, summer, or online) are lack

of qualified, full-time staff, variable program quality, volatile funding structures, and the voluntary nature of most programs, all of which leads to inconsistent student participation. However, the growth of after school and summer programs as a student learning strategy, as well as the exponential growth of online learning indicates a shift in the U.S. education policy to address student achievement as not only determined by what happens within the school hours but also what happens after the last bell rings.

Increasing Learning Opportunities

Most low-performing schools are located in low-income/high-poverty neighborhoods with limited resources to support student learning (Hock-schild & Scovronick, 2003). If we expect low-income, particularly, low-performing students in these communities to succeed in school and be ready for college or career, we need to invest in school improvement and learning opportunities for students that go beyond the traditional school day (Rothstein, 2004; Rothstein et al., 2008). The failing public schools in many urban areas require innovation in how and when students learn. Looking beyond the traditional school day, strategies that hold promise include: expanding instructional hours for core academic subjects, availability of tutoring, after school programs, and enrichment opportunities on weekends and in the summer. These appear to be strategies that are producing positive student learning outcomes. Within the traditional school day, it appears that investment by the federal and state dollars in empowering school leadership, ongoing teacher professional development, frequent and comprehensive student assessments, and use of gathered student data to drive school reform efforts (instruction, learning supports, pedagogical measures, community relationships) are critical in helping low-performing schools succeed and thus, boost students'

achievement. As Eccles (2004) suggests, if we want to see long-term positive results in student learning, we need to invest in motivating students' interests and engage them in diverse learning opportunities both inside and outside the classroom.

The examples provided in this article indicate that positive changes are happening, but that most are happening just in pockets around the country. With limited resources, issues of cost, competing priorities, and scarce evidence of effectiveness, the ability to sustain these innovations and/or to scale up these efforts remains a challenge (Cuban, 2008). As historians Tyack and Cuban (1997) note, "Reformers are often impatient about the lag in educational reform because they operate on a schedule driven by election deadlines, career opportunities, the timing of foundation grants, the shifting attention of the public, or the desire of media people for the dramatic photo opportunity or sound bite" (p. 55). While the need

for fast results has at times resulted in faded support for a particular strategy, the persistence of charter schools and the integration of after school, summer, and extended day models into the education policy conversations indicate a growth in the U.S. approach to helping low-performing schools improve and students succeed. Further, investment in teaching and instruction, school leadership, and data systems exemplify a deeper understanding of the core components that affect student motivation, understanding, and learning. Aligning goals, expectations, and accountability systems of the school day with messages and experiences students receive outside the school day is critical. While the long-term effects of the noted innovations are still unknown, emerging data indicate that increasing student achievement in low-performing schools is possible and an important outcome for ensuring students' readiness for the 21st century global economy.

References

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007, April). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.
- Anderson, A. B., & DeCesare, D. (2006, September). *Opening closed doors: Lessons from Colorado's first independent charter school*. Denver, CO: Augenblick, Palaich, and Associates, Inc.
- Balfanz, R., & Legters, N. (2004). Locating the dropout crisis: Which high schools produce the nation's dropouts? Where are they located? Who attends them? *CRESPAR Report 70*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University. Retrieved from <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report70.pdf>
- Borman, G. & Dowling, M. (2006). The longitudinal achievement effects of multi- year summer school: Evidence from a randomized field trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28, 25-48.
- Christensen, C., Johnson, C. W., & Horn, M. B. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Chubb, J., & Moe, T. (1990). *Politics, markets and schools*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66, 227-268.
- Cruz, N. S. (2009, November 1). A remarkable turnaround at Pasadena's John Muir High School. *LA Times*. Retrieved from <http://www.latimes.com/news/local/la-me-johnmuir1-2009nov01,0,333460.story>

- Cuban, L. (2008, December). The perennial reform: Fixing school time. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 240-250.
- Davidson, C. N., & Goldberg, D. T. (2009). *The future of learning institutions in a digital age*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Desimone, L. M. (2008). Whole-school change. In Marybeth Shinn & Hirokazu Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and community programs* (pp. 150-172). Oxford University Press.
- Dryfoos, Joy G. (1999). The role of the school in children's out-of-school time. *The Future of Children*, 9(2), 118-134.

Мр Хелен Јанц Малон

Харвардски факултет за образовне науке

ИНОВАЦИЈЕ У АМЕРИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

У последњих десет година образовна политика у САД је била усредсређена на питања која треба да припреме ученике за 21. век. Бројни извештаји разних стручњака су пре свега захтевали више академске стандарде и пропозиције за стицање диплома, шири приступ високом образовању и шире могућности за учење изван традиционалне школе. Нарочита пажња је дата школама у којима је постигнуће ученика испод просечног на стандардним тестовима у којима је пала стопа успеха студента који су матурирали и уписали се на колеџ.

Амерички акт о опоравку и реинвестирању понудио је економски стимулативни пакет 2009. године и њиме утврдио да држава финансира израду планова којима ће се постићи побољшање у школама са лошим резултатом. Он укључује инвестирање и заједничко вођење, професионално усавршавање за наставнике, често процењивање ученика и системе менаџмента који подржавају стандарде, исходе и праксу. И као додатак свему овоме, школама је дозвољено да настављају да се побољшавају "по пројекту", уграђујући оне моделе школовања којима се побољшава рад у учионици и побољшавајући школску културу.

Свеобухватне реформе нису једноставне. Крајкорочним и дуторочним реформама мора се прићи из разних улога, почевши са променом правца, за којим следе дуторочне промене, мониторинг извођење и укључивање заједнице. За дуторочне промене потребни су време, ресурси, сложено и одлучно руководство школе, сарадња у заједници и ујорност. У екстремним случајевима, када су школе принуђене да се затворе или да се промени сво наставно особље, позитивни резултати се постижу једино када ново руководство има јасан циљ и када је способно да руководи колективом и системима који подржавају квалитетну наставу и учење.

Према познатим „чартер моделима“ школе види се да је могуће побољшати ученичко постигнуће. Али, у неким школама овог типа и даље се води бишка за побољшање читања и математичког знања јер ови ученици постижу многе лошије резултате него они у државним школама. Да би „чартер“ школе биле успешне, потребно је да буду аутономне, флексибилне, иновативне, квалификоване и да имају поуздан наставни кадар.

Стручни
рад

др Стана Смиљковић¹
Учитељски факултет, Врање



Бајка и развој говора деце предшколској узраста

Резиме: Бајка као специфичан жанр пружа разноврсне могућности којима се развија говор предшколске деце. Машином, хумором, догађајима и ликовима, деце – слушалац прима и прихвата све те појаве јер су везане за његов доживљајни свет и иштуру. Учење језика и говора мајерњег језика кроз иштуру присутно у бајци, кроз разрешавање ситуација иштем разговора са васпитачем и вршњацима, представља њихово активно учешће у говорном процесу. Овај рад указује и на групе специфичности бајке у којима је деце активан учесник бајколике ишре.

Кључне речи: бајка, деце, развој говора, предшколски узраст, васпитач.

Увод

Дете као читалац тражи литературу која би га продуховила, пружила му оне лепоте које и живот пружа. Захтевало је, и захтева и данас, да машта, путује, сањари, бори се и пати са јунацима. Током историје развоја људског духа добијало је таква дела. Бајка као књижевна врста, најпре народна, а онда и писана, допринела је богатству књижевности намењеној деци.

На најмаштовитији начин бајка се бави реалним проблемима, одгонета живот, илуструје унутрашње сукобе једног лика, као и сукобе између самих ликова или ликова са средином. Сукоб је неминован јер се њиме постиже развој радње. Јунак ходи из жеље да задовољи циљеве

које сам поставља, или оне које су му поставили. Том приликом јунаци откривају своје функције које могу бити различите и конституишу њихов карактер. Те функције омогућавају да се радња доведе до краја, а главни јунаци доживе емоционални раст.

Јунаци бајки ситуирани су у логички, не само у временски контекст, те читаоци могу мисаоно надограђивати ситуације и догађаје. Они су непрекидно у естетској активности из које произилази жеља и моћ да себи приреде лепоту којом ће оплеменили мисао и душу, синергију којом распламсавају машту, буде снагу како би савладали космичке силе, обуздавају зло и невоље, славе човека, не само у црно-белој техници, како проучаваоци старијег кова тврде. Динамичним конструкцијама и симболичним јези-

¹ stasmiljkovic@yahoo.com

ком, деца другим очима откривају виђени свет, што потврђује тезу да својство које писци ових творевина поседују није само генски знак, већ и начин размишљања, животни став, свест грађена на специфичностима културе цивилизованог или, најчешће друштва у развоју, као и њиховог језика. Филозофија живота очитана кроз ликове, симболичне представе живог и света који опстаје, казује и о универзалним вредностима.

С обзиром на то да правда и добро тријумфују у бајци, мудрост присутна у аутору као индивидуи, и колективном аутору бајки, настала је као резултат најдубљих промишљања и стечених искустава која богате људски живот и рад. То је исконска потреба човека, и потреба најмлађих читалаца да, урањањем у светове бајке путем приче или читањем, корачају по тајнама чаробног света, путују кроз простор и време. „Том приликом живот у младим бићима кључа, радозналост се задовољава путовањем са главним јунацима. Сусрети са неправдама и негативним личностима, наводе их да одгонетају тајне, измишљају или дограђују приче, проналазе симболичне кључиће којима ће откључавати многе тајне изнете у њима. Симболични златни кључић омогућава да се свет размакне, ширине отворе, границе маште о другачијем животу прошире“ (Смиљковић, 2006:24). Млади читалац ће умети, током читања или причања да открије и доживи оно што бајка нуди, у зависности од степена развијености маште, начина читања и објашњења. Битно је да све те бајке, у основи, представљају причу о разнородним и разноликим појавама које чине велику алегорију и метафору живота.

У бајци су присутна, привидно, два песничка језика: први - који је намењен деци, њиховим сновима, игри, маштовитим световима, други – одраслима као слика драматичног живота у којој се тражи говор пре говора, енергија која покреће глас о вредностима и манама реалног света. У свему томе, осећање за језик и његову

моћ представља главну естетску меру у циљу откривања порука којима се отварају путеви ка увек другачијем размишљању. Тако симболично-алегоријске слике у бајкама упућују на поштовање посебних-индивидуалних, али и универзалних вредности. Ове мисли наводе нас на сазнање да се никада не може направити права граница којом се културна прожимања и језици бајки могу раздвојити, што представља њихово богатство.

Кроз богаћење и стварање језика, ствара се слика о некој новој егзистенцији, као у бајкама аутора који заузимају место у предшколском и основношколском програму. Зато у бајци није речено све садашње, и све прошло има своје дубине из којих искрсава живот. Кроз радњу бајке, на тај начин, уноси се савремени животни ритам и разнолике сцене из модернизоване егзистенције природе човека.

II

Комуникацијске способности деце предшколског узраста стичу се путем бајке као књижевно-уметничког текста и васпитача као медијатора. Он својим знањем специфичности развоја језика деце доприноси богаћењу речника говором и разговором коришћењем књижевних текстова, међу њима бајке, која је најзаступљенија у раду. За успешно остваривање циљева и задатака у области развоја језика и говора битно је направити разлику између језичког знања (васпитача и деце) и језичког оспособљавања деце. У томе јаснију слику даје Лав Виготски: „Мисао се не остварује већ се извршава или формира у говору, а процес преласка мисли у говор укључује цео низ етапа. Говорни исказ је одређени вид активности чија психолошка структура остаје још у много чему загонетна“ (Виготски, према: Лурија, 2000: 230).

С обзиром на то да је језички развој говора детета индивидуални, и дечја игра у изгово-

ру је посебна јер се кроз њу испољавају интелектуалне, моторичке, афективне и друге способности и склоности. Вербалне игре које јунаци бајки воде обојене емоцијама, обogaћене нон-сенсом, хумором, асоцијацијама, ономотопејама, симболима и другим елементима, подстичу дете и пружају могућности за учење језика и разумевање изреченог. Иако дубинска структура реченица у бајкама најчешће не одговара спољашњој, ипак може послужити као пример којим се потврђује да дете разуме исказано, али у својој раној фази учења, услед недостатка речи у речнику или неизграђене реченице са одређеним значењем, не уме да искаже. Више примера наставне праксе потврђује нашу мисао и у делу који се односи на учење језика и језичко стваралаштво у оквиру тога. У науци, не само у пракси, преовладава мишљење да је учење језика стваралачки процес јер дете, не само предшколског узраста, већ и школског, од научених речи гради нове, надограђује и употребљава језик у одређеним ситуацијама организованог рада, или у слободном времену. Најчешће кроз игру која му пружа задовољство јер се у њој размахне машта, и самим тим, језик. Мисли Александра Лурије употпуњују претходна тврђења: „Познато је да се унутрашњи говор детета формира знатно касније од његовог спољњег говора. Дете које већ влада спољним говором у ситуацији дијалога још увек није способно за широки монологски говор. Ово је у знатној мери повезано с тим што унутрашњи говор детета, са свим својим предикативним функцијама, још није довољно формиран“ (Лурија 2000: 230).

Дете је носилац свог говорног развоја те је за процес развијања и усвајања говора значајна комуникативна употреба језика и активност детета. Његово место у васпитно-образовном процесу и правилан однос васпитача са одређеним компетенцијама доприноси квалитетним овладавањем језиком и његовим функцијама, кроз изражавање жеља, контакта са вршњацима, изражавање осећања и изнад свега, кроз стварање

игровне ситуације у којој машта има главну улогу. На примерима који следе, образложићемо наведене елементе.

III

Већ је речено да бајка специфичним поступцима писања побуђује дух, подстиче игру, води у свет маште и авантура, открива сазнања индиректним стваралачким поступком. Многа значења и метазначења, недоречени догађаји и недописани описи упућују младог читаоца у живот кроз разговор и спонтану причу. Маштом, игром, сплетом сна и јаве, постојањем и непостојањем, игром речи и мисли, писци теже да љубављу бајке осмисле детињство детету. Тако је нпр. Андерсен у бајци *Цвеће мале Иге* на изврстан начин спојио чудесност, машту, сан и јаву у хармоничну целину која функционише као слика коју само речи бајке могу да створе. Дете као прималац текста бајке замишља, сања, радује се игри цвећа, динамици покрета, говору цвећа, описима пуним боја. Иако се ради о преводу, сачувано је интелектуално-мисаоно језгро оригинала те и преведени језик означава догађај у чијем опису има симболике и алегорије баш зато што је ту игру девојчица одсањала. Живот дечјих снови јача мисао и у њему језик којим се формирају нови и дограђују већ зачети појмови везани за сусрет главне личности бајке са биљним светом. Смиљка Васић о овом феномену богаћења речника и развоја мисаоног процеса израженог језиком каже: „Језик, при стварању новог појма, утиче на природу мисаоног процеса, из идеја које имају своје име, лакше се може образовати нови пијам. Да нема те репрезентативне снаге речи, никада се не би остварили процеси мишљења као што су уопштавање, разврставање, разликовање, усложњавање, преображавање познатих појмова у нове“ (Васић 1991: 10).

Начином приступа одговарајућој бајци или одломку из бајке, и обезбеђивањем пријат-

не и подстицајне атмосфере у групи радозналих предшколаца, васпитач ће, кроз уважавање децихвербалних способности, умногоме, помоћи разумевању различитих варијанти говора који је садржан у говорима јунака бајки. Као пример може послужити најдраматичнији део из бајке Десанке Максимовић *Бајка о лабуду* који се односи на загонетну судбину црног лабуда. Топлина срца која избија из симболичне краљице зиме представља бригу исказану питањем зашто је лабуд, краљ и лепотан међу птицама, црн, тужан и усамљен и спремност да му помогне и разуме језик из погледа.

Загонетна судбина, немир симболизован у немиру птице, велика је драма коју само човек може да схвати и саопшти, а дете-реципијент уметничког текста – посебно. Експресивна функција језика исказана је разговорима са краљицом зимом, сребрним звездама и црним лабудом, провучена кроз боју која је симбол најдубљег преживљавања и најбољег сазнања да се мрак душе тешко лечи и да је пут до светлости дуг и кривудава. Контрастима боја и жељом лабуда да савлада тугу, биће размакнуте границе света јер ће бела боја завладати просторима у којима је симболизована слобода, бескрај, невиност којим се одликују светови духа деце. Дијалози у овом делу бајке који је прилагођен узрасту, као и монолог црног лабуда и снежне краљице омогућиће деци, не само разговор, већ и проширивање бајке при чему ће доћи до изражаја њихова машта подстакнута маштом писца исказаном кроз акције јунака.

Језик и речи у бајци не могу се увек описати макар колико синонима нашли, док изговорену реч, разговор и мелодију не прихвате наша чула, и док говоримо, и док читамо. Специфичним везама речи, епитетима којима се красе реченице, динамичним глаголима и поезијом која господари, писци бајки успевају да преплету и исплету текст симболичим језиком који не остаје само текст са знаковима, већ и многим зна-

чењима. Тако многа значења симболично-поетизованим језиком постају саставни део емоција читалаца. Наведимо као пример бајку Бранка Ћопића о *Жући рачунцији*. Закупљен и опијен лепотом природе и животом ситних животиња у њој, приповедач лирским тоновима указује читаоцима колико су та радовања лепоти са природних извора потребна, колико све то крепи душу и опија мисао, вуче је напред ка новим открићима. Не смета што се цветови разних боја јављају испод грмља, што ветар говори, што се животиње буде и крећу да се сусретну са Жућом рачунцијом, веселим овчарским псом кога су одвели да чува виноград. Самоћа и досада разједају ово псеће биће, ту је кртица која ће му правити друштво, која ће га забављати и насмејати. Персонифициране особине животиња упућују на говор који је неизбежан у комуникацији. Тако Жућина прича представља духовну храну, од његовог лајања подрхтавају звезде на небу, буде се животиње, отварају се чудне приче о чудним јунацима. Дијалог између животиња различитих врста, дијалози између трава, биљака и животиња добро функционишу. Над свим тим разговорима, тугама, песмама и невољама наднесен је човек.

Наведени примери указују на могућности развоја говора чије је основно полазиште књижевни текст, у нашем примеру бајка. Слушањем дијалога у бајкама, код деце предшколског узраста јавља се потреба да о свим тим елементима проговоре, запитају се, одлуче како ће формулисати свој став. У настојању да што боље искаже своју мисао, дете користи искуство и активни речник, а при тој креацији реченице развија мисао која води све већем говорном активирању. Уз све оно што подстиче развој *и*тра и *ј*език су два *сис*тема који се *служе различитим симболима* и који се *међусобно прожимају*: *и*тра се *испољава врло често у језику*; *ј*език се *врло често претвара у и*тру. У *и*три свако бира симбол којим ће *замени*ти *с*тварности; у *ј*езику се *служи* *у*стаљеним и *прихваћеним*

симболима – знацима који се не могу вољом појединаца мењати (Наумовић, 2000: 101).

Закључак

У бајци је сједињена и испреплетана машта и стварност, мудрост и реторика писца, визија, симболи који имају посебну вредност. Преплитање мита и легенде, однос према наратору као субјекту јединствене културе народа и света ова исказано је језиком. Бајка покреће глас с

циљем да створи неки смисао путем разноликог семантичког спектра и симболично-алегоријске вишеслојности (као што је фонолошка, фонетска, лексичка, синтаксичка). С обзиром на то да је бајковито штиво мисаоно и надмисаоно сложено, језик у њему је универзалан, као и знаци.

Вербалне и мисаоне игре јунака у бајкама примереним узрасту подстичу реципијенте предшколског узраста, и остале, на доживљај који ће исказати својим, и потом, речником обогаћеним из примљене бајке.

Литература

- Андерсен, Х. К. (1980). *Сабране бајке*. Београд: Југославија.
- Васић, Смиљка (1991). *Вештина говорења*. Београд: Педагошка академија за образовање учитеља.
- Виготски, Лав (1977). *Говор и мишљење*. Београд: Нолит.
- Лурија, А. (2000). *Језик и свесћ*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Максимовић, Десанка (1985). *Ако је веровајши мојој баки*. Београд: БИГЗ.
- Наумовић, М. (2000). *Методика развоја говора*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача у Пироту.
- Смиљковић, Стана (2006). *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Ћопић, Бранко (1980). *Изабране приче испод змајевих крила*. Београд: Нолит.

Summary

A Fable as a specific genre offers various opportunities to develop speaking of pre-school children. Imagination, humour, events and characters, the child - the listener receives and accepts all these phenomena as they are related to his experiential world of the game. Learning language and speech of the mother tongue in the game are present in a fairy tale, through the resolution of the situation by talking with teachers and peers, is their active participation in the speech process. This paper points to other specific tale in which a child is an active participant of the fable game.

Key words: *fairy tale, a child, speech development, pre-school teacher.*



др Буба Стојановић¹

Учитељски факултет, Врање

**Стручни
рад**

Савремена наставна технологија и народна књижевност²



Резиме: Убрзани развој науке и наставне технологије, савремена научно-стручна знања из различитих области која су неопходна данашњем наставнику, увећани захтеви за извођењем што квалитетније наставе и друштва која интересовања деце данас намећу потребу за савременим образовањем и усавршавањем наставника и иновирањем наставе. Од наставника се очекује да усвојено знање и идеје у корак, како са генерацијама које долазе, тако и са савременим развојем науке и наставне технологије, водећи рачуна при томе о постављеним циљевима и задацима наставе. То посебно долази до изражаја при интерактивној настави која садржи садржаје који су временски „удаљени“ од данашњих ученика.

У раду ће бити разматране могућности како да се применом образовног софтвера дела народне књижевности приближе ученицима млађих разреда основне школе и тиме подигне квалитет наставне интерактивне наставе, не заоставајући при томе основни циљ и задатке наставе књижевности. Дајемо пример организације часа посвећеног великану наше народне књижевности и борцу за српски језик, Вуку Караџићу, коришћењем презентације припремљене у Power Point-у. Добијени подаци анализом одговора ученика потврђују да се заиста применом савремене наставне технологије може премостити велики јаз између ученика и књижевних дела или знаменитих ликова из далеке прошлости. Ученицима је овако организована настава занимљивија, динамичнија, подстицајнија, а самим тим и продуктивнија. Тиме развијамо љубав наших најмлађих према прошлости свога народа и негујемо однос поштовања према делима наших предака, чиме доприносимо очувању културног и националног идентитета.

Кључне речи: образовни софтвер, презентација, наставна интерактивна настава, народна књижевност, ученици – реципијенти.

¹ bubastojanovic@gmail.com

² Овај рад је настао као продукт истраживања рађеног у оквиру докторске тезе *Савремени приступи народној књижевности у млађим разредима основне школе*, одбрањене на Учитељском факултету у Врању, где је у оквиру истраживачког дела у појединим сегментима обраде дела народне књижевности коришћена наставна технологија мултимедијалне презентације, која је адекватном применом дала добре резултате.

*Ко је одбацио учење и престао да се даље
образује, тај не може образовати друге.*

*Без осећања и жеље за даљим образо-
вањем у човеку умире учитељ.*

Дистеверг

Увод

Тумачење књижевног текста у млађим разредима основне школе је изузетно сложен и деликатан посао. Књижевни текст је темељни програмски садржај који има водећу, интеграциону улогу јер око себе групише и одговарајуће садржаје из других предметних подручја. Посебно је то случај са делима народне књижевности која обједињују у себи садржаје из историје, географије, народне традиције, биологије, музичког и ликовног васпитања. Међутим, због узрасних ограничења у рецепцији, недовољних предзнања о прошлости нашег народа и специфичности сваке књижевне врсте, у тумачењу уметничких вредности дела народне књижевности треба испољити много инвентивности, систематичности и креативности. Дела народне књижевности су временски, а често и просторно удаљена од данашњих ученика млађих разреда основне школе. Нове друштвено економске, културне и демографске прилике умногоме утичу на промене у фолклору, али и на однос данашњих људи према народној традицији и стваралаштву. Распадањем патријархалне кућне заједнице, својеврсне друштвено економске организације у малом, напретком науке и технике нестају старе форме живота, древна веровања, многи обичаји и обреди, мењају се односи међу члановима породице.

На другој страни народна књижевност има своје специфичности које треба узети у обзир при наставној интерпретацији. Посебно усмена песма, захтева време које се не мери, зато тешко одолева брзом темпу живота којим се данас живи. Данас нема ни одговарајућег амбијента

за доживљај, јер, рецимо, жетелачка песма има свој амбијент —њиву на којој млађи свет жање српом, у рану зору или јутро. Зато треба створити визуелни доживљај или могућност да ученици — рецепијенти виде, чују, осете: *косидбу, мобу, сејву, жејву, бербу...* Чињеница је да деца из града, а често и деца са села, веома пажљиво слушају о многим догађањима, обредима и обичајима који су некада „живели“ у народу и били саставни део живота српског човека, а данас их више нема. То умањује могућност за потпунији доживљај и успешнију рецепцију књижевног дела, дакле захтева стварање адекватне наставне ситуације, одговарајући амбијент.

Функција наставне технологије у интерпретацији садржаја

Модерна и савремена организација наставе језика и књижевности подразумева *активну улогу ученика* у процесу сазнавања уметничког света књижевног дела. У савременој настави књижевности ученик не сме бити пасивни слушалац или читалац, који ће у одређеном тренутку само репродуковати сазнато, посебно када је реч о делима народне књижевности када највећи број ученика поседује недовољна предзнања. Од данашњег ученика се очекује да буде *активни субјекат* који *истраживачки, стваралачки и саворачки* учествује у проучавању и истраживању књижевног дела (Андрић, 1997:126). Циљ иновативних модела наставе усмерен је на унутрашњу мотивацију ученика која се постиже разноврсним наставним стратегијама, применом савремене наставне технологије, истраживачким активностима у које се ученик упућује, наставним средствима која мотивишуће и подстицајно делују на њега (Вилотијевић, М.; Вилотијевић, Н., 2008:8). Задатак савременог наставника у школи данас је да осмисли час, креира активности које ће ученик самостално, или уз наставникова усмеравања, применом савремене

них медија, реализовати чиме се остварује успешна интерпретација наставног садржаја и постиже циљ часа.

Наставник школе данас, узимајући у обзир могућности и интересовања деце, треба да модернизује наставу применом савремене наставне технологије како би она била актуелна и интересантна ученицима који живе у ери научно – технолошке револуције. Школа без савремене наставне технологије је данас незамислива. Приметно је да се код деце јавља одбојност према начинима рада традиционалних учитеља и наставника који примењују наставу типа екскатедра, јер прво, то није примерено узрасту о коме је реч, а друго, деца сматрају да довољно знају о свему да би могла и сама да буду укључена у реализацију предвиђених садржаја. За разлику од претходних генерација, које су задивљено слушале и упијале сваку реч о многим појединоцима из области природе или друштва, данашње генерације је тешко задивити, зато се мора мењати став према њима и њиховом предзнању. Наставу треба тако организовати да и они сами у великој мери буду ангажовани, како у припреми, тако и у самој реализацији, односно презентацији садржаја које обрађујемо. Дакле, наставна технологија је прилика да у корелацији са другим предметима, користећи своја знања и њене могућности, ученици сами припреме презентације одређених садржаја који ће се користити у обради дела.

Међутим, треба водити рачуна да примена медија и савремене технологије не одвуче пажњу ученика од самог дела које је циљ обраде. Од самог наставника и његовог умећа зависи да ли ће успети да не пређе ту танку границу и оде у другу крајност, у којој би уметничке вредности књижевног дела биле запостављене зарад визуелног или аудитивног ефекта добијеног применом наставне технологије. У зависности од узраста ученика, као и од врсте наставног садржаја који обрађујемо треба бирати и умерено корис-

тити наставну технологију како би настава била крајње ефикасна, а циљ успешно реализован.

Мултимедијалним презентацијама, аудио-визуелним и другим наставним средствима, којима се појачава унутрашња мотивација ученика за доживљај и сазнавање уметничког света књижевног дела, стварају се повољни услови за потпуније тумачење и боље разумевање. Применом савремене наставне технологије наставник треба да предвиди такве задатке који ће подстицати ученике да самостално уочавају, откривају, истражују и процењују, закључују у вези са књижевним делом које обрађујемо. *Сваки час, истиче Језерски, може се претворити у знање које открива хоризонте науке, у мисао која узбуђује срце, у умеће које наоружава руке, у убеђење које одређује карактер* (Смиљковић, Милинковић, 2008:23), у духовно богатство које оставља траг у души младог бића у развоју.

Могућности примене наставне технологије на часу народне књижевности

Народна књижевност је део књижевне уметности који поседује непроцењиву уметничку вредност и зато је не треба користити за разумевање *иприлика у прошлости и историјских догађаја* (подвукао аутор), како се то некад чинило. Народну мудрост и вишевековно искуство уметнички уткано у те садржаје треба ваљано истраживати и разоткривати уочавајући са ученицима њене уметничке вредности и поетску лепоту. Чињеница је да због временске удаљености ова дела причињавају велики проблем, како ученицима, тако и наставницима. Што због недовољног предзнања ученика млађег основношколског узраста, што због недовољне методичке припремљености наставника проблеми на часу су бројни (Стојановић, 2009:29). Међутим, ваљаном применом савремене наставне технологије ученици се могу успешно мотивисати, упознати са појединоцима из тог периода, знаменитим личностима и тиме створити усло-

ви да им се максимално приближи дух прошлости. Ипак, естетске вредности дела и емоционални доживљај ученика су на првом месту. Полазећи од уметничких доживљаја, емоција и првих утисака изазваних створеним амбијентом, изражајним читањем, одговарајућим проблемским ситуацијама, ученицима пружамо прилику да упознају битне појединости у делу (тему, мотив, поетске слике, фабулу, сиже, књижевне ликове, поруке...), упознају облике казивања, језичко-стилске поступке, богате речник речима народног говора.

Настава пружа могућност ученицима да се слободно емоционално и мисаоно изражавају подстакнути доживљајем дела, афирмише основни циљ читања и уживања у лепој речи, удовољи потреби ученика да дођу до изражаја, испоље себе, образлажу своја осећања, износе ставове и мишљења. Када се ученици укључе у интерпретацију дела још пре него да она започне на часу, у фази припреме, прикупљањем неопходних појединости о времену о коме ће бити речи, записивањем речи народног говора, прикупљањем и доношењем одређених предмета из прошлости, старих фотографија које документују начин живота и прилике из прошлости, припремањем мултимедијалних презентација (какву дајемо у прилогу), ефекат је снажнији. Вољна активност ученика пре часа и на часу током наставне интерпретације, у току доживљајног и истраживачког читања, оваквом организацијом рада је већа, а утисак дела снажнији, јер стара кинеска пословица каже: *оно што ученици само чују – заборављају, што чују и виде – памће, а оно што сами ураде то и науче*. То посебно важи за народну књижевност која садржи у себи вишевековне народне мудрости и истине, годинама уназад провераване и потврђене у животу наших предака. Учимо се животу читајући, размишљајући, сазнавајући из личног искуства, а све остало дође као резултат учињених духовних напора. Да би своју децу приволели духовним напорима морамо пронаћи нова методичка

решења и начинити спој старог – провереног и новог – привлачног како би постигли жељене резултате.

Циљ интерпретације књижевног дела јесте разоткривање његових уметничких вредности и поетске лепоте. Често, да би се то ефикасно постигло, неопходно је локализовати текст и понудити ученицима проширена знања о ликовима, појавама и догађајима који су тема дела. Унутрашња, али и спољашња локализација, уже као и шире локализовање уз примену савремене наставне технологије доприносе квалитетнијој наставној интерпретацији. Гледањем филмова о прошлости, неком значајном догађају, историјској бици (*Бој на Косову*), разгледањем старих фотографија, посетом музеју, али и презентацијом тог времена, сликом, звуком, речима, покретом – ученицима се то вредно народно благо нуди у атрактивнијем и за њих привлачнијем „руху“.

Применом савремених медија: телевизије, филма, интернета стварамо подстицајну атмосферу и ангажујемо више чула код ученика. Стављањем визуелног, аудитивног доживљаја, учешћем у појединим ситуацијама ученик постаје сведок, а често и учесник тих догађаја, обичаја, појава. Без таквог подстицајног амбијента ни једно дете данашњице неће моћи да наслути радост и задовољство поводом великих хришћанских празника, животни оптимизам и ведрину које прате важне догађаје некадашњег човека: косидбу, сетву, жетву, бербу грожђа. Доживљај неће бити потпун, а самим тим ни разумевање песме, приче или било које друге књижевне врсте народног стваралаштва.

Рецимо, народну лирску песму можемо успешно обрадити само ако ученицима понудимо довољно знања о појавама и догађајима које опева. Треба их упознати са битним текстовним и вантекстовним подацима који могу допринети потпунијој рецепцији дела, посебно при обради обичајних и обредних песама, али и код

необредне лирике. Сваку песму треба локализовати и у мотивском контексту коме у одређеној песничкој подврсти припада. Ако зна обредну намеру ових песама, у конкретним ситуацијама је види, односно чује путем презентација, онда може и да разуме смисао животне ведрине којом су прожете, разлог призивања добра и жеље које су посредством поезије исказиване. Разумеће боље зашто су обредне активности најинтензивније извођене у кључним периодима календарске године. Жеља за здрављем, добрим, напретком и просперитетом, настојање да се плаховита природа умилостави, а њена енергија усмери у жељеном смеру биле су логичне на почетку нове сезоне, новог годишњег циклуса и у пролеће када се све обнавља, када се природа буди, све буја и напредује, креће нови почетак.

Вантекстовне информације су често кључне за наставно проучавање необредне лирике, односно љубавних и породичних песама, које наставник може да презентује преко одређеног филма (попут филмоване *Хасанаџинице*). Тиме ученицима нудимо могућност да у конкретним ситуацијама виде и схвате односе у патријархалној породици: неразумеваше жене од стране плаховитог мужа који је осуђује, сурову судбину мајке која под присилом мора да остави своју децу и пође за другог. Тек на филму, мултимедијалној презентацији, уз спој више ефеката, визуелног, аудитивног и осталих сазнања које овај медиј пружа у вези са тадашњом патријархалном породицом, односима у њој и укупним друштвеним приликама, ученици ће моћи да доживе, схвате у границама својих узрасних могућности, разумеју сложене односе у оваквој породици: трагичну судбину жене – мајке и њен незавидан положај у тадашњем друштву. Да би схватили посредност која доминира у народним љубавним песмама, треба доста да знају, чују и виде о патријархалном схватању љубави и исказивању тог осећања које се умногоме разликовало од данашњег.

Слична је ситуација и са епском поезијом. Осим што песму треба локализовати и посматрати у контексту ширих друштвених и историјских прилика за које је тематски везана, треба је уврстити и у одговарајући циклус коме припада по својој тематици. Када ученици визуелно упознају историјске и друштвене прилике у којима је песма настала, као и околности из којих проистичу догађаји о којима пева, велике битке и славне јунаке које описује (попут Марка Краљевића или старог Вујадина), моћи ће боље да разумеју песму и сигурније ће уочити однос између историјске и уметничке истине у њој. Сваку епску песму треба сместити у шири контекст, одређени циклус коме припада, мада и изван циклуса она може да подстиче снажне доживљаје ако су створени преуслови за то. Уметнички доживљаји су свакако најјачи и најсепонтанији код оних ученика који познају шири контекст тог тренутка прошлости. Зато мултидисциплинарни приступ и мултимедијалне презентације садржаја постају незаобилазне у школи данашњице са циљем дубљег разумевања и потпуније рецепције овог дела књижевне уметности.

Веома важна етапа у обради дела народне књижевности је свакако *шумацење нејознатих речи и израза*. С обзиром на то да дела народне књижевности обилују архаизмима, дијалектизмима и туђицама (пре свега турцизмима), потребно је посебну пажњу посветити њима и формирању тих појмова код деце где визуелни ефекат и наставна технологија дају значајне резултате. Овим путем ученици могу видети, чути и у потпуности открити и схватити значење непознатих речи и застарелих израза у недостатку конкретних предмета који су већ давно избачени из употребе. Тако се могу објаснити појмови *моба*, *џрело*, *џосело*, *жетива*, *сетива* и слично. Приказивањем мултимедијалних презентација посвећених овим важним догађајима у животу наших предака, уз ангажовање више чула ученика се нуди могућност да за тренутак буду сведо-

ци тих догађаја, али и подстицај да самостално истражују по таванима својих бака и дека како би пронашли неке од тих предмета (*ћреслица, врећено, разбој, сри, коноџа, ђовесмо, рало,...*), што доприноси подстицању њиховог истраживачког духа и богаћењу речника. Могућност да виде тај амбијент, употребу предмета у конкретној ситуацији, односе међу учесницима тих догађаја (толеранцију, поштовање старијих, међусобно помагање, надметање млађих, оптимизам и ведрину која све то прати, са којом се приступа напорним и сложеним пословима на селу), пружа им прилику да за тренутак осете дух старине, а тиме употпуњује емоционални доживљај дела, рецепцију и доприноси успешној анализи.

Закључак

Савремена наставна технологија постаје саставни део живота данашњег човека, посебно млађих генерација. У времену када књига, некадашњи једини и неисцрпни извор знања, губи своје место у животу савременог техницизираног ученика, човека који вапи за техничким и технолошким олакшицама на сваком пољу и тек у њима види задовољство сазнавања и откривања, морамо трагати и проналазити начине да ове две супротности, књигу и савремене медије, што безболније помиримо. Задатак нас методичара јесте да у налету савремених научних и техничких решења, која све више налазе примену у настави, скренемо пажњу практичарима да у њиховој примени, посебно у нашем предмету, **буду обазриви**, јер у настави књижевности то је **мач са две оштрице**.

Као што је познато, настава књижевности не трпи клишее и моделе. Она је специфична, као што је и свака књижевна врста, па и свако књижевно дело оригинално и непоновљиво и захтева посебан приступ у обради. У разоткривању његовог уметничког света поетске вредности су на првом месту, естетски критеријум је примар-

ни. То је оно што ученици треба сопственим духовним напорима да открију, упознају и у томе уживају. Начин на који ће наставник то успети зависи од ученикових могућности, предзнања, али и интересовања, с једне стране, и наставникове креативности и инвентивности, с друге стране. Наравно, при том стално ваља имати на уму да савремена наставна технологија може и треба бити саставни део наставе данас, олакшати интерпретацију књижевног дела, али не може уместо ученика рецепијента, или нас успоставити *однос књижевно дело читалац* који треба да буде подстицајан за даља духовна истраживања и комуницирање са делом. Ученик рецепијент, са једне стране, и књижевно дело са друге, су примарни и незаменљиви у успостављању овог називи дијалога, док су наставник, наставна средства, као и савремени медији, наставна технологија **само помоћ у свему томе**.

У одређеним етапама часа, у појединим сегментима наставне интерпретације као што су *локализација, тумачење непознатих речи и застарелих израза народног јовора*, непознатих и *тешко разумљивих појмова*, упознавање епских ликова (њиховог физичког изгледа или испољавање унутрашњих особина у одређеним ситуацијама), *емоционална припрема* за доживљај, примена наставне технологије је оправдана. То је добар начин да се „старо вино стави у нове мешине“, али треба водити рачуна да она буде коришћена адекватно и са мером како би се далеки временски тренутак прошлости приближио деци данашњице. То никако не сме бити циљ обраде. Циљ обраде дела народне књижевности је првенствено уочавање њихових уметничких вредности, уочавање поетских слика, чистог народног језика, симболике, позитивних особина ликова. Све с намером да то буде подстицај за нова истраживања, читања и уживања у мудрој речи народног приповедача која се очувала до данас захваљујући великом преглаштву оца савременог српског језика Вука Караџића, коме посвећујемо презентацију дату у прилогу.

Литература

- Андрић, Милка (1997). *Наставно проучавање народног јесништва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вилотијевић, Младен, Вилотијевић, Нада (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Смиљковић, Стана, Милинковић, Миомир (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет у Врању, Учитељски факултет у Ужицу.
- Стојановић, Б. (2009): Народна књижевност и проблеми њене рецепције. *Методичка пракса*, 1, Учитељски факултет у Врању и Школска књига ДОО Београд, стр. 29-39.
- Стојановић, Б. (2008): Примена образовног софтвера у настави српског језика и књижевности. *Образовна технологија*, 3-4, стр. 53-64.
- Штајгер, Емил (1978). *Умеће шумачења и групе ојлеги*. Београд.

Summary

The rapid development of science and instructional technology, modern scientific and technical knowledge from various fields that are required for today's teachers, have increased requirements for performing high quality of teaching and different interests of children, currently imposing the need for continuing education and teacher training and innovation in teaching. Teachers are expected to successfully follow and keep up, as the generations to come, and with the modern development of science and instructional technology, thereby ensuring the goals and tasks of teaching. This is especially true when interpreting the contents of which are time "away" from today's students.

The article also discusses the possibilities of how to use educational software of folk literature closer to the junior grades of elementary school and thus improve the quality of teaching performance, but respecting the basic goals and tasks of teaching literature. We give an example of class organization dedicated to the greatest of our national literature and a fighter for the Serbian language, Vuk Karadzic, a presentation prepared by using the Power Point. The data analysis of student responses confirm that is indeed the application of modern teaching technology can bridge the huge gap between students and literary works, or famous characters from the past. The students were so organized teaching process more interesting, more dynamic, more enabling, and therefore more productive. Thus develop love our children for the past, our people and nurturing the relationship of respect for the deeds of our ancestors, thus contributing to the preservation of cultural and national identity.

Key words: educational software, presentations, teaching interpretation, folk literature, the students - recipients.

Стручни
рад

др Валерија Пинтер-Крекић¹
Учитељски факултет, Суботица



Статистика у почетној настави математике

Резиме: Без обзира на истакнути васпитно-образовни циљ наставе математике у основној школи, функционални задаци почетне наставе не остварују се на задовољавајући начин. Тамо где се захтева применљивост усвојених знања наши ученици се недовољно сналазе.

У неким развијенијим земљама наставни планови и програми математике већ у нижим разредима основне школе посвећују одговарајућу пажњу проблемима комбинаторике, вероватноће и статистике, па су њихова знања оперативнија и дају већи допринос схватању појава и зависности у животној и друштву.

Овај рад се бави применом елементарних математичких знања из аритметике, која се у статистици назива прикупљањем, сређивањем, приказивањем и обрадом података. Статистичко посматрање се односи на разне искуствене податке реалних појава и експерименталних чињеница. Статистичке табеле и графички, односно средње вредности и друге мере централне тенденције скупља података су често применљиви и у другим наставним предметима, у животној и друштву. Ова димензија наставе аритметике у нижим разредима основне школе даје значајан допринос политехнизацији почетне наставе математике и практичној примени усвојених елементарних знања, као и обогаћивању метода изучавања осталих наставних области – статистичким идејама, техникама и моделима.

Кључне речи: аритметика, примена, обрада података, статистика.

О неким аспектима савременавања програма почетне наставе математике

Принцип поступности у увођењу математичких идеја, метода, појмова и модела је опште прихваћена ствар. Према Брунеру (J.S. Bruner, 1974) развој процеса мишљења се одвија симултано у оквиру различитих равни представа које

су међусобно веома зависне. Те равни, односно репрезентације су: акциони начин сазнања на основу сопствених радњи са конкретним материјалом, иконики начин, који се темељи на сликама и графичким приказима и симболички начин, на бази формираних појмова, термина и симбола. Неки важни елементарни математички објекти, односно њихове репрезентације јављају се у нашим програмима веома касно. На

¹ krekc@eumx.net

пример модели случајних појава, комбинаторике, статистике јављају се тек на крају средњег образовања, а онда се уводе без одговарајуће психолошке и методичке припреме, без неопходних конкретних искустава и поступности.

Анализирајући програмске садржаје почетне наставе математике и искуства развијених средина, може се наићи и на следеће теме – наставне јединице:

Енглеска и Велс

- Практичне активности, истраживање и дискутовање,
- Употреба математичких појмова у практичним активностима, уочавање предмета, слика дијаграма, речи, бројева и симбола,
- Обрада, представљање и употреба података.

Холандија

- График и табела – читање података из табеле,
- Мерења, максимум и минимум, појам „просечног“.

Словенија

- Обрада података (прикази: таблице, график, приказ помоћу ступаца, уређивање и приказивање података).

Мађарска

- Прикупљање, бележење, груписање, сређивање података,
- Статистичке табеле и графикони – дијаграми,
- Аритметичка средина, медиана и модус.

Дакле, паралелно са увођењем природних бројева (касније и разломака), савладавањем основних рачунских операција (сабирање, одузимање, множење и дељење), као надградња, односно примена истих на проблеме окружења, спонтано, у конкретним случајевима уводе се и неке идеје, методе и модели статистике, као што су:

У *првом разреду* деца скупљају и сређују различите податке из своје околине и формирају таблице података.

У *другом разреду* статистичко посматрање се проширује на разне искуствене податке реалних појава и експеримената–игара. Прикупљају се, бележе, групишу и сређују подаци. Цртају се графикони, формирају се табеле. И обрнуто, читају се резултати са табела и графика. Утврђују се од конкретних елемената којих има највише (модус) а којих најмање, проналазе се највећи и најмањи елементи, одређује се редослед елемената.

У *трећем разреду* групишу се елементи, група елемената се представља преко средњег елемента (медијане). Одређује се средња вредност, аритметичка средина две величине.

У *четвртном разреду* ниво статистичког проучавања неког скупа се даље проширује и продубљује. Аритметичка средина се проширује и на већи број елемената, оперише се просечним вредностима.

Статистичке табеле и графикони, односно средње вредности и друге мере централне тенденције скупа података у четвртном и у вишим разредима основне школе већ су применљиви и у другим областима и у свакодневном животу.

Статистика као допринос политехнизацији почетне наставе математике

Ако се политехнизам у настави схвата, између осталог, као успостављање међусобних односа између знања, способности и навика стечених у разним научним областима и проблема из праксе, онда се може говорити о следећим импликацијама овог појма:

- Решавање практичних проблема у свакодневном животу, у техници и производњи диже се на теоријски ниво, интелектуализирајући тиме постављени проблем,

- Да би се практични проблеми издигли на теоријски ниво, неопходно је располагати одређеним знањима, општим методама и техникама,
- Политехнизација у настави подразумева сагласност коришћених путева сазнања и временску координацију истих.

Математички модели, као што су збир, разлика, производ и количник природних бројева, већ представљају довољно моћно средство, који пружа језик споразумевања разним наукама и у решавању разних проблема. Савладавањем ових модела се иницира решавање неких једноставнијих проблема на теоретском нивоу, при чему се пружа и одговарајућа поуздана метода у сфери решавања истих. Приликом изучавања одређених појава, најчешће се полази од директног посматрања појаве или од експеримента. Резултати тих активности ће бити одређени квантитативни подаци. Откривање унутрашњих веза између тих података је ствар математичке, односно статистичке анализе.

Настава математике у основној школи се може јавити као релативно изолован систем знања, у чисто формалном облику. У овом случају су знатно умањене њене корелативне и интегративне функције, као и њен допринос политехничком васпитању и образовању. Разна истраживања (нпр. PISA тестови) опомињу нас да нисмо на најбољем путу. Елементи савремене математике, па и статистике уводе се доста касно и то прилично неуверљиво.

Основна знања о природним бројевима и рачунске операције представљају добру основу за пребројавање, груписање, сређивање и табеларно приказивање неких обележја посматраних скупова – за елементе статистике.

Одређивање највеће и најмање вредности уочаваног обележја даје могућности израчунавања „ранга“ посматраног „узорка“.

„Зидањем“ дијаграма (хистограма) добија се графичка представа о распореду елемената или „класа“ неког скупа података.

Након савладавања сабирања и дељења, одређивање просека (аритметичке средине), у почетку два, а касније и више елемената у конкретним случајевима, не би требало да представља проблем.

Може да се одреди и централни елеменат (медиана) и елемент који се најчешће јавља (модус). Наравно, ученике у почетку не треба оптерећивати називима ових статистичких величина.

Ови садржаји се могу реализовати кроз примене рачунских операција на разне проблеме, уз нешто више слободе и креативности наставника.

Какве податке деца могу скупљати, обрађивати, схватити?

- Број девојчица и дечака у одељењу. Представити табелом.

- Расподела оцена из неког наставног предмета. Представити и дијаграмом.

- Израчунати просечну оцену одељења.

- Статистичко приказивање и коришћење статистичких таблица, графикана и просечне вредности разних података у разним областима могу бити од интереса већ у нижим разредима основне школе.

- Могу схватити и користити дате статистичке податке у разним областима, у свакодневном животу, у новинама, на телевизији.

Модели методичке трансформације неких појмова статистике у почетној настави математике

1. Модел скупљања података, прављење статистичке табеле и дијаграма

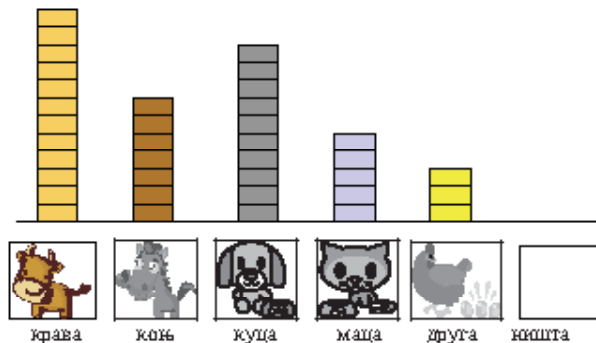
Истраживање: У једном сеоском одељењу има 20 ученика. Жели се испитати које домаће животиње држе код куће.

Пита се сваки ученик. У случају потврдног одговора ставља се по једна црта (речка) на одговарајуће место. Четири црте се цртају вертикално а пета попречно. На тај начин се лакше преброје одговарајући елементи.

Одговори свих ученика (неки ученици могу да држе и више домаћих животиња) представљени се у следећој табели:

Домаће животиње	Количика	
	Пребројавање количица	Број
Крава	### ### //	12
Коњ	### //	7
Пас	### ###	10
Маца	###	5
друга животиња	///	3
ништа		0

Ово се може представити и помоћу зидања јединичних обојених штапића, (жетона разних боја и сл.). Свакој домаћој животињи одговара један штапић одређене боје. На крају пребројавања се добије дијаграм, „хистограм“ расподеле домаћих животиња које држе код куће:



2. Модел одређивања просечне вредности, медиане и модуса

Истраживање: Код једанаест спортиста измерене су телесне тежине.

Добијени су следећи резултати: 55kg, 57kg, 62kg, 50kg, 55kg, 72kg, 68kg, 68kg, 68kg, 65kg, 60kg.

Испитајмо ове резултате мерења.

Најпре их средимо по величини:

50, 55, 55, 59, 60, 63, 64, 68, 68, 68, 72.

- Распон тежина спортиста је: $72 \text{ kg} - 50 \text{ kg} = 22 \text{ kg}$
- На средишњем месту у низу (медијана) налази се спортиста са 63 kg.
- Најчешће се појављује (модус): 68 kg.
- Просечна телесна тежина посматраних спортиста (аритметичка средина) се одређује на следећи начин:

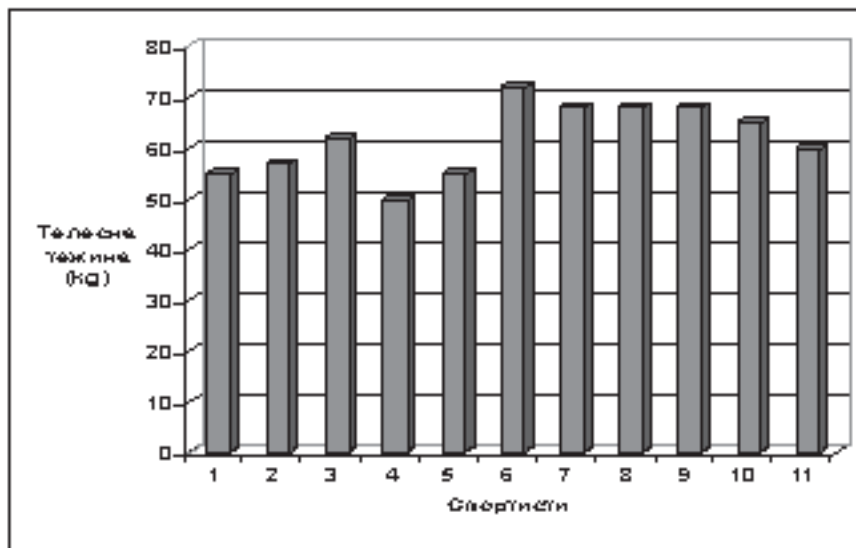
$$(50 + 2 \cdot 55 + 59 + 60 + 63 + 64 + 3 \cdot 68 + 72) : 11 = 62,$$

Дакле, просечна телесна тежина је: 62 kg.

Наравно, и ови подаци се могу представити помоћу табеле и графички, па ће расподела телесних тежина посматраних спортиста бити још јаснија.

Формирајмо одговарајућу табелу и графикон.

Телесна тежина спортиста											
Спортисти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Телесна тежина (kg)	55	57	62	50	55	72	68	68	68	65	60



3. Модел чишћања статистичких података са датих графика

У једној књизи дати су подаци о узгајању шаргарепе у тонама у нашој земљи током последњих година у облику табела и графика.

Производња шаргарепе у Србији					
Година	2009	2008	2007	2006	2005
Производња у тонама	60000	50000	60000	70000	40000



Шта се може закључити на основу ових података.

Са графикона директно се може прочитати:

- када је производња те робе била највећа, а када најмања,
- како се мењала, расла или опадала производња посматране робе.

На основу података из табеле може се утврдити:

- тачна количина произведене робе, по годинама,
- распон производње у датом периоду,
- најчешће јављена количина производа,
- средишња вредност у производњи, током посматраних година,
- просечна вредност производње робе у датом временском периоду.

Ови и слични индикатори представљају значајан допринос схватању појава и међузависности у разним областима, као и у реалном животу.

Закључак

Може се закључити да наставни планови и програми математике у Републици Србији у

нижим разредима основне школе не предвиђају садржаје из статистичке обраде података, иако постоје објективне потребе и могућности за то. Потребе се јављају у другим наставним областима и у пракси где се ученици сусрећу са разним статистичким подацима и не могу их правилно схватити или, баш због тога, одговарајући уџбеници не могу користити ове податке због наведених разлога. Ученици нижих разреда основне школе веома рано стичу одговарајући математички апарат за схватање и примену статистичких метода, те непостоје неке непремостиве потешкоће за њихово увођење. Програми и пракса почетне наставе математике у многим земљама то верно илуструју.

Психолошко-педагошке и методичке основне примене идеја, метода и техника статистике у почетној настави математике су разрађене, па ни постојећи програми наставе математике, који експлицитно не садрже ове садржаје, не би требало да буду нека посебна сметња за њихово увођење кроз креативнију примену рачунских операција са природним бројевима. Право решење, свакако, треба тражити приликом иновирања наставних планова и програма основне школе. Ове промене имплицирале би и појављивање комбинаторике и вероватноће у почетној настави математике, што је и пракса у развијенијим земљама.

Литература

- Balassa, Lászlóné, Csekné, Szabó Katalin, Szilas, Ádámné (2002). *Matematika kézikönyv 3. osztály tanítói számára*. Celldömölk, Apácai Kiadó.
- Bruner, Jerome (1974). *Entwurf einer Unterrichtstheorie*. Berlin.
- Херцег, Драгослав, Лужанин, Зорана (2001). *Статистичка и нумеричка обрада прикупљених података*, Универзитет у Новом Саду, Учитељски факултет у Сомбору, Нови Сад.
- Neményi, Eszter, Radnainé, Szendrei, Julianna, Varga, Tamás (1994). *Matematika tanterv 1–4. osztály*. Budapest, Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Пинтер, Јанош; Крекић, Валерија; Бетковић, Андрија (2002). *Методички приручник из математике за разредну наставу*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

- Zách, Fábosné, Enikő (1977). *Te is szeretsz tanítani Kézikönyv a matematika tanításához*. Budapest , Calibra Kiadó.

Summary

Despite the prominent educational-pedagogical goal of teaching Mathematics in elementary school, teaching basic functional tasks are not realised in a satisfactory manner. Application of the gained knowledge is required and students cannot cope with it successfully.

In some developed countries there is a specified curriculum of mathematics, but in primary schools they pay adequate attention to problems of combinatorics, probability and statistics, so their knowledge is more functional and make greater contribution to the understanding of phenomena and addiction in life and society.

This paper deals with the application of basic mathematical knowledge in arithmetic, which is called in statistics gathering, collating, displaying and processing data. Statistical observation refers to various empirical data of real phenomena and experiments-games. Statistical tables and graphs, and the mean and other measures of central tendency of the data set are often applicable in other subjects, as well as in life and society. This dimension of teaching arithmetic in elementary school will provide a significant contribution to polytechnics of teaching basic mathematics and practical application of basic knowledge acquired, as well as methods of enriching the study of other subject areas - statistical ideas, techniques and models.

Key words: arithmetic, application, data processing, statistics.



мр Мирослава Којић¹, др Загорка Марков

**Висока школа струковних студија за образовање
васпитача, Кикинда**

**Стручни
рад**

Индивидуални приступ и педагошки програми подршке деци са сметњама у развоју у оквиру методике ликовног васпитања



Резиме: Аутори на основу сопствене искуства у раду са децом са сметњама у развоју и најновијих истраживања развијају стимулативни педагошки модел ликовног изражавања. Професор ликовног васпитања и интердисциплинарни тим помажу деци у разрешавању акцидентне кризе кроз коју пролазе због откривања сопствене различитости. Професор, као ментор за усмерену активност – ликовно васпитање, користи бољо педагошко искуство да сваком дејству пружи индивидуалну подршку у намери да кроз деци ликовни израз открије посебности његове биопсихосоцијалне сфере. Један од основних закључака је да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна већ да она која нису довољно мотивисана и стимулисана да испоље своју унутрашњу енергију и емоционално стање. Стимулисање деце са сметњама у развоју да се ликовно изразе захтева много стрпљења и искуства. У току свој рада, професорка је проналазила начин да скривени ликовни потенцијал и креативности подстакне реци, јесом, осмехом, покретом, стрпљењем и давању значаја сваком дејству понаособ, интегралном члану васпитачке групе у којој се налази. У таквим околностима дете не може да буде стољено у стереотипне оквире традиционалне праксе већ му је омољено да се испољи. Три деценије дуго пракса показала је да је овакав приступ врло ефикасан у раду са децом са сметњама у развоју. Примери који су пошкли из праксе преишли су се са инклузивном теоријом и потврдили постојање савременог индивидуалног методичког приступа и педагошког програма подршке деци са сметњама у развоју у оквиру ликовног васпитања.

Кључне речи: деца са сметњама у развоју, ликовни израз, савремени индивидуални приступ, програми подршке.

Увод

За упознавање ликовног израза детета потребни су искуство, теоријско знање, интуиција и подстицај детету да емоције

изрази на ограниченом простору – папиру, а да каже много више од очекиваног. Унутрашњи свет детета свакако постоји, али проблеми настају ако оно није у стању да га изрази, искаже вербално, па га потискује у себи. Због тога је ликовно изражавање веома важно

¹ kojicki@live.com

у предшколском узрасту. Дете цртежом објашњава себе, односно своје психосоцијално стање, шаљући нам симболе. Природна жеља да саопшти себе добија праву димензију ако онај који прима разуме информацију, каналише је и подстиче. Инхибиција детета предшколског узраста покуда да његов рад није рефлексивна стварности може бити веома негативна. Још негативније може да утиче на децу са сметњама у развоју, па због тога са њима треба да раде квалификовани стручњаци који ће деце ликовне одговоре користити као терапеутско средство. На основу сопственог искуства констатујемо да на предшколском узрасту не постоје деца која нису ликовно креативна. Постоје недовољно креативни васпитачи, учитељи, ликовни педагози и родитељи који својим незнањем угрожавају ликовну креативност и израз детета. Самим тим, они не само да дестимулишу већ руше и богат унутрашњи свет детета и жељу за изражавањем па фактички урушавају интегритет детета у биопсихосоцијалном смислу. Дете не треба усмеравати да направи нешто што ће се свидети одраслом већ га треба подстицати да покаже свој природни потенцијал за ликовно изражавање. Цртеж који је за ликовно необразовану одраслу особу неразумљив не значи априори и да дете није креативно. Таква особа заправо не зна да чита симболику рада и њен утицај може да буде врло негативан, када су у питању самопоштовање и емоционална стабилност детета. Треба увек бити спреман на то да је сваки ликовни одговор детета тачан и да не постоје нетачни одговори. Сваки нови ликовни одговор је степен ка вишем нивоу креативности и откривању интеракције детета и света, јер дете перманентно учи и добија садржаје из спољашњег света који га подстичу да на иста питања – теме, у различити периодима живота, различито одговара. Ово је веома значајно за дете са сметњама у развоју. Ако бисмо пратили његову ликовну еволуцију, видели бисмо да оно у кратком временском периоду, под утицајем педагошког модела

помоћи и подршке, напредује брже него дете којем је ова помоћ ускраћена. Стимулишући ликовни развој, заправо, утичемо интегративно на дете. Уз ликовну креативност оно развија: говор, мишљење, пажњу, памћење, фину моторику, емоције... Не постоји алтернатива ликовном изразу. Дете ће цртати ногама, устима, лактовима и како се већ снађе, јер ликовни израз потиче из мозга и пронаћи ће начин да се огради на малом простору – папиру. Тај одговор ће бити велик и о њему различити стручњаци, са више аспеката, могу да кажу много. Међутим, није суштина у одговорима стручњака, већ у прихватању чињенице да инхибирањем ликовног изрази детета вршимо атак на његово биће. Не постоји дете које не жели да црта. Постоје само родитељи и педагози који не могу или не желе довољно чврсто да подстакну ликовни израз. Деца филогенетски и онтогенетски носе у себи жељу да цртају, стварају, да нам дају поруке које треба разумети и правилно их усмеравати ка ликовној креативности. Треба да постоје квалитетни услови за развој ликовне креативности у предшколском периоду, јер недовољно ангажовање васпитача и родитеља у ликовном одрастању могу лоше да се одразе на свеукупни развој детета. Није суштина да васпитач или родитељ препозна шта је нацртано, срж је у томе да јасно протумачи унутрашње импулсе детета и да каже: „Браво, ово је непоновљиво...” То је права истина, јер је дете заиста непоновљиво у свом ликовном изразу. У каснијем периоду то није тако. Што је утицај средине већи, дете све мање одсликава своју реалност и сопствене мисли цртајући, а све више ради оно што би други желели да виде. Због тога се и ликовна креативност на старијим узрастима смањује.

У предшколском узрасту децји цртеж је искрен, јер оно не зна да прикрије нешто што одрастао не би смео да сазна већ, напротив, жели нешто да му саопшти. Одрасли могу да употребе спонтани ликовни израз за добробит детета,

или то неће учинити, јер нису у стању да овладају дејим ликовним симболима.

Професори ликовне културе су још пре више од три деценије дошли до закључка да сваком детету треба индивидуално прилазити и да се таквим начином приступа доприноси стварању квалитетнијег система образовања; детету се омогућава да буде оно што јесте, а не оно што се од њега очекује.

Дечји цртеж може да има и сврху дијагностичког средства, терапеутске релаксације, програмске и организационе акселерације и амплификације детета као интегративне личности.

Ликовну креативност и израз могуће је испитивати и са других аспеката, као што су: психологија личности и клиничка психологија (Мандић, Ражић, 2006).

Спонтано укључивање деце са сметњама у развоју у редовни вртић

Термин *инклузија* у нашој земљи почео је да се користи пре десетак година. Последњих неколико година употребљава се како би се објаснио концепт квалитетног образовања за све. Подразумева могућност система да обезбеди добро образовање свој деци, независно од њихових различитости. Инклузија се повезује и са процесима демократизације у друштву и образовању (Радивојевић и сар., 2007).

Васпитачи са више од три деценије радног искуства у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ у Кикинди не памте период када врата ове установе нису била отворена за децу са развојним сметњама. Углавном се овај процес одигравао спонтано и васпитач је, у духу са природом сопствене професије, проналазио начин да помогне детету са сметњама у развоју. Вишегодишњи рад васпитача са децом са развојним сметњама позитивно се рефлектовао на биопсихосоцијални развој деце. Ово је период спонта-

не инклузије. Није имала подршку шире друштвене заједнице већ је зависила искључиво од става васпитача и педагошко-психолошке службе установе (Недучин и сар., 2007).

Земље које развијају праксу укључивања или инклузије готово свих ученика у редовно образовање су: Италија, Кипар, Шпанија, Португалија, Шведска, Норвешка и Ирска. Државе које развијају многобројне службе између система специјалног и редовног школства су: Финска, Данска, Британија, Француска, Пољска, Чешка, Литванија, Словенија и Хрватска. Европске земље са два паралална и одвојена система који су неповезани: Белгија, Швајцарска, Немачка, Србија и Црна Гора (Николић и сар., 2005). Ово показује да се потпуни или делимични процес инклузије спроводи у већем делу европских земаља. У Србији се дешава у виду спонтане инклузије или пилот програма.

Станковић-Ђорђевић (2001) партнерски однос професионалаца–васпитача види као једну од могућности квалитетнијег укључивања детета са сметњама у развоју у редовни вртић. Андрејевић (2005) у смислу инклузије наглашава потребу укључивања детета са посебним потребама у предшколску установу, јер му се тиме пружа прелаз на конвенционално, редовно образовање. Хрњица (2001) као основно обележје образовних система за поједине узрасте, посебно за предшколски, види у започињању програма инклузивног типа. Такви програми су концепцијски развијани по мери детета. Навешћемо најбитније особине предшколских установа које су, према овом аутору, концепцијски и програмски засноване на инклузивном моделу.

1. Потребе детета и степен очуваности негових функционалних способности у основи су критеријума за избор програма намењених детету са тешкоћама у развоју.

2. Принцип доступности предшколског образовања за свако дете подразумева да је могуће укључити и дете са развојним тешкоћама у редовне васпитне групе.
3. Критеријуми за избор васпитача који воде инклузивне групе су следећи: да су додатно оспособљени за реализацију инклузивних програма, да су мотивисани за то. Пожељно је да имају претходно искуство у раду са децом са посебним потребама.
4. Родитељи су партнери у доношењу свих битних одлука од значаја за успешан развој детета. У предшколском периоду то обухвата: планирање и извођење релевантних програма за дете, праћење ефеката предшколског образовања и учешће у доношењу одлуке о наставку образовања (редовна школа, специјална школа, дневни боравак...)
5. Инклузивни програм планира се тако да деца масовне популације ни на који начин не буду занемарена у свом развоју због додатних обавеза васпитача према деци са развојним тешкоћама.
6. Терминологију треба прилагодити вредносном систему средине. Током едукативних семинара за учеснике у програму предложено је следећи принцип при употреби појединих термина: израз *дете* користи се када нема посебног разлога да се наводи развојна тешкоћа. Израз *дете са посебним потребама* користи се онда када се дете укључује у посебне образовне, медицинске или психосоцијалне подршке. Израз *дете са развојним тешкоћама* (уз ознаку дијагнозе и детаљан опис развојне тешкоће) користи се онда када се детету пружа терапијски третман медицинског типа.

Ово значи да се уважавају различитости сваког понаособ. Дете са развојним сметњама се прихвата онаквим какво јесте и даје му се могућност да оставари себе до највишег нивоа генетичке датости.

Од посебног значаја за ову област било је усвајање Конвенције о правима детета. Сва права из Конвенције односе се и на децу са посебним потребама. Деци ометеној у развоју посебно су намењени следећи чланови:

- Члан 2. забрањује дискриминацију детета по било ком основу, укључујући дискриминацију која произилази из било ког облика онеспособљености;
- Члан 9. се односи на право детета да живи са родитељима, које се може оспорити само онда када је одвајање од родитеља у најбољем интересу детета;
- У члану 23. истакнуто је да се физички или ментално онеспособљеном детету признаје право на пун и квалитетан живот, у условима који обезбеђују достојанство, унапређују самопоуздање и олакшавају његово активно учешће у заједници. Став 3. овог члана предвиђа обавезу пружања бесплатне помоћи свој деци из ове категорије у задовољавању њихових посебних здравствених, социјалних и образовних потреба.

Конвенција је верификована и у претходној држави Југославији, а прихватиле су је државе настале њеним распадом.

Аутори Денијелс и Стафорд (Daniels и Stafford, 2001) инклузију дефинишу као процес у коме се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом која немају те тешкоће. У исто време, детету се пружа равноправна могућност да буде признато на основу својих заслуга, без обзира на то колики су за њега когнитивни, физички, социјални или емоционални изазови.

Инклузивно васпитање и образовање у вртићу подразумева:

- измене система како би одговарао деци
- васпитно-образовни процес којим су обухваћена сва деца, независно од врсте посебних потреба,
- васпитач и установа су одговорни за развој деце,
- тражи се флексибилност планова и програма,
- перманентна едукација васпитача, стручних сарадника и особља,
- евентуални неуспех јесте проблем друштва и система,
- сва деца могу да се развијају и да уче у складу са својим потенцијалима.

Истраживања су показала да није довољно да деца са посебним потребама буду у истој групи са децом масовне популације како би аутоматски почела да их имитирају (Jenkins et al., 1990). До пете године, нека деца већ су стекла негативан став према деци са посебним потребама (Jonson и Jonson, 1980). Деца која нису стекла негативне ставове могу да стекну позитивне, уколико им се да позитиван модел – поступци, речи, невербално понашање и објашњење одраслих (Kostelnik et al., 1993).

Деца опште популације, захваљујући позитивним ставовима околине према деци са посебним потребама, развијају просоцијални мултимодални модел понашања према свим вршњацима подједнако. Крајње толерантно прихватају изражајније различитости друге деце. Управо та чињеница навела је професоре ликовног васпитања да развију иновативне, интервентне и индивидуалне програме педагошке помоћи.

Фален и Умански (Fallen и Umansky 1985) наглашавају да се у интеракцији између особе која брине о детету и њега самог интензивно дефинише социјална и емоционална компетенција детета. Обично је дете са посебним потре-

бама мање емоционално и социјално зрело од својих вршњака. Истраживања су показала да је, без обзира на природу недостатка, тешко одвојити непосредне ефекте, које посебне потребе имају на социјални и емоционални развој, од оних који су последица реакција људи који о тој деци брину, а које нису адекватне.

Процес инклузивне образовне реформе захватио је већи део света, а планиране промене треба да унапреде квалитет образовања у целини. Дакле, не односе се само на децу са сметњама у развоју већ теже квалитетнијем образовању и инклузивном друштву (Сретенев, 2008).

На основу вишегодишњег искуства у едукацији и рехабилитацији, Ковачевић и Арсић (2006) прихватају чињеницу да је образовање деце са сметњама у развоју могуће, али да на њих утичу врста и степен ометености.

Истраживања ових стручњака била су довољна да би се оно што су методичари ликовног васпитања већ утврдили, током непосредног рада са децом, још упечатљивије наметнуло као императив: да се деци са развојним тешкоћама посвети још већа пажња. Наравно, без наметљивости, како се не би реметила хомеостаза групе.

Посебан методички приступ и педагошки модел помоћи деци са сметњама у развоју

Више од три деценије професори Високе школе струковних студија спроводе посебан методички приступ и педагошки модел помоћи деци са развојним сметњама, у реализацији усмерених активности ликовне културе. Наиме, професори не посматрају дете са аспекта развојне сметње већ покушавају да му помогну да икаже своју непоновљиву јединственост кроз ликовно изражавање.

Организација усмерене активности састоји се из три дела. У уводном делу васпитач, професор, а најчешће студент, вербалном асоцијацијом покушава да подстакне сву децу на ликов-

но изражавање. У главном делу активности деца ликовно изражавају своје импресије, у зависности од тога како их је асоцијација подстакла. У завршном делу она објашњавају своје радове.

Деца углавном врло брзо прихватају овакав начин рада. Стварају у опуштеној и топлој социо-емоционалној атмосфери. Многи радови освајају награде на домаћим и страним ликовним конкурсима.

Међутим, постоје и деца која због развојних сметњи нису у стању да испоље свој унутрашњи свет. Док остали раде, она остају збуњена и затворена у себе. Васпитачи углавном не инсистирају да дете започне са радом. То је у реду, али ваља уочити разлику. Једно је да се не инсистира и не буде нападан у својим захтевима, а сасвим друго – покушај да се дете сензибилише и спонтано стимулише на ликовно изражавање. Професори, методичари ликовне културе, свесни су да свака усмерена активност на којој се деца ликовно не изражавају није добра за децји интегративни развој. Бити у сопственом свету, не испољавати своје емоције, правити емоционалну дистанцу у односу према вршњацима, по мишљењу методичара ликовне културе не може да буде знак уобичајеног тока развоја и раста детета. Природно је да дете жели да се ликовно изрази, али чињеница ја да постоји нешто што га спутава. У таквим случајевима треба реаговати како дете не би изгубило самопоуздање и самопоштовање. Сваком детету које има проблем у ликовном изражавању треба индивидуално прилазити. Деца која имају исту дијагнозу врло често треба да буду обухваћена различитим програмима педагошке стимулације и помоћи.

Основно правило у посебном методичком приступу и програму помоћи деци са развојним сметњама је да им се увек ставља до знања да су она веома важна за своје окружење. Некада ће васпитач то показати покретом, погледом, осмехом, похвалом или речју, али никада према де-

тету неће бити индиферентан, у очекивању да ће се ствари решити саме од себе када дете сазри.

Постоје периоди у развоју децјег ликовног израза. Они, мање или више, одговарају одређеним хронолошким узрастима, и због тога су значајни показатељи децјег развоја. Свака инхибиција или педагошка депривација у ликовном изразу детета лоше се одражава на психосоматски статус детета. Опште је прихваћено да је период предшколства најзначајнији у животу. Ако не стимулишемо дете да се у овом периоду ликовно изражава, то је као да га нисмо научили да хода или говори.

Примери из праксе

1. Дечак узраста шест година неправилно артикулише више од 15 фонема и због тога у вртићу избегава вербалну комуникацију. Последница овога је социјална одбаченост детета. У току уводног дела усмерене активности дете пажљиво слуша асоцијацију. У главном делу показује изразиту жељу за радом и добија се утисак да ликовним изразом компензује своју социјалну усамљеност. Ликовни радови детета су изразито креативни, јер обилују великом слободом у ликовном и индивидуалном изразу, композицијски су добро постављени, дете измишља елементе, ствара их у тренутку, истражује, богати композицију и показује оригиналност. Али, у завршном делу усмерене активности не жели да објашњава свој рад.

Професор похваљује његов труд и радови детета најчешће буду изложени у холу. Међутим, није задовољан постигнутим, јер су говор и комуникација детета карика која недостаје да би утисак о раду био потпун.

Због тога му професор методике поставља једноставна питања на која може да одговори са „да“ и „не“. Након тога, кратком парадигмом објашњава деци да не могу сви да буду подједнако квалитетни у свим областима. Неко

дете ће лепше цртати, а други ће боље објашњавати свој рад. Затим, нека деца ће бити пажљивија док слушају асоцијацију, али касније може да неће моћи да се усредсреде на рад. Професор је затим, у сваком завршном делу активности, успостављао комуникацију са дететом које је имало сметње у говору, и интерпретирао је животне парадигме из којих су деца извучила поуке.

Дете је након неколико месеци успоставило вербалну комуникацију са професором. У почетку је шапутало и мисли су му биле кратке. Временом се спонтано ослобађало притиска да га деца и васпитач неће разумети, јер га је професор ликовног разумео. Када је страх ишчезао, дете је почело да прича са васпитачем, па са студентима и, на крају, са вршњацима. Његов говор постао је сасвим прихватљив за децу вршњачке популације. Дете више није било инхибирано психолошким оптерећењем да неправилно изговара гласове већ се усредсређивало на суштину мисли. Говор овог детета је с временом постајао све јаснији.

2. Хиперактивно дете је, захваљујући развијању осећања да је интегрални део целине и да од њега зависи успех целе групе, успевало да своју ликовну креативност изрази до краја. Ово дете је током дужег временског периода било одбачено од своје групе. Због недостатка пажње, претеране моторне активности и импулсивног понашања, васпитач га је опомињао, јер није био упознат са природом хиперактивног поремећаја. Али, професор га је, посебним педагошким приступом и моделом помоћи у оквиру усмерене активности ликовне културе, корак по корак, укључивао у групу. Били су евидентни и знаци недостатка самопоштовања и самопоуздања код детета. Покушавало је да се прикључи групи, али је доживљавало неуспех. Професор је одабрао неколико деце, која су показивала изразиту толеранцију и хуманост, да буду у групи са хиперактивним дететом. Зада-

так је био да нацртају морско дно. Свако дете имало је свој део простора на папиру. Да би рад био послат на конкурс, поред осталог, услов је био и да буде завршен. Хиперактивно дете је, с обзиром на своје особине, често прекидало и реметило рад групе. Професор му је дискретно прилазио и тихо говорио да, ако не буде завршио свој део рада, цртеж неће моћи да буде послат на наградни конкурс, а труд деце из групе биће узалудан. Наравно, било је потребно доста времена да дете схвати да је оно важан део групе. То је могло да му се објасни само правилним педагошким приступом. Хиперактивну децу похвале стимулишу. Такође, на њих позитивно делују временска ограничења и награде.

3. Дете са лаком менталном ретардацијом, захваљујући посебном приступу на умереној активности методике ликовне културе, изражавало је своје мишљење, јер је у завршном делу активности интерпретирало крајње опуштено своје мисли, жеље, снове... Група га је након такве врсте емоционалног „отварања“ радије прихватала.

4. Дете са поремећајем прилагођавања такође је уз помоћ ликовног израза успело да савлада изазове нове средине и адаптира се.

5. Емоционално занемаривана деца су у току ликовних активности осетила сву топлоту људских односа која им је била ускраћена код куће. Свет ликовне креативности и дивергентног мишљења омогућавао им је да се психички опусте и уживају у детињству.

6. Хронично болесна деца су најбезболније превазилазила вишемесечна одсуствовања из вртића, захваљујући усмереним активностима методике ликовне културе. Она су своју патњу и одвојеност од вршњака исказивали јединственим колоритом и симфонијом боја, у жељи да остану део те јединствености. Спутаност болесничких соба замењивали су снажним динамиком и непоновљивошћу ванземаљских облика. Жеља да објасне свој рад исказивана је

нестрпљењем и квалитетном вербалном флуентношћу, обојена снажним емоцијама, покрети-ма, мимиком, глумом...

7. Деца са физичким недостацима такође су ликовним стваралаштвом и изразом компензирала своју тежњу за трчањем, скакањем... а у исто време су се психички сасвим нормално развијала.

Постоји још много деце која су, делимично или у потпуности, превазишла проблем различитости путем усмерених активности ликовног васпитања. У исто време, код деце опште популације, развијао се осећај праведности и моралности, приликом прихватања деце са посебним потребама.

Професори ликовне културе нису имали прилику да раде са аутистичном децом, али су спремни да једним сасвим новим педагошким приступом, који би био компатибилан са дефектолошким, покушају да ликовност ове деце „отворе“ ка свету. Спремни су да уче и сарађују са стручњацима различитих профила, а све за добробит детета. Методику ликовне културе ставили би у контекст потреба детета са сметњама у развоју, при чему би дете било изнад сваког контекста.

Закључак

Смисао педагошког модела помоћи деци са сметњама у развоју, у оквиру усмерене активности ликовне културе, јесте да је главни субјект овог процеса дете. Методика ликовне културе налази се у улози катализатора дечјег развоја. Концепција методике овог предмета била је заснована на различитости деце и на прихватању дечјег ликовног изражавања као јединствености у стваралачком смислу. Али, истовремено, у тумачењу симбола, не само у контексту методике ликовне културе већ у свеобухватном смислу.

Суштина и позитивне стране иновiranог програма методике ликовног културе, односно

посебног приступа и педагошког модела помоћи детету са сметњама у развоју јесу:

- прихватање детета са сметњама у развоју од стране свих непосредних и посредних учесника васпитно-образовног процеса;
- флексибилност усмерених активности ликовне културе, ради прилагођавања детету;
- перманентно усавршавање професора ликовне културе за рад са децом са сметњама у развоју;
- преплитање теорије и праксе у оквиру методике ликовне културе као мултимодалне области;
- интердисциплинарни рад професора ликовне културе и стручњака других профила;
- уважавање различитости деце са сметњама у развоју и деце опште популације као неминовности живота;
- мотивисаност за реализацију таквог модела помоћи,
- међусобна одговорност и сарадња свих учесника у васпитно-образовном процесу;
- базираност на људском дигнитету;
- загарантовано право на квалитетно васпитање и образовање и сл.

На основу дугогодишњег емпиријског рада, професори методике ликовног васпитања су, пре више деценија, уочили могућности максималног развијања потенцијала деце са сметњама у развоју. Хуманим приступом успели су да, у потпуности или делимично, помогну детету ометеном у развоју да цртежом изрази своја осећања и скривене креативне способности.

Општи став посебног приступа и педагошког програма помоћи деци са сметњама у развоју, у оквиру методике ликовне културе, који

своју кулминацију доживљава последњих година, јесте да сваком детету треба омогућити да у оквиру својих биопсихо-социјалних потенцијала оствари себе као јединственост. Када му омогуће да оствари и изрази своју јединственост, методичари стварају код детета природно осећање сопствене различитости. Управо то осећање ути-

че на свесност детета опште популације да су све људске јединке по нечему различите.

Опште правило усмерених активности ликовног васпитања јесте да сваком детету које похађа вртић треба обезбедити оптималне услове који би омогућили да оно у потпуности ликовним изразом испоји своје психичко стање.

Литература

- Андрејевић, Д. (2005). *Рана интервенција у Европи*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Daniels, R., & Stafford K. (2001). *Интеграција деце са посебним потребама*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Mandić, T., Ražić, Z. (2006). Kreatologija „Evo mene“. *Zbornik radova Fakulteta dramskih umetnosti* (10), 184–211.
- Недучин и сар. (2007). *Ог сјоншане инклузије до вршића по мери деце*. Зборник радова (стр.179–191). Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Jenkins, J.R., Spelty, M.I., Odom, S.L. (1985). *Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction*. *Exceptional Children*, 52.
- Jonson, D.W., Jonson, R.T. (1980). *Integrating Handicapped students into the mainstream*. *Exceptional Children*, 47, no. 2.
- Хрњица, С. (2001). *Програм интеграције деце са сметњама у развоју у редовне групе предшколских установа у Црној Гори*. Подгорица: Завршни извештај за период септембар 2000 – јун 2001.
- Конвенција УН о правима деце, www.unicef.org/crc
- Kostelnik, M.J., Stein, L.C. Whiren, A.P., Sdoreman, A.K. (1993). *Guiding children s social development* (2nd ed.). Albany: NY Delmar Publishers, Inc.
- Ковачевић, Ј. Арсић, Р. (2006). *Ученици ометени у развоју у редовној школи*. Београд: Друштво дефектолога Србије.
- McLean, M., Hanline, M.F. (1990). *Providing early intervention services integrated environments: challenges and opportunities in the future*. *Topic in early childhood special Education*, 10.
- Николић, Д. и сар. (2004). *Правни водич за родитеље деце са сметњама у развоју*. Панчево: Носилац пројекта: ИСПОД: Велики и мали.
- Радивојевић, Д. (2007). *Водич за унапређивање инклузивне образовне праксе*. Београд: Фонд за отворено друштво.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Београд: Centar za primenjenu psihologiju.
- Станковић–Ђорђевић, М. (2001). *Деца са посебним потребама*. Пирот: Виша школа за образовање васпитача.

Summary

Based on their own experience in working with children with disabilities and the latest research, the authors develop a stimulating pedagogical model of artistic expression. Teacher of Art and interdisciplinary team helps children to resolve accidental crisis through which the disclosure of its own diversity. Teacher, as a mentor for targeted activities - art education, uses a rich pedagogical experience to each child and the individual support in order that the children's artistic expression reveals its uniqueness in bio-psychosocial spheres. One of the main conclusions is that the pre-school age there are children who are artistically creative, but to those that are not motivated and stimulated to express their inner energy and emotional state. Stimulation of children with disabilities to express themselves artistically requires patience and experience. In the course of their work, the teacher was finding a way to reveal a concealed artistic potential and creativity, encouraging word, gesture, smile, gesture, patience and giving importance to each child individually, as an integral member of the educational groups in which it is located. In such circumstances the child can be merged into stereotypical boxes, traditional practices, but he was able to express himself/herself. Three decades of long practice have shown that this approach is very effective in working with children with disabilities. Examples of which are derived from the practice were intertwined with an inclusive theory and confirm the existence of the modern individual methodological approaches and pedagogical support programs for children with disabilities in the arts education.

Key words: children with special needs, artistic expression, contemporary individual approach, a supporting programme.

КОРИСНЕ ВЕБ ЛОКАЦИЈЕ



Музеј на отвореном – Сирогојно
<http://www.sirogojno.org.rs/index.html>

Музеј на отвореном у Сирогојну једини је музеј ове врсте у Србији и Црној Гори. Процес преношења, постављања и реконструкције златиборских брвнара у Старом селу започет је 1980. године према пројекту архитекте Ранка Финдрика и Републичког завода за заштиту споменика културе. Иницијатива је потекла од организације домаће радиности из Сирогојна и остварена је упорношћу Добриле Васиљевић-Смиљанић, ангажовањем етнолога Босе Росић, надлежних републичких институција и многобројних сарадника. Споменички комплекс цркве Светих апостола Петра и Павла из XVIII века и Музеја на отвореном стављен је под заштиту закона као културно добро – споменик културе од изузетног значаја. У заштићеној целини, због даљег чувања и презентације, конституисана је 1992. године установа Музеја на отвореном. Као члан Асоцијације сродних музеја Европе, Музеј у Сирогојну своју делатност обавља у складу са одредбама Декларације ICOM-а и основним поставкама европске скансенологије.

Поред своје редовне делатности, чувања и презентовања материјалног и духовног наслеђа српског села, Музеј током сезоне организује богате и садржајне програме. Различите културне манифестације представљају допуну садржаја музејске поставке за све посетиоце.

Образовни програми Музеја намењени су младима, ученицима и студентима и одвијају се кроз радионице и летње школе у просторима Музеја. Деци Сирогојна Музеј посвећује више образовних радионица у којим се упознају са наслеђем, основним појмовима из уметности и креативног изражавања. Мале школе сликања и бојења ускршњих јаја већ годинама дају запажене резултате. Квалитетно осмишљени садржаји образовних програма у Музеју нуде могућност упознавања са традицијом у аутентичном амбијенту и у непосредном контакту са њеним познаваоцима, стручњацима и предавачима. Корисне и запажене су летње школе традиционалне обраде вуне и конопље, истраживања дизајна амбалаже у прошлости, упознавања са народним градитељством, као и креативне радионице мозаика, дрвореза, најстарије графичке технике, керамике, ткања, као и

мајсторски курсеви виолине, флауте и фагота.



BBC - партнер у учењу
<http://www.bbc.co.uk/learning/>

BBC (енгл. *Bristish Broadcasting Corporation*) је највећа корпорација за емитовање радијског и телевизијског програма у свету која доследно следи свиху парољу „Информисати, образовати и забавити гледаоце“.

Би-Би-Си производи и емитује програм широм света на телевизији, радију и Интернету. Има 28.500 запослених само у Уједињеном Краљевству, са годишњим буџетом од 4 милијарди фунти. Ова корпорација била је посвећена наста-

ви и учењу још од прве образовне емисије, емитоване 1924. године. Од тада до данас Би-Би-Си је инспирисао многе људе да унапреде своја знања и вештине. Од септембра 2010. године Би-Би-Си је увео нову образовну стратегију – да свим својим ресурсима (радио, телевизија и Интернет) покрије све области (уметност, природне и друштвене науке, спорт) и узрасте (од предшколаца до одраслих).

На сајту који Вам препоручујемо можете пронаћи образовне ресурсе за наставнике, ученике и родитеље.



Learning BETA



▼ **Online learning resources**

Something for everyone. What do you want to learn?
Choose a subject

▼ **Most popular subjects now**

Class Clip

More than 7,500 on Learning; classroom.

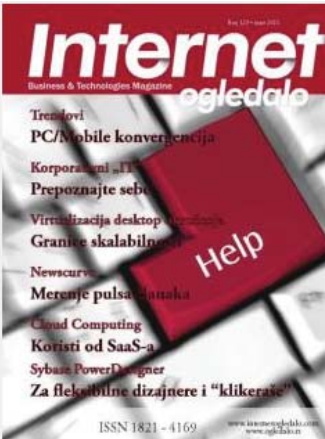
Enter a subject

Часопис Интернет огледало
<http://www.ogledalo.rs/magazin/index.1.html>

Интернет огледало је први стручни часопис намењен ИТ менаџерима. Часопис је првенствено усмерен на примену софтверских решења у пословању, као и на развој и усавршавање менаџерских знања и вештина у области информацио-них технологија. *Интернет огледало* је најреферентнији часопис за

пословну примену информатичких решења, са највећом претплатничком базом бизнис корисника у земљи. Магазин покрива следеће области: ИКТ (информационо-комуникационе технологије); берзанско и брокерско пословање на Интернету; телекомуникације; картично пословање; е-банкинг; развој рачунарства (хардваре, софтвере, уређаји, опрема); е-управа; мреже; е-пословање; Интернет технологије; маркетинг на Интернету; алати и апликације; истраживања и мултимедија.

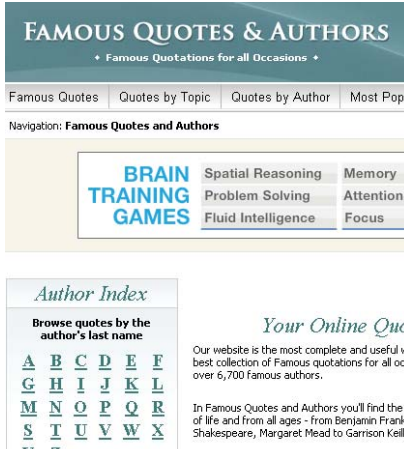
Интернет огледало се поноси својим пажљиво браним ауторским тимом који чине реномирани стручњаци, од којих су многи професори факултета и успешни пословни људи. Часопис можете отворити кликом на анимацију.



Колекција најпознатијих цитата
<http://www.famousquotesand-authors.com/>

На датој локацији можемо пронаћи велику колекцију најпознатијих цитата на различите теме и за све прилике. Колекција садржи преко 25 000 цитата од 6700 аутора.

Цитате можемо бирати према аутору, теми или популарности.



Архива рукописа Алберта Ајнштајна
<http://www.alberteinstein.info/>

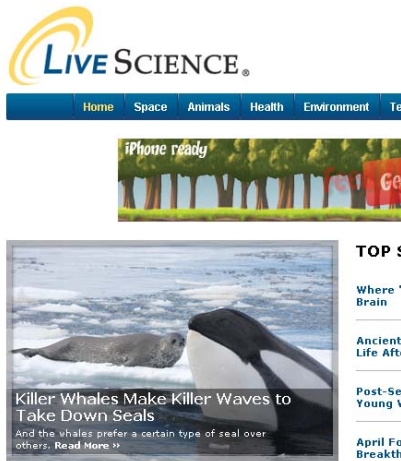
Архива рукописа Алберта Ајнштајна, који се чувају на Хебрејском универзитету у Јерусалиму, садржи преко 900 дигитализованих документа који су подељени у три категорије: научни материјал, не-научни материјал и биографски материјал. Већину докумената чине рукописи на немачком језику.



LiveScience
<http://www.livescience.com/>

Веб локација *LiveScience* покренута је 2004. са циљем да привуче пажњу корисника на иновативне и

интригантне информације и чињенице из света науке и технологије. Чланке и коментаре пишу реномирани новинари и сарадници, специјализовани за науку и технологију.



Бесплатан сајт за учитеље и васпитаче
<http://abcteach.com/>

ABCTeach је бесплатни образовни сајт намењен превасходно учитељима и васпитачима. На њему се налази преко 5000 бесплатних докумената који се могу употребити у настави. Једноставан је за употребу и веома популаран. Сваког месеца овај сајт у просеку посети преко два милиона корисника из целог света.



Интернет подршка даровитима
<http://www.nagcbrtain.org.uk/index.php>

Даровитост је одувек на различите начине привлачила пажњу родитеља, васпитача, наставника, истраживача различитих профила. Интернет технологије нуде бројне могућности даровитима: *online* наставу; претраживање информација и комуникацију; учествовање у интерактивним Интернет пројектима; платформу за објављивање њихових остварења и платформу за вредновање знања.



Стварање стимулативног наставног Интернет окружења за поршку развоја даровитих сложен је процес који захтева системски приступ проблематици, компетентне наставнике и менторе, обезбеђење инфраструктуре и константну подршку у виду релевантних пројеката. Из тог разлога управе образовних институција као и њихови менаџери поред неопходних знања о управљању ресурсима морају стећи и специфична знања о раду са даровитима, као и знања о планирању и управљању технологијама.

NAGC је британска организација која пружа помоћ, подршку и стимулацију даровитим ученицима и свима који се баве њиховим развојем (родитељи, наставници, пе-

дагози, психолози). На који начин ова организација помаже даровитима можемо сазнати на њиховој веб локацији.

Музиколошко друштво Србије
<http://www.mds.org.rs/index.php>

Музиколошко друштво Србије је научно друштво академских музиколога и стручњака из других сродних области који се континуирано баве научним радом у области музикологије, интердисциплинарној сфери која укључује музику или неким другим аспектом науке о музици. Музиколошко друштво Србије основано је 05. јула 2006. године, а његови циљеви су: развијање и промовисање музиколошког стваралаштва у Србији и ван ње; организација научних скупова и израда научних пројеката; рад на изради банке података за музикологе; организовање трибина, радионица и активности едукативног карактера; организација концерата; унапређивање сарадње са страним музиколошким друштвима; сарадња са осталим уметничким, научним и културним институцијама.

На сајту овог друштва можемо сазнати актуелна дешавања, али и линкове иностраних институција које се музикологијом.



Microsoft Србија

<http://www.microsoft.com/sr-latn/rs/default.aspx>

Београдска Microsoft канцеларија почела је са радом 2002. године. Од свог оснивања до данас канцеларија је остварила завидне резултате, дефинишући тако значајне помаке у развоју локалног ИТ тржишта. Домаћа Microsoft канцеларија заслужна је и за локализацију најпопуларнијих Microsoft производа – оперативног система Windows и пакета за пословну продуктивност Microsoft Office. Током 2010. године, најновије верзије – Windows 7 и Office 2010 – промовисане су и на домаћем тржишту, и то у истом тренутку кад и свуда у свету. На датој локацији је званична Microsoft презентација која нуди све сервисе и информације на српском језику.



САНУ

<http://www.sanu.ac.rs/Index.aspx>

Српска академија наука и уметности је од почетка била највиша научна и просветна установа у Србији. Под именом Српска краљевска академија била је од свог оснивања 1886. до 1947, када је преименована у Српска академија наука. Касније, законом из 1960. године, она је променила назив у Српска академија наука и уметности (скраћено САНУ).

Под окриљем САНУ делују: Археолошки институт САНУ, Балканолошки институт САНУ, Византолошки институт САНУ, Географски институт САНУ, Етнографски институт САНУ, Институт за српски језик САНУ, Институт техничких наука САНУ, Историјски институт САНУ, Математички институт САНУ и Музиколошки институт САНУ.

На сајту Српске академије науке и уметности можемо се упознати са историјатом академије, пројектима, издаваштвом, библиотеком и активностима.



др Мировска Ристић

Учитељски факултет, Београд

ИНТЕРНЕТ – ДВЕ СТРАНЕ МЕДАЉЕ



Сервиси Интернета

Интернет или, како се популарно назива, „мрежа свих мрежа“, постао је далеко најпопуларније средство комуникације. Сервиси Интернета пружају једноставно, ефикасно и јефтино решење за размену информација у различитим облицима – садржај се на Интернету презентује на мултимедијалан начин: помоћу текста, слике и звука. Интернет је доступан свима без обзира на локацију, старосно доба и образовање – могу га користити Интернет експерти, али и информатички неписмењаци.

Веб странице, chat, блоџ, download, форум, веб галерија... све су то појмови које данас можемо свакодневно чути у комуникацији између корисника Интернета. Интернет је за велики број људи постао неизоставан део свакодневног рада (и одмора) те се као технологија толико увукао у наше животе да појединац често заборави да се заправо све време служи и разговара о појмовима који заправо у стварности не постоје – ради се о виртуелној стварности која се презентује на монитору рачунара. Разликовати и бити свестан те разлике приликом коришћења интернет технологија врло је важна ствар.

Међутим, Интернет уз своје предности, тј. позитивне стране, садржи и своју тамну страну. Постоје многи злонамерници који вребају жртве на мрежи, било да се ради о злим хакерима, сајбер хулиганима или, у најдирнијој варијанти, педофилима. Управо је због таквих опасности потребна правилна едукација свих корисника Интернета, а посебно деце. Потребно је едуковати све кориснике да буду свесни ризика које доноси Интернет како би били у могућности правилно реаговати када се нађу у опасним ситуацијама. Децу (али и одрасле) потребно је научити како да исправно искористе могућности Интернета – децу треба постепено водити према зрелом и самосталном коришћењу Интернета.

Cyberbullying или насиље путем електронских медија/уређаја је било каква активност чији је крајњи циљ злостављање појединца или групе људи. То су најчешће различита вређања или изношење приватних или неистинитих информација о особи с циљем да се та особа повреди. Често су злостављачи малолетне особе које на тај начин злостављају друге малолетне особе. Злостављач је најчешће неко кога злостављана особа познаје и ко се путем Интернета жели осветити

или из пуког хира повредити другу особу.

Деца, али и одрасле особе, приликом комуникације путем Интернета имају много више самопоуздања и храбрости него што је то случај приликом комуникације „лицем у лице“. То, с једне стране, може донети позитивне резултате, нпр. дете се може осећати слободније да изрази властита мишљења или осећања о некој теми или особи. Међутим, особа „иза маске“ се може осећати као да јој је све дозвољено и да не важе правила која постоје у стварном свету – зато се усуђује на различите вербалне нападе и малтретирања. Постоји много злонамерника који су спремни да искористе властиту анонимност на Интернету како би неке нанели зло.

Када говоримо о насиљу међу школским колегама, пријатељима или вршњацима, онда то може бити: напад на приватност, малтретирање, вређање, изношење неистине о особи, потстрекивање на групну мржњу, ухођење, узнемиравање, потстрекивање на дискриминацију и сл. Чести су случајеви када се објављују фотографије школских другова од стране анонимаца на Интернету с циљем да

се они исмеју и увреде, затим слушају када се кроз собе за разговор наводе групе људи на мржњу према некоме из школе због тога што је „препаметан“, предебео, премршав, потиче из неког другог краја или земље, другачије изгледа од остатка друштва и сл.

Такође, могуће је да дође до крађе података *имејл* или *чеј* корисничког рачуна онда злонамерник може другима слати увредљиве поруке и објављивати информације под именом жртве и тако према њој распиривати мржњу.

Којим су све ојасносћима изложена деца?

- Изношење непримерених информација.
- Слање увредљивих и узнемирујућих порука.
- Доступност опасних информација, производа и активности.
- Крађа и злоупотреба личних података.
- Изношење приватних и поверљивих података, објава неистинитих података.
- Претње, вређања и малтретирања.
- Рачунарски вируси и провале у рачунаре од стране *black-hat* хакера (зли хакери).
- Недопустиве маркетиншке активности које користе објављене личне податке појединца.
- Преваре приликом куповине преко интернета (е-куповина).

- Жртве педофила који ће покушати навести дете на лични сусрет.
- Лажно представљање ради вређања особе којом се злонамерник представља или ради обмане неке друге особе.

Како се заштити од ових ојасносћи?

Деца често знају више од родитеља о Интернету и о новим технологијама уопште па зато родитељи треба да их саслушају: нека родитељ дозволи детету да га упозна са омиљеним веб страницама, форумима, четом као и својим сајбер пријатељима. Родитељи могу такве информације искористити како би сазнали нешто више о своме детету. Са децом треба обавезно разговарати о опасностима Интернета и комуникације путем Интернет сервиса.

Класични савети који важе за свакодневни живот могу се применити и на онај виртуелни:

✓ **Никада се не разговара с незнањцима, не узима се ништа што нам понуде, не пристајемо на понуђену пратњу до куће...**

С незнањцима се на Интернету може необавезно разговарати како би се стекла нова познанства, међутим никако не разговарати о стварима које делимо само с најбољим пријатељима. Никако се не смеју странцима откривати личне информације!

✓ **Родитељи би требало да познају пријатеље и школске другове с којима се њихово дете често дружи!**

Виртуелни пријатељи не треба да буду изузетак – родитељи би требало да провере с ким њихово дете

често комуницира путем Интернета.

✓ **Не сме се ружно говорити о другим људима!**

Није лепо вређати друге особе и некоме слати непримерене поруке. Осим што дете може упасти у проблеме због таквих активности, може му се то и осветити.

✓ **Треба бити пристојан и показати поштовање према другим особама и њиховима ставовима!**

Треба водити рачуна о „мрежном бонтону“. Собе за разговор и форуми најчешће имају јасно прецизирана правила понашања.

✓ **Личне информације и оне породичне деле се само с најбољим пријатељима!**

Овакве информације нису за јавност и деле се евентуално само с најбољим пријатељима.

✓ **Никада се не сме присвајати оно што нам не припада!**

На Интернету је садржај често заштићен ауторским правима и кажњиво је користити туђе власништво без дозволе аутора. Деци то треба објаснити.

Општеважећа правила понашања на Интернету позната су као *netiquette* (<http://www.hr-netiquette.org/pravila/>), али треба имати на уму да поједине организације које нуде различите сервисе за комуникацију корисника могу имати своје додатне интерне прописе.

Деца свему верују, знатижељна су и жељна да истраже релативно нов свет рачунарских мрежа. Због тога родитељи треба да надзиру своју децу и пружају им здраво духовно вођство у погледу коришћења Интернета, баш као што би то учинили и при избору музике или филмова своје деце.

Уместо закључка

Због побројаних, али и због много других разлога, Министарство за телекомуникације и информационо друштво и Мајкрософт представили су кампању за унапређење безбедности деце на

Интернету која ће трајати током целе 2009. године. Ова кампања је део иницијативе Европске Уније, у оквиру које је 10. фебруар проглашен за Европски дан безбедности деце на Интернету. Он се обележава у преко 50 земаља широм ЕУ и региона Југоисточне Европе. Циљ ове

дуготрајне, једногодишње кампање је да укаже родитељима и деци на опасности које прете са Интернетом, те да им кроз разне облике промоције објасни како да се заштите адекватно од тих претњи.

Литература

- Егреција, Емил (2007). *Опасности на Интернету*, Друштво „Наша дјеца“ Опатија.
- www.interfejs.tv/prilog.php?ID=1887, преузето 21.09.2009. 21.45h.
- www.osce.org/item/433.html?lc=SR, преузето 19.11.2009. 22.15h.

др Милена Богдановић¹
Учитељски факултет, Врање

¹ mb2001969@beotel.net, milenab@ucfak.ni.ac.rs

УПУТСТВО АУТОРИМА

Часопис *Иновације у настави* објављује следеће врсте научних радова: прегледне радове, оригиналне научне (истраживачке) радове, кратка или претходна саопштења оригиналних научних радова и научне критике, полемике и осврте из научних и уметничких области релевантних за образовни и васпитни процес у школи. Поред тога *Иновације* објављују и актуелне стручне радове, информативне прилоге (уводник, коментар) и приказе књига, рачунарских програма, случаја, научних догађаја, као и преведене радове, тематске библиографије, стручне информације и струковне вести. За објављивање у часопису 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 анонимно рецензирају од стране два рецензента после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора у року од три месеца. Рукописи се шаљу електронском поштом и не враћају се.

Е-mail адреса редакције је:

inovacije@uf.bg.ac.rs



Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима часописа *Иновације у настави* да би био укључен у процедуру рецензирања. Неодговарајуће припремљени рукописи биће враћени аутору на дораду.

Стандарди за припрему рада

Фонти и обим. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком од 1,5 реда. Обим прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (16 страна, око 30 000 знакова), претходних саопштења, критика, полемике и осврта, као и стручних и преведених радова до 6 страна (око 11000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800-5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институција (институције) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти уз наслов треба да стоји и назив тезе, место и факултет на којем је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Резиме. Резиме дужине 150-300 речи налази се на почетку рада и садржи циљ рада, примењене методе, главне резултате и закључке.

Кључне речи. Кључне речи се наводе иза резимеа. Треба да их буде до пет, пишу се Italic стандардним словима и одвојене су зарезом.

Основни шексџ. 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 препорукама за даља истраживања или за праксу.

Референце у тексту. На литературу се упућује у загради у самом тексту, а не у фусноти. Имена страних аутора у тексту се наводе у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960). Ако су рад писала два аутора, 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, или „et al.“ уколико је реч о раду на енглеском језику.

Цитати. Сваки цитат, без обзира на дужину, треба да прати референца са бројем стране. За сваки цитат дужи од 350 знакова аутор мора да има и да приложи писмено одобрење власника ауторских права.

Табеле, графיקони, схеме, слике. Табеле и графיקони треба да буду сачињени у Word-у или неком њему компатибилном програму. Свака табела, графикон, схема и слика мора бити разумљива и без читања текста, односно, мора имати редни број, наслов или потпис (не дужи од једног реда) и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница). Сlike треба припремити у електронској форми са резолуцијом од 300dpi и форматом jpg. Табеле, графיקони, схеме и слике треба да буду распоређени на одговарајућа места у тексту. Приказивање истих података табеларно и графички није прихватљиво. За илустрације преузете из других извора (књига, часописа) аутор је дужан да упути на извор. Поред тога, потребно је и да 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.

Фусноће и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође, треба избегавати осим изузетно познатих.

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Никола (1983). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001). Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.), *Савремени основношколски уџбеник* (31- 58). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен курзивом, број у загради и странице нпр. Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања. *Физичка култура*, 48 (3), 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен, интернет адреса сајта, нпр. Degelman, D. (2000). *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf

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. 1999а, 1999б...

Навођење необјављених радова није пожељно, а уколико је неопходно треба навести што потпуније податке о извору.